

Agradecimentos

O processo de elaboração de um relatório de investigação requer empenho, esforço e dedicação. Sendo também um período de intenso trabalho individual, não é possível desenvolvê-lo sem o contributo de um conjunto específico de pessoas. E são estas que gostaria de distinguir. Como tal, começo por agradecer:

Ao professor Doutor Jorge Manuel Bento Pinto pelo inesgotável apoio, motivação e confiança, em todos momentos. Muito da profissional que sou deve-se ao seu contributo, tendo os seus ensinamentos uma grande significância para mim. Ir-me-ei perpetuamente recordar do seu espírito crítico; das suas palavras sensatas, peçadas de experiência; e do seu entusiasmo e interesse (verdadeiros) sempre que com ele partilhamos uma conquista, descoberta e/ou experiência, nova e emotiva para nós, para ele certamente, muitas vezes, não, mas enobrece o momento e isso tem, para mim, todo o valor.

Ao Professor Cooperante e aos alunos que me receberam da melhor forma possível, apoiando e orientando-me (direta ou indiretamente) nas minhas decisões.

À Julieta Pincho, companheira de estágio e de vida, pela constante colaboração, amizade e paciência. Por todos os momentos partilhados, quer de trabalho árduo quer de divertimento e patetice.

À minha família que em muito contribuiu, como em todos os sucessos, com momentos de descontração e opiniões sempre que necessário ou solicitado.

E, por último e não menos importante, aos colegas docentes, assistentes operacionais e todos os alunos do contexto educativo de prática pedagógica que contribuíram significativamente para o meu crescimento pessoal e profissional.

**“Diz-me e eu esquecer-me-ei
Ensina-me e eu lembrar-me-ei
Envolve-me e eu aprenderei.”**

Benjamin Franklin

Resumo

O presente projeto de investigação possui como desígnio principal perceber o valor da avaliação formativa, nomeadamente da (co)avaliação - estabelecida entre os pares (alunos) e o docente responsável pelo grupo -, que surge através da partilha da avaliação defendida e praticada pela equipa docente. Esta perspetiva de trabalho preconiza uma gestão curricular adequada, centrada na especificidade do grupo, fomentando a diferenciação pedagógica e a partilha de aprendizagens de forma pluridimensional (professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno), num ato de comunicação reflexivo e democrático. Para tal, recorreu-se à utilização do Plano Individual de Trabalho (PIT), instrumento de organização do estudo autónomo do Movimento da Escola Moderna, e respetivos mapas de registo e à realização de um momento semanal (Conselho de Cooperação Educativa) do qual emergem diversas funções, como a de regulação de percursos de aprendizagem, centrada na avaliação do PIT e sua programação.

Este trabalho centra-se numa abordagem qualitativa próxima da investigação-ação, tendo a recolha de dados sido realizada através da observação participante, inquérito por entrevista e análise de documentos. O trabalho foi desenvolvido com uma turma de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) que funcionou com dois níveis de ensino (2º e 3º anos de escolaridade).

Como principal resultado poder-se-á destacar o facto de os momentos avaliativos cooperados serem impulsionadores do desenvolvimento de competências transversais como a comunicação, autonomia, reflexão e colaboração e fomentarem a tomada de consciência das dificuldades individuais, contribuindo para a sua supressão.

Palavras-chave: (Co)avaliação; gestão curricular; diferenciação pedagógica; PIT; 1º CEB

Abstract

The present investigation has as its main goal to perceive the value of formative evaluation, namely (co)evaluation - established between the peers (students) and the teacher responsible for the group - which emerges through the sharing of the evaluation defended and practiced by the teaching team. This same evaluation stands for an adequate curricular management focused on the group specificity, giving way to pedagogic differentiation and the sharing of learning experiences through pluridimensional relationships (teacher-student; student-teacher; and student-student), in an act of communication but at the same time reflective and democratic. To this end, it was used the PIT, an instrument of organization of the independent studying and its respective recording maps and the creation of a weekly moment (CCE), from which several functions emerge, like the regulation of learning tracks, centered on evaluating PIT and its programming.

This paper is centered on a qualitative approach close to investigation-action, in which the data collection was made through participant's observation, survey by interview and document analysis. This study was developed with a 1º Cycle of Basic Education class (CEB) that functioned with two grading levels (2º and 3º grades).

The main result obtained was the fact the cooperative evaluation moments were stimulators of the development of transversal abilities, mainly communication, autonomy, reflection and collaboration but also to promote the realization of individual difficulties, making suppression possible.

Key-words: (co)evaluation; curricular management; pedagogic differentiation; PIT; 1º CEB.

Índice geral

Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Capítulo I: Introdução	1
1. Âmbito e Objetivos do Estudo.....	2
2. Estrutura do Projeto de Investigação	4
Capítulo II: Currículo, Plano Individual de Trabalho e (Co)avaliação.....	6
1. Desenvolvimento Curricular	7
1.1. Concepções de Currículo - Evolução.....	7
1.2. Currículo e Projeto Curricular	10
1.3. Gestão Curricular.....	11
2. Diferenciação Pedagógica/Curricular	12
3. MEM - Pedagogia Diferenciadora	15
4. Avaliação das aprendizagens	25
Capítulo III: Metodologia de Estudo	33
1. Opções metodológicas: Paradigma de investigação e contornos do estudo.....	34
2. Contexto Educativo e Participantes no Estudo.....	37
3. Técnicas de Recolha Dados	38
Capítulo IV: Apresentação da Intervenção e Análise de Dados	42
1. O PIT em Contexto de Sala de Aula – Estrutura e Processo Evolutivo	43
1.1. Importância Atribuída e Enquadramento na Rotina de Sala de Aula	43
1.2. Alterações Estruturais: Fundamentos e Justificações	47
2. A (Co)Avaliação do PIT	55
2.1. Processo de Desenvolvimento	56
3. Perspetivas Concluído o Estudo	62
3.1. O PIT Sob Olhar do Professor Cooperante.....	62
3.2. O PIT Sob Olhar dos Alunos	63
Capítulo V: Considerações finais	67
Referências Bibliográficas.....	72

Índice de Quadros

Quadro 1 – Momentos e procedimentos, inerentes ao PIT, precedentes à intervenção da PE e respetiva legenda.....	56
Quadro 2 - Momentos e procedimentos, inerentes ao PIT, no decurso da intervenção da PE e respetiva legenda.....	62
Quadro 3 - Resultados obtidos, pelos alunos, nas fichas de avaliação sumativa antes e após a reestruturação do PIT.....	64
Quadro 4 - Evolução do desenvolvimento das competências essenciais transversais estudadas.....	70
Quadro 5 – Valor da relação entre os ficheiros planeados e os realizados, tendo em conta a data do momento de (co)avaliação.....	71

Índice de Figuras

Figura 1 - Articulação entre os dispositivos de diferenciação.....	38
Figura 2 - Momentos de Investigação-ação (Carr, 1983; Carr & Kemmis, 1986).....	46
Figura 3 - Plantas da sala (antes e depois da reestruturação) e respetiva legenda.....	58
Figura 4 – Imagem da matriz com as alterações ao PIT.....	63
Figura 5 – Gráfico representativo da relação entre o número de ficheiros planeados e os realizados.....	71

Quadro de Acrónimos

CCE – Conselho de Cooperação Educativa

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PC – Professor Cooperante

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Professora Estagiária

PEI – Programa Educativo Individual

PIT – Plano Individual de Trabalho

PR – Plano de Recuperação

MEM – Movimento da Escola Moderna

TEA – Tempo de Estudo Autónomo

UC – Unidade Curricular

Capítulo I

Introdução

1. Âmbito e Objetivos do Estudo

Numa primeira instância e no sentido de melhorar o funcionamento educativo/pedagógico/organizacional, numa das vertentes do contexto de sala de aula, da turma de 1º CEB, mais concretamente do 3º ano de escolaridade, com a qual a estudante desenvolveu a sua prática pedagógica, considera-se relevante explicitar a perspetiva, por nós (Professor Cooperante e Professora Estagiária, designados doravante por PC e PE respetivamente) assumida, sobre a importância de uma gestão curricular adequada e centrada na especificidade do grupo, fomentando a diferenciação pedagógica e a partilha de aprendizagens de forma pluridimensional (professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno), num ato de comunicação, reflexivo e democrático, no qual todos têm voz.

Dado o interesse pessoal e profissional da estudante por temas como: organização e gestão do espaço de sala de aula, diferenciação pedagógica, avaliação formativa e *feedback*, após observação direta do contexto educativo, sentiu-se motivada em explorar a problemática dos instrumentos de regulação da aprendizagem do Movimento da Escola Moderna. Tal ficou a dever-se ao facto deste ser um modelo pedagógico que encara o aluno na sua singularidade, integrado num grupo de referência, e que assume o professor como um organizador do espaço, do tempo e das atividades, tendo em vista o desenvolvimento global da criança. Isto verifica-se tanto do ponto de vista do conhecimento como da forma de estar e ser com os outros. Nesta linha o trabalho pedagógico implica a utilização de instrumentos coletivos de organização e gestão do currículo e do trabalho de aprendizagem individualizado. Com efeito, dado o interesse manifestado pela estudante em torno desta problemática, com o intento de explorar em maior profundidade e evidenciar a importância da diferenciação do ato pedagógico, tornou possível a realização desta investigação sobre a importância da reflexão acerca da concretização do Plano Individual de Trabalho.

Possuindo como ponto de partida as motivações acima mencionadas, tornou-se possível a identificação de situações que se constituem o cerne da problemática deste projeto e que se relacionam com a importância do ato avaliativo refletido, partilhado e colaborativo como impulsionador na identificação e supressão das

dificuldades individuais, trabalhadas através do PIT. Tal instrumento de trabalho é, neste caso particular, detentor de um estatuto em sala de aula, ocupando um espaço e momento específicos do Tempo de Estudo Autónomo, possibilitando uma intervenção pedagógica diferenciada.

Dada a dinâmica e clima experienciados e vivenciados na prática pedagógica, considerou-se importante a exploração de uma abordagem mais aprofundada da (co)avaliação desenvolvida no âmbito do recurso a este instrumento, inerente e transversal a todo o trabalho pedagógico desenvolvido em contexto educativo (espaço de sala de aula). Assim, procedeu-se à exploração do PIT, instrumento organizador e identificador de dificuldades (distintas em diferentes alunos), permitindo, a cada sujeito em aprendizagem, trabalhar autonomamente aquisições e/ou conteúdos onde reconhece deter maior dificuldade e, cujo desenvolvimento representa um espaço e um momento para a diferenciação pedagógica. Deste é parte integrante o ato avaliativo - avaliação formativa - auto (alunos) e hétéro (docente e colegas) – (co)avaliação, cuja realização e desenvolvimento possibilitam o revelar de dificuldades de natureza diversa. Com efeito, considerou-se pertinente e interessante abordar a questão da avaliação formativa, enquanto *"processo de comunicação"* e *"(...) decisão contextualizada, socialmente construída e orientada para um fim"* (Pinto, 2010), funcionando como um importante meio impulsionador da tomada de consciência das suas produções, por parte dos alunos.

Com efeito, os principais objetivos deste estudo são compreender de que forma uma avaliação cooperada – refletida pelo próprio, pelos seus pares e pelo docente que os acompanha - contribui e influencia para um planeamento mais adequado (relativamente às dificuldades e possibilidades) do trabalho a desenvolver no período seguinte (novo PIT) e quais as competências desenvolvidas e sua evolução para a realização e no decurso deste momento de partilha (CCE), que de acordo com Serralha (2009):

"Trata-se, no essencial, de uma estrutura organizativa da vida escolar dos alunos em toda a sua plenitude. Isto é, o espaço público de encontro semanal do grupo/turma (alunos e professor), para em conjunto gerirem, colegialmente, tudo o que à comunidade respeita, ou seja, as aprendizagens e as relações sociais que

decorrem tanto da sua construção colectiva como da vida em comum." (Serralha, 2009, p. 43)

Por conseguinte tomou-se como aspeto central do trabalho uma questão-problema:

De que modo a coavaliação do PIT pode potencializar a aprendizagem do alunos?

Contudo, torna-se imperativo referir a existência de subquestões cujo esclarecimento possibilitará o alcance de resposta para a questão principal, tais como:

- i. Como a coavaliação do PIT contribui para a tomada de consciência das dificuldades individuais?
- ii. Como a coavaliação permite o delinear de estratégias para a superação de(as) dificuldades (construção de um novo PIT)?
- iii. Qual a conceção que os alunos detêm sobre este instrumento/procedimento para as aprendizagens realizadas?

2. Estrutura do Projeto de Investigação

A presente explanação do estudo desenvolvido encontra-se organizada em cinco grandes pontos.

No segundo capítulo é apresentado um conjunto de considerações teóricas sobre a importância de uma gestão curricular adequada ao grupo e contexto educativos para a realização de um autêntico trabalho de diferenciação pedagógica, segundo as perspetivas metodológicas do MEM.

A metodologia respeitante a esta investigação encontra-se descrita no terceiro capítulo, estando este subdividido em quatro momentos. Primeiramente é delineado o enquadramento teórico do paradigma interpretativo, no qual se inscreve o estudo. Em seguida, são descritos os participantes e o contexto educativo onde o estudo se desenvolveu. Posteriormente procede-se à descrição dos dispositivos e procedimentos

de recolha de informação, enquadrando-se as intencionalidades do projeto. Por último, verifica-se a descrição dos dispositivos e documentos de análise e interpretação da informação.

No quarto capítulo, é apresentada a intervenção desenvolvida, em contexto educativo, no âmbito desta investigação. São detalhadamente descritas as ações implementadas, os moldes em que se desenvolveram, sendo realizada uma análise crítica e reflexiva da intervenção. Neste encontra-se, ainda, contemplada a análise das informações recolhidas, tendo por base o estudo do discurso dos intervenientes no projeto, os registos efetuados (por mim e pelos alunos envolvidos) e a observação participante.

Por último, no quinto capítulo, disserta-se sobre algumas considerações que, em nosso entendimento, se evidenciaram, estando relacionadas com as dissonâncias e similitudes entre as expectativas e os resultados obtidos. Isto é, reflete-se criticamente acerca dos resultados alcançados, comparando-os com as nossas perspetivas preambulares, equacionando o valor detido pela temática e a intencionalidade impressa nas ações desenvolvidas.

Capítulo II

Currículo, Plano Individual de Trabalho e (Co)avaliação

1. Desenvolvimento Curricular

1.1. Concepções de Currículo - Evolução

O currículo envolve sempre um propósito, um processo e um contexto. Além disso, resulta da confluência de diversas práticas, exercidas por diferentes atores, em diferentes momentos. É por isso um conceito complexo, dinâmico e multifacetado.

O conceito de *currículo* e das várias expressões relacionadas, como: teoria curricular, desenvolvimento curricular, *design* do currículo e organização curricular, são bastante invocados na literatura pedagógica contemporânea, tendo surgido pela primeira vez em 1918, nos EUA. Todavia somente na década de 60 adquire maior relevância, sobretudo no contexto de reformas educacionais (Roldão, 1999).

A construção do ensino e do currículo quando abordada sob uma perspectiva crítica evoca a responsabilidade conjunta de professores e alunos. Todavia, pese embora a ideia descrita se afigure evidente, o desafio reside na sua colocação em prática, dado o olhar conservador, liberal e tecnicista a que se tem tido sobre o currículo oficial ao longo do tempo. De acordo com Roldão (1999), a exploração da teoria curricular pressupõe a identificação de três principais fatores, apontados como participantes na dinâmica da construção e evolução dos currículos: a) a sociedade; b) os saberes científicos; e c) o conhecimento e representação do aluno.

Os fatores mencionados correlacionam-se, influenciando o currículo de modo global. Deste modo, e a título exemplificativo, *"a concepção do aluno articula-se quer com o estado do saber científico sobre o desenvolvimento do indivíduo, quanto com concepções sociais de carácter valorativo num momento determinado"* (Roldão, 1999, p. 16)

A relação estabelecida entre estes diversos fatores e a importância relativa de cada um culmina na dinâmica evolutiva dos currículos escolares em cada contexto. A análise dessa dinâmica, ao longo do século XX, em diversos países da América do Norte e Europa (ditos países da cultura ocidental) demonstra, numa perspectiva ampla e excluindo países como Portugal, uma tendência para o que, na gíria curricular, se designa pêndulo oscilante. Tal significa que os currículos têm assumido um

movimento de alternância em relação à atribuição de maior ênfase às dimensões associadas aos saberes ou às dimensões ligadas aos alunos, aos seus interesses e necessidades. Por seu lado, esta alternância possui raízes em pressões e valores que emergem da conjuntura social, económica, cultural e política. (Roldão, 1999, p. 16)

Com efeito, e de acordo com Alçada e Roldão (Roldão, 1999) existem seis principais correntes relacionadas com a evolução desta temática, as quais, sucintamente, passar-se-á a explicitar:

I. Conceção tradicional

Conjunto de conhecimentos a transmitir de modo organizado, através de disciplinas académicas.

II. Educação progressiva (John Dewey) - primeiras décadas do século XX

Com o surgimento de novas concepções de aprendizagem, o desenvolvimento de estudos psicológicos, a ampliação dos conhecimentos científicos e a urgência de promover reformas sociais e estabelecer uma ligação entre o ensino e a vida real surge uma nova concepção de educação. Sendo que, curricularmente *"o conhecimento é encarado como dinâmico, a educação como um processo de crescimento, a inteligência como função de interacção com a natureza, a democracia como ideal actuante"*, (Roldão, 1999, p. 85). Verifica-se a existência de maior diversidade e flexibilidade curriculares e de uma valorização das necessidades e experiência do aluno.

III. Concepções behavioristas (Ralph Tyler, W. James Popham, B. Bloom, Albert Bandura) - anos 50/60

Ao conjunto de resultados de aprendizagem, cuja responsabilidade se atribui à entidade escolar, denomina-se currículo. Tais resultados traduzem-se no produto a ser mensurado, devendo definir-se em *"termos comportamentais precisos"* (Roldão, 1999, p. 85). Os meios através dos quais se atingem os objetivos correspondem ao processo de aprendizagem, estando estes contidos na instrução e não no currículo.

IV. Currículo baseado na estrutura das disciplinas (Jerome Bruner, Hilda Taba, David Ausubel) - anos 50/60

Emergir de uma concepção curricular em que se verifica a necessidade de desenvolver e ampliar a aprendizagem científica (período da guerra fria), intensificando-se a compartimentação disciplinar e valorizando-se a aquisição de saberes e o desenvolvimento do raciocínio científico (matemática e ciências). Esta, assente nos conceitos e princípios organizadores de cada disciplina e na utilização de métodos de investigação da respetiva ciência, apoia-se nas teorias de Bruner e segundo este a aprendizagem centra-se fundamentalmente no domínio do processo, dado que *"os conceitos e métodos das ciências podiam ser aprendidos em qualquer idade, dependendo de estratégias adequadas, que iriam progressivamente alargando e aprofundando os conceitos, num movimento em espiral"* (Roldão, 1999, p. 86).

V. Currículo baseado na relevância e significado social dos temas - final dos anos 60

Reação opositora à defendida no ponto anterior – *"Era Dourada do Ensino das Ciências"*, após o lançamento do satélite artificial Sputnik pelos soviéticos (Wang e Marsh, 2002, p. 170) – surgindo novos interesses e fenómenos sociais que conduziram a uma nova concepção curricular, na qual a relevância social dos temas e as necessidades demonstradas pelos estudantes verificavam-se os principais critérios para a sua seleção e abordagem. Período de *"currículos flexíveis, tentativas de interdisciplinaridade, educação global, escolas de área aberta"* (Roldão, 1999, p. 86), onde problemas sociais como guerra, sexo, droga, violência eram selecionados como temática para análise e debate. Verificou-se um declínio a nível dos resultados académicos.

VI. Tendências atuais - anos 70/80

(Até este período procura-se evidenciar a inexistência de uma visão do currículo quer em relação à sua natureza, quer ao seu modo de funcionamento.)

Coexistência de duas tendências dominantes nas concepções atuais:

- Movimento crítico *"apelando para o regresso às aprendizagens essenciais e à aquisição das competências fundamentais (back to basics)"* (Roldão, 1999, p. 87), com recurso aos métodos tradicionais.
- Conceção de currículo *"ligado à educação para a cidadania, procurando aplicar estratégias que desenvolvam a aquisição do pensamento crítico, a capacidade de tomar decisões, o domínio de conhecimentos necessários à resolução das diversas situações"* (Roldão, 1999, p. 87)

1.2. Currículo e Projeto Curricular

O conceito de currículo abraça, como referido, uma multiplicidade de interpretações e teorizações relativamente ao seu processo de construção e mudança. Todavia, reporta-se continuamente ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver. Estas não correspondem a um somatório de partes, pois são a conclusão, o propósito, a disposição coerente e a organização sequencial que transformam um conjunto de aprendizagens em currículo (aprendido, interiorizado e consolidado), que se apresenta gradualmente menos prescritivo e conseqüentemente mais reconstrutivo, funcionando, no entanto, como referencial teórico comum a um determinado conjunto de situações (Roldão, 1999).

O projeto curricular corresponde ao modo como, em cada contexto, se realiza o processo de reconstrução e apropriação de um currículo face a uma situação real, traçando escolhas e intencionalidades próprias e elaborando métodos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens inerentes ao currículo para os alunos de um determinado contexto educativo (Roldão, 1999).

Como tal, compreende-se que qualquer currículo (o currículo nacional ou o *core curriculum*) possui uma dimensão de projeto em sentido lato, por referência ao nível de uma sociedade ou grupo. Deste modo, o currículo nacional materializa o projeto curricular de uma sociedade, numa perspetiva alargada. Por sua vez, o projeto curricular desenvolvido por uma escola assume-se como um currículo

contextualizado e admite, subsequentemente, a construção de projetos curriculares mais específicos, que, de forma adequada, neste se possam integrar. (Roldão, 1999, pág. 44)

1.3. Gestão Curricular

A gestão curricular é uma problemática bastante atual e uma temática em que emerge um conjunto de questões centradas, sobretudo, na igualdade de oportunidades escolares. Isto é, torna-se necessária a existência de uma ação pedagógica gerida de modo a possibilitar uma aquisição de aprendizagens equitativa a todos os alunos. Todavia, tal não é conciliável com um ensino normalizado isto é, a consciencialização e a revalorização dos direitos individuais impõem formações com modalidades diversificadas. Somente um currículo flexível possibilita a realização desta aspiração: incluir as matrizes diferenciadoras, solicitadas pelos distintos contextos, numa matriz unificadora (Silva, 1990).

O currículo proposto surge-nos já construído, sendo incumbido, ao professor, o papel de o executar. Com efeito, na apropriação que cada docente faz do currículo prescrito deverá ter em conta o contexto, os alunos e a sua cultura, para que possa romper com a sua abstração, cariz teórico, neutralidade e caráter reprodutivo. Ao contestar-se o ensino orientado para a reprodução, propondo o compromisso com a criação e produção da cultura e do conhecimento, defende-se a possibilidade de se assumir um papel ativo na transformação social, existindo espaço para a ação humana na escola, podendo o contexto de sala de aula impulsionar o trabalho crítico. O trabalho e espírito críticos são essencialmente um esforço contínuo de ação e reflexão, de teorização sobre a prática. Assim, defende-se o conceito de professor-investigador, que assume a dupla tarefa de atuar mediante estas vertentes e assumindo estes papéis. A análise da própria prática docente é uma ideia que deve estabelecer-se sob o ponto de vista de salvaguardar a especificidade do ensino e a especificidade da investigação, isto é, de modo a que sejam claramente perceptíveis os limites de cada um. Para tal, a metodologia que se impõe ao professor-investigador é a de operar ao nível da subjetividade, sendo esta representativa do que sucede no íntimo do indivíduo, à luz de como interpreta, reflete e sente o que observa, sem que respeite

um padrão, dada a influência de elementos externos – concepções, cultura, educação, experiências e vivências adquiridas, entre outros fatores (Silva, 1990).

2. Diferenciação Pedagógica/Curricular

A temática da diferenciação curricular surge através da abordagem socioconstrutivista do próprio conceito de currículo no tempo atual, do ponto de vista em que o currículo, como já referido, construção condicionada socialmente, plástica e mutável, se afigura hoje, *"face à diversidade dos públicos e contextos, como um campo conceptual e de gestão orientado para a contextualização e a diferenciação da acção da escola e dos professores, de modo a garantir melhor as aprendizagens de todos os alunos"* (Roldão, 2003, p. 7).

A diversidade dos públicos escolares assume-se como o cerne da complexa relação da escola com a sociedade e das dificuldades com que se confronta no seu desempenho educativo e curricular. Diariamente os docentes vêm-se confrontados com situações de diversidade sociocultural (de alunos e contextos) e com medidas políticas, normativas e alguma informação teórica difusa que lhes confere uma sensação de familiaridade com a ideia de diferenciação curricular, associada ao possível meio ou solução para um leque de questões do exercício da profissão docente. (Roldão, 2003)

De acordo com Roldão (2003), o conceito de diferenciação curricular abarca uma variedade de perspectivas, sobretudo em dois aspetos: o plano de ação a que se dirige (sistema, escola, turma, aluno) e, tendo em conta a aprendizagem final a desenvolver, o sentido atribuído à sua natureza e finalidades. Segundo estes dois fatores, considerados conjuntamente, encarar-se-ão três níveis de operacionalização do conceito, sendo que um deles será explorado com um maior aprofundamento, dada a sua relevância para este projeto. Em todos os níveis exalta uma questão - *"articular a finalidade social do currículo que é, por natureza, comum e unificadora, com os percursos e os contextos dos aprendentes, que são inevitavelmente diversos"* (Roldão, 2003, p. 22) e é na gestão - política, ideológica e educacional - que esta inevitável tensão, entre as funções niveladora e diferenciadora da escola, adota diversas

soluções com, também, distintas implicações. Assim, segundo a mesma autora, verificam-se os seguintes níveis:

- **Político** - diferenciação na organização dos sistemas e das escolas.
- **Organizacional** - diferenciação do grau de exigência no mesmo currículo escolar.
- **Pedagógico-curricular** – diferenciação de estratégias, caminhos e métodos de estruturação do processo de ensinar e aprender, perante aprendizagens comuns.

É sobre este último ponto que incide, com maior enfoque, a nossa abordagem, entrando, deste modo, no terceiro nível de análise de políticas e práticas de diferenciação curricular, situada no campo da práxis curricular das escolas e dos professores. Contrariamente à interiorização e exploração do currículo sob uma perspectiva técnica, em que se pratica unicamente a implementação, neutra e acrítica, defende-se aqui, a progressiva internalização do próprio currículo, encarando-o, em consciência, como um produto de negociação, em contexto, e não como um normativo, por si só, justificado. Isto é, os profissionais e as escolas devem assumir o currículo como: a) instrumento, b) campo de trabalho e c) objeto de estudo, para que possam, sobre ele, produzir conhecimento e ação (Roldão, 2003).

Como já referido, sendo sobre a questão – *"Como conciliar a comunalidade de aprendizagens, que a natureza social e aculturadora do currículo implica, com a premência para diferenciar essas aprendizagens face a populações e indivíduos marcadamente diversos?"* (Perrenoud, 1997) –, emergente desta terceira linha da diferenciação, relacionada com as práticas e o trabalho de ensinar e aprender que indaga este projeto, torna-se relevante reforçar que a diferenciação curricular que tencionamos conceptualizar relaciona-se com a ação curricular:

"inteligente da escola e dos professores, intencional e informada por conhecimento científico adequado, para 'partindo de onde o aluno está', na esteira da famosa recomendação de David Ausubel (1978), na sua teorização do conceito de aprendizagem significativa, poder orientar adequadamente e com sucesso a construção diferenciada da aprendizagem de cada um, relativamente ao currículo comum, visando, na medida máxima possível, o melhor acesso de todos à integração

plena na sociedade a que pertencem e de que são desejavelmente atores ativos"
(Roldão, 2003, p. 58)

Dito de outro modo, aludimos à aprendizagem escolar tratando-se de uma situação contextual específica, existindo uma relação entre o ato de aprender e o contexto de aprendizagem, mais concretamente, com as práticas de ensino. Um aluno com alegadas dificuldades de aprendizagem, em áreas ou contextos distintos, pode, em contexto escolar, ser bem-sucedido ou vice-versa, sendo que mesmo no seio da escola e da turma, apresenta diversos desempenhos em diferentes situações e com professores distintos. Com efeito, não podemos tratar a aprendizagem escolar *"tomando a parte pelo todo e ignorando a dimensão intrinsecamente interaccional e transaccional do ato de aprender em contexto escolar"* (Perrenoud, 1997).

A tentativa de corresponder às necessidades dos alunos, elevando o seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, promove o sentimento de motivação. E esta visão possibilita o estabelecer de uma relação pedagógica (professor-aluno) saudável e necessária para um bom (melhor) funcionamento da rotina escolar. Tal deve-se ao facto de condicionar o comportamento do aluno, na tentativa de corresponder às expetativas do professor, contribuindo para uma participação e empenho mais ativos, visando uma progressão contínua, sendo preponderante o papel das relações na aprendizagem e necessária a intereção multiforme entre alunos, pares e professores.

A relação pedagógica possui como fundamento a relação humana, que se estabelece entre as pessoas envolvidas numa condição pedagógica e, por conseguinte, abrange também a consequência desta ligação. Assim, a interação professor-aluno é uma relação cujas bases dever-se-ão sustentar na afetividade e no diálogo, como molde de construção do espaço escolar, imprimindo uma herança a quem a estabelecesse. Por conseguinte, a relação pedagógica é partilhada entre o docente (adulto) e o discente (criança), desenvolvendo-se em contexto educativo, e permite uma influência na vida de ambos.

"A relação pedagógica torna-se educativa quando, em vez de se limitar à mera transmissão do saber, consegue comprometer os seres num encontro onde cada um descobre o outro e ao mesmo tempo se vê a si próprio, a partir daqui começa uma aventura humana pela qual o adulto vai nascer na criança". (Postic, 2007)

É de extrema dificuldade harmonizar a liberdade e o controle, o autoritarismo e a afetividade, uma vez que, quando em contacto com grupos numerosos, a tendência é a de incidir o nosso olhar na norma e não na pessoa, na regra e não na circunstância. Com efeito, não descorando a importância de marcos organizacionais (normas para o bom funcionamento da sala de aula: regras de comportamento, organização e gestão do espaço, entre outros), a relação pedagógica afetiva é fundamental para que se verifique aprendizagem efetiva, sendo que, como já mencionado, o processo de ensino-aprendizagem fixa-se com maior sucesso quando desenvolvido num clima de confiança e incentivo, permitindo a existência de relações cordiais e quando os docentes se demonstram pessoas abertas, afetivas, tolerantes e flexíveis, dentro dos parâmetros normativos.

Diversas questões surgem neste campo de exploração educativo-pedagógico, como:

“Porque será que a criança aceita tão bem este professor e rejeita aquele? Por que vias secretas apreende a situação escolar? Que representações têm os alunos dos professores? Para tentar responder a estas e outras questões é preciso levar o aluno a exprimir os seus desejos, as suas lutas, as suas angústias, mesmo de uma forma simbólica”. (Varela, 2010)

Na tentativa de colmatar os enigmas que poderão surgir por via do citado, o docente deve dirigir a sua intervenção de modo a transmitir equilíbrio, tranquilidade e objetividade, mediante a utilização adequada da comunicação verbal (discurso) e não-verbal (linguagem gestual), da entoação conferida à voz e do afeto.

3. MEM - Pedagogia Diferenciadora

Pelos caminhos da educação, é-nos possível auxiliar no desenvolvimento do potencial individual, estimulando a exploração das suas capacidades e diminuindo as suas limitações, praticando a pedagogia da inclusão de todos e de todas as formas. Tal implica agir de forma diferenciada, que ao contrário do que muitos possam (ainda) idealizar, não serve somente na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, pois possibilita a dissolução das dificuldades individuais, agindo com intencionalidade, na satisfação de uma necessidade específica e pessoal, no seio do grupo.

Posto isto, considera-se relevante referir que a ponderação que se possa atribuir à diversidade existente na instituição escola está relacionada com a realização dos Direitos Humanos e que " (...) *a cultura dos valores neles contidos são condição fundadora das relações contratuais de todo o acto pedagógico.*" (Niza, 2000, p.39). Como tal, torna-se pertinente aludir três compromissos históricos delimitadores da prática educativa, sendo eles:

1. A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), que admite aos cidadãos o direito a uma educação escolar básica e ao sucesso no decurso da sua frequência. Tal pressupõe o envolvimento institucional, docente, da comunidade educativa e de todos os parceiros que possam contribuir para a estruturação deste propósito preconizador de igualdade e de justiça.
2. O Acordo de Jomtien (1990) visa garantir educação básica, a todos os cidadãos, numa escola para todos. Em Portugal desenvolve-se, em determinadas escolas, através do PEPT, mediante projetos sujeitos a candidatura.
3. A Declaração de Salamanca (1994) reconhece que *"cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias"* e que as crianças e jovens com NEE deverão ter acesso às escolas regulares - orientação inclusiva.

Nos últimos 50 anos tem-se vindo a assistir a um crescendo no acesso universal à escolaridade básica, por parte dos cidadãos, emergindo um vasto leque de diversidades - culturais, de classes, de géneros, de capacidades, de motivações, de expectativas e de representações - que impõe à escola uma constante reflexão acerca da sua ação educativa tendo como objetivo acautelar a conversão de tais diferenças em desigualdades. Modificar a essência escolar (a instituição) e a cultura profissional, acordadas na tradição escolástica a que fomos sujeitos, modelada pelo ensinar de muitos como se fossem somente um, isto é, segundo Perrenoud (1996), *"a mesma lição e os mesmos exercícios para todos e ao mesmo tempo"*, seria, de acordo com o mesmo autor, *"romper com a pedagogia magistral"*. Certo é, ainda que a nível conceptual, tem-se vindo a assistir a uma alteração do pensamento relativamente aos insucessos educativos, transferindo as suas motivações, das características individuais das crianças e respetivas famílias, para o processo de escolarização, o que se traduz

numa reconcentração no currículo como referência basilar da ação educativa para todos os alunos, transitando-se, em meados do século, do modelo médico-pedagógico para o modelo educativo. Esta posição atribui novos domínios e novas debilidades à docência, dado que o seu sucesso está relacionado com a cultura de cariz profissional e cívico dos docentes e do seu método de associação à organização e cultura das escolas onde se inserem Ainscow (1995).

A maior debilidade deste intento de mudança prende-se com a essência da cultura escolar e profissional, na tentativa de (re)humanização da escola. A cultura de uma organização representa o nível mais profundo de conceitos e crenças, os quais são partilhados pelos membros que a constituem, influenciando de modo inconsciente na sua própria definição de organização. (Shein, 1987) Segundo Perrenoud (1996), é relevante consciencializarmo-nos do enraizado poder da cultura tradicional que sustenta a ideia: *da indiferença à diferença*, considerando que *"a ínfima e última diferença que resistirá implica a pessoa e a cultura, o projecto e a identidade do professor"*. Como tal, torna-se pertinente mencionar as estratégias a que os sistemas educativos recorrem com a intenção de colmatar as diferenças e necessidades dos alunos que acolhem. Assim, aludindo Cronbach (1967), categorizam-se cinco métodos de organização educativa, abaixo sintetizados:

1. Método seletivo - Convenciona a existência de objetivos e conteúdos fixos e comuns ao universo dos alunos, sendo a sua permanência escolar resultante das suas capacidades no acompanhamento do currículo.
2. Método temporal - Assenta nos mesmos pressupostos que o anterior, todavia defende a possibilidade de extensão do tempo para o alcance dos conhecimentos, caso se verifique esta necessidade, sendo valorizado o ritmo de aprendizagem e o tempo de individualização.
3. Método de neutralização - Considera que alguns alunos possuem dificuldades escolares por via de fatores de índole social e cultural, formulando-se uma panóplia de estratégias e de programas para execução de discriminação positiva.

4. Método da adaptação de objetivos - Assume a diversidade do público escolar, defendendo que este não pode realizar as mesmas aprendizagens, organizando-se, por conseguinte, distintos currículos (alternativos) para diferentes grupos.
5. Método de adaptação do ensino - Encara a existência de um único método de ensino-aprendizagem como insuficiente para satisfação das necessidades da globalidade dos alunos. Uma correta adequação do ensino envolve o recurso simultâneo a estratégias variadas, congruentes com a diversidade do grupo. Este assume as diferenças individuais como inerentes ao processo educativo, articulando os métodos de ensino com os processos de aprendizagem dos alunos e tornando-o compatível com o objetivo da qualidade de ensino e da igualdade de oportunidades.

A resposta à diversidade escolar (alunos e suas características), desenvolvida pela diferenciação pedagógica e veiculada por este último método, assume-se um processo em construção ao longo dos últimos 30 anos. Tendo existido, no decurso do século, profissionais que surgiram na defesa de um objetivo de cidadania democrática, o de:

"assegurar nas escolas públicas uma educação escolar de qualidade que, como herança cultural a reconstruir, faça avançar a profissão docente para a organização social do trabalho de aprendizagem dos alunos de forma a garantir-lhes o máximo sucesso, no interior desse contracto social que é a educação escolar". (Niza, 2000, pág. 42)

Um dos aspetos impulsionadores de reflexão prende-se com o modo como se vem afirmando o trabalho de diferenciação no sucesso dos alunos e respetivos professores. Um dos principais estudiosos desta problemática, Perrenoud (1996), invoca diversas vezes no seu discurso, enaltecendo os seus contributos para a temática, Legrand (1976) e Meirieu (1986), sendo relevante citar este último, em resposta à questão anterior:

"A pedagogia diferenciada foi, de facto, em primeiro lugar uma espécie de grelha de leitura do fracasso escolar para aqueles que recusavam um discurso fatalista e uma teoria sumária de dons. A pedagogia diferenciada representava um meio para

compreender os diferentes resultados dos alunos atribuindo-os, pelo menos parcialmente, a fatores propriamente pedagógicos". (Meirieu, 1993)

Niza (2000) quando se pronuncia sobre pedagogia diferenciada refere-se ao projeto Rapsodie, fazendo alusão ao livro *“A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado”*, como ilustrativo da procura de novos métodos que visam o desenvolvimento da compreensão, incrementando novos processos e imprimindo mais inteligência à profissão docente. Esta publicação reúne um conjunto de intervenções realizadas em 1978 sobre o projeto, merecendo destaque o texto *“Prevenir as Desigualdades Escolares através de uma Pedagogia Diferenciada : a Propósito de uma Investigação no Ensino Primário em Genebra”*. Seguindo esta linha de pensamento, e com base no documento mencionado, Niza (2000, p. 43) assevera que:

"A pedagogia diferenciada tal como é concebida no quadro Rapsodie supõe que a diferenciação da acção pedagógica venha a ser a regra, que seja contínua e integrada, e torne por conseguinte inútil - excepto em casos muito difíceis - uma intervenção correctiva externa", sendo que "A diferenciação deve permitir a todos uma formação de base equivalente. Ela não é compatível com a sujeição dos alunos a fileiras [alternativas] ou a tratamentos pedagógicos mais ou menos selectivos". [sic]

A identificação e a resposta a um dado e diversificado conjunto de capacidades e características de uma turma, de modo a que não exista a necessidade de uma aula na qual se estudam os mesmos aspetos, ao mesmo ritmo e através do mesmo método denomina-se diferenciação (Simson, 1989). Esta distinção dos percursos de aprendizagem não sustenta a ideia de que cada aluno os deva realizar de forma totalmente individualizada, pelo contrário, considera ser profícua a alternância da tipologia de trabalho, ou seja, intercalar os momentos coletivos (não sendo sinónimo de em simultâneo) e de produção individual, em grupo ou de apoio direto, por parte do docente (Bouysse, 1994).

Na sequência do que foi dito, a diferenciação estende-se ao trabalho do currículo de forma (inteira/verdadeiramente) cooperada, dada a importância atribuída ao trabalho desenvolvido a pares, que possibilita o conflito sociocognitivo, encarando-se a heterogeneidade dos grupos como um recurso fundamental da aprendizagem, integrando novos mecanismos de tutoria entre alunos, abraçando a

colaboração dos mesmos no processo de estudo e as estratégias de aprendizagens cooperativas, mediante a utilização de diversos dispositivos de trabalho de grupo. Atribui-se, ainda, elevada importância ao "*valor cognitivo da controvérsia conceptual*" (Niza, 200, p. 43) e ao potencial engrandecido da regulação da aprendizagem pessoal e dos demais, através da linguagem. Tal fomenta a (re)valorização do diálogo educativo, efetivado pelo ensino interativo ao longo da escolaridade, o que concede ao aluno o papel de parceiro intelectual do processo de ensino-aprendizagem, atribuindo à turma a dimensão de comunidade que se autorregula, com a vantagem da presença do docente, profissional da aprendizagem e do estudo, remetendo-o para um patamar de apoio. Este olhar valorizador da dignidade intelectual e moral dos alunos inverte "*o sentido do acto pedagógico*" e o modo de gestão curricular escolar, o que ergue "*uma revolução na cultura profissional docente*" (Niza, 2000, p. 43), centrada na gestão do currículo e na organização escolar.

De acordo com a concepção de alguns pedagogos franceses, se apreendêssemos tais estratégias de diferenciação e as transformássemos numa pedagogia, *a pedagogia diferenciada*, poder-se-á dissimular a intenção da mudança que pretende responder à diversidade dos alunos de forma integradora, conferindo-lhes o direito a uma educação escolar bem-sucedida. Para isso é necessário que, segundo Meirieu (1993), se incrementem, numa perspectiva de continuação da construção de um renovado discurso pedagógico, novas ferramentas através de modelos para a ação.

No entendimento de alguns, Vigotsky fundou o percurso que nos mobiliza a tomar como ponto de partida o *conhecimento instrumental* do trabalho nas escolas em direção ao conhecimento teórico indispensável, articulado numa práxis social. Sendo deste modo, e de acordo com esta perspectiva, o trabalho educativo sustentado "*numa postura crítica e evolutiva a fazer avançar a investigação sobre a construção das aprendizagens e do desenvolvimento humano*" (Niza, 2000, p. 44). Por outras palavras, toma-se como base o trabalho efetivado em contexto de prática pedagógica, orientado por bases teóricas essenciais, e inserido num processo cíclico de aprendizagem e desenvolvimento, social e intelectual.

O MEM Português estabelece-se através da matriz vigostkiana e, segundo Niza (2000), o modelo de cooperação educativa tenciona assumir e valorizar as diferenças, enquanto recurso essencial da formação social e intelectual:

"através da utilização das estruturas de cooperação e dos processos sistemáticos de comunicação que o caracterizam e que atravessam os ciclos temporais de diversificação da ação educativa geridos a partir do Conselho de Cooperação Educativa e revertendo sistematicamente a ele, enquanto motor do processo auto regulado de aprendizagens cooperadas". (Niza, 2000, p. 44)

De acordo com o mesmo autor, a gestão curricular, nesta perspetiva, desenvolve-se em cooperação, isto é, através do método mais direto de participação dos alunos no processo de negociação das atividades e na sua distribuição e controlo.

O trabalho nos projetos, resultantes da exploração dos programas curriculares, selecionados pelos alunos e desenvolvidos em pares ou por pequenos grupos, complementados pelo momento de comunicação à turma são o período chave das práticas diferenciadas. Neste período de comunicação dos projetos de: estudo, pesquisa ou intervenção, os responsáveis pela sua apresentação possuem também a intenção de avaliar os resultados das suas comunicações através de questionários por eles elaborados. Mediante a informação recolhida, estes alunos possuem o papel de, posteriormente, proceder ao esclarecimento das questões levantadas pelos colegas que demonstram alguma incompreensão acerca do conhecimento exposto/transmitido. (Niza, 2000)

Outro momento essencial de diferenciação do ensino e dos modos de aprendizagem corresponde ao estudo autónomo em sala de aula que deverá equivaler a um terço do tempo global do trabalho semanal no 1º CEB, sendo neste momento diferenciador que se centrou a presente investigação. Niza (2000) elucida que no TEA os alunos regulam-se por um PIT, instrumento aplicado nesta investigação, no qual consiste a previsão das atividades a desenvolver, por cada aluno, tendo em consideração as suas necessidades e as orientações cedidas, neste caso específico da nossa realidade investigativa, pelos colegas e pelo professor no momento de (co)avaliação. Durante o desenvolvimento desta atividade de estudo e treino planeados, o docente individualiza o seu trabalho de ensino para os alunos que apresentam necessidades específicas de apoio. Por conseguinte, as dificuldades de

aprendizagem são trabalhadas sob uma perspectiva processual de ensino interativo, com o objetivo de assegurar o sucesso das aprendizagens escolares individuais. Com efeito, constitui-se *"o momento mais relevante de diferenciação do ensino que se desenvolve paralelamente ao mais relevante momento de diferenciação das aprendizagens"* (Niza, 2000, p. 44).

O TEA representa um sistema de suporte às aprendizagens, no qual cada aluno auxilia outro colega no processo de aprendizagem, explorando conteúdos em que este sente dificuldades. Assim, os discentes apoiam-se na realização de atividades sobre as quais recai alguma insegurança na sua resolução, por ausência das competências necessárias a uma concretização autónoma. Mercer (1997), citada por Serralha (2009), menciona a teoria de Vigotsky que preconiza que *"aprender com assistência ou instrução é um aspecto normal, comum e importante no desenvolvimento mental humano"*, acrescentando que *"o limite da habilidade de uma pessoa para aprender ou resolver problemas se pode ampliar se outra pessoa lhe proporciona a ajuda cognitiva adequada"* (Serralha, 2009, p. 41). Consequentemente, os alunos podem conferir sentido às suas dificuldades pessoais, estando a assistência na sua resolução fixada num colega ou no apoio do professor, que se encontra em circulação pelo espaço físico da sala para um complemento aos alunos que lho requerem. A rotina apresentada assume-se de elevada importância para que se alcance, no meio escolar, uma educação inclusiva, representando um momento de promoção contínua da justiça escolar. Por um lado, por possibilitar o avanço das aprendizagens em que os alunos não atingiram o sucesso de forma independente e, por outro, pela diferenciação do trabalho que as diversas e distintas dificuldades individuais abrangem (Serralha, 2009).

Deste modo, segundo Bruner (1996), referido por Serralha (2009), p.42), *"[s]e à pedagogia compete autorizar os seres humanos a ir além das suas predisposições 'naturais', é seu dever facultar o 'estojo de ferramentas' que a cultura desenvolveu para o efeito"* (Serralha, 2009, p.42). De acordo com esta linha de pensamento, o TEA é uma dessas ferramentas culturais criada pelos docentes do MEM para prolongar no tempo a compreensão dos discentes, por considerarem ser o trajeto com maior praticidade para a sistematização de conteúdos curriculares que se demonstram, a cada aluno, de mais complexa consolidação. Tal oferece, a cada

discente, a tipologia de andaime mais adequada à sua situação concreta (Serralha, 2009, p.42).

"A essência do conceito de andaime, tal como Bruner a utiliza, é a intervenção sensível de um professor para ajudar ao progresso de um aluno que está activamente implicado numa tarefa específica, mas que não é capaz de realizar a tarefa só" (Mercer, 1997, p.86 e 87).

Esta tipologia de trabalho assistido possui como principal intenção o melhoramento da compreensão dos alunos em áreas onde o processo avaliativo revelou fragilidades, para que no futuro possam desenvolver, autonomamente, atividades a elas subordinadas. Com efeito, existe uma progressiva redução do auxílio prestado a cada aluno, em função dos progressos obtidos, uma vez que *"o ideal é que o estudante vá reduzindo o seu nível de dependência da estrutura de apoio à medida que avança na sequência de aprendizagem"* (Daniels, 2003 citado por Serralha, 2009, p. 42).

Em consonância com o que foi explicitado, e no dizer de Serralha (2009), importa referir que as aprendizagens realizadas no decurso deste momento não se adquirem inadvertidamente, pelo contrário, correspondem a uma resposta às reais necessidades dos alunos, averiguadas a partir do sistema de autoavaliação cooperada ou (co)avaliação, como intitulámos, representando esta um dos objetos de estudo deste trabalho investigativo, com o intuito de permitir à totalidade dos discentes a possibilidade de aprender o somatório dos conteúdos impostos pelo currículo nacional. Por conseguinte, trata-se de conferir assistência às aprendizagens individuais, balizadas por um PIT, elaborado por cada aluno, tendo em conta o que considera ser aprendizagem prioritária, mediante as suas dificuldades. Para orientar o seu desenvolvimento existe um conjunto de mapas de registo do percurso realizado pelos discentes - listas de verificação, mapas de registo de utilização de ficheiros, mapas de produção de textos e leituras, entre outros - e também as recomendações efetuadas pelos demais durante a avaliação do PIT anterior. Aludindo ainda à temática da avaliação deste instrumento de pilotagem, torna-se relevante mencionar a existência de dois momentos para a sua efetivação:

- 1) Balanço diário - realizado no final de cada dia de trabalho, sendo da inteira responsabilidade do seu autor.

- 2) CCE - desenvolvido semanalmente, onde cada aluno é incentivado, pelo grupo, a refletir acerca do seu percurso de aprendizagem, comunicando com o mesmo entusiasmo os progressos e as dificuldades sentidas, com o propósito de que todos possam ser auxiliados, pela comunidade - turma -, a suprimir tais dificuldades.

De um modo global o PIT confere-nos a possibilidade de, semanalmente, recolher a informação necessária sobre a ação desenvolvida por cada aluno, apresentando tudo o que realizou e explorou para adquirir ou sistematizar conhecimentos. Como tal, os planos projetados pelo próprio oferecem-nos a história evolutiva da sua aprendizagem (Serralha, 2009).

Este instrumento relaciona-se com o CCE sobretudo na dimensão organizativa que possui, relativamente à vida escolar, resultando múltiplas funções como a regulação dos percursos de aprendizagem dos alunos, que se foca tanto na avaliação dos PIT e dos projetos desenvolvidos como no seu planeamento.

De destacar é o aspeto que melhor caracteriza este espaço:

"a prática compartilhada de comunicação sobre a ação, isto é, de reflexão sobre a vida em comunidade", revelando-se "uma estrutura semiótica de medição, que regula a intervenção dos estudantes na atividade social. Ou seja, uma construção activa da cidadania, onde os procedimentos metodológicos de aprendizagem da convivência são a análise crítica e reflexiva dos incidentes que, naturalmente, resultam do trabalho e da vida em coletivo" (Serralha, 2009, p. 43).

Assim, neste momento de solução cooperada dos problemas do grupo, o discurso e o diálogo assumem-se como as ferramentas privilegiadas da formação ética dos alunos, desenvolvida como refere Oury (1997) através de *"uma formação pela relação"*, mencionado por Serralha (2009, p. 43), estabelecida por uma regulação social da coexistência e convívio quotidianos.

Para que seja possível transmitir mais claramente os pressupostos deste fórum de *"cooperação no plano do pensamento"*, designado assim por Piaget (1994, p. 47), citado por Serralha (2009, p. 45), referindo-se à discussão e à reflexão, realizar-se-á

seguidamente a sua breve descrição. Analogamente ao que se verifica em qualquer reunião, também esta se organiza através de uma ordem de trabalhos, que, sem exceção, deverá incluir os seguintes três pontos: 1) leitura e discussão da ata; 2) avaliação dos PIT; e 3) leitura e discussão do diário de turma. Esta é presidida por dois alunos, o secretário e o presidente, funções distribuídas rotativamente em CCE. Sendo que, relativamente a este último ponto, em grupos de primeiro ano de escolaridade ou em turmas sem ou com pouca prática neste tipo de procedimentos, como no caso concreto do grupo com o qual se desenvolveu este estudo, a gestão deste momento fica da responsabilidade do docente, com o apoio de dois alunos. O CCE deverá desencadear-se deste modo somente durante o período em que os alunos realizam as aprendizagens necessárias ao desempenho de tais cargos, sendo este poder transferido gradualmente para os discentes (Serralha, 2009).

Em síntese, torna-se pertinente enaltecer a importância de todo o sistema, e não somente dos momentos supra mencionados, desenvolvendo-se respostas valorizadoras da diversidade do grupo-turma. Assim, a adequação deste mesmo processo de ensino-aprendizagem engrandece-se pela cooperação e comunicação desenvolvidas de forma sistemática, apoiando a gestão curricular e o desenvolvimento educativo. Representando-se uma indagação infatigável *"de cooperação democrática para tornar cada vez mais congruente a adequação dos meios pedagógicos aos fins educativos que contratualmente nos vinculam e que nos propomos incorporar com 'ostinato rigore'"* (Niza, 2000, p. 45).

4. Avaliação das aprendizagens

Com a evolução dos sistemas educativos e o surgimento de novas reformas, verifica-se a existência de novas solicitações à avaliação, sobretudo a sua intervenção na área pedagógica. Novos desafios emergem exigindo da avaliação novas funções, como a gestão do processo ensino-aprendizagem e o apoio às dificuldades dos alunos. De acordo com Cardinet (1983), poder-se-á dizer que existem três funções da avaliação:

1. a regulação dos processos de ensino-aprendizagem, destina-se à ação didática propriamente dita, com objetivo de facultar informações úteis para uma ação mais eficaz.

2. a certificação, no sentido de averiguar a aquisição de aprendizagens ou validação de competências, perante terceiros, aquando do término de um ciclo de estudos.
3. a seleção/orientação, através da qual se pretende fundamentar um prognóstico acerca da evolução futura do aluno.

A estas funções está implícita a utilização e o recurso a instrumentos e dispositivos específicos (Cardinet, 1983). A aplicação de um único instrumento e dispositivo para atestar todas as funções limita a avaliação tornando-a redutora. Pese embora os dados obtidos no âmbito destas funções sejam aproximados, o que as diferencia é o modo como se efetua a sua análise, que fundamentam tipologias de decisão distintas, em articulação com os critérios específicos de cada função (Perrenoud, 2001). Existindo então:

- a. avaliação formativa – suporta a regulação do processo ensino-aprendizagem no período do seu decurso.
- b. avaliação certificada – estabelece a *garantia social* das aquisições realizadas durante o ciclo de estudos e dever-se-á verificar no termino de cada um dos ciclos.
- c. avaliação diagnóstica e prognóstica – fundamenta as decisões (seleção e orientação) abrangendo uma antecipação do futuro próximo do aluno, relativamente às suas competências para a progressão em níveis de estudo posteriores.

Com efeito, a avaliação é um procedimento complexo e tal é justificado pelas múltiplas definições que existem a seu respeito, que reforçam as suas finalidades, objetos, processos, instrumentos ou efeitos. Todavia, não se verificam processos de avaliação sem os intervenientes da avaliação. “Para compreender e agir sobre a avaliação é então necessário construir uma teoria sobre os atores” (Pinto, 2002). Assim, Cuba e Lincoln (1989) definem a avaliação, designada de quarta geração da avaliação, como sendo:

“um processo de construção social e político, que envolve uma colaboração entre vários atores, que toma a realidade como algo de dinâmica, que admite a divergência, que lida com resultados imprevisíveis e nesta sua ação vai gerando a própria realidade.”

Poder-se-á também referir que a avaliação é um procedimento criador de valores interiorizados pelos indivíduos e pelas instituições (Jorro, 2000). Assim, de acordo com Pinto (2002), o atual valor conferido ao ato avaliativo, concebido ao longo do tempo, prevê a simultaneidade de distintas abordagens, que se podem organizar em três conceitos, mediante a sua função e propósito, que embora não sendo estanques, não se confundem. São estas:

1. a avaliação centrada nos resultados, relacionada com a utilização de técnicas e procedimentos normalizados de recolha e análise de dados.
2. a avaliação orientada para o estudo dos processos, visa o alcançar de conclusões que alicercem a intervenção nas realidades educativas imediatas subordinas à avaliação, recorrendo à global compreensão da informação.
3. A avaliação centrada na ação vista como um todo (processos, produtos e dinâmicas contextuais e relacionais), sendo o principal objetivo fundamentar as decisões acerca das respostas mais adequadas aos problemas resultantes dos diversos atores em interação.

A evolução da avaliação estabelece relação com os modelos pedagógicos que fundamentam as conceções existentes entre ensinar e aprender e a conexão que estas conceções delimitam. Segundo Houssaye (1993), a situação pedagógica poder-se-á definir como um triângulo constituído por três elementos: o aluno, o saber (estatuído) e o professor, onde dois desempenham um papel ativo e o terceiro um papel passivo ou inexistente. Em todo e qualquer modelo pedagógico identifica-se uma relação privilegiada entre dois dos três elementos referidos e desenvolver, em contexto de prática, uma pedagogia é selecionar quais os elementos que desempenham cada um desses papéis, como ilustra a figura 1. Estes formam um eixo que manifesta o procedimento em que assentam os diversos funcionamentos pedagógicos, podendo estes ser três (Pinto, 2002):

- a) Ensinar – beneficia a relação professor/saber, atribuindo ao aluno o papel passivo.
- b) Formar – distingue a relação professor/aluno, torna passivo o saber.
- c) Aprender – eleger a relação aluno/saber, conferindo ao professor o lugar passivo.

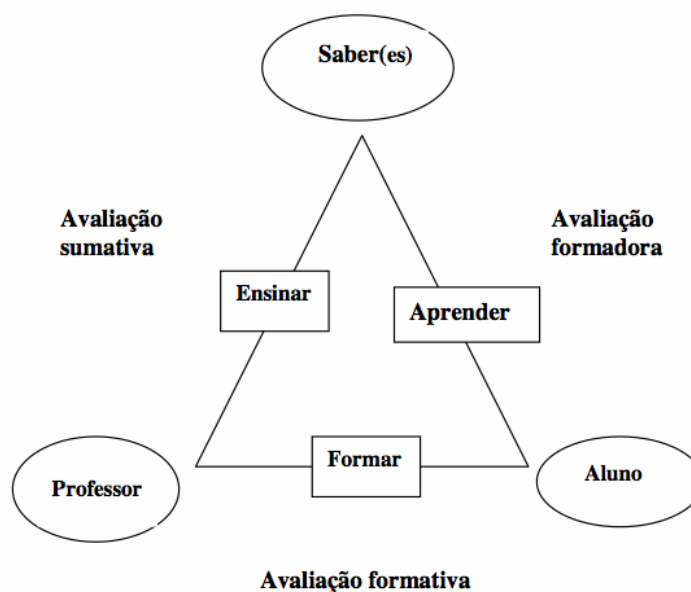


Figura 1 - Articulação entre os dispositivos de diferenciação.

Como na avaliação, na pedagogia não existem processo lineares:

“É um saber em acção que evolui por diversas ordens de razões: teóricas, práticas, sociais, políticas e éticas. A existência de um processo não significa que os outros não estejam presentes, nem que o seu abandono signifique uma mudança sem retorno.”

(Pinto, 2002, pág. 18)

Neste projeto de investigação, e mediante o acima mencionado, as perspectivas avaliativas realçadas são: a da avaliação formativa e a da avaliação formadora. Na primeira, a relação professor-aluno demonstra-se o cuidado predominante. Nesta abordagem a comunicação verifica-se o instrumento de relação prioritária. A principal função do professor é a da garantir o desenvolvimento de uma boa relação, que envolve inevitavelmente o evoluir de uma boa comunicação. A relação e a comunicação são essenciais para a concepção e conservação de um bom nível de motivação nos alunos, fundamental para que o saber seja introduzido neste processo. Este assume a avaliação maioritariamente como um *“sinalizador de dificuldades no processo de ensino/aprendizagem, do que um meio para as ultrapassar.”* (Pinto, 2002, pág. 20). Todavia, de acordo com o mesmo autor, esta situação pedagógica demonstra-se, quando propagada no tempo, e na grande maioria das vezes,

insustentável, dada a necessidade do professor em promover a aprendizagem e a exigência de encarregados de educação e alunos em que se lecionem os conteúdos. Isto eleva, por parte de alunos e professores, a importância de evidenciar os saberes, o que vem perturbar a relação professor/aluno. A resolução poderia passar pelo avanço para um novo processo ou pelo regresso à perspetiva pedagógica de ensinar (*“regresso ao passado”*).

A segunda, intensamente influenciada pelos progressos da psicologia cognitiva, assume a possibilidade de aceso direto ao saber, por parte dos alunos, sem que exista mediação do professor, contrariamente ao que se verifica no processo de ensinar. Neste, os alunos apresentam-se como construtores do seu próprio conhecimento, podendo aceder ao saber de forma rápida e espontânea. O docente unicamente altera o seu papel, transitando de transmissor de saber para organizador dos contextos e acompanhante dos alunos nas suas aprendizagens. O recurso à diversidade de dinâmicas de trabalho em contexto de sala de aula, designadamente o trabalho em grupo, em torno de tarefas de resolução de problemas e elaboração de projetos e o trabalho autónomo orientado para a sistematização de novas aprendizagens ou para a superação de dificuldades individuais constituem-se procedimentos incrementados por alguns docentes. Deste modo, torna-se praticável o desenvolvimento de uma pedagogia que vise e possibilite o trabalhar das necessidades mais urgentes de cada aluno, por um lado, e, por outro, trabalhar sobre os saberes explorados pela totalidade do grupo-turma. Aqui o foco é o processo de aprendizagem, isto é, como é estabelecida a relação do aluno com os saberes (Pinto, 2002).

Uma função primordial neste processo é a desempenhada pela avaliação, dado que toda a aprendizagem envolve dificuldades e falhas. Uma vez que o instrumento que permite a deteção de tais falhas é a avaliação, esta poder-se-á manifestar uma ferramenta que possibilita a compreensão da natureza de tais erros em prol das aprendizagens. No entanto, para que estes sejam superados é indispensável a sua aceitação e a seu entendimento por parte dos intervenientes no processo, subentenda-se, pelo professor, mas particularmente pelo próprio aluno. Como tal, os instrumentos de avaliação devem auxiliar o aluno a identificar os seus pontos mais fracos e,

sobretudo, a compreendê-los e a capacitar-se de formas para os suplantarem. Esta verifica-se a essência da avaliação formadora (Pinto, 2002).

Com efeito, e segundo este autor, a autoavaliação surge como um método de avaliação privilegiado, conferindo ao aluno um papel central no seu percurso, oferecendo-lhe espaço para a reflexão tendo em conta a sua posição de elemento em aprendizagem. Todavia, assumir simultaneamente duas posições - sujeito e objeto - num processo de aprendizagem é algo extremamente exigente e difuso, por não existir clareza no referencial a utilizar, ou seja, o ponto de comparação. Como tal, o trabalho desenvolvido em função dos critérios de avaliação - negociados ou não negociados - torna-se prioritário, com o objetivo de conferir ao aluno a capacidade de os interiorizar como referencial para a autoavaliação.

A autoavaliação regulada é, de acordo com Santos (2002), um processo de metacognição e, desta feita, um método de aprendizagem. Neste o aluno tem de possuir a capacidade de estabelecer uma análise comparativa entre os seus desempenhos reais e os esperados - que representam o referencial - e reconhecer os seus pontos de realização ou de não realização

De acordo com Santos *et. al.* (2010), verifica-se a existência de uma relação entre a função atribuída à avaliação e os critérios de avaliação.

Numa abordagem de avaliação formativa entende-se como critério de avaliação um componente de comunicação que existe entre quem avalia e quem é avaliado. Assume-se como um instrumento de comunicação, um recurso para conferir sentido a uma expectativa referente à prática educativa e à aprendizagem por parte dos alunos. Deste modo, *“o critério é temporário e evolutivo, uma vez que estando associado diretamente à aprendizagem e agindo sobre ela, muda para cada fase de desenvolvimento do aluno”* (Santos *et al.*, 2010, p. 36)

Os critérios de avaliação, de acordo com Nunziati (1990) e Bonniol & Vial (1997), existem em duas categorias:

1. critérios de realização - diretamente relacionados com as tarefas propostas aos alunos, pretendem explicitar o que é esperado desenvolver mediante o que foi solicitado.

2. critérios de sucesso – orientados para os resultados finais, definem níveis de aceitação, verificando-se fundamentalmente normativos.

Os critérios de sucesso possuem a possibilidade de se tornarem critérios de realização, quando contribuem para o desenvolvimento da capacidade autoavaliativa por parte dos alunos, através da sua utilização como meio de aperfeiçoamento das suas produções ou aprendizagens. Dito de outro modo, os critérios de realização promovem o envolvimento e dedicação do aluno no momento da execução e os critérios de sucesso auxiliam o seu distanciamento, possibilitando uma apreciação crítica do seu trabalho, de forma a conjecturar a ação consequente com o intento de o aprimorar.

Para envolver os alunos no processo de avaliação é indispensável que lhes sejam transmitidas, de forma clara e acessível, as regras que estão na base do processo (Pinto & Santos, 2006). Para além disto, quanto melhor for a compreensão dos alunos relativamente ao que lhes é esperado alcançar, maior será a sua predisposição para a aprendizagem (Elshout-Mohr, Oostdam & Overmaat, 2002). Portanto, para que exista uma interiorização dos critérios de avaliação, por parte dos alunos, compete ao professor organizar e desenvolver a sua prática de modo a que os possa comunicar e/ou discutir e negociar com o grupo (Torrance & Pryor, 2001). Tornando-se benéfico: a) proporcionar a comparação entre o trabalho desenvolvido e tais critérios; b) recorrer à coavaliação entre pares e à autoavaliação, permitindo a confrontação de ideias, o que poderá auxiliar, os alunos, na interiorização dos critérios de avaliação. Sendo este o processo e o seu desenvolvimento que se pretende observar neste projeto de investigação, com o progressivo ajustamento do PIT; e c) conceder *feedback* às produções realizadas, tendo em conta estes critérios.

De acordo com Sadler (1989), designa-se por *feedback* a totalidade da informação que é dada ao aluno com a intenção de ativar os processos cognitivos e metacognitivos, decorrentes do processo de aprendizagem, correspondendo a um elemento fundamental na avaliação formativa. Este pode assumir-se em duas vertentes, proporcionadas pelo docente: a oral, conferida aos alunos, por exemplo, através do questionamento, e a escrita, mediante a apresentação de registos escritos nas suas produções.

O *feedback* pedagógico e os seus contributos têm sido muitíssimo estudados (Black & William, 1998), podendo-se asseverar que existem alguns consensos relativamente às suas características e modo de realização que poderão potenciar o seu principal propósito, sendo o de contribuir para a aprendizagem. Quando o *feedback* se demonstra descritivo e centrado na tarefa poderá auxiliar no sentido de fomentar, no aluno, uma real percepção sobre o que realizou e o que se esperava que realizasse, encaminhando-o para a próxima ação a desenvolver (Gipps, 1999; Gipps & Stobart, 2003).

O momento em que o *feedback* é transmitido aos alunos é um elemento fulcral e a ter em conta para que se atinjam os efeitos esperados. Para que este possa ser entendido como útil, por parte dos alunos, deverá ser concedido após a possibilidade de reflexão acerca da tarefa em causa (William, 1999) e previamente ao momento em que é tida como finalizada e sujeita a uma classificação (Black, Harrison, Lee, Marshall & William, 2003; Santos, 2008).

Capítulo III

Metodologia do estudo

1. Opções metodológicas: Paradigma de investigação e contornos do estudo

Dadas as características específicas do contexto educativo, tornou-se indispensável optar por um método de investigação que, por um lado, considerasse as singularidades do mundo empírico e que, por outro, demonstrasse o sentido que os atores sociais concedem às suas ações, assim como a compreensão dos significados inerentes às interações (Bogdan & Biklen, 1994). Ou seja, interessava-nos compreender a (nossa) ação pedagógica contextualizada e os efeitos que esta detinha sobre as relações entre os diversos atores.

Como tal, poder-se-á afirmar que este estudo possui um conjunto de características relacionadas com a essência da investigação interpretativa-qualitativa, podendo ser sistematizadas em cinco principais ideias (Bogdan e Biklen, 1994):

- O ambiente natural como fonte de transmissão direta de dados, sendo o investigador o seu principal instrumento.
- A forte componente descritiva, não diminuindo ou excluindo a vertente analítica e interpretativa.
- O privilégio do estudo dos processos em detrimento dos produtos.
- A tendência indutiva da análise dos dados.
- A preocupação com os significados e as perspetivas que as pessoas atribuem ao que experienciam.

Com efeito, quebrando o domínio científico idealizado pela mentalidade positivista, a investigação qualitativa assistiu ao início do seu reconhecimento, nos finais da década de 60. Surgindo, assim, um novo paradigma, que irrompeu do trabalho pioneiro de um grupo de investigadores da Escola de Chicago, nas décadas de 20 e 30 (Bogdan & Biklen, 1994). Deste modo, contribuíram para o surgimento de novas conceções acerca do mundo, de métodos, técnicas e modos de investigação, que originaram uma tradição de cariz investigativo, isto é, um paradigma (Herbert-Michelle, Goyette, & Boutin, 2005).

No âmbito das ciências sociais, particularmente na Educação, o paradigma interpretativo tem uma grande relevância, uma vez que permite o estudo de ações que emergem em contextos/realidades educativas específicas.

Segundo Erikson, referido por Walsh, Tobin e Graue (2002, p. 1038), o termo interpretativo é mais inclusivo, evitando, por um lado, conotações não-quantitativas que o termo qualitativo adquiriu ao longo dos anos e, por outro, o interesse comum presente nas abordagens ao significado humano da vida social. Este autor refere que a investigação interpretativa engloba um conjunto de abordagens diversas: observação participante, etnografia, estudo de casos, interacionismo simbólico, fenomenologia, ou de um modo mais simples, abordagem qualitativa (Herbert-Michelle, Goyette, & Boutin, 2005).

Esta abordagem da vida social refere-se aos fenómenos sociais e aos sujeitos que os protagonizam, o que remete para uma corrente denominada etnometodologia, impulsionada por Garfinkel. Enquanto a abordagem quantitativa não considera as descrições/opiniões dos sujeitos relativos aos factos sociais que os rodeiam, a etnometodologia vem precisamente privilegiar e sublinhar a importância destas práticas discursivas, tendo como objeto de análise “os métodos de raciocínio prático do dia-dia (Bachelor, 1986, citado por Herbert-Michelle, Goyette, & Boutin, 2005, p. 58).

Uma das modalidades utilizadas na investigação é a investigação-ação, cujo objetivo basilar prende-se com a promoção da mudança social. Assim, é necessário conjecturar a mudança, tendo em linha de conta a forma como os indivíduos vivenciam a sua situação, pois são estes que irão conviver diretamente com mesma.

Moreira (2001) refere que as vantagens da investigação-ação como estratégia de formação de professores passam por uma:

”dinâmica cíclica da acção reflexão, própria da investigação-acção, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e

analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e intervenção pedagógica”.

O trabalho pioneiro de Kurt Lewin reflete a “*action-research*” como uma ação de nível realista sempre seguida por uma reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação dos resultados, assente no triângulo “*acção, pesquisa e reflexão*”, unindo a fundamentação científica da ação com a formação dos profissionais sociais, vertentes importantes a considerar no âmbito da formação de professores.

A espiral autorreflexiva, descrita por Kurt Lewin, em 1944, composta por ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, como ilustrado na figura 2, caracteriza o método de investigação-ação. O mesmo autor definiu o que se descreve como o ciclo básico da investigação-ação, estando este dividido da seguinte forma:

- Identificação da ideia geral
- Reconhecimento (ou clarificação da ideia geral)
- Planificação geral
- Desenvolvimento do 1º passo de ação (ou testagem de hipóteses)
- Implementação do 1º passo de ação
- Avaliação
- Revisão do plano geral

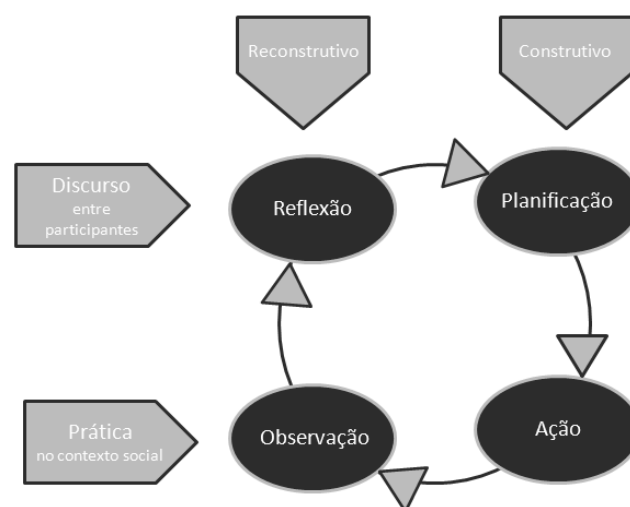


Figura 2 - Momentos de Investigação-ação (Carr, 1983; Carr & Kemmis, 1986).

Com o cumprimento deste 1º ciclo desenvolve-se uma espiral de ciclos orientada por diversos passos de ação, ocorrendo sob a forma de cadeia de acontecimentos, isto é, toda a situação efetiva é informada pela anterior e esta será informadora da seguinte. Segundo Ebbutt (1985), este tipo de organização (circular ou em “escada de espiral”) confere a possibilidade de união das duas grandes orientações da investigação-ação: melhorar a prática através da melhor compreensão da mesma.

Torna-se, ainda, pertinente referir o conceito de observação participante, denominado, por alguns autores, de trabalho de campo, caracteriza-se, segundo Vargas (2002), pela “*inserção do observador no grupo observado*”, existindo duas perspectivas passíveis de serem identificadas:

- **Observação-participação** – o investigador integra o grupo a partir do momento que inicia o processo de investigação. A sua postura em termos de participação pode ser distanciada e ligeira (observação presencial de aulas, p. ex.) ou profunda e integrada (p. ex. integração durante longos períodos de tempo dos etnólogos em sociedades primitivas, visando o seu estudo).
- **Participação-observação** – o investigador é parte integrante de um grupo e aproveita a situação para realizar a observação. Nesta existe a dificuldade acrescida da pertença íntima ao grupo social, o que condiciona a objetividade necessária no processo investigativo.

2. Contexto Educativo e Participantes no Estudo

No contexto educativo onde se realizou este projeto de investigação encontravam-se em funcionamento três turmas, oficialmente de 2º, 3º e 4º anos de escolaridade, todavia cada uma possuía, num total de vinte alunos, dois níveis de ensino distintos:

- **Turma de 2º ano** - crianças de 1º e 2º anos de escolaridade.
- **Turma de 3º ano** - crianças de 2º e 3º anos de escolaridade.
- **Turma de 4º ano** - crianças de 3º e 4º ano de escolaridade.

A turma de 3º ano, tendo sido com qual desenvolvi prática pedagógica, era composta por 6 alunos do segundo nível de ensino e 14 do terceiro. O grupo relativo ao 2º ano era bastante heterogéneo, estando neste integrada uma aluna portadora de *Trissomia 21*, ao abrigo do dec. Lei 3/2008, a mesma possuía adaptações ao currículo, ao nível do pré-escolar e um PEI (Programa Educativo Individual). O grupo do 3º ano detinha, comparativamente ao anterior, menos características de heterogenia, contudo integrava dois alunos abrangidos pelo dec. Lei 3/2008, com PEI e adaptações curriculares.

A turma, na sua globalidade, não apresentava grandes problemas ou dificuldades a nível das aquisições académicas, com exceção dos alunos assinalados, pelo PC, como merecedores de atenção educativa especial (questões relacionadas com: existência de PEI ou PR (Plano de Recuperação); imaturidade na aprendizagem; Necessidades Educativas Especiais; e doença crónica - *Leucemia*). No entanto denota-se alguma diversidade a nível do ritmo de trabalho e de cognição. Numa apreciação global podemos asseverar que é uma turma empenhada, trabalhadora e motivada.

Para a investigação desenvolvida, pese embora esta tenha sido aplicada a toda a turma, foram selecionados quatro alunos, inseridos no grupo do 3º ano de escolaridade, como elementos específicos do estudo. Esta escolha possuiu como base a possível evolução dos discentes, perante a intervenção e temática em observação, dadas as necessidades específicas manifestadas face ao trabalho desenvolvido com PIT, ao momento de (co)avaliação em análise e às capacidades transversais em incremento.

3. Técnicas de Recolha Dados

Segundo Bogdan e Byklen (1994), existem três grandes métodos de recolha de dados, cujo seu recurso, como manancial de informação em investigações qualitativas, é passível de ser realizado, sendo estes:

- 1) A observação
 - a) Participante

- b) Não participante
- 2) O inquérito:
 - a) Por questionário
 - b) Por Entrevista
- 3) A análise documental

No desenvolvimento deste projeto, relativamente ao processo de recolha de dados, recorreu-se às técnicas de observação participante (recolha de dados através de mapas e folhas de registo), inquérito por entrevista (informal, retirando informações do diálogo estabelecido com os alunos, que incide na resposta a questões necessárias para o desenvolvimento do projeto) e análise documental (produções dos alunos – cadernos de registo do trabalho realizado em função do PIT, Projeto Curricular de Turma e documentos de regulação). De acordo com Igea, et al. (1995), a utilização de variados métodos de recolha de informação possibilita: a) o recurso a diversas perspetivas sobre uma determinada situação; b) a obtenção de informação de cariz diversificado; c) a realização de comparações e o estabelecimento de relações entre as informações recolhidas. Assim, este cruzamento de dados e técnicas de recolha constitui-se um mecanismo que confere maior legitimidade interna ao processo, aspeto intrínseco à forma como a informação é recolhida numa investigação.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992, p. 197), a observação direta permite a apreensão dos comportamentos no instante em que ocorrem e em si mesmos, sem a intervenção de um documento ou testemunho orientador. As observações realizadas passaram pela fase de registo, através de notas de campo, num momento posterior ocorreu a sua descrição e, finalizadas as etapas anteriores, foram submetidas a análise.

Outra das técnicas usadas foi o inquérito por entrevista que *"nas suas diferentes formas, os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais e de interação humana"* (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 191). Quando valorizados condignamente, estes processos imprimem no investigador a possibilidade de extrair das entrevistas informações e elementos de reflexão extremamente ricos e variados. Para tal, recorreu-se, mais concretamente, à entrevista semidiretiva ou semidirigida, não sendo esta integralmente aberta, nem estruturada por um vasto leque de questões precisas. Assim, dispusemos de um conjunto de

perguntas-guia, de relativa abertura, a propósito das quais irei diligenciar informação por parte do entrevistado. Neste tipo de entrevista, não é na ordem de colocação das questões que incide a preocupação, dado que o intuito é possibilitar ao entrevistado abertura para abordar as temáticas através das palavras e ordem que desejar. O investigador deverá focar-se no reencaminhamento da entrevista, em função dos seus objetivos, sempre e somente se se verificar necessário, aquando do distanciamento por parte do entrevistado, e na colocação das questões que o mesmo não explora por si, devendo apresentá-las no momento mais oportuno e de forma tão natural quanto possível. Como principais vantagens do método em questão, enunciam-se: o nível de complexidade e extensão dos elementos recolhidos; e a flexibilidade e a baixa diretividade do mecanismo que possibilita a recolha dos depoimentos e das ações dos interlocutores, segundo os seus próprios quadros de referência.

A análise documental, por parte do investigador, com a recolha de dados, ocorre, em ciências sociais, por duas razões distintas: 1) intenção de estudar os documentos isoladamente 2) expectativa de extrair informações úteis ao estudo de outro objeto. Para os devidos efeitos, considerar-se-á unicamente o segundo caso, dado que no primeiro as dificuldades que possam surgir não advêm da natureza dos métodos de recolha de informação. Nesta, o principal cuidado prende-se com o controlo da credibilidade dos documentos e das informações nestes contidas e a adequação dos mesmos aos objetivos e exigências do trabalho investigativo. Este método adequa-se sobretudo quando o objetivo da investigação se centra na análise de mudanças em organizações, sendo, neste caso concreto, o contexto de sala de aula. As principais vantagens da sua utilização dizem respeito: à possibilidade do não recurso às sondagens, algo utilizado excessiva e frequentemente; e, devido ao célere desenvolvimento das técnicas de recolha, organização e transmissão dos dados, à valorização de um relevante e precioso material documental. Como limitações poder-se-á apresentar: a dificuldade de acesso a alguns documentos; a credibilidade e adequação dos dados às exigências da investigação, obrigando, consequentemente, à sua renúncia, diversas vezes, já no decurso do trabalho; e a necessidade de manipulação dos dados, com o intento de os apresentar nos moldes exigidos para a indagação das hipóteses (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 201-204). Neste sentido, recorreu-se às produções dos alunos, mais concretamente, aos cadernos de registo do

trabalho realizado em função do PIT; ao PCT; e a documentos reguladores da prática pedagógica.

Todos estes dados foram posteriormente analisados através da análise de conteúdo. As categorias de análise não foram definidas à partida mas foram emergindo à medida que se ia realizando a leitura dos dados.

Capítulo IV

Apresentação e Análise de Dados

A presente investigação decorreu durante três meses (dezembro de 2011 a fevereiro de 2012) numa sala cuja turma se encontrava, oficialmente, como anteriormente referido, no 3º ano de escolaridade. Por conseguinte, a concretização deste projeto desenvolveu-se no ano letivo de 2011/2012, no âmbito da Unidade Curricular - Estágio III e no decurso da prática pedagógica.

O momento de (co)avaliação do PIT constituiu o cerne da nossa investigação e, tendo em conta este aspeto, pretendeu-se dar resposta às seguintes questões:

- a) De que forma contribui para a tomada de consciência das dificuldades individuais?
- b) Como permite o delinear de estratégias para a superação de dificuldades?
- c) De que modo este momento pode potenciar a aprendizagem dos alunos?
- d) Qual a perceção que os alunos detêm sobre este instrumento/procedimento para as aprendizagens realizadas?

A compreensão e interpretação dos discursos e ações dos intervenientes no estudo demonstrou-se possível através dos procedimentos de recolha de informação selecionados, incidindo estes na observação participante e na análise documental. O cruzamento destas fontes de informação possibilitou a atribuição de sentido às práticas observadas, descrevendo e analisando: a) a efetiva contribuição do momento de (co)avaliação do PIT, detentor das características supracitadas e b) a evolução do desenvolvimento das competências essenciais, também, enunciadas.

1. O PIT em Contexto de Sala de Aula – Estrutura e Processo Evolutivo

1.1. Importância Atribuída e Enquadramento na Rotina de Sala de Aula

Precedentemente ao início do presente projeto de investigação, a turma sobre a qual incidiu este estudo encontrava-se familiarizada com o PIT enquanto instrumento de trabalho, tendo consciência dos procedimentos básicos para o seu desenvolvimento, nomeadamente em termos de ação durante o tempo específico de

trabalho (TEA) e o preenchimento de mapas de registo. Existia, por parte dos alunos, consciência teórica da importância e consequentes benefícios do recurso a este instrumento pedagógico, isto é, possuíam conhecimento sobre as suas principais características educativas, detendo à data, uma conceção daquilo que representava, da sua importância na rotina da sala e de como se procedia à sua realização, todavia a um nível superficial, dado o facto de se apresentar pouco refletido no trabalho desenvolvido.

Como ponto de partida para o desenvolvimento do estudo, a estudante dialogou, a título de entrevista informal, com os alunos, acerca do PIT, para compreender a que nível se encontrava o seu conhecimento, momento abaixo transcrito, como forma de elucidar o referido no paragrafo anterior:

PE (Professora Estagiária) – O que é o PIT?

J (Aluno) – O PIT são ficheiros que temos de fazer durante a semana.

PE – E como é que vocês sabem que ficheiros devem realizar?

A (Aluno) – Planeamos as ficheiros que queremos fazer, se são de Matemática, de Português ou de Estudo do Meio e dizemos quantos são de cada área.

PE – E como é que decidem que áreas vão trabalhar e o número de ficheiros que vão realizar?

A – Devemos trabalhar um bocadinho de cada uma.

PE – E existe algum critério para a seleção do número de ficheiros?

TG (Aluno) – Sim, devemos escolher ficheiros que nos ajudem a perceber melhor algumas matérias, mas também podemos fazer alguns das matérias que gostamos.

PE – Quantos ficheiros planeiam efetuar? Há algum número estipulado ou cabe-vos a vocês determinar isso?

R (Aluno) – Somos nós que decidimos, mas às vezes, quando mostramos o que planeámos ao professor, temos de alterar porque não concorda.

PE – E quando é que realizam os ficheiros? Podem efetuá-los a qualquer momento?

R – Às segundas, quartas e sextas-feiras o professor diz-nos para trabalharmos no PIT depois do intervalo e até à hora de almoço. Depois podemos fazer

quando acabamos alguma atividade mais cedo e o professor nos diz para trabalharmos no nosso PIT.

PE – Como é que gerem o tempo e os ficheiros durante o trabalho no PIT? O que executam primeiro?

A – Primeiro fazemos os ficheiros que são mais difíceis para nós e depois os mais fáceis.

PE – Porquê? Todos recorrem a esta estratégia?

J – Sim, acho que todos fazemos isso. É melhor para termos tempo de fazer os ficheiros das coisas que são mais difíceis para nós.

Com efeito, os alunos possuíam o conhecimento de que existia uma ferramenta de trabalho designada PIT, que possuía um estatuto em sala de aula, que auxilia na sistematização de conteúdos com défice na consolidação e que a sua execução obedece a regras e procedimentos normativos. Todavia por observação direta foi passível de se constatar, como mencionado, que tais conceções não se refletiam, na sua totalidade, na prática desenvolvida pelos alunos, dado que os seus atos contradiziam as suas ideias anteriormente manifestadas, ou seja, iam de encontro à ideia manifestada inicialmente (anteriormente explicitada), sobretudo no que dizia respeito à gestão do trabalho no decurso do PIT. Neste ponto, e antes da intervenção da estudante, os alunos tendiam a:

1. planear a realização de ficheiros que exploravam conteúdos programáticos nos quais não residiam dificuldades, correspondendo a atividades ou temáticas com maior interesse para o aluno.
2. executar em primeiro lugar os ficheiros respeitantes à temática que mais lhes aprazia, deixando para o final os ficheiros relativos às áreas curriculares nas quais manifestavam possuir maior necessidade de sistematização.
3. desvalorizar o facto de não cumprirem o planeamento, ou seja, não se verificava qualquer tipo de constrangimento pelo facto de não terem, qualquer que fosse o motivo (mais ou menos justificado), concretizado a totalidade dos ficheiros planeados.

Estes aspetos foram detetados ao longo das primeiras semanas de contacto e observação dos alunos (início do período de estágio), ocasiões que precederam a

intervenção da estudante, e explanados, particularmente no momento de avaliação do PIT, tendo-se mantido recorrentes.

No decurso do processo diário de ensino-aprendizagem e com o desenvolvimento da rotina da sala de aula, que incluía os momentos e procedimentos inerentes ao PIT (quadro 1) tornou-se perceptível a insuficiente importância pedagógica atribuída à etapa da avaliação do trabalho individual característica desta ferramenta, para que a utilização deste instrumento estivesse envolta em sentido, resultando em desenvolvimento e efetivação de aprendizagens. Este momento compreendia, de um modo geral, a leitura da autoavaliação realizada pelo aluno, relativamente ao trabalho desenvolvido no PIT da semana transata.

HORAS	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9.00-9.30					
9.30-10.00					
10.00-10.30	PLAN.				AV.
10.30-11.00	PLAN.				AV.
11.00-11.30	TEA		TEA		TEA
11.30-12.00	TEA		TEA		TEA
12.00-12.30					
12.30-13.00					
13.00-13.30					
13.30-14.00					
14.00-14.30					
14.30-15.00					
15.00-15.30					
15.30-16.00					
16.00-16.30					
16.30-17.00					
17.00-17.30					

Legenda	
Tempo de Estudo Autónomo	TEA
Planeamento	PLAN.
Avaliação	AV.

Quadro 1 - Momentos e procedimentos, inerentes ao PIT, precedentes à intervenção da PE e respetiva legenda.

1.2. Alterações Estruturais: Fundamentos e Justificações

Perante a situação descrita propusemos algumas alterações relativamente ao PIT. Modificação necessária de diversos aspetos, sobretudo no que concerne ao papel do momento de avaliação, com o objetivo de conceber um espaço e ambiente escolar com a melhor qualidade possível, estimulando a aquisição de aprendizagens efetivas e significativas para os alunos, promovendo a sua ativa participação no processo de ensino-aprendizagem. Assim, tiveram lugar quatro mudanças significantes:

- 1)** Organização do espaço de sala de aula
- 2)** Horário de trabalho referente ao PIT (Planeamento, TEA - execução - e Avaliação)
- 3)** Período de avaliações sumativas
- 4)** Matriz

Para ser passível de ser realizada uma correta apropriação e execução deste instrumento e dos seus respetivos procedimentos verificou-se necessário, numa primeira instância, reunir as condições essenciais ao meio envolvente, com a organização do espaço de sala de aula. Com efeito, torna-se pertinente referir que, segundo Niza (1998, pág. 9), o cenário de trabalho numa sala de aula deverá proporcionar um envolvimento cultural estruturado para facilitar o ambiente de aprendizagem curricular em comunidade.

Na sequência desta ideia, com o objetivo de a promover, e tendo em conta a preocupação com a diferenciação pedagógica - (co)avaliação (avaliação formativa) e PIT -, foi necessária a intervenção da PE, recorrendo à reorganização do espaço de sala de aula, como ilustra a figura 3. Tal envolveu uma nova disposição dos materiais e uma, consequente, redistribuição dos alunos, possibilitando-lhes a aquisição de novas competências, para as quais, em conformidade com a opinião dos membros da equipa pedagógica (professor cooperante e estudante), o grupo já se encontrava preparado.

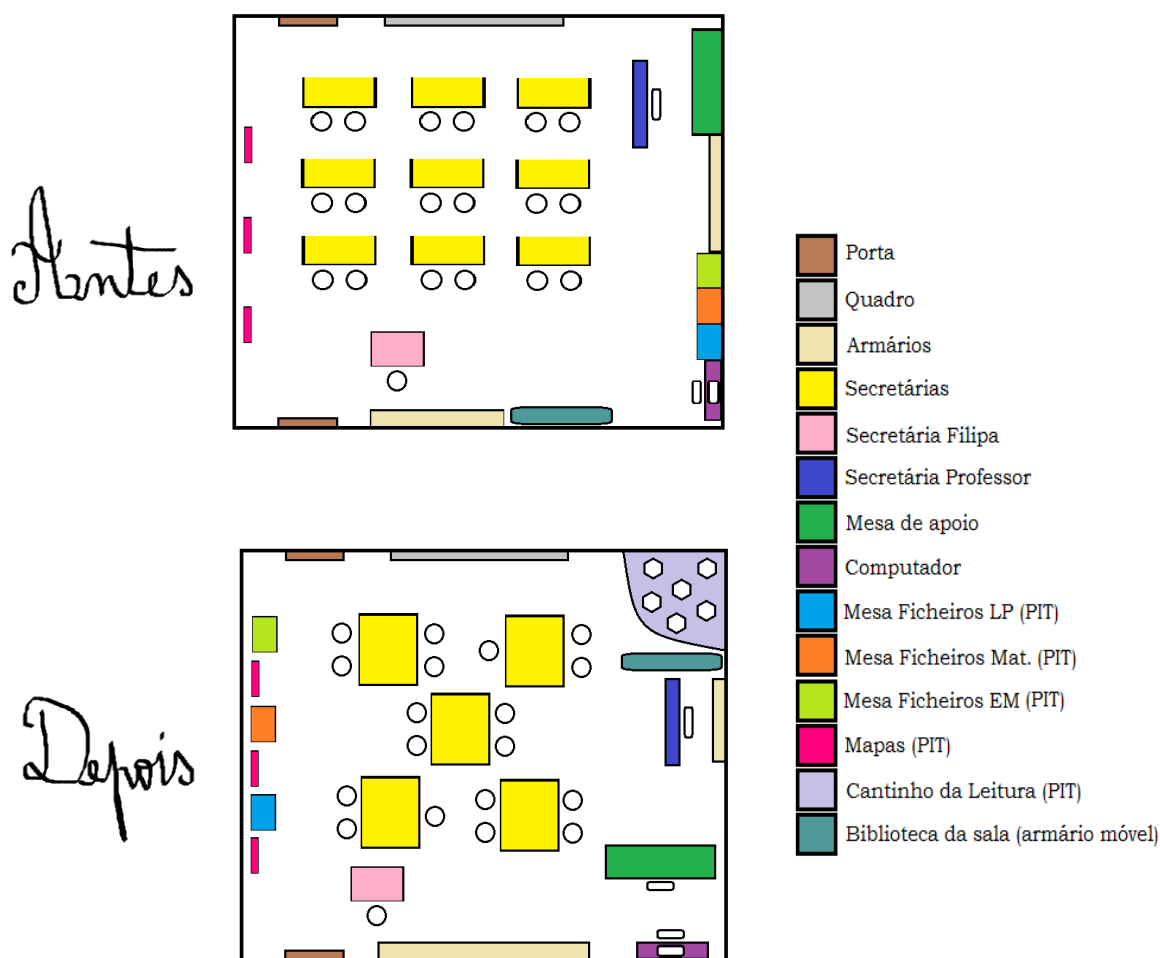


Figura 3 - Plantas da sala (antes e depois da reestruturação) e respetiva legenda.

Criou-se mais um espaço denominado "Cantinho da Leitura", no qual as crianças podem, no âmbito do PIT, selecionar um livro (seu, da biblioteca da sala, disponibilizado por um colega ou professor e/ou requisitado à escola), lê-lo e, posteriormente, proceder ao preenchimento de uma ficha de leitura, dando conta de: qual o livro escolhido (identificação do mesmo e motivações para a preferência), um resumo da história e avaliação da leitura (processo e história - tema e enredo). E, como se pode observar pela figura 3, a turma deixou de se organizar por mesas de dois lugares sentados (modelo de pares), passando a estruturar-se por mesas agrupadas de três a quatro lugares sentados, o que possibilita e facilita a alteração da metodologia de trabalho, de individual, maioritariamente vigente, para em grupo. O que vai ao encontro da ideia de que as estruturas básicas do viver democrático em comunidades de aprendizagem, preconizadas pelo MEM, são as parcerias de estudantes, constituídas para trabalho cooperativo em projetos de estudo, de

investigação ou de intervenção para a mudança material ou social, na escola ou na comunidade envolvente (Costa, 2005). Neste sentido, com a alteração organizativa do espaço tencionou-se fomentar o trabalho desenvolvido em grupos e partilhado por toda a comunidade-turma, estimulando a aquisição e/ou aprofundamento de competências essenciais como: a cooperação, a comunicação, a reflexão e a autonomia.

A nova disposição da sala foi muitíssimo bem aceite pelo grupo, tendo identificado o seu potencial e as aprendizagens/competências motivadas e com estas alterações os alunos manifestaram sentir-se mais confiantes para o desenvolvimento das competências consideradas, após debate e negociação, fundamentais, pois, como afirmou um dos alunos, “é muito importante para a nossa aprendizagem sermos capazes de nos organizar, trabalhar sozinhos e em grupo, ajudarmo-nos uns aos outros e para isso tempos de saber pensar e depois explicar o nosso pensamento.” Na sequência dessa conversa, um outro aluno referiu:

- Assim, podemos aprender a ser mais independentes!

Confrontado com a questão:

- E achas que poderem ser mais autónomos é algo bom ou mau?,

tendo prontamente respondido:

- Eu acho que é bom, quanto mais coisas conseguirmos fazer sozinhos melhor!

Após esta afirmação, todo o grupo concordou, não se verificando qualquer tipo de comentário ou entrave na distribuição dos lugares (algo decidido inicialmente pela equipa docente - professor cooperante e estudante), realizada de forma heterogénea, tendo sido explicitamente referida a sua flexibilidade e mutabilidade, aspeto discutido *à posteriori* no seio do grupo.

No seguimento desta alteração, explorámos:

- Vantagens do trabalho em grupo - partilha, entreaajuda, autodisciplina, enriquecimento pessoal e do trabalho (individual e do grupo), entre outros;
- Aspetos a ter em conta e a respeitar (regras para um bom funcionamento e execução do trabalho), surgindo três, encarados como fundamentais:
 - Trabalho de grupo é quando TODOS participam.
 - A opinião do meu colega é tão valiosa/importante como a minha.
 - Ajudar não é dar a resposta.

Neste sentido, considera-se pertinente explicitar a atitude de um dos alunos – R –, inserido num grupo (mesa de trabalho) constituído por três elementos (dois alunos de 3º ano – o próprio e um colega, grande amigo e companheiro de brincadeiras, e um aluno de 2º ano) que, passada uma semana de trabalho, com este novo método, e na sequência da elaboração de um projeto que desenvolveu com um outro grupo, manifestou interesse em falar-nos no final do dia. Inseguro e tímido, duas características da sua personalidade, disse:

R (Aluno) - Queria dizer uma coisa...

PE - "Então?

R - Gostava de pedir uma coisa...

PE - Sim, diz R...

R - Hum...

PE - Sabes que estás à vontade para dizeres o que quiseres e, juntos, tentamos resolver o que se passa.

R mesmo muito baixinho e com o braço a apontar na direção do local) - "Posso mudar de lugar e ficar naquela mesa?

PE - Se podes mudar de lugar?

R - Sim.

PE - O que é que te leva a pedir isso? O que é que aconteceu?

R - Gostei de trabalhar ali, com eles.

PE - Achas que consegues trabalhar melhor estando naquele grupo?!

R - Sim, acho que posso aprender mais coisas.

A dinâmica de funcionamento do grupo, com a presença de R, foi algo que também nos (Equipa pedagógica) despertou a atenção e como tal a nossa resposta, à

sua solicitação, foi positiva, procedendo à redistribuição de alguns elementos no dia seguinte e tendo feito questão de, no momento, salientar a sua postura:

PE - Sabes R, ficámos muito contentes com a tua atitude! Mostras-te ser um menino muito crescido e com muita coragem, por seres capaz de ver que, apesar de o T. ser muito teu amigo, no que diz respeito a trabalho vocês estão melhor junto a outros colegas.

R - Sim.

PE - O que não significa que deixem de ser ou não possam ser amigos, muito pelo contrário. Só quer dizer que às vezes não é com os nossos grandes amigos que trabalhamos melhor.

R [acena a cabeça em gesto de concordância].

No dia seguinte, dada a necessidade de alteração, considerámos pertinente que R partilhasse a sua aprendizagem, tendo-se conversado com a turma, justificando a saída de um dos elementos de um grupo para outro, referindo que este já possuía algumas competências motivadoras e necessárias para o trabalho em grupo e que poderia ajudar outros colegas a desenvolvê-las, relembrando que os lugares não são fixos e/ou definitivos, sendo importante todos experienciem o desenvolvimento de trabalho com todos os colegas.

Ao longo do estudo desenvolvido, outro aspeto que foi sofrendo alterações, motivadas por razões de diversa ordem, relaciona-se com o horário destinado a tudo o que concerne o PIT (apresentado no primeiro ponto deste capítulo). Em primeira instância e numa fase embrionária do projeto constatou-se ser imprescindível a modificação do momento de avaliação, por condicionamento de tempo para a sua concretização, passando, por mútuo acordo (docente cooperante e estudante), a realizar-se às segundas-feiras, antecedendo o momento de (novo) planeamento. Numa etapa posterior a alteração incidiu sobre o tempo destinado à execução do planeado, tendo passado para uma hora de trabalho diário, exclusivo para a concretização do inerente ao PIT. Tais alterações resultaram no seguinte horário (final):

HORAS	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9.00-9.30	AV.				
9.30-10.00	AV.				
10.00-10.30	PLAN.				
10.30-11.00	PLAN.				
11.00-11.30	TEA	TEA	TEA	TEA	TEA
11.30-12.00	TEA	TEA	TEA	TEA	TEA
12.00-12.30					
12.30-13.00					
13.00-13.30					
13.30-14.00					
14.00-14.30					
14.30-15.00					
15.00-15.30					
15.30-16.00					
16.00-16.30					
16.30-17.00					
17.00-17.30					

Legenda	
Tempo de Estudo Autónomo	TEA
Planeamento	PLAN.
Avaliação	AV.

Quadro 2 - Momentos e procedimentos, inerentes ao PIT, no decurso da intervenção da PE e respetiva legenda.

Outra modificação prendeu-se com a necessidade de alteração do modelo e processo de desenvolvimento do PIT, com a definição de uma nova ordem de resolução dos ficheiros por área curricular, fixada num período de tempo finito e concreto, motivada pelo período letivo que se atravessava - avaliação sumativa (fichas de avaliação). Deste modo, considerámos adequado delinear três momentos diferentes, nos quais se estipulou a exploração de ficheiros diferenciados, respeitantes a uma só área de conteúdo de cada vez e isoladamente (Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio, por esta ordem), tendo em conta a ficha de avaliação a realizar no instante mais próximo. Assim, explicada esta intenção e partilhada a sua relevância com os alunos, efetuámos, conjuntamente com estes, o seguinte procedimento, também exemplificado na figura 4:

1. Solicitámos que se munissem dos lápis de cor: **vermelho**, **azul** e **amarelo**, para colorirem as temáticas dos ficheiros a serem avaliadas nas respetivas fichas, de forma idêntica à que realizámos no quadro simultaneamente, reproduzindo a estrutura esquemática do PIT, de modo a agrupá-los em três grandes objetos - áreas de conteúdo (**Português**, **Matemática** e **Estudo do Meio**).

2. Fixámos a ordem pela qual se desenvolveria o trabalho, ou seja, a seriação das áreas de conteúdo a explorar, através dos respetivos ficheiros. Com efeito, determinou-se que sistematizar-se-ia, por meio da realização dos ficheiros referidos e do apoio docente diferenciado, primeiramente, a área da Matemática, em seguida, a da Língua Portuguesa e, por último, a do Estudo do Meio.

Figura 4 – Imagem da matriz com as alterações ao PIT.

A metodologia adotada no momento da exploração da (área de conteúdo) Matemática (primeira ocorrência) verificou-se diferente dos restantes dois momentos (Português e Estudo do Meio). Tal ocorreu, no entendimento da PE, por motivos de inexperiência, uma vez que possibilitou a realização de ficheiros seguindo o método trabalhado e desenvolvido em sala de aula, com o qual, por conseguinte, os alunos estão familiarizados. Tendo-se constatado, apesar de salientado que a intenção seria variar as temáticas e o formato dos exercícios e/ou problemas propostos durante a realização dos ficheiros, que:

- Alguns dos alunos, por incidirem o trabalho, sistematicamente, nas suas dúvidas, despenderam mais tempo em exercícios e problemas semelhantes (tipologia e temática), não diversificando a sistematização.
- Outros basearam, tendencialmente, o seu trabalho em temáticas e tipologias de exercícios e/ou problemas pelos quais nutrem um gosto pessoal, na maioria dos casos, relacionado com a destreza que possuem na sua resolução.

A diversidade esperada não se verificou, podendo-se concluir que ter-se-ia revelado mais proveitoso para os alunos se:

- Tivessem tido um período de trabalho mais longo, recorrendo a esta mesma metodologia, cujo intento fosse a sistematização de conteúdos para a ficha de avaliação de matemática, isto é, com este objetivo específico.

ou

- Se se modificasse o formato, trabalhando no mesmo espaço de tempo, recorrendo a uma seleção de exercícios, onde, pese embora em momentos diferentes ou num partilhado pela globalidade da turma, todos os alunos resolveriam os mesmos ficheiros ou as mesmas tarefas, tornando a sistematização mais direcionada, tendo em linha de conta as características da ficha de avaliação.

Dada a natural impossibilidade de manipulação da unidade tempo optámos por alterar o método de trabalho do PIT, formatando-o de modo a corresponder à segunda hipótese supracitada.

Aos corrigirmos as fichas de avaliação e cruzarmos a informação com o produto de trabalhos anteriores, quer sejam fichas de sistematização, no caso dos alunos regulares, quer sejam fichas de avaliação, no caso dos alunos retidos (a frequentar novamente o 3º ano de escolaridade), pudemos constatar que os resultados expressaram a melhoria do desempenho dos alunos, isto é, uma efetiva interiorização dos conteúdos explorados e aquisição de competências, mesmo ao nível dos alunos cujos resultados não foram ainda satisfatórios.

Resultados alcançados	Matemática		Português		Estudo do Meio	
	<	>	<	>	<	>
Percentagens	45%	45%	45%	45%	45%	45%
Produtos anteriores	7	11	3	15	2	16
Avaliações objeto de preparação neste estudo	4	14	0	18	0	18

Quadro 3 – Resultados obtidos, pelos alunos, nas fichas de avaliação sumativa antes e após a reestruturação do PIT.

Todavia, ao estabelecer-se uma análise comparativa do trabalho de revisão/sistematização desenvolvido para cada um dos três momentos avaliativos, correspondentes às três áreas de conteúdo, recolhendo também a opinião dos alunos e do professor cooperante, com os resultados obtidos, poder-se-á afirmar, por um lado, que o método de trabalho realizado no PIT para a área da Matemática verificou-se menos assertivo e direto, tendo um dos alunos referido:

C - Como tenho mais dificuldade na numeração romana e nas unidades de tempo, só consegui fazer ficheiros sobre estes temas e perdi muito tempo a resolvê-los, com medo de errar, mas a ficha tinha mais coisas que não revi tão bem. Acho que foi melhor como fizemos para as fichas de Língua Portuguesa e Estudo do Meio porque fizemos mais exercícios e diferentes e uns mais fáceis do que outros.

Contudo, é de salientar também, por outro, o grau de dificuldade de alguns dos exercícios e problemas apresentados nesta ficha de avaliação, não estando os alunos capacitados dos conhecimentos necessários para a sua coesa resolução. Com efeito, não se poderá efetuar, na opinião da PE, uma relação direta entre o método de sistematização adotado (durante o PIT) e os resultados obtidos, dada a discrepância, em termos de grau de dificuldade, entre as fichas de avaliação das três áreas de conteúdo.

O último aspeto supramencionado como alteração efetuada diz respeito à modificação da matriz de planeamento do PIT, incluindo-se um espaço para introdução de ficheiros de realização obrigatória, deixando ao critério e responsabilidade do aluno o momento, no decurso da semana, em que procediam à sua elaboração.

2. A (Co)Avaliação do PIT

A avaliação e reflexão cooperadas das produções e aprendizagens, envolvendo alunos e professor, mais do que permitir aos primeiros evoluir, dado que as vão completar e aprofundar, contribui para que as crianças desenvolvam uma maior capacidade de metacognição, devido à individual participação nesses momentos de discussão (comunicação) coletiva. Sendo a (co)avaliação um momento privilegiado para o revelar de dificuldades de ordem diversa e envolvendo este um

conjunto de competências transversais essenciais, referenciadas nos princípios orientadores (metas, currículo e programas), considerou-se imprescindível a análise da evolução das mesmas, junto dos alunos envolvidos no estudo. Referimo-nos, assim, às capacidades: comunicativa, reflexiva, cooperativa e de autonomia.

2.1. Processo de Desenvolvimento

O momento de avaliação do PIT decorria, até se dar início ao projeto de investigação, de um modo pouco estruturado, não existindo sistematização do trabalho desenvolvido (planeamento e realização de ficheiros), sendo atribuída diminuta valorização a esta etapa que concerne o trabalho com o PIT, depreciando os benefícios do trabalho com este instrumento de diferenciação e regulação das aprendizagens.

Tal sucedia com o registo, escrito e individual, da autoavaliação dos alunos nas suas respetivas matrizes (folha de planeamento, registo dos ficheiros realizados e avaliação) e posterior leitura à turma. Este registo, ou seja, a autoavaliação cingia-se à enunciação da concretização ou não concretização do planeado, sendo somente referidas as necessidades e/ou dificuldades dos alunos quando lhes colocada a questão diretamente, por parte do docente. Tornando-se relevante referir que se atribuía uma insuficiente quantidade de tempo para o seu devido aprofundamento; as autoavaliações apresentadas pelos alunos manifestavam-se escassamente detalhadas e quase impessoais; e o contributo por parte dos pares inexistente e por parte do professor muito sucinto.

A - Eu não acabei o PIT porque estive distraída.

R - Eu não acabei o PIT porque tinha muita coisa para fazer.

J - Eu não acabei o PIT porque fui fazendo os ficheiros como uma lesma. Preciso de fazer mais coisas e de fazer tudo mais depressa.

TG - Eu não acabei o PIT porque estive muito distraído.

A organização e o desenvolvimento deste momento avaliativo foi outro aspeto onde se verificou a carência de reestruturação, dada a necessidade de: 1) potenciar o

incremento de competências, precedentemente referidas, como a reflexão, a comunicação, a cooperação e a autonomia e 2) responder às questões de partida enunciadas no seio deste projeto e no início deste capítulo, como forma de promover uma melhor compreensão do instrumento e seus valores pedagógicos e incrementar a aquisição de aprendizagens. Com efeito, tencionou-se conferir um maior significado pedagógico a este procedimento, resultando num momento sistematizador de aprendizagens, tornando-o num espaço de partilha efetiva, deixando de corresponder a um proforma redutor, mesmo quando analisado o processo de autoavaliação realizado anteriormente (com *deficits* na exploração – pouco aprofundamento e valorização), transitando para uma situação de avaliação cooperada, incluindo auto e heteroavaliação (realizada pelo professor e pelos alunos que manifestem interesse em participar no processo de ensino-aprendizagem).

Por conseguinte, a PE considerou como foco da sua intervenção, dentro do trabalho com o PIT, este momento concreto da sua exploração – avaliação -, com a alteração dos aspetos referidos no parágrafo anterior.

A concretização destas modificações vieram renomear o momento em questão, transitando de uma situação de *avaliação* do procedimento de trabalho com o PIT para uma reunião de *(co)avaliação*.

Inicialmente dialogou-se com a turma manifestando a necessidade de conferir uma maior importância a esta etapa do trabalho com o PIT, referindo que ir-se-ia, doravante, realizar uma reunião, na qual o aprofundar das suas autoavaliações seria relevante e que todos, aqueles que possuíssem o interesse, deveriam manifestar a sua opinião relativamente ao trabalho desenvolvido pelos colegas (cooperação), na perspetiva de auxiliar os pares na melhoria do seu trabalho futuro (planeamento de um novo PIT).

Numa primeira fase, esta reunião (co)avaliativa desenvolveu-se sob a orientação e condução da PE, integrando um conjunto de questões, a serem respondidas pelos alunos, com o objetivo de incrementar as capacidades: reflexiva, pensado sobre o trabalho desenvolvido; comunicativa, estimulando o diálogo; de autonomia, na forma como procediam à organização do seu trabalho; e cooperativa, na disponibilidade manifestada para o auxílio dos colegas. Sendo estas:

1. Autoavaliação do PIT (igual à de registo na matriz)
2. Que aprendizagens efetivou ou consolidou?
3. O que mais gostou de explorar?
4. O que menos gostou de explorar?
5. Onde realizou maior aprendizagem? Porquê?
6. Onde realizou menor aprendizagem?
7. Onde deve melhorar?
8. Heteroavaliação (contributo pares e professores)

Com o incremento destas questões, de aprofundamento do trabalho realizado pelos alunos, tornou-se possível estimular o desenvolvimento das competências transversais essenciais, diversas vezes expressas ao longo deste projeto, bem como dar resposta às questões orientadoras deste trabalho de investigação. Neste sentido, tornou-se passível verificar uma evolução nos alunos e progressiva em termos de distribuição no tempo, algo observável se consultados os anexos deste escrito. Contudo, considera-se relevante transcrever os registos extraídos da última reunião de (co)avaliação, referentes aos alunos em estudo, que melhor demonstram essa evolução, embora todos a tenham manifestado, em cada uma das quatro competências, transcritas no quadro 4:

(Co)avaliação		
Competência Transversal	Aluno	Exemplo
Comunicação e Reflexão	TG	1. Não terminei o PIT, só me faltavam quatro coisas (ficheiros) e o professor demorou a dar a ficha de divisão. Professor – Mas a ficha era só uma. Só que era obrigatória e assim eu acabava todos os obrigatórios que é outra coisa que quero sempre fazer e não consegui.
		2. Os problemas da semana, havia algumas coisas que não sabia. Era para descobrir as idades das duas irmãs.

	3. Gostei de tudo. 4. De o professor não ter dado a ficha logo. E (estagiária) – Porquê? Era muito grande e demorei muito tempo. Não me ajudou a fazer tudo o que planeei. 5. Problemas das semana. Fizeram-me pensar e perceber esta estratégia para resolver problemas. 6. Ficha de divisão. Não tive tempo de resolvê-la até ao fim. 7. A divisão, porque ainda não pratiquei muito e acho que preciso, ainda não percebo muito bem. 8. M – acho que precisas estar mais atento, menos distraído. P (colega de grupo, partilham a mesma mesa de trabalho) – Ele já não está distraído, já está mais concentrado. Tem trabalhado para isso. Observações – O aluno mostrou-se constrangido com o incumprimento do plano e do seu 2º objetivo (realizar os ficheiros obrigatórios).
Autonomia e Cooperação R	1. Eu ajudei a C e acabei o PIT. Acabei o PIT porque fiquei um bocadinho do intervalo a fazer o que me faltava. 2. A divisão. Pratiquei muito e já compreendo melhor como se fazem as contas. E – Já te sentes confiante quando recorres ao algoritmo da divisão? Sim, um bocadinho mais, mas acho que preciso de trabalhar mais. 3. Gostei de tudo. 4. De nada, senti-me bem a trabalhar em todos os ficheiros. 5. Em todos, percebi melhor tudo o que trabalhei.

6. Última conta de dividir, foi muito difícil.
7. Devo melhorar a minha letra.
8. B – Sim, acho que o que o R tem mesmo de melhorar é a letra. De resto já está bem melhor (comportamento e empenho no trabalho).

Observações – O aluno toma a iniciativa de levar os ficheiros do seu PIT para casa (fins de semana) e abdica de minutos do seu tempo de recreio para concluir o seu trabalho.

Quadro 4 – Evolução do desenvolvimento das competências essenciais transversais estudadas.

Com o desenvolvimento deste estudo e o realizar dos momentos de (co)avaliação pôde perceber-se que um dos aspetos menos conseguidos prendia-se com o cumprimento do planeado no PIT, sendo-lhe atribuída uma importância diminuta, por parte dos alunos. Apesar dos esforços desenvolvidos, no sentido de contrariar esta tendência, tal verificou-se do início ao fim do projeto de investigação. Embora alguns alunos tenham manifestado preocupação em satisfazer o projetado, escassas foram as vezes em que o executaram.

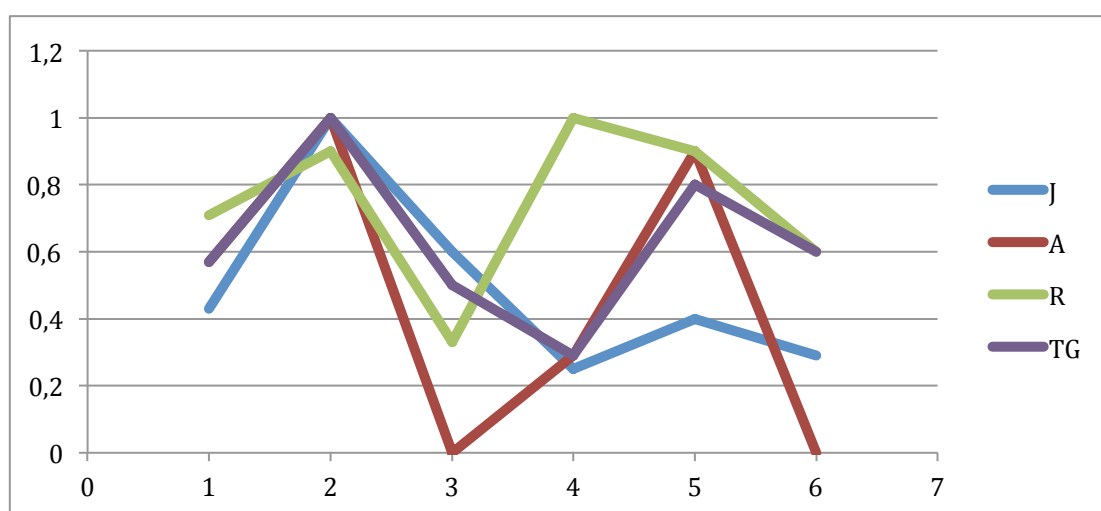


Figura 5 – Gráfico representativo da relação entre o número de ficheiros realizados e os planeados.

Momento de (co)avaliação (Data)	Relação entre os ficheiros planeados e os realizados*			
	Alunos			
	J	A	R	TG
1 (9/1/2012)	0,43	0,57	0,71	0,57
2 (16/1/2012)	1	1	0,9	1
3 (23/1/2012)	0,6	0	0,33	0,5
4 (30/1/2012)	0,25	0,29	1	0,29
5 (6/2/2012)	0,4	0,9	0,9	0,8
6 (13/2/2012)	0,29	0	0,6	0,6

Quadro – Valor da relação entre os ficheiros realizados e os planeados, tendo em conta a data do momento de (co)avaliação.

* Sendo 0 o valor representativo da não execução do trabalho (nenhum ficheiro realizado) e 1 o valor representativo do cumprido do planeado (concretizados todos os ficheiros planificados).

Com o desenrolar do trabalho, e de forma cada vez mais autónoma, o grupo foi assumindo o papel de condutor do momento de (co)avaliação, tornando-se este numa (pseudo) assembleia de turma, na qual, todas as semanas, um aluno diferente abraçava a responsabilidade de mediar a reunião. Tais assembleias tornaram-se momentos muitíssimo interessantes e ricos do ponto de vista da aprendizagem e do colocar em prática muitos dos valores discutidos e adquiridos ao longo de todo o processo. Esta constatação não se verificou somente por parte da equipa docente (estudante e professor cooperante), foi algo sentido e vivenciado também pelos alunos, tendo um deles referido:

TG – Estas reuniões são muito importantes porque podemos ajudar-nos uns aos outros a melhorar o trabalho; podemos mostrar aos colegas que há coisas que gostamos e coisas que não gostamos que aconteçam; e também acho que estamos a tornar-nos mais adultos e responsáveis, conseguimos conversar a respeitarmo-nos, sabemos ouvir e esperar pela nossa vez e os professores participam como nós, esperando e falando na sua vez.

3. Perspetivas Concluído o Estudo

3.1. O PIT Sob Olhar do Professor Cooperante

Desde o início do estágio desenvolvido que o docente cooperante manifestou interesse pela área da pedagogia e pela, conseqüente, exploração de ferramentas auxiliares da prática educativa e curricular. Com o exteriorizar desse mesmo interesse, por parte da PE, estabeleceu-se uma convergência de intenções pedagógicas, sendo que a última ao tomar conhecimento da utilização, por parte do professor titular da turma, de um instrumento de diferenciação pedagógica e gestão do tempo em sala de aula – PIT – e o modo como se aplicava e desenvolvia, decidiu orientar o seu estudo no sentido de o explorar junto do grupo-turma. Apresentada e discutida a sua intenção, o docente não apresentou quaisquer impedimentos ao avanço do projeto que estuda esta temática, tendo referido que assumir-se-ia como uma intervenção importante no trabalho direto e em tempo real com a turma, contribuindo para ganhos a curto prazo:

Considero que a opção por qualquer temática é exclusivamente tua, havendo abertura da minha parte para te auxiliar e apoiar no que for necessário. Contudo, penso que optando por esta área irás explorar, com o grupo, um instrumento que utilizamos, mas (ainda) com algumas lacunas. Tenho consciência dos procedimentos e da importância de todos eles para o desenvolvimento dos alunos, no entanto não tenho conseguido alcança-los (exprimindo um grande descontentamento).

O docente demonstrou, desde cedo, a sua enorme insatisfação, assumindo a incapacidade de realizar todo o trabalho e procedimentos inerentes ao instrumento regulador que é o PIT de forma distinta à que, até então, prevalecia, dadas as características do grupo-turma, já explicitadas. Deste modo, torna-se contraditória a sua aplicação, dado que a diversidade de níveis e graus de aprendizagem existentes dificulta o correto acompanhamento e execução do trabalho, para um só docente, todavia estas mesmas especificidades tornam este instrumento num apoio de excelência no processo educativo e escolar, permitindo uma maior diferenciação pedagógica na gestão das aprendizagens. Assim e após a enunciação dos aspetos incidentes no estudo, decidiu-se trabalhar no sentido de colmatar as necessidades

identificadas, na tentativa de eliminar as carências existentes no recurso a este instrumento e presentes, principalmente, no momento de (co)avaliação do PIT e toda a sua envolvimento.

Concluído o projeto, o docente dirigiu-se à estudante revelando estar certo quanto às suas previsões, considerando ser notória a evolução dos alunos, particularmente na aquisição e/ou desenvolvimento das competências transversais essenciais grandemente referidas.

A tua intervenção mostrou-se uma excelente ajuda no processo de ensino-aprendizagem, tendo sido bastante relevante para os alunos, uma vez que incidiu fortemente na aquisição e desenvolvimento de competências que são essenciais para uma coesa sistematização dos conteúdos programáticos, no sentido em que lhes concedeu o papel de indivíduos ativos no seu percurso escolar, contribuindo para uma aprendizagem global efetiva.

Em nosso entendimento, a pedagogia tem como objetivo principal o aperfeiçoamento do processo de aprendizagem dos indivíduos, através da reflexão, sistematização e produção de conhecimentos. E como tal, o docente cooperante mantém aceso o seu interesse em explorar esta disciplina, nomeadamente no aprofundamento de conhecimentos na temática da diferenciação pedagógica, tencionando preservar o recurso ao PIT enquanto instrumento regulador das aprendizagens.

3.2. O PIT Sob Olhar dos Alunos

As conceções erróneas, detidas pelos alunos, do que é o trabalho com o PIT, necessitaram ser desconstruídas, com o intento de lhes ser possível interiorizar os verdadeiros valores subjacentes ao instrumento. Aquando da finalização do processo de investigação, a estudante voltou a questioná-los acerca da sua perceção sobre o mesmo, por meio de avaliar se existira aprendizagem e apropriação daquelas que são as reais intenções pedagógicas da exploração do PIT.

Como tal foram colocadas três questões, aos alunos diretamente envolvidos no projeto, para apurar o anteriormente referido, tendo-se obtido um conjunto de respostas, das quais se extraíram as seguintes, por serem as mais elucidativas:

1. O que é o PIT?

A – É onde planeamos o nosso trabalho autónomo. Mas sempre que necessitarmos de ajuda podemos pedir a aos colegas ou aos professores e podemos também ajudar quem precisar.

R – O PIT existe na nossa sala e é bom para aprendermos a trabalhar sozinhos, nas coisas que são mais difíceis para nós, e a ajudar os colegas que têm dificuldade em coisas que para nós são mais fáceis.

2. Que procedimentos/momentos estão inerentes?

R – Primeiro planeamos o que vamos fazer durante a semana no nosso PIT, depois realizamos os ficheiros ao longo de toda a semana, temos de organizar muito bem o nosso tempo, e depois, no final, avaliamos o nosso trabalho.

TG – Quando avaliamos o PIT devemos pensar muito bem no que fizemos durante a semana, devemos explicar como foi a toda a turma e também é importante ajudar os nossos colegas, devemos dizer-lhes o que achámos e o que pensamos que devem tentar melhorar para o seu trabalho correr melhor.

3. Qual a sua função?

TG – É um instrumento que nos ajuda a trabalhar as nossas dificuldades. Devemos aproveitar o tempo e utilizá-lo para fazermos ficheiros sobre matérias que não percebemos ou não sabemos tão bem. As que são fáceis para nós não precisam deste tempo, nós já as sabemos e praticamos noutras alturas.

J – O PIT serve para nos ajudar a trabalhar o que é difícil para nós, o que não percebemos tão bem. Dá-nos tempo para praticar e trabalhar os nossos erros.

Neste sentido, os alunos demonstraram ter adquirido os conhecimentos adequados a quem desenvolve trabalho com esta ferramenta pedagógica, compreendendo a verdadeira essência da sua exploração, os momentos inerentes e os benefícios implícitos.

Todavia, existiu um fator cuja desconstrução junto dos alunos não se demonstrou exequível, dado o seu grau de enraizamento. Este diz respeito à ideia de que a conclusão ou o cumprimento daquilo que se planeia como objetivo de trabalho para a semana (planeamento do PIT) não possui grande importância, o que não corresponde ao que é a situação e comportamento ideais, sendo importante conceber que é parte integrante do processo de aprendizagem, a responsabilização do aluno sobre o seu trabalho. Qual seria o objetivo de planejar, se não há intenção de cumprir, de se unir esforços para alcançar tal objetivo?

Considerando-se pertinente aludir a um diálogo mantido por uma das alunas diretamente envolvidas no projeto, a estudante responsável pelo mesmo e o professor cooperante:

A – O mais importante é aprender e o que se aprende. Se acabarmos o PIT e não aprendermos, não serve de nada. É melhor fazer menos, mas aprender sempre!

PE – Sim, mas também é importante terminar aquilo a que nos propomos. Demonstra sermos pessoas responsáveis e isto também faz parte do processo de aprendizagem.

A – Mas também não interessa aprendermos só a sermos responsáveis e não aprendermos as coisas, a matéria.

PE – Claro, mas imagina... Vamos a uma visita de estudo. Andámos durante algum tempo a organizar tudo, decidir o itinerário, os locais a visitar e a realizar pesquisas sobre a nossa visita. No dia marcado, chegamos à escola e

lá está o motorista com o autocarro à nossa espera. Entramos e começamos a viagem. Percorremos todo o caminho, mas ao chegarmos lá, prontos para visitar os locais que planeámos e estudámos, não se concretiza, refazemos o caminho, e regressa-se para à escola. O que parecer-te-ia? Far-te-ia sentido?

A – Não víamos as coisas, mas já tínhamos trabalho e pesquisado, já tínhamos aprendido sobre elas.

PE – Mas seria mais significativo se concluíssemos todo o processo. Não te parece?

A – Sim, mas não era o mais importante.

PC – Todos nós gostamos muito do Natal, certo?!

Turma – Sim!!!

P – Então, imaginem que a quadra natalícia está a chegar. Todos os preparativos concluídos: a árvore de Natal, a carta ao Pai Natal; a comida tradicional... Tudo prontinho. No dia de Natal, todos felizes e contentes, correm para junto da árvore, mas... Não há presentes! O que diriam?

A – O mais importante do Natal não são as prendas. A minha família ia estar comigo e isso é que importa!

Em jeito de conclusão, importa mencionar que alguns elementos da turma, como A, não quiseram aceitar a importância de honrarmos os nossos compromissos, uma vez que revela o nosso empenho, responsabilidade e maturidade perante o nosso trabalho. Contudo, este juízo não se mostrava partilhado por todos com tal veemência e recusa de saber mais e melhor, existindo mesmo alunos que já aceitavam e compreendiam a importância desta concretização, pese embora não se refletisse (como demonstrado neste capítulo) no trabalho prático desenvolvido no PIT.

Capítulo V

Considerações Finais

O presente trabalho possuiu como objetivo principal compreender a importância da (co)avaliação – auto e hétero - no processo de aprendizagem e essencialmente quais os contributos deste momento para a tomada de consciência das dificuldades individuais. Mais especificamente, tencionou-se perceber como a partilha de saberes e opiniões (*feedback* educativo), conferida pelo professor e respetivos colegas, se assume impulsionadora para o planeamento de um novo PIT de forma mais coerente e adequada às necessidades reais e concretas de cada aluno e como se correlaciona e está subjacente o desenvolvimento de quatro capacidades transversais essenciais: autonomia, reflexão, comunicação e cooperação.

A estudante adotou (sempre) uma postura profissional considerando que todos os alunos devem ser atores (empreendedores e participativos) da sua própria aprendizagem, de modo a desenvolverem as suas capacidades e a tornarem-se cidadãos conscienciosos e responsáveis. Para tal, o professor desempenha um papel essencial, devendo promover uma tipologia educativa centrada nos alunos e nas suas necessidades e que enfatize a importância da reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, o que conduzirá ao aumento da responsabilização dos alunos quanto à sua própria aprendizagem.

Antecipadamente a ter surgido a hipótese de elaborar um projeto de investigação-ação com o objetivo de equacionar e solucionar problemas específicos dos alunos, foram identificadas áreas frágeis no desenvolvimento do trabalho com o grupo-turma. Detetou-se a necessidade de potencializar hábitos de reflexão (crítica, acerca do seu trabalho e do dos pares/do grupo) e de cooperação, que através de um ambiente comunicativo, de diálogo aberto, encaminhasse os alunos no sentido de se envolverem ativamente no processo de ensino-aprendizagem, no intento de se tornarem progressivamente mais autónomos e responsáveis. Esta perceção sobre a turma foi-se clarificando ao longo do contacto diário com o grupo, através de conversas informais, levando-nos à reflexão acerca das possibilidades de condução dos discentes para uma consciencialização da importância de (co)avaliar criticamente o trabalho desenvolvido pelos alunos nos momentos de TEA.

Foi neste sentido que a PE desenvolveu instrumentos e criou momentos que visaram a reflexão sobre atitudes, conceções e comportamentos face ao PIT, a identificação de dificuldades, orientadas para a autorregulação e (co)avaliação, com o

reforço do trabalho colaborativo. Desta forma, pressupõe-se a mobilização de competências intrapessoais, interpessoais e didáticas, o que demonstra, uma vez mais, que o desenvolvimento da capacidade de autonomia constitui-se uma das suas prioridades.

Com efeito, após a formulação da questão-problema que orientou este estudo: *De que modo a (co)avaliação do PIT (Plano Individual de Trabalho) pode potencializar a aprendizagem dos alunos?*, pretendeu-se aprofundar o conhecimento e compreensão do contexto situacional de ensino/aprendizagem, tendo como objetivo a definição de estratégias de intervenção, adequadas às necessidades e especificidades dos alunos. A principal intenção foi impulsionar a reflexão sobre a própria aprendizagem, envolvendo os alunos num processo de consciencialização do seu papel como aprendentes, através da (co)avaliação (auto e hétero), desenvolvendo, desta forma, um sentido crítico essencial à autonomização progressiva. Assim, em jeito de resposta à questão de partida, poder-se-á asseverar que através deste momento cooperativo e avaliativo fomenta-se a tomada de consciência dos seus pontos fracos, por parte dos sujeitos em aprendizagem, sendo o reconhecimento ou identificação de uma dificuldade um processo de aprendizagem (Pinto, 2002). Além de que, a consciencialização da falha ou da dificuldade, por parte do aluno, concede-lhe a oportunidade de solicitar auxílio de um modo mais concreto e a criação de estratégias individualizadas para o colmatar de tais dificuldades, o que promove a aprendizagem.

Como defendido por Niza (1998) foi, também, verificado que organização dos recursos existentes em sala de aula incrementa a autonomia dos alunos, todavia, isoladamente representar-se-ia insuficiente na regulação dos diferentes recursos de aprendizagem. Assim, a (co)avaliação (auto e hétero) das aprendizagens dos conceitos explorados é o que permite a cada aluno a efetiva apropriação do programa, mediante o reconhecimento dos aspetos que domina e dos que necessita, ainda, sistematizar. Com efeito, o PIT, enquanto instrumento de pilotagem que abarca as diversas vertentes do dispositivo pedagógico, possibilita a gestão do trabalho individualizado (por parte de cada aluno) e a regulação cooperada das aprendizagens, num período temporal semanal, veiculada pela (co)avaliação realizada pelo grupo (alunos e professor) em CCE.

Um dado relevante que emergiu da realização deste projeto de investigação relaciona-se com a resistência dos alunos face às habituações. Isto é, verificou-se como obstáculo, à plenitude da operação pedagógica, a ideia de que: *mais importante que, cada aluno, respeitar e ser responsável pelo que planeia e se compromete a realizar no PIT é a relevância que o que realiza tem para a aprendizagem*. A desconstrução desta ideia não se demonstrou possível, não tendo sido ultrapassados tais constrangimentos, dada a impermeabilidade dos alunos face à modificação desta conceção, erradamente enraizada desde o início do trabalho (antecipadamente à intervenção da PE) com recurso este instrumento pedagógico (PIT).

Dadas as especificidades deste projeto, na sua dimensão interventiva, devemos apontar que, por motivos de exiguidade de tempo, considera-se que a intervenção não foi desenvolvida como seria desejável, tendo sido pedagogicamente interessante manter a metodologia de trabalho adotada e em observação, por um período mais alargado de tempo, com o intento de se aferir a evolução, por parte dos alunos, em termos de: 1) participação nos e gestão dos momentos de (co)avaliação, tendo em vista a sua importância para o planeamento do (novo) PIT; 2) desenvolvimento das competências transversais essenciais abordadas – cooperação, autonomia, comunicação e reflexão; e 3) alteração da conceção errónea referenciada, com a intenção de que fosse possível a percepção de que assumir a responsabilidade da execução total do trabalho planeado é extremamente relevante para o processo ensino-aprendizagem. Porém, globalmente, considera-se que as intervenções foram pertinentes, ao estarem em sintonia com os interesses e necessidades do grupo-turma, bem como com as intencionalidades e prática pedagógica do docente titular.

Não se pretendendo com esta investigação qualitativa proceder à elaboração de conclusões gerais, gostar-se-ia somente de ressaltar que, no contexto educativo observado, foi possível reconhecer, por parte do docente titular, uma valorização do modelo educativo que encara o aprender como funcionamento pedagógico, numa perspetiva de avaliação formadora, encerrando a diferenciação do trabalho em contexto sala de aula, realizado em torno do PIT, e contemplando o momento de (co)avaliação, como um elemento potenciador de aprendizagem e desenvolvimento.

A elaboração deste trabalho veio, como agente de ensino, sensibilizar para a importância da avaliação processual, uma vez que se assume um requisito para o desenvolvimento de capacidades de regulação da ação, pelo professor e pelos alunos, fundamentais para uma prática pedagógica reflexiva e uma aprendizagem para a autonomia. Como tal, contribuiu indubitavelmente para a construção da identidade profissional da estudante, enquanto futura profissional da área da Educação de Infância e do 1º Ciclo do Ensino Básico, provocando alterações nas suas conceções, bem como um processo gradual de amadurecimento e aprofundamento de ideias.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1995). Educação para todos: Torná-la uma realidade. Dans M.
- Ainscow, & L. (1997) (Éds.), *Caminhos para escolas inclusivas*. Lisboa: IIE.
- Bell, J. (1993). *Como Fazer um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Costa, R. J. (2005 йил 14-fevereiro). *A Página da Educação*. Retrieved 2012 йил 19-dezembro from <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=142&doc=10626&mid=2>
- Crobach, L. (1967). How can instruction be adapted to individual differences? Dans R. Gagné, *Learning and individual differences*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1998). Competing Paradigms in Social Research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The Landscape of Qualitative Research* (pp. 195-220). London: Sage.
- Hérbert-Michelle, L., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LBSE. (1986). Consulté le fevereiro 25, 2013, sur AR - Assembleia da República.pt: http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/Educacaoio_Geral_BasesSistemaEducativo.aspx
- Meirieu, P. (1993). *L'envers du tableau: quelle pédagogie pour quelle école?* Paris: ESF.

Merriam, S. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: CA: Jorsey-Bass.

Moreira, M. (2001). *A Investigação-acção na Formação Reflexiva do Professor-Estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Niza, S. (2000). *A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem* (pp. 39-46). Lisboa: Escola Moderna.

Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences* (éd. 2^a Ed.). Paris: ESF.

Perrenoud, P. (1997). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspetivas Sociológicas* (éd. 2^a ed.). Lisboa: Dom Quixote.

Pinto, J. (2007). *A Avaliação em Educação: de linearidade dos usos à complexidade das práticas (no prelo)*.

Pinto, J. (2002). *A avaliação formal no 1º ciclo do Ensino Básico: Uma construção social (Tese de doutoramento, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho)*. Braga.

Pinto, J. (2002). *A avaliação formal no 1º ciclo do Ensino Básico: Uma construção social (Tese de doutoramento, Instituto de Estudos da criança, Universidade do Minho)*. Braga.

Pinto, J. (2010, fevereiro). *Percursos Escolares e Avaliação numa Escola Inclusiva*.

Pinto, J. S. (2012). *Avaliar para aprender nos primeiros anos*. Dans M. Crdona, & C. Guimarães, *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicisoma.

Postic, M. (2007). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais.

Postic, M. (1992). *O Imaginário na Relação Pedagógica*. Lisboa: Edições ASA.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Roldão, M. d. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada: Conceito, Discurso e Praxis*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. d. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Roldão, M. d. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona da Educação*, nº 5, pp. 127-142.

Santos, L. (2002). Auto avaliação regulada: porquê, o quê e como. Dans P. Abrantes, & A. F. (coord.), *Avaliação das aprendizagens - das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.

Santos, L., Pinto, J., Rio, F. &., Moreirinha, O., Dias, P., & Dias, S. &. (2010). *Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao secundário*. Porto: Porto Editora e Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Schein, E. (1985). *Organization culture and leadership*. San Francisco: Jossey Bass.

Serralha, F. (2009 йил 9-Julho). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Revista nº 35*, pp. 5-50.

Shein, E. (1987). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jorsey Bass.

Silva, T. (1990). *A Construção do currículo na Sala de Aula: Professor como Pesquisador*. São Paulo: EPU.

Simon, J. (1989). *Differentiation: making it work ideas for staff development*. Stafford: NASEN.

UNESCO. (1997). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Paris: UNESCO.

UNESCO/ME. (1991). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Quadro de Acção para responder às necessidades de educação básica*. Lisboa: Editorial do ME.

Varela, A. M. (2010 йил 13-Agosto). Relação Pedagógica e Vinculação: Influência do Estilo de Liderança do Professor no desenvolvimento da vinculação do aluno – o caso da Escola “Hermann Gmeiner”. Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, Cidade da Praia, Santiago, Cabo Verde.

Vigotsky, L. e. (1997). *Psicologia e Pedagogia* (Vol. II). Lisboa: Editorial Estampa.

Anexos