

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

A PRÁTICA PEDAGÓGICA
DA PARTICIPAÇÃO À FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Ângela Maria dos Anjos Cortêz dos Santos

Relatório Final realizado no âmbito da Área Científica da

Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Rosa Nogueira

Lisboa

Maio 2014

*É no problema da educação que assenta o grande segredo da
humanidade.*

Immanuel Kant

AGRADECIMENTOS

Agradeço enternecidamente ao meu avô, pelas horas despendidas ao longo de 29 anos a conversas incansáveis, de igual para igual, que em larga escala, contribuíram para fazer de mim um ser pensante, questionador e reflexivo... tornaram-me quem sou!

Ensinaste-me que a conquista exige esforço e trabalho e que é por ser difícil de conquistar que se torna tão precioso. Ensinaste-me que a espera faz parte desse processo... e que desistir não é uma opção.

Mas acima de tudo, ensinaste-me o que era o amor ao amares-me incondicionalmente e é esse amor que tento colocar em tudo aquilo que faço.

Agradeço à minha família, em especial à minha mãe e irmã, pois sem o seu apoio e envolvimento nesta longa jornada, nada disto teria sido possível.

A vós colegas, amigas, “irmãs”, que em algum momento estiveram presentes, ajudando a construir a ponte que hoje se dá por concluída e que faz a travessia entre o início e o fim de uma aventura que teve momentos de glória, de união e fortalecimento de relações e de aprendizagens, outros tantos de desmotivação, tristeza, de lágrimas que insistiram em cair e que vocês ajudaram a secar. Rosa, Carina, Vera, Neuza, Sandra, Isabel, Jesus, Carla, Júlia, Graça e Elsa, sou tão mais rica por fazerem parte da minha vida.

Agradeço à Cris e ao Marco, por me acompanharem nesta longa e fantástica aventura, pelas palavras de apoio e incentivo.

Agradeço à minha orientadora professora Rosa Nogueira, pela sua orientação e disponibilidade, quer ao longo deste estágio, quer ao longo da construção do relatório e por colocar o seu lado humano de braço dado com o seu lado profissional.

Agradeço à professora Teresa Macara pelo incentivo prestado mostrando-me como é mágico conduzir a formação de pequenos adultos em construção.

Agradeço à professora Sandra Neves Tavares pela abertura e disponibilidade manifestada ao longo do estágio e por ter sempre um sorriso e uma palavra de apreço e incentivo ao longo de três fantásticos meses.

Agradeço também às professoras Leonor Menezes e Maria Lacerda pelas palavras de reconhecimento e de emancipação, ao longo da sua supervisão pedagógica. Por me terem visto para além do que os olhos veem e terem acreditado no potencial que tantas vezes insistia em permanecer dentro da sua “concha”.

Agradeço aos meninos e meninas que foram os sujeitos da minha prática, ao longo destes quase 5 anos, desde a sala de 1 ano até à sala dos 5 anos. Cresceram lado a lado comigo e eu sei que certamente cresci com eles, enquanto pessoa e profissional.

A ti Hugo, por teres trazido contigo as cores alegres, os cheiros agradáveis e o calor aconchegante do sol da Primavera, ao longo de todo o ano. Guardo-te num lugar onde tudo é possível, onde o amor é verdadeiro... chamado coração.

Mas é a ti Lara que dedico o maior e mais sentido “Obrigado!”. A ti, que apesar de todas (e foram tantas, tantas...) as vezes em que me ouviste dizer: “Agora não posso” ou “Vais ter que esperar”, sei com toda a certeza, que em momento algum me deixaste de amar ou de acreditar que este momento que hoje celebro, fosse acontecer. És o meu maior feito.

Por tudo isto e muito mais, cuja dimensão as palavras nunca conseguirão alcançar... Obrigado!

RESUMO

O presente relatório insere-se na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) e resulta da análise do contexto e da experiência profissionalizante, vivenciada ao longo do estágio realizado numa turma de 4º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, no Colégio de Santa Maria, situado em Lisboa. O estudo investigativo teve como objetivo compreender *como é que a participação das crianças no seu processo de formação pessoal e social, contribui para a construção de competências sociais, numa sala de 4º ano do 1º ciclo do ensino básico*. Como orientação ao estudo, definiram-se três questões que se destinavam a interpretar: i) Qual é o papel da escola na formação global dos alunos? ii) Que competências são desenvolvidas através de uma pedagogia de participação? iii) De que forma é que o professor é promotor de uma pedagogia de participação na sala de aula? Recorrendo a uma metodologia qualitativa de investigação, através de uma observação participante descrita em notas de campo e diários de bordo, bem como através de uma entrevista realizada à professora cooperante, instrumentos que foram sujeitos a uma análise de conteúdo interpretativa, foi possível verificar que o entendimento que o professor faz daquilo que se pretende para a educação do século XXI – promover competências nos alunos, capacitando-os para a transposição de conhecimentos, independentemente do contexto - determina se a prática educativa aplicada em contexto de sala de aula é ou não participativa; desenvolve nos alunos competências nos domínios social e pessoal da formação do ser humano, tais como, responsabilidade, autonomia, sentido crítico e capacidade de argumentação e de reflexão, criatividade, respeito pelo outro e pela diferença, cooperação; que o professor é promotor da participação ao permitir a democracia em contexto de sala de aula, promovendo a escuta e o ser ouvido, proporcionando o diálogo e a discussão de ideias/situações, contemplando o papel ativo dos seus alunos, no decorrer da dinâmica diária. Em suma, este estudo conclui que a pedagogia participativa é promotora de competências sociais e pessoais que vão capacitar a criança a agir ativamente face às exigências da sociedade que a insere enquanto cidadão.

Palavras-chave: Escola; Educação; Professor; Participação; Competências.

ABSTRACT

This report is part of the Course of Supervised Teaching Practice (PES) and results of the analysis of the context and professional experience, experienced during the internship in a class of 4th Year 1st Cycle of Basic Education, in the College of Saint Maria, situated in Lisbon. The investigative study aimed to understand how children's participation in the process of personal and social education contributes to building social skills. As a guide to the study three questions which were intended to interpret were defined: i) what is the school's role in the overall development of students? ii) What skills are developed through a pedagogy of participation? iii) How does the teacher is promoting a pedagogy of participation in classroom? Using a qualitative research methodology, through participant observation described in field notes and logbooks, as well as through an interview the cooperating teacher, instruments that were subjected to an analysis of interpretive content, it was possible to verify that the understanding that a teacher have of what is intended for education in the XXI century – promote skills in students, preparing them for the implementation of knowledge, regardless of context – Determines whether the educational practice applied in the context of the classroom is participatory; develops students' skills in social and personal training, such as, responsibility, autonomy, critical sense and ability to reason and reflection, creativity, respect for others and the difference, cooperation; that the teacher is the promoter stake to allow democracy in the context of the classroom, promoting listening and being heard, providing dialogue and the discussion of ideas/situations, considering the active role of their students during the daily dynamics. In summary, this study concludes that participatory pedagogy is a promoter of social and personal skills that will enable the child to actively act against the demands of society that inserts citizen.

KeyWords: School; Education; Teacher; Participation; Skills

ÍNDICE

Introdução – Um Desafio Rumo à Aprendizagem	1
Capítulo I – Participação de Hoje, Competências de Amanhã	10
1. A escola reflexiva promotora de competências	11
1.1 A educação refletida no futuro	11
1.2 O professor orientador do ensino	17
1.3 A pedagogia centrada na participação	23
1.4 Condições que promovem a participação das crianças	29
1.4.1 O ambiente educativo	30
1.4.2 Espaço de partilha – Ouvir e ser ouvido	34
1.5 Competências resultantes de uma pedagogia participativa	38
Capítulo II – Na Rota de Uma Investigação	46
2. Opções Metodológicas - Investigação Qualitativa	47
2.1 Procedimentos	50
2.1.1 Instrumentos de recolha de dados	51
2.1.1.1 Notas de campo e diário de bordo	52
2.1.1.2 Entrevistas	52
2.1.2 Tratamento de dados	54
2.2 Participantes no estudo	56
2.2.1 Os alunos	56
2.2.2 A estagiária-investigadora	57
2.2.3 A professora entrevistada	57
Capítulo III – Contextos de Participação	58
3. Participação e competências sociais numa sala de 4º ano	59
3.1. O papel da escola na formação global dos alunos	61
3.3. Competências desenvolvidas a partir da participação	64
3.2. O professor mediador da participação na sala de aula	68
Capítulo IV – Do Desafio à Resposta	76
4. Considerações Finais	77

Referências Bibliográficas	86
Anexos	89

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Notas de Campo

- Nota de Campo nº1
- Nota de Campo nº2
- Nota de Campo nº3
- Nota de Campo nº4
- Nota de Campo nº5
- Nota de Campo nº6
- Nota de Campo nº7

Anexo II – Diários

- Dia 25 de novembro – Diário nº1
- Dia 26 de novembro – Diário nº2
- Dia 27 de novembro – Diário nº3
- Dia 28 de novembro – Diário nº4
- Dia 29 de novembro – Diário nº5
- Dia 24 de janeiro – Diário nº6
- Dia 28 de janeiro – Diário nº7

Anexo III – Inquérito por Entrevista

- Guião da Entrevista realizada à professora cooperante

Anexo IV – Registo da Entrevista

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – A triangulação praxiológica, segundo Oliveira-Formosinho _____ 28

Quadro 2 - Adaptação do quadro acerca dos valores de hoje e amanhã em cinco áreas-chave, segundo Patterson _____ 40

UM DESAFIO RUMO À APRENDIZAGEM

INTRODUÇÃO

Entrar para um curso na área da educação, foi um caminho que veio ao meu encontro. Não foi uma escolha pensada desde cedo, mas sim uma possibilidade que surgiu através da participação numa ação de formação, realizada na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. Escolha essa que me fez crescer pessoal e profissionalmente. Foi o incentivo da professora Maria João Ataíde que se tornou determinante, ao lembrar-nos que na qualidade de auxiliares de ação educativa, não teríamos a possibilidade de progredir profissionalmente na carreira, nem a capacidade de dominar a fundamentação teórica assente na ação pedagógica, defendendo que esta conquista era possível através da participação neste mesmo curso. Foi então que decidi embarcar nesta viagem rumo ao conhecimento e à aprendizagem, onde vivenciei momentos de partilha, de saber e fazer-me ouvir, de fortalecimento de laços e de aquisição de capacidades e competências. Aprendi e compreendi os porquês e os comos de se chegar aos objetivos propostos, visando o desenvolvimento global das crianças. Acima de tudo, consciencializei-me da responsabilidade que detém quem interage com estes pequenos seres, uma vez que a relação estabelecida entre ambos terá um impacto determinante na construção da personalidade dessas crianças.

Com o passar do tempo outra escolha se aproximava. No decorrer do 3º ano da Licenciatura em Educação Básica, é chegado o momento de os alunos consciencializar-se da opção a tomar relativamente à escolha do Mestrado profissionalizante, a iniciar-se no ano letivo seguinte. Competia-nos saber quem queríamos ser enquanto profissionais, se Educadores de Infância ou, para além desta habilitação, abraçarmos também o Ensino do 1º Ciclo.

No que me diz respeito, devo dizer que não foi uma escolha fácil, uma vez que pretendi sempre que tomar esta decisão de uma forma consciente, convicta de que o que queria fazer no futuro profissional estava dependente esta escolha. Por estas mesmas razões, se tornou tão difícil tomar uma decisão baseada numa realidade que me era desconhecida, tendo em conta que em nenhum dos anos anteriores havia realizado estágios em contexto de 1º ciclo do ensino básico.

Convicta de que uma escolha prematura e inconsciente poderia comprometer o meu percurso, até então já conquistado, solicitei a ajuda de uma das orientadoras de estágio do 1º ciclo do ensino básico, de forma a que contactasse uma das professoras cooperantes, no sentido de efetuar uma visita a uma escola, e que aí realizasse um período de observação, durante uma manhã. A sugestão da professora foi que a acompanhasse durante uma das suas visitas às alunas estagiárias, tendo sido essa visita a determinar a escolha do Mestrado a realizar.

Durante aquela manhã, senti vontade de me colocar na posição de professora e mediar a construção do conhecimento, aquele que lhes permitirá entender e atuar ativamente sobre o mundo que os rodeia. E é essa a minha principal motivação: ajudá-los numa jornada inicial que terá continuidade vida fora, uma vez que o processo de aprendizagem transcende o contexto escolar, fora dos muros que rodeiam as escolas, mas é dentro deles que capacitamos as crianças com as ferramentas cognitivas e sobretudo sociais, numa permanente interação entre ambas, permitindo-lhes construir positivamente os seus caminhos e a sua felicidade.

E é desta forma, que este relatório se insere na Área Científica da Prática de Ensino Supervisionada e visa apresentar um estudo compreensivo de uma problemática que surgiu a partir da observação das interações professor-aluno e que consiste em compreender a aquisição de competências sociais através da promoção de uma pedagogia de participação.

O estágio realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico decorreu no Colégio de Santa Maria, localizado na Rua de São Félix, freguesia de Santos-o-Velho. Esta nova localização deveu-se ao facto da direção do Colégio ter alugado o espaço anteriormente ocupado pelo Externato das Escravas do Sagrado Coração de Jesus, que fechou no verão antecedente ao início do ano letivo que decorre. Das professoras do 1º ciclo que estavam vinculadas ao antigo Externato, apenas duas permaneceram no novo Colégio, sendo uma delas a minha professora cooperante, tal como 13 dos alunos que a acompanham.

O Colégio de Santa Maria é uma escola do ensino particular, com vertente católica que abrange a valência de jardim-de-infância e ensino básico. É propriedade da Associação 31 de Maio, associação sem fins lucrativos reconhecida como Pessoa Coletiva de Utilidade Pública.

A sua atividade educativa desenvolve-se a partir da proposta pedagógica do P. José Kentenich (1885-1968), fundador do Movimento de Schoenstatt. Desde o início do seu trabalho sacerdotal, José Kentenich distinguiu-se pelo seu carisma pedagógico. Valorizava profundamente a essência positiva do ser humano e educava a partir da convicção de que cada pessoa é única, tem uma missão no mundo e deve desenvolver ao máximo as suas capacidades a primeira das quais é a capacidade de amar. Esta máxima está presente em torno do ambiente educativo, nomeadamente através da ação dos professores da escola conscientes de que o ser humano se desenvolve como parte de uma comunidade viva, na qual se encontra inserido, procurando formas de envolvimento na construção de uma sociedade melhor.

O Colégio de Santa Maria procura diariamente pôr em prática esta visão, educando a criança no seu todo, cognitiva e socialmente.

Os objetivos específicos¹ para o 1º ciclo centram-se em:

- Fomentar a descoberta, a criatividade, a reflexão e o gosto por aprender;
- Desenvolver em cada aluno, de acordo com o seu nível etário, a cultura da autonomia;
- Incentivar o aluno a ser um participante ativo na sua aprendizagem;
- Desenvolver em cada aluno a expressão escrita e oral bem como o raciocínio logico-matemático, fatores determinantes que o levam a questionar e conhecer o mundo que o rodeia.

O método utilizado no 1º ciclo do ensino básico é baseado no modelo pedagógico “Ensinar é Investigar” que consiste em fazer do Estudo do Meio Físico e Social o eixo nuclear que faz a ponte entre as restantes áreas curriculares: Português e Matemática. É um método construtivista que valoriza acima de tudo o processo de construção do conhecimento. As metodologias da descoberta e da investigação têm aqui maior relevância no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação afasta-se das formas tradicionais e orienta-se no sentido de modalidades que apontam na compreensão do processo de ensino-aprendizagem, a fim de nele poder intervir oportuna e eficazmente. Aposta-se na avaliação formativa que orienta o

¹ Informação obtida através da consulta do site do colégio - <http://www.santamaria.edu.pt/1ordm-ciclo.html>.

processo de gestão da aprendizagem, no sentido de sinalizar dificuldades e limar arestas para certificar o sucesso da aprendizagem.

Este modelo privilegia: a memória do vivido, a formulação de hipóteses, a observação direta, a análise, a síntese e a sistematização. A aquisição de saberes faz-se em espiral, num crescendo contínuo, ao longo dos quatro anos de escolaridade, nos quais o professor assume o papel de mediador de conhecimento/aprendizagem.

O professor, de uma forma sistemática, reflete, recolhe informação, analisa a informação, comunica, escreve e muda a prática. Torna-se, de facto, num investigador na ação.

O horário da turma, que me serviu de campo de ação da minha prática enquanto estagiária está compreendido entre as 8h30 e as 16h. É uma turma de 4º ano, composta por 22 alunos, sendo que 12 são raparigas e 10 são rapazes, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos e provêm de um nível socioeconómico médio alto/alto e a sua crença religiosa é a católica. Este número de alunos está presente nas aulas de Estudo do Meio, sendo que nas aulas de Português e Matemática, o número é reduzido para 15 alunos. Tal acontece pelo facto da equipa educativa ter considerado que nestas duas áreas, as crianças deveriam permanecer com a professora que as havia acompanhado no ano anterior, por uma questão de continuidade do método pedagógico aplicado por cada uma das professoras do 4º ano. O grupo dos 15 alunos é composto por 13 alunos que provinham do Externato das Escravas do Sagrado Coração de Jesus, um aluno que veio do ensino oficial e outro que está a repetir o 4º ano.

De um modo geral, as crianças são bastante interessadas, curiosas e atentas ao longo das intervenções educativas. Aderem com entusiasmo às tarefas propostas e são participativas. Interagem constantemente com o professor, contribuindo positivamente na construção do conhecimento.

Quanto à aprendizagem são um grupo heterogéneo, sendo que se destacam três níveis cognitivos: as crianças que aprendem sem dificuldade (1/5 da turma), as que precisam da mediação ativa do professor (3/5 da turma) e as crianças que têm muita dificuldade em compreender e interiorizar a aprendizagem (1/5 da turma). É de salientar que duas das crianças recebem apoio educativo: uma por estar sinalizada com dislexia e outra por ter um défice cognitivo acentuado.

A área em que manifestam mais dificuldade é a matemática, embora muitas vezes seja devido à distração durante a realização das tarefas e não por falta de conhecimento. Os

alunos acompanham diversas áreas, especialmente as áreas de Expressões (plástica, motora e musical, revelando bastante interesse).

São alunos empenhados e estudiosos, sendo que o aluno com mais dificuldades apresenta-se pouco motivado em relação às tarefas que lhe propõem. De um modo geral, são alunos que rondam a média do satisfaz bem/bom e que se esmeram para atingirem bons resultados. São bem comportados e respeitam o adulto, tendo uma relação de estreita cumplicidade com a professora titular.

São alunos afetuosos que têm grande cumplicidade entre eles. Por vezes, destacam-se alguns conflitos relacionados com a imaturidade característica desta idade, observando-se alguns problemas de relação no recreio que condicionam as brincadeiras e a forma de estar de alguns alunos na sala de aula. Há três alunos que são líderes na sala e que comandam a maioria das brincadeiras. São alunos que têm hábitos de estudo e de trabalho interiorizados e têm necessidade de sistematizar as suas aprendizagens. São sobretudo, e de um modo geral, crianças felizes que gostam de aprender e de estar nesta escola.

A escolha do meu tema de investigação emerge da observação vivenciada ao longo do estágio realizado nesta instituição. Aquilo que mais me despertou a atenção foi a relação que a professora cooperante mantinha com o grupo de crianças e o modo como esta permitia um ambiente educativo participativo, tendo por base o respeito, a confiança e acima de tudo a afetividade.

O desafio imposto à escola por esta nova sociedade é imenso. O que se lhe pede é que seja capaz de desenvolver nos estudantes, competências para participar e interagir num mundo global, altamente competitivo que valoriza a capacidade flexível, criativa, ser capaz de encontrar soluções inovadoras para os problemas de amanhã, ou seja, a capacidade de compreendermos que a aprendizagem não é um processo estático mas algo que deve acontecer ao longo de toda a vida.

Atualmente, todos aqueles que se dizem conscientes e reflexivos sabem que é desde a mais tenra idade que as crianças começam a definir a sua personalidade e que essa construção resulta, não só de fatores inatos mas principalmente, das experiências que vão vivenciando ao longo do seu processo de crescimento. Quase será dizer que as interações interpessoais determinam a nossa inserção e apropriação da sociedade que nos envolve, bem como quem seremos enquanto adultos.

Em contexto escolar, nomeadamente ao nível do 1º ciclo do ensino básico, as interações das crianças ocorrem predominantemente entre os seus pares, mas também com os adultos, entre os quais se destacam os professores titulares.

Este estudo foi desenvolvido com base numa pesquisa qualitativa, cuja recolha dos dados se baseou no registo de situações observadas por meio de notas de campo, entrevista e diários de bordo, procurando assim, investigar *como é que a participação das crianças no seu processo de formação pessoal e social, contribui para a construção de competências sociais, numa sala de 4º ano do 1º ciclo do ensino básico*, partindo das seguintes questões norteadoras:

- Qual é o papel da escola na formação global dos alunos?
- Que competências são desenvolvidas através de uma pedagogia de participação?
- De que forma é que o professor é promotor de uma pedagogia de participação na sala de aula?

A relação professor-aluno é imprescindível para que o processo de aprendizagem ocorra. Para além desta vertente relacional, é possível observar ainda, a componente da relação pessoal entre ambos. Esta relação deve ter como bases a afetividade, a confiança e o respeito mútuo e, cabe ao professor, orientar os alunos para as questões morais e cívicas e não só para os conteúdos programáticos a serem transmitidos.

Dewey (2005), Froebel (2011), Bruner (2000), defendem que o professor que desenvolve uma pedagogia democrática no contexto educativo permite a participação das crianças enquanto seres aprendentes, contemplando o papel ativo na construção dos seus saberes.

Freinet (1973), partilha esta conceção, afirmando que a escola deve ser entendida como um espaço livre e democrático, envolvendo os interesses das crianças, dando-lhes uma voz ativa. Atribui ainda à educação a capacidade de mudança de uma sociedade futura, através da formação de seres livres e criativos.

Oliveira-Formosinho (2007), confere à pedagogia de participação a potencialidade de atuar sobre a personalidade dos alunos, sobre a sua maneira de estar em sociedade, incidindo-se sobre a formação pessoal e social.

Perrenoud (2002), Boterf (2006), Nivagara (2011), Freire (2003), Beltrão e Nascimento (2000) e Canário (2005), entendem que a educação deve promover nos alunos

determinadas competências que conduzem à sua inserção e ação na sociedade enquanto futuros cidadãos, de modo a colmatar as divergências sociais emergentes. Fala-se numa escola cujas metas convergem para a “preparação para a vida”.

Day (2001, cit. por Mesquita, 2011), apresenta uma concepção de professor orientador do conhecimento curricular e simultaneamente dos valores sociais.

Boterf (2006), argumenta que para que tal prática seja realizada, é necessário que o professor reflita acerca da sua ação pedagógica, constituindo ele próprio uma ponte entre o conhecimento e desenvolvimento de competências nos alunos.

Este relatório inicia-se com a *Introdução*, na qual descrevo as motivações que me levaram a envergar por um curso na área da Educação. Para além disso, caraterizo o local onde realizei o meu estágio, o modelo pedagógico e a turma que me acompanhou ao longo de três meses. Explico ainda as motivações que me levaram a optar pelo tema abordado neste relatório, revelando a problemática e as questões que despontaram das leituras realizadas, relacionadas com o problema em questão, bem como com a metodologia utilizada.

O presente trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos, que passarei a descrever de seguida:

No *Capítulo 1 – Enquadramento Teórico*, são abordadas diferentes concepções de autores acerca da finalidade da educação, ao longo do último século até aos dias de hoje. Para além disso, é referido ainda, modos do professor potenciar a pedagogia participativa em contexto escolar, apresentando, por fim, um olhar sobre as possíveis competências originadas através desta prática.

No *Capítulo II – Metodologia*, é apresentado o método investigativo, adotado na realização deste estudo. A metodologia qualitativa visa a compreender e analisar comportamentos e fenómenos que ocorrem entre determinados sujeitos, em determinado espaço e tempo.

No *Capítulo III – Análise e Tratamento de Dados* são apresentados os dados recolhidos e a sua conseqüente análise, apresentando situações práticas observadas no decorrer do trabalho de campo, que demonstram modos de atuação em contexto de pedagogia participativa e através das quais é possível subentender as competências pessoais e sociais que daí advêm.

No *Capítulo IV – Considerações finais*, são apresentadas as conclusões resultantes deste estudo, nas quais são descritos os resultados alcançados e onde são dadas as respostas às questões norteadoras que permitem chegar ao cerne da questão problemática.

Seguidamente, apresentam-se as *Referências Bibliográficas* onde constam todas as obras consultadas e referenciadas ao longo da investigação do presente relatório.

Por fim, e incluídos em *Anexos*, constam os materiais da recolha empírica efetuada ao longo deste trabalho.

Concluída a introdução, segue-se o Capítulo I – Enquadramento Teórico, no qual descrevo as diferentes conceções de finalidades da educação, bem como as potencialidades de uma pedagogia participativa no domínio da construção de competências sociais nos alunos.

PARTICIPAÇÃO DE HOJE, COMPETÊNCIAS DE AMANHÃ

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. DA PARTICIPAÇÃO À CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS

1.1. A EDUCAÇÃO REFLETIDA NO FUTURO

A concepção de educação pode ser entendida por vários pontos de vista e tem vindo a alterar-se nos últimos séculos, nomeadamente a partir do século XIX, tendo alcançado o conceito de educação renovada, muito em consideração à projeção atribuída por diversos pedagogos ao papel ativo da criança enquanto construtora do seu próprio conhecimento, tais como Froebel (2001), Dewey (1995), Montessori (s/d), Piaget (1970), Vygotsky (2000) e Bruner (2000). Estes autores contribuíram preponderantemente para a idealização das práticas educativas e das suas finalidades.

Froebel, apud Kishimoto e Pinazza (2007), entendeu a educação como algo que acontece e que deve ser pensado assente na realidade e contextos de um tempo presente. Considerou ainda que “a educação é a realização do processo evolutivo no seu supremo estágio, revelando-se no ser humano individual.” (p.46)

Dewey, à semelhança de Froebel citado por Pinazza (2007), contrariou a ideia de educação enquanto processo de preparação para o futuro, com base num futuro que ambos desconhecem, referindo que esta filosofia remete as crianças para uma lista de espera de candidatos a membros de uma futura sociedade. E assim, só vivendo o presente em plenitude, a criança se poderia preparar para o futuro que ainda estaria por vir. O referido autor, defendeu ainda que a educação para a vida decorre no momento, colocando a criança como principal agente impulsionador do seu desenvolvimento:

la materia de la educación consiste, primariamente, en los significados que proporcionan un contenido a la vida social existente. La continuidad de la vida social significa que muchos de estos significados contribuyen a la actividad presente por la experiencia colectiva pasada.² (Dewey, 1995, p. 168)

Segundo a pedagogia de Dewey (cit. por Pinazza, 2007), pedagogo defensor da democracia e liberdade de pensamento da criança enquanto ser aprendente,

² (A matéria da instrução consiste, primeiramente, no significado que fornece um contexto à vida social existente. Continuidade da vida social significa que muitos destes significados contribuem à atividade atual pela experiência coletiva passada.)

a escola, como instituição social, deve representar a vida presente – uma vida tão real e vital para a criança como aquela que vive em casa, na vizinhança ou no parque, em outras palavras, uma forma embrionária da vida em sociedade (...) é preciso que as mudanças da sociedade sejam acompanhadas de transformações no plano educacional.” (pp.81-82).

Este autor considerava que as crianças deviam assumir um papel ativo na construção do seu saber, participando em tarefas relacionadas com o currículo e que para além dos conteúdos académicos, deviam ser preparadas para atuar sobre o mundo fora da escola - experimentação e pensamento crítico. A teoria de Dewey (1995) insere-se no campo de uma educação progressiva, uma vez que aposta na educação da criança no seu todo – domínio intelectual, emocional e físico.

Em oposição a esta conceção, Araújo e Araújo (2007, p. 121), fazem uma abordagem à perspetiva de educação segundo Montessori:

a criança deve beneficiar-se de uma educação que vise ao desenvolvimento da personalidade humana e das suas potencialidades (...) educar é ajudar a vida da criança, facilitar-lhe a expressão do potencial de que é portadora. A construção de si pela criança é a descoberta em si desta potencialidade.

Esta abordagem consiste em entender a criança como um adulto em estado embrionário, sendo detentor de um potencial que a educação ajuda a desenvolver. Esse desenvolvimento conduz à descoberta que a criança faz acerca da sua personalidade. Os autores referem que Montessori defende que a criança é um adulto em construção e que a sua educação deve ter como finalidade o desenvolvimento das suas potencialidades que vão capacitá-lo quando atingir a fase adulta. Crê na reconstrução de um “mundo novo”, um mundo melhor, cuja sociedade será composta pelas crianças que se farão Homens, educados num ambiente estimulante e promotor do seu desenvolvimento. Argumenta que a mente da criança não está a ser reconstruída, mas sim construída. Não existe a dificuldade de resistência à mudança de opinião, crenças ou hábitos. Ela traz dentro de si as potencialidades para a mudança da sociedade, por essa razão deve ser olhada como alguém que traz em si a capacidade de se construir e deve portanto ter um papel ativo na construção de si próprio.

Por seu lado, Elias e Sanches (2007, pp. 156-157), comentam a conceção de escola, de Freinet, enquanto

um espaço aberto e centrado nos interesses da criança, cuja educação ligue a vida dos alunos ao meio onde vivem. Ela é um agrupamento em constante evolução, situado na sociedade, que deve trazer sua contribuição para sua transformação. (...) é o lugar onde a criança deve aprender os fatos importantes para a vida em sociedade, os elementos essenciais da verdade, da justiça, da personalidade livre, da responsabilidade, da iniciativa, das relações causais, não só estudando-as, mas praticando-as.

Os mesmos autores (2007, p. 162) referem ainda que Freinet aposta na educação que conduz à promoção da cidadania, da felicidade e “bem-estar individual e social dos quais dependem as relações sociais”. Deste modo, atribui à educação a capacidade de transformação da sociedade futura, cujo objetivo deverá ser a formação de seres livres e criativos, capazes de atuar sobre o mundo. Segundo Elias e Sanches (2007), Freinet concebia a escola sendo contextualizada pela sociedade

de que faz parte, devendo dar conta dessa realidade e do seu futuro. (...) é uma instituição onde a criança descobre a sua própria identidade, realizando sua personalidade e desenvolvendo o seu poder com iniciativa e criatividade (p. 157).

O pedagogo confere assim à escola uma dimensão social, ao atribuir à criança o protagonismo da ação educativa, enquanto ser integrante de uma comunidade nas quais tem direitos e deveres.

Bruner apud Kishimoto (2007), considera a escola como sendo uma “comunidade de aprendizagem”

a partir de uma nova concepção de criança, ativa, dotada de intencionalidade e potencial para aprender no seio de culturas interativas, considera as escolas (...) como comunidades de aprendizagem, com uma cultura escolar voltada para a resolução de problemas conjuntos e que se influenciam mutuamente, um local para a prática, mais do que para a proclamação da mutualidade cultural, o que representa um aumento na consciência do que as crianças são, do que fazem, por que fazem e como fazem. É a revolução pela educação... (p. 269).

Vygotsky (cit. por Pimentel, 2007, p. 222), confere à educação “um papel transformador do homem e da humanidade”. Este autor ressaltou as potencialidades sociais inerentes à escola no decorrer do processo educativo e por essa mesma razão, originou o conceito socioconstrutivista que vai ao encontro da concepção progressista da

educação, no sentido de incluir a promoção das relações sociais para além dos conteúdos curriculares.

Este pensador defendia uma escola promotora da construção do ser social atribuindo à própria sala de aula o caráter de protótipo de uma pequena sociedade na qual as crianças pensam, agem, confrontam e defendem ideias. A educação resultaria da ação exercida pelo adulto no domínio cognitivo, social e físico sobre a criança que ainda não se encontrava preparada para agir sobre a sociedade e que deste modo mais tarde o conseguirá fazer. Ou seja, a educação visaria a inclusão progressiva da criança na sociedade da qual fazia parte, mas ao mesmo tempo, capacitando-a para dar resposta às expectativas da sociedade futura. (ibidem, 2007).

Canário (2005) refere que para Durkheim, a escola era uma instituição promotora da “socialização metódica”, transmissora de cultura e o principal recurso para colmatar a desigualdade social e o individualismo.

No final dos anos 90, a política educacional adotou a conceção de que escola seria um local de contribuição para a formação global do aluno, com uma identidade traduzida em projetos curriculares que contemplassem as áreas curriculares disciplinares mas também as áreas curriculares não disciplinares, o que faz dos professores também educadores. (Leite, 2003).

Quando se fala do papel da escola na educação, levantam-se inúmeras questões e uma variedade de opiniões que tentam dar-lhe resposta. Essas tentativas de resposta, são baseadas em valores pessoais, reflexões acerca das necessidades sociais ou através da visão da ação da criança num futuro próximo.

Fazendo referencia a Beltrão e Nascimento (2000, p. 26),

parece consensual afirmar o papel central da educação na preparação dos cidadãos para o futuro, nomeadamente como elo de ligação entre as comunidades locais e o mundo à sua volta. Esta importância é explicitamente referida em diversos documentos internacionais e trabalhos de investigação, e está patente nos pressupostos legais que enquadram o sistema educativo português.

Valoriza-se o papel da escola como fonte de saber mas para além disso, a escola deve ser encarada como sendo uma instituição de “preparação para a vida”. Entende-se que é na escola que reside a possibilidade de garantir o direito de igualdade de oportunidades. É na escola que os alunos adquirem as competências que lhes vão permitir “mais tarde

serem transferidas, ou recontextualizadas, para outros tipos de organizações sociais em que se integram os alunos” (Canário, 2005, p. 145).

Nivagara (2011), entende a educação como um “conjunto de acções, processos, influências e estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto”. (p. 317)

A educação que não contempla a realidade contextual da sociedade e os modos de nela promover a integração dos cidadãos, está a “decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante. (...) Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História e da consciência.” (Freire, 2003, p. 99),

A escola contemporânea procura ser o local onde se dota o aluno de saberes científicos e culturais que prepararão a criança, o jovem, o adolescente para a intervenção cívica, intelectual e profissional na sociedade. (Beltrão e Nascimento, 2000).

Perrenoud (2002, p. 119), autor de referência acerca da condução do ensino via à aquisição de competências transmutáveis, quer seja o contexto em que se aplicam, afirma que

as nossas sociedades esperam que a escola forme cidadãos capazes de viver em paz, assumindo as suas diferenças, construindo uma ordem negociada, que sejam capazes de se situar individual e coletivamente face à complexidade do mundo.

A escola, considerada progressiva, envolve as experiências pessoais dos alunos no contexto educativo, conferindo-lhes o direito de participação (Canário, 2007; Pinazza, 2007; Nivagara, 2011).

Ao frequentar a escola, a criança não terá acesso apenas a um currículo formal. Vai passar por uma diversidade de situações de aprendizagem que constituem o currículo real (Perrenoud, 1984 cit. por Hutmacher, 1992; Perrenoud, 2012). Como explicita Hutmacher (1992, p. 49)

para cada aluno, ir à escola todos os dias durante anos constitui, em si mesmo, uma multidão de oportunidades de aprendizagem, de construção de si próprio que não são objeto de qualquer programa formal. (...) é o que se designa por currículo oculto. (...) É a este nível que os alunos constroem as competências e as atitudes face a si próprios e aos outros, e face ao saber e à aprendizagem, que se encontram justamente no cerne das novas expectativas em relação às escolas. Não se aprende a comunicar ou a cooperar através de cursos sobre a comunicação ou a cooperação, mas comunicando e cooperando realmente em situações significativas.

Júlia Formosinho, *et al* (1992, p. 12) apresentam alguns princípios básicos que se podem situar no papel global da escola, sendo eles:

1. A intervenção da escola no desenvolvimento social-pessoal do aluno é uma questão de promoção global do desenvolvimento;
2. A actividade do aluno é questão central na promoção desse desenvolvimento;
3. A preocupação com o desenvolvimento deve começar nas idades mais precoces;
4. A promoção do desenvolvimento faz-se em contextos de vida e tem, assim, de ter em conta as influências mútuas desses contextos;
5. A escola como espaço de promoção de desenvolvimento social-pessoal do aluno tem de saber “repartir” o sucesso educativo;
6. A auto-estima do aluno é indispensável para o seu desenvolvimento.

Os autores atribuem à escola um papel interventivo no desenvolvimento global dos alunos, de forma a incidir a ação educativa no domínio da formação pessoal e social. Defendem que esse domínio deve ser desenvolvido desde cedo, com a envolvimento do próprio aluno nesse processo, que é co-responsável pela sua formação. O aluno que tem voz no decurso do seu processo educativo, terá o seu índice de auto-estima mais elevado que um aluno que recebe o conhecimento passivamente do professor. Percebe que tem voz ativa e que o seu saber, fruto das suas vivências é significativo, naquele contexto.

Compete-nos portanto, definir qual o papel do professor num tipo de educação que visa a preparação para a inserção social.

Após a contextualização das exigências envoltas da educação contemporânea, torna-se pertinente analisarmos no tópico seguinte, qual é o papel do professor face à realidade apresentada, à sua metodologia e quais os fins que daí advêm, nomeadamente, enquanto promotor da participação das crianças e do consequente desenvolvimento e/ou construção de competências pessoais e sociais.

1.2. O PROFESSOR ORIENTADOR DO ENSINO

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca. (Freire, 1996, p. 73)

Os conteúdos abordados pelo professor não resultam da sua vontade arbitrária, mas sim de um programa estipulado pelo Ministério que se pretende que seja cumprido. (Mesquita, 2011). O método pedagógico adotado, esse sim, pode ou não resultar do pensamento reflexivo face às necessidades de um grupo de crianças em função da sociedade na qual estão inseridos e na qual, um dia mais tarde, serão capazes de atuar.

Entende-se que a educação para o século XXI, tem como objetivo a preparação das gerações que darão lugar à sociedade futura. São as nossas opções de hoje que determinam os futuros alternativos do amanhã. Portanto, este ato, implica que o professor intervenha conscientemente no desenvolvimento de competências nos alunos que se prevê serem fundamentais para a sua inserção, atuação e mudança positiva na sociedade futura. (Beltrão e Nascimento, 2000).

Para Day (2001, cit. por Mesquita, 2011), o papel do professor traduz-se em iniciar e conduzir aprendizagens, despertar e motivar para o conhecimento, transmitir sabedoria e conhecimento oculto/implícito, bem como, ser promotor de construção de valores morais e do desenvolvimento pessoal e interpessoal.

Pretende-se que o professor seja alguém que reflete acerca da sua atuação pedagógica e que a partir dessa mesma reflexão, reformule a sua intervenção de modo a melhorá-la indo ao encontro do bom desenvolvimento global da criança e tornando-a apta a inserir-se ativamente na sociedade, respeitando-se a si e respeitando o outro.

O professor que questiona se a sua prática vai ao encontro da teoria da qual é defensor, avalia constantemente as suas ações (Boterf, 2006), isto é, no caso do professor que incentiva a participação no seio da sua turma, a reflexão e o questionamento da sua prática vão ao encontro das competências que este deverá trazer dentro de si, de modo a promover verdadeiramente a participação dos seus alunos no seu processo de construção global. (Freire, 2003).

Segundo Perrenoud (2002, p. 53), promover a participação exige

novas competências por parte dos professores, mas sobretudo, a montante, uma nova identidade profissional e um empenhamento diferente na profissão (...) uma outra relação com o saber e com os alunos.

Para que um professor alcance a competência reflexiva acerca da prática participativa tem que, antes de mais, consciencializar-se de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2003, p. 22). A reflexão sobre quem é o ser humano e sobre a ação educativa constituirá o cerne da sua pedagogia (Gâmbôa, 2011). O professor reflexivo questiona o propósito da sua ação e o impacto que esta terá nos alunos (Boterf, 2006).

Como afirma Freire (2003, p. 39), “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. O professor reflexivo questiona se o modelo pedagógico pelo qual se rege se adequa à sua realidade educativa e se de igual modo, conduz às práticas mais assertivas e potenciadoras da promoção da construção de aprendizagem de cada criança.

O professor, ao refletir acerca do seu eu profissional e do processo de construção do conhecimento que contemple a formação global do aluno vai certamente dar-se conta de que, para que tal aconteça, fará parte do seu perfil a conotação de professor democrático. O papel do professor não se resume à transmissão exaustiva de conteúdos, até que os alunos fixem a “verdade” que este lhes transmite.

Perrenoud (2002, p. 92) aborda esta conceção referindo que “não basta acumular o saber, é preciso ser capaz de o transferir, de o utilizar, de o reinvestir e, portanto de o integrar em competências.”

O mesmo autor defende ainda que

é o aluno que aprende: o professor pode apenas ajudá-lo nisso. E ajudá-lo-á tanto melhor se considerar que a aquisição de novos conhecimentos não é uma simples memorização mas uma “construção mental complexa. (p.141).

Desta forma entende-se que

as competências mobilizam conhecimentos, mas não se resumem a eles.
(...) Desenvolver as competências, é permitir

1. Adquirir *recursos*, tais como, conhecimentos, técnicas, métodos.
2. Treinar a sua mobilização em situações complexas.” (Perrenoud, 2002, p.92).

Não é produtivo construir conhecimentos, se a criança não os sabe pôr em prática quando necessário. Aquilo que a sociedade exige atualmente é que as crianças saibam usar os saberes, ou seja, que adquiram competências aplicáveis. Considera necessário, à luz da realidade atual, criar competências que permitam

governar a existência de cada um, fundar uma família, trabalhar, estar desempregado sem se destruir, votar, participar, formar-se, ter lazer, gerir bens, ter uma certa independência em relação aos media, ocupar-se da sua saúde, compreender o mundo. (idem, p. 93).

Freire (2003, p. 118) afirma que o “papel fundamental (...) é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra de mim”. Como tal, esta consciencialização vai ao encontro do papel do professor, que se pretende que seja o de fazer do aluno o artífice da sua própria formação, auxiliado pelo professor.

Como refere Guerra (2002, p. 68), quando aborda a ação do professor

é preciso modificar também as atitudes. (...) Declarar que é importante a participação, mas não por em andamento práticas democráticas (...) impede que haja uma melhoria real. Também as práticas têm que mudar. Mas de nada serve que elas se modifiquem, se as atitudes continuam a ser as mesmas.

Desta forma entende-se que é fundamental que o professor se envolva humana e socialmente, para que a educação atinja um estatuto de inovação e relevância na mudança das sociedades (Nivagara, 2011). A capacidade de reflexão, o sentido ético e deontológico são competências que deverão estar sempre presentes para que tal prática possa ser possível.

Cada vez mais se sente a evolução vertiginosa a que estamos sujeitos diariamente. As sociedades estão em constante mutação e o desafio que se coloca é o de acompanhar essas mudanças para não sermos “atropelados” pela era digital em que as novas tecnologias são uma realidade cada vez mais assumida e ao alcance de todos. Enquanto agentes educativos, temos o dever de nos envolver nessas implicações de carácter social para que possamos ser também nós, os promotores dessa interação e dessa aprendizagem.

A escola deixou de ter a conotação de local de aprendizagens acabadas e formais (visão tradicional) para o espaço de construção de aprendizagens abertas e orientadas (visão investigativa).

Dewey (cit. por Pinazza, 2007), entende que as situações educativas devem ser pensadas na aprendizagem pela ação (*learning by doing*), pois defende que a criança aprende fazendo. Deste modo entende-se que é preciso envolver as crianças na construção ativa da sua aprendizagem, adotando a escola, uma pedagogia que permita que tal processo ocorra.

Segundo Roegiers e De Ketele (2004, p. 14), trata-se essencialmente de promover na escola, um olhar crítico às razões de aprender e acerca do porquê de ser assim. Não se traduz no local de transmissão de saberes, mas vai para além desta perspetiva, ao ser um local de partilha, onde o professor e o aluno trocam experiências e onde o conhecimento é construído com base nesta interação.

Como refere Nivagara (2011, p. 318), “o professor deve ir para além de quem apenas “transmite” a matéria ou o conhecimento. Na verdade, o professor aprende enquanto ensina e o aluno enquanto aprende, também ensina”. Freire (2003, p. 23) reforça esta conceção afirmando que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

O professor como transmissor de conhecimentos pouco acrescenta na formação dos alunos que, com o desenvolvimento tecnológico e o acesso à informatização, têm fácil acesso aos conteúdos visados nos programas escolares. Face a esta realidade, Nivagara (2011, p. 319) propõem que o professor seja um *orientador do ensino* e que como tal, propicie ao aluno experiências que potenciem o “desenvolvimento de suas capacidades, habilidades e atitudes, que o transformem num cidadão”.

Perrenoud (2002) aborda esta visão utópica da conceção de escola enquanto promotora de competências sociais nos alunos, entendidas como sendo essenciais para aniquilar os problemas da sociedade que se conhecem hoje e que se pretendem minimizar no futuro

as sociedades desenvolvidas têm problemas, para já não falarmos nos problemas ainda mais graves da sociedade planetária (...) Diz-se, e ouve-se dizer, que tal não aconteceria se “a escola desempenhasse o seu papel”: educar as novas gerações, torná-las mais “responsáveis”, inculcar-lhes o sentido de comunidade e de partilha, restaura o interdito da violência. (p.13)

O autor reage a esta crença, alertando para o facto de que a escola é parte integrante da sociedade regente e que, por assim ser, atua em função dos princípios por ela decretados, “não se pode esperar que ela preserve ou inculque valores que são desrespeitados e espezinhados por uma grande parte da sociedade. (ibidem, p.13).

Afirma ainda que

a escola não é um mundo social independente do resto do sistema, comporta no seu seio os mesmos conflitos, as mesmas diferenças e os mesmos desafios que existem na sociedade em geral ou noutras organizações. (Perrenoud, 2002, p. 89)

Outros autores que se referem a esta preocupação das exigências que se colocam à escola de hoje, ressaltam Ruivo *et al* (2008, p. 1), que afirmam que face aos problemas que conduzem à degradação social, “o Estado e a Sociedade olham para a escola e obrigam-na a sarar todos os males sociais que os governos não são capazes de enfrentar.”.

A universalização do direito à educação foi uma das medidas políticas que contribuiu para a igualdade de oportunidades a todos os patamares da sociedade portuguesa. Barnes (cit. por Guerra, 2002), definiu a escola através de duas conceções: a escola enquanto comunidade democrática e de promoção da igualdade e por outro lado, a escola como sendo uma fábrica regida pela hierarquia e dominação.

Como nos diz Formosinho, *et al* (1992, p. 11):

a história do pensamento pedagógico mostra que, em momentos críticos de redefinição das finalidades da educação, as trincheiras se situam de um lado e do outro, - os tradicionalistas a favor dos conteúdos, e os progressistas, a favor dos processos. Mas a mesma história mostra que sempre houve aqueles que chamaram à atenção da inextricabilidade da ligação entre conteúdos e processos e que, naturalmente, a opção por um dos lados era apenas uma questão de ênfase.

No final do século XIX, princípio do século XX, as propostas construtivistas eram uma máxima nos textos de pedagogos da época, mas não passaram de uma política educativa utópica. O método tradicional era soberano e a criança era vista como um mero recetor passivo de conteúdos a transmitir. Esta prática rejeitava os direitos da criança como ser participativo e construtivo, tal como, o conhecimento já adquirido proveniente das suas vivências fora do contexto escolar. Este método assumia a criança como uma *tábua rasa* (Durkheim, 1995; Oliveira-Formosinho, 2007; Oliveira-Formosinho *et al*, 2011; Freire, 2003), onde seriam depositados conteúdos, independentemente do sentido que essa

transmissão fizesse para a criança. O conhecimento não era construído, mas sim transmitido (Oliveira-Formosinho, 2007; Oliveira-Formosinho *et al*, 2011).

Como refere Freire (2003, pp. 115-116)

A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. (...) falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no falar com.

Entende-se que a lógica dos processos ou a relação entre conhecimentos adquiridos era desvalorizada. O objetivo fundamental era fazer a transmissão de um conjunto de saberes e de uma cultura que não se queria perder. O professor assumia-se como detentor e devedor da verdade, estabelecendo o elo de ligação entre o saber a preservar através dessa transmissão e as crianças. (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011; Freire, 2003; Abreu, 1992).

A imagem do professor transmissivo estava associada a alguém que fazia dos materiais estruturados (manuais, fichas, cadernos de exercícios...) a sua ferramenta de trabalho. (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011; Canário, 1992). Por aqui se entende que a motivação do aluno se construía com base em processos extrínsecos, por ação do professor. Como reforça Oliveira-Formosinho e Formosinho (201, p.14)

o processo de ensino-aprendizagem (...) de transmissão define a memorização dos conteúdos e a sua reprodução fiel como o cerne da atividade educativa. Este (o professor) centra em si a iniciativa, prescrevendo objetivos e tarefas (através de materiais que não são da sua autoria).

Com a revolução de Abril de 1974, a conceção de ensinar foi repensada relativamente ao resumir-se ao ato de instruir e de transmitir uma cultura. O ato de ensinar e o de educar são entendidos como duas vertentes da formação do ser humano, neste caso em particular, dos alunos. Equiparar o ato da aprendizagem de conteúdos ao ato de educar seria atribuir à educação o conceito de depósito de informações.

Freire (2003, p. 23), menciona que “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.”

Perrenoud (2002, p. 119) refere que apesar destes ideais associados à finalidade da escola “no dia-a-dia, porém, a escola fabrica alunos capazes de passar os exames de

conhecimento dos quais depende a sua progressão nos estudos”, sendo poucos os professores que abrangem a formação pessoal e social dos alunos, para além da vertente programática.

O papel do professor muitas vezes é reduzido ao de quem ensina ou informa, principalmente no âmbito de um ensino centrado na transmissão de conhecimentos. (Nivagara, 2011; Mesquita, 2011). No entanto, cada vez mais se assume o professor como um agente potenciador de mudança e de transformação da educação e da sociedade futura, ao assumir práticas democráticas que envolvam a participação dos alunos e, desta forma, potenciando competências sociais que vão melhorar ambos os campos citados – ensino e sociedade.

Nivagara (2011, pp. 322-323) define a função do professor como sendo o promotor da construção da personalidade dos alunos, para além do mero papel de “transmissor de conhecimento”, uma vez que “à educação é-lhe reconhecido o papel de desenvolvimento das sociedades enquanto nações organizadas e com uma ambição política de progresso nas diversas áreas da atividade e do ser humano.”

Depois de ter referenciado o papel do professor no que respeita à sua atuação face às exigências educativas, nomeadamente adotando uma pedagogia participativa, surge a necessidade de demonstrar como os diferentes autores entendem esta pedagogia.

1.3. A PEDAGOGIA CENTRADA NA PARTICIPAÇÃO

Educar não é de todo, um processo fácil, pois não existe uma regra exata para alcançar o sucesso da ação praticada pelo professor. O que existe é o envolvimento e a dedicação, sobretudo para com aqueles que mais necessitam e que exige desde logo, o estabelecimento de uma relação de cooperação entre agentes educativos e alunos, através do afeto.

O professor que educa, para além de transmitir conteúdos programáticos é aquele que está consciente de que a educação pode ser um processo de transformação da realidade social, a longo prazo.

A aplicação de um modelo pedagógico constitui a base de um procedimento reflexivo e consciente antes, durante e depois de praticar a ação. Do ponto de vista da pedagogia construtivista, os modelos pedagógicos contemplam: o tempo, o espaço, os materiais, a escuta, a interação, a observação, o planeamento, a avaliação da aprendizagem e do contexto educativo, os projetos de investigação, as atividades, a organização e gestão dos grupos aplicando a diferenciação pedagógica.

Segundo Perrenoud (2002, p. 103),

uma pedagogia diferenciada pode começar a exercer-se no espaço de aula. (...) não se trata de ensino individualizado nem de uma forma generalizada de tutoria. O que é individualizado é o caminho do aprendente.

Dewey (cit. por Pinazza, 2007) foi um dos pedagogos pioneiros a instigar o desafio da construção de uma educação assente na interrelação entre o empirismo e a experimentação, ou seja, entre o conhecimento da criança, para além do aluno e a assertividade da prática/método a implementar. Considera que os professores "... devem reconhecer nas crianças os interesses e as experiências pessoais e considerá-los como ponto de partida para atividades inteligentes e experiências ampliadas dentro de um programa organizado de estudos" (p. 75).

O modelo adotado requer uma didática flexível e em permanente construção, pois constitui a "ponte entre as aprendizagens dos professores e as aprendizagens das crianças, entre os percursos de construção do conhecimento e da ética" (Oliveira-Formosinho, 2007, p.32).

Oliveira-Formosinho (2007, p. 17) acrescenta que

A pedagogia da transmissão que se centra na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir.

O que é valorizado é o aluno que retém os modos de fazer e implementa-os de forma reprodutiva e mecanizada, sem questionar o porquê de ser assim.

Uma pedagogia participativa valoriza o aluno que se envolve, dando significado às aprendizagens que vai construindo ativamente, aprendendo a aprender. É condição necessária, pois os saberes são “inesgotáveis, evoluem depressa e carecem de constantes reajustes a realidades novas” (Roldão, 1992, p. 109).

Os saberes curriculares estão relacionados com o Mundo e connosco próprios, enquanto sociedade. Constituem um elo de ligação entre a nossa história e cultura e que nos definem pessoal e socialmente. O conhecimento permite-nos ter uma visão de nós e do mundo que nos rodeia, permite-nos entendê-lo.

Roldão (1992, p. 109) refere que a construção do saber, por si só, tem um impacto na “formação pessoal, social e ética dos alunos”. Esse impacto provém da interação professor-aluno, de acordo com o modelo pedagógico adotado.

Ensinar não é de modo algum transmitir oralmente o conhecimento ao outro, nem aprender é memorizar um conteúdo transferido por alguém. Ensinar passa por conseguir que o aluno compreenda e relacione o novo conhecimento com a sua aplicação prática, percebendo o porquê e o para quê.

Freire (2003, pp. 118-119) refere ao comentar o processo de ensino-aprendizagem que

Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.

Por aqui se entende que no ensino primário as práticas estão cada vez mais a ser tendencialmente convergidas para o “empenhamento e participação nas atividades de pesquisa, de descoberta e de construção dos saberes” (Gambôa, 1992, p. 53), apesar da

existência de um currículo comum, definido pelas autoridades escolares é a escola ou o professor que definem a sua ação pedagógica.

A preocupação com a aprendizagem imperou em relação ao ato de ensinar e os modelos pedagógicos foram repensados com a máxima de serem promotores de aprendizagens com significado. Pretendia atingir-se o sentido democrático do direito à igualdade no setor da educação. Para Guerra (2002, p. 15), “a democracia não é só uma forma de governo, é também um ideal moral ou um estilo de vida que se baseia no respeito pelas pessoas, na tolerância, no pluralismo e na participação.”

A aprendizagem contemplada por uma visão construtivista incide num processo dinâmico de debate, de confronto de ideias, da discussão de resultados e dos processos que conduzem à aprendizagem, dita significativa (Freire, 2003).

Ao envolver ativamente a criança no processo de ensino-aprendizagem, o professor está a possibilitar a prática de uma pedagogia participativa, a qual privilegia “a experiência ativa e continua.” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p. 15).

O vocábulo “participar” provém etimologicamente, do latim “participare” que significa, tomar parte. Segundo Guerra (2002, p. 10)

participar é, pois, uma acção social que consiste em intervir activamente nas decisões e acções relacionadas com a planificação, a actuação e a avaliação da actividade que se desenvolve na escola (...) Refere-se a actos deliberados e conscientes que nascem do direito consubstancial dos cidadãos a construir, livre e responsavelmente, como protagonistas, a realidade que vivem.

Aquilo que a participação pretende alcançar como finalidade última da educação é “a construção de sujeitos criativos, críticos e eticamente formados.” (Gâmboa, 2011, p. 52). Entende-se que a escola seja “um caminho da democracia, um caminho que se faz caminhando” (idem, p. 52). Contrariando a pedagogia de transmissão, “a motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações das crianças” (id, p. 15).

Nos dias que correm, numa sociedade em que se procura dar voz aos alunos, respeitando os seus direitos, procura-se promover no contexto escolar uma pedagogia construtivista, na qual o aluno é um agente ativo da sua própria aprendizagem (Froebel, 2001; Dewey, 1995; Piaget, 1970; Freire, 2003; Gambôa, 2011), pois é essa a intervenção esperada futuramente na sociedade em que estará inserido.

Froebel (cit. por Pinazza, 2007) introduz o conceito de experimentação e explica que a experiência vai para além do contacto com os objetos, pois não é um ato passivo. Resulta da interação e apropriação intrínseca daquilo que é recebido do exterior.

Piaget (citado por Vieira e Lino, 2007, p. 215), refere a importância da ação em detrimento da percepção, pois considera que “a construção do conhecimento, (...) é, portanto, de natureza ativa e implica uma constante interação entre sujeito e objetos.”

Bruner (cit. por Kishimoto, 2007), pedagogo construtivista sociocultural, propõe que a criança seja entendida como “multivocal, portadora de intencionalidade, pró-atividade e saberes construídos, que só se desenvolve como sujeito dotado de consciência, em processos interativos e intersubjetivos na cultura.” (p. 270). Crítica as pedagogias expositivas dando especial ênfase ao envolvimento das crianças nas experiências.

Esta prática vem contrariar alguns pedagogos como Pestalozzi (cit. por Kishimoto e Pinazza, 2007), que defendiam a construção do conhecimento, no plano sensorial, de forma extrínseca, no qual o adulto protagonizava a ação, proporcionando à criança o contato com os objetos/experiências.

A diferença entre transmitir conteúdos e educar é feita pelos professores que se preocupam com a formação global do aluno, ao invés da formação parcial, feita em sala de aula. Segundo Chalita (2001), o processo de ensino pode ser feito de inúmeras formas, enquanto educar só se faz com afeto. (Mesquita, 2011). Esse afeto, transmitido durante as diversas interações professor-aluno e em grande parte das vezes, através do diálogo, estará presente no sentir dos alunos, quando estiverem em situações de aprendizagem, diminuindo a ocorrência de aversão ou negação para com a aprendizagem formal.

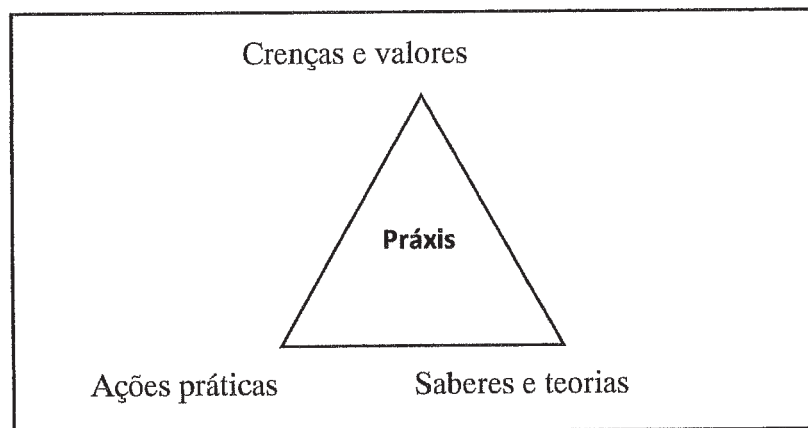
Oliveira-Formosinho (2007, p. 15) entende que

Uma pedagogia centrada na práxis de participação procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses pólos em interação e os contextos envolventes. Por essa razão, é um modo de fazer pedagogia mais complexo do que o modo transmissivo.

A pedagogia participativa deve ser consciente e refletida sendo orientada pelas crenças sociais que se pretendem transmitir às crianças de acordo com a contextualização social e histórico, conjugando-os com os saberes postos em prática. Resulta de uma

triangulação praxiológica, constantemente renovada e repensada. (Guerra, 2002; Oliveira-Formosinho, 2007; Oliveira-Formosinho *et al*, 2011).

Quadro I – A triangulação praxiológica



Fonte: Oliveira-Formosinho, 2007

O processo ensino-aprendizagem passará pela mediação do professor no sentido de promover junto dos seus alunos a assimilação do saber de forma consciente e ativa, para que possam aplicar esses conhecimentos nas situações escolares, tal como, em situações de vida prática de forma autónoma e criativa. (Perrenoud, 2002)

Educar é promover o conhecimento de si próprio e da sua existência no mundo. É este impacto gerado pela dimensão da relação pedagógica professor-aluno, que aumenta as expectativas de componente social, relativamente à formação dos alunos. Atribui da mesma forma o protagonismo da ação educativa ao aluno, sendo ativo, participativo, reflexivo e crítico.

Depois desta abordagem acerca da participação como base de uma educação global, surge a pertinência de referir de que modo essa prática pode ser implementada, relativamente à gestão em sala de aula da ação, espaço e materiais.

1.4. CONDIÇÕES QUE PROMOVEM A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

Para que a participação seja efectiva, não faz falta somente ter vontade e desejo de participar. Fazem falta estruturas de participação. Estas estruturas devem ser definidas e criadas democraticamente. (...) Quando as estruturas são ineficazes ou inexistentes para canalizar a participação, é preciso modificá-las e aperfeiçoá-las. (Miguel Guerra, 2002, p. 49)

A participação do aluno no seu processo de aprendizagem depende de diversos fatores que podem ser determinados pela escola, instaurados em projetos educativos e normas orientadoras dirigidas aos agentes educativos, ou na autonomia proporcionada pela ausência destas normas, pelas práticas adotadas pelo professor. Não basta ao professor dizer que é proporcionador de uma pedagogia participativa se não se procede à implementação de contextos educativos que potenciem a participação e o envolvimento.

Delgado (2006, p. 44) aponta que todo este processo que envolve o direito à participação dos alunos

pressupõe o diálogo, a comunicação e a vontade de decidir. Pressupõe igualmente que os adultos cumpram o seu dever de garantir as condições necessárias à participação e à sua aprendizagem. Implica, com efeito, a participação dos adultos.

Para o autor acima referido, a participação dos alunos ocorre através da promoção do diálogo, da partilha e do envolvimento dos adultos, ao garantirem as condições para que a participação seja verdadeiramente promovida.

Oliveira-Formosinho (2007) explicita aquilo que considera serem as tarefas centrais de promover a pedagogia participativa, sendo elas:

1. a implementação de contextos educativos, com a adoção de um modelo pedagógico adequado, que permitam múltiplas possibilidades de resposta de modo a construir conhecimento: contexto físico e social;
2. estabelecer uma relação interativa que proporciona a existência do espaço de partilha (ouvir e ser ouvido) contemplando a diferenciação pedagógica;

O autor salienta a importância dos ambientes educativos, como fator de promoção da participação dos alunos, quer ao nível físico, quer ao nível das interações.

1.4.1. O AMBIENTE EDUCATIVO

Entende-se que “o centro das escolas são os alunos. Tanto ou mais importante que o ato de ensinar é o ato de aprender. Todavia, o ensino e a aprendizagem são inseparáveis, as duas faces da mesma moeda, como são inseparáveis os dois agentes principais da educação escolar: o aluno e o professor.” (Oliveira, 2007, p. 11)

Na aula existem agentes diversos que influenciam a gestão da aprendizagem, mas que poderiam ser reduzidos ao professor e aos alunos, uma vez que “a atitude do professor gera determinadas respostas nos alunos e os comportamentos destes despertam determinadas reacções no professor” (Guerra, 2002, p. 47).

Ao professor é pedido que organize o espaço de aula de modo a promover a participação dos alunos. Na perspectiva de Dewey (cit. por Pinazza, 2007)

a composição dos espaços, a natureza e a disposição do mobiliário e de outros materiais são elementos reveladores da concepção que se tem da prática educativa e adverte sobre a importância de prover um ambiente que favoreça a construção, a criação e a investigação ativa da criança (...) a fim de que as crianças possam perceber problemas, levantar sugestões, fazer inferências e interpretações, ou seja, formar suas próprias ideias sobre o problema. (pp. 77-80)

O espaço e os materiais são entendidos como aliados numa pedagogia participativa, permitindo à criança ter ao seu alcance e disposição aquilo que promove o seu envolvimento nas diversas situações emergentes de aprendizagem. Mas não é de um conjunto de salas que uma escola é feita. São os seus agentes (comunidade escolar, familiar, documentos normativos) que nas suas inter-relações, conferem identidade e intencionalidade educativa à escola. Deles depende a caracterização do ambiente educativo. Construir um contexto educativo deve ser um ato pensado do ponto de vista sistémico, resultado da interação bidirecional, de todos os fatores referidos anteriormente.

A organização do ambiente educativo, começando pelos espaços e pelos tempos, começa por ser um passo fundamental na dinamização da participação dos alunos e na consequente promoção de aprendizagens significativas, uma vez que, como salienta Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p. 15)

a atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo. O papel do professor é o de organizar o ambiente e

observar a criança para a entender e lhe responder. O processo de aprendizagem é concebido em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido.

Também Freinet, destacou o ambiente educativo como potenciador da liberdade de escolha de modo a envolver as crianças no seu processo consciente de emancipação e aprendizagem. Considerou que é o dinamismo da própria ação que a estimula a querer aprender. (Elias e Sanches, 2007).

A interação professor-aluno, seja de que forma for estabelecida, tem um impacto na formação pessoal e social dos alunos. Como defende Barbosa (1992, p. 111):

(...) os professores fazem a formação social dos alunos pelo simples facto de interagirem com eles. (...) A influência do professor na formação do carácter e dos comportamentos sociais dos alunos decorre da sua função e estatuto de educador, por um lado, e da maneira como assume a liderança do grupo turma e a organização das respetivas atividades, por outro.

Segundo Pérez-Gómez (2000), o professor tem o papel de mediador da construção do conhecimento partilhado que se dá somente através da interação.

Bronfenbrenner (1979, cit. por Abreu, 1992), defensor do modelo ecológico, afirma que o desenvolvimento humano não se traduz num ato isolado da abordagem curricular, mas que resulta sim da interação entre esses dois domínios da aprendizagem – plano social e cognitivo.

Segundo Abreu (1992, p. 131), os professores entendem que “os objetivos relacionados com os mecanismos da Leitura, da Escrita, do Cálculo e do Conhecimento do Meio Envolvente” são tão importantes quanto os objetivos “associados às competências pessoais e interpessoais do domínio de desenvolvimento em questão (cooperação; autonomia; responsabilidade; civismo; criatividade;...)”.

Como refere Perrenoud (2002, p. 142):

se ensinar é aprender, os professores têm como tarefa prioritária “organizar e animar situações e atividades favoráveis à aprendizagem”, nem mais nem menos. Tornam-se inventores e depois animadores e gestores de dispositivos e de situações-problema (...).

Vygotsky (cit. por Pimentel, 2007), desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como resultado “das interações mediadas culturalmente, através das quais se instauram áreas de desenvolvimento potencial.” (p. 224).

A partir do conhecimento do desenvolvimento real da criança, o professor atua como mediador para impulsionar o desenvolvimento emergente, desencadeando um processo de construção de uma identidade cultural. (Nivagara, 2011).

Boterf (2006) faz referência a este autor no domínio do desenvolvimento de competências nos sujeitos, na medida em que defende serem necessárias as situações de aprendizagem, regidas por objetivos realistas que conduzam o aprendiz a desenvolver determinadas competências. É agindo sobre as situações que se elaboram estratégias de resolução das mesmas. É através da participação que se desencadeiam os mecanismos que articulados entre si potenciam as competências.

Abreu (1992) afirma que para que a interação entre o professor-aluno se faça de modo a promover o desenvolvimento humano dos alunos, deve ter em consideração as práticas educativas, a organização e o clima da sala de aula que vise esse desenvolvimento.

Entende-se que a prática educativa parte da reflexão e da consciência daquilo que o professor pretende promover com a turma. O professor deixa de ser o “dono do saber” e assume o papel de mediador das aprendizagens dos seus alunos, através da realização de atividades nas quais o aluno assume um papel central e ativo. Pretende-se que o “aprendiz” seja independente e supere o seu “mestre” (Oliveira-Formosinho, 2007; Perrenoud, 2002), mas pretende-se também que as interações pedagógicas se assumam como “mediadoras do direito de cada criança a ser respeitada e a participar”. (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 31).

Como salienta Freire (2003, p. 86), a ação pedagógica, mais do que condutora é mediadora e

a dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve.

Citando Freire (1980, p. 23), “o diálogo é um encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orienta-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar”.

Com o declínio da escola tradicional, a ação do professor e a sua relação com o aluno, passaram por um processo de transformação, até chegar ao que hoje se entende por construtivismo dialogal do conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2007). A figura do professor autoritário deu lugar ao professor mediador do saber.

Conforme Libâneo (1994, p. 250) afirma

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor.

Elias e Sanches (2007, p. 157), analisam a perspectiva de Freinet, afirmando que “Freinet considera que o docente deve ser um mediador, aquele que conhece, respeita e orienta o processo educativo, em uma parceria dialética permeada de afeto e respeito”. Fazem ainda, uma abordagem dos princípios construtivistas de Freinet que vão mais além que Dewey e Piaget ao considerar o interesse da criança como veículo motivador para a aprendizagem

para além do desenvolvimento social e emocional nos moldes propostos por Piaget (corrente cognitivo-desenvolvimentista). Ele considera que o professor pode e deve, visando a estimular o raciocínio adequado do educando, intervir na sua aprendizagem, cuja transmissão cultural reflete um conhecimento resultante da informação que vem de fora para dentro, o que requer a mediação didática do adulto. *Afirma que a criança aprende a falar, falando, a escrever, escrevendo, etc., (...) Dá ênfase especial ao interesse, considerando que, quando interessada, a criança identifica-se com o que está fazendo e, conseqüentemente, aprende.* (ibidem, p. 159)

Delgado (2006, p.45) define que a interação professor-aluno, de modo a implementar uma prática participativa, deverá pressupor “a negociação entre adultos e crianças, baseada no respeito mútuo, na reciprocidade e na igualdade, de acordo com a maturidade das crianças, arredando as tentações de controlo ou dominação.”

Vários estudos apontam que o professor deve criar situações de aprendizagem que “estimulem os alunos a processar e a refletir sobre os conteúdos, a reconhecer as relações e as implicações das principais ideias, a pensar criticamente e a resolverem problemas” (Cadima, Leal e Cancela, 2011, p.14).

Não basta intervir ao nível da abordagem dos conteúdos que permitem a construção de conhecimentos, é necessário desenvolver competências que permitam aos alunos mobilizar esses conhecimentos em virtude das exigências quotidianas.

Perrenoud (2002, p.130) defende que

É preciso compreender para saber agir. A insistência com que actualmente se valoriza a socialização não deveria fazer recuar os desafios do conhecimento. Importa, sobretudo, ligá-los mais às práticas sociais e preocuparmo-nos com a sua “mobilização” nas múltiplas situações existenciais, das mais metafísicas às mais utilitárias, no trabalho como noutros domínios. (...) Trata-se de os pôr ao serviço de competências ligadas a práticas sociais.

Como refere Fonseca (2002, p. 12), ao comentar acerca das competências necessárias face à exigência da sociedade:

No seu acesso à vida adulta (...) as novas gerações terão de fazer face não só às exigências do trabalho produtivo, mas também às que decorrem de uma série de desafios que actualmente se colocam à qualidade da vida humana (...) A multiplicidade destes desafios tornam imprescindível que a formação de um cidadão do futuro se faça, precisamente, integrando a componente da participação social e cívica num conjunto mais alargado de competências humanas, o que é reconhecido pela própria Lei de Bases do Sistema Educativo.³

1.4.2. ESPAÇO DE PARTILHA – OUVIR E SER OUVIDO

É atribuído à criança o direito de exercer o seu poder de escolha da ação, acreditando que de igual forma está a ser-lhe dado o direito e o sentido de liberdade. Dewey (cit. por Pinazza, 2007), foi um dos defensores de uma educação potenciadora da liberdade, da democracia e da individualidade de modo a promover determinadas competências nas crianças, entre as quais: poder projetar; ter opinião; saber escolher e elaborar estratégias com determinado fim. Não se trata da liberdade que conduz à satisfação de impulsos e desejos imediatos, mas aquela que permite a prática de ações, estando consciente das consequências desse ato.

³ O Decreto-Lei n.º 137/2012 faz referência à Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei nº 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis n.ºs 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto, consagra o direito à educação pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. In <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/07/12600/0334003364.pdf> consultado em 13/04/2014.

Segundo Barbara Rogoff (1990, cit. por Oliveira-Formosinho, 2007, p. 28), “a colaboração dos atores e a intencionalidade das metas (instituir na escola a democracia, reconstruir a cultura, aprender a cidadania moral) desenvolve-se em projetos e atividades cultural e pedagogicamente valiosos.

A capacidade de escutar é uma das competências a desenvolver pelo professor para que também ela se possa vir a desenvolver nos alunos (Mesquita, 2011). Promove a aceitação e o respeito pelo outro e pela diferença, sendo estas também competências a desenvolver.

Não há escuta se o professor não estiver disponível para ouvir. E a autora vai mais além, afirmando que sem

amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (idem, p.120)

Como salienta Freire (2003, p 97)

Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. (...) quanto mais solidariedade exista entre educador e educadores no “trato deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.

Este ato construtivista conduz a uma pedagogia da participação que pode ocorrer de duas formas distintas, segundo uma perspectiva individualista ou uma perspectiva comunitária. A perspectiva individualista entende a opinião isolada de cada criança acerca daquilo que atua sobre si própria, sendo fomentada a assertividade das suas tomadas de decisão, enquanto a perspectiva comunitária privilegia o sentido de grupo/pertença, acreditando que as interações e relações acontecem de forma conjunta, tendo impacto no todo e não como um ato isolado.

Uma pedagogia de participação transformativa subentende que o ato construtivista resulta da complementaridade entre ambas. A assertividade deve estar presente nas tomadas de decisão do grupo, mas a criança assertiva deve sentir que pertence a um grupo e entender que a sua ação tem impacto no que a rodeia. A criança quer-se autónoma, para que possa atuar sobre o grupo. Para que isto aconteça, devem desenvolver-se determinadas práticas como: a observação, o escutar, o ouvir e a negociação, refletindo e criticando acerca do que é observado. (Oliveira-Formosinho, 2007)

A observação é um processo contínuo que vai permitir não só conhecer a criança individualmente, mas também o modo como esta aprende e se desenvolve a partir do significado que atribui às experiências que vivencia. Cada criança faz a sua apropriação consoante as experiências que traz consigo, consoante o seu percurso de vida. Entende-se que deste modo “em uma pedagogia da participação, a observação é contextual, pois não se observa a criança, e sim as suas aprendizagens no contexto educacional que se criou, o que requer que, antes de observar a criança, observe-se o contexto que se criou.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 28).

A escuta, conciliada com a observação devem estar na base da ação educativa. Através da escuta a criança vai ter oportunidade de se envolver na dinâmica do processo da sua aprendizagem e por seu lado vai permitir ao professor alargar o conhecimento acerca de quem são as suas crianças, de onde vêm, para onde querem ir, quais são os seus interesses e motivações. Freire (2003, p. 113) defende que

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. (...) O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.

Esta continuidade dá lugar às situações de negociação, que permitem o diálogo construtivo, a partilha de opiniões e pontos de vista, o desenvolvimento da coerência e assertividade, capacidade de ouvir e ser ouvido, sabendo aceitar a crítica. Do ponto de vista da pedagogia de participação esta ação envolve os alunos na condução do ritmo e processo de aprendizagem – currículo, afastando-se claramente da pedagogia transmissiva.

Freire (2003, pp. 112-113) reforça esta crença, afirmando que

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consciente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento,

Esta participação conduz à diferenciação pedagógica, de modo a estruturar práticas e métodos de ensino consoante a diversidade da comunidade educacional, permitindo a participação coletiva.

Após ter feito referência às condições sugeridas pelos diversos autores acerca das condições que potenciam a participação das crianças na sua aprendizagem, segue-se uma abordagem às competências que derivam da pedagogia em análise.

1.5. DA PARTICIPAÇÃO À FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Não existe formação autêntica sem participação.
Miguel Guerra (2002, p. 7)

A aplicação de uma pedagogia resulta sempre de um ato reflexivo acerca do como, para quem e porquê. Ou seja, para além dos atores envolvidos, existe um modo *operandus* intencional e um objetivo a atingir com essa prática.

As práticas educativas atendem a um *currículo real*, sob o qual se processam aprendizagens relacionadas com conteúdos formais. A interação a partir da qual estas aprendizagens são construídas fazem emergir a potencialidade de outras competências que o professor, consciente ou inconscientemente, promove. Alguns autores definem esta promoção como currículo oculto ou educação não formal. (Perrenoud, 2002; Roldão⁴, 1992)

Perrenoud (2002), um dos autores de referência no domínio da ideia de competência, defende que uma educação democrática, deverá estimular e desenvolver determinadas competências nos alunos como:

1. a capacidade de construir conhecimento contínuo autonomamente, de argumentar e de formular uma opinião, dando resposta às exigências da sociedade e do mundo;
2. o respeito pela visão do outro, para além da sua; a aceitação dos factos e o questionamento, reflexão e “discussão” acerca dos mesmos;
3. entender a representação sistémica de democracia e os valores que lhe estão implícitos, dedicando tempo e trabalhando para este fim .

A promoção de uma pedagogia que promova competências, envolve a adaptação a novas práticas, nomeadamente, a que se centra na participação ativa e que permite aos alunos mobilizar “conhecimentos adquiridos e a assimilação de novos conhecimentos.” (idem, p. 101).

Segundo Delgado (2006, pp. 41-42) o direito à participação pressupõe:

- A aprendizagem do exercício dos direitos e do cumprimento dos deveres;

⁴ Roldão, M. C. utiliza o termo “currículo escondido”.

- O desenvolvimento da autonomia, do sentimento de confiança pessoal e da auto-estima;
- A formação cívica e a interiorização das regras do processo democrático decisão;
- As consequências positivas no envolvimento e na motivação para agir e para avaliar os seus resultados, aumentando as possibilidades das decisões serem cumpridas;
- A diminuição da probabilidade de ocorrerem conflitos ou situações de inadaptação social;
- O desenvolvimento do sentimento de pertença e de inclusão social;
- O desenvolvimento e a transformação da comunidade, com a formação de cidadãos mais participativos, mais justos e solidários.

Também Fonseca (2002, p. 16) cita três domínios de competências que devem ser desenvolvidas em consonância com o meio escolar, nomeadamente:

- de raciocínio crítico: recolher e tratar informação, identificar alternativas, formular juízos e opiniões, estabelecer prioridades;
- de relação interpessoal: dar atenção aos outros, cooperar, coordenar;
- de comunicação: comunicar e expressar-se sob formas verbais e não verbais, ouvir, escrever;
- de acção: organizar, planear, decidir, executar.

O autor acima afirma que estas competências são de carácter transversal, pois inserem-se para além do domínio escolar, em atitudes e ideais que se refletem no contexto social, uma vez que desenvolvidas se inscrevem na personalidade de cada sujeito.

Entende-se desta forma que as competências não são algo que se constrói a partir de um dado momento, já existem intrinsecamente nos sujeitos e o professor é responsável pela seu desenvolvimento ou adequação, para isso o sujeito deve estar apto a mobilizá-las satisfatoriamente aquando necessário.

Boterf (2006), autor de referência no domínio das competências profissionais, cita o conceito de *metacognição* introduzido por Flavell nos anos 70. Este conceito refere-se à transposição das aprendizagens realizadas para realizar determinada ação noutros contextos diferentes daqueles em que foi realizada.

Boterf (2006, p. 77) defende que

para o fazer é necessário (...) que esteja pronto para compreender o porquê e como o consegue. (...) Para transferir (...) o indivíduo deve ser capaz de se libertar dos seus contextos de aprendizagem para ganhar em autonomia.

Também Perrenoud (1995, cit. por Roldão, 2003) refere-se a competência como "um saber em uso". O mesmo será dizer que não se pode reduzir o conhecimento, seja ele de que natureza for, à simples interiorização cognitiva. É necessário saber pô-lo em prática, aquando necessário, face à exigência de determinadas situações diferenciadas entre si. Dada esta operacionalização do saber, pode entender-se que existe competência. (Roldão, 2003).

Mesquita (2011) apresenta uma definição dos valores de hoje em oposição aos valores exigidos pelo amanhã, sobre os quais as práticas educativas devem ser refletidas e inovadas, ilustradas no seguinte quadro, segundo Patterson (cit. por Mesquita, 2011, p. 30)

Quadro 2 - Adaptação do quadro acerca dos valores de hoje e amanhã em cinco áreas-chave, segundo Patterson.

Valores	De hoje	De amanhã
Abertura à participação	Ouve e obedece	Participe ativamente nas discussões e decisões
Abertura à diversidade	Ajusta-se às perspetivas existentes	Valoriza as diferentes perspetivas para a tomada de decisões
Abertura ao conflito	Valoriza-se um clima de harmonia de grupo e de felicidade	Valoriza a resolução de conflitos de uma forma saudável conducentes a soluções válidas para assuntos complexos
Abertura à reflexão	Valoriza-se o poder de decisão (decisões firmes)	Valoriza na decisão e reflexão sobre o pensamento de si e dos outros
Abertura aos erros	Valoriza-se a eficiência sem erros	Valoriza o erro para construir conhecimento

Refletir acerca das exigências do amanhã, a partir da compreensão da realidade conhecida, permite identificar as consequências de uma prática transmissiva contínua e o impacto que esta terá no desenvolvimento de competências e atitudes dos sujeitos, face às diversas situações. Entende-se a partir desta conceção que a transmissão de conteúdos como centro da ação educativa é rejeitada. Compete ao professor uma tarefa acrescida de

desafios abrangentes que vão ao encontro dos objetivos propostos pela educação contemporânea. (Mesquita, 2011).

A dimensão educativa da participação cruza-se com a dimensão social. Como defende Guerra (2002, p. 13) “não se deve participar apenas para conseguir determinados fins extrínsecos à própria participação, mas porque a tarefa de participar é, em si mesma, enriquecedora”.

Como tenho vindo a demonstrar, vivemos atualmente numa sociedade em que se pretende capacitar os sujeitos de forma a serem capazes de atuar sobre o seu destino. Segundo Viñas e Domènech (1994, cit. por Guerra, 2002, p. 13), “a participação contribui para desenvolver a responsabilidade e a capacidade de dialogar, de planificar, de avaliar, de aprender e de trabalhar em equipa.”

Delgado (2006, p.43) afirma que participar é acima de tudo,

ter acesso à informação para se poder decidir. Implica igualmente desenvolver as habilidades e competências necessárias para participar, como pensar nas diversas opções, transmitir opiniões, ouvir o outro, tomar decisões de grupo, etc.

O autor ainda refere que “só participa quem aprende a fazê-lo, o que evidencia a importância da mediação educativa na constituição de seres mais autónomos e solidários.” (idem, p.43).

Estas competências ditas sociais vão ter impacto no processo de socialização e de inserção numa comunidade. A socialização ocorre a partir de um processo de identificação dos sujeitos, com um grupo de pares ou de referência. (Brandão, 1999).

Permitir à criança usufruir do direito à participação é estar simultaneamente a conferir-lhe um espaço de *autonomia* no qual pode “partilhar o poder de tomar decisões.” (Delgado, 2006, pp. 42-43). Neste sentido, entende-se que “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da *responsabilidade*, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.” (Freire, 2003, p.107)

Flakkoy e Kaufman (1997, cit, por Delgado, 2006, p. 44), entendem a “participação da criança como processo de escolha, planificação e desenvolvimento da autonomia, confiança pessoal e crença na possibilidade de mudança”. Sem passar pela experiência, pela tentativa, pelo erro e conseqüente reformulação, o processo de tomada de decisões não se desenvolve e não é respeitada a *liberdade de expressão* e de participação.

Como afirma Boterf (1994, p. 16, cit. por Perrenoud, 2002, p. 131) ao referir-se a competência como um *saber-fazer*, “possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente. Podem-se conhecer técnicas (...) e não saber aplicá-las no momento oportuno.”

O autor refere que ser competente é saber fazer a gestão “face a situações complexas e instáveis. (...) saber o que fazer e quando” (Boterf, 2006, pp. 16-30).

Estas competências não se constroem sem o espaço e a liberdade proporcionada pelo adulto, para que a criança possa experimentar a sua atuação e com a prática, possa adaptar a sua gestão face às mais diversas situações.

O professor que pratica uma pedagogia participativa com o seu grupo de alunos está certamente a demonstrar-lhes que não é o adulto que determina imperativamente o que acontece na dinâmica escolar, ignorando a partilha e o saber que os alunos já trazem consigo.

é pelo contrário, “recusar a desacreditada ideia de que os adultos podem determinar sozinhos o que acontece na vida das crianças sem considerarem os seus pontos de vista, experiências e aspirações. Significa aceitar que as crianças, mesmo as mais pequenas, devem ser ouvidas e levadas a sério. Significa reconhecer que, à medida que crescem, as crianças podem assumir maior responsabilidade no exercício dos seus direitos.” (Lansdown, 2001, p. 96, cit. por Delgado, 2006, p. 45).

A promoção destas competências não se deve limitar a 1h semanal específica e estipulada na Organização Curricular do Ensino Básico⁵. Deve sim estar inerente a toda a ação educativa, presente na interação constante para com os alunos, no diálogo estabelecido, fruto de uma ação reflexiva, consciente desta necessidade de carisma social.

(...) decorrentes da implementação do Decreto-Lei n.º 6/2001, a integração de preocupações educativas neste domínio na formação pessoal e social dos alunos do ensino básico passa a fazer-se quer pela via da *formação transversal*, quer pela via do *espaço curricular próprio*. (Fonseca, 2002, p. 22).

As competências sociais, mais do que ensinadas são aprendidas. Quer-se desta forma que sejam desenvolvidas em contextos educativos ativos e participativos, que permitam promover a referida transversalidade.

⁵ Organização Curricular do Ensino Básico:

<http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=191#i>, consultado em 13/04/2014

Como refere Fonseca (2002, pp. 22-23)

(...) fazendo uso de metodologias activas e participativas, centradas num modelo de aprendizagem inspirado na exploração ora autónoma, ora orientada, será possível proporcionar às crianças e adolescentes contactos significativos, mediante os quais se realizem aprendizagens úteis para o desenvolvimento de competências (...)

Roldão (1992, p. 105) refere algumas medidas a aplicar num contexto democrático, nomeadamente:

- a passagem (na e pela escola) e a interiorização (pelo aluno) de um conjunto de valores associados basicamente à liberdade individual e ao *respeito pelos outros*;
- o acesso a informação geral e específica relacionada com a vida democrática;
- o desenvolvimento de competências e principalmente de atitudes que traduzam um comportamento social esclarecido e interveniente, coerente com os valores democráticos.

A autora enuncia valores associados à dinâmica de uma prática democrática e que sem dúvida potenciam valores associados à participação e reforça dizendo que

toda a actividade educativa neste campo se desenvolve necessariamente em termos de uma constante negociação, o que contudo não exclui, antes, exige, a definição clara e justificada, por parte da escola, dos valores que assume e pretende desenvolver.” (idem, p. 106).

As exigências da atualidade, canalizam-se para a necessidade de uma educação que esteja apta a promover nos alunos, competências que lhes permitam “confrontar-se com os problemas do dia-a-dia, na escola e na sociedade, saiba agir sagazmente, com perspicácia, para se tornar um ser autónomo.” (Mesquita, 2011, p. 31).

Day (2001, cit, por Mesquita, 2011, p. 31) defende que os professores têm como função, no domínio do processo de ensino-aprendizagem, instigar a *curiosidade* dos alunos, como fator de motivação intrínseca, “ajudando-o a descobrir e construir respostas divergentes, mas corretas, para a mesma solução problemática”. O autor rejeita a conceção de professor como mero transmissor de saberes e valoriza a compreensão em detrimento da assimilação, destacando, através deste processo “o desenvolvimento da personalidade do aluno”.

Freire (2003, pp. 123-124) refere que

Uma das tarefas essenciais da escola (...) é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de amaciá-la ou domesticá-la.

Afirma também que é importante envolver a visão que a criança tem do mundo “significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. (...) e prossegue referindo que “o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o carácter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica.” (ibidem, p. 123)

Delgado (2006) refere que a *responsabilidade* se desenvolve a partir de ações atribuídas ao sujeito que por sua vez se tornará apto a dar resposta a essas ações, de forma autónoma e livre. Ou seja, um sujeito é responsável quando tem aptidão para agir sobre si e sobre outros, sem depender de terceiros. A sua resposta é motivada intrinsecamente, podendo escolher, ele opta por cumprir os seus deveres.

A atribuição de responsabilidade à criança pressupõe que esta possui os conhecimentos e a liberdade necessários para determinar a sua conduta, isto é, que para além de ser detentora de direitos, ela sabe como os pode exercer. (idem, pp. 36-37).

O mesmo autor afirma que promover competências como a responsabilidade confere ao sujeito o poder de participação, uma vez que “exercer direitos é participar.” (idem, p. 37). Participação e responsabilidade são conceitos que se cruzam, uma vez que participar é fazer parte ativamente, e ser responsável está relacionado com o modo ativo como o sujeito exerce o seu direito de fazer parte. Como afirma Perrenoud (2002, p. 43), ao referir-se acerca da aquisição/desenvolvimento da responsabilidade:

A aprendizagem da responsabilidade não exige estruturas complexas, passa pela confiança, pela delegação de poderes, pela prática do mandato e do contrato e pela multiplicação de ocasiões de tomar e exercer responsabilidades, pequenas ou grandes. A educação para a tomada de opções, o trabalho independente sob contrato, a individualização dos percursos de formação, certas formas de auto-avaliação, o respeito pelo projecto pessoal do aluno, a multiplicação de opções e todas as formas de ensaio mútuo e de auto-organização favorecem a assunção de responsabilidades individuais e colectivas.

Barreto (2002, p. 301, cit, por Delgado, 2006, p. 38), define o conceito de participação enquanto “acção tendente a envolver um cidadão ou um grupo de cidadãos nos processos comunitários, cívicos e políticos que lhe dizem respeito”.

Segundo Beltrão e Nascimento (2000), a preparação para a inserção em sociedade exige que as crianças devam ser estimuladas para a *cooperação* e para o trabalho em equipa. Os autores entendem que estas competências contribuem para a *aceitação das diferenças*. Entende-se pois que a *aceitação do outro* é potenciada pela interação de sujeitos com características diversas, pontos de vista e opiniões diferentes.

Beltrão e Nascimento (2000, p. 29) fazem referência ao Relatório Delors⁶, no que diz respeito ao grande desafio colocado à escola do século XXI, “no qual os professores têm um papel fulcral, é o de criar condições para que, todos e cada um de nós, nos escutemos uns aos outros, tornando-nos verdadeiramente vizinhos.”.

“É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer.” (Freire, 2003, p. 116)

Pode concluir-se que as competências acima referidas estão interrelacionadas e inerentes entre elas. Ao desenvolver-se uma estão a ser desenvolvidas outras pois não seria possível a existência de uma sem as outras. Não podemos ouvir o outro se não temos a humildade de saber esperar e saber ouvir pontos de vista divergentes do nosso. Não seremos responsáveis se não nos promoverem autonomia para tal.

Entenda-se que a promoção destas competências e a preocupação com a sua emergência necessária, centra-se numa tentativa de resgatar os valores da democracia perante as condutas menos impróprias e aceitáveis sociavelmente. São uma tentativa de resolução a longo prazo de problemas que não se querem voltar a vivenciar nas gerações seguintes. (Beltrão e Nascimento, 2000; Perrenoud, 2002; Fonseca, 2002; Nivagara, 2011).

⁶ Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Lisboa, Edições Asa, 1996.

NA ROTA DE UMA INVESTIGAÇÃO

CAPITULO II – METODOLOGIA

2. OPÇÕES METODOLÓGICAS - INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

Em investigação educacional a metodologia a adotar depende da natureza do problema em estudo.

Para a realização do presente relatório, a metodologia adotada contempla a investigação qualitativa da ação desenvolvida pelo professor em contexto escolar e na consequente avaliação dos dados recolhidos a partir dos instrumentos de avaliação utilizados: notas de campo, diário de bordo e entrevista à professora cooperante.

O objeto de estudo da abordagem qualitativa em investigação educacional traduz-se em tentar compreender os comportamentos dos sujeitos em determinado contexto e visa o melhoramento das práticas educativas. Nesta investigação em concreto, pretende interpretar a ação do professor ao promover a pedagogia participativa na sua sala de aula.

A abordagem qualitativa distingue-se das ciências naturais que procuram respostas exatas, mensuráveis, universais e intemporais, através do enfoque atribuído à vertente interpretativa da pesquisa. Os estudos qualitativos procuram alcançar a compreensão de determinada situação em determinado tempo cronológico sob a ação de determinados fatores. Logo depreende-se que caso os fatores envolvidos no estudo sofram alterações, podem consequentemente influenciar os resultados obtidos em estudos futuros.

Erickson (1986, p.26, cit. por Lessard- Hébert, Goyette, e Boutin, 1990, p. 42), refere que no campo educacional, existem três campos de interesse da investigação interpretativa, nomeadamente:

1. a natureza da sala de aula como um meio social e culturalmente organizado para a aprendizagem;
2. a natureza do ensino como um, mas somente um, aspecto do meio de aprendizagem;
3. a natureza (e o conteúdo) das “perspectivas-significado” do docente e do discente como componentes intrínsecos do processo educativo.

A investigação qualitativa é também designada por investigação naturalista (Afonso, 2005), isto porque não envolve a manipulação de variáveis nem a sua experimentação, passos estes atribuídos à investigação científica. “De um ponto de vista ontológico, o objecto da análise é o *mundo humano*” (Lessard-Hébert, Goyette, e Boutin, 1990, p. 48).

Também observa e estuda os fenómenos (fenomenologia), admitindo que é possível conhecer determinada realidade partindo do entendimento da singularidade e complexidade dos fenómenos, sem a intenção de generalizar os resultados concluídos. Admite que a construção do conhecimento se processa de acordo com a indução de dados empíricos que surgem dentro do campo de investigação.

As conclusões interpretativas da pesquisa resultam da análise, verificação e descrição dos dados originados pelos instrumentos de validação dos argumentos, praticada pelo investigador. Por assim dizer, é fácil perceber que a abordagem qualitativa comporta ainda a conotação subjetivista: depende da interpretação e compreensão do investigador. A sua leitura pode não ser a mesma de outra pessoa que analise os mesmos resultados obtidos.

Lessard-Hébert; Goyette e Boutin, (1990), caracterizam a investigação qualitativa com base em quatro pólos associados à investigação científica, sendo eles os seguintes:

1. Pólo Epistemológico – Corresponde à fase da investigação, na qual a problemática é delineada, segundo o critério da objetividade da sua validade e fidelidade, respeitando os princípios éticos e a pertinência socioprofissional, com vista a informar e/ou proteger os participantes da temática investigativa;
2. Pólo Teórico – Corresponde à fase da elaboração das hipóteses e da definição de conceitos. É o momento em que ocorre a análise e a interpretação dos dados, “propõe regras de interpretação dos factos, de especificação e de definição das soluções provisoriamente dadas às problemáticas.” (De Bruyne *et al.*, 1975, p. 35, cit. por Lessard- Hébert, Goyette, e Boutin, 1990, p. 21). O investigador verifica uma dada teoria, com base em dois modelos de investigação: o *contexto de prova* e o da *descoberta*.

Quando se situa no *contexto da prova*, a actividade de investigação tem como objectivo primordial a *verificação* de uma dada teoria, independentemente da maneira como esta foi elaborada ou formulada (...) No *contexto da descoberta*, o investigador foca a formulação de teorias ou de modelos com base num conjunto de hipóteses que podem surgir quer no decurso quer no final da investigação.” (Lessard- Hébert, Goyette, e Boutin, 1990, p. 95)

Os autores consideram que “as questões, os dados, as hipóteses, as variáveis ou as categorias de observação normalmente não estão totalmente formuladas ou predeterminadas no início de uma pesquisa.” (idem, p. 102).

3. Pólo Morfológico – Corresponde à fase de organização e representação dos resultados da investigação, ou seja, traduz-se na redação do relatório. “Esta instância metodológica diz respeito não somente à configuração do próprio objecto científico mas também à exposição do conjunto do processo que permitiu a sua construção” (Lessard- Hébert, Goyette, e Boutin, 1990, p. 21)
4. Pólo Técnico – Corresponde à fase de “... operações técnicas de recolha de dados.” (idem, p. 25). De Bruyne *et al.* categoriza, agrupando-as em três tipos: “os inquéritos, por meio de entrevista (...) ou questionário (...); as observações, directa (sistemática) ou participante; e as análises documentais.” (idem, p. 25). As informações são convertidas em dados.

Deste modo entende-se que numa investigação qualitativa, nem todos os investigadores recorrem às mesmas técnicas e procedimentos, tal como divergem quanto aos objetivos da sua pesquisa.

2.1. PROCEDIMENTOS

A pertinência deste estudo decorre da experiência vivenciada ao longo do estágio inserido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. A conceção da problemática surgiu da constatação de que a ação pedagógica da professora no processo de interação com o grupo de crianças se inseria no domínio da pedagogia participativa e de como essa ação poderia ser promotora de competências sociais. Assim, procurei compreender *como é promovida a participação das crianças no seu processo de formação pessoal e social, numa sala de 4º ano do 1º ciclo do ensino básico*, partindo das seguintes questões norteadoras:

- Qual é o papel da escola na formação global dos alunos?
- Que competências são desenvolvidas através de uma pedagogia de participação?
- De que forma é que o professor é promotor de uma pedagogia de participação na sala de aula?

A escolha da problemática surge daquilo que valorizamos num cruzamento entre a personalidade e os valores e crenças idealizadas relativamente às perspetivas, neste caso, educacionais. Esta investigação, em particular, privilegia o contexto da descoberta antes e durante a recolha de dados, pelo processo indutivo-exploratório e pela formulação de teorias interpretativas e prescritivas. Partindo da elaboração de uma problemática e de questões norteadoras cuja resposta conduziria à formulação da solução ao problema em estudo, seguiu-se a fase de trabalho de campo.

Como Poupart (1981, p.46 cit por Lessard-Hébert, Goyette, e Boutin, 1990, p. 99) refere:

Neste tipo de investigação, o campo do estudo não é pré-estruturado nem operacionalizado de antemão. O investigador deve-se submeter às condições particulares do terreno e estar atento a dimensões que se possam revelar importantes. Mesmo que ele deva elaborar uma problemática de investigação para circunscrever o objecto do seu estudo e deva ser crítico relativamente aos pressupostos teóricos subjacentes a qualquer investigação, o quadro de análise do seu estudo não lhe surge de repente mas vai, isso sim, sendo progressivamente elaborado através de um incessante questionamento dos dados. O esquema de análise efectua-se, por conseguinte, no decurso e no final da investigação.

em causa. (ouvir, interpretar, partilhar e refletir sobre o problema e intervir fisicamente/mudando);

- Capacidade de o aluno influenciar o grupo e este influenciar o aluno/ indivíduo em si – aprendizagem “social construtiva” – e assim procurar-se o equilíbrio entre as duas partes.
- O fomento da capacidade de se poder aprender com o outro e este com todos.

7. Considera que a sua prática pedagógica se insere em que campo?

De uma forma geral, considero que a minha prática pedagógica se insere mais no campo da pedagogia participativa, embora, também reconheça que, a pedagogia transmissiva também faça parte da minha ação educativa, em menor escala.

No entanto, é importante salientar que, mesmo na minha intervenção transmissiva é permitido e dada a oportunidade de todos poderem participar, alterar e construir a ferramenta de ensino, numa aprendizagem de grupo/ coletiva. Este é o verdadeiro desafio e satisfação na aprendizagem.

8. Que competências considera serem necessárias para que um professor seja promotor de uma pedagogia participativa?

As competências que um Educador deverá ter para ser promotor de uma pedagogia participativa são, em primeiro lugar:

1º acreditar no tipo de pedagogia que exerce, ou seja, que a sua ferramenta de ensino esteja relacionada com a capacidade que o professor tem de chegar aos alunos e desenvolver neles as competências que têm que ter;

2º a capacidade de o professor ver no aluno, uma ferramenta da sua própria aprendizagem e potenciar nele a capacidade e a autonomia para desenvolver e estimular o próprio conhecimento;

3º o professor tenha a capacidade de saber refletir e avaliar o seu desempenho profissional. Tendo em conta este facto, ter a flexibilidade de alterar e moldar a sua postura educativa, face ao grande desafio que é motivar e permitir que os alunos se desenvolvam e aprendam com sucesso. O professor deverá ser um ginasta que brinca com a elasticidade das suas capacidades para promover e orientar, da melhor forma, o processo de aprendizagem dos seus alunos ao nível social, cognitivo, comportamental e pessoal;

4º dar abertura aos alunos, no sentido de permitir a interação constante dos mesmos

na construção das suas aprendizagens;

5ª o professor reconhecer o seu papel de orientador no processo de aprendizagem dos seus alunos.

3. Antes de começar a aula, as crianças têm conhecimento do que vai ser abordado ao longo do tempo letivo?

Diariamente, no início do dia, é realizado por um aluno o registo do plano diário da turma que é na maioria das vezes orientada pelo professor e apresentada à turma.

4. Se respondeu sim anteriormente, indique uma ou mais razões para justificar a realização dessa ação.

1ª O Processo de aprendizagem deverá ser feito por e para os alunos;

2ª É fundamental haver organização e rotinas diárias da maioria dos procedimentos a realizar ao longo do dia para fomentar o interesse e a autonomia dos alunos na gestão das suas tarefas;

3ª Dar liberdade ao aluno para gerir, da melhor forma, as tarefas e atividades ao longo do dia, dando origem e espaço para que este possa criar outros momentos livres de interesse na aprendizagem.

5. Tendo conhecimento da existência de um conflito entre pares, quem sugeriria as possíveis estratégias de resolução do mesmo?

Os próprios condutores da aprendizagem – os alunos. Dou como exemplo as assembleias de turma que são orientadas pelos alunos com o devido rigor e respeito por todas as intervenções.

6. Que tipo de competências considera estarem a ser desenvolvidas quando se aplica uma pedagogia de participação?

As competências inerentes a uma pedagogia de participação são:

- A capacidade de o aluno saber intervir adequadamente (oralmente);
- A capacidade de o aluno ser capaz de respeitar o outro, ouvindo-o, completando o seu discurso, ou até mesmo, apresentando uma ideia contrária à que fora referida anteriormente, mas, sempre com um sentido positivo de aprendizagem e cívico;
- A capacidade de o aluno conseguir fazer parte do problema em questão e atuar alterando, ou não, comportamentos inerentes a determinadas tomadas de decisão que estarão relacionadas com a sua participação direta na construção e melhoria do problema ou situação

Este estudo foi realizado por etapas em que fui realizando a observação direta, recolhendo dados utilizando notas de campo e registo em diário de bordo.

Após o período de estágio, apliquei a entrevista à professora cooperante, pretendendo assim enriquecer a minha investigação, pois só desta forma poderia ter acesso às inquietações e convicções associadas à metodologia aplicada pela professora naquela sala de aula.

Em qualquer um dos casos referidos, pretendi recolher dados que me permitissem proceder à sua análise e interpretação, de modo a estar apta a dar resposta à minha problemática.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 114), “a qualidade do trabalho de campo passa pelo estabelecimento de relações, quer o método de investigação seja a observação participante, a entrevista ou a busca de documentos. (...) A maioria dos estudos qualitativos envolve mais do que uma técnica de recolha de dados.” que se complementam.

De seguida, são abordados de forma sistemática, cada um dos instrumentos de recolha de dados, presentes neste estudo.

2.1.1. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Na investigação qualitativa os dados recolhidos durante o processo de recolha, devem ser descritivos de modo a potenciar a sua análise e consequente interpretação. Como referem Lessard- Hébert, Goyette, e Boutin, (1990, p. 153), os sistemas descritivos têm como objetivo

(...) fornecer uma descrição aprofundada e pormenorizada dos fenómenos estudados (acontecimentos, comportamentos, conversas) e, comparando-os entre si, construir novas variáveis que permitam fazer emergir modelos do conjunto de dados já recolhidos, isto orientando sempre a recolha de novos dados.

Deste modo, para proceder à estruturação do processo de recolha de dados, optei por recorrer a:

- Notas de campo e diários de bordo;
- Entrevistas.

2.1.1.1. NOTAS DE CAMPO E DIÁRIO DE BORDO

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são instrumentos descritivos de uma situação que decorre em determinado tempo e espaço, envolvendo um ou mais elementos, em interação com algo ou alguém. A sua recolha permite a interpretação e compreensão do contexto envolvente. Os mesmos autores afirmam que as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (idem, p. 152).

As notas de campo foram recolhidas através da observação participante e direta em sala de aula. Segundo Lessard-Hébert, Goyette, e Boutin, (1990, p. 157)

A observação participante permite recolher dois tipos de dados. Os dados registados nas “notas de trabalho de campo” são do tipo da *descrição* narrativa e aqueles que o investigador anota no seu “diário de bordo” pertencem ao tipo da *compreensão*, pois que fazem apelo à sua própria subjetividade.

Começaram por ser de caráter exploratório e com a delineação da problemática, foram-se reduzindo às situações relacionadas com o tema em questão, ou seja, a observação realiza-se de acordo com o enfoque dado pelo investigador. Por assim ser, as notas de campo utilizadas neste estudo, consistem em relatos descritivos de situações interativas entre professor-alunos e em situações promotoras da participação dos alunos, sendo que em ambas, as competências sociais são promovidas. Contudo, ao longo do processo de análise e interpretação das notas recolhidas, senti que não eram o suficiente para dar resposta àquilo que pretendia investigar.

2.1.1.2. ENTREVISTAS

Senti necessidade de recorrer a este instrumento de recolha de dados, uma vez que a minha problemática se centra na ação do professor, com base nas competências sociais que daí advêm, junto dos alunos. A partir das leituras efetuadas, defini as questões que considere serem pertinentes de modo a compreender, quais são as convicções da professora do grupo de crianças onde realizei o meu estágio, quanto ao ato de ensinar, ao

promover a pedagogia de participação na sua sala de aula e como entende a participação enquanto pedagogia promotora de competências sociais.

Deste modo, a entrevista em questão é semiestruturada contendo e contemplando o carácter individual. Foi concebida com o intuito de ser *orientada para a resposta* (Powney e Watts, 1987, cit. por Lessard- Hébert, Goyette, e Boutin, 1990, p. 162)

A entrevista orientada para a resposta caracteriza-se pelo facto de o entrevistador manter o controlo no decurso de todo o processo. Ela é, na maioria das vezes, estruturada ou, pelo menos, semiestruturada e é referenciada a um quadro preestabelecido. Distingue-se da entrevista estruturada no sentido em que esta, visando igualmente a recolha de informações, não considera de modo absoluto a ordem de aparição das informações no desenvolvimento do processo.

Van der Maren (1987, cit. por Lessard- Hébert, Goyette, e Boutin, 1990, p. 166), aborda a técnica de inquérito por entrevista individual (oral), referindo que “o investigador inspira-se na técnica de escuta ativa: ele fita e encoraja o sujeito.”.

A entrevista qualitativa permite ao investigador recolher dados e compreender os fenómenos a eles associados. Como refere Bogdan e Biklen (1994, p. 134)

A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

A entrevista foi conduzida por um guião orientador, composto por um conjunto de questões de carisma aberto (anexo III) que, tal como o nome indica teve a função de orientar, não tendo que obrigatoriamente ser contínuo e ininterrupto. Tal como Pourtois e Desmet (1988, p. 132, cit. por Lessard-Hébert, Goyette, e Boutin, 1990, p. 163) defendem

É muitas vezes aconselhável iniciar uma entrevista por uma questão aberta que estimule a espontaneidade do entrevistado e deixar as questões fechadas (idade, profissão, etc.) para a fase final da entrevista. A reformulação que consiste numa simples retoma do discurso pelo entrevistador é, também, uma técnica a aplicar.

2.1.2. TRATAMENTO DE DADOS

A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para o tratamento dos dados recolhidos, sendo eles: as notas de campo, os diários de bordo e a entrevista à professora cooperante.

Relativamente à análise de dados, Bogdan e Biklen (1994), caracterizam esta etapa como sendo um processo no qual são organizados e tratados de forma sistemática todos os materiais recolhidos, resultantes da investigação, cuja finalidade se traduz na possibilidade de compreender esses dados e em simultâneo, apresentar a totalidade da recolha efetuada.

Segundo Van der Maren (1987, cit. por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990, pp. 117-118)

O tratamento de dados está relativamente formalizado: quer se trabalhe com dados qualitativos quer com quantitativos, (...) trata-se, sempre, de condensar ou resumir, em seguida, de organizar, estruturar ou decompor em factores para, por ultimo, apresentar as relações, ou estruturas, daí resultantes.

Desta forma, após a leitura das notas de campo, organizei-as em grelhas, por ordem cronológica (Anexo I), nas quais constavam paralelamente, as inferências feitas às mesmas. As notas de campo foram recolhidas aquando a observação por mim feita, em função do tema em questão no presente estudo.

Bardin (2007, p. 33) afirma que “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.”. Relativamente às inferências, a mesma autora refere que “(...) a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativo às condições de produção, inferência esta, que recorre a indicadores”. Para a autora a inferência é a reflexão que intermedeia a passagem entre a descrição e a interpretação (idem, p. 34).

De seguida, organizei os registos escritos dos diários de bordo, por ordem cronológica, à semelhança do que já havia feito com as notas de campo. Os diários são registos escritos de momentos vivenciados, nos quais se integram no mesmo corpo de texto os sentires e opiniões acerca das observações efetuadas.

Após a leitura esmiuçada da entrevista, selecionei os excertos que considerei serem pertinentes, com base nas questões às quais pretendi dar resposta com este estudo e que, consequentemente me conduziram à solução da problemática.

2.2. PARTICIPANTES NO ESTUDO

Inserindo-se este estudo no paradigma qualitativo e tendo sido concebido a partir da vivência em contexto de estágio, levantaram-se questões relativamente às interações professor-alunos, organização do tempo e do espaço, pedagogia adotada e como esta promove a aquisição de competências sociais nos alunos.

Considereei como participantes deste estudo, os sujeitos que se seguem.

2.2.1. OS ALUNOS

Os alunos envolvidos na presente investigação, fazem parte da turma do 4º ano A, do Colégio de Santa Maria. É uma turma de 4º ano, composta por 22 alunos, sendo que 12 são raparigas e 10 são rapazes. As idades estão compreendidas entre os 9 e os 12 anos e provêm de um nível socioeconómico médio alto/alto com crença religiosa católica. Este número de alunos está presente nas aulas de Estudo do Meio, sendo que nas aulas de Português e Matemática, o número é reduzido para 15 alunos. Tal acontece pelo facto da equipa educativa ter considerado que nestas duas áreas, as crianças deveriam permanecer com a professora que as havia acompanhado no ano anterior, por uma questão de continuidade do método pedagógico aplicado por cada uma das professoras do 4º ano. O grupo dos 15 alunos é composto por 13 alunos que provinham do Externato das Escravas do Sagrado Coração de Jesus, um aluno que veio do ensino oficial e outro que está a repetir o 4º ano.

De um modo geral, as crianças são bastante interessadas, curiosas e atentas ao longo das intervenções educativas. Aderem com entusiasmo às tarefas propostas e são participativas. Interagem constantemente com o professor, contribuindo positivamente na construção do conhecimento.

2.2.2. A ESTAGIÁRIA-INVESTIGADORA

Tive oportunidade de vivenciar, ao longo de três meses o modo como a professora cooperante praticava a sua ação pedagógica, como interagiu com as crianças e de igual modo, conceber a minha problemática investigativa, a partir da minha personalidade e inquietações quanto à valorização do conceito de educar enquanto formação global do aluno. Observei diretamente e participei no contexto do campo de ação, vivenciando a realidade e interagindo com os sujeitos da investigação, mas ao mesmo tempo, tentando manter a imparcialidade necessária ao registo e à análise comportamental dos dados descritivos observados, de acordo com o objeto de estudo.

2.2.3. A PROFESSORA ENTREVISTADA

Tive oportunidade de proceder à entrevista da professora cooperante, tentando complementar o meu estudo ao compreender o porquê de determinados comportamentos e opções metodológicas.

A professora entrevistada foi quem acompanhou e cooperou na realização do meu estágio em contexto de 1º ciclo, no 4º ano A, do Colégio de Santa Maria. Licenciou-se na Escola Superior de Educação João de Deus e desde então esteve vinculada ao Colégio das Escravas do Sagrado Coração de Jesus, que após o seu encerramento, deu lugar ao atual Colégio de Santa Maria, situado na freguesia de Santos-o-Velho.

Ao responder às questões colocadas, assume a sua pedagogia como participativa, embora tendo momentos de construção de conteúdos, procura sempre dar abertura aos alunos, para intervirem, colocarem questões ou trocarem ideias e opiniões.

CONTEXTOS DE PARTICIPAÇÃO

CAPITULO III – ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

3. PARTICIPAÇÃO E COMPETÊNCIAS SOCIAIS NUMA SALA DE 4º ANO

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma análise reflexiva da investigação realizada no contexto da Prática Educativa Supervisionada (PES), cuja finalidade será dar resposta às questões que serviram de alicerces a este estudo. Foi todo um processo de investigação, seleção de opiniões e visões acerca de crenças que pondero serem assertivas e empreendedoras para o tema em questão. Foram momentos dedicados à reflexão e ao questionamento que se traduziu no momento de dar resposta e formular argumentos que visam defender aquilo em que se traduz o modo de atuar sobre o processo de formação global dos alunos.

Essa forma de construir globalmente os alunos, nomeadamente ao nível das competências sociais que definem a sua personalidade, quem serão enquanto adultos inseridos numa sociedade e que qualidades advêm da educação recebida, é algo sobre o que venho a questionar e a refletir nos últimos anos, enquanto aluna de um Curso Superior de Educação Básica e futura profissional, mas também enquanto pessoa.

Assente nesta preocupação, surgiu a problemática que conduziu a este processo de estudo investigativo que visou *como é que a participação das crianças no seu processo de formação pessoal e social, contribui para a construção de competências sociais, numa sala de 4º ano do 1º ciclo do ensino básico.*

Conforme descrevo em diário,

(...) ao longo desta manhã, o que mais me deixou satisfeita por iniciar esta aventura que é construir-me enquanto futura professora, foi sentir o afeto e cumplicidade que aquece e aconchega os alunos dentro daquela sala, tão gelada nestes dias de Inverno.

Essa mesma relação interativa é o que desejo construir ao longo destes 3 meses. Acredito que só se transmite o gosto por aprender se o ato de ensinar partir do coração.

(Diário de bordo nº1 – 25/11/2013)

Foi a partir desta reflexão que procurei compreender as potencialidades da participação das crianças num ambiente educativo democrático, depreendendo que impacto essa prática tem no processo de formação pessoal e social dos alunos.

Após a revisão de literatura, entende-se que o processo de ensino-aprendizagem deve ir ao encontro daquilo que se pretende desenvolver nos alunos e daquilo que é

valorizado enquanto sendo essencial para a formação global dos alunos, uma vez que a escola tem como missão formar cidadãos aptos a intervir ativamente e eficazmente na sociedade em que estão inseridos. Nesse processo, entende-se que as experiências e vivências pessoais dos alunos, são parte integrante do conhecimento que detêm e que devem ser envolvidas na prática educativa adotada pelo professor, como fator de motivação para os próprios alunos. Proporciona-se um ambiente propício à participação dos alunos, no qual a interação com o professor é uma realidade constante, o diálogo permite a partilha e discussão de opiniões, onde se ouve e se é ouvido. Deste processo advêm determinadas competências sociais, no âmbito da formação pessoal e social do aluno.

Parte-se do princípio em que a reflexão acerca do papel da escola para que essa formação global se processe, do modo como o professor promove a participação dos alunos e quais são as competências que daí derivam se torna imprescindível para dar resposta à problemática envolta neste estudo.

De seguida, apresento os dados recolhidos no âmbito do trabalho de campo e a conceção dos autores acerca desses dados, bem como a minha interpretação dos mesmos, relativamente ao papel da escola na formação global dos alunos.

3.1. O papel da escola na formação global dos alunos

O primeiro domínio em análise refere-se ao papel da escola na formação global dos alunos, investigando o que se pretende da educação no âmbito das exigências sociais.

O desafio imposto à escola por esta nova sociedade é imenso. (Abreu, 1992; Beltrão e Nascimento, 2000; Perrenoud, 2002; Nivagara, 2011; Ruivo *et al*, 2008). As transformações que têm vindo a ocorrer na sociedade, quer por questões políticas ou económicas, têm um impacto colateral na escola, tal como a entendemos nos dias de hoje.

De acordo com Beltrão e Nascimento (2000, p. 33), “a escola reflecte a sociedade” e de acordo com esta ideologia, crê-se que a escola seja um veículo promotor de mudança através de “uma reflexão crítica e uma acção para a mudança, dentro e fora da sala de aula”.

A professora cooperante vai ao encontro desta concepção, referindo neste excerto da entrevista, aquilo que considera serem os propósitos da educação contemporânea:

Como professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, considero que, de uma forma geral os propósitos da educação contemporânea deverão centrar-se na premissa de que a escola básica atual é o motor central de todas as aprendizagens. E estas são muito vastas, desde as aprendizagens formais do ensino, em termos de conteúdos programáticos, às aprendizagens sociais de regras e de educação de comportamentos, às aprendizagens artísticas onde são, ou deverão, ser privilegiadas as capacidades e os outros interesses dos alunos e as aprendizagens “afetivas” que são aquelas que eu considero mais específicas e difíceis em todo o processo de ensino, ou seja, é a educação dos afetos, do respeito pelo outro e pela diferença, do ensino e fomento da alegria, dos valores... (...) estes são os propósitos e o elemento mais desafiante da educação atual. (...)

(Professora cooperante, 24/04/2014).

A professora refere os pontos que considera serem fulcrais, ao desenvolvimento global do aluno que serão refletidos e transpostos para a vida adulta. Acredita, desta forma, na escola enquanto potencial promotora de aprendizagens não só programáticas, mas de carácter abrangente, nomeadamente, no domínio pessoal e social da formação do ser humano. Afirma que o desenvolvimento global do aluno vai permitir-lhe ser, futuramente, autónomo e responsável pelas suas ações, referindo que é imprescindível “... desenvolver nos alunos, estas partes num todo que lhe permitam ser no futuro, um ser social, autónomo,

respeitador e responsável pelas decisões que toma e pelo espaço e presença que ocupa à sua volta. (professora cooperante, 24/04/2014).

Também Canário (2005) valoriza o papel da escola como fonte de saber mas para além disso, defende que a escola deve ser encarada como sendo uma instituição de “preparação para a vida”. Entende que é na escola que reside a possibilidade de garantir o direito de igualdade de oportunidades e que é na escola que os alunos adquirem as competências que lhes vão permitir numa fase posterior, serem aplicadas, ou recontextualizadas, consoante a exigência das situações em causa.

Sabemos que a mudança de mentalidades já consumadas é extremamente mais difícil do que a modelação de mentalidades em formação, daí a atenção estar centrada nas escolas: locais de formação e construção de saberes, sempre com a convicção de que

a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto ao seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante.” (Freire, 2003, p. 98).

Em contexto de estágio, pude vivenciar situações que permitiram constatar que esta crença, fazendo parte da conceção de escola definida pela professora, é colocada em prática de forma natural, pois está inerente à ação da professora:

Pela manhã, ainda antes de iniciar as aulas, surgiu um conflito: um menino do 2º ano, bateu a um menino do 4º ano A. O aluno foi ao encontro da professora que se encontrava no recreio, a prepara-se para levar a turma (que já se encontrava em fila) para a sala de aula. Disse-lhe o que tinha acontecido, a professora escutou-o e pediu a uma das alunas que fosse até à sala do outro menino, chamá-lo.

Já na sala de aula, a professora perguntou ao menino o que se havia passado entre os dois alunos. O menino não respondeu, fazendo apenas um ar comprometido. A professora perguntou-lhe se ele achava que aquele tipo de brincadeiras era aceitável e se ele queria que ela pedisse ao M. e ao J. que brincassem com ele da mesma forma que ele havia “brincado” com o M. F.

O menino respondeu que não e a professora pediu-lhe que ele regressasse à sua sala.

(Nota de campo nº7 – 22/01/2014)

A partir deste registo é possível verificar que a professora entende a educação como formação global, adotando práticas que conduzam a esse objetivo. A professora demonstrou ser, mais do que mediadora do conhecimento, uma formadora/construtora de verdadeiros adultos (responsáveis e cívicos). Os alunos não são só aprendizes, são adultos em construção e esta atitude da professora levou, com certeza, o aluno a pensar em não fazer aos outros aquilo que não gostava que lhe fizessem a ele.

Não basta falar por exemplo de respeito, se não se demonstra através da interação com os sujeitos, o que é respeitar, ou seja, os valores sociais aprendem-se pela ação, pela vivência e observação de modelos ou ainda pela sensibilização para com aquilo que nos rodeia. A situação que refiro abaixo, ilustra esta realidade:

Hoje, durante a aula de expressão motora, a Z. partiu a cabeça. Após a hora do almoço, as crianças regressaram à sala de aula e a professora comentou o sucedido. Pediu aos alunos que, quando regressassem na 2ª feira, estivessem sensíveis ao sucedido e não exagerassem nas perguntas dirigidas à Z., pois a menina não estava a passar por uma situação agradável. Pediu ainda que tivessem especial atenção aos cuidados a ter com a colega e com a atenção e apoio que ela pudesse eventualmente necessitar.

A professora apelou aos sentimentos das crianças, nomeadamente, à amizade e à sensibilidade que deveriam de ter para com a colega. Poderia apenas tê-los informado do sucedido, mas optou por pedir-lhes que fossem afetuosos e cautelosos, qualidades estas que precisam, sem dúvida, de ser fomentadas desde a mais tenra idade para que façam parte dos valores adquiridos na infância e praticados ao longo da vida.

(Diário nº 7 – 24/01/2014)

Conforme acabei de referir, esta ação praticada pela professora, através do apelo à sensibilidade da turma, demonstra que o ambiente educativo naquela sala de aula, vai para além da transmissão de conteúdos figurados num programa concebido pelo ministério. Considero que o fundamental na ação pedagógica são as ideologias do professor, a sua consciência de que educação é um ato integrado de diferentes domínios do desenvolvimento e sobretudo, de que “... a personalidade é mais importante que a matéria, a realização pessoal subordina a aquisição de informação.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.21)

3.2. Competências desenvolvidas a partir da participação

A análise deste domínio teve como base o processo de promoção de competências sociais a partir da participação. Esta análise surgiu da necessidade de compreender a intencionalidade da ação do professor ao longo da interação com os alunos, em contexto de sala de aula, estando consciente de que toda a intervenção do professor tem um impacto na modelação do aluno, neste caso em concreto, na definição da sua personalidade. É um aprender a aprender, em interação com o professor e com os colegas, metodologia esta que vai ao encontro das expectativas de Delors (1996) para o século XXI: aprender a ser, a fazer, a viver com os outros e a conhecer.

Perrenoud (2002) afirma que a sociedade espera que a escola forme cidadãos capazes de saber viver civicamente, assumindo as suas diferenças, trazendo a paz e que sejam capazes de atuar sobre si próprios e sobre o que os rodeia, dando resposta à complexidade do meio envolvente.

Em contexto de estágio, vivenciei situações sucessivas nas quais a professora, estimulava a participação ativa e o consequente desenvolvimento de competências sociais nos seus alunos, fosse através das propostas de atividades, ou do diálogo estabelecido entre ambos, como é possível verificar nas descrições abaixo referidas

A professora pede aos alunos que resolvam o exercício de matemática. Dá-lhes tempo para lerem o problema e pede ao M. que leia a indicação. Depois pede ao D. que diga se pode calcular o comprimento da sala. Ele responde que são 280 mosaicos. A professora diz que esse valor corresponde ao total dos mosaicos e pede que olhem com atenção para a imagem (planta de uma sala) e verifiquem como podem calcular o comprimento. Os alunos observam a imagem e o F. diz que tem 20 mosaicos. A professora pergunta aos alunos se podem saber a largura observando a imagem. Uns dizem que sim, outros que não e ainda outros não se manifestam.

(Nota de campo nº3 – 14/01/2014)

A professora pergunta o que devem fazer para ajudar a compreender o problema: “Ler três vezes!”, dizem os alunos. De seguida, pergunta-lhes qual é o passo seguinte: “Indicar os dados!”, dizem os alunos.

Os alunos vão intervindo, dizendo quais são os dados e a professora escreve-os no quadro. Pergunta ao M. T. como resolveu o problema, ao que ele responde: “Fiz a indicação, calculei metade das pessoas e retirei os 4 adultos.”. A professora escreve no quadro as indicações do M. T. e

pede aos alunos que verifiquem se obtiveram o mesmo resultado e se não, que digam onde erraram, depois de tentarem perceber qual foi o erro.
(Nota de campo nº6 – 21/01/2014)

A professora interagiu com os alunos, fomentando a curiosidade relativamente à resposta correta ao problema, levando os alunos a quererem resolver o problema (motivação intrínseca). Quiseram mostrar que eram capazes de dar resposta à proposta de trabalho feita pela professora.

Day (2001, cit, por Mesquita, 2011) defende que durante a sua ação educativa, os professores têm como função, estimular a *curiosidade* dos alunos, de forma a sentirem-se motivados intrinsecamente, ajudando-os na descoberta e construção de respostas diferentes, para a mesma solução aos problemas/situações.

Na segunda situação descrita, a professora promoveu a participação dos alunos e levou-os a construir a solução para com a tarefa apresentada, mediando esse caminho, sem que eles próprios se apercebessem que estavam a ser conduzidos. Levou-os a perceberem onde estavam os seus bloqueios e desta forma permitiu que a aprendizagem fosse significativa.

Como refere Serralha (2007, p. 7)

(...) é a participação activa das crianças e dos jovens na construção das aprendizagens e em tudo o que estas envolvem: planeamento, avaliação, manutenção e gestão do espaço e dos materiais que sustentam a organização que lhes vai permitir fazer a aquisição das competências sociais, desenvolver a autonomia e a responsabilidade, concedendo-lhe também a oportunidade de exercício efectivo do poder.

Confere aos alunos a responsabilidade das suas ações praticadas de forma autónoma, mesmo que por vezes sejam orientadas. Roldão (1992) refere que num contexto democrático, o aluno beneficia do acesso a um conjunto de valores associados à liberdade e ao *respeito pelos outros* (vida democrática).

Desenvolve desta forma, competências e atitudes sociais coerentes com o civismo adotado em sociedade. Permite-lhes terem voz ativa no processo de aprendizagem, e consequentemente, aprender a ouvir e a respeitar o outro, como passo a descrever na nota de campo abaixo transcrita

A manhã de hoje começou com a leitura do poema de Miguel Torga, *História Antiga*, um excerto da Antologia Poética. A professora deu tempo para as crianças lerem o poema e aconselhou-as a fazerem-no mais do que uma vez. Após este momento, seguiu-se a avaliação da leitura: cada criança lia uma parte do poema e era avaliada por um colega. Todos leram, todos foram avaliados. A partir da observação deste momento, percebi que conhecem o grau de leitura de cada um, pois em alguns casos reconheciam melhorias nesta competência (leitura).

(Diário nº4 – 28/11/2013)

Deste modo, as crianças estão a desenvolver o sentido crítico e simultaneamente, estão a aprender a ser recetivas às críticas do “outro”. No final, a professora também dava o seu parecer e mais do que isso, valorizava evoluções e sinalizava o que considerava ser necessário melhorar

(...) Senti que as crianças ficavam orgulhosas ao perceber que a professora reconhecia o seu empenho e esforço para melhorar a leitura poética. E para além disso, penso que este tipo de comentários leva as crianças a sentir que a professora as vê na sua individualidade, o que ajuda a estabelecer entre ambos uma relação de empatia e cumplicidade.

(Diário nº 4 – 28/11/2013)

Durante a entrevista pude perceber que a professora valoriza determinadas aquisições sociais, ao permitir e envolver as crianças ao longo das situações diárias de aprendizagem, entre as quais

- A capacidade de o aluno saber intervir adequadamente (oralmente);
- A capacidade de o aluno ser capaz de respeitar o outro, ouvindo-o, completando o seu discurso, ou até mesmo, apresentando uma ideia contrária à que fora referida anteriormente, mas, sempre com um sentido positivo de aprendizagem e cívico;
- A capacidade de o aluno conseguir fazer parte do problema em questão e atuar alterando, ou não, comportamentos inerentes a determinadas tomadas de decisão que estarão relacionadas com a sua participação direta na construção e melhoria do problema ou situação em causa. (ouvir, interpretar, partilhar e refletir sobre o problema e intervir fisicamente/ mudando);
- Capacidade de o aluno influenciar o grupo e este influenciar o aluno/ indivíduo em si – aprendizagem “social construtiva” – e assim procurar-se o equilíbrio entre as duas partes.
- O fomento da capacidade de se poder aprender com o outro e este com todos.

(Professora cooperante, 24/04/2014).

As práticas adotadas pela professora são refletidas e avaliadas com frequência, de modo a irem ao encontro dos objetivos a alcançar, nomeadamente, neste domínio da aprendizagem. Este tipo de metodologia assenta na crença de que a mudança passa pela educação que potencia este tipo de competências sociais.

3.3. O professor mediador da participação na sala de aula

O segundo domínio em análise refere-se ao papel do professor em sala de aula que foi igualmente analisado no que compete à metodologia de trabalho: a gestão curricular e das aprendizagens globais. Tem como objetivo analisar o modo como a professora faz a gestão da sua ação educativa, em função da promoção da participação das crianças no decurso do processo educativo, visando a formação pessoal e social dos alunos.

No ensino básico, a profissionalização consiste na aplicação de metodologias e estratégias com vista à construção de dinâmicas didáticas adaptadas à realidade existente no seio da turma, que por sua vez, são conduzidas por objetivos programáticos. (Perrenoud, 1993). Numa pedagogia de participação, todos os sujeitos são intervenientes de uma ação participada que deve ter como bases o respeito mútuo, a transparência e a autenticidade.

A professora cooperante refere que os alunos são envolvidos em tudo o que diz respeito à sua aprendizagem, começando pela disposição dos materiais e recursos na sala de aula a partir dos seus interesses que ela vai conhecendo através da relação que cria com os seus alunos:

... as características e os interesses gerais do grupo, ou seja, se gostam de ler, realizar atividades lúdicas, fazer jogos... e perante estas características o professor deverá organizar e pensar no espaço sala de acordo com o grupo em questão.

Para além destas características, o professor deverá estar atento à “construção” dos espaços e disposição de todos os materiais, desde estantes a materiais a manipular pelos alunos, com e pelos alunos, assim estes poderão participar diretamente no processo de construção física da estrutura da sua sala que irá ser o ponto de partida para as suas aprendizagens.

(Professora cooperante, 24/04/2014).

O ambiente educativo determina a participação, sendo esta dinamizada através da organização, planeamento e avaliação das dinâmicas em contexto escolar. A professora entrevistada assume que o ambiente educativo na sua sala de aula, é propício à democracia, referindo que:

Diariamente, no início do dia, é realizado por um aluno o registo do plano diário da turma que é na maioria das vezes, orientada pelo professor e apresentada à turma.

(Professora cooperante, 24/04/2014).

As razões apontadas para esta prática diária consistem em

- 1ª O Processo de aprendizagem deverá ser feito por e para os alunos;
- 2ª É fundamental haver organização e rotinas diárias da maioria dos procedimentos a realizar ao longo do dia para fomentar o interesse e a autonomia dos alunos na gestão das suas tarefas;
- 3ª Dar liberdade ao aluno para gerir, da melhor forma, as tarefas e atividades ao longo do dia, dando origem e espaço para que este possa criar outros momentos livres de interesse na aprendizagem.

(Professora cooperante, 24/04/2014).

No decorrer do estágio, pude vivenciar diferentes situações que descrevem essencialmente o que acabo de referir

(...) a professora esclareceu em Assembleia de Turma, o porquê do L. não ter levado trabalhos de casa na 2ª feira.

A professora referiu que alguns alunos tinham achado que o aluno havia sido beneficiado por ser bom aluno ou até por ser o preferido da professora.

Partilhou com a turma os motivos pelos quais o L. não teve trabalhos de casa e de seguida, deu a palavra aos alunos que sentissem que tinham questões a colocar.

(Nota de campo nº 1 – 10/01/2014)

É esta clareza de opiniões e de esclarecimento de acontecimentos que transmite segurança, confiança e credibilidade ao professor.

Para Day (2001, cit. por Mesquita, 2011, p. 31), o papel do professor traduz-se no “iniciar, despertar, conduzir, motivar, transmitir sabedoria e conhecimento tácito, bem como valores morais e o necessário desenvolvimento pessoal e interpessoal.”

Ao questionar a professora cooperante, acerca de quem intervém na resolução de eventuais situações de conflito, afirmou serem os próprios sujeitos da ação

Os próprios condutores da aprendizagem – os alunos. Dou como exemplo as assembleias de turma que são orientadas pelos alunos com o devido rigor e respeito por todas as intervenções.

(professora cooperante, 24/04/2014).

As assembleias de turma são práticas semanais e resultam da necessidade de desenvolver e clarificar as regras sociais, os direitos e os deveres de cada sujeito, não só enquanto aluno, mas também como sujeito integrante de uma sociedade.

Conforme descrevo em diário

(...) Consiste num tempo de debate acerca dos problemas registados na folha para esse fim (encontra-se afixada no cantinho da assembleia), cujo título é: O que correu bem/ O que não correu bem/ O que propomos. É um momento de rigor em que as crianças ouvem a leitura dos registos e podem ou não identificar-se, dependendo da gravidade do acontecimento ou quando é necessário esclarecer a veracidade do que está a ser debatido. Quem é “acusado”, tem o direito de argumentar em sua defesa, de modo a justificar o que o levou a ter um comportamento menos próprio. Se necessário a turma, tenta chegar a um consenso acerca da resolução da situação em causa. Caso a solução adotada não seja eficaz, o assunto torna a ser debatido na Assembleia da semana seguinte. Esta semana, o assunto mais debatido foi o comportamento menos adequado, apresentado por algumas crianças nos momentos em que se encontram fora da sala de aula, nomeadamente, na formação do comboio. A solução encontrada pelas crianças foi o trocar a posição de alguns elementos entre si. (...)

(Diário nº 5 – 29/11/2013)

A própria conceção da folha/diário estimula a formação pessoal e social dos alunos, pois não se limita ao registo do que correu bem ou menos bem, contempla também a proposta de soluções. O mesmo será dizer que não se encoraja as crianças a apontarem os aspetos negativos da semana, mas se for o caso, a pensar em soluções/estratégias para beneficiar as situações em causa.

Assim confirma-se através da prática que o ambiente democrático ocorre a partir da ação do professor, consciente das implicações e potencialidades que lhe são inerentes. Estas ações são determinantes para o contributo da aquisição de competências sociais, atuando em simultâneo no plano do desenvolvimento cognitivo que o currículo escolar contempla.

A forma como o programa é cumprido determina se a pedagogia aplicada é ou não participativa. Sabe-se que existem conteúdos de carácter obrigatório e que capacitam os alunos com competências do ponto de vista cognitivo.

Mas para além destas, existem

Outras competências – por vezes chamadas transversais – não pertencem propriamente a nenhuma disciplina e mobilizam recursos que dizem respeito a várias, bem como conhecimentos de senso comum, não disciplinares. (Perrenoud, 2002, p. 97).

O autor citado afirma que as competências são construídas envolvendo os alunos na ação: “As competências não se ensinam; constroem-se graças a um treino. Aprende-se

fazendo, graças a uma prática reflexiva, com um apoio, uma regulação e um *coaching*. (idem, pp. 99-100).

Ao permitir o tempo de escuta, diálogo, troca de opiniões e argumentos, a professora permite a participação das crianças e modera atitudes que permitem desenvolver competências sociais. O registo abaixo descrito ilustra este processo

A professora lê a questão: “Porque é que a água existe em diferentes estados físicos?”

Os alunos levantam o dedo. A professora pede à M. que responda. Ela diz: “Por causa do tempo.” e a professora prossegue: “E o que acontece ao tempo para que os estados físicos se alterem?”

O J. responde: “A temperatura muda.” e a professora questiona novamente: “E conseguem ver isso aqui na sala de aula?”

O M. F. responde: “Sim, na experiência que a Sandra fez connosco.

(Nota de campo nº2 – 13/01/2014)

A professora envolve os alunos na tarefa em grande grupo, permitindo que as respostas sejam discutidas. Adota a prática de levantar o dedo para ter o direito à palavra, promovendo um ambiente educativo organizado, propício ao diálogo, onde se ouve e se é ouvido e onde se aprende a esperar pela sua vez.

Como refere Roldão (1992, p. 109):

O desejo e o prazer de compreender, de explicar a realidade, de questionar para procurar alternativas, de conhecer para agir conscientemente são sem dúvida factores poderosos na formação de indivíduos responsáveis e intervenientes.

Essa motivação surgirá através da relação por ambos estabelecida através da autoridade, respeito, afetividade e confiança, em contexto de sala de aula. Essas interações atingem tamanha dimensão que a sua “... análise (...) permite determinar se estamos perante uma pedagogia transmissiva ou uma pedagogia participativa.” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p. 30).

Durante o estágio realizado, tive oportunidade de realizar atividades com o grupo de crianças que considero terem potenciado a participação ativa dos alunos. A situação abaixo descrita, é exemplo desta prática

Hoje dei por mim a refletir acerca de como é bom ensinar alunos que estão felizes e a gostar dos desafios que lhes são propostos. Durante a atividade das simetrias, na qual as crianças fizeram pinturas com “efeito

borboleta”, foi satisfatório e gratificante ver como estavam satisfeitas por estarem a fazer uma atividade com o manuseamento de materiais: tintas e pincéis.

A diversificação e criatividade no lançamento das atividades são algo que valorizo, pois sei que estas práticas podem determinar o interesse e a motivação dos alunos para a predisposição de quererem aprender. Mesmo as crianças com mais dificuldade na aprendizagem estavam entusiasmadas e como o nível inicial de dificuldade da tarefa era reduzido (fazer a simetria da borboleta com os salpicos da tinta), sentiram-se parte do grupo do ponto de vista cognitivo, o que nem sempre acontece devido às lacunas existentes nesta área do desenvolvimento e aprendizagem.

(Diário nº 8 – 28/01/2014)

Poderia sem dúvida ter optado por debitar a matéria. Os alunos teriam feito as suas anotações nos seus cadernos de estudo e certamente teria economizado tempo de aula, para avançar para a matéria seguinte. Mas não teria proporcionado uma manhã lúdica e facilitadora da aprendizagem, através da ação e da experimentação dos alunos que puderam tirar as suas próprias conclusões, partilhando-as depois com a turma. A aprendizagem não deve ser um fardo, mas um ato que conduz ao enriquecimento não só cognitivo, mas também pessoal e social.

Nivagara (2011, p. 317), docente na Universidade Pedagógica de Moçambique, comenta o facto de os professores serem o elo de ligação e articulação entre o saber e o aprendiz, organizando propostas de ensino que conduzem à aprendizagem, afirmando que

(...) o professor precisa assumir o devido compromisso humano e social. Porque o ensino é uma prática humana que compromete moralmente quem a realiza, assim como é uma prática social pelo facto de que responde a necessidades, funções e determinações que estão para além das intenções e previsões dos actores directos da mesma.

O mesmo autor refere que o professor não existe sem o aluno e que sem aprendizagem não há ensino, uma vez que “o ensino existe para motivar a aprendizagem, orientá-la, dirigi-la; ele é o factor de estimulação intelectual.” (idem, p. 319).

Inerente à ação do professor, estão os seus valores e a sua apropriação dos padrões da sociedade. Não se pode reduzir a interação professor-aluno às aprendizagens cognitivas, pois estão também envolvidas as dimensões afetivas e motivacionais, uma vez que

(...) o verdadeiro professor é aquele que realmente ama o que faz e consegue despertar no aluno a vontade de conhecer, o amor ao conhecimento. E isso faz convencendo o aluno das vantagens da curiosidade, as vantagens de aprender, de saber, de ler, para que possa ser

um multiplicador da sua própria aprendizagem. (...) O construtivismo, a pedagogia activa (...) o desenvolvimento da aprendizagem significativa e todos referenciais teóricos e práticos da actualidade que acentuam a importância do “aprender” e do “aluno” no processo de ensino-aprendizagem, corroboram num aspecto essencial: o ensino centrado no aluno, sem que isso signifique menor papel do professor, mas antes pelo contrário, o professor deve ser mais um organizador das situações de aprendizagem. (ibidem, p. 319-320).

A professora entrevistada revela que, para além de envolver o grupo na tarefa, permitindo a sua participação, promove que do erro seja feita uma aprendizagem

A professora passa uma divisão no quadro com 2 algarismos no divisor. Pede aos alunos que a resolvam nos seus cadernos. De imediato a Z. pergunta se pode ir resolver ao quadro quando acabar de resolver. Passam 2 minutos e a Z. vai ao quadro, enquanto alguns dos alunos continuam a resolver a tarefa. A professora circula pela sala, observando as resoluções dos alunos e de seguida vai para junto do quadro. Começa a verificar o resultado da resolução da Z., fazendo-o passo a passo e pedindo a colaboração dos alunos.

Durante a correção, os alunos que haviam errado, vão dizendo: “Ah, já sei onde errei!”.

(Nota de campo nº4 – 15/01/2014)

Os alunos detetam as suas próprias falhas e entre si constroem a aprendizagem, facto este proporcionado pela adoção de uma prática participativa e mediadora, por parte da professora.

A professora passa duas divisões no quadro: uma divisão por 13 e outra por 14, pede aos alunos que as resolvam e senta-se junto ao M. (aluno com dificuldade).

As crianças começam por fazer as tabuadas e numa folha de rascunho aplicam os conhecimentos adquiridos em relação à divisão com 2 algarismos. Passam 15 minutos. O Ma. voluntaria-se e vai ao quadro. Resolve a conta sem dificuldade e volta para o seu lugar. A professora continua ao lado do M. dando-lhe apoio na resolução, enquanto os alunos continuam a resolver a 2ª tarefa. De seguida, vai até ao quadro e pergunta à turma onde sentiram mais dificuldades, ao que a T. responde: “Não senti dificuldade porque fiz a tabuada.”. A professora escreve no quadro as dificuldades e as possíveis soluções sugeridas.

(Nota de campo nº5 – 15/01/2014)

Durante esta observação senti que a professora permite a participação, está disponível para a escuta, para o diálogo e que valoriza as diferentes estratégias de resolução de um mesmo problema. Conforme descrevo em diário

Identifiquei-me com a pedagogia que a professora cooperante assume ao longo da sua ação, levando as crianças a serem agentes ativos nas suas aprendizagens e consolidação das mesmas. Não lhes fornece as respostas mas leva-as a pensar no processo de construção, mais valorizado do que o resultado final.

(Diário de bordo nº1 – 25/11/2013)

Estas características inserem-se num ambiente caracterizado como sendo democrático, no qual todos podem dar o seu parecer, sem receio de errar.

Barbosa (1992) defende que a interação professor-aluno tem um impacto na formação pessoal e social dos alunos, seja de que forma essa interação seja estabelecida. Esta intervenção do professor na formação do carácter social dos alunos decorre da sua conceção enquanto *educador*, bem como, da maneira como acompanha a turma e organiza as respetivas propostas de atividades.

O tempo de partilha, proporcionando o diálogo e a escuta, o dar voz ao aluno e estar lá para ouvi-lo faz parte de um processo que pode ser determinante na aprendizagem, conforme descrevo em diário

A I. faltou às aulas nos dois dias anteriores por motivo de doença, e por este motivo, não seria justo que realizasse a prova sem ter tido a mesma preparação que os seus colegas tiveram. Fomos para uma sala distinta da sala de aula, para que não desconcentrássemos os restantes alunos. Corrigi os trabalhos de casa que a I. tinha feito e pedi-lhe que copiasse a informação do caderno do colega. A certa altura, a I. começou a dispersar a sua atenção, comentando assuntos que em nada tinham a ver com a matemática. Senti que a menina já estava cansada e depois de a ouvir por algumas vezes, senti necessidade de chamar a sua atenção para o trabalho que estava a fazer, e sabendo que ela queria falar, usei a seguinte estratégia: disse-lhe que se realizasse as tarefas pedidas sem se distrair, no final talvez conseguíssemos ter tempo para falarmos um pouco uma com a outra. A menina sorriu e apressou-se a fazer as tarefas (...)

(Diário nº 3 – 27/11/2013)

O diálogo, o tempo para escutar e a discussão/negociação de procedimentos e de resultados, designam uma forma interativa de promover a formação global das crianças. Contemplam ainda o imprevisto, a construção e a articulação do pensamento consoante o rumo da interação professor-aluno e dos interesses das crianças.

Como refere Freire (2003, pp. 119-120)

Escutar (...) significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças

Anexo II – Diários de Bordo

Diário nº 1

Segunda-feira, 25 de novembro de 2013

O primeiro dia...

Iniciei o meu estágio no Colégio de Santa Maria, num dia em que estiveram presentes 15 das 21 crianças que formam a turma da sala do 4º ano A.

Senti-me bem recebida por toda a equipa da escola e pelas crianças da sala. Durante o período de observação da intervenção educativa, percebi que o grupo é heterogéneo quanto ao nível cognitivo. Algumas crianças aprendem com facilidade, revelando uma rápida capacidade de apreensão do conhecimento, bem como um raciocínio estruturado, permitindo-lhes construir o seu próprio conhecimento. Outras demoram mais tempo a organizar e acomodar a informação, mas fazem-no com o mesmo êxito que as anteriores. Por fim, considereei que existe ainda um terceiro nível cognitivo, mais reduzido, que tem um ritmo de aprendizagem lento, precisando constantemente da intervenção do professor enquanto mediador da construção das suas aprendizagens.

O grupo é bastante interessado e participativo, gostam de mostrar conhecimento e de participar na resolução dos desafios por vezes lançados pela professora outras por ser necessário o esclarecimento de questões que possam surgir.

Identifiquei-me com a pedagogia que a professora cooperante assume ao longo da sua ação, levando as crianças a serem agentes ativos nas suas aprendizagens e consolidação das mesmas. Não lhes fornece as respostas mas leva-as a pensar no processo de construção, mais valorizado do que o resultado final.

Mas, ao longo desta manhã, o que mais me deixou satisfeita por iniciar esta aventura que é construir-me enquanto futura professora, foi sentir o afeto e cumplicidade que aquece e aconchega os alunos dentro daquela sala, tão gelada nestes dias de Inverno.

Essa mesma relação interativa é o que desejo construir ao longo destes 3 meses. Acredito que só se transmite o gosto por aprender se o ato de ensinar partir do coração.

No final deste primeiro dia, saí da aula e pensei:

“É aqui que vou aprender! É aqui que vou ensinar!”

Diário nº 2

Terça-feira, 26 de novembro de 2013

Nesta manhã, os alunos continuaram a preparar-se para o teste de matemática que vão fazer na quarta-feira. Corrigiram os trabalhos de casa relacionados com esta unidade curricular no quadro e eu fiquei sentada ao lado do M. que é o aluno que apresenta maior dificuldade, no que respeita à aprendizagem.

Apesar do apoio que fui dando ao M. durante a resolução dos exercícios, e dele aparentemente perceber o processo dessa mesma resolução, quando era questionado pela professora o M. não respondia. Consciente da dificuldade que tem, torna-se inseguro em relação ao seu saber o que gera consequentemente, o medo de errar, evitando assim a sua participação. O M. precisa de ter uma atenção redobrada, o que se torna complicado de gerir, uma vez que a professora tem que dar atenção à turma enquanto grande grupo e manter o nível de interesse dos alunos que têm mais facilidade. No período em que estiver a realizar a minha observação, proponho-me a dedicar o meu tempo a ajudar o M. a organizar o seu pensamento e a estabelecer relações lógicas que lhe permitam construir conhecimento.

Hoje, enquanto a turma foi para a aula de educação física, auxiliei os 3 alunos que ficaram na sala, acompanhando a correção dos exercícios propostos pela professora no quadro. A cada dia que passa, sinto uma vontade maior de me envolver ativamente na aula e de interagir diretamente com as crianças.

Diário nº 3

Quarta-feira, 27 de novembro de 2013

A quarta-feira é o dia da semana em que as crianças apenas estão com a professora no período da manhã. Foi também o dia reservado para o teste de matemática, o qual eu não acompanhei para poder auxiliar a I. na preparação para o teste que apenas realizará na segunda-feira. A I. faltou às aulas nos dois dias anteriores por motivo de doença, e por este motivo, não seria justo que realizasse a prova sem ter tido a mesma preparação que os seus colegas tiveram. Fomos para uma sala distinta da sala de aula, para que não desconcentrásssemos os restantes alunos. Corrigi os trabalhos de casa que a I. tinha feito e pedi-lhe que copiasse a informação do caderno do colega. A certa altura, a I. começou a dispersar a sua atenção, comentando assuntos que em nada tinham a ver com a matemática. Senti que a menina já estava cansada e depois de a ouvir por algumas vezes, senti necessidade de chamar a sua atenção para o trabalho que estava a fazer, e sabendo que ela queria falar, usei a seguinte estratégia: disse-lhe que se realizasse as tarefas pedidas sem se distrair, no final talvez conseguíssemos ter tempo para falarmos um pouco uma com a outra. A menina sorriu e apressou-se a fazer as tarefas mas como tinha perdido demasiado tempo a dispersar a sua atenção, não acabou antes do intervalo. O que não foi feito, a I. levou como trabalho de casa.

Diário nº 4

Quinta-feira, 28 de novembro de 2013

Mais importante que apontar o dedo é saber valorizar o que há de bom...

A manhã de hoje começou com a leitura do poema de Miguel Torga, *História Antiga*, um excerto da Antologia Poética. A professora deu tempo para as crianças lerem o poema e aconselhou-as a fazerem-no mais do que uma vez. Após este momento, seguiu-se a avaliação da leitura: cada criança lia uma parte do poema e era avaliada por um colega. Todos leram, todos foram avaliados. A partir da observação deste momento, percebi que conhecem o grau de leitura de cada um, pois em alguns casos reconheciam melhorias nesta competência (leitura).

Deste modo, as crianças estão a desenvolver o sentido crítico e simultaneamente, estão a aprender a ser recetivas às críticas do “outro”. No final a professora também dava o seu parecer e mais do que isso, valorizava evoluções e sinalizava o que considerava ser necessário melhorar. Senti que as crianças ficavam orgulhosas ao perceber que a professora reconhecia o seu empenho e esforço para melhorar a leitura poética. E para além disso, penso que este tipo de comentários leva as crianças a sentir que a professora as vê na sua individualidade, o que ajuda a estabelecer entre ambos uma relação de empatia e cumplicidade.

Diário nº 5

Sexta-feira, 29 de novembro de 2013

Hoje as crianças fizeram teste de Estudo do Meio. Depois de fazerem a oração, a professora deu um tempo de estudo individual para que cada um se preparasse como bem entendesse. Findo este tempo, distribuiu as folhas de teste pelos alunos que ansiosos, questionavam-na acerca da estrutura do mesmo. Quando descobriram que as perguntas eram de cruces e de escolha múltipla ficaram radiantes. São crianças que encaram a avaliação como um momento de provação dos seus conhecimentos e na sua maioria, levam esse momento muito a sério. Estudam para os testes e esforçam-se por conseguir responder a todas as questões, desejando ter um bom desempenho.

Em pouco tempo terminaram o teste e enquanto esperavam que os colegas terminassem, a professora pediu que fossem lendo o manual de Estudo do Meio, nomeadamente a matéria que se seguia. Deste modo, mantinham-se ocupados e em silêncio, para não causarem distração a quem ainda estava a concluir o teste.

Depois de todos terem acabado, as crianças apresentaram o trabalho iniciado no dia anterior, sobre os primeiros povos da Península Ibérica. Cada um na sua vez, foi até ao quadro e mostrou os desenhos que tinham feito sobre: povos Romanos, povos Muçulmanos e ainda um terceiro povo escolhido por eles.

A professora dinamizou a apresentação, ocultando a legendagem desse terceiro povo, tendo as crianças que adivinhar de qual se tratava. Penso que o recurso a esta estratégia tenha tornado a atividade mais cativante e lúdica.

Aquilo que quero sem dúvida destacar, e que acontece pontualmente à sexta-feira, é o momento da Assembleia de Turma. Envolve a presença do presidente de turma e da secretária (quem lê os registos). Consiste num tempo de debate acerca dos problemas registados na folha para esse fim (encontra-se afixada no cantinho da assembleia), cujo título é: O que correu bem/ O que não correu bem/ O que propomos. É um momento de rigor em que as crianças ouvem a leitura dos registos e podem ou não identificar-se, dependendo da gravidade do

acontecimento ou quando é necessário esclarecer a veracidade do que está a ser debatido. Quem é “acusado”, tem o direito de argumentar em sua defesa, de modo a justificar o que o levou a ter um comportamento menos próprio. Se necessário a turma, tenta chegar a um consenso acerca da resolução da situação em causa. Caso a solução adotada não seja eficaz, o assunto torna a ser debatido na Assembleia da semana seguinte. Esta semana, o assunto mais debatido foi o comportamento menos adequado, apresentado por algumas crianças nos momentos em que se encontram fora da sala de aula, nomeadamente, na formação do comboio. A solução encontrada pelas crianças foi o trocar a posição de alguns elementos entre si.

No final desta semana de observação, muito mais teria ainda para dizer, mas penso que o fundamental a ser destacado, foi a aprendizagem realizada a nível da individualidade das crianças, das regras da sala e algumas estratégias de trabalho, hábitos e rotinas diárias, a ação educativa e metódica utilizada pela professora, bem como a sua atitude face à regulação do comportamento das crianças.

Desejo conseguir ter a capacidade e habilidade demonstrada pela professora cooperante, ao longo da minha intervenção educativa.

Diário nº 6

Sexta-feira, 24 de janeiro de 2014

Hoje, durante a aula de expressão motora, a Zoe partiu a cabeça. Após a hora do almoço, as crianças regressaram à sala de aula e a professora comentou o sucedido. Pediu aos alunos que, quando regressassem na 2ª feira, estivessem sensíveis ao sucedido e não exagerassem nas perguntas dirigidas à Zoe, pois a menina não estava a passar por uma situação agradável. Pediu ainda que tivessem especial atenção aos cuidados a ter com a menina e com a atenção e apoio que ela pudesse eventualmente necessitar.

A professora apelou aos sentimentos das crianças, nomeadamente, à amizade e à sensibilidade que deveriam de ter para com a colega. Poderia apenas tê-los informado do sucedido, mas optou por pedir-lhes que fossem afetuosos e cautelosos, qualidades estas que precisam sem dúvida, de ser fomentados desde a mais tenra idade para que façam parte dos valores adquiridos na infância e praticados ao longo da vida.

Diário nº 7

Segunda-feira, 28 de janeiro de 2014

Hoje dei por mim a refletir acerca de como é bom ensinar alunos que estão felizes e a gostar dos desafios que lhes são propostos. Durante a atividade das simetrias, na qual as crianças fizeram pinturas com “efeito borboleta”, foi satisfatório e gratificante ver como estavam satisfeitas por estarem a fazer uma atividade com o manuseamento de materiais: tintas e pincéis.

A diversificação e criatividade no lançamento das atividades são algo que valorizo, pois sei que estas práticas podem determinar o interesse e a motivação dos alunos para a predisposição de quererem aprender. Mesmo as crianças com mais dificuldade na aprendizagem estavam entusiasmadas e como o nível inicial de dificuldade da tarefa era reduzido (fazer a simetria da borboleta com os salpicos da tinta), sentiram-se parte do grupo do ponto de vista cognitivo, o que nem sempre acontece devido às lacunas existentes nesta área do desenvolvimento e aprendizagem.

O entusiasmo e a motivação são o que eu considero que ditam a diferença entre um aluno que gosta de estar na escola e outro para quem a escola é um fardo, uma obrigação. Hoje senti que fiz a diferença pelo menos, durante esta aula!

Uma outra situação que me despertou o interesse durante esta tarefa, foi o facto de as crianças, apesar de estarem distribuídas em grupos de trabalho, não perceberem o sentido de trabalho em equipa. Depois de ter pedido que se juntassem em grupos de mais ou menos 4 elementos, observei que algumas crianças dentro do mesmo grupo já estavam numa fase mais avançada na resolução de exercícios do que outras, ou seja não estavam a construir as soluções em conjunto, passo a passo. As razões pelas quais gosto de adotar esta organização durante a realização das diferentes tarefas, é por considerar que potencializa a entreajuda, a capacidade de saber ouvir o outro e a si próprio e ainda acreditar que todas têm algo para dar e partilhar a nível de conhecimentos.

Creio que as crianças necessitam de ser consciencializadas para o sentido de trabalho de equipa, pelo que pretendo ter esta discussão com o grupo e perceber o que para eles significa esta prática em sala e aula, para que deste modo possam beneficiar na plenitude de todas as potencialidades desta forma de estudo.

Anexo III – Guião da Entrevista

Questões para a entrevista...

1. Na qualidade de professora de 1º ciclo do ensino básico, como definiria o que é ensinar?
2. O que tem em relevância quando organiza o espaço e os materiais de sala de aula para receber um grupo de crianças?
3. Antes de começar a aula, as crianças têm conhecimento do que vai ser abordado ao longo do tempo letivo?

SIM OU NÃO

4. Se respondeu sim anteriormente, indique uma ou mais razões para justificar a realização dessa ação.
5. Tendo conhecimento da existência de um conflito entre pares, quem sugeriria as possíveis estratégias de resolução do mesmo?
6. Que tipo de competências considera estarem a ser desenvolvidas quando se aplica uma pedagogia de participação?
7. Considera que a sua prática pedagógica se insere em que campo?

TRANSMISSIVA OU PARTICIPATIVA.

8. Que competências considera serem necessárias para que um professor seja promotor de uma pedagogia participativa?

Anexo IV – Entrevista

Entrevista realizada no dia 24/04/2014 à professora cooperante S. T.

1. Na qualidade de professora de 1º ciclo do ensino básico, como definiria o que é ensinar?

Como professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, considero que, de uma forma geral os propósitos da educação contemporânea deverão centrar-se na premissa de que a escola básica atual é o motor central de todas as aprendizagens. E estas são muito vastas, desde as aprendizagens formais do ensino, em termos de conteúdos programáticos, às aprendizagens sociais de regras e de educação de comportamentos, às aprendizagens artísticas onde são, ou deverão, ser privilegiadas as capacidades e os outros interesses dos alunos e as aprendizagens “afetivas” que são aquelas que eu considero mais específicas e difíceis em todo o processo de ensino, ou seja, é a educação dos afetos, do respeito pelo outro e pela diferença, do ensino e fomento da alegria, dos valores...

Em suma, estes são os propósitos e o elemento mais desafiante da educação atual. O professor conseguir gerir, manipular, criar e desenvolver nos seus alunos, estas partes num todo que lhe permitam ser no futuro, um ser social, autónomo, respeitador e responsável pelas decisões que toma e pelo espaço e presença que ocupa à sua volta.

2. O que tem em relevância quando organiza o espaço e os materiais de sala de aula para receber um grupo de crianças?

Relativamente a esta pergunta, a resposta deverá ser as características e os interesses gerais do grupo, ou sejam se gostam de ler, realizar atividades lúdicas, fazer jogos... e perante estas características o professor deverá organizar e pensar no espaço sala de acordo com o grupo em questão.

Para além destas características, o professor deverá estar atento à “construção” dos espaços e disposição de todos os materiais (deste estantes a materiais a manipular pelos alunos) com e pelos alunos, assim estes poderão participar diretamente no processo de construção física da estrutura da sua sala que irá ser o ponto de partida para as suas aprendizagens.

do outro. (...) é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias.

O aluno é um ser em construção, com necessidades e interesses que devem ser respeitados. Prática esta, que entra em confronto com a pedagogia transmissiva, que não fazendo diferenciação entre os alunos, debita conteúdos, sem valorizar estas características da personalidade dos sujeitos.

Oliveira-Formosinho (2007), Oliveira-Formosinho, *et al* (2011) e Guerra (2002), abordam a necessidade de reflexão e avaliação da ação como condicionantes da promoção de uma pedagogia participativa que deve ser orientada pelas crenças sociais que se pretendem transmitir às crianças de acordo com a contextualização social e histórico, conjugando-os com os saberes postos em prática.

O professor, para além da consciência reflexiva, imprescindível para atuar democraticamente e permitir a consequente participação dos seus alunos, repartindo o processo de aprendizagem por ambos, precisa de um conjunto de requisitos que a professora cooperante enumerou como sendo

1º acreditar no tipo de pedagogia que exerce, ou seja, que a sua ferramenta de ensino esteja relacionada com a capacidade que o professor tem de chegar aos alunos e desenvolver neles as competências que têm que ter;

2º a capacidade de o professor ver no aluno, uma ferramenta da sua própria aprendizagem e potenciar nele a capacidade e a autonomia para desenvolver e estimular o próprio conhecimento;

4º o professor tenha a capacidade de saber refletir e avaliar o seu desempenho profissional. Tendo em conta este facto, ter a flexibilidade de alterar e moldar a sua postura educativa, face ao grande desafio que é motivar e permitir que os alunos se desenvolvam e aprendam com sucesso. O professor deverá ser um ginasta que brinca com a elasticidade das suas capacidades para promover e orientar, da melhor forma, o processo de aprendizagem dos seus alunos ao nível social, cognitivo, comportamental e pessoal;

5º dar abertura aos alunos, no sentido de permitir a interação constante dos mesmos na construção das suas aprendizagens;

6ª o professor reconhecer o seu papel de orientador no processo de aprendizagem dos seus alunos.

(Professora cooperante, 24/04/2014).

Adotar um método de ensino orientador, relacionado com as crenças do professor face ao conceito de educação e às competências a adquirir para poder intervir e construir o seu destino e o bem da sociedade em formação, são alguns dos pilares da ação educativa.

DO DESAFIO À RESPOSTA...

CAPITULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em consideração tratar-se de um estudo qualitativo, a subjetividade das conclusões é desde logo um facto a considerar, uma vez que resulta da minha interpretação pessoal dos fenómenos e situações vivenciadas e recolhidas. Partem da minha capacidade de reflexão e questionamento face à análise de dados, confrontada com as leituras efetuadas.

Para além disso, é de salientar que a investigação assenta numa única entrevista e em situações recolhidas e registadas através de notas de campo e diários de bordo, cujos participantes da ação não variaram, visto que o estudo incide numa sala de 4º ano do Ensino Básico.

Dada esta realidade, ressalvo que estas conclusões não devem definir o método participativo, na sua dimensão total, o que nos relembra que existem sempre variáveis que ficam fora do alcance, seja pelo tempo reduzido da investigação, pela reduzida amostra de realidades educativas ou por informações que não foram abordadas. Podem essas lacunas servir sempre para novas investigações, nomeadamente à comparação com outros modelos pedagógicos e às competências que deles advêm, bem como ao modo como são promovidos.

Chegado o momento de dar resposta às questões norteadoras e à problemática que definem os alicerces deste estudo, surge a pertinência de referir a conjuntura que justifica a escolha do tema deste estudo, as motivações e o significado que teve para mim enquanto futura professora.

Ao longo da minha prática educativa enquanto auxiliar de ação educativa de educação pré-escolar, sempre acreditei que as crianças faziam a sua aprendizagem através da ação, explorando, compreendendo, verificando e validando saberes. Ao tornar-me aluna de um Curso de Educação, vi as minhas crenças serem apoiadas por diversos autores, muitos dos quais são referenciados neste estudo. Mas foi durante a minha vivência decorrente do estágio realizado em 1º Ciclo do Ensino Básico que senti necessidade de compreender quais as competências que surgem a partir da adoção de uma pedagogia participativa em sala de aula. Pretendi perceber como essas competências poderão fazer a diferença no âmbito de uma sociedade que se pretende ser composta por cidadãos capazes de dar resposta às exigências do mundo.

Considero que este estudo contribuiu significativamente para o meu crescimento pessoal e profissional, na medida em que reforçou as minhas convicções educativas relativamente à participação das crianças no decorrer da sua aprendizagem, indo ao encontro das crenças de autores de referência na área da educação. A observação e interpretação dos dados recolhidos em campo veio salientar o modo como a interação professor-aluno é fundamental para o processo de formação pessoal e social dos alunos.

Desta forma, emergiu a necessidade de compreender *como é que a participação das crianças no seu processo de formação pessoal e social, contribui para a construção de competências sociais, numa sala de 4º ano do 1º ciclo do ensino básico, começando por responder às questões suscitadas:*

- *Qual é o papel da escola na formação global dos alunos?*

Leite (2003), refere que no final dos anos 90, a política educacional adotou a conceção de escola enquanto local de contribuição para a formação global do aluno, com uma identidade traduzida em projetos curriculares que contemplassem transversalmente as áreas curriculares disciplinares e as áreas curriculares não disciplinares, conferindo aos professores o papel de educadores.

Beltrão e Nascimento (2000), compactuam com a conceção de escola contemporânea enquanto local onde se dota o aluno de saberes científicos e culturais que prepararão a criança, o jovem, o adolescente para a intervenção cívica, intelectual e profissional na sociedade.

Júlia Formosinho, *et al* (1992) referem que o papel global da escola se centra na intervenção do desenvolvimento social e pessoal do aluno, valorizando o papel ativo do mesmo, no seu processo de desenvolvimento.

Logo, todo o investimento que façamos no “pequeno cidadão” desde tenra idade, seja na formação global dos alunos, seja na qualidade do ensino, contribui para a formação da sociedade de amanhã: se investirmos numa boa educação da criança, no futuro seremos recompensados, e se cada um fizer a sua parte, a sociedade do futuro seria necessariamente melhor. Significa que a educação deverá começar em casa, com os prestadores de cuidados, prosseguir na pré-escola, escola e eventualmente universidade, e cada um deverá

fazer a sua parte e bem feito, e seguramente a sociedade do amanhã será muito melhor do as que a antecederam.

E é neste sentido que Nivagara (2011) e Perrenoud (2002) afirmam que a educação como um conjunto de interações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos, num determinado contexto. Definem a educação como a chave para uma sociedade da paz e dos valores cívicos.

Posso desta forma definir *o papel da escola na formação global do aluno* como sendo o de atuar, enquanto veículo de aprendizagens não só programáticas, mas de caráter abrangente, nomeadamente, no domínio pessoal e social da formação do ser humano. Fomentar o desenvolvimento global do aluno vai permitir-lhe ser, futuramente, autónomo e responsável pelas suas ações, permitindo-lhe desta forma ser dotado de competências que lhe permitam ser construtor ativo do seu próprio caminho, ou seja, a aprendizagem não é um processo estático mas algo que deve acontecer ao longo de toda a vida.

Para que os sujeitos adquiram essa capacidade a escola tem o papel de atuar sobre a capacitação dessas competências que numa fase inicial se traduzem em capacidades e numa fase seguinte evoluem para a competência, para o atuar aquando necessário e em diferentes contextos – *transmutação* (Perrenoud, 2002) de competências. A escola precisa de ser promotora de aprendizagens significativas nos alunos, para que estes as possam relacionar e aplicar nas situações que vão surgindo ao longo da vida, pois de outra forma serão apenas conteúdos armazenados em gavetas de um armário chamado memória.

- *Que competências são desenvolvidas através de uma pedagogia de participação?*

Para Perrenoud (1995, cit. por Roldão, 2003) competência é “um saber em uso”. Não se reduz o conhecimento à simples interiorização cognitiva. É preciso saber pô-lo em prática face à exigência de determinadas situações diferenciadas entre si.

Perrenoud (2002) defende que através da adoção de um ambiente educativo participativo são estimuladas e desenvolvidas determinadas competências nos alunos que visam o desenvolvimento da capacidade de ser construtor do seu próprio conhecimento de forma autónoma, de argumentar e de formular uma opinião, face às exigências da sociedade e do mundo. A participação potencia estas áreas da formação global através da

representação sistémica de democracia e dos valores que lhe estão associados. Para além das capacidades referidas, ao participarem ativamente no seu processo de aprendizagem, os alunos estão a desenvolver o respeito pela visão do outro, para além da sua, bem como a aceitação, reflexão e “discussão” acerca de factos e acontecimentos.

Delgado (2006) defende que o direito à participação pressupõe o desenvolvimento do sentimento de pertença social e da *consciência cívica* de que, para além dos direitos existem deveres, ou seja, permite a interiorização das regras do processo democrático. O autor compactua com a conceção de Perrenoud (2005) ao afirmarem que participando os alunos desenvolvem a *responsabilidade*, pois ao atribuir um papel ativo ao aluno, ele torna-se responsável pela ação autónoma e livre que pratica, no cumprimento dos seus deveres. O autor refere ainda o desenvolvimento da autonomia e consequentemente, do sentimento de confiança pessoal indo ao encontro da elevação da auto-estima do aluno e da motivação intrínseca. Menciona a crença na diminuição da probabilidade de ocorrerem conflitos ou situações de desajustamento social. O autor acredita que a participação potencia a mudança da comunidade, com a formação de cidadãos mais participativos, mais justos e solidários.

Boterf (2006), defende que a construção de competências permite a atuação face a solucionar problemas/situações segundo a sua exigência. O autor cita o conceito de *metacognição*, explicando que as aprendizagens realizadas (capacidades) são transpostas para realizar determinada ação noutros contextos diferentes daqueles em que foi realizada (competência).

Mesquita (2011) e Boterf (2006), referem que é necessário levar o aluno a construir competências que lhe permitam transferir autonomamente as aprendizagens realizadas para outros contextos. Perrenoud (2002), para a mesma conceção, utiliza o conceito de *transposição*.

Beltrão e Nascimento (2000), entendem que para preparar a inserção das crianças na sociedade, competências como a *cooperação* e trabalho em equipa, são imprescindíveis. Os autores defendem que estas competências concorrem para a *aceitação das diferenças*. A *aceitação do outro* é promovida pela vivência entre sujeitos com características, pontos de vista e opiniões diferentes.

Deste modo, envolver os alunos nas suas próprias aprendizagens é estar a capacitá-los do entendimento acerca das mesmas. É de igual forma, criar um ambiente educativo que potencie a *capacidade de reflexão* nos alunos acerca do que lhes é proposto,

de como e onde se aplica, capacidades que vão para além do sentido “automatizado” e “reprodutivo”.

Em contexto de observação da prática pedagógica, compreendi que ao permitir o tempo de escuta, o diálogo, a troca de opiniões e argumentos, o professor permite e modera atitudes que permitem desenvolver competências pessoais e sociais que eu considere serem

- Responsabilidade;
- Autonomia;
- Sentido crítico e capacidade de argumentação e de reflexão;
- Criatividade;
- Respeito pelo outro e pela diferença;
- Cooperação.

Como referem inúmeros autores (Beltrão e Nascimento, 2000; Perrenoud, 2002; Fonseca, 2002; Nivagara, 2011), a promoção destas competências e a preocupação com a sua ocorrência necessária, centra-se numa tentativa de resgatar os valores da democracia perante as condutas menos impróprias e aceitáveis sociavelmente. Traduzem-se numa tentativa de resolução a longo prazo de problemas que se querem minimizar nas gerações seguintes.

1) De que forma é que o professor é promotor de uma pedagogia de participação na sala de aula?

O que move a ação educativa de um professor é sem dúvida a sua ideologia. Pode ser uma boa ferramenta se for refletida em função das características dos alunos, da realidade social envolvente e ainda daquilo que se pretende que seja a realidade futura. A ideologia irrefletida pode não passar de uma utopia de carisma pessoal que em nada promove uma educação globalizante, satisfazendo apenas as crenças do professor ou de um outro alguém que passivamente tomamos como nossa.

Se assumirmos que a finalidade da educação é atuar sobre os alunos ditos aprendentes, para que sejam autónomos e capazes de agir e desenvolver processos de

aprendizagem em diversos domínios, temos que olhar a educação na sua globalidade. Não se resume apenas ao ato de apreender conteúdos programáticos, pois a imposição das necessidades da sociedade vai mais além, transformando o papel do professor em educador para a vida. Ensinar numa sociedade em rede e procurar criar uma cultura aprendente não é uma tarefa fácil mas são os professores que terão a grande responsabilidade de serem os agentes incentivadores da sociedade do conhecimento.

Permitir a participação dos alunos, no decorrer da sua ação educativa, acreditando na conceção de uma escola potenciadora de aprendizagens que não se resumem a conteúdos programáticos, mas que são de carácter abrangente, particularmente, no domínio pessoal e social da formação dos sujeitos, vai permitir-lhes serem cidadãos futuramente autónomo e responsável pelas suas ações sociais e pessoais.

Nomeadamente ao nível do 1º ciclo do ensino básico, começando anteriormente com o ensino pré-escolar, devemos, enquanto profissionais de educação, fazer um exame de reflexão, de como trabalhamos, se o fazemos bem, se nos atualizamos, se acompanhamos a evolução da sociedade, se fazemos um exame de consciência ao nosso trabalho seja individual, seja coletivo, e sobretudo se a escola tem um projeto de trabalho – a escola capacitadora de competências sociais. Como Freire (2003) defende, o professor que promove a participação junto dos seus alunos faz da reflexão e do questionamento da sua prática competências intrínsecas que lhe permitem promover, verdadeiramente, a participação dos seus alunos no seu processo de construção global.

A interação e participação dos alunos é gerida por práticas democráticas, como exemplo, levantar o dedo para ter o direito à palavra, prática esta que promove um ambiente educativo em que o diálogo ocorre, mas no qual também se aprende a ser paciente e saber esperar pela sua vez. Aprende-se sobretudo a saber escutar e, se for o caso, discutir opiniões. Estão certamente motivados para a aprendizagem, pois as suas conquistas são valorizadas, mas acima de tudo, é valorizada a tentativa e o processo a ela inerente. Através da existência do erro ou de diferentes estratégias de resolução de uma dada situação, a discussão de pontos de vista e de opiniões.

Procuram soluções para as tarefas apresentadas, de forma autónoma ou mediados pelo professor, sem que eles próprios se apercebam que estão a ser conduzidos. Através da partilha de resultados e da explicação de processos de resolução, os alunos percebem onde estavam os seus bloqueios (se for o caso de terem ocorrido). Desta forma a aprendizagem é

significativa. Desenvolvem o sentido crítico e simultaneamente, estão a aprender a ser recetivas às sugestões/críticas do “outro”.

As assembleias de turma são práticas semanais que resultam da necessidade de promover e destacar as regras sociais, os direitos e os deveres de cada interveniente, numa primeira fase enquanto aluno de uma comunidade educativa, e posteriormente, transpostos para a conceção de sujeito integrante de uma sociedade. Estimula-se a criança a ser responsável pela mudança de factos/situações que consideram ser erradas e destrutivas do bom funcionamento da vida escolar.

É fundamental que saibamos lutar pelos Direitos das crianças, das suas diferenças culturais e integra-las e nunca perante as dificuldades ignorá-las e dizer que são “marginais” da sociedade. O direito à participação é transversal a todas as etnias e a todas as classes sociais, pois assim se entende o direito à educação: um direito universal. Entender esta realidade é meio caminho andado para uma correta educação e formação destes pequenos cidadãos que irão formar a sociedade do amanhã.

Roldão (1992) ressalva que uma pedagogia participativa valoriza o aluno envolvendo-o, dando significado às aprendizagens que este vai construindo ativamente, conduzindo-o a aprender a aprender. Esta condição torna-se necessária face à infindável quantidade de saberes e aos constantes reajustes e evolução da realidade social e cognitiva. E ainda pela crença de que a aprendizagem é um processo contínuo, ao longo de toda a vida.

Compreendo, à semelhança do que Oliveira-Formosinho (2007) defende acerca das condições que permitem a participação dos alunos que *o professor é promotor de uma pedagogia participativa* ao pensar o espaço e a organização dos materiais; quando dá voz aos alunos e quando os ouve e sobretudo ao adotar um modelo pedagógico que permita envolver os alunos no decorrer do processo de aprendizagem. O professor é promotor da participação se acreditar nela como ferramenta do seu trabalho.

Os alunos ao serem entendidos como adultos em construção, necessitam de um professor que para além de ser mediador do conhecimento, se assuma como formador/construtor de verdadeiros adultos (responsáveis e cívicos). Que não fale de valores, mas que adote os mesmos e através da interação com os alunos, demonstre qual o seu verdadeiro sentido. As competências sociais aprendem-se pela ação, pela vivência e observação de modelos ou ainda pela sensibilização para com aquilo que nos rodeia.

Como ressaltam Oliveira-Formosinho (2007) e Freire (2003), o domínio da construção e modelagem da personalidade dos alunos é mais importante que a absorção de conteúdos. É a competência para realizar os propósitos pessoais e sociais que determina o índice de auto-estima dos sujeitos que conduz ao seu bem-estar consigo próprio. Conduz à satisfação pessoal. A construção dessas competências passa pela participação e consequente experimentação seja de materiais, seja de saberes postos em prática, seja através da manifestação de opiniões e troca de ideias.

É experimentando que se modelam comportamentos, que se aperfeiçoam saberes e capacidades. Quantas vezes não ouvimos a seguinte expressão: “Já tem a teoria, agora vai aprender com a prática!” Esta expressão detém a sabedoria de que é através da aplicação prática dos saberes que se conquista a competência.

O processo ensino-aprendizagem requer uma interação mútua entre os alunos e o professor, para que a aprendizagem ocorra. Interagir com os alunos e envolver e nas tarefas em grande grupo, permitindo que as respostas sejam discutidas, fomenta a curiosidade relativamente à resposta correta ao problema (motivação intrínseca), pois sentem-se capazes de dar resposta às propostas de trabalho apresentadas. O professor promove a aprendizagem, mas o aluno tem que estar receptivo e querer aprender. Como Nivagara (2011) defende, é esse o caminho que o professor tem a traçar: motivar os seus alunos para o querer saber/aprender.

Na pedagogia de participação, o respeito mútuo, a transparência e a autenticidade, devem ser as bases comportamentais de todos os sujeitos que têm parte ativa na ação participada. O ambiente educativo vai para além da construção de conteúdos apresentados no programa concebido pelo Ministério da Educação. Atua sobre o desenvolvimento de *competências cívicas e de caráter afetivo* para com o outro.

Como refere Beltrão e Nascimento (2000, p. 28): “As escolas devem tornar-se espaços de defesa das práticas democráticas...”. A democracia pressupõe o debate e, portanto, tempo para pensar, para se exprimir, para ouvir e compreender as opiniões contrárias para chegar ao consenso. E é por ser necessário tempo para envolver a participação dos alunos, na dinâmica escolar, que muitos professores evitam este tipo de abertura, apelando que têm um programa a ser cumprido.

O diálogo, o tempo para ouvir e escutar e a discussão/negociação de procedimentos e de resultados, designam uma forma interativa de promover a formação global das crianças. Permite o desenvolvimento da *autonomia*, da *curiosidade* dos alunos,

de forma a sentirem-se motivados intrinsecamente, ajudando-os na descoberta e construção de respostas diferentes, para a mesma solução aos problemas/situações.

O professor deve adotar práticas que reflete e avalia com frequência, de modo a irem ao encontro dos objetivos a alcançar, nomeadamente, neste domínio da aprendizagem global. Este tipo de metodologia assenta na crença de que a mudança passa pela educação.

Júlia Formosinho, et al (1992), Nivagara (2011), Perrenoud (2002), Beltrão e Nascimento (2000), Boterf (2006), Freire (2003), são apenas alguns dos autores que compactuam com esta conceção de escola “preparadora para a vida” em sociedade, para a capacidade de inserção e de atuação na construção do conhecimento e da condução do seu destino rumo ao saber, ao ser capaz de pôr em prática os conhecimentos que permitam alcançar os objetivos a que os sujeitos se propõem.

Considero que se este estudo permitir o questionamento e a reflexão das práticas educativas quanto à sua democratização em sala de aula, já terá um contributo significativo no que diz respeito à transformação dos métodos de ensino.

Como nos diz Guerra (2002)

Não se pode aprender a democracia só por se falar nela. É preciso praticá-la. (p. 69)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, I. (1992). As Práticas Pedagógicas e o Desenvolvimento Pessoal e Social dos Alunos. in Formosinho, J. *et al.* *Formação Pessoal e Social*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Araújo, J. M. e Araújo, A. F. (2007). Maria Montessori: infância, educação e paz. in Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. e Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (2007). *Análise de Conteúdo*. (4ª Ed.). Lisboa: Edições 70.
- Beltrão, L. e Nascimento, H. (2000). *O Desafio Da Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brandão, M. (1999). *Modos de Ser Professor*. Lisboa: Educa.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Rio de Janeiro: Edições 70.
- Boterf, G. L. (2006). *Construir as competências individuais e colectivas*. Porto: Edições Asa.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1992). Estabelecimento de ensino: A inovação e a gestão de recursos educativos. in Nóvoa, A. *et al.* *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Castro, L. (1992). A Comunicação na Sala de Aula e a Formação Pessoal e Social. in Formosinho, J. *et al.* *Formação Pessoal e Social*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Chalita, G. (2001). *Educação: a solução está no afeto*. São Paulo: Gente.
- Delgado, P. (2006). Os Direitos da Criança: Da Participação à Responsabilidade. Porto: Profedições.
- Delors, J. *et al.* (1996). *Educação um tesouro a descobrir* Unesco. Rio Tinto: Edições Asa.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Editiones Morata, S. L.
- Durkeim, É. *As regras do Método Sociológico*. Porto: Editorial Presença.
- Elias, M. e Sanches, E. (2007). Freinet e a pedagogia – uma velha ideia muito atual. in Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. e Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Fonseca, M. (2002). *Formação Cívica: Guia de Orientação para o Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J. et al. (1992). *Formação Pessoal e Social*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Freinet, C. (1973). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Froebel, F. (2001). *A Educação do Homem*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo.
- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. in Oliveira-Formosinho, J. et al. *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, M. (2002). *Os Desafios da Participação Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.
- Hutmacher, W. (1992). *A escola em todos os seus estados: Das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento*. in Nóvoa, A. et al. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Kishimoto, T. e Pinazza, M. (2007). *Froebel: uma pedagogia do brincar para infância*. in Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. e Pinazza, M. *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. e Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Libâneo, J. (2000). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor – Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Montessori, M. (s/d). *Formação do Homem*. Rio de Janeiro: Internacional Portugália Editora.
- Nivagara, D. (Dezembro de 2011). *Papel do Professor no Desenvolvimento da Educação*. in *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*. (pp. 316-336). Vol. XV. n.º 2. (2011). Pedroso: Colégio Internato dos Carvalhos.
- Oliveira, J. (2007). *Psicologia da Educação* (2ª edição). Porto: Legis Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2011). *A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. in Oliveira-Formosinho, J. et al. *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. et al. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. e Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.

- Pérez-Gómez, A. (1998). Aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. in Sacristán, J. e Pérez-Gómez, A. *Compreender e transformar o ensino*. (4^o ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2002). *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*. Porto: Edições Asa.
- Piaget, J. (1970). *A Construção do Real na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. in Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. e Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinazza, M. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. in Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. e Pinazza, M. *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed
- Roegiers, X. e De Ketele, J.-M. (2004). *Uma pedagogia da integração: Competências e aquisições no ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Rogers, C. (1983). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editora.
- Roldão, M. C. (1992). Formação Cívica nas Áreas Disciplinares do Currículo Formal: Uma Dimensão Esquecida? in Formosinho, J. et al. *Formação Pessoal e Social*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ruivo, J. et al (2008). *Ser Professor – Satisfação Profissional e Papel das Organizações de Docentes*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Serralha, F. (2007). *A Socialização Democrática na Escola: O desenvolvimento sociomoral de alunos do 1º Ciclo da Escola Básica*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa: Tese de Doutoramento.
- Vieira, F. e Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. in Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. e Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Vygotsky, L. (2000). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS

Anexo I – Notas de Campo

Nota de Campo nº 1

DATA: 10 de janeiro de 2014

LOCAL: Colégio de Santa Maria

HORA: 15h30

INTERVENIENTES: Professora cooperante e alunos do 4º ano A

NOTAS DESCRITIVAS	NOTAS INFERENCIAIS
Nesta tarde, a professora esclareceu em Assembleia de Turma, o porquê do L. não ter levado trabalhos de casa na 2ª feira. A professora referiu que alguns alunos tinham achado que o aluno havia sido beneficiado por ser bom aluno ou até por ser o preferido da professora. Partilhou com a turma os motivos pelos quais o L. não teve trabalhos de casa e de seguida, deu a palavra aos alunos que sentissem que tinham questões a colocar.	Mesmo tendo passado uma semana, a professora aproveitou o momento de abertura, proporcionado pela assembleia, para esclarecer supostos mal-entendidos, sem qualquer condicionante, falando de igual para igual. É esta clareza de opiniões e de esclarecimento de factos que eu considero que transmite segurança, confiança e credibilidade à professora. Os alunos veem a professora como alguém que é justo e em quem podem confiar, com quem podem partilhar os seus medos e angústias. Ao permitir o tempo de escuta, diálogo, troca de opiniões e

	argumentos, a professora permite a participação das crianças e modera atitudes que permitem desenvolver competências sociais.
--	---

Nota de Campo nº 2

DATA: 13 de janeiro de 2014

LOCAL: Colégio de Santa Maria

HORA: 15h40

INTERVENIENTES: Professora cooperante e alunos do 4º ano A

NOTAS DESCRITIVAS	NOTAS INFERENCIAIS
Os alunos respondem em grupo a uma ficha sobre uma atividade experimental sobre o ciclo da água. A professora lê a questão: “Porque é que a água existe em diferentes estados físicos?” Os alunos levantam o dedo. A professora pede à M. que responda. Ela diz: “Por causa do tempo.” e a professora prossegue: “E o que acontece ao tempo para que os estados físicos se alterem?” O J. responde: “A temperatura muda.” e a professora questiona novamente: “E conseguem ver isso aqui na sala de aula?” O M. F. responde: “Sim, na experiência que a Sandra fez connosco.	A professora envolve os alunos na tarefa, em grande grupo, permitindo que as respostas sejam discutidas. Adotar a prática de levantar o dedo para ter o direito à palavra, promove um ambiente educativo em que o diálogo ocorre, mas no qual também se aprende a ser paciente e saber esperar pela sua vez. Aprende-se sobretudo a saber escutar e, se for o caso, discutir opiniões.

Nota de Campo n° 3

DATA: 14 de janeiro de 2014

LOCAL: Colégio de Santa Maria

HORA: 10h20

INTERVENIENTES: Professora cooperante e alunos do 4º ano A

NOTAS DESCRITIVAS	NOTAS INFERENCIAIS
A professora pede aos alunos que resolvam o exercício de matemática. Dá-lhes tempo para lerem o problema e pede ao M. que leia a indicação. Depois pede ao D. que diga se pode calcular o comprimento da sala. Ele responde que são os 280 mosaicos. A professora diz que esse valor corresponde ao total dos mosaicos e pede que olhem com atenção para a imagem (planta de uma sala) e verifiquem como podem calcular o comprimento. Os alunos observam a imagem e o F. diz que tem 20 mosaicos. A professora pergunta aos alunos se podem saber a largura observando a imagem. Uns dizem que sim, outros que não e ainda outros não se manifestam.	A professora interagiu com os alunos, fomentando a curiosidade relativamente à resposta correta ao problema, levando os alunos a quererem resolver o problema (motivação intrínseca). Quiseram mostrar que eram capazes de dar resposta à proposta de trabalho feita pela professora.

Nota de Campo nº 4

DATA: 15 de janeiro de 2014

LOCAL: Colégio de Santa Maria

HORA: 09h15

INTERVENIENTES: Professora cooperante e alunos do 4º ano A

NOTAS DESCRITIVAS	NOTAS INFERENCIAIS
A professora passa uma divisão no quadro com 2 algarismos no divisor. Pede aos alunos que a resolvam nos seus cadernos. De imediato a Z. pergunta se pode ir resolver ao quadro quando acabar de resolver. Passam 2 minutos e a Z. vai ao quadro, enquanto alguns dos alunos continuam a resolver a tarefa. A professora circula pela sala, observando as resoluções dos alunos e de seguida vai para junto do quadro. Começa a verificar o resultado da resolução da Z., fazendo-o passo a passo e pedindo a colaboração dos alunos. Durante a correção, os alunos que haviam errado, vão dizendo: “Ah, já sei onde errei!”	A professora, para além de envolver o grupo na tarefa, permitindo a sua participação, promove que do erro seja feita uma aprendizagem. Os alunos detetam as suas próprias falhas e entre si fazem a aprendizagem, pois a professora adotou uma prática participativa e mediadora.

Nota de Campo n° 5

DATA: 15 de janeiro de 2014

LOCAL: Colégio de Santa Maria

HORA: 09h30

INTERVENIENTES: Professora cooperante e alunos do 4º ano A

NOTAS DESCRITIVAS	NOTAS INFERENCIAIS
A professora passa duas divisões no quadro: uma divisão por 13 e outra por 14, pede aos alunos que as resolvam e senta-se junto ao M. (aluno com dificuldade). As crianças começam por fazer as tabuadas e numa folha de rascunho e aplicar os conhecimentos adquiridos em relação à divisão com 2 algarismos. Passam 15 minutos. O Ma. voluntaria-se e vai ao quadro. Resolve a conta sem dificuldade e volta para o seu lugar. A professora continua ao lado do M. dando-lhe apoio na resolução, enquanto os alunos continuam a resolver a 2ª tarefa. De seguida, vai até ao quadro e pergunta à turma onde sentiram mais dificuldades, ao que a T. responde: “Não senti dificuldade porque fiz a tabuada.”. A	Durante esta observação senti que a professora permite a participação, está disponível para a escuta, o diálogo e valoriza as diferentes estratégias de resolução de um mesmo problema. Estas características inserem-se num ambiente caracterizado como sendo democrático, no qual todos podem dar o seu parecer, sem receio de errar.

professora escreve no quadro as dificuldades e as possíveis soluções sugeridas.

Nota de Campo nº 6

DATA: 21 de janeiro de 2014

LOCAL: Colégio de Santa Maria

HORA: 10h50

INTERVENIENTES: Professora cooperante e alunos do 4º ano A

NOTAS DESCRITIVAS	NOTAS INFERENCIAIS
A professora pergunta o que devem fazer para ajudar a compreender o problema: “Ler três vezes!”, dizem os alunos. De seguida, pergunta-lhes qual é o passo seguinte: “Indicar os dados!”, dizem os alunos. Os alunos vão intervindo, dizendo quais são os dados e a professora escreve-os no quadro. Pergunta ao M. T. como resolveu o problema, ao que ele responde: “Fiz a indicação, calculei metade das pessoas e retirei os 4 adultos.” A professora escreve no quadro as indicações do M. T. e pede aos alunos que verifiquem se obtiveram o mesmo resultado e se não, que digam onde erraram, depois de tentarem perceber qual foi o erro.	A professora promove a participação dos alunos e leva-os a construir a solução à tarefa apresentada, mediando esse caminho, sem que eles próprios se apercebam que estão a ser conduzidos. Leva-os a perceberem onde estão os seus bloqueios e desta forma permite que a aprendizagem seja significativa.

Nota de Campo nº 7

DATA: 22 de janeiro de 2014

LOCAL: Colégio de Santa Maria

HORA: 15h30

INTERVENIENTES: Professora cooperante e alunos do 4º ano A

NOTAS DESCRITIVAS	NOTAS INFERENCIAIS
Pela manhã, ainda antes de iniciar as aulas, surgiu um conflito: um menino do 2º ano, bateu a um menino do 4º ano A. O aluno foi ao encontro da professora que se encontrava no recreio, a prepara-se para levar a turma (que já se encontrava em fila) para a sala de aula. Disse-lhe o que tinha acontecido, a professora escutou-o e pediu a uma das alunas que fosse até à sala do outro menino, chamá-lo. Já na sala de aula, a professora perguntou ao menino o que se havia passado entre os dois alunos. O menino não respondeu, fazendo apenas um ar comprometido. A professora perguntou-lhe se ele achava que aquele tipo de brincadeiras era aceitável e se ele queria que ela pedisse ao M. e ao J. que brincassem com ele da mesma	A professora teve uma atitude que eu considero que provavelmente poderá ter evitado mais conflitos entre estas 2 crianças. Poderia ter simplesmente escutado o M. F. e ter conversado com ele, aconselhando-o a não brincar com o aluno, evitando-o. A professora demonstrou ser, mais do que mediadora do conhecimento, uma formadora/construtora de verdadeiros adultos (responsáveis e cívicos). Os alunos não são só aprendizes, são adultos em construção e esta atitude da professora levou com certeza o aluno a pensar em não fazer aos outros aquilo que não gostava que lhe fizessem a ele.

forma que ele havia “brincado” com o M. F.

O menino respondeu que não e a professora pediu-lhe que ele regressasse à sua sala.