



Sara Isabel Calvo Eusébio
Nº 110140005

Estudo Autónomo e
aprendizagens individuais
no 1º Ciclo Ensino Básico

Relatório do Projeto de Investigação
(Versão definitiva)

Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
Escola Superior de Educação de Setúbal

Orientadora Professora Doutora Ana Maria Pessoa

dezembro de 2015

Agradecimentos

À Professora Ana Maria Pessoa, orientadora deste projeto, que, apesar de não me ter acompanhado durante o estágio, e da sua intensa atividade profissional, disponibilizou tempo, interesse, otimismo, apoio humano e científico, deveras pertinente e construtivo o meu profundo sentimento de apreço e reconhecimento.

A todos os professores da Licenciatura e do Mestrado, pela contribuição positiva para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Pelo grande contributo e colaboração, agradeço aos alunos da Escola do 1.ºCiclo do Ensino Básico onde foi desenvolvida a parte empírica deste trabalho.

Ao professor titular, José Carvoeiro, pela disponibilidade constante, cooperação e simpatia.

Ao Sr. Diamantino Afonso por toda a confiança depositada em mim e toda a força e dias de dispensa, para terminar este projeto.

Aos colegas e amigos, pelo apoio, estímulo e ajuda incondicional um agradecimento especial.

À Andreia Costa, companheira e amiga de todos os dias deste projeto.

Finalmente, à minha família, por todo o sacrifício que fizeram, pelo apoio que me deram e por nunca me deixarem desistir dos meus sonhos.

A todos (as), muito obrigada!

Diz-me e eu esquecerei
Ensina-me e eu lembrar-me-ei
Envolve-me e eu aprenderei

(Provérbio chinês)

Resumo

O presente projeto é o trabalho final do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e apresenta uma investigação realizada no contexto de estágio no primeiro ciclo. Este foi realizado numa sala com crianças de idades compreendidas entre os nove e os onze anos de idade.

A metodologia seguida na realização desta investigação foi a Investigação-Ação. Foi minha intenção analisar uma situação problema relevante e orientar a minha intervenção no sentido de promover uma pedagogia diferenciada.

Ao longo da investigação, a minha intenção foi perceber de que forma o Estudo Autónomo contribuiu para o desenvolvimento aprendizagens das crianças. A minha intencionalidade fundamental foi a reflexão sobre o Estudo Autónomo, gerido pelas crianças, e da articulação com o Plano Individual de Trabalho (P.I.T) e, desta forma trabalharem as suas dificuldades.

O presente projeto apresenta todas as etapas da investigação realizada, as intervenções implementadas e uma breve reflexão sobre os resultados alcançados.

Palavras-chave: Estudo Autónomo, 1º Ciclo do Ensino Básico, Plano Individual de Trabalho, Pedagogia diferenciada.

Abstract

This project is the final work of the Master in Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of basic education and presents a research carried out at the stage of context in the first cycle. This was done in a classroom with children between the ages of nine and eleven years old.

The methodology used in conducting this investigation was the Research-Action. It was my intention to analyze a relevant problem situation and direct my speech to promote a differentiated pedagogy.

Throughout the research, my intention was to understand how the Autonomous study contributed to the development of children learning. My basic intention was to reflect the Standalone Study, managed by children, and coordination with the Working Individual Plan (PIT) and this work their difficulties. This project presents all stages of its investigation, the implemented interventions and a brief reflection on the achieved results.

Keywords: Autonomous study, 1st cycle of Basic Education, Individual Work Plan; differentiated pedagogy.

Índice

| | |
|--|-----|
| Índice de quadros | vii |
| Lista de figuras | vii |
| Lista de acrónimos | vii |
| CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO | 1 |
| 1.1.Pertinência do Estudo | 1 |
| 1.2.Tema, opções metodológicas, finalidades e questão do estudo | 5 |
| CAPÍTULO 2: QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA | 8 |
| 2.1. Modelo do Movimento da Escola Moderna Portuguesa..... | 8 |
| 2.2. A história do Movimento da Escola Moderna Portuguesa | 11 |
| 2.3. O MEM e a formação de professores | 13 |
| CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO | 15 |
| 3.1. Identificação e justificação do paradigma e método utilizados | 15 |
| 3.2. Métodos de Recolha e de tratamento de informação | 19 |
| 3.2.1. Observação | 19 |
| 3.2.2. Entrevista | 21 |
| 3.2.3. Inquérito por questionário | 22 |
| 3.2.4. Análise Documental | 23 |
| 3.3. Instrumentos de análise de dados | 24 |
| 3.3.1. Procedimentos | 25 |
| CAPÍTULO 4: DESCRIÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO | 27 |
| 4.1. Contexto Primeiro Ciclo | 27 |
| 4.1.1. Descrição da turma | 28 |
| 4.1.2. Descrição da sala de aula | 31 |
| CAPÍTULO 5: Apresentação e interpretação da intervenção: análise de práticas .. | 34 |
| 5.1. Apresentação da ideia à turma | 34 |
| 5.2. Análise do desenvolvimento do processo e da dinâmica utilizada na sala de aula | 38 |
| 5.2.1. Estudo Autónomo e a sua dinâmica | 39 |
| 5.3. Contributo desta prática para a aprendizagem dos alunos | 41 |
| CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS | 47 |
| Referências bibliográficas | 51 |

| | |
|-----------------|----|
| APÊNDICES | 56 |
|-----------------|----|

Apêndice 1 – *Planta inicial da sala de aula*

Apêndice 2 – *Planta final da sala de aula*

Apêndice 3 – *Questionário realizado aos alunos*

Apêndice 4 – *Transcrição das entrevistas realizadas aos alunos*

Apêndice 5 – *Transcrição da entrevista realizada ao professor cooperante*

Índice de quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1- Habilitações literárias dos pais dos alunos | 28 |
| Quadro 2 – Organização da sala de aula | 33 |

Lista de figuras

| | |
|--|----|
| Fig. 1- Ilustração das fases de Investigação- Ação com base na prática pedagógica..... | 18 |
| Fig. 2 – Primeiro Plano Individual de Trabalho do Aluno A.T..... | 36 |
| Fig. 3 – Folha de registo de autoavaliação do PIT | 37 |

Lista de acrónimos

MEM - Movimento da Escola Moderna

EA - Estudo Autónomo

N.E.E. - Necessidades Educativas Especiais

PE - Professora Estagiária

NT - Nota de Campo

CE – Conversa de Explicitação

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

O presente capítulo está estruturado em três pontos primordiais: a apresentação do tema do projeto, tal como as razões que me levaram a escolhê-lo; a questão de investigação e as opções metodológicas selecionadas. Este capítulo apresenta também uma delimitação do projeto, ou seja, apresenta o que irei desenvolver de forma a otimizar o tempo e o espaço num contexto de diferenciação pedagógica.

1.1. Pertinência do estudo

Quando olhamos para a escola, o que é que nós vemos? O que é que nós pensamos? O que é que nós sentimos? Que atitude e disposição assumimos? Teremos, certamente, razões para vermos a escola como um local de solidão, sofrimento e até expiação. Mas esta visão devolve-nos um mal-estar que nos agonia, nos entristece, nos esgota, e, no limite, nos destrói.

Precisamos de ver, na escola, pequenos oásis que (re)confortam. Gestos que nos animam. Oportunidades que nos encantam e alentam. Poderes que nos gratificam. Precisamos de tempos de encontros e de celebração.

Precisamos de nos felicitar uns aos outros. Porque estes motivos também existem. E são eles que nos podem animar e ampliar uma disposição gerada por estes mil espelhos de alegria.

(Alves, 2011)

A escola deve apresentar como missões instruir e educar. Desde o século XX que se tem assistido a uma massificação do ensino, da escolaridade obrigatória para todos os alunos e alunas, independentemente das suas origens socioculturais e económicas. De acordo com Formosinho (1996), este ensino de massas apresenta como consequências a uniformização e a padronização da organização pedagógica da escola. Ao refletir-se

sobre o currículo que é definido e apresentado para as escolas, apreende-se que o mesmo é apresentado como um currículo único que “ determina de forma uniforme para todo o território nacional e para todos os alunos o que devem estes aprender e, por isso, deve ser ensinado” (Formosinho,1996:4). O mesmo autor defende que “o modelo centralizado e burocrático de formular o currículo cultiva a uniformidade e gira em torno de um abstrato aluno médio.” (Formosinho 2011:4). Desta forma, são assim esquecidos conceitos como a individualidade de cada aluno, com motivações, ritmos e vontades específicas. Sendo a relação pedagógica uma relação pessoal, não pode ser sujeita a sistemas que se baseiam na impessoalidade (Formosinho,1999). O aluno deve ser um sujeito ativo e protagonista do seu processo de desenvolvimento e de formação.

Dentro de uma turma encontramos uma diversidade de capacidades, interesses, estilos de aprendizagem, cultura, vivências e condições de vida dos alunos. As respostas que a escola deve proporcionar nunca poderão ser as mesmas para todos. A diferenciação pode permitir “percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas” (Roldão, 1994).

Segundo Oliveira-Formosinho (2007) existem dois modos de fazer pedagogia: o modo de transmissão e modo de participação.

O modo de transmissão “centra-se no conhecimento que quer veicular, [e] a pedagogia de participação centra-se nos atores que co-constroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem.” (Oliveira- Formosinho,2007:98). Naquela primeira forma de pedagogia o aluno perde a sua individualidade dentro da turma, não sendo respeitado o seu ritmo ao longo do processo. O professor dirigir-se à turma como um todo, “a supervisão do seu trabalho convida-os a tornarem-se em simples executores de programas pré-estabelecidos e adaptadores de uma pedagogia pré- determinada, independentemente de quem a usa, para quem é dirigida e em que condições é usada” (Formosinho, 1999:16). Desta forma, este modo de ensino, orientador do chamado ensino tradicional, destina a todos os alunos um ensino igual, não existindo diferenciação pedagógica, pois o aluno não é reconhecido como um ser individual, a nível pedagógico. Formosinho (2005:13) refere que, neste modo de pedagogia, o currículo é como um “pronto-a-vestir uniforme de tamanho único”, ou seja, é como um pronto-a-vestir onde existe apenas um só tamanho, como se todos os alunos fossem iguais e vestissem o mesmo.

“A pedagogia transmissiva concebe a criança como essencialmente um ser passivo, um aluno mais ouvinte do que o co-construtor da sua aprendizagem” (Formosinho, 1996:17). O autor defende que a imagem da criança que está presente neste tipo de pedagogia é a da “tábua rasa, ou da folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar” (Formosinho, 2011:99).

Contudo, e considerando que os alunos apresentam características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagens distintas, Formosinho afirma que “ só um currículo planeado em parte na escola e pelo professor, com opções, flexível e aberto (...) pode ser adequado à variedade de alunos da escola unificada” (2005:26). Assim, é necessário que o ensino se adapte a cada aluno, para que os mesmos beneficiem do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, seguiremos o autor quando identifica, como mais adequada, a pedagogia da participação.

Os objetivos de uma pedagogia de participação vão ao encontro do envolvimento dos alunos com a experiência e a própria capacidade de construção de aprendizagens. O professor tem o papel de organizar o ambiente, pois a pedagogia de participação permite “ a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e a relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Formosinho & OliveiraFormosinho, 2008: 111). Numa sala de aula, com este tipo de pedagogia, os materiais pedagógicos assumem-se como os suportes que permitem a diversidade de experiências de aprendizagem em função da identidade de cada aluno.

A nossa sociedade está em constante transformação e a escola não deverá ser exceção. Cabe a esta, adaptar-se à evolução dos tempos, reconhecer a heterogeneidade dos alunos, desenvolvendo assim, os seus interesses, ritmos e motivações, de forma a conseguir chegar e dar uma resposta diferente para cada um (a) e adequada a todos.

Do ponto de vista teórico, é sob a influência da pedagogia de participação que elaborei este trabalho. Foi a partir dos pressupostos teóricos a ela ligados que parti para todas as questões teóricas e fases que analiso neste relatório.

De maneira a atingir esses objetivos, este trabalho apresenta a seguinte organização:

O primeiro capítulo, ou seja, a introdução, apresenta a problemática e define quais as finalidades e intencionalidades do meu estudo, assim como as motivações pessoais para a escolha do tema.

O segundo capítulo, relativo ao enquadramento teórico, fundamenta o meu estudo e é nele que apresento a literatura referente à pedagogia do Movimento da Escola Moderna.

O terceiro capítulo refere-se à metodologia de investigação. Nele é apresentado o tipo de estudo e os métodos utilizados, assim como uma breve descrição do contexto onde o estudo foi desenvolvido. No final deste capítulo são também apresentados os instrumentos e procedimentos utilizados para a recolha e análise da informação pretendida.

No capítulo quatro, é feita uma apresentação do contexto de estágio, bem como o grupo turma, com o qual foi realizada a investigação.

No quinto capítulo faz-se a apresentação e interpretação dos dados. É relatada a forma como se implementou o Estudo Autónomo na turma, assim como a dinâmica do mesmo. Posteriormente, apresento uma análise sobre o contributo desta prática para as aprendizagens dos alunos.

O sexto capítulo, ou seja, as considerações finais, apresento uma reflexão geral sobre o trabalho realizado e enuncio as principais dificuldades encontradas e as formas de superação das mesmas.

1.2 Tema, opções metodológicas, finalidades e questão do estudo:

Nas salas de aula do 1º ciclo assiste-se a uma grande diversidade na postura dos alunos face à aprendizagem e no modo como vão construindo essas mesmas aprendizagens, pois os ritmos de trabalho e as dificuldades são marcados pela individualidade de cada aluno. Os profissionais de educação deparam-se muitas vezes com este problema, como algo difícil de gerir pela importância que tem conseguir apoiar todos os alunos. Contudo, a realidade do problema não está centrada apenas nos alunos mas ela implica também uma outra organização pedagógica de tempo e espaço. Desse modo, e de acordo com o meu estatuto de professora estagiária dentro de uma sala de aula, guiada pelas questões pedagógicas definidas anteriormente neste trabalho, tentei encontrar uma resposta ao problema da otimização do tempo e do espaço, na sala de aula, num contexto de diferenciação pedagógica.

O tema deste projeto prende-se, então, com a necessidade de refletir sobre dificuldade em ensinar todos, de forma a respeitar a singularidade de cada aluno e os seus ritmos de trabalho e aprendizagem.

A turma onde foi realizado o estágio era constituída por vinte alunos, em que onze vieram de turmas e escolas diferentes. O professor titular, consciente desta problemática, já tinha pensado em implementar uma pedagogia diferenciada na sua sala de aula, mas considerou-se incapaz de o fazer sozinho, devido também às preocupações com as provas de aferição que iam ser realizadas nesse ano. Assim, após discussão sobre a melhor forma de alcançar tal objetivo, o professor titular e eu decidimos implementar, na sala de aula, um Tempo de Estudo Autónomo.

Para atingir este objetivo, senti a necessidade de conhecer pedagogias que desenvolvessem este espírito de sala de aula. Pesquisei mais aprofundadamente sobre o modelo do Movimento da Escola Moderna, pois já sabia que este é um movimento pedagógico de professores que visa um modelo de participação e diferença em sala de aula.

Canário (1992) citado por Resendes & Soares (2002:24) afirma que uma escola mais eficaz do ponto de vista educativo e social supõe uma mudança de natureza das práticas pedagógicas e a sua diversificação para as adequar a públicos social e culturalmente diferentes. Ou seja, há a necessidade de a escola se adaptar aos alunos e não apenas os alunos se adaptarem a ela.

Segundo Resendes & Soares (2002:14), os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças. Por outras palavras, cada indivíduo tem interesses, necessidades e modos de aprendizagem diferentes, por isso aprendem melhor quando o professor tem em atenção as características de cada um.

Deve-se estimular uma pedagogia diferenciada, que exige que os professores desenvolvam uma variedade de estratégias de ensino e também que saibam reconhecer quando devem usar cada uma delas, de forma mais adequada.

Mas como promover a aprendizagem de cada aluno, numa sala de aula, num contexto de diferenciação pedagógica?

Existem diversas formas, mas para mim o Modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), responde diretamente aos requisitos de uma “educação para o futuro.” (Resendes & Soares, 2002:29)

O MEM é um “modelo sociocêntrico” em que os profissionais associados ao mesmo põem em prática metodologias ativas e diferenciadas de trabalho pedagógico, que fomentam a participação democrática e em cooperação. A participação dos alunos na organização, gestão e avaliação cooperadas do dia-a-dia da turma, apresenta-se como um exercício de cidadania democrática ativa.

Todo o trabalho desenvolvido é “sociocentrado” nos alunos como atores dos seus percursos de aprendizagem realizados em cooperação com os seus pares e com o professor.

Para ir ao encontro das necessidades de ensino aprendizagem de todos e de cada um dos alunos em particular, o trabalho pedagógico neste movimento apoia-se em instrumentos e técnicas diversas.

Os Planos Individuais de Trabalho, instrumentos privilegiados de diferenciação, organizam, apoiam e regulam o trabalho escolar do aluno, reforçam a importância que se dá, no MEM, a uma pedagogia que faz dos alunos sujeitos das suas aprendizagens e assume a cooperação como fator de aprendizagem. (Santana, 1998, cit. por Resendes & Soares, 2002:91)

“... um instrumento-chave no movimento sem o qual nunca saberia trabalhar é o Plano Individual de Trabalho... pretende-se que eles negociem, que discutam uns com os outros o plano para aqueles trabalhos que são para fazer uns com os outros, que não são individuais...o que é individual é o plano, não é o trabalho.” (Santana (01-04-98) cit. por González, 2002:219)

De acordo com Esmeralda Raminhos (1993) referida em González, (2002:219), o PIT é um instrumento de planificação que se integra numa prática pedagógica, baseada na responsabilidade do aluno pelos seus trabalhos individuais. Ou seja, os alunos têm a possibilidade de decidir autonomamente o que pretendem fazer, mas o professor também deve “propor” tarefas para cada aluno, de acordo com as suas dificuldades. No momento de estudo autónomo o aluno é apoiado individualmente, pelo professor(a) que o (a) ajuda a identificar e procurar problemas a dificuldades e em encontrar as soluções mais adequadas.

Através do Estudo Autónomo, o professor fica mais disponível para apoiar os alunos com dificuldades, em diferentes áreas de aprendizagem, sem os afastar dos seus colegas, nem do trabalho que se desenvolve na turma.

Esta investigação assume-se como uma abordagem qualitativa, caracterizando-se pela recolha de dados no ambiente natural de aprendizagem. Entendo que este é o modo de investigação mais adequado a este objeto de estudo uma vez que quero intervir na forma como durante o Estudo Autónomo, cada criança encara, pensa sobre e ultrapassa problemas e dificuldades. Nomeadamente, até que ponto os alunos entenderam o objetivo do Estudo Autónomo e o que os levou a recorrer ao mesmo; Como as crianças trabalham autonomamente nas suas dificuldades (se começam pelo mais fácil ou pelo mais difícil, se apenas lhes interessa fazerem muito,...); qual a área dos ficheiros que escolhem mais vezes e o motivo.

Os métodos de pesquisa adotados foram: a observação participante, a entrevista semiestruturada, organizada por questões abertas, questionário e análise documental.

Uma limitação sentida na elaboração do relatório foi o facto de não conseguir conciliar a minha vida académica com a minha vida profissional. Após terminar as unidades curriculares referentes ao plano de estudos do mestrado, senti a necessidade de ir trabalhar. Por sorte, consegui emprego na área e entusiasmada pensava que iria conseguir conciliar as duas vertentes, mas não foi fácil. Fiquei desmotivada e abandonei várias vezes o processo da elaboração do relatório. Para além de ter perdido muitos dos registos escritos e fotográficos registados na altura do estágio.

Neste momento continuo a trabalhar na área, mas decidi terminar este processo pois para poder efetivamente lecionar, necessito concluir o grau de mestre.

CAPÍTULO 2

QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

Neste capítulo apresento a informação obtida através da consulta da literatura acerca do modelo pedagógico do MEM, de forma a fundamentar o tema e a questão deste projeto.

Também é feita uma breve referência histórica, em que se destaca a importância da pedagogia deste movimento, o modelo de formação de professores.

2.1. Modelo do Movimento da Escola Moderna Portuguesa

Um modelo curricular constitui uma estrutura que está na base das decisões a nível curricular que se vão decidindo ao longo do desenvolvimento de um determinado currículo. Ou seja, de acordo com Spodek e Brown (1998:15):

“é um conjunto de premissas teóricas políticas, administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam.”

O Movimento da Escola Moderna é um modelo de organização social do trabalho de aprendizagem escolar e de desenvolvimento sociomoral dos alunos e, estrutura-se, teoricamente, a partir de alguns conceitos fundamentais de organização da educação escolar: os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática direta.

Considera-se como palavra-chave do modelo pedagógico do MEM, a *organização participada* no trabalho em sala de aula. A educação no MEM caracteriza-se essencialmente por apelar às capacidades individuais dos alunos, registar (positivamente) os seus sucessos e possibilitar a participação do mesmo na grupo/turma.

Assim, a avaliação é encarada como um instrumento de registo dos progressos efetuados pelas crianças e não como uma descrição dos seus insucessos.

Este modelo adota uma perspetiva sociocêntrica na qual o grupo se constitui como o lugar desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças. A vida do grupo organiza-se numa experiência de democracia direta, não representativa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação. De acordo com Niza (1996), a cooperação é o estado mais avançado de desenvolvimento moral.

O envolvimento dos alunos nas práticas diárias da escola é uma questão bastante importante para os professores do MEM. Esta estratégia “não só possibilita a construção das aprendizagens de conceitos complexos, como o de democracia, mas contribui também para o crescimento pessoal e social” (Gonzalez,2002:85).

A organização do trabalho partilhada com as crianças permite que estas participem democraticamente e assim desenvolvam a cooperação, através de uma organização cooperativa do trabalho. A aprendizagem é impulsionada mais pelo grupo do que pelo professor ou por cada criança individualmente. A comunicação e trocas entre o professor e as crianças e entre as crianças, são uma forma de construir a aprendizagem através de processos cooperativos, “todos ensinam e todos aprendem” (Niza,1996).

Os processos de ensino e aprendizagem procuram basear-se nos métodos utilizados para a construção do conhecimento nas áreas científicas ou culturais ao longo da história.

A relação pedagógica tem como base a afetividade. Os docentes procuram desenvolver nas crianças o espírito de cooperação e entreaajuda, assim como a autonomia e responsabilidade, apoiados numa relação de confiança e respeito entre os pares e o docente. Todo o trabalho pedagógico centra-se nas vivências, necessidades e interesses das crianças. Também negociar e falar sobre tudo o que diz respeito à sala de aula, possibilita um envolvimento destas nas suas próprias aprendizagens.

A diversidade na sala de aula é vista como enriquecedora do meio social. Desde o início do MEM, que os professores integram crianças com necessidades especiais nas suas turmas e em cada ano o grupo recebe novos elementos.

No modelo do MEM a organização da sala de aula é vista como a estrutura básica que fornece as oportunidades para os alunos aprenderem. Tradicionalmente, o professor é o responsável por esta organização o que inclui planear o ambiente e as atividades, monitorizar o trabalho das crianças e avaliar. De acordo com Niza (1990) no MEM

“a prática democrática de organização partilhada é estabelecida em conselho cooperativo. Engloba todos os aspectos da vida escolar desde o planeamento de actividades e projectos, até a sua realização e avaliação cooperativa.” As crianças são desde logo iniciadas na utilização dos instrumentos e em práticas de planificação e avaliação que permitem que este processo aconteça.

Uma organização de sala de aula preconizada pelo modelo do MEM, deve ter junto às paredes, devem-se colocar as áreas de apoio, ou seja, um armário para material da turma, uma bancada de ficheiros para estudo autónomo e um placard onde são fixados os mapas de registo e diário da turma.

Relativamente à escolha deste modelo, esta deve-se ao facto do professor cooperante orientar a sua prática através do MEM. Este, em sala de aula, foi desenvolvendo a sua prática de modo a responder às necessidades dos alunos (as), enquanto grupo e enquanto indivíduos. O professor aplicava alguns instrumentos, como: Diário de Grupo, Plano Diário, Conselho Turma, Avaliação Final do Dia. No entanto, ao longo do estágio foi estruturando melhor o tempo e a organização da sala de aula.

Entendo que todos estes instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo.

Dos instrumentos utilizados dentro da sala de aula destaco o PIT. O PIT é um instrumento de trabalho que permite a existência de “um tempo de trabalho gerido pelos alunos na sala de aula e depende, em primeiro lugar, de uma organização espacial e material específica que permite aos alunos o trabalho individual, de acordo com os seus interesses e necessidades, sem qualquer dependência do professor, mas sempre com a possibilidade de a ele recorrer” (Pessoa, s/d:48). Assume-se como um roteiro que guia o trabalho dos alunos ao longo da semana (Resende,2002), sendo o mesmo elaborado, gerido e avaliado pelos próprios alunos.

“Os Planos Individuais de trabalho, instrumentos privilegiados de diferenciação organizam, apoiam e regulam o trabalho escolar do aluno, reforçam a importância que se dá no MEM a uma pedagogia que faz dos alunos sujeitos das suas aprendizagens e assume a cooperação como factor de aprendizagem.” (Resende,2002:97).

O PIT está enquadrado no Estudo Autónomo, que é um momento que está definido nas agendas do MEM. De acordo com Resende (2002), o Estudo Autónomo designa-se ao treino de capacidades e competências curriculares, ao estudo, a leituras e à escrita de textos, à escola dos alunos e ao apoio do professor aos alunos que manifestem dificuldades em qualquer área do programa.

“O trabalho autónomo apresenta uma dimensão pedagógica, uma dimensão curricular e uma dimensão organizacional. A dimensão pedagógica traduz-se na diferenciação e na participação do aluno na construção e gestão do processo de trabalho.” (Machado & Formosinho, 2012:648) Posto isto, a aceitação e receptividade das propostas de trabalho pelos alunos são fundamentais, sendo “necessário que as tarefas tenham o grau adequado de dificuldade para serem e permanecerem motivadoras: as tarefas que são demasiado fáceis tornam-se aborrecidas, as tarefas que demasiado difíceis provocam frustração.” (Tomlinson,2002:80)

Aqui, dá-se importância de se conseguir chegar a todos os alunos, dentro da sala de aula, onde o espaço é fundamental para proporcionar um ambiente de aprendizagem e motivação.

2.2. A história do Movimento da Escola Moderna Portuguesa

O Movimento da Escola Moderna apresenta como raízes Freinet e a Pedagogia Institucional. Ao longo da sua organização, foi influenciado por António Sérgio, Álvaro Viana de Lemos e Vigotsky (Psicologia Social). Também contribuíram de forma significativa para a pedagogia preconizada pelo MEM: Maria Amália Borges Medeiros, João dos Santos e Rui Grácio.

A partir da sua constituição, o trabalho teórico e prático desenvolvido foi seguindo a evolução do modelo: do enfoque pedocêntrico criado por Freinet, estes pensadores deslocaram a gestão do ato pedagógico centrado na criança, para uma visão sociocêntrica da educação, entre pares e com o professor, centrado no desenvolvimento da pessoa como ser social, pertencente a um grupo/turma: “procura-se que a educação incida sobre as dimensões pessoal e social dos indivíduos” (Gonzalez, 2002: 87)

O ano da morte de Freinet (1966) é um marco importante pois, o MEM associou-se à Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna, dando os primeiros passos do Movimento Português. A década de 70 foi decisiva para a afirmação do Movimento. Durante este período, várias atividades de divulgação foram desenvolvidas através de atividades de sensibilização educacionais e reuniões de sensibilização. Em 1974, começou a ser publicado um boletim informativo ("Escola Moderna"), com alguns números anuais, sendo um meio de comunicação e uma ferramenta para a troca de experiências entre os seus membros.

O movimento surge em Portugal, com maior expressão, entre 1969 e 1974, depois de vários anos “parado” devido à repressão do Estado Novo. Os professores viam no movimento a saída para uma sociedade cujos alicerces se fariam em valores como a liberdade e a democracia. Esta ideologia veio colmatar a necessidade de mudança que os professores sentiam.

Mais tarde, os membros do movimento sentiram a necessidade de realizar regularmente reuniões nacionais como propósito de dedicarem-se à reflexão sobre as atividades realizadas durante o ano, assim como definir as linhas de orientação do movimento. Estes encontros nacionais mais tarde se tornaram em congressos, em que o primeiro foi realizado em 1979.

Na década de 80, devido à expansão numérica, de membros e, geográfica, foram estabelecidos núcleos regionais. A sua finalidade era dinamizar formações e campanhas educacionais, regionais, incluindo programas de divulgação e formação para professores que não eram membros. Com o passar dos anos, começou a sentir-se a necessidade de encontrar um espaço para reflexão dos membros que fosse ao mesmo tempo, um momento para a definição dos temas orientadores do trabalho do Movimento.

Nos últimos anos, o número de professores e pesquisadores em educação científica que escolheram o MEM como um objeto de investigação, foi crescendo. Podemos referir Alves Martins Ribeiro, Niza, Nóvoa, Pires, Santana, Serpa, entre outros. Atualmente é grande o número de sócios, constituído por profissionais de diferentes níveis de ensino, do pré-escolar ao ensino superior, em diferentes áreas.

O movimento apresenta doze máximas pelos quais se regem todos os seus membros. Estes axiomas baseiam-se na organização do trabalho com os alunos, fundamentada em princípios como a cooperação, o trabalho diferenciado, a autonomia, as experiências das crianças e a intervenção destas no meio onde vivem.

2.3. O MEM e a formação de professores

O MEM é “um movimento pedagógico com características únicas, que se tem destacado na produção de práticas inovadoras de formação de professores e de ação educativa. Herdeiro da melhor tradição pedagógica portuguesa, o movimento da escola moderna tem procurado investir a experiência dos professores, do ponto de vista teórico e concetual, contribuindo para o desenvolvimento científico da profissão docente. Os

dispositivos de autoformação participada, pacientemente construídos e alimentados no seio do movimento da escola moderna, constituem o mais importante capital de reflexão na prática e sobre a prática disponível no sistema educativo português. (...).” (Nóvoa, *in* 13º congresso do MEM de 1991)

O modelo pedagógico do MEM serve de referência na construção de estratégias pedagógicas para orientar o trabalho com os alunos, assim como na definição do percurso de formação profissional. Contudo, a formação de professores sempre foi uma preocupação no movimento. O seu modelo de formação fundamenta-se na autoformação cooperada, baseado numa filosofia de reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Este tipo de formação apela a uma reflexão constante numa perspectiva de análise profunda do trabalho em sala de aula.

Uma das particularidades dos professores membros do MEM reside no facto de darem uma maior importância à transmissão oral do que foi experienciado pelo e através do MEM pois, para estes, o escrito não expressa de forma rigorosa as práticas pedagógicas. Como refere Niza “a escrita tem sempre autonomia em relação às práticas das pessoas (...) nunca um texto reproduz as práticas de ninguém. (...) Nunca se escrevem as práticas (...) a escrita não tem capacidade para tirar fotografias em movimento, (...)” (Niza *cit. por* Gonzalez, 2002:162).

A necessidade de escrever sobre o MEM surgiu mais tarde, quando houve um aumento do número de professores no movimento, no sentido de contextualizar a relação das práticas com a teoria. Os docentes, muitas vezes, ao enquadrarem as suas experiências em teorias já existentes, percebiam o porquê e o para quê das suas práticas. Fazendo-os crescer enquanto profissionais e pessoa. A escrita passou, então, a ter uma importância crescente e significativa na vida do movimento.

O MEM realiza vários encontros ao longo do ano. Estes podem ser semanal, quinzenal, ... e têm como objetivo refletir a prática, partilhar experiências e também para construir e partilhar materiais, pedagógico - didáticos. Os encontros formais e informais programados entre os docentes do movimento são pontos de excelência para a oralidade e no qual discutem em grupo as necessidades e descontentamentos dos professores, procurando estratégias de forma a melhorar o processo de ensino/aprendizagem.

O movimento também organiza encontros com não-sócios. Estes são realizados todos os meses num sábado – Sábado Pedagógico, no qual são feitas apresentações e discussões de trabalhos e/ou partilhas e discussão de práticas.

Também existem outros encontros (regionais e inter-regionais), para além do congresso anual, que é realizado em julho, com o objetivo de fazer um balanço do trabalho realizado ao longo do ano letivo.

Com estes encontros, pretende-se que os professores adquiram uma atitude reflexiva sobre as suas práticas, ao mesmo tempo que realizam “uma aprendizagem a partir do intercâmbio de experiências com companheiros de profissão” (Gonzalez, 2002:103).

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo apresenta o paradigma e os métodos de investigação utilizados para a realização do trabalho, bem como a sua justificação e os métodos de recolha e de tratamento de informação utilizados para o seu desenvolvimento.

3.1. Identificação e justificação do paradigma e métodos utilizados

“É necessário definir e aplicar um método de investigação adequado ao objeto e aos objetivos da investigação.” (Almeida, 2012:3)

A investigação, como processo rigoroso e sistemático de descrever ou interpretar a realidade exige um conhecimento tão profundo quanto possível dos métodos e técnicas que a permitem desenvolver. Só assim é possível dar contribuições positivas para o conhecimento dos processos evolutivos no ensino, na aprendizagem e na educação em geral, bem como, apoiar a decisão educacional a todos os níveis. Parece evidente que há vantagens e desvantagens em cada um dos métodos da investigação e que dados de natureza quantitativa e qualitativa podem ser recolhidos, com claras vantagens, no processo de resolução do mesmo problema.

O conceito investigação é usado nas ciências sociais como “tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (Tuckman, 2012: 5) da vida em sociedade, posto isto, a investigação surge como forma de compreensão “do universo humano” (Moreira, 2007:13). Numa investigação, o investigador tem de selecionar o paradigma mais adequado ao estudo que irá realizar.

Para Coutinho (2011:11), o conceito de paradigma define-se como “um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites pelos elementos de uma comunidade científica num determinado momento histórico”.

De acordo com a autora, existem atualmente três tipos de paradigmas: paradigma clássico, paradigma qualitativo e paradigma sócio-crítico (Pacheco, 1993 citado por Coutinho, 2011:9).

A presente investigação foi desenvolvida em contexto de primeiro ciclo, numa sala com crianças de idades compreendidas entre os nove e os onze anos de idade.

Como tal, é necessário seguir uma metodologia que possibilite compreender os dados e as informações produzidas pelos alunos, relevantes para o estudo.

Devido a natureza do objeto em estudo optei por uma metodologia qualitativa.

Selecionei esta metodologia, porque esta envolve uma perspetiva interpretativa que vai possibilitar-me analisar aprofundadamente e compreender melhor o objeto de estudo.

Na investigação qualitativa a relação é continuada, desenvolve-se ao longo do tempo e para que se torne efetiva é necessário que se tenha contacto direto e profundo com o contexto, tal como refere Bogdan & Biklen (1994:287): “A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam.”

Neste tipo de investigação os papéis do investigador e do investigado possuem características semelhantes na medida em que ambos são “ao mesmo tempo, “intérpretes” e “construtores de conhecimento” (Usher, 1996:19 citado por Coutinho, 2011:17).

A investigação educacional ficou reconhecida na década de cinquenta, no entanto a investigação qualitativa, em especial na área da educação não era valorizada, tinham-na como marginal (Bogdan & Biklen, 1994: 19). A investigação qualitativa começou a ser valorizada apenas no final da década de sessenta, pois foi a partir dos anos sessenta que se deu uma maior atenção aos “problemas educativos” (Bogdan & Biklen, 1994: 36). Bogdan e Biklen (1994:47) referem que a investigação qualitativa possui cinco características. Apesar de a investigação qualitativa possuir cinco características os autores defendem que numa investigação desta natureza não é necessariamente obrigatório desenvolver estudos que “patenteiam estas características com igual eloquência”. Posto isto, de acordo com Bogdan & Biklen (1994:48 -51) as características pertencentes à investigação qualitativa são as seguintes: “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”; “A investigação qualitativa é descritiva”; “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”; “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”; “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”.

De acordo com o que referi anteriormente, a minha investigação possui as características da investigação qualitativa.

Sempre participei em todos os momentos inerentes ao estudo, no início distanciei-me um pouco para observar melhor, no entanto à medida que as relações se desenvolveram, fui participando gradualmente, tendo adaptado e aprofundado a minha intervenção ao longo do tempo de estágio.

“Os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação directa.” (Bogdan & Biklen, 1994:83)

Visto estar num contexto, envolver-me e participar ativamente, observar, refletir e melhorar alguns aspetos da prática desse contexto, o método que mais se adequa à minha investigação é a investigação-ação.

A investigação-ação teve início nos Estados Unidos da América no ano 1940, primeiro no campo da educação, alastrando ao campo das ciências sociais. Os fundadores desta metodologia foram John Dewey e Kurt Lewin, sendo Dewey “a figura de topo do movimento progressista” (Máximo-Esteves, 2008: 25) cujo pensamento pautava pela aproximação de um conjunto de noções preliminares do que viria a ser a investigação-ação, dando especial ênfase ao pensamento reflexivo.

Segundo Bogdan & Biklen (1994:293) a Investigação-ação, é “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente” e “alicerça-se sobre o que é fundamental na abordagem qualitativa”. (1994:300)

Kemmis & McTaggar (1988) referidos por Matos (2004:5), referem a investigação – ação como uma forma de questionamento reflexivo e coletivo, realizado pelos participantes, de situações sociais, com vista a melhorar a as “suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas”.

Assim sendo, a investigação – ação pode ser descrita como um estudo, um processo reflexivo sobre uma determinada área problemática, no sentido de melhorar a qualidade da ação que ocorre. É uma forma reflexiva de, no encontro com um problema, procurar uma possível solução.

A investigação-ação caracteriza-se pela sua metodologia de pesquisa cujo objetivo principal é a resolução de problemas reais. Assim sendo, o investigador envolve-se “activamente na causa da investigação” com vista a solucionar a situação problema identificada. (Bogdan & Biklen, 1994:293)

Existem quatro fases fulcrais na metodologia da investigação-ação – “a planificação, a acção, a observação e a reflexão” (Coutinho , Sousa, Dias , Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009:368). Este tipo de investigação caracteriza-se por um “processo cíclico (...) que alterna entre acção e reflexão crítica” (Coutinho , Sousa, Dias , Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009:360). O que se pretende é a melhoria de um determinado acontecimento sendo que o investigador, depois de refletir, recorre, com frequência, à repetição de fases para tornar o seu estudo mais sólido. Observemos agora, na figura 1, uma possível representação gráfica da investigação-ação:

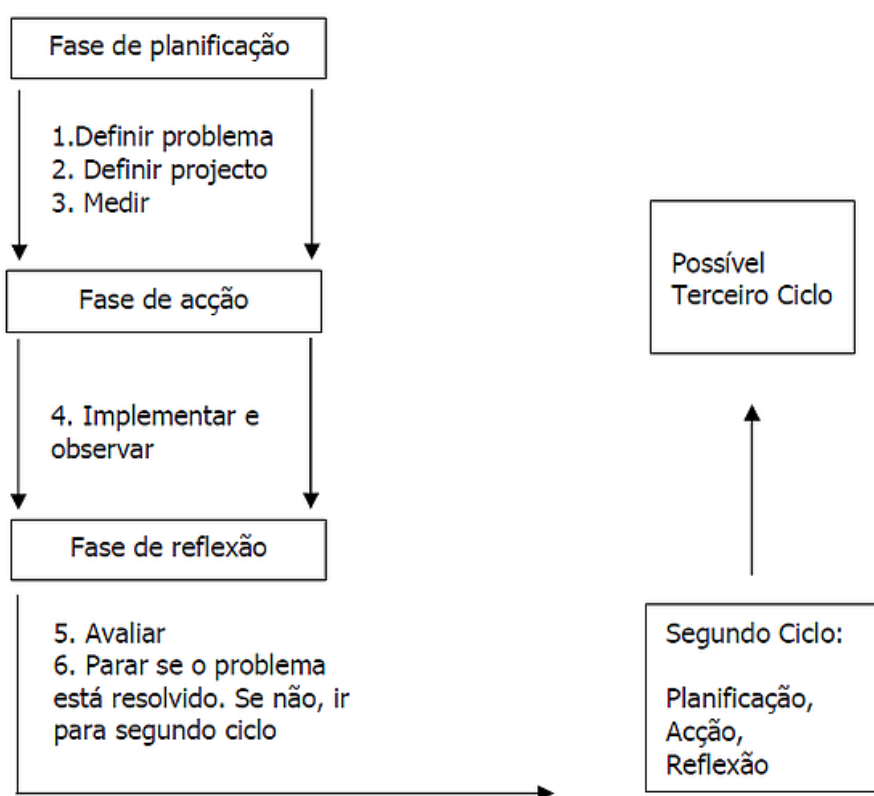


Figura 1 – Fases da Investigação-ação (Kuhne, G.W., & Quigley, B. A., 1997, adaptado de Fernandes, 2006)

Este tipo de investigação é fundamental para os professores, uma vez que os apoia nos desafios e problemas que encontram na prática, e ajuda na adoção a modificações de forma refletida. O professor ao questionar-se e ao questionar os contextos e a sua prática, numa dinâmica reflexão- ação-reflexão, tendo em vista o melhoramento, está a enriquecer-se pessoalmente e profissionalmente.

3.2. Métodos de Recolha e de tratamento de informação

Nas metodologias qualitativas as técnicas mais privilegiadas são a observação, ou seja, o contacto direto com o contexto e a recolha de dados descritivos (notas de campo, fotografias, vídeos, documentos, transcrições de entrevistas, etc.).

No processo de investigação existem momentos de grande incerteza por parte do investigador sendo por vezes marcados “ (...) por muitas dúvidas, dissabores e algumas angústias” (Máximo-Esteves, 2008:84). Porém existem diversos instrumentos que auxiliam o investigador ao longo do processo de recolha e análise de “dados no âmbito da investigação qualitativa” (Máximo-Esteves, 2008:86).

Os instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação foram: observação participante, inquérito por questionário, entrevistas e análise documental.

3.2.1. Observação

A observação “é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vistas (...)” (Afonso, 2005: 91).

Segundo Bogdan & Biklen (1994:125-131) a observação pode ser observação participante e observação não-participante.

Na observação participante, o instrumento principal da própria observação é o próprio investigador. Este pode ter acesso às perspetivas dos outros, visto que vive os mesmos momentos e problemas.

Relativamente à observação não participante, o investigador não interage com o objeto de estudo, no momento em que realiza a observação. Este tipo de técnica não influencia o objeto de estudo em nenhuma parte do estudo, reduzindo a interferência do observador na realidade observada.

Assim sendo, tendo em conta a natureza do estudo, devido a encontrar-me num contexto em que intervenho ativamente e em que influencio o trabalho da aula, recorri à técnica de observação participante.

A observação participante permite recolher conhecimentos mais aprofundados, detetando mais facilmente dificuldades, e permite flexibilidade ao investigador, porque torna possível mudar de estratégia.

Segundo Bogdan & Biklen (1994:125), a participação do estatuto participante/observador varia ao longo do estudo. Inicialmente fica um pouco de fora, esperando “que o observem e aceitem”, à medida que vai desenvolvendo relações vai, participando mais. No entanto, em fases posteriores será importante ficar novamente de fora. É de salientar que tive que me distanciar um pouco de forma a continuar o trabalho de investigação, numa atitude participativa, mas ao mesmo tempo de observação.

Para analisar e tratar os dados recolhidos sobre a evolução dos alunos nas suas aprendizagens individuais recorri às notas de campo, aos registos/produções realizadas pelas crianças, registos fotográficos e gravações áudio durante as entrevistas e os conselhos de turma. No entanto, muitos destes recursos foram perdidos ao longo do tempo.

As notas de campo são um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994:150).

Assim, as notas de campo devem ser precisas, descritivas e extensivas, mas não devem assentar em inferências realizadas pelo investigador.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994:151), as notas de campo podem originar um diário pessoal do investigador, que o ajuda “a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados.” As minhas notas de campo foram realizadas ao longo do estágio, ou seja, ao longo de nove semanas. Estas possibilitaram-me descrever conversas, acontecimentos e estratégias que, posteriormente foram essenciais para reflexão sobre os dados recolhidos.

As produções/registos das crianças, os registos fotográficos e as gravações áudio foram utilizados como suporte de algumas observações. De acordo com Bogdan & Biklen (1994:191), estes são instrumentos de observação que permitem uma recolha de dados de natureza quantitativa que poderão ser analisados, posteriormente, do ponto de vista qualitativo. As fotografias podem ser incorporadas num trabalho deste género de forma a demonstrar outra perspectiva. Estas dão uma perceção geral do meio, como uma informação factual específica que pode ser utilizada em conjunto com outras fontes.

A gravação áudio foi realizada durante as entrevistas e nos conselhos de turma.

3.2.2. Entrevista

A entrevista é uma técnica de recolha de dados, muito utilizada nas investigações, traduzindo-se num “acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal” (Máximo-Esteves, 2008). Existem diferentes tipos de entrevistas que podem ser utilizadas de acordo “com a finalidade do estudo em causa” (Máximo-Esteves, 2008, p. 93). Para Máximo-Esteves (2008) as entrevistas podem ser em profundidade, histórias de vida, semiestruturada e focalizada em grupo. Nesta investigação optei por utilizar a entrevista semiestruturada.

Selecionei este tipo de entrevista porque, de acordo com Oliveira- Formosinho (2008:43), esta é considerada pela literatura um bom formato para levar a cabo entrevistas com crianças, pois permite uma organização flexível, e a ordem e a forma de questionar é livre.

Segundo Bogdan & Biklen (1994:134) a entrevista permite o investigador “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. Foi neste sentido que decidi entrevistar alguns alunos e o professor, de forma recolher opiniões sobre a importância do Plano Individual de Trabalho e do Tempo do estudo Autónomo, assim como as evoluções decorrentes da utilização deste instrumento e das aprendizagens realizadas, de forma a valorizar e complementar o trabalho desenvolvido.

As entrevistas com crianças acerca da escola e da pedagogia constituem um meio significativo de reconhecimento do seu extenso e profundo conhecimento destas realidades que vivenciam e constituem-se como uma fonte estimulante para uma pedagogia transformativa (Oliveira-Formosinho, 2008:27).

Para a realização da entrevista tive o cuidado de elaborar um guião com questões abertas, e a evitar respostas como o “sim” e o “não”, de forma a ter alguma orientação no momento da entrevista. Neste guião constam questões sobre o estudo autónomo e a formas como alunos geriam o Plano Individual de Trabalho.

As entrevistas tiveram lugar no contexto de estágio, nomeadamente na biblioteca, um espaço silencioso e agradável. Foram realizadas na primeira semana de janeiro e cada uma teve a duração cerca de 15 minutos. Considerei pertinente entrevistar pelo menos cinco alunos e o professor. Selecionei estes cinco alunos de acordo com os níveis de aprendizagem de cada um e de acordo as observações realizadas (com o trabalho e

aprendizagens já realizadas no Estudo Autónomo). Todos os participantes foram entrevistados individualmente.

Para que a informação seja o mais verdadeira possível, o seu registo deve ser elaborado durante a entrevista. No entanto, o ideal é que seja gravada, para permitir uma análise detalhada. Para tal, deve pedir-se aprovação ao entrevistado. Assim, antes da entrevista questionei os entrevistados acerca da possível gravação áudio da mesma. Este aparelho não foi um obstáculo, pois os entrevistados não manifestaram problemas sobre a presença do mesmo.

Na entrevista tentei criar um clima no qual os alunos e professor se sentissem à vontade. Bogdan & Taylor (1992:343) citado por González (2002:30) referem que a chave da recolha de dados são as relações que se estabelecem à medida que decorrer o tempo entre o entrevistador e os entrevistados.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994:136) “um bom entrevistador (...) está atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas. O entrevistador poderá pedir uma clarificação no caso de o correspondente mencionar algo que lhe pareça mais estranho, utilizando frases como: «O que quer dizer com isso?», «Não tenho a certeza se estou a seguir o seu raciocínio.», «Pode explicar melhor?»”

No decorrer da entrevista sobre o Estudo Autónomo permiti que os alunos e professor que falassem livremente sobre os seus pontos de vista, no entanto nunca permitindo o afastamento do tema central.

3.2.3. Inquérito por questionário

No decorrer do meu estágio, os alunos, à segunda-feira, registavam no Plano Individual de Trabalho o que pretendiam realizar durante a semana, de acordo com os seus interesses, necessidades e sugestões apresentadas pela estagiária. Nos dias seguintes, os alunos registaram o que tinham feito e verificaram o que ainda faltava fazer.

Na segunda-feira seguinte realizavam a autoavaliação (escrita e oral) de todo o trabalho da semana e expunham-na à turma.

A autoavaliação escrita do trabalho realizado no Estudo Autónomo era elaborada antes da oral e, de acordo com a natureza da informação a recolher, era realizada através de um pequeno inquérito por questionário, aplicado presencialmente, ou seja, “com a presença do investigador” (Afonso, 2005:105). Serviu para os alunos refletirem sobre o

trabalho elaborado durante a semana, antes de se exporem oralmente. Através desta autoavaliação, a estagiária ficava a saber o que os alunos tinham feito, as razões porque não tinham cumprido todo o trabalho ou porque tinham feito mais do que tinham previsto.

De acordo com Afonso (2005: 103) a exequibilidade do questionário como uma técnica fiável de recolha de dados, implica que os participantes adotem uma atitude colaborativa e que, ao responderem, digam o que verdadeiramente “sabem, querem e pensam”.

O inquérito por questionário apresenta um grupo com questões abertas e outro com respostas em escala. Segundo Afonso (2005:104) “Nas respostas em escala pretende-se que o respondente situe a sua resposta num dos níveis de uma escala proposta”, como por exemplo: “Fiz tudo o que marquei no plano. Sim, Quase tudo, Não.”

3.2.4. Análise Documental

No que à análise documental diz respeito esta técnica de recolha de dados “visa seleccionar, tratar e interpretar informação (...) dos que investigaram antes no mesmo terreno (...)”. Desta forma, o investigador apoia-se em “(...) suportes sólidos anteriormente concebidos e testados” (Carmo & Ferreira, 2008:73). Dentro da análise documental, existem dois tipos de documentos a que o investigador recorre para fazer a sua pesquisa: os documentos escritos e os documentos não escritos.

- Documentos escritos – De acordo com Carmo e Ferreira (2008), são aqueles que se encontram em forma de texto e podem ser pesquisados em “bibliotecas e arquivos; bibliografias; enciclopédias, dicionários e vocábulos; livros e revistas especializadas; ficheiros em suporte escrito e bases de dados em suporte digital” (p.73).
- Documentos não escritos – Esta técnica de recolha de dados caracteriza-se pela “análise de informação de registos de som e de imagem (...)” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 97).

Para retirar informações sobre o contexto da turma e analisar características do grupo, foi realizada análise documental.

Foram consultados o Plano de Trabalho da Turma onde estagiei, o Projeto Educativo e o Regulamento Interno do agrupamento, sendo as duas últimas utilizadas apenas para complementar informação na descrição do contexto (população abrangida, construção da escola, etc.).

A consulta do Plano de Trabalho de Turma, redigido pelo professor titular, foi importante para a investigação, pois apresenta informações relevantes, necessárias, para o estudo. Segundo Bogdan & Biklen (1994:182) “os ficheiros sobre os estudantes são particularmente elaborados e importantes.” No entanto, “não dão informação precisa acerca da criança”.

Para além da bibliografia obtida na instituição onde foi realizado o estágio, utilizarei documentos escritos, nomeadamente bibliografia, obtida na Escola de Educação de Setúbal, para aprofundar todas as questões teóricas de que precisarei para fundamentar o trabalho.

3.3. Instrumentos de análise de dados

O investigador, num estudo qualitativo, é considerado como instrumento humano primário na recolha e análise dos dados referentes ao tema/questão em investigação.

“A análise de dados qualitativos é um processo criativo. É também um processo de rigor intelectual, dedicação e difícil. Como cada pessoa utiliza a sua criatividade, as suas competências intelectuais e a sua capacidade de trabalho de maneira diferente não há uma forma certa de organizar, analisar e interpretar os dados”(Patton, 1980:299).

É objetivo da análise de dados identificar, comparar e analisar resultados obtidos através das diversas técnicas de recolhas, com o propósito de compreender a resposta à questão/problema.

Esta fase do trabalho implicou a análise e interpretação de dados. A análise é o processo de colocar em ordem toda a informação recolhida, organizando-a em padrões e categorias. Este processo é a base da interpretação. Interpretar é “dar significado à análise, explicar os padrões descritivos, procurar relações entre as dimensões descritivas.” (Mora, 2005:160)

Desse modo, através da observação, entrevistas, inquéritos e análise documental realizada permitiu que fossem analisados os seguintes dados:

- Se os alunos tinham compreendido o objetivo do Estudo Autónomo e qual o principal motivo que os levava a recorrerem ao trabalho autónomo (gestão dos tempos mortos da sala de aula, curiosidade, interesse, ...);
- Qual a área (Português e Matemática) dos ficheiros que os alunos escolheram mais vezes e através das entrevistas compreender o motivo dessas escolhas (poderá estar relacionado com as áreas de maior conforto ou com a área que mais dificuldade demonstram);
- Se os alunos autonomamente tentaram trabalhar nas suas dificuldades (se optavam por ficheiros com um nível mais difícil e o superaram ou se foi necessário ganharem confiança própria para avançar gradualmente para os desafios seguintes).

Faz parte do papel do investigador, interpretar os resultados obtidos relacionando os mesmos com as produções realizadas pelos alunos e os objetivos elaborados previamente. De acordo com Bardin (2009), a análise de conteúdo apresenta como objetivo classificar a informação de modo a obter indicadores úteis aos objetivos da pesquisa.

3.3.1. Procedimentos

De uma forma geral, é possível afirmar que os procedimentos para a criação e utilização do Estudo Autónomo passaram pelas seguintes fases:

- ✓ Apresentação do EA;
- ✓ Negociação com os alunos;
- ✓ Organização;
- ✓ Tempo;
- ✓ Análise e reflexão.

Para o Estudo Autónomo foram construídos dois dossiês identificados com as áreas de Matemática e de Português nas quais constavam provas de aferição; havia também caixas, organizadas pelo grau de dificuldade, que continham os ficheiros. Estes

eram ficheiros autocorretivos do MEM e foram disponibilizados pelo professor titular da turma.

Foi criada ainda uma tabela de registo na qual os alunos assinalavam o nível do desafio escolhido, assim como a área de Português ou de Matemática, de forma a controlar o registo das escolhas dos alunos, nessa mesma tabela.

As regras do espaço de trabalho foram definidas e escritas em conselho de turma.

O Estudo Autónomo apresentou como objetivo a exploração de conteúdos nas duas áreas (português e matemática), tendo sido por isso necessário adaptar-se os materiais disponíveis aos diferentes níveis de aprendizagem dos diferentes alunos. Outra das vantagens do Estudo Autónomo é a oportunidade dos alunos se depararem com as suas dificuldades e, de forma autónoma, encontrarem uma solução. Posto isto, as fases acima referidas tiveram em conta a planificação, a negociação, as regras, a construção e organização de um espaço, uma análise da forma como decorreu e foi aceite uma nova forma de trabalho dentro da sala de aula.

CAPÍTULO 4

DESCRIÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

O presente capítulo apresenta a instituição na qual realizei o estágio em 1º Ciclo de Ensino Básico, mais propriamente no 4º ano de escolaridade, bem como a descrição da turma e da sala de aula onde desenvolvi a presente investigação.

4.1. Contexto de Primeiro Ciclo

A instituição onde realizei o estágio em 1º Ciclo de Ensino Básico situa-se em Vila Nogueira de Azeitão.

Esta instituição foi construída de raiz. Pertence à rede pública e fica situada em Azeitão que abrange as Freguesias de S. Lourenço, onde se situa, e S. Simão. No que refere às valências esta instituição é composta pelas valências Jardim de Infância e de 1º Ciclo do Ensino Básico.

A escola abrange crianças desde o pré-escolar até ao 1º ciclo. No pré-escolar existem 3 turmas e no 1º ciclo 13 turmas, sendo que, 2 turmas pertencem ao 1º ano de escolaridade, outras 2 ao 2º ano, 4 turmas de 3º ano de escolaridade e 5 turmas de 4º ano. A escola tem capacidade para receber no total, das duas valências, 404 crianças.

A instituição é constituída por 12 salas de 1º ciclo, uma sala de professores, uma sala da unidade especializada de apoio à multideficiência, a sala da direção, a sala de técnica, um auditório, uma biblioteca e sala de música. O espaço exterior comum ao jardim-de-infância, que funciona noutra pavilhão, é bastante amplo e oferece diversas possibilidades de exploração para as crianças, contendo um parque infantil, campo de futebol e espaços cobertos. Tem em comum um refeitório e um ginásio para todos os alunos.

O estabelecimento de ensino pertence a um Agrupamento. Este disponibiliza um site¹ com todas as informações referentes às escolas, órgãos e documentos de gestão, professores e atividades.

O projeto Educativo do Agrupamento “Escola espaço de construção de conhecimento e de cidadania” foi elaborado para decorrer entre setembro de 2010 a

¹ <http://aveazeitao.pt>

agosto de 2013, tendo como objetivos principais fomentar valores, princípios, metas e estratégias, e também construir um espaço que favoreça a autonomia e identidade do agrupamento, distinguindo o contacto entre docentes, discentes, não docentes e encarregados de educação. Estes objetivos privilegiam a elaboração de um ambiente favorável, desenvolvendo a aquisição de aprendizagens significativas, promovendo o desenvolvimento de um percurso enriquecedor para os alunos, criando assim, uma escola para todos.

Referindo-me agora ao nível socioeducativo das famílias, este é médio/baixo, sendo que as profissões exercidas por aquelas são maioritariamente no setor terciário, ou seja, na Indústria (Operários fabris), no Comércio e Serviços e as suas habilitações distribuem-se pelo ensino básico (35%), secundário (27%) e superior (27%), sendo que a maioria frequentou o 3º Ciclo e o Ensino Superior, como se constata na seguinte tabela:

| | Nº Pais | Nº Mães |
|-----------------------------------|----------------|----------------|
| 1.º Ciclo do Ensino Básico | 2 | 0 |
| 2.º Ciclo do Ensino Básico | 1 | 1 |
| 3.º Ciclo do Ensino Básico | 5 | 8 |
| Ensino Secundário | 3 | 2 |
| Ensino Superior | 5 | 7 |
| Doutoramento | 0 | 0 |
| Desconhecido | 3 | 1 |

Quadro 1 – Habilitações literárias dos pais dos alunos (retirado do Plano de Trabalho de Turma do ano letivo 2012/2013)

4.1.1 Descrição da turma

A turma onde decorreu a intervenção pedagógica era composta por vinte alunos, seis do sexo feminino e catorze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos.

Três alunos da turma apresentavam Português como língua não materna, pois os pais destes são originários da Moldávia, Rússia e do Brasil.

Em termos de necessidades educativas especiais e para colmatar as dificuldades do grupo turma torna-se pertinente o ensino o mais individualizado possível. Deste modo, eram quatro os alunos que apresentavam um Currículo Específico Individual (C.E.I) e beneficiavam de apoio personalizado assegurado pela professora de educação especial. Um destes alunos era uma criança com um atraso considerável em todos os parâmetros do seu desenvolvimento. Apresentava um quadro de Perturbação do Espectro de Autismo, com grave défice cognitivo. Também apresentava uma deficiência completa nas funções mentais específicas da linguagem, uma vez que estavam altamente afetadas as funções relacionadas com a receção e expressão da linguagem oral. O aluno apresentava um grave atraso de Desenvolvimento de Linguagem, estando apenas presente algumas competências ainda ao nível da comunicação pré-verbal. O currículo era desenvolvido em sala de aula e na unidade especializada de apoio à multideficiência e surdocegueira congénita. O aluno também beneficiava de terapia da fala e de psicomotricidade.

A ação pedagógica do MEM e as crianças com NEE:

“(…) incorpora os princípios já comprovados de uma pedagogia saudável da qual todas as crianças podem beneficiar assumindo que as diferenças são normais e a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez desta ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e natureza do processo educativo”. (Declaração de Salamanca, 1994, p.10)

Segundo o Plano de Trabalho da Turma (PTT), a maioria dos alunos residiu na região de Azeitão.

A maioria dos Encarregados de Educação era interessada pela vida escolar dos seus educandos, acompanhando as suas aprendizagens e colaborando com a escola, sempre que solicitados. O nível socioeducativo das famílias é médio/baixo, tal como foi referido anteriormente.

A característica mais marcante da turma era o facto de que esta é o resultado da junção de alunos provenientes de treze professores distintos². Muitas destas crianças foram retidas anteriormente, sendo que nove estavam a repetir o 4º ano.

² Informação retirada do PTT

Todos os alunos, à exceção, de um (aluno NEE com Perturbação do Espectro de Autismo), frequentavam as Atividades de Enriquecimento Curricular (Música, Animação do Livro e da Leitura, Educação Física, Inglês).

A análise das atitudes dos alunos, no contexto de sala de aula e no recreio, levou a que o professor cooperante concluísse que não existia qualquer sentimento de grupo e que a responsabilização pelos resultados escolares era mínima. Podemos observar algumas situações, no que diz respeito ao sentimento de grupo, por exemplo: a maioria dos alunos tinha dificuldades de aceitação em relação a alguns colegas, pois não queriam ter contato físico e afastavam-se.

“O grupo, no início do ano letivo, estava perfeitamente desmotivado para as aprendizagens, pouco se importava se as aulas corriam bem ou não e não se notava qualquer interesse pela vida escolar. Os resultados escolares e o ritmo de trabalho eram muito fracos, para a quase totalidade da turma. O comportamento de alguns alunos também não era o mais indicado: piadas e/ou comentários ditos em momentos inoportunos, desresponsabilização quase total pela sua própria aprendizagem e não-aceitação das indicações que lhes dava.”

NT: *Professor titular sobre a turma.* 22-10-2012

Assim dadas estas características, tornou-se prioritário desenvolver uma pedagogia diferenciada na sala de aula, bem como a implementação de estratégias que permitissem envolver os alunos na aprendizagem. Posto isto, o professor cooperante apostou no desenvolvimento de laços de amizade e solidariedade, com o objetivo de desenvolver o sentimento de grupo e de respeito pelas diferenças existentes.

No final do meu estágio os alunos já eram um grupo com mais consciência de si mesmo, capaz de ajudar os colegas com dificuldades e, respeitadores de colegas exteriores à turma e adultos que trabalham na escola.

“Habitaram-se a estar atentos e estão, na sua maior parte, motivados para a aprendizagem. Esta situação levou a que os resultados atingidos, no final do primeiro período, indiquem que toda a turma está a fazer aprendizagens e que melhorou significativamente o seu desempenho.”

NT: *Professor titular sobre a turma.* 09-01-2013

É de ressaltar que os alunos começaram a aprender a refletir sobre os seus problemas e a desabafar. O professor tinha por hábito, sentar-se com os alunos, formando uma roda, para que todos falassem sobre situações ou acontecimentos. Também nos Conselhos de Turma, realizados às sextas-feiras, os alunos tinham oportunidade de falar sobre situações que aconteciam durante a semana, tendo sempre que encontrar soluções para resolver os mesmos. Estas situações permitiram e proporcionaram a oportunidade de começar a criar-se um grupo turma mais unido.

4.1.2 Descrição da sala de aula

A forma como a sala de aula estava organizada define e determina a ação do professor, sendo o reflexo da sua prática. A sala de aula deve ser assim, um ambiente rico e estimulante, onde a organização do espaço é fundamental para que os alunos possam vivenciar diversas experiências. “Procura-se que o espaço seja um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar” (Oliveira - Formosinho, 2007:11) No entanto, é importante referir que cada contexto educativo é único e que o ambiente envolvente deve proporcionar momentos de aprendizagens a todos os alunos.

O espaço da sala de aula onde foi realizado o estágio, era amplo, bem iluminado, por grandes janelas e tinha uma porta para o pátio do recreio.

A organização da sala deve permitir que as crianças sejam autónomas relativamente à utilização do mobiliário e materiais disponíveis. Posto isto, é indispensável mobiliário adequado e acessível à idade das crianças para que não seja necessário pedir constantemente auxílio aos adultos da sala.

A sala de aula tinha mesas individuais e cadeiras para os alunos e a secretária do professor. Com a implementação do projeto, foram adicionados instrumentos coletivos de pilotagem do desenvolvimento do currículo e do trabalho de aprendizagem de cada aluno.

Quando se pretende promover a diferenciação pedagógica devemos estar munidos de um conjunto de suportes organizacionais, estruturais e estratégicos.

Para fomentar a diferenciação pedagógica e a inclusão das crianças, segundo este modelo, como já foi referido, anteriormente, é bastante importante a organização da sala de aula. Assim, a sala de aula, onde foi realizado o estágio, estava organizada no seguinte modo:

| |
|---|
| <i>Áreas de apoio geral</i> |
| Três armários para materiais escolares como papel, cadernos, cartolinas, marcadores, etc. (devidamente arrumados, etiquetados e classificados). |
| Placard (com mapas de registo de: tarefas, presenças dos alunos, leituras, registo de projetos de estudo, programas curriculares e o Diário de Turma. |
| Bancada de ficheiros (ficheiros autocorretivos ordenados e classificados e guiões de trabalho correspondente a várias áreas do programa do ano em que a turma se encontra. Ao lado da bancada, num placard são colocadas tabelas de duas entradas com o nome dos alunos e código do ficheiro para registo de utilização dos alunos. |
| <i>O desenvolvimento da ação educativa: as atividades semanais</i> |
| Apresentação à turma do programa sob forma de listagem de competências e de conteúdos a desenvolver ao longo do ano. |
| Os planos anuais de cada domínio constituem-se em listas de verificação para os alunos. É estabelecido um código para os conteúdos sinalizados, trabalhados e consolidados. |
| O desenvolvimento curricular é feito semanalmente contendo tempos para as rotinas de trabalho. Distinguem-se dois tipos de tempos, o tempo para as atividades nucleares (conselho de turma, o trabalho em projetos e o tempo de estudo autónomo) e o tempo para as atividades complementares (trabalho de texto, leitura, atividades de extensão curricular). |
| <i>O sistema de pilotagem do trabalho de cooperação educativa</i> |
| O professor sustenta toda a organização do trabalho num ambiente social de aprendizagem. |
| O professor apoia, acompanha, orienta, por rotação, as atividades a desenvolver de escrita, de cálculo, os trabalhos de projetos e, no tempo de estudo autónomo ajuda os alunos com necessidades específicas. |
| A pilotagem é estabelecida por um conjunto de mapas de registo dos percursos e das produções dos alunos que permitem fazer balanços e regular o trabalho de aprendizagem de cada aluno (plano anual dos programas, plano diário, mapas de registo do leite, das presenças, das tarefas, mapas de utilização de ficheiros, mapa de produções de textos e de leituras, mapas de registos dos projetos, o Plano Individual de Trabalho – PIT, o diário de turma. |

O clima social de formação

Assenta num contrato democrático de convívio e trabalho entre os alunos e o professor, construído pela organização, planeamento e avaliação cooperadas da aprendizagem na base do diálogo e saberes dos alunos.

Quadro 2 – Organização da sala de aula (Adaptado de Niza,1998)

No entanto, é de salientar que, dentro deste modelo cada docente exerce uma prática pessoal, sustentada e orientada por componentes estruturadas, que são a base de todo o funcionamento da sala de aula, de forma a facilitar o ambiente de aprendizagem.

Relativamente à disposição das mesas dos alunos, esta era a tradicional, em que as mesas estão todas separadas, voltadas para o quadro (Apêndice 1). Posteriormente, em comum acordo, em conselho de turma, esta disposição foi alterada (Apêndice 2), com o objetivo de criar e desenvolver trabalho de grupo e em grupo.

CAPÍTULO 5

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA INTERVENÇÃO: ANÁLISE DE PRÁTICAS

Neste capítulo é realizada a descrição e interpretação das intervenções, duas vertentes complementares nesta narrativa. Para que a complexa articulação destas vertentes fique claramente exposta, torna-se imprescindível que as interpretações dos dados recolhidos durante a intervenção pedagógica sejam analisadas.

5.1. Apresentação da ideia à turma

De forma a definir o que iria ser desenvolvido com a turma, tive como principal preocupação dar a conhecer aos alunos o que íamos fazer. Em conselho de turma disse que seria um projeto novo e que iria permitir que trabalhassem de forma autónoma, dentro da sala de aula. Todos os alunos mostraram entusiasmo e interesse na proposta. Para desenvolver um melhor trabalho também foi proposto a alteração da disposição das mesas da sala de aula.

PE (Professora Estagiária): Quero apresentar-vos a proposta de passar a existir um tempo, na sala, durante o qual poderão escolher e realizar atividades em ficheiros, autonomamente, com níveis de dificuldade diferentes.

Turma: Sim!

R.B.: E quando temos esse tempo?

PE: Podemos estabelecer as segundas-feiras, após o almoço, exclusivamente para o estudo autónomo. Nos restantes dias, após terminarem o trabalho proposto no plano diário, podem-se dedicar a essa tarefa. O que pensam? Concordam?

Turma: Sim!

PE: Para que este trabalho resulte melhor, tinha pensado mudar a disposição das mesas. E em vez ficarem como estão, que vos parece agruparmos as mesas?

Turma: Sim!

(Nesta parte da conversa os alunos entusiasmarão-se e começaram a falar uns com os outros sobre os lugares)

P.T.: Podia-me sentar ao lado da B.L. Assim, podia ajudá-la sempre que precisasse.

P.E: Sim. Parece-me uma boa ideia. O professor já tinha falado comigo e ele irá ajudar-me a colocar-vos em grupos para que se possam ajudar uns aos outros.

NT (Outubro, 2012)

Esta conversa mostra a importância de envolver os alunos nas mudanças a introduzir numa sala de aula e permitiu-nos passar ao esclarecimento de ideias e troca de informações sobre o que era importante fazer durante esse tempo de Estudo Autónomo. Assim, promovi um diálogo em torno daquilo que era necessário existir no espaço específico para Estudo Autónomo e também sobre as regras de utilização.

Foi definido que este era um espaço de trabalho autónomo no qual os alunos pudessem recorrer sempre que terminassem as tarefas da sala de aula ou como forma de gestão dos tempos mortos da sala.

Esse espaço continha várias fichas de trabalho, organizadas em ficheiros, para que os alunos os pudessem resolver de forma autónoma. Estes ficheiros eram essencialmente das áreas de Português e Matemática, pois eram as áreas onde os alunos apresentavam mais dificuldades e, porque, iriam realizar Provas de Aferição nessas mesmas áreas. No que diz respeito ao Estudo do Meio, normalmente os alunos realizavam projetos. Não por ser menos importante, mas porque o professor, naquele momento, encontrava-se bastante preocupado com as provas de aferição.

Este espaço servia para todos os alunos da turma. Os ficheiros estavam organizados em diferentes graus de dificuldade – nível fácil, médio e difícil.

B.L.: Eu vou fazer os ficheiros mais fáceis.

PE: Para aprenderes penso que é importante tentares resolver os desafios mais difíceis. Se não conseguires, recuas para um nível mais fácil.

A.S.: E onde resolvemos os desafios?

A.T.: Fazemos no caderno da escola?

P.T.: Podíamos ter um caderno só para o tempo de estudo autónomo...

PE: Sim, parece-me uma boa ideia, a do P.T. Que acham? Concordam?

Turma: Sim!

B.S.: E como é que podemos escolher se queremos Português ou Matemática?

PE: Penso que será importante registarmos a decisão da escolha da área numa tabela. E, no final de cada sessão, irei dar uma grelha para vocês realizarem a vossa autoavaliação.

Nos primeiros planos individuais de trabalho os alunos marcavam o que iriam fazer segundo este modelo (fig.3). Após minha sugestão, os alunos começaram a pintar os quadrados, com cores pré - estabelecidas por eles, de acordo com o dia da semana, ficando uma mancha de cor. Assim, tinha-se uma maior noção do que fora trabalhado.

Autoavaliação do P.I.T

P.I.T.
4º ano

Nome: _____ Data: / /

| | Sim | Quase tudo | Não |
|------------------------------------|-----|------------|-----|
| Fiz tudo o que marquei no plano | | | |
| Fiz mais coisas que as que marquei | | | |
| Organizei bem o caderno e o plano | | | |
| Trabalhei onde mais preciso | | | |
| Aproveitei bem o tempo | | | |
| Perturbei os meus colegas | | | |

Avaliação final:

Cumpri Não cumpri Preciso de me esforçar mais

| | |
|-----------------------|--------------------------------|
| <u>O que aprendi:</u> | <u>Dificuldades que senti:</u> |
| | |

Figura 3 – Registo autoavaliação do P.I.T

A partir deste diálogo foi importante chamar atenção dos alunos para as escolhas dos ficheiros, nomeadamente os seus graus de dificuldade. Fazê-los perceber que não necessitavam de escolher logo o grau mais fácil, mas experimentar resolver os mais difíceis e se não conseguissem, diminuir o grau de dificuldade. A aceitação e recetividade das propostas de trabalho pelos alunos foram essenciais, sendo “ necessário que as tarefas tenham o grau adequado de dificuldade para serem e permanecerem motivadoras: as tarefas que são demasiado fáceis tornam-se aborrecidas, as tarefas que são demasiado difíceis provocam frustração” (Tomlinson,2002: 80).

Também foi importante decidir com os alunos onde iriam resolver os desafios. É importante que os alunos tenham noção do trabalho que realizam, e que esse trabalho esteja devidamente organizado, para mais tarde, se necessitarem, reverem.

Antes do EA terminar, fiz com os alunos o ponto da situação das dificuldades surgidas e dei as respetivas orientações para que pudessem ultrapassá-las. Também

efetuei um controlo individual desse trabalho de forma rotativa, como ato de diagnóstico continuado.

Antes da construção e elaboração do espaço foi importante assumir uma posição ativa de forma a recordar aos alunos tudo sobre o que tínhamos falado, discutido e decidido em conjunto, percebendo se havia dúvidas. Foi necessário este momento pois os alunos nunca tinham utilizado este instrumento de trabalho e foi importante relembrar como íamos trabalhar e o que se pretendia com o Estudo Autónomo.

Algumas das regras de funcionamento do Estudo Autónomo surgiram a partir dos próprios alunos e outras da professora estagiária: A realização de EA só era permitida quando as tarefas da sala de aula estivessem terminadas; O aluno devia escolher e retirar o ficheiro que seria realizado e deixar o espaço arrumado; O aluno deveria voltar a colocar o ficheiro no dossiê depois de o utilizar e terminar.

Considero que foi importante discutir com alunos a implementação de uma nova rotina dentro da sala de aula, pois os mesmos fizeram parte deste processo.

De acordo com Niza (1998:3) a comunicação é um dos mecanismos centrais da pedagogia do MEM enquanto fator de desenvolvimento mental e de formação social. É fundamental criar na escola um clima “de livre expressão dos alunos, para que se não sintam policiados nas suas falas, nos seus escritos ou nas atividades representativas e artísticas em que se envolvem.”

5.2. Análise do desenvolvimento do processo e da dinâmica utilizada na sala de aula

A introdução de qualquer tipo de instrumento de trabalho que seja novo para os alunos exige preparação e negociação, para que os alunos aceitem esse espaço e se sintam motivados. É importante que os alunos participem ativamente e de forma cooperativa na dinâmica da sala de aula.

“O trabalho autónomo apresenta uma dimensão pedagógica, uma dimensão curricular e uma dimensão organizacional. A dimensão pedagógica traduz-se na diferenciação e na participação do aluno na construção e gestão do processo de trabalho” (Machado & Formosinho, 2012:1648).

A partir do dia que o espaço onde iria realizar-se o EA ficou organizado foi possível iniciar a dinamização do mesmo, com uma grande adesão e entusiasmo por parte dos alunos.

5.2.1. Estudo Autónomo e a sua dinâmica

O trabalho efetuado em Estudo Autónomo destinou-se ao treino de técnicas e competências curriculares que requeriam produção, como escrita de textos, revisão, leituras, ao estudo de conteúdos programáticos, por escolha de cada aluno, de entre o que se havia proposto no plano e acolhendo as sugestões do plano anterior, feitas pelos professor ou pelos colegas. Contudo, todo este trabalho foi guiado por um Plano Individual de Trabalho (PIT), a partir do campo destinado a tarefas que se realizavam durante o EA e que o aluno previa como necessárias e possíveis e que registava nesse campo.

P.B.: Tenho que fazer mais contas de subtrair com dois números.

R.B.: Deixei de fazer tantos projetos, e agora faço mais trabalhos.

NT: *Conselho de turma* 18-01-2013

No decorrer do estágio os alunos poderiam recorrer ao EA sempre que terminassem os trabalhos propostos pelo professor cooperante ou pelas professoras estagiárias e tivessem de aguardar pela indicação de novas tarefas. Apenas era necessário escolher se pretendiam fazer um ficheiro de Português ou de Matemática e qual o nível de dificuldade que escolhiam. A resolução dos ficheiros era realizada num caderno próprio que era corrigido e dado um apoio no final da semana.

Relativamente à variedade dos ficheiros e quanto às competências desenvolvidas, a área de Português permitiu desenvolver competências de Leitura, Escrita e de Conhecimento Explícito da língua; na área de Matemática foram trabalhados ficheiros com três domínios de conteúdos como os Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados. Esses ficheiros eram em formato papel e foram disponibilizados pelo professor titular.

Os ficheiros que tiveram mais adesão por parte dos alunos, na área da Matemática, foram o dos Cálculos. O ficheiro com menos adesão foi o dos Problemas. Na área do Português os ficheiros que apresentaram uma maior adesão foram os ficheiros de elaboração de texto. O ficheiro menos realizado foi o das Leituras.

Nas primeiras vezes em que os alunos recorreram aos ficheiros, manifestaram muita pressa em terminar o desafio para irem buscar outro a seguir, como se tratasse de uma competição. Posto isto, e aconselhada pelo professor titular, foi decidido em conselho de turma que os alunos realizassem ficheiros obrigatórios.

“No PIT é obrigatório fazer dois problemas, uma ficha intermédia mais gramática e um texto.”

NT: *Conselho de turma 07-12-2012*

O PIT, quando aliado à agenda semanal, surge como um orientador do trabalho de cada aluno durante o TEA e nalgumas tarefas que sejam necessárias realizar em casa. Ao mesmo tempo, fomenta a responsabilidade perante as aprendizagens, em articulação com as grelhas de pilotagem do programa.

Na altura de dar uma informação de retorno aos alunos sobre algum desafio ou ficheiro tive a preocupação de o fazer de forma positiva e interrogativa, para que os próprios alunos pudessem pensar sobre o que faltava no desafio. É importante que os professores ajudem os alunos na compreensão de um erro, e envolvam os mesmos na correção do mesmo, para que os alunos possam percebê-lo e modificá-lo.

O professor ocupa o Estudo Autónomo da turma a apoiar, individualmente, os alunos em que diagnosticou dificuldades nas aprendizagens curriculares. Ao estabelecer a interdição de ser interrompido pelos alunos enquanto faz apoio individual, o professor estabelece as regras de autonomia, propondo-lhes então que deverão mudar de tarefa, escolhendo outras diferentes que se propuseram realizar sempre que se depare com obstáculos na sua realização.

Estas duas funções, a de trabalho autónomo e, a de apoio individual do professor, realizadas num mesmo tempo curricular, são complementares e indispensáveis. Estas, concretizam uma importante dimensão individualizada, necessária ao sistema de diferenciação da aprendizagem-ensino. “É o que provoca mais ruptura na metodologia tradicional de trabalho na escola, porque quebra definitivamente o modo simultâneo e permite a diferenciação.” (Santana, 1998 citada por González, 2002, p.219)

Os alunos que terminavam as tarefas antes dos outros iam realizar ficheiros ou, por vezes, segundo as necessidades, algum aluno poderia ajudar outro, quando fosse previamente acordado antes da sessão se iniciar.

É de realçar que não foi necessário sugerir aos alunos que recorressem aos ficheiros, pois eles próprios desenvolveram esse hábito.

Sempre que possível, em conselho de turma ou em conversas informais, consegui questionar os alunos da turma relativamente ao que queria saber: as dificuldades que sentiram, o que aprenderam, se fizeram tudo que se propuseram e se trabalharam naquilo que mais precisavam.

5.3. Contributo desta prática para a aprendizagem dos alunos

De modo a compreender se os alunos compreenderam os objetivos do Estudo Autónomo, considerei importante realizar um questionário inicial, relativamente à primeira semana da implementação do projeto. Este questionário era anónimo (Apêndice 3).

Assim, tentei compreender se o Estudo Autónomo ajudara os alunos a concretizar o que tinham planeado. Relativamente a esta questão, dezassete alunos responderam afirmativamente e apenas três responderam negativamente. Todos os alunos responderam que este tempo era útil, porque aprendiam coisas novas e que aproveitavam os tempos mortos para fazer mais coisas e estudar. Oito alunos disseram que tinham tido dificuldade para fazer tudo o que tinham marcado no P.I.T. Os restantes doze responderam que não tinham tido nenhuma dificuldade. Relativamente à ajuda do professor titular e da professora estagiária, onze alunos responderam que tinham pedido ajuda e que tinham tido essa mesma ajuda; nove alunos disseram não ter pedido ajuda. Relativamente à última questão do inquérito, todos os alunos responderam que o Estudo Autónomo ajudara a superar algumas das suas dificuldades. Entende-se que os alunos compreenderam que este tempo lhes tida oferecido a oportunidade de aprenderem conteúdos novas.

Ao longo das sessões fui percebendo que muitos alunos não cumpriam o que planeavam e, em conselho de turma, fui tentar compreender as razões dos alunos.

M.C.: Não cumpri, porque estive a pesquisar o que era um tsunami.

A.T.: Cumpri quase tudo, porque não tinha tempo suficiente.

S.V.: Por vezes não cumpri, porque há outras atividades e não tenho tempo.

R.B.: Fiz pouca coisa, porque estive a trabalhar sobre os tsunamis, porque esse trabalho era difícil de fazer todo num dia.

P.T.: Não cumpri, porque nós ocupamos tempo com outras coisas.

PE: Então o que pensam que devem fazer para aproveitar da melhor forma este tempo?

M.C.: Devo estudar mais.

A.T.: Devo escrever mais rápido e trabalhar mais.

D.L.: Tentar concentrar-me.

S.V.: Tenho que estar mais calado e com mais atenção.

A.S.: Eu acho que devo tentar aprender mais, estar com atenção e aproveitar bem o tempo.

R.B.: Vou fazer as coisas mais depressa e distrair-me menos.

P.T.: Trabalhar mais nas dificuldades.

(Conselho de turma 07-12-2012)

Após a conversa em conselho de turma, os alunos começaram a marcar menos tarefas no PIT, para poderem realizar tudo que se tinham proposto.

Foram realizadas as entrevistas aos cinco alunos da turma, para perceber se tinham entendido o objetivo do EA, as dificuldades e as aprendizagens efetuadas. Grande parte dos alunos associa a aprendizagem realizada à existência do EA.

“Porque trabalho nas minhas dificuldades e naquilo que já sei.” (Entrevista, janeiro 2013 – Aluno B)

“Porque aprendo a enfrentar as minhas dificuldades.” (Entrevista, janeiro 2013 – Aluno A)

“Porque aprendo coisas que não tinha aprendido e a organizar melhor o tempo.” (Entrevista, janeiro 2013 – Aluno E)

As aprendizagens que os alunos referiram estavam associadas a dificuldades que haviam sido ultrapassadas, conforme é exemplificado na seguinte conversa de explicitação:

PE: Na tua entrevista disseste que os ficheiros te ajudaram a ultrapassar dificuldades sobre as contas de dividir. Queres explicar-me como?

PT: Porque não conseguia fazer e durante o Estudo Autónomo consegui ter mais tempo para praticar. E agora já consigo fazer com e sem ajuda.

C.E. - janeiro 2013

Com esta análise verifica-se que os alunos são capazes de pensar e justificar sobre o que aprenderam quando lhes é dada essa oportunidade, independentemente de o fazerem de uma forma mais simples ou elaborada.

Relativamente ao número de desafios realizados, foram contados cento e noventa e um, com uma distribuição equivalente nas duas áreas (Português – 99 e Matemática – 99). Estes desafios foram realizados nas últimas seis semanas do estágio (tempo de implementação do projeto).

A maioria dos alunos que participava de forma assídua realizou desafios nas duas áreas. Apenas houve um aluno que se manteve sempre na mesma área (Matemática). Compreendo que essa escolha está relacionada com o facto de os alunos preferirem trabalhar numa área de maior conforto.

(Exemplo retirado de uma conversa com um aluno sobre as escolhas das áreas)

PE: Procuraste trabalhar nas duas áreas?

V.F.: Eu ainda não trabalhei português.

PE: Porquê?

V.F.: Porque erro mais a Português do que a Matemática. Eu adoro matemática e detesto português.

Exemplo 1- Conversa com V.F.

Relativamente às duas áreas, os alunos identificaram como ficheiros mais difíceis a divisão com dois números, relativamente à Matemática; e os ficheiros de provas de aferição de Português, nomeadamente no que dizia respeito à interpretação do texto.

D.S.: Tenho dificuldades em fazer textos e contas de dividir. A interpretação dos textos e das questões de interpretação das provas de aferição também é difícil. Ainda não ultrapassei, mas termos o Estudo Autónomo está ajudar.

(*Conselho de turma* 10-12-2013)

Verifica-se que todos os alunos são capazes de pensar sobre a sua aprendizagem, independentemente de o fazerem de formas diferentes. Grande parte dos alunos utiliza um nível descritivo para justificar o que aprendeu.

P.B.: Aprendi a fazer contas de dividir.

B.G.: Aprendi a sinalizar as horas.

M.A.: Aprendi a fazer um texto.

P.R.: Aprendi a fazer ficha de leitura C.

A.S.: Aprendi a fazer um texto grande e a fazer uma boa pesquisa.

(NT – novembro 2012: respostas dadas pelos alunos na sua autoavaliação)

Também referem aspetos sobre as regras, organização do tempo e do caderno.

A.T.: Aprendi que devemos aproveitar o tempo em que trabalhamos.

D.B.: Aprendi que não devemos falar quando trabalhamos.

R.B.: Aprendi a organizar melhor o caderno.

A.S.: Eu aprendi que não devemos perturbar os colegas.

(NT – novembro 2012: respostas dadas pelos alunos nas suas autoavaliações)

Os alunos escolhiam o ficheiro que mais se adequava aos seus interesses e motivações pessoais. Este instrumento permitiu que o aluno tivesse um contacto direto com o saber, pela oportunidade que foi dada escolher e decidir aquilo que quis desenvolver, cabendo ao professor a função de guiar, gerir, motivar, encaminhar e orientar. Foi necessário demonstrar essas funções quando foi preciso regular o que os alunos faziam, para que não escolhessem sempre o mesmo nível. Assim, encaminhei, tentando sempre perceber o motivo, pelo qual alguns alunos escolhiam sempre o mesmo grau de dificuldade.

PE: Até agora só fizeste desafios fáceis, o que é que pensas se experimentares um outro nível?

P.B.: Não sei fazer os desafios mais difíceis.

PE: Mas já tentaste?

P.B.: Não.

PE: Queres tentar?

P.B.: Posso tentar. Podes ajudar-me?

NT (Dezembro de 2012)

Este aluno acabou por escolher e fazer o desafio mais difícil. Com a minha ajuda, aprendeu a fazer divisões com dois números e não parou de praticar.

Os alunos autonomamente foram adquirindo autoconfiança para avançarem gradualmente para o nível do desafio seguinte, o que pode ser justificado, pois este instrumento de trabalho progressivamente ganhou importância para os alunos ao entrar nas suas rotinas.

Os alunos foram autónomos na escolha dos níveis dos desafios, realizando aqueles em que se sentiam mais confortáveis e à vontade para os fazer. De acordo com os exemplos acima referidos, compreende-se que os alunos autonomamente tentaram superar as suas dificuldades. Além disso, os próprios alunos identificam que o trabalho autónomo contribuiu para a aquisição de novas aprendizagens.

Durante este processo os alunos apresentaram uma grande responsabilidade perante o seu próprio processo de aprendizagem, pois foi-lhes dada a oportunidade de escolher o que queriam fazer e de autorregular a sua aprendizagem. Conforme refere González (2002), a existência de um PIT possibilita a previsão e a planificação das atividades a realizar, o acompanhamento da sua execução e a realização de um balanço regulador dos trabalhos de aprendizagens. É um instrumento de trabalho baseado na responsabilidade do aluno pelos seus trabalhos individuais. É de salientar que o contributo desta prática para a aprendizagem dos alunos não produziu um efeito imediato, mas permitiu algumas evoluções de forma progressiva.

A introdução deste instrumento de trabalho (PIT) permitiu o desenvolvimento de atividades de aprendizagens que permitiram a introdução do trabalho autónomo como um promotor da diferenciação pedagógica dentro da sala de aula. Assim, este instrumento pôde ser uma estratégia que permite trabalhar diferentes ritmos de trabalho dentro da mesma sala de aula.

Cada aluno acabou por se apropriar do espaço à sua maneira, assim como das tarefas, depois de utilizarem e respeitarem a rotina da sala de aula. O Estudo Autónomo apresentou-se como uma hipótese que resolveu este problema da sala.

É possível verificar e perceber as dificuldades dos alunos através da análise do trabalho realizado pelos mesmos, permitindo uma margem para planificar novas estratégias que permitam ultrapassar essas dificuldades.

As conversas de explicitação com os alunos também permitiram o conhecimento destas situações de uma forma mais específica, assim como um maior contacto com os mesmos. Esta prática contribuiu de forma progressiva, para estabelecer relações diferenciadas com os alunos.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período de estágio permitiu-me observar e refletir acerca das necessidades e interesses de cada criança, para que as minhas intervenções fossem desenvolvidas com sucesso e pertinência. Valorizei todos os alunos, assim como tudo aquilo que diziam, pois acredito que os alunos devem estar envolvidos no que acontece dentro da sala de aula.

Ao longo do desenvolvimento do projeto de investigação, deparei-me com algumas limitações. Considero que, primeiro, senti a necessidade de observar o contexto de observação antes de formular a minha questão de investigação (Estudo Autónomo e aprendizagens individuais no 1º Ciclo do Ensino Básico). Já tinha alguns temas em mente mas, em conversa com o professor titular da turma, este referiu que gostava de poder implementar o Estudo Autónomo na rotina da sala de aula.

Já tinha algum conhecimento sobre o MEM e era uma pedagogia que me despertava interesse e com a qual me identificava, por isso aceitei desde logo a proposta do professor titular.

Outro dos fatores limitativos na realização do projeto foi o pequeno período de estágio. Considero que este não foi suficiente para desenvolver uma investigação rigorosa e aprofundada. Pois também tive de voltar ao contexto de estágio após a conclusão do mesmo para recolher a autoavaliação do último PIT e refletir, em conselho turma, com os alunos, sobre o último PIT e todo o projeto.

Também considero que foi difícil o duplo papel de estagiária /investigadora, pois nem sempre conseguia dar resposta a estes papéis.

Ao longo dos estágios fui sempre muito participativa e para além de colaborar em todos os momentos da rotina da sala de aula, planificava e dinamizava as atividades ao longo das semanas de estágio. Posto isto, considero que inicialmente foi difícil conseguir observar com um olhar de investigadora e registar notas imediatas. No entanto, penso que consegui assegurar estes dois papéis.

Acredito que o papel de investigadora se revelou bastante importante enquanto futura profissional da educação, na medida em que adquiri conhecimentos que me serão essenciais no decorrer da prática profissional. Aprendi a olhar e a questionar a prática

realizada em um contexto, a observar as falhas e pensar em possíveis soluções que colmatassem essas mesmas falhas. É através das práticas que crescemos, ao longo do tempo enquanto profissionais.

No decorrer do estágio a postura de observar e participar, tomar notas e refletir foi fundamental, ajudando-me a crescer como futura professora. Os registos realizados, num caderno, ao longo do estágio também foram importantes, pois permitiram analisar de forma aprofundada cada situação, para a elaboração deste relatório.

Este projeto de investigação – ação fez-me perceber o tão é difícil desenvolver um trabalho deste género. O investigador tem de se integrar no contexto para poder desenvolver as atividades e nem sempre é possível.

No meu caso, em particular, considero que me adaptei de forma positiva ao contexto.

Relativamente ao professor cooperante, este esteve sempre disponível. Manteve sempre a mesma postura e interveio sempre que necessário para nos auxiliar, demonstrou sempre muita disponibilidade para nos ajudar neste percurso, através de momentos de reflexão (o que correu bem, o que correu mal, porquê? o que deveríamos ter feito...) o que pensamos ter influenciado a nossa evolução e prestação na sala de aula.

Este estudo permitiu compreender quais as potencialidades e os problemas ao promover-se dentro da sala de aula o trabalho autónomo e, de algum modo, uma estratégia de diferenciação pedagógica.

Estes instrumentos quando “utilizados em conjunto e em determinada estrutura pedagógica, adquirem melhor significado e podem atualizar de maneira mais eficaz as suas potencialidades.” (González, 2002, p.218)

A criação do EA permitiu a aquisição de novos saberes e que os alunos trabalhassem de forma autónoma, compreendendo e analisando as suas principais facilidades e dificuldades. Com o passar do tempo, também se verificou uma evolução na capacidade de organização e de trabalhar autonomamente por parte dos alunos. Contudo e, acreditando que estas são aprendizagens que requerem algum tempo, caso o estudo continuasse por mais tempo poder-se-iam verificar ainda mais alterações à prática dos alunos.

“Notou-se uma evolução na responsabilização individual, apesar dos altos e baixos, que tem a ver com muitos fatores exteriores, que nós não podemos controlar, fatores exteriores à escola. De qualquer forma acho que eles estão mais responsáveis e isso é muito à conta da reflexão que fazem sobre os trabalhos que realizam em Estudo

Autónomo. E para mim facilita-me o trabalho porque permite-me uma maior individualização...” (Entrevista ao professor cooperante – jan. 2013)

Inicialmente tentei auxiliar os alunos de uma forma mais presente, apenas para compreender se os alunos tinham percebido a dinâmica desta nova rotina.

Gradualmente os próprios alunos foram ficando mais autónomos e responsáveis, o que permitiu que o meu papel fosse sendo menos ativo e participante, mas mais disponível para apoiar individualmente os alunos. Esta dinâmica acabou por entrar gradualmente na rotina dos alunos e os mesmos encontraram espaço nos seus dias para usufruírem desde tempo.

“ Fiquei muito satisfeito por eles terem pensado que a metodologia era só vossa, porque já me vieram perguntar que como as estagiárias se tinham ido embora se iria acabar o tempo de estudo autónomo, o PIT... isto traduz que vocês conseguiram responsabilizá-los e assumiram-se realmente como professoras face aos alunos.” (entrevista realizada ao professor cooperante – jan. 2013)

Este estudo apresentou resultados promissores face ao uso do Estudo Autónomo como uma possível solução como meio de trabalho a realizar dentro da sala de aula, permitindo o trabalho autónomo e os diferentes ritmos de trabalho. Posso confirmar que o objetivo do estudo foi cumprido.

É importante referir que a implementação desta rotina foi um processo que levou o seu tempo e que obrigou a uma persistência e continuidade por parte do professor (todo os dias, durante o período de estágio), pois, na minha opinião, o tempo que me encontrava em prática não era suficiente para obtermos os resultados pretendidos.

Com este estudo também foi possível verificar que os alunos são capazes de parar e refletir sobre as suas aprendizagens, nomeadamente quando lhes é dada a hipótese de pensar sobre o trabalho desenvolvido.

É de salientar, também, a motivação intrínseca demonstrada pelos alunos na realização dos ficheiros, pois estes demonstravam curiosidade sobre o desafio que poderiam encontrar. Este motivo justifica também porque é que nem todos os alunos utilizaram o EA da mesma forma, pois enquanto para uns esta atividade fazia sentido, para outros não. Contudo, todos os alunos trabalharam em EA.

No que ao tema do projeto diz respeito, considero ter escolhido um tema pertinente e exequível de trabalhar, desenvolvi inúmeras aprendizagens acerca da pedagogia centrada no MEM, o que me será muito útil enquanto futura profissional da educação.

Este projeto permitiu-me desenvolver a competência relacionada com a capacidade de lidar ao mesmo tempo com mais do que uma tarefa, ou seja, a rotina da sala não foi alterada pelo EA, mas foi necessário gerir esta forma de trabalho e assegurar o resto da dinâmica da turma, permitindo também refletir sobre a minha prática e aprofundar as minhas conceções sobre a gestão da sala de aula.

Considero que adotar o modelo pedagógico MEM só é possível quando o professor se compromete com esta metodologia pedagógica. Embora seja fácil organizar a sala de aula em grupos de trabalho ou utilizar algumas grelhas de pilotagem, o modelo só se completa quando adotado no seu todo, quando os diversos instrumentos se interligam e cruzam. Não se devem esquecer também as especificidades de cada turma ou escola, e muitas vezes torna-se decisiva a personalidade de cada professor e a vontade de inovar e experimentar.

Referências bibliográficas

- Almeida, F. (2012). *Os Métodos e as Técnicas de Investigação*. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Setúbal. 25 diapositivos.
- Alves, J. M. (2011), *A Escola e a Caixa de mil Espelhos*, [Online]. [Consulta em 07-10-15] Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/2011/05/escola-e-caixa-de-mil-espelhos.html>
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação- Um guia prático e crítico*. Porto : Edições ASA.
- Amado, J., & Estrela, M. (2002). A turma- espaço de encontros e negociações. In T. Carvalho, *O aluno na sala de aula*. Porto: Porto Editora. pp. 197-219
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Portugal: McGraw- Hill de Portugal.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Barreiros, J. C. (1996). *A turma como Grupo e Sistema de Interação*. Porto: Porto Editora.
- Biklen, R. B. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação- Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. A. s. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. In *Psicologia, Educação e Cultura*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal. pp. 455-479
- Coutinho, C.P. (2011). *Metodologias de Investigação*. Coimbra: Almedina.

- Educação, Ministério da (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática- Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, DGIDC.
- Educação, Ministério da (Março de 2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência- DGIDC.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação- Acção*. Coleccção Infância : Porto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios as teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2008). Coleção Educação Hoje-Avaliação das aprendizagens: *Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. (1ª ed.) Lisboa: Texto Editores.
- Formosinho, J. & Filipa Freira de Andrade, J. F. (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Série: Infâncias, Contextos, Diversidades: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1996). *Prefácio. Modelos curriculares na educação básica- o caminho das pedagogias explícitas*. Modelos Curriculares para a Educação de Infância, pp. 9-22.
- Formosinho, J. (1999). A Renovação Pedagógica numa Administração Burocrática Centralizada. *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Org. Formosinho et al. Ed. Livraria do Minho Braga
- Formosinho, J. (2005). *O currículo Unifirme Pronto-a-vestir de Tamanho Único*. Edições pedagogo.
- Formosinho, J. M. (s.d.). *Diversidade cultural na escola para todos. Da pedagogia burocrática à pedagogia intercultural*. Universidade do Minho, pp. 1-17.

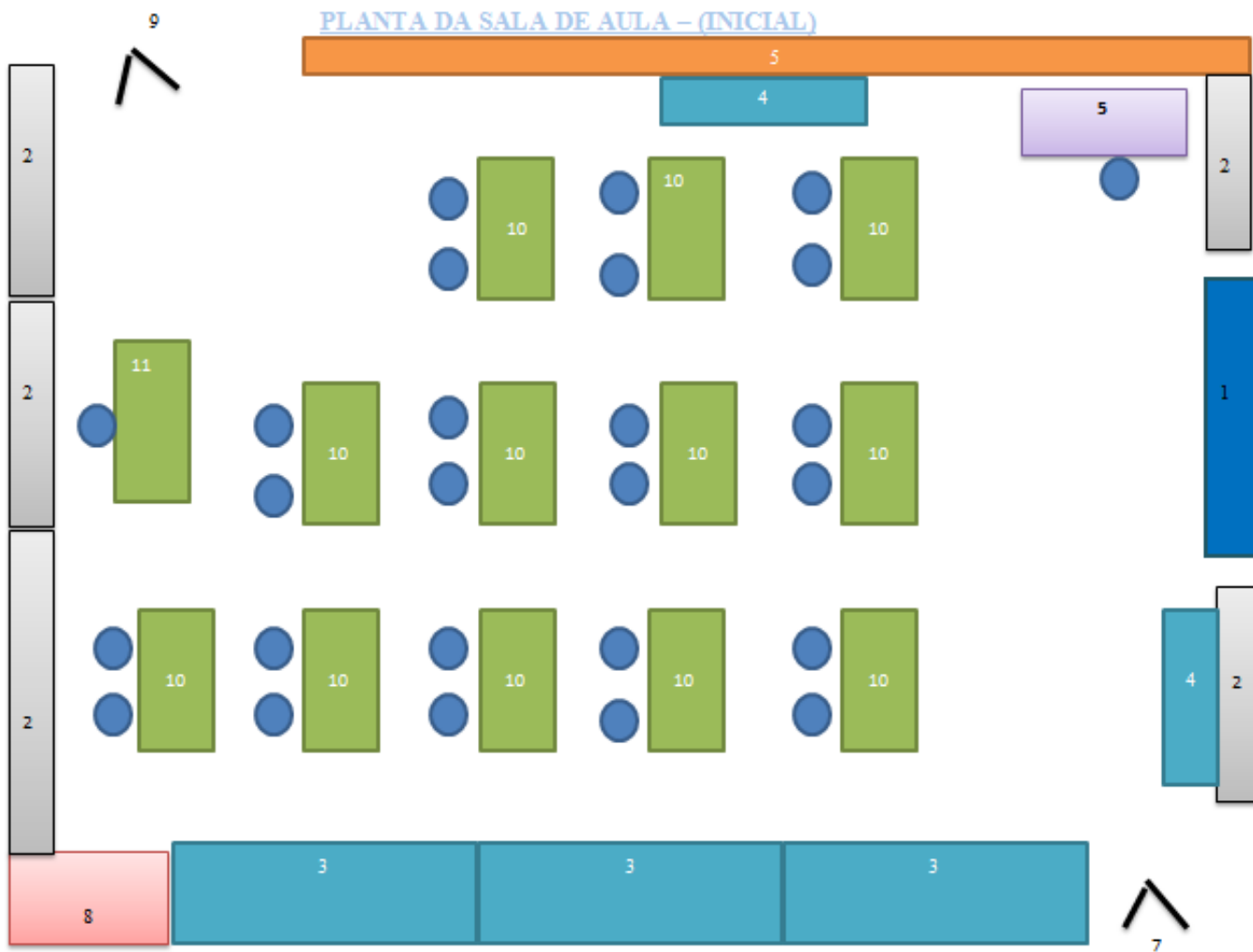
- González, F. P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escola*. Coleção infância. Porto editora.
- Machado, J. F. (2012). Autonomia, currículo e diferenciação num projecto TEIP. *Revisitar os estudos curriculares: onde estamos e para onde vamos?*, (pp. 1644-1651). Atas do XIX Colóquio da secção portuguesa da Afirse.
- Liberal, J. (nº 37. 5ª série, 2010). *O plano individual de Trabalho: contributos para a avaliação qualitativa das aprendizagens*. Revista do Movimento da Escola Moderna ,pp. 38-56.
- Matos, J. (2004). *Investigação-acção*. [Online]. [Consulta em 14-10-15] Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/mestrados/ucp/investigacao%20acciao.pt>.
- Morgado, J. (1997). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação -Um desafio para os Professores*. Colecção Ensinar e Aprender: Editorial Presença.
- Moura, A. (2005). *Estudo do tempo escolar na escola primária: tempo de escola e tempo de vida*. Universidade do Minho.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Niza, S. (1998), *A organização social do trabalho de aprendizagem no 11 ciclo do ensino básico*. Inovação vol. 11, n1 1, pp. 77-9
- Niza, S. (2000). *A cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem*. Escola Moderna Nº 9 5ª Série.

- Niza, S. (2012). *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Nóvoa, A. (1998). *Nos 30 anos do Movimento da Escola Moderna*, Escola Moderna, n.º 3 (5.ª série), Lisboa: Movimento da Escola Moderna, pp. 13-18.
- Nóvoa, A. (1991). *Opiniões à cerca do MEM*. [Online] [Consulta em 14-01-16]
Disponível em:
<http://www.movimentoescolamoderna.pt/associacao/opinioes-acerca-do-mem/>
- Oliveira - Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis da participação*. In J. Oliveira- Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (Org.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Oliveira - Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora. 143 p.
- Pacheco, J. A. (1993). *O novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico: do contexto europeu ao contexto de experimentação dos programas e das mudanças curriculares*. Revista Portuguesa de Educação, 6 (2).
- Patton, M. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Newbury Park. Sage Publication
- Pessoa, A. M. (s.d.). *Escola Moderna Portuguesa: síntese de uma história*. Reflexão e Acção, pp. 48-49.
- Pessoa, A. M. (1999). *Movimento da Escola Moderna Portuguesa (1966-1996)*. Tese de mestrado em Educação, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Roldão, M. C. (1994). *O Pensamento Concreto da Criança: Uma Perspectiva a Questionar no Currículo*. Lisboa. IIE

- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação- ação à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação.
- Santana, I. (1998), *Estruturas de Autoformação Cooperada no Movimento da Escola Moderna Portuguesa*, Escola Moderna, nº3 (5ª série), Lisboa: Movimento da Escola Moderna, pp. 5-12.
- Soares, L. G.-R. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Spodek, B.; Brown, P.(1998). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Perspetiva Histórica. In J. Formosinho(org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C.A.; Susan. D. A. (2002). *Liderar Projectos de diferenciação pedagógica*. Porto : ASA - colecção práticas pedagógicas .
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca. Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Paris: Unesco.

APÊNDICES

Apêndice 1- Planta inicial da sala de aula



LEGENDAS

- 1- Quadro
- 2- Placares
- 3- Móvel com materiais de apoio à sala e com os livros e cadernos dos alunos
- 4- Móvel de apoio à sala
- 5- Janelas
- 6- Computador
- 7- Porta de entrada
- 8- Lavatório
- 9- Porta de acesso ao exterior
- 10- Mesas
- 11- Mesa do professor

Apêndice 3- Questionário realizado aos alunos

O presente questionário insere-se num projeto de investigação desenvolvido por uma estudante, do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico e procura conhecer a opinião dos alunos do 4º E, da EB1 da Brejoeira, sobre o Estudo Autónomo (EA).
Trata-se de um questionário individual e anónimo.

1. Sexo: F M

2. Idade: _____

3. O Estudo Autónomo ajudou a que concretizasses o que tinhas definido fazer?

Sim Não

4. Pensas que este tempo é útil para ti?

Sim Não

4.1. Porquê?

5. Tiveste dúvidas/dificuldades para cumprires o PIT (Plano Individual de Trabalho)?

Sim Não

6. Pediste ajuda ao professor/estagiárias?

Sim Não

7. Tiveste a ajuda que pediste?

Sim Não

8. Pensas que o Estudo Autónomo ajudou a superar algumas das tuas dificuldades?

Sim Não

Obrigado!

Apêndice 4- Transcrição das entrevistas realizadas aos alunos

Entrevista- Aluno A

Na tua opinião, para que serve o Plano Individual de Trabalho?

Serve para trabalhar língua portuguesa, matemática, estudo do meio. Para rever as dificuldades e trabalhar com o professor e estagiárias.

O Plano Individual de Trabalho é útil para ti? Porquê?

Sim. Para aprender mais a enfrentar as minhas dificuldades.

E o Estudo Autónomo? Porquê?

Sim. Para aprender a matéria, fazer trabalhos...

Ajudaram a ultrapassares algumas das tuas dificuldades? Quais?

Sim. As contas de dividir que eu antes não sabia, contas de multiplicar e classificar morfológicamente palavras.

Observaste que ao longo do tempo melhoraste a planificação das tuas tarefas no Plano Individual de Trabalho? Como?

Sim. Antes planeava pouco e agora planeio mais e consigo fazer tudo.

Entrevista- Aluno B

Na tua opinião, para que serve o Plano Individual de Trabalho?

O PIT serve para nós aprendermos e ultrapassarmos as nossas dificuldades.

O Plano Individual de Trabalho é útil para ti? Porquê?

Sim. Porque assim posso ultrapassar as minhas dificuldades.

E o Estudo Autónomo? Porquê?

Sim. Porque no TEA trabalho nas dificuldades e naquilo que já sabemos.

Ajudaram a ultrapassares algumas das tuas dificuldades? Quais?

Sim, mais ou menos. Só as contas de dividir...Mas preciso de treinar mais.

Observaste que ao longo do tempo melhoraste a planificação das tuas tarefas no Plano Individual de Trabalho? Como?

Não. Não vário muito as atividades...Planifico sempre as mesmas coisas.

Entrevista- Aluno C

Na tua opinião, para que serve o Plano Individual de Trabalho?

Serve para aprendermos mais coisas e para fazermos as coisas que mais precisamos.

O Plano Individual de Trabalho é útil para ti? Porquê?

Sim. É útil para mim porque temos algum tempo para fazer o que precisamos e que temos que aprender.

E o Estudo Autónomo? Porquê?

Sim. Porque é um tempo que ajuda-nos a trabalhar nas nossas dificuldades... Por exemplo eu tenho dificuldades em fazer a divisão então eu treino no EA para depois saber fazer.

Ajudaram a ultrapassares algumas das tuas dificuldades? Quais?

Sim. Ajudaram-me a ultrapassar as dificuldades nas contas dividir, e fazer textos maiores, porque eu antes fazia só textos pequenos e agora faço maiores...

Observaste que ao longo do tempo melhoraste a planificação das tuas tarefas no Plano Individual de Trabalho? Como?

Acho que melhorei um bocadinho, porque agora faço sempre o projeto e depois não tenho tempo para as outras coisas. Tenho que terminar o projeto...

Entrevista- Aluno D

Na tua opinião, para que serve o Plano Individual de Trabalho?

Ham...Para fazer coisas que não sei e treinar as que sei.

O Plano Individual de Trabalho é útil para ti? Porquê?

É. Porque ajuda fazer contas, divisões, também ajuda a fazer textos...

E o Estudo Autónomo? Porquê?

É. Porque faço nesse tempo as coisas que não sei.

Ajudaram a ultrapassares algumas das tuas dificuldades? Quais?

Sim. Hum... Treinar a leitura, fazer contas de dividir... antes não conseguia e foi com o EA que consegui fazer contas dividir com e sem ajuda...

Observaste que ao longo do tempo melhoraste a planificação das tuas tarefas no Plano Individual de Trabalho? Como?

Sim. Antes não planificava matemática e agora faço mais...

Entrevista- Aluno E

Na tua opinião, para que serve o Plano Individual de Trabalho?

Na minha opinião o Plano Individual de Trabalho serve para aprendermos as nossas dificuldades e trabalharmos no que mais precisamos.

O Plano Individual de Trabalho é útil para ti? Porquê?

Hum... Mais ou menos, porque há coisas que estão nos ficheiros que eu não preciso de fazer, porque são muito fáceis e outras muito difíceis e não consigo fazê-las toda.

E o tempo de Estudo Autónomo? Porquê?

É. Porque faz com que aprenda coisas que não tinha aprendido... e a organizar melhor o tempo.

Ajudaram a ultrapassares algumas das tuas dificuldades? Quais?

Algumas. Fazer contas de dividir com dois números, fazer coisas mais rápida, organizar o tempo, aprender mais sobre *tsunamis* e Hollywood...

Observaste que ao longo do tempo melhoraste a planificação das tuas tarefas no Plano Individual de Trabalho? Como?

Sim. Porque vi que quando eu marcava poucas coisas fazia-as todas, quando marcava muitas coisas, não fazia quase nenhuma.

Apêndice 5- Transcrição da entrevista realizada ao professor cooperante

Nome: JC

Idade: 55 A

Habilitações Literárias: Magistério Primário + CESE Escolar

Função Profissional: Professor 1º ciclo

Anos de Experiência: 33 anos

Já alguma vez utilizou esta metodologia de trabalho?

Já já... a minha formação foi do Magistério Primário e na altura estavam lá professores que pertenciam ao Movimento da Escola Moderna, acabei por ter uma formação dentro da escola do Magistério Primário e outra formação exterior ligada ao Movimento da Escola Moderna e depois integrei no Movimento até que numa altura por razões pessoais me afastei.

O Plano Individual de Trabalho e o Estudo Autónomo já existia na sua sala de aula?

Neste ano letivo ainda não. Eu já tinha experimentado este modelo e de alguma forma sempre trabalhei segundo este modelo...com a história da mancha horária estava completamente perdido sem saber como é que me havia de resolver... e pronto, foi preciso a ajuda de adjuvantes exteriores...neste caso, a vossa.

Na sua opinião, qual a importância da implementação do Estudo Autónomo?

É importante porque dá para cada um de nós, neste caso os alunos, trabalharem sobre as suas dificuldades e depois a aprenderem como pessoas a organizarem a sua vida. Depois desenvolve o trabalho a pares, trabalho de grupo, consoante as turmas que temos, as realidades que temos na sala...

Verificou alguma evolução na aprendizagem dos alunos? Em que aspeto(s)?

Notou-se uma evolução na responsabilização individual, apesar dos altos e baixos, que tem a ver com muitos fatores exteriores, que nós não podemos controlar, fatores exteriores à escola. De qualquer forma acho que eles estão mais responsáveis e isso é muito à conta da reflexão que fazem sobre os trabalhos que realizam no Estudo

Autônomo. E para mim facilita-me o trabalho porque permite-me uma maior individualização...

Vai continuar a utilizar esta metodologia na sua sala de aula?

Sim, vou continuar a utilizar a metodologia. Aliás, até fiquei muito satisfeito por eles terem pensado que a metodologia era só vossa, porque já me vieram perguntar que como as estagiárias se tinham ido embora, se iria acabar o tempo de estudo autónomo, o PIT... isto traduz que vocês conseguiram responsabilizá-los e assumiram-se realmente como professoras face aos alunos.