

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Educação

Para a construção de uma escola inclusiva – envolvimento do aluno com Necessidades Educativas Especiais na mudança de estratégias na sala de aula

Ana Maria Marques Gomes

Coimbra
2011

AGRADECIMENTOS

A todos os que, de algum modo, se tornaram meus “companheiros de viagem” e, qual bússola viva, me orientaram a prosseguir caminho e a não perder o Norte.

RESUMO

Assistimos hoje, a uma (re)estruturação da Escola, no sentido de a tornar uma verdadeira comunidade educativa, onde todas as crianças e jovens possam aprender juntos e onde todos os actores educativos se sintam implicados.

A interacção com todos os alunos, mesmo com aqueles que por algum motivo são diferentes, exige uma intervenção específica e uma adaptação individualizada das estratégias e metodologias nos espaços educativos.

Será uma mais-valia para todos, reflectir sobre como lidar com todos os alunos mesmo com os que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE), de modo a estabelecer estratégias educativas e relacionais, eficazes e integradoras.

O objectivo deste estudo pretendeu explorar práticas pedagógicas activas, diferenciadas, motivadoras e socializadoras através das quais todos os alunos, incluindo os que apresentam NEE experienciem sucesso, e aferir de que modo essas metodologias promovem a adequação de comportamentos e potenciam a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como a sua verificação quanto ao grau de motivação, de concentração e atenção, resultantes da interacção com o tipo de metodologias propostas aos intervenientes deste estudo. Posteriormente através de observações naturalistas procurámos aprofundar o conhecimento acerca de algumas estratégias implementadas na sala de aula que promovessem o envolvimento de um aluno com NEE para a construção de uma escola inclusiva.

Para tal foram organizados vários espaços diferenciados na sala de aula dos quais destacamos: o espaço da escrita livre (em suporte de papel, no Diário de Turma, no registo das actas da Assembleia de Turma, no computador); o espaço para a elaboração de projectos de estudo (organização do trabalho em pequenos grupos) com a apresentação dos mesmos à turma, avaliando e reavaliando de forma contínua a aprendizagem.

Este trabalho foi desenvolvido durante um ano e meio num período correspondente às tardes de terças e quintas – feiras (duas horas em cada tarde), assumindo a investigadora o papel de observadora participante, em todo o processo de investigação. O efeito igualmente mediador da investigadora, a par das negociações conseguidas através da interacção do sujeito do estudo com os colegas da classe, permitiu-nos aferir se houve melhorias ou não a nível do comportamento, da motivação, da atenção/concentração e da aprendizagem da leitura e escrita, no sujeito participante.

Com este trabalho pretendeu-se também reflectir, ponderar e analisar a complexidade e a possibilidade em criar e desenvolver práticas integradoras e socializadoras que sirvam de motor a uma escola inclusiva na qual todos os alunos aprendam ao mesmo tempo, no mesmo espaço, respeitando o seu próprio ritmo.

PALAVRAS-CHAVE:

Escola inclusiva, ambientes integrados de aprendizagem, diferenciação pedagógica, aprendizagem cooperativa, intervenção educativa, competências.

ABSTRACT

Today we are witnessing the restructuring of the school, in order to create a educational community where all children and young people can learn together and where all education stakeholders feel involved.

The interaction with all students, even those that are different for some reason, requires a specific intervention and an individualized adaptation of strategies and methodologies in educational spaces.

It will be an asset for everyone, to think about how to deal with all students even those with Special Education Needs, in order to establish educational, relational effective strategies.

The purpose of this study was to explore active teaching practices, motivating and socializing, through which all students, including those with Special Educational Needs (SEN) experience success, and assess how these methodologies promote the appropriateness of behaviors and enhance the reading and writing, as well as its verification of the degree of motivation, concentration and attention, resulting from interaction with the type of the proposed methodologies involved in this study. Later observations by naturalists sought to deepen understanding about some of the strategies implemented in the classroom that promote the involvement of a pupil with SEN to build an inclusive school.

To this end, we organized various different spaces in the classroom: free writing space (on paper, the Daily Class, the record of the minutes of the Assembly of Class, the computer), the space for the development of study projects (organization of work in small groups) with the presentation of the same to the class, assessing and reassessing continuously learning.

This work was developed over a year and a half period of the afternoons on Tuesdays and Thursdays (two hours each afternoon). The researcher assumed the role of participant observer throughout the research process. The active role of the researcher, together with the negotiations achieved through the interaction of the subject of study with their classmates has allowed us to assess whether or not there had been improvements in terms of behavior, motivation, attention / concentration and learning reading and writing, on the individual participant.

This work is also intended to reflect and analyze the complexity and the possibility to create and develop integrated practices and socializing that serve as the engine in an inclusive school where all students learn at the same time, in the same space, respecting their own pace.

Para a construção de uma escola inclusiva – envolvimento do aluno com Necessidades Educativas Especiais na mudança de estratégias na sala de aula

KEY WORDS: Inclusive education, integrated learning environments, pedagogical differentiation, cooperative learning, educational intervention, skills.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	ii
PALAVRAS-CHAVE:	iii
ABSTRACT.....	iv
KEY WORDS:.....	v
ÍNDICE	vi
ÍNDICE DE QUADROS	viii
ABREVIATURAS.....	ix
INTRODUÇÃO	1
1 - Justificação, fundamentação e apresentação do trabalho.....	1
I PARTE– ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
1 - A Escola Tradicional	6
2 - A Escola Nova	6
3 - A Educação Inclusiva	8
4 - Planificação – Conceitos / Modelos.....	10
4.1 - A planificação nos modelos estruturados em função dos objectivos terminais	12
4.2 - Algumas críticas aos modelos centrados nos objectivos	13
4.3 - Modelos alternativos: modelos abertos centrados nos processos.....	17
4.3.1 - A planificação em função de objectivos expressivos	18
4.3.2 - A planificação em função de princípios de procedimento	18
4.4 - A planificação em Freinet	19
5 - Diferenciação pedagógica.....	20
6 - Negociação e contrato em pedagogia	24
7 - O Movimento da Escola Moderna (MEM) em Portugal	26
7.1 - As práticas de formação	27
8 - Perturbação de Hiperactividade com Défice da Atenção	29
8.1 - Evolução Histórica do Conceito de Perturbação da Hiperactividade com Défice da Atenção	29
8.2 - Conceptualização.....	34
8.2.1 - Instabilidade	34

8.2.2 - Falta de Atenção	34
8.2.3 - Hiperactividade (Excesso de Actividade Motora).....	35
8.2.4 - Impulsividade/Desinibição Comportamental	37
8.3 - Problemas associados	38
8.3.1 - Desenvolvimento Intelectual e Realização Académica.....	38
8.3.2 - Dificuldades de Aprendizagem	38
8.3.3 - Dificuldades da Linguagem.....	38
II PARTE	40
Estudo empírico sobre o envolvimento do aluno com NEE na mudança de estratégias de sala de aula para a construção de uma escola inclusiva.	40
1 - Desenho do estudo, metodologia e questões de investigação	41
2 – Metodologia	45
3- Caracterização da escola/turma.....	48
4 - Sujeito da investigação/Caracterização do aluno.....	50
5 - Instrumentos de recolha de dados	51
6 - Observação.....	52
7 - Organização dos ambientes de aprendizagem	53
8 - Estratégias/Técnicas de Intervenção	53
9 - Apresentação e discussão dos resultados	64
10 - Bibliografia	69
11 – ANEXOS.....	74
Anexo 1 – Diário de Turma	75
Anexo 2 – Acta da Assembleia de Turma	76
Anexo 3 – Plano Individual de Trabalho	77
Anexo 4 – Projectos de Estudo	79
Anexo 5 – Relatório de Estudo Autónomo	80
Anexo 6 – Contrato de Trabalho.....	81
Anexo 7 – Ficha de Auto-Avaliação do Grupo	82
Anexo 8 – Grelha de registo de avaliação de Língua Portuguesa	83
Anexo 9 – Regras propostas pelos alunos para o tempo de recreio.....	89
Anexo 10 – Mapa de registo de faltas e presenças	91
Anexo 11 – Cumpri as regras?.....	92
Anexo 12 – Registo de tarefas	93

Anexo 13 – Aniversários	94
Anexo 14 – Como se processa a nossa comunicação à turma	95
Anexo 15 – Preparação da comunicação à turma	96
Anexo 16 – Assembleia de Turma.....	97
Anexo 17 – Ficha de hetero-avaliação da Comunicação à Turma	98
Anexo 18 – Ficha de hetero-avaliação.....	99
Anexo 19 – Avaliação Mensal.....	100
Anexo 20 – Pedido de autorização ao director do agrupamento de escolas	101
Anexo 21 – Pedido de autorização ao Encarregado de Educação	102
Anexo 22 – Pedido de autorização ao Professor da Escola	103

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação entre modelos abertos e fechados	12
Quadro 2 – Evolução do conceito de PHDA	33
Quadro 3 – Blocos de informação e categorias.....	64

ABREVIATURAS

NEE - Necessidades Educativas Especiais

MEM - Movimento da Escola Moderna

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

PHDA - Perturbação da Hiperactividade com Défice da Atenção

DHDA - Distúrbio Hiperactivo com Défice de Atenção

DCM - Disfunção Cerebral Mínima

DSM - Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais da American Psychiatric Association.

ICD - International Classification of Diseases

PIT - Plano Individual de Trabalho

EA - Estudo Autónomo

INTRODUÇÃO

Não pressupõe a inclusão, uma escola com uma política participativa e uma cultura inclusiva, onde todos os membros da comunidade escolar são colaboradores entre si ou seja, apoiam-se mutuamente e aprendem uns com os outros na busca de uma educação de qualidade para todos os alunos? Ao interagir com estes jovens há que não subestimar a sua capacidade. A super protecção do aluno com NEE¹, destrói nele a oportunidade de resolver problemas e tomar decisões, não potenciando o seu desenvolvimento social e emocional. Há que ser assertivo, isto é agir com verdade e sem indefinições ou hesitações.

1 - Justificação, fundamentação e apresentação do trabalho

A nossa experiência docente tem-nos feito reflectir e reequacionar, progressivamente, os modelos curriculares de planificação do processo de ensino aprendizagem.

A utilização, quase exclusiva, numa primeira fase de modelos curriculares clássicos centrados na definição apriorística de objectivos, sucessivamente operacionalizados em termos comportamentais, num processo encerrado em si mesmo, desde cedo nos levantou alguma insatisfação e mal-estar. Não só pela reacção dos alunos, rejeitando algumas vezes o trabalho proposto, mas também porque não nos identificávamos com os referidos modelos.

Os pequenos ensaios que fomos fazendo no sentido de introduzir, no âmbito das nossas aulas, o estudo e reflexão em torno de modalidades de planificação mais abertas foram promovendo maior aprovação nos alunos.

Os Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico incluem disposições inovadoras que exigem que sejam repensados os modelos e as práticas curriculares nas nossas escolas, nomeadamente no âmbito da planificação, pois conferem um papel activo a todos os intervenientes no processo (professores e alunos), em conformidade com as disposições legais que estão na sua base.

¹ O termo Necessidades Educativas Especiais (NEE) é aplicado “aos alunos que exibem determinadas condições específicas, podendo necessitar de apoio de serviços de Educação Especial durante todo, ou parte, do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócioemocional”. (Correia, 2003:14). Ao longo deste trabalho, iremos utilizar a sigla NEE para nos referirmos a este conceito).

Em diversos textos legais, verifica-se a existência de uma tendência para uma maior descentração nos processos de tomada de decisão curricular e para uma participação mais activa dos alunos.

Assim, na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/05, de 30 de Agosto) pode ler-se no Artigo 3º (Princípios organizativos), alínea 1):

Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democrática, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias. (p. 5125)

Esta lei, refere ainda na alínea i) do Artigo 7º (Objectivos do Ensino Básico) o seguinte:

Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária. (p. 5125)

Em conformidade com a lei referida, os Programas de Língua Portuguesa do 1º Ciclo do Ensino Básico mencionam:

O desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade. (Organização Curricular e Programas – Ensino Básico - 1ºCiclo, p.18)

As aprendizagens significativas relacionam-se com as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam. São igualmente significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança. (p.23)

No mesmo programa pode ler-se:

A avaliação, particularmente neste ciclo, terá de centrar-se na evolução dos percursos escolares através da tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas diferentes áreas que o currículo integra.

Para que aquela tomada de consciência seja exercitada no quotidiano escolar, para que tenha valor formativo para o aluno e constitua progresso profissional para o professor, requer-se a construção e utilização de instrumentos de registo sistemático e partilhado que garantam a leitura do desenvolvimento das aprendizagens de cada aluno.

Tal registo permitirá uma gestão mais adequada do estado das aprendizagens e realizações do aluno e dos processos de ensino que o professor deverá utilizar ou corrigir para o bom êxito da cooperação, indispensável ao sucesso, dos alunos e dos professores.

Uma programação ao ser negociada por professores e alunos é mais facilmente assumida pelo grupo, anulando possíveis resistências. Os alunos desenvolvem o sentido das responsabilidades, aprendendo a organizar, prever e avaliar o seu próprio trabalho. É no confronto entre aquilo que projectam e aquilo que concretizam de facto, que os alunos tomam consciência dos percursos de aprendizagem efectuados, tornando-se a pouco e pouco mais aptos a respeitar compromissos.

Professores e alunos estabelecem consensos sobre: Projectos de estudo, leitura e escrita livre e orientada, definição de tempos de trabalho, modos de articulação do trabalho da turma com o Projecto Educativo de Escola, Plano Anual de Actividades e com o Projecto Curricular de Turma.

Assim sendo, aponta-se desta forma, para um modelo de planificação negocial/contratual, onde os alunos têm um papel activo nas tomadas de decisão, incluindo-se no tipo de modelos curriculares abertos, flexíveis, centrados nos processos e afastando-se dos modelos fechados, estruturados em torno de objectivos operacionais pré-definidos (Zabalza, 1992; Stenhouse, 1987; Péres e López, 1992).

Como docente entendemos ser nosso dever desenvolver nos nossos alunos, um modelo de planificação de gestão partilhada, permitindo a sua participação activa e democrática encontrando consensos no respeito pelos seus interesses e necessidades bem como pelos conteúdos e objectivos programáticos, de acordo com os textos legais.

Na nossa formação de base os modelos curriculares de planificação que mais utilizávamos eram sem dúvida os modelos de inspiração Tyleriana com definição apriorística de objectivos em que os alunos eram arredados de qualquer papel de decisão no processo de planificação o que neste momento, contraria o enunciado dos programas e demais legislação publicada.

Para nós, a necessidade de encontrar alternativas a esta situação é por demais evidente.

No sentido da satisfação desta nossa necessidade decidimo-nos aprofundar, no âmbito da nossa dissertação de mestrado, o modelo pedagógico da Escola Moderna Portuguesa, no que respeita à planificação, instrumentos de trabalho e estratégias. Do conhecimento que já

possuíamos do Movimento da Escola Moderna (MEM)² sabíamos que nele se encontravam materializadas as propostas dos programas ministeriais.

Propomo-nos estudar como é possível contribuir para a construção de uma escola inclusiva, a partir do envolvimento do(s) aluno(s) com ou sem NEE na mudança de estratégias na sala de aula do ensino regular, com base em metodologias activas, podendo desenvolver aprendizagens significativas, socializadoras e integradoras que conduzam ao sucesso educativo de todos.

Nesta perspectiva há aspectos essenciais que procurámos ter presentes: implicar os alunos numa concepção activa de aprendizagem envolvendo-os no processo de elaboração da planificação; garantir o respeito pela diferença, pela individualidade e pelos ritmos de aprendizagem; contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da participação dos alunos; ajudar a instaurar um clima de entreajuda nas aulas.

Importa ainda referir que à organização do trabalho corresponde o duplo objectivo de desejar implementar um modelo pedagógico assente na construção social das aprendizagens e de proporcionar aos alunos a experimentação de metodologias activas, onde a diversidade dos materiais é essencial para que estes possam trabalhar autonomamente, com a orientação do professor.

² Este movimento integra um dos modelos curriculares, com objectivos sócio-culturais bem definidos, sendo a organização do grupo de forma vertical, integrando várias idades e vivências culturais (Gaspar, 1991). Segundo Niza (1993), este movimento foi evoluindo para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interacção sociocentrada, radicada na herança sociocultural e de redescoberta com apoio dos pares e dos adultos, segundo a linha educacional de Vygotsky e de Bruner.

I PARTE- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 - A Escola Tradicional

Na escola tradicional o que marca o ritmo das aprendizagens, o ensino, são as lições do professor. Os alunos que não acomodam o seu estilo e processo de aprendizagem ao caminho do professor são excluídos desse percurso.

A escola foi durante muito tempo a instituição privilegiada de transmissão de conhecimentos. Partindo de uma lógica de organização disciplinar e especializada, sequencial e cumulativa do saber, assentava predominantemente na figura do professor como o portador dos conhecimentos e o centro do poder.

Os alunos são obrigados a esquecer as suas vivências extra-escolares. O saber dos alunos (o seu saber-fazer), é desvalorizado, ou mesmo ignorado pela escola.

Vários estudos têm demonstrado existir uma correlação positiva entre o envolvimento dos pais na educação escolar dos seus filhos e o rendimento académico destes, podendo apontar algumas razões: incentivo e ajuda aos filhos; os pais sentem-se implicados no processo, aumentando as expectativas, a autoconfiança, a auto-estima, o auto conceito académico; a participação dos pais aumenta a expectativa dos professores.

Uma escola em estreita relação com o meio, implicaria a existência de outros agentes educativos no seu seio ou a ela fortemente ligados, como por exemplo: pais, psicólogos, técnicos de serviço social, sociólogos antropólogos...

Começa a aceitar-se a ideia de que as escolas, as famílias e as comunidades partilham responsabilidades pelo sucesso académico dos alunos. O sucesso académico está, sem dúvida, relacionado com o desenvolvimento social, físico e emocional das crianças.

Dever-se-ia aprender a trabalhar em conjunto: escolas, famílias e comunidades, tendo em conta o interesse pelas crianças, pelos jovens, pelos nossos filhos, pelos homens de amanhã. Em suma, no contexto actual, o modelo tradicional de facto não responde às exigências da Escola

2 - A Escola Nova

A Escola Nova é contra a criação de “*um método universal de ensinar tudo a todos*” (Coménio, 1985, p. 45)

Sabe-se hoje que não pode haver conhecimento sem referência ao contexto “todo o lugar é potencialmente, um lugar para se fazerem aprendizagens: pode pois aprender-se em todo o sítio”. (Carneiro, 1983, p. 9)

Assim verifica-se que conforme o “*modelo*” que tende a englobar e explicitar determinados aspectos de certa prática educativa, nos encontramos perante organizações de espaços muito diferentes, assumindo também importância e funções muito distintas que se reflectirão a nível da comunicação e da relação interpessoal.

Deste modo, não nos podemos restringir apenas à sala de aula, mas a toda a instituição, caracterizando-a, marcando-a e qualificando-a.

Com a aula activa o espaço está organizado, as regras bem definidas, podendo variar, de acordo com as necessidades; há maior liberdade de movimentos e maior à vontade nas atitudes e maneira de estar. A comunicação passa a ser bilateral, o professor é apenas o que guia e conduz à descoberta. A concepção subjacente à organização do espaço é aprender pelo saber-fazer.

Segundo estudos feitos, transparece a opinião negativa dos professores sobre o carácter satisfatório das condições materiais do seu trabalho, salientando determinados aspectos: a insuficiência dos espaços, a desadequação dos equipamentos, a dimensão da escola e a inadequação do número de alunos.

Constata-se que, apesar das más condições de trabalho sentidas, alguns professores dão primazia aos problemas de carácter pedagógico.

Assim, pretende-se que a intervenção supere as meras sugestões, tendo em vista uma acção de transformação, pois todos estes aspectos assumem extrema importância e influenciam directa ou indirectamente o processo de ensino/aprendizagem que perante determinadas características facultará diferentes tipos de comunicações.

A escolaridade básica é fundamental para o futuro de todos nós, e por isso, dever-se-á prestar-lhe grande atenção. Começar bem é sempre importante e determinante para o resultado final.

“*A ideia de crise parece atravessar todos os sistemas educativos e épocas*” (Boavida, 1991, p. 207). A nossa sociedade tem sido alvo de constantes mudanças sociais e culturais, sobretudo nas três últimas décadas, que muito a têm afectado e cujo sentido e orientação é uma incógnita, exigindo adaptação e/ou profundas modificações em muitos aspectos da realidade social, política, incluindo o Sistema Educativo.

Assiste-se ao desmoronar do “*edifício*” histórico das definições, verdades e dogmas e, simultaneamente à destruição do saber “*sólido*” tão bem transmitido na escola tradicional.

Vive-se o “*choque ao futuro*” que Toffler (1970) designa como o sintoma de “*stress*” causado pelas inúmeras mudanças que nos cerca e nós pouco sabemos sobre a reacção do homem a este factor que tem influência nele a nível pessoal, psicológico e social.

As mudanças, cada vez mais rápidas, perturbam-nos profundamente. Nos sistemas tradicionais o professor tinha como finalidade principal preservar e transmitir os “*valores tradicionais*”, nos sistemas actuais o professor deverá estar preparado para um mundo em evolução, tanto no plano dos valores em geral como no saber em particular. (Estrela, 1977 p.15). Exige-se deste modo e segundo Boavida (1986) um “*redimensionamento*” constante da escola em que quer os professores, quer os alunos terão de desempenhar novos papéis. Cresce-se numa viragem acelerada do tempo, e as perguntas que se formulam rapidamente ficam desactualizadas.

3 - A Educação Inclusiva

É com a Declaração de Salamanca que o conceito de escola inclusiva é claramente adoptado (UNESCO, 1994). Ao aludir à Declaração Universal dos Direitos do Homem, à conferência mundial sobre educação para todos e às normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, o documento expressa inequivocamente esta opção e traça as orientações necessárias para a acção, tanto a nível nacional como internacional, com vista, à implementação de uma escola inclusiva.

Porter (1998, p.16) define educação inclusiva como

um sistema de educação onde os alunos com necessidades especiais, incluindo os que apresentam dificuldades são educados em escolas do seu bairro, em ambientes de sala de aula regular, apropriada para a idade com colegas que não têm dificuldades e onde lhes são oferecidos apoio e ensino que atendem às suas habilidades e necessidades individuais.

É esta a filosofia preconizada pelos defensores da Escola Para Todos. “*Uma abordagem inclusiva requer uma filosofia organizacional que vise o desenvolvimento de estratégias e de programas e a utilização dos recursos disponíveis*” (Porter, 1997, p. 36).

Simultaneamente há que desenvolver e facilitar práticas pedagógicas que, por um lado, permitam a inclusão dos alunos com NEE, por outro possibilitem a aplicação de estratégias de ensino na sala de aula que resultem em crescimento e aprendizagem para todos.

Neste sentido, a escola inclusiva defende a abolição do modelo do “*aluno com defeito*” (Porter, 1998) e do currículo centrado nele, para se passar a um modelo do currículo centrado na escola, atendendo adequadamente às necessidades de cada indivíduo.

Ao recomendar um sistema de cooperação ao nível da organização escolar, a Escola Inclusiva estimula os professores a adotarem uma atitude reflexiva face à própria prática. Esta atitude conduz a que os professores se sintam encorajados a aprender com a sua própria experiência, experimentando novas maneiras de trabalhar em conjunto com alunos e colegas.

Desta forma, a formação de professores é equacionada numa perspectiva diferente da tradicional, especialmente no que respeita à área da Educação Especial. Neste sentido, as técnicas destinadas a encontrar soluções para os problemas individuais dos alunos são reequacionados, na medida em que as necessidades especiais são perspectivadas num âmbito muito mais ampliado. Isto implica que cada professor procure compreender a natureza e os resultados de determinados acontecimentos e situações educativas, focando a sua atenção em todos os alunos, dado que estabelecer previsões, ignorando o indivíduo, o tempo e o contexto é inadequado, ainda que se reconheça a validade, a pertinência e a eficácia de determinadas técnicas específicas.

Ainscow (1997) ao recomendar como estratégias para a concretização dos princípios da Escola Inclusiva a oportunidade de considerar novas possibilidades e o apoio à experimentação e reflexão, o autor defende a necessidade de implicar a participação dos professores em experiências que demonstrem e estimulem novas possibilidades de acção. Assim, o apoio à experimentação na sala de aula deve permitir a reflexão dos próprios docentes em trabalho de equipa.

A planificação, a utilização dos recursos naturais e a improvisação, são considerados elementos fundamentais.

A planificação deve ser feita para toda a turma, não no sentido da planificação que considera o aluno com NEE individualmente, sem atender ao contexto, mas uma planificação que considera factores contextuais e atende a todos, incluindo os que têm NEE.

Para Ainscow, os recursos naturais existentes em todas as salas de aula são os próprios alunos e constituem a melhor forma de dinamizar as tarefas escolares, ou seja, é reconhecida ao aluno, a capacidade para contribuir para a aprendizagem (tanto sua como de todos os outros, incluindo o professor), utilizando o seu próprio conhecimento e as suas experiências.

Esta perspectiva implica reconhecer que “a aprendizagem é, em grande medida, um processo social” e que “*os alunos representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio*” (Ainscow, 1997, p. 16).

Assim, ao promover uma aprendizagem tendo em conta cada indivíduo, possibilita-se o reconhecimento de cada um, estimulam-se as suas capacidades, procurando-se atender às suas necessidades.

O que se pretende realçar é que os professores têm de estar preparados para atender todos os alunos, não esquecendo aqueles que pela natureza complexa das suas necessidades, necessitam de respostas e recursos muito específicos e estruturados. Nessa situação, é necessário que os professores recebam ajuda de alguém. A resposta adequada a esses alunos não será a escola especial, porque, mesmo que *“alguma escola especial possua espaços de melhor qualidade, bom equipamento e equipas de técnicos [...], o que lá se faz não é educação especial, é educação com melhores recursos e eventualmente com maior know-how”* (Bairrão, 1998, p. 40).

4 - Planificação – Conceitos / Modelos

Nem sempre ao longo da História da Educação, tem sido dado igual relevo às várias componentes clássicas do acto pedagógico: a planificação, a realização e a avaliação. Em momentos históricos vários foi privilegiada ora uma ora outra, tendo havido também oscilações no privilégio concedido a articulações entre duas delas: planificação/avaliação, realização/avaliação, planificação/realização, avaliação/planificação.

Não é fácil, hoje, argumentar convincentemente contra a importância que a planificação desempenha no processo pedagógico.

Rosales (1988, p. 89-90), referindo estudos sobre o pensamento do professor na planificação, afirma que são principalmente três os motivos pelos quais os professores realizam a planificação:

reduzir a sua própria incerteza, adquirir sentimento de segurança para o que há a realizar; preparar-se para o domínio do currículo a desenvolver (por exemplo, aquisição de conhecimentos e organização de conteúdos em assinar, para o qual parte de dados da sua experiência do curso passado e das previsões de dedicação e materiais com que pode contar no curso seguinte); elaborar um guia para a actividade futura.

Neste caso uma função importante da programação é a criação de rotinas como procedimentos que organizarão a actividade do professor e do aluno na aula e evitarão a realização de um esforço intenso e contínuo segundo o qual *“planificar consiste em formular objectivos precisos e em pôr em acção todos os meios apropriados a fim de*

realizar um ensino que permita atingir esses objectivos nos prazos previstos”. (Lebrun & Berthelot, 1994, p. 95).

O conceito de planificação abrange qualquer momento de tomada de decisões de valor prospectivo face à prática pedagógica. Como afirma Vieira (1993) planificar envolve a consecução de uma série de tarefas de procura, selecção, confronto, concepção, formulação e reformulação conducentes à elaboração de um plano de acção, traçado mentalmente ou em papel, sob a forma de grelha ou não, e que constitui apenas o produto de um processo de realização de opções pedagógicas.

Se a primeira definição aponta para um modelo fechado, fortemente estruturado em função dos objectivos formulados à partida e que comandarão todo o processo em função do produto esperado, a segunda permite antever modelos mais abertos e flexíveis.

De entre as várias tipologias de modelos curriculares, é possível distinguir, como elemento comum a vários autores consultados (Garcia, 1994; Zabalza, 1992; Rosales, 1988; Pérez e López, 1992; Stenhouse, 1987) duas grandes famílias de modelos. Por um lado temos os modelos a que chamam fechados, rígidos, prescritivos, centrados nos conteúdos a transmitir, finalizados, centrados no produto a alcançar; no outro lado situam-se os modelos abertos, não finalizados, centrados no processo

Quadro1 – Comparação entre modelos abertos e fechados (adaptado de Pérez & López, 1992)

MODELOS FECHADOS	MODELOS ABERTOS
Há uma aplicação rígida do currículo base. Prevê a sua aplicação mecânica na aula. É obrigatório em todos os contextos. É detalhado e rígido. É aplicado pelos professores. Os objectivos são comportamentais e operacionais. Está centrado no resultado. Predomina a avaliação sumativa. Situa-se num paradigma comportamental. A aprendizagem é memorística.	A aplicação do currículo base é flexível. Permite a criatividade do professor. É desenvolvido em função do contexto. É globalizador e em função de mínimos. É (re)criado pelos professores. São gerais, terminais e expressivos. Está centrado no processo. Predomina a avaliação formativa. Situa-se num paradigma cognitivo e ecológico-contextual. A aprendizagem é significativa.

Nos modelos abertos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem têm um papel mais activo e uma maior liberdade na definição dos percursos de ensino aprendizagem, isto é: valorizam os processos de tomada de decisão, potenciando uma maior motivação; prevê-se uma maior interacção no seio dos intervenientes, o que traz uma maior riqueza das aprendizagens, os procedimentos poderão ser mais diversos, adequando essa diversidade à realidade de cada conjunto turma numa dada situação como também à diversidade dos indivíduos ou grupos de indivíduos que compõem o grupo turma, sendo que dessa diversidade e do pôr em comum os diferentes processos seguidos, poderá advir uma maior riqueza nas experiências e nos saberes de todos no conjunto e de cada um em particular. Entende-se como salutar a diversidade/divergência de experiências vividas, o que tende não para um pensamento convergente mas divergente e conseqüentemente não para uma simples reprodução de uma herança cultural mas para a sua (re)criação. Este último aspecto permite a realização das actividades criativas (necessárias por exemplo, nas áreas de cunho artístico) em que o produto final, desejavelmente, não estará pré-definido, podendo alunos diferentes encontrar soluções /resoluções substancialmente diferentes entre si.

4.1 - A planificação nos modelos estruturados em função dos objectivos terminais

Algumas das características destes modelos já foram afloradas anteriormente a propósito das tipologias de modelos, dado que se integram no paradigma dos modelos fechados. Um objectivo é, na definição de Rosales “*uma antecipação ou previsão racional dos resultados*

que o aluno pode conseguir na sua aprendizagem através da interacção que se produz num determinado processo didáctico.” (1988, p. 72)

Para Mager um objectivo define o que o aluno deve ser capaz de fazer depois de concluída uma aprendizagem. O autor afirma que *“É importante definir com precisão os objectivos, para poder avaliar em que medida o estudante é capaz de progredir no sentido desejado. Os testes ou os exames (...) devem medir as actuações em relação aos objectivos. (1983, p. 5-6)*

Podemos verificar que para Mager um objectivo é sempre uma previsão antecipada de um resultado, ou de um produto de aprendizagem a alcançar no final de um dado processo que lhe ficará subordinado. Esse objectivo, que deverá estar formulado em termos de comportamentos observáveis do aluno, deverá também servir de base à avaliação dos resultados, depreendendo-se que quanto menos os resultados se afastem do que fora previamente estabelecido no objectivo tanto melhor.

Neste modelo, e à medida que vamos descendo nos níveis de elaboração da planificação, os objectivos vão sendo alvo de um processo sucessivo de derivação e de maior especificação, traduzindo-se ao nível mais baixo em comportamentos minimalistas e muito precisos.

O modelo de planificação centrado na definição apriorística de objectivos que traduzem um resultado esperado, que deverá ser convergente nos vários alunos, insere-se num paradigma de pensamento da racionalidade da certeza. Isto é, acredita-se que se pode prever e controlar todo o processo e que, se tudo for realizado com eficácia, os resultados serão os esperados. Ora, a complexidade do processo educativo, bem como a complexidade e imprevisibilidade do mundo de hoje, levam-nos a questionar cada vez mais este paradigma de pensamento e a substituí-lo pelo paradigma da racionalidade da incerteza, isto é, o homem de hoje (ou o que nós estamos a preparar nas nossas escolas) tem é que estar preparado, cada vez mais, para lidar com a imprevisibilidade do mundo actual, com os constantes avanços científicos e tecnológicos pouco antes impensáveis e para ser capaz de se adaptar constantemente às novas realidades e aos desafios que se lhes colocam. Ora, o modelo da pedagogia por objectivos, dada a sua excessiva preocupação racional com o prever antecipadamente e controlar todo o processo, com antevisão dos próprios resultados, não deixa margem para que estas novas competências se desenvolvam nos alunos.

4.2 - Algumas críticas aos modelos centrados nos objectivos

Os modelos centrados nos objectivos têm sido alvo de grande polémica, que se arrasta já há algum tempo, suscitando posições por vezes antagónicas entre os seus acérrimos

defensores e os seus depreciadores. É inegável o seu contributo para a racionalização e melhoria de vários aspectos do ensino, sobretudo relativamente ao ensino tradicional.

Hameline (1982), após tecer diversas críticas à pedagogia por objectivos, inventaria um conjunto de vantagens da entrada pelos objectivos que passamos a expor: a forma tradicional do currículo, opera uma mudança importante ao centrar os objectivos na actividade do aluno e não na actividade do professor; obriga o professor, a planificar, a pensar e a preparar o trabalho de forma específica e detalhada, nomeadamente dando atenção não só à exposição dos conteúdos mas também às actividades de aprendizagem necessárias para atingir o objectivo definido; fornece uma base racional para a avaliação formativa e permite a auto-avaliação. Através da decomposição do objectivo terminal em objectivos intermédios, é possível ao aluno ir verificando os seus progressos e auto-regular a sua aprendizagem e a sua progressão, sem a rigidez do ensino programado; está na base de um sistema que se vai aperfeiçoando através de uma retroacção constante, pela prática da avaliação formativa; permite que as finalidades da educação deixem de se situar apenas no campo das intenções teóricas e adquiram uma componente de realização prática.

Landsheere (1981) enumera igualmente um conjunto de vantagens, embora nem sempre as apresente da mesma forma que Hameline, elas correspondem, no essencial, às que este refere (algumas coincidem na totalidade, outras coincidem em parte, havendo cruzamentos com várias).

No entanto, quer estes dois autores quer muitos outros criticam o modelo da pedagogia por objectivos.

Também Rosales (1988) organiza a sua crítica a este modelo. A primeira crítica diz respeito ao papel que no modelo é reservado para os intervenientes directos do processo de ensino aprendizagem (alunos e professor) nas tomadas de decisão, classificando Rosales o modelo de não democrático e pouco participativo. Ao seguir o modelo Tyleriano de níveis descendentes de tomada de decisão, as principais decisões são tomadas nos níveis hierarquicamente superiores, tendo o professor, e sobretudo os alunos, o papel de meros executores das decisões tomadas nesses níveis em momentos anteriores ao processo de ensino aprendizagem, isto é, cabe ao professor aceitar os objectivos já determinados previamente e especificá-los noutros mais concretos, operacionalizá-los em objectivos comportamentais e seleccionar as actividades julgadas adequadas à sua consecução, que o aluno irá executar. Neste processo excessivamente linear e hierarquicamente descendente, o aluno terá, portanto, que assimilar uma série de conhecimentos e capacidades previamente determinadas e em cuja

escolha não terá qualquer papel (pelo menos nas versões mais dogmáticas do modelo, como em Mager). A este respeito Rosales afirma:

neste modelo científico subjacente à pedagogia por objectivos o protagonismo do professor e dos alunos é mínimo ou não existe, limitados a serem executores das orientações pré-fixadas em níveis que lhes são hierarquicamente superiores. Daqui que se tenha formulado uma forte crítica ao carácter não democrático e pouco participativo do modelo da pedagogia por objectivos. (1988, p.81)

Deste modo, ao aluno é apresentada uma visão estática da cultura, fomentando a passividade e não a sua participação activa na sua dinamização e (re)construção. Este facto é, ainda de acordo com Rosales, um factor potencial de desmotivação, já que é a acção em função do que nós próprios queremos que nos tonifica e incentiva.

Uma segunda crítica diz respeito à própria estrutura do sistema, demasiado simplificado em relação a um processo muito complexo como é o processo educativo. Dá-se atenção sobretudo aos dois elementos extremos do processo, os objectivos e os resultados, sendo descurado todo o processo intermédio ao longo do qual realizam as actividades de ensino aprendizagem. Pressupõe-se que os objectivos fornecem indicações sobre a forma de organizar o processo, e que permitem a identificação de um método adequado que permita alcançar o resultado esperado. Ora, na realidade isto nem sempre acontece e há uma margem importante de imprevisibilidade, sendo muitas vezes os resultados alcançados diferentes dos esperados. Não há uma correspondência directa entre a utilização de um método e o atingir de um determinado resultado: através de um método ou de determinada actividade podem atingir-se vários objectivos e a um objectivo pode também chegar-se através de caminhos diferentes, variando inclusivamente em função da pessoa. Sendo a avaliação feita na perspectiva da verificação (medição) da correspondência dos resultados alcançados e os resultados previstos na formulação do objectivo, desvalorizam-se todas as aprendizagens não contidas nesta formulação, que podem ser riquíssimas. Com o decorrer do tempo, porque se desvaloriza na avaliação todas as aprendizagens não previstas à partida, tender-se-á para a redução do trabalho do professor e do aluno àquilo que o objectivo prevê, negligenciando e afastando toda a riqueza das aprendizagens não previstas, isto é, tender-se-á para uma redução do trabalho à mecanização daquilo que vai ser objecto de avaliação.

O terceiro aspecto criticado por Rosales diz respeito à utilização de uma fundamentação de carácter psicológico comportamentalista. Presume-se que esta dá ao modelo uma maior cientificidade. No entanto, é descurada a natureza dos conteúdos a aprender bem como dos métodos de trabalho e de investigação que são próprios de cada área do saber. Vejamos as

palavras de Eisner: “ *Uma segunda limitação da teoria relativo aos objectivos educativos é que não reconhecem as limitações que os conteúdos ou temas põem aos objectivos*”. (1989, p. 260)

A fundamentação comportamentalista limita a atenção aos comportamentos observáveis, descurando os processos que a eles levam e todas as aprendizagens (frequentemente as mais significativas e duradouras) que não são facilmente verificáveis através da observação.

Uma outra crítica feita por Rosales diz respeito ao esforço que é necessário despende para que o professor operacionalize nas suas planificações todos os objectivos, bem como à morosidade de tal processo. Este processo leva a uma multiplicação da quantidade de objectivos que o professor tem que definir, ocupando-lhe um tempo excessivo com preocupações de ordem técnica, desviando a sua atenção do acto educativo real.

É de sublinhar ainda que, apesar de este modelo ser largamente utilizado na formação de professores, são relativamente poucos os que realmente o usam posteriormente no seu dia-a-dia, como o têm vindo a mostrar estudos de natureza ecológica ou sobre o pensamento dos professores no que diz respeito ao modo como planificam. Vários destes estudos têm mostrado que, de um modo geral, os professores ou não planificam segundo este modelo tecnológico ou, quando o fazem, nomeadamente por razões de obrigação administrativa ou institucional, não atribuem aos diversos elementos da planificação a mesma importância relativa que lhes é atribuída no modelo ou não seguem a mesma ordem linear da sequência de programação que nele é prescrito. O estudo de Taylor mostra que os mais de duzentos professores que estudou concentram a sua maior atenção nas necessidades do aluno, nas suas capacidades e interesses, em segundo lugar dão atenção aos conteúdos e seguidamente à metodologia, ficando a avaliação para último lugar de importância. Zahorik, estudando também as práticas de duzentos professores, constata que a maior parte das decisões desses professores se centram nas actividades dos alunos, em segundo lugar figuram os conteúdos e apenas em terceiro lugar as decisões relativas a objectivos de aprendizagem. Zahorik constata também, como refere Zabalza que “*os professores que planificam prévia e minuciosamente são menos sensíveis às ideias e contributos dos alunos, poucas vezes as utilizando durante o desenvolvimento da aula.*” (1992, p. 55).

Rosales (1988) refere que Yinger descreve a tarefa do professor mais como a de um engenheiro, de um arquitecto ou de um médico do que como a de um técnico, sublinhando a importância de introduzir no ensino a prática de reflectir sobre a realidade e aperfeiçoá-la a partir dos dados recolhidos, como é prática comum noutras profissões. Ora todos estes

estudos apontam para práticas que se inserem nos modelos abertos e não nos modelos fechados centrados nos objectivos.

4.3 - Modelos alternativos: modelos abertos centrados nos processos

Em alternativa aos modelos fechados encontramos, como já referimos, os modelos abertos, mais centrados nos processos e nas actividades a desenvolver no decurso do processo do que nos resultados finais, pré-definidos, que se pretendem atingir.

Confrontando a ideia de eficácia dos modelos fechados com a dos modelos abertos, Zabalza diz-nos que *“a maior eficácia do processo aberto radicará na diversidade e riqueza dos procedimentos seguidos, das interações conseguidas, da expansividade das experiências vividas e da implicação pessoal em todo o processo”*. (1992, p. 98)

Salientamos, desde já, quatro aspectos que, nestas palavras de Zabalza nos parecem ser característicos dos modelos abertos: os intervenientes no processo de ensino aprendizagem, isto é, têm um maior papel nos processos de tomada de decisão, potenciando tal uma maior motivação; prevê-se uma maior interacção no seio dos intervenientes, o que poderá trazer não só também um acréscimo de motivação como ainda uma maior riqueza das aprendizagens, advindas das trocas entre os intervenientes; os procedimentos poderão ser mais diversos, adequando essa diversidade não só à realidade de cada conjunto-turma numa dada situação como também à diversidade dos indivíduos ou grupos de indivíduos que compõem o grupo-turma, sendo que essa diversidade e do pôr em comum os diferentes processos seguidos poderá advir uma maior riqueza nas experiências e nos saberes de todos no conjunto e de cada um em particular; entende-se como salutar a diversidade/divergência de experiências vividas, o que tende não para um pensamento convergente mas para um pensamento divergente e, conseqüentemente, não para uma simples reprodução de uma herança cultural mas para a sua (re)criação. Este último aspecto permite a realização de actividades de criação (necessárias, por exemplo, nas disciplinas de cunho artístico) em que o produto final, desejavelmente, não estará pré-definido, podendo alunos diferentes encontrar soluções/resoluções substancialmente diferentes entre si.

Os processos abertos são geralmente configurados por objectivos expressivos (ou experienciais) ou por princípios de procedimento.

4.3.1 - A planificação em função de objectivos expressivos

Os objectivos expressivos resultam da reacção contra os objectivos instrucionais demasiado pormenorizados e pré-definidos (objectivos terminais). A denominação deve-se a Eisner (1989) que, reconhecendo à escola o papel de transmissora de uma herança cultural, entende que a ela compete também o papel de ajudar a modificar e a desenvolver essa mesma cultura. Deste modo, se o resultado atingir em função de um objectivo instrucional deverá ser conhecido à partida, um objectivo expressivo aponta mais para uma situação de aprendizagem ou para um problema que o aluno deverá resolver.

Este autor afirma ainda que com um objectivo expressivo se pretende que ele sirva como um tema a propósito do qual se pode trabalhar com conhecimentos e capacidades já adquiridas anteriormente mas a partir do qual elas serão desenvolvidas e aprofundadas, sendo que, com um objectivo expressivo não se pretende a homogeneidade de respostas entre os alunos mas antes a diversidade. A avaliação não será feita tendo por referência um padrão comum mas uma reflexão sob o que foi produzido, de modo a revelar a sua originalidade e o seu significado. Deste modo, o produto poderá ser uma surpresa tanto para o seu autor como para o professor.

Zabalza refere que *“um objectivo expressivo traduz o contexto em que se vão realizar experiências de aprendizagem de forma tal que supõe a implicação pessoal na exploração de caminhos para encontrar soluções, pelo que tem um efeito multiplicador de experiências”*. (1992, p. 99) Valoriza como mais educativas e gratificantes as actividades que tenham as seguintes características: permitam ao aluno a opção, a escolha livre entre várias possibilidades e a reflexão sobre as consequências da sua opção, e desempenhar um papel mais activo que passivo em situações de aprendizagem; exijam aos alunos que investiguem sobre problemas pessoais ou sociais quotidianos; permitam aos alunos utilizar aquisições anteriores em novos contextos; propiciem que se corram riscos de êxito /fracasso; proporcionem aos alunos a possibilidade de participar com outros na planificação, na realização e na avaliação de uma actividade, e que se articulem com os propósitos (intenções, interesses, expectativas) dos alunos.

Pretende-se que, perante objectivos como *“interpretar um poema”* ou *“redigir um conto”*, o aluno desenvolva o seu próprio modo de o fazer e não repita o que os outros fizeram.

4.3.2 - A planificação em função de princípios de procedimento

Uma alternativa aos modelos em que se planifica em função de objectivos terminais são também os modelos que se organizam em função de princípios de procedimento, ou de

actuação, que orientam a programação e ajudam a organizar e a seleccionar quer os conteúdos quer as actividades. Estas acabam, assim, por desempenhar um papel central no processo de planificação.

O processo de ensino aprendizagem organiza-se não a partir da definição do produto e da consequente formulação dos objectivos a alcançar mas a partir de enunciados gerais que traduzem valores pedagógicos e que orientam o processo. A planificação, organizada por actividades e conteúdos, é estabelecida e regulada, consequentemente, em função do próprio processo, da própria actividade prática.

A organização do ensino em torno de actividades cuja realização implica valores pedagógicos destacados responde a um modelo pedagógico segundo o qual nem tudo está planificado à partida, mas que se vai construindo sobre a actividade prática. (Rosalez, 1988, p. 91-92).

Na bibliografia que consultámos surgem normalmente como exemplos de modelos processuais com base em princípios de procedimento o *Humanities Curriculum Project*, de Stenhouse, e o *MAN: A Course of Study*, de Bruner, para as ciências sociais. Vejamos alguns dos princípios de Stenhouse: Iniciar e desenvolver nos alunos um processo de colocação de perguntas; estabelecer discussões na aula, nas quais os alunos aprendam tanto a ouvir os outros como a expor os seus próprios pontos de vista; estimular os alunos a reflectir sobre as suas próprias experiências; ajudar os alunos a desenvolver a capacidade de utilizar, em primeira mão, diversas fontes como dados a partir dos quais podem desenvolver hipóteses e extrair conclusões; outorgar um novo papel ao professor para que se converta mais num recurso do que numa autoridade.

4.4 - A planificação em Freinet

Influenciado pelas ideias que no âmbito da chamada Educação Nova lançam no início do século vinte as bases para a renovação pedagógica que se tem vindo a desenvolver até aos nossos dias, Freinet (membro interveniente nesse movimento e também seu influenciador, embora mais tarde dele se tivesse distanciado, por considerar que se transformara numa escola para as elites) procura aplicar com os seus alunos várias das inovações pedagógicas então preconizadas e constrói, na acção prática com os alunos, um modelo pedagógico alternativo à escola tradicional, escolástica, que critica sistemática e cerradamente.

É neste sentido que confere aos seus alunos um papel mais activo na aprendizagem, devendo o processo educativo adaptar-se às características, interesses e necessidades) do(s) aluno(s). Tem, no entanto, a noção de que a aprendizagem, embora sendo individual, se faz também através da actividade do aluno no seio do grupo, em interacção. Deste modo, afasta-se de algumas correntes existentes no seio da Educação Nova, precursoras da não-directividade, para centrar o processo educativo na organização cooperativa da classe/turma.

É o seu sistema de planos de trabalho que está, para Freinet, na base de uma “*nova ordem*” (Freinet, 1975, p. 74-75).

Queremos sublinhar o facto de estar expressa a participação dos alunos na elaboração dos planos de trabalho. De facto, as ideias de participação activa dos alunos, de cooperação e de formação para a democracia funcionam como pano de fundo do seu modelo pedagógico.

Este autor, equaciona a organização e a gestão da vida e do trabalho na escola por todos os seus membros em conjunto (alunos e professores), sendo atribuída ao aluno, consequentemente a capacidade para participar nas decisões que dizem respeito a todos, inclusivamente a liberdade de escolha do seu trabalho pessoal (individual ou integrado em equipas) no seio do grupo turma, com o apoio do professor. O grupo turma funciona como regulador do trabalho de todos e de cada um.

Freinet institui na organização do trabalho com os seus alunos diversos tipos de planos: anuais, mensais e semanais.

5 - Diferenciação pedagógica

Segundo Niza (2009) o conceito de diferenciação pedagógica surge da necessidade de a escola se confrontar com a heterogeneidade dos grupos humanos. Com o acesso de todos os cidadãos à escola, é inevitável que as turmas que se constituem sejam heterogénias. Porque não há grupos de homens e mulheres homogéneos essa foi sempre uma “*fantasia doentia dos professores*”. No entanto, muitas das práticas do dia-a-dia nas nossas escolas continuam a assentar neste mito da homogeneidade, quer ao nível da estrutura organizativa (os processos de constituição das turmas são disso um exemplo, as turmas dos melhores alunos e as turmas dos piores) quer ao nível do trabalho pedagógico do professor com os seus alunos em cada turma.

Diferenciação, quer dizer, no contexto escolar, que os professores terão de seleccionar métodos e estratégias de aprendizagem e de ensino dos alunos de maneira mais adequada às

necessidades desses alunos, para conseguirem que todos possam progredir satisfatoriamente no currículo. Não quer dizer que se tenha que recorrer à individualização de todos os percursos de aprendizagem. (Niza 2009)

Deve haver momentos de interacção individual com os alunos, desde que haja na organização do trabalho tempos que possibilitem aquilo a que se chama o trabalho autónomo dos alunos, apoiar individualmente os que precisam de uma interacção individual como professor enquanto os outros estão autonomamente realizando trabalhos guiados por um plano. Com a ideia de diferenciação redescobre-se também o valor da interajuda, da aprendizagem cooperativa que corresponde a trabalhos de grupo dos alunos.

O que importa é a gestão global e partilha de toda uma diversidade de processos, de métodos e estratégias para desenvolver o currículo, variando as oportunidades de os alunos aprenderem.

O conceito de indivíduo foi enriquecido pela dimensão de cidadania (patente também nos programas) e isso interessa-nos fundamentalmente, para nós a aprendizagem é sem dúvida uma construção social, não é uma construção individual apenas.

A aprendizagem decorre de um diálogo. Portanto, o outro, nem que seja o texto, está presente no acto de aprender. É necessário valorizar o ensino interactivo, num diálogo vivo com o aluno; a cooperação. *“As operações mentais são sempre cooperações”* (Piaget).

Segundo Przesmychi

A pedagogia diferenciada é uma pedagogia de processos: aplica um quadro flexível em que as aprendizagens são suficientemente explicitadas para que os alunos aprendam segundo os seus próprios percursos de apropriação de saberes ou de saber-fazer. (1991, p.52).

Esta autora faz uma deslocação clara do pólo de ensino para o da aprendizagem – não é o que o professor ensina que é importante mas aquilo que os alunos efectivamente aprendem e os modos diversos como o fazem, após a clarificação do que há que aprender. Esta ideia de adequação do processo de aprendizagem do aluno está presente na definição de Perrenoud em que diferenciar é organizar as interacções e as actividades de modo a que cada aluno seja constantemente, ou pelo menos muitas vezes, confrontado com as situações didácticas mais fecundas para si (1992, b).

A diferenciação pode ser concretizada de maneiras muito diversas. Sendo assim, algumas práticas situam-se em modelos fechados, que se reclamam das pedagogias por objectivos (com a utilização de objectivos operacionais, grelhas de avaliação criterial, regulações

precisas), enquanto que outras se demarcam claramente destas, ficando próximas da escola activa (com recurso à auto-avaliação, à autonomia, aos projectos).

Enquanto a primeira corrente se situa no âmbito das pedagogias comportamentalistas da tradição americana, a última reclama-se da tradição da Educação Nova, considerando seus antecessores nomes como os de Decroly, Claparède, Cousinet, Ferrière, Kershensteiner, Dewey, Parkhurst, ou Washburne. Em vários actores (Prezesmycki, 1991) é dado particular relevo a Freinet (com a sua pedagogia cooperativa e os seus ficheiros autocorrectivos) e a Oury (com a aprendizagem da vida social através do conselho de equipa). Esta última corrente situa-se ainda próxima, de um ponto de vista psicológico, de nomes como Vigotsky, Piaget e Bruner.

A prática na sala de aula de estratégias de diferenciação em que, num dado momento, os alunos realizam actividades diversas adequadas às capacidades e necessidades de cada um, pressupõe a existência de uma organização e de recursos de apoio às aprendizagens, substancialmente diferentes da situação de ensino expositivo (em modo simultâneo).

Aos alunos deverá ser dado conhecimento das aprendizagens que terão de realizar, seja soube a forma de objectivos, de conteúdos, de actividades ou outra qualquer. É esse conhecimento, que pode ir sendo clarificado progressivamente, que ajudará os alunos a orientar a sua acção no caminho certo para a efectivação das aprendizagens.

A organização das modalidades de trabalho poderá ser diversa e variada ao longo do tempo. A diferenciação dos percursos de aprendizagem não pressupõe que cada aluno os faça sempre de maneira individualizada, antes pelo contrário. É útil que alternem os momentos em colectivo com os momentos de trabalho individual, de grupo ou de apoio directo do professor ao aluno (Bouysse, 1994). Os momentos colectivos poderão ser particularmente úteis para a clarificação do que há a aprender, para iniciar algumas aprendizagens, bem como para regular a vida social da turma. Nos modelos interactivos (Meirieu, 1992) são também de grande importância para avaliar os progressos nas aprendizagens, nomeadamente confrontando-se com a comunicação destas aos colegas. O trabalho individual, que pode ser mais guiado ou mais livre, é importante para o treino e a consolidação das aquisições. Os momentos de trabalho em grupo, quando a tarefa ou projecto a realizar pelo grupo estão clarificados e se a composição do grupo for adequada, permitem uma interacção rica entre os alunos, beneficiando cada um com as trocas e os contributos dos outros. Os momentos em que o professor dá um apoio directo a um aluno (ou a um grupo de alunos com a mesma necessidade) ajuda a ultrapassar dificuldades, podendo ajudar a aumentar a autoconfiança e mobilizar energias para novos progressos.

A diversidade dos materiais é essencial para que os alunos possam trabalhar autonomamente, sem a dependência do professor (libertando-o para apoiar os alunos que em dado momento necessitem). São eles os mediadores entre os alunos e as aprendizagens. Podem ter um suporte escrito (livros, ficheiros, guiões, etc.) mas podem também ser audiovisuais (computador, vídeo, áudio...ou quaisquer outros objectos manipuláveis pelos alunos). Deste modo, um dado aluno pode estar a trabalhar com um ficheiro, enquanto, outro trabalha com materiais manipuláveis, outro recebe uma explicação do professor (Meirieu, 1985 b).

Uma tal organização do trabalho não pode funcionar sem a existência de regras, que têm que ser instituídas na turma, quer sobre a utilização dos materiais, quer sobre as deslocações na sala, sobre o uso da palavra, etc. Estas regras devem, segundo Meirieu (1992), ser claramente explicadas ou mesmo negociadas.

A diferenciação pedagógica pressupõe a avaliação formativa, que permita regular os progressos de cada um (Perrenoud, 1992 a). No contexto do trabalho autónomo, a autoavaliação formadora (Nunziati, 1990) é um importante instrumento para que o aluno tome consciência dos seus progressos e das suas dificuldades, permitindo-lhe aferir e adaptar as suas estratégias e corrigindo os erros eventuais. Neste processo, a co-avaliação formativa (com o professor ou/e com os colegas) pode dar um grande contributo ao aluno na tomada de consciência das suas estratégias, progressos e dificuldades, permitindo-lhe que as possa aferir melhor (Przesmycki, 1991).

Para evitar a dispersão do aluno e evitar que este ande à deriva, bem como para apoiar a avaliação formativa, alguns autores (Meirieu, 1992 e Przesmycki, 1991) propõem o estabelecimento de planos individuais de trabalho ou de outras formas de contrato.

Para Meirieu a pedagogia da diferenciação não pode deixar de ser a pedagogia da autonomia.

6 - Negociação e contrato em pedagogia

Cohen define o contrato da seguinte forma: "um contrato curricular é um acordo negociado sobre aprendizagem entre um professor e um ou mais alunos" (1985, p. 1152).

Przesmycki acrescenta a esta definição a explicitação da ideia de que as partes contratantes se reconhecem como tal e a ideia de que o contrato tem um objectivo em vista: "*O contrato define como um acordo negociado através de um diálogo entre as partes que se reconhecem como tal a fim de realizar um objectivo*" (1991, p. 122).

A pedagogia do contrato assenta, segundo esta mesma autora, em três princípios fundamentais: o da liberdade de propor, de aceitar ou de recusar o contrato; o princípio da negociação dos elementos do contrato e o princípio do compromisso recíproco de aplicar o contrato.

Quanto ao primeiro princípio é importante que fique claro que todos os membros da turma que estabelecem um contrato (toda a turma com o professor, um aluno com o professor, dois ou três alunos entre si...) têm o direito de propor, de aceitar ou de recusar o contrato. Para que o possam fazer em consciência tem que ficar clara a situação que conduz ao contrato, isto é, há que clarificar a razão por que se apresentam as propostas e qual o seu objectivo, seja este de natureza cognitiva (por exemplo, adquirir saberes novos ou ainda mal compreendidos), de natureza metodológica (desenvolver uma capacidade no âmbito do saber-fazer) ou comportamental (melhorar um comportamento para aumentar as possibilidades de êxito).

É importante também que todos estejam na posse das informações necessárias para que os vários elementos contratantes possam decidir em consciência, nomeadamente no que respeita aos constrangimentos da situação, às principais etapas da sua execução e às consequências que dele podem advir.

A clarificação/consciência da liberdade de decisão de aceitar ou recusar o contrato é essencial para que o aluno se sinta motivado e comprometido com a realização do contratado.

À celebração do contrato chega-se através de um processo negocial, mas este não é imprescindível se à partida houver acordo entre as partes quanto às propostas apresentadas.

Negociar implica fazer concessões. Sem fazer concessões nenhum processo negocial pode concretizar-se num contrato. As concessões não podem, no entanto, ultrapassar os limites do aceitável para qualquer das partes. Há, portanto, que delimitar claramente o que não é negociável (para o professor, por exemplo não realizar o programa oficial respectivo não será negociável) o aluno terá que compreender que dentro destes limites tem uma liberdade real e

concreta para propor, dar opiniões, apresentar hipóteses de soluções perante as divergências e decidir. “*É este processo, bem como a liberdade de recusar o contrato, que alimentará a sua motivação e a sua energia*” (Przesmycki, 1991 p. 125).

Desde modo, no processo que leva à elaboração de um contrato, há diversas etapas: apresentam-se propostas e/ou opções, escolhem-se as opções e a seguir elaboram-se o programa de acção: quem, como, onde, com quem, com que recursos, etc., vai realizar o contrato estabelecido. A avaliação da realização do contrato e dos seus resultados deve também estar prevista, quer a avaliação final quer uma avaliação reguladora da sua execução.

Esta regulação da execução do contrato (ou avaliação formativa) pode funcionar como uma garantia do terceiro princípio enunciado por Przesmycki, ou seja, o compromisso recíproco de aplicar o contrato. A aplicação do contrato (se bem que com a flexibilidade que pode ser introduzida por esta regulação, também ela negociada) é fundamental para não quebrar a confiança mútua e manter a motivação dos alunos nos compromissos assumidos.

Przesmycki (1991) afirma que os contratos realizados na aula podem ser de natureza diversa: contratos didácticos colectivos com uma turma inteira; contratos individuais para o progresso do aluno na aprendizagem, nomeadamente naquilo em que sentia dificuldade; contratos com grupos de alunos para realização de projectos; contratos para resolução de conflitos relacionais e contratos institucionais, envolvendo a escola.

Os contratos devem ter uma forma escrita, para que estejam clarificados e permitam a sua regulação formativa.

São várias as vantagens que diversos autores atribuem à prática do contrato pedagógico: permite criar percursos diversos de aprendizagem das prescrições dos programas, adequados às diferenças individuais, nomeadamente as capacidades, interesses e necessidades de cada um; desenvolve nos alunos níveis elevados de motivação, melhorando as suas aprendizagens, tanto no domínio cognitivo como no das capacidades e, conseqüentemente os seus resultados, sobretudo quando os alunos formulam o seu próprio plano; desenvolve no aluno o sentimento de segurança e de responsabilidade, num ambiente de liberdade; desenvolve a capacidade de autonomia; desenvolve a capacidade de negociação, de argumentação e contra argumentação, bem como de vivência democrática activa; o processo negocial entre o professor e alunos ajuda o professor a conhecer melhor os alunos.

Há, no entanto, que ter o cuidado de não tornar o contrato num instrumento demasiado rígido, o que levaria à despersonalização e à quebra de motivação. A regulação formativa é, portanto, essencial. Mas tem que ser feita por todas as partes envolvidas no contrato, pois ele só pode ser alterado com o acordo das partes.

7 - O Movimento da Escola Moderna (MEM) em Portugal

O primeiro facto que ressalta quando se aborda a história do MEM prende-se com a articulação que é possível estabelecer entre as circunstâncias que moldaram a sua génese e afirmação na sociedade portuguesa e os traços distintivos da sua identidade como movimento pedagógico. Nóvoa, numa intervenção produzida no 18º Congresso do Movimento, afirma que o “*MEM tem um passado e uma história, mas tem também uma cultura, isto é, um projecto*” (1998, p.15). O que melhor caracteriza o MEM é a sua cultura pedagógica, uma cultura baseada em valores democráticos, a qual se expressa através de “*uma forte responsabilização profissional e num compromisso com a educação de todas as crianças*” (1998, p.15), “*uma cultura partilhada, construída no esforço de pensar as práticas e de dar sentido ético ao trabalho educativo*” (1998 p.15). Já no I Boletim editado pelo MEM em Junho de 1974, intitulado “*Breve História do MEM*”, é referido o início da “*prática de novas técnicas de pedagogia activa*” na “*Clínica de Reeducação de Amblíopes, mais tarde Centro Infantil de Hellen Keller, e no Jardim Infantil Pestalozzi*” (Boletim I, 1974, p.4). A directora desse centro, Maria Amália Borges, foi considerada como a “*introdutora das técnicas de Freinet em Portugal*” (Boletim I, 1974 p.4), precederam as acções que em 1964/65 e 1965/66, tiveram lugar no Sindicato Nacional dos Professores, sob a orientação de Rui Grácio, as quais estiveram na origem da constituição do “*Grupo de Promoção Pedagógica*” (Boletim I, 1974, p.4) que é o grupo a partir do qual se irá fundar o Movimento da Escola Moderna em Portugal. Em 1967, este grupo, no Congresso da Escola Moderna em Perpignan, passa “*a estar representado na Federação Internacional do MEM através de dois delegados – Sérgio Niza e Rosalina Gomes de Almeida*” (Boletim I, 1974 p.5). É no Centro Infantil de Hellen Keller que Rogério Fernandes descreve como uma instituição do “*ensino especial*” “*afecta ao Ministério da Saúde e da Assistência, controlada por médicos (um deles, João dos Santos)*” (González, 2002, p.11), que Maria Amália Borges se encontra na origem do “*primeiro abalo da escola segregadora que até aqui nos regia, ao recebermos todas as crianças não deficientes visuais*” (Almeida, 1992, p.28), utilizando as técnicas de Freinet – “*Uma nova atitude da parte do professor, texto livre, organização escolar com base no trabalho cooperativo, relação da escola com o meio e correspondência escolar*”. (Boletim I, 1974, p.4). Rui Grácio é uma referência do MEM sobretudo pelo papel que lhe é reconhecido na direcção de três Cursos de Aperfeiçoamento que tiveram lugar no Sindicato Nacional dos Professores, desenvolvidos entre os anos de 1963/64 e 1965/66. Sérgio Niza afirma “*dos professores que vieram a fundar o MEM frequentaram o segundo curso em 1964/65, tendo-se*

organizado um grupo de trabalho de Fevereiro à Páscoa de 1965” (Niza, 2001, p.3). *“São estes professores que, com o mesmo programa, se identificam, algum tempo depois, com o Movimento da escola Moderna Portuguesa”* (Niza, 2001, p.3). Maria Amália Borges e Rui Grácio empenharam-se na democratização da sociedade e do sistema educativo português. Uma democratização que passa pela transformação das práticas educativas nas salas de aula, transformação essa que se consubstancia pela assunção de projectos educativos inclusivos e de qualidade. Por outro lado, Belchior (2004) afirma que os professores do MEM desenvolvem o seu trabalho profissional como uma forma de intervenção cívica e política, contribuindo para o desenvolvimento individual e colectivo, em termos individuais e sociais.

O MEM é um movimento que tem vindo a crescer, constituído por uma rede de Núcleos Regionais, espalhados por todo o país, com sedes em capitais de distrito ou cidades mais importantes. Os professores pertencem a diferentes graus de ensino, desde o pré-escolar ao superior.

7.1 - As práticas de formação

O essencial da formação no seio do MEM reside na auto-formação cooperada, que se faz quer nos grupos cooperativos, quer noutras situações, sistemáticas ou mais informais. Trata-se de uma formação em que os sócios partilham as suas práticas, as suas dúvidas, os seus materiais de trabalho, e reflectem uns com os outros a partir das práticas pedagógicas. Não enjeitando os contributos da reflexão teórico-científica de carácter mais académico, antes pelo contrário, estes contributos servem para iluminar e ajudar a reflectir as práticas pedagógicas bem como a melhorá-las progressivamente.

O MEM realiza no fim de cada ano lectivo os seus congressos anuais, *“apresentados como espaços de encontro e de convívio daqueles que reflectem, a partir das práticas, sobre o modelo do Movimento”*. (Pessoa, 1999, p.102). O MEM é um movimento de auto-formação cooperada, compromisso público fundamental, daí a importância do que no MEM se designa por «Sábados Pedagógicos», «grupos de Trabalho Cooperativo» e «Encontros da Páscoa». Os Sábados Pedagógicos são reuniões de auto-formação mensais, promovidos pelo MEM em cada Núcleo Regional e *“servem para fomentar a reflexão e a divulgação das práticas do MEM, para promover a troca e partilha do trabalho que vai sendo feito”* (Pessoa, 1999, p.98). Alguns Sábados Pedagógicos são abertos a não sócios, envolvendo-os em debates sobre temas da actualidade educativa. Os Grupos de Trabalho Cooperativo.

Os Encontros da Páscoa, designados por “Encontros Nacionais de Aprofundamento”, realizam-se anualmente, no período de interrupção lectiva da Páscoa e *“foram criados pela*

necessidade de ter um espaço de reflexão interna entre sócios, um momento para a definição de grandes temas orientadores do trabalho do Movimento” (Pessoa, 1999, p.100). Há a referir, também, o papel estratégico dos cursos de iniciação, onde

os formandos devem viver situações reais de organização da sala de aula, de criação de instrumentos, de organização de materiais, de análise de situações pedagógicas, de comunicação dos trabalhos realizados, acompanhados por um(a) orientador(a) mais experiente do Movimento. (Pessoa, 1999, p.116).

Estes cursos, que durarão apenas alguns dias (por exemplo dois fins de semana com um ou dois meses de intervalo entre eles) poderá seguir-se um acompanhamento por parte de um dos monitores (numa espécie de supervisão) até que o sócio em iniciação sinta maior segurança nas inovações introduzidas no trabalho com os seus alunos.

Este processo de iniciação e progressiva integração plena de novos sócios na vida do Movimento está contemplado no artº 46º do Regulamento Interno:

A iniciação dos novos sócios no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna far-se-á, nomeadamente através de: Cursos de iniciação; estabelecimento de um contrato de formação de pelo menos um ano, que estabeleça as responsabilidades assumidas por cada uma das partes; acompanhamento sistemático de um dos sócios mais antigos do Núcleo Regional; integração dos mesmos na vida associativa regional e nacional.

Este processo de formação poderá depois ser reproduzido de forma análoga pelo professor em iniciação com os seus alunos, fazendo-os caminhar, através de actividades negociadas e contratadas e do acompanhamento do percurso pelo professor, para situações de progressiva autonomia nas aprendizagens.

Nos últimos anos o MEM tem vindo a organizar encontros especializados de aprofundamento organizacional ou teórico sobre temas diversos (Necessidades Especiais de Educação, Projecto Educativo de Escola...)

Muitos dos professores e educadores que praticam o modelo pedagógico do MEM são frequentemente chamados a participar em acções de formação fora do Movimento, promovidas por entidades diversas (Centros de Formação de Professores, Autarquias, Sindicatos de Professores, entidades oficiais do Ministério da Educação, Instituições Superiores que formam professores, ...) Aí divulgando as suas práticas e, conseqüentemente, o modelo pedagógico do MEM. A existência hoje de diversos membros da Escola Moderna em instituições de ensino superior que formam professores (Escolas Superiores de Educação e Universidades) tem contribuído também para o alargamento e divulgação das práticas da Escola Moderna em Portugal.

Estas acções, no entanto, não passam de acções de divulgação, periféricas à actividade central de formação no interior do MEM, com as suas características de auto-formação cooperada pela reflexão contextualizada, isto é, a partir das práticas e revertendo para o melhoramento destas.

O valor desta prática de auto-formação cooperada e contextualizada que constitui o cerne da Escola Moderna Portuguesa que constante e lentamente o vai fazendo evoluir, é hoje reconhecido por alguns docentes universitários das Ciências da Educação.

Albano Estrela (1992), referia-se nos seguintes termos a esta prática de formação: Como associação de formação cooperada, o Movimento da Escola Moderna tem sido em Portugal a organização mais coerente na Formação de Professores.

A Escola segundo o MEM, mais do que preparar os alunos para uma cidadania futura, deve assumir-se, desde logo, no presente, como um espaço de afirmação da cidadania de todos aqueles que a percorrem, o que passa, entre outras coisas, por combater os projectos educacionais segregadores e as práticas educativas que inibem e reprimem a comunicação, a cooperação, a partilha e a construção de aprendizagens significativas por parte daqueles que a frequentam.

8 - Perturbação de Hiperactividade com Défice da Atenção

8.1 - Evolução Histórica do Conceito de Perturbação da Hiperactividade com Défice da Atenção

De acordo com (Nogueira & Lopes, 1998), já na segunda metade do século XIX era natural encontrarem-se as primeiras referências ao que é denominado vulgarmente por “Hiperactividade”, mais correctamente designado por “Perturbação da Hiperactividade com Défice da Atenção” PHDA³, em termos de diagnóstico clínico. De facto, em 1860, as crianças com estes sintomas, eram então referenciadas como portadoras da “Deficiência da Consciência Moral”.

No entanto, os primeiros estudos da PHDA sob a designação de “Instabilidade” é do autor Alemão Hoffman (1845) o qual descreve o “*Instável como sendo um indivíduo com características destrutivas.*” (Melo, 1994, p.5; Still, 1902, in Nogueira & Lopes, 1998, p.12), é o primeiro autor a descrever as crianças com esta problemática como sendo portadoras de

³ A sigla PHDA será utilizada ao longo deste trabalho para designar a Perturbação de Hiperactividade Com Défice da Atenção

“Defeitos Mórbitos no Controlo Moral”. Este conceito foi ultrapassado pelo pouco fundamento utilizado pelo autor na sua teoria, surgindo outros clínicos que associaram as descrições do autor a lesões e/ou afecções no sistema nervoso central. Todavia, Barkley (1990), considera o trabalho de Still como sendo aquele que descreve as crianças com PHDA com terminologia semelhante à utilizada hoje.

Ainda no início do século, Rodrigues (1994), considera o trabalho de Dupré (1907), um dos mais relevantes nessa época, sob o nome de “Síndrome de Debilidade Motora”, tendo origem na debilidade mental e lesão do sistema nervoso central. (Barkley, 1990) e os seus colaboradores foram os que mais contribuíram para explicar etiologicamente a perturbação em termos de lesão cerebral.

Nos anos 50, a noção de lesão cerebral foi ultrapassada, dando lugar à de “Perturbação Comportamental Hipercinética” (Nogueira & Lopes, 1957), uma vez que seria provocada por lesão ou disfunção do diencéfalo.

As noções descritas nos últimos dois parágrafos, estavam associadas a duas grandes dificuldades apresentadas pelas crianças, a distração e o excesso de actividade motora.

Nessa altura a comunidade científica confrontava-se com o paralelismo da sintomatologia (problemas de comportamento) apresentada pelas crianças com PHDA e as crianças com lesões cerebrais documentadas. Acreditavam que em ambas as situações a lesão cerebral estaria na origem do problema mesmo quando não tinham provas concretas em termos neurológicos.

Destas noções surgem novos termos tais como: “Lesão Cerebral Mínima” e “Disfunção Cerebral Mínima”. A esta terminologia estava associada um conjunto de sinais: défices específicos de aprendizagem, hipercinésia, impulsividade e níveis de atenção baixos. Esta vaga aglomeração de sintomas comportamentais e educacionais contribuíram para o distanciamento entre as comunidades médicas e educativas, uma vez que entendiam a perturbação de diferentes modos.

O modelo médico utilizava o termo “Disfunção Cerebral Mínima” (DCM), utilizado por (Barkley, 1990), enquanto que o modelo educacional dava ênfase às “Dificuldades Académicas e de Linguagem”, descrevendo as crianças afectadas como apresentando dificuldades de aprendizagem, (Nogueira & Lopes, 1998).

Mais tarde alguns autores realçaram a actividade motora como componente essencial da perturbação, o que levou a que esta fosse denominada de “Reacção Hiperkinética da Infância”, DSM⁴ II (Nogueira & Lopes, 1998).

Durante os anos 70 foi incrementado o número de estudos visando objectivos mais precisos quanto aos critérios de diagnóstico. Com o resultado dessas pesquisas substituiu-se o termo atrás referido, por “Distúrbio de Défice de Atenção”. Este elega os problemas de atenção como sintoma principal e não os da actividade motora. Neste conceito o DSM-III (1980) distingue dois subtipos baseados na presença ou ausência de “*hiperactividade*”.

Nos anos 80 verificou-se uma grande sofisticação dos modelos de pesquisa, no sentido de determinar os critérios de diagnóstico cada vez mais específicos. Um dos contributos mais promissores, foi a opinião de que o distúrbio hiperactivo de défice de atenção (DHDA)⁵ não era um distúrbio de atenção uma vez que, nem sempre se encontravam problemas de atenção em crianças com DHDA (Nogueira & Lopes, 1998).

Nos anos 90, em consequência da evolução dos estudos, emergiu a opinião de que a PHDA como condição incapacitante não residia apenas na criança, mas também na relação entre as capacidades da criança e as exigências ambientais do contexto sócioecológico em que a criança actuava.

Actualmente existem duas grandes abordagens teóricas sobre esta perturbação a nível internacional. Uma abordagem Anglo-saxónica e outra Francófona, ambas com histórias e evoluções distintas, no entanto observa-se algum consenso no que diz respeito aos critérios de observação. Referem as seguintes categorias como indispensáveis à identificação da PHDA na criança: défice de atenção; impulsividade e excesso de actividade motora.

Como estas categorias nem sempre surgem em simultâneo, são referidas no DSMIV (1994), com a designação de PHDA incluindo três possíveis subtipos: tipo “Misto”, quando durante seis meses (ou mais) persistem pelo menos seis sintomas de falta de atenção e seis sintomas de hiperactividade - impulsividade; tipo “Hiperactivo – Impulsivo”, quando durante seis meses (ou mais) persistem seis sintomas de hiperactividade - impulsividade mas menos do que seis de falta de atenção; tipo “Predominantemente Desatento”, quando durante seis

⁴ A sigla DSM refere-se ao Manual Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais da American Psychiatric Association.

⁵ A sigla DHDA é traduzida como Distúrbio Hiperactivo com Défice de Atenção PHDA

meses (ou mais) persistem pelo menos seis sintomas de falta de atenção mas menos do que seis de hiperactividade - impulsividade.

De acordo com a fonte acima referida, é possível a um indivíduo numa fase precoce ser diagnosticado como tendo o tipo “Predominantemente Impulsivo” – “Hiperactivo” ou o tipo “Predominantemente Falta de Atenção”, e mais tarde desenvolver o tipo “Combinado” ou vice-versa. Num diagnóstico adequado tem que se ter em conta a sintomatologia registada nos últimos seis meses.

Quadro 2 - Evolução do conceito de PHDA

Evolução do Conceito de PHDA*			
DATA	TERMINOLOGIA DIAGNÓSTICA	FONTE	CARACTERÍSTICAS
1941 1947	Síndrome de lesão cerebral	Werner & Strauss	Hiperactividade, distração, impulsividade, instabilidade emocional, perseverança
1962	Disfunção cerebral mínima	Clements e Peters	Indicadores neurológicos suaves, défices específicos de aprendizagem, hipercinese, impulsividade, níveis de atenção baixos
1968	Reacção hipercinética da infância	DSM-II	Hiperactividade
1980	Distúrbio de défice de atenção com hiperactividade Distúrbio de défice de atenção sem hiperactividade	DSM-III	a) Desatenção, impulsividade, actividade motora b) Início anterior aos 7 anos c) Duração mínima de 6 meses Desatenção, desorganização, dificuldades de completar tarefas
1987	Distúrbio hiperactivo de défice de atenção Distúrbio indiferenciado de défice de atenção	DSM-III-R	8 sintomas de uma lista de 14 Desatenção acentuada e inapropriada para a idade
1991	Distúrbio de défice de atenção	Departamento de Educação dos EUA memorando político	IDEA, Parte B - Outros défices de saúde
1994	Distúrbio hiperactivo de défice de atenção - Tipo desatento - Tipo Hiperactivo impulsivo - Tipo misto	DSM-IV	Desatenção, hiperactividade. Impulsividade, desorganização, défice no comportamento auto-regulado

* Evolução do conceito de Distúrbio de Déficit de Atenção. Adaptado de Lerner, J. W. & Lerner, S. R. (1991) - Attention Deficit Disorder: Issues and questions. Focus on Exceptional Children, vol 24, nº 3, Nov., (pp. 1-17), in (Nogueira et alis, 1998, p15)

8.2 - *Conceptualização*

A PHDA é um dos problemas emocionais do comportamento da criança que tem merecido um estudo mais aprofundado tanto no passado como nos nossos dias, daí ser uma temática que nos propusemos a abordar.

Esta perturbação ocorre em várias culturas, no entanto o grau de prevalência oscila nos diferentes países ocidentais.

É importante referir que os dados estatísticos apresentados no nosso trabalho baseiam-se em estudos realizados nos Estados Unidos da América.

A nossa linha de investigação privilegiou essencialmente a linha Anglo-saxónica a qual e segundo Rodrigues (1997), tem uma visão neurobiológica em relação à PHDA. Por sua vez a mesma autora refere que a outra grande linha de investigação, a Francófona segue uma vertente psicanalítica, à qual não damos muita ênfase.

A PHDA é evidenciada por indivíduos em diferentes idades, modificando-se ao longo do desenvolvimento (da segunda infância até à idade adulta).

Segundo Alloy et al. (1999), 3% a 5% das crianças em idade pré-escolar e escolar manifestem esta problemática não havendo dados suficientes em relação às idades superiores, sendo que o rácio é de nove rapazes para uma rapariga. De acordo com os estudos deste autor a maioria destas crianças manifestam esta perturbação na adolescência. Sobre o conceito, há várias opiniões formadas em relação à designação e à própria definição, derivando de autor para autor e da época vigente em que foram efectuados os estudos. Assim passamos a fazer uma referência a algumas mais marcantes.

8.2.1 - *Instabilidade*

A Instabilidade Infantil é a terminologia utilizada essencialmente pela linha Francófona para definir a PHDA, a qual também é utilizada por alguns autores portugueses, sendo um deles João dos Santos que em 1998 a definiu como sendo *“uma designação que serve os educadores, em particular os professores, para referenciar crianças que não param quietas”*, (Rodrigues, 1997, p.11).

8.2.2 - *Falta de Atenção*

As crianças com PHDA, por norma, revelam uma acentuada falta de atenção, comparativamente às crianças normais da mesma idade e sexo. Alguns autores afirmam que *“A desatenção é um construto multidimensional que pode referir-se a problemas com*

vigilância, excitação, selectividade, manutenção da atenção, distractibilidade ou breves momentos de apreensão, entre outros.” (Nogueira & Lopes, 1998, p.16)

Em 1994 a DSM IV, na sua nova versão, baseia os seus critérios de diagnóstico nos estudos publicados pela *International Classification of Diseases (ICD -10)*, no entanto diferem no que diz respeito ao número de sintomas que necessariamente terão de ser observados na realização do diagnóstico, sendo o primeiro mais completo do que o segundo.

Passamos a citar o grupo de nove sintomas (Falta de Atenção) referidos pela DSM-IV:

A. (1)

a) *Com frequência não presta atenção suficiente aos pormenores ou comete erros por descuido nas tarefas escolares, no trabalho ou noutras actividades lúdicas*

b) *Com frequência tem dificuldade em manter a atenção em tarefas ou actividades*

c) *Com frequência parece não ouvir quando se lhe dirigem directamente*

d) *Com frequência não segue as instruções e não termina os trabalhos escolares, encargos ou deveres no local de trabalho (sem ser por comportamentos de oposição ou por incompreensão das instruções)*

e) *Com frequência tem dificuldades em organizar tarefas e actividades*

f) *Com frequência evita, sente repugnância ou está relutante em envolver-se em tarefas que requeiram um esforço mental mantido (tais como trabalhos escolares ou de casa)*

g) *Com frequência perde objectos necessários a tarefas ou actividades (por exemplo, brinquedos, exercícios escolares, lápis, livros ou ferramentas)*

h) *Com frequência distrai-se facilmente com estímulos irrelevantes*

i) *Esquece-se com frequência das actividades quotidianas*

8.2.3 - Hiperactividade (Excesso de Actividade Motora)

A “*hiperactividade*” refere-se aos níveis excessivos de actividade motora ou oral, características das crianças com PHDA, o que faz dela uma criança muito inquieta, nervosa, exibindo em geral movimentos grosseiros, desnecessários e despropositados.

A observação destas crianças na sala de aula revela que saem muitas vezes do seu lugar, movimentam-se pela sala, mexendo os braços e as pernas enquanto trabalham, mexendo em objectos irrelevantes para a tarefa, falando alto com os colegas e emitam ruídos vocais incomuns, comentam continuamente as actividades à sua volta ou os comportamentos dos outros, o que também se verifica nas interacções sociais (Nogueira & Lopes, 1998, p.18).

Segundo Safer e Allen (1979), a “*hiperactividade*” é definida como uma norma de actividade excessiva em situações que requerem inibição motora sendo persistente, continuando ano após ano.

As principais características associadas à “*hiperactividade*” também segundo estes autores são:

- Falta de atenção
- Dificuldades de aprendizagem, perceptivo -cognitivo
- Problemas de comportamento
- Falta de imaturidade
- Impulsividade e ansiedade
- Dificuldade de relacionamento com os colegas

Vallet (1986, p.160), considera a “*hiperactividade*” como uma síndrome que engloba as seguintes alterações:

- Movimento corporal excessivo
- Impulsividade
- Atenção dispersa
- Inconstância nas respostas
- Emotividade
- Coordenação motora pobre
- Dificuldades de aprendizagem (problemas na aritmética, na leitura e problemas de memória)

Segundo Melo (1994)

a hiperactividade é uma desordem do desenvolvimento caracterizada por comportamentos inapropriados para a idade cronológica da criança ao nível da atenção, controlo dos impulsos, inquietude, e controlo do comportamento que se inicia no final da primeira infância ou durante a pré escolaridade (até cerca de 6 anos). É uma desordem de natureza permanente e não tem, origem em alterações neurológicas graves, sensoriais, ou motoras nem em distúrbios emocionais severos. (Melo, 1994, p. 44).

Dando seguimento aos critérios de diagnóstico da DSM-IV referidos no ponto anterior, passamos a citar o grupo de sintomas relacionados com o Excesso de Actividade Motora:

A. (2)

- a) *Com frequência movimentava excessivamente as mãos e os pés, move-se quando está sentado*
- b) *Com frequência levanta-se na sala de aula ou noutras situações em que se espera que esteja sentado*
- c) *Com frequência corre ou salta excessivamente em situações em que é inadequado fazê-lo (em adolescentes ou adultos pode limitar-se a sentimentos subjectivos de impaciência)*
- d) *Com frequência tem dificuldades para jogar ou dedicar-se tranquilamente a actividades de ócio*
- e) *Com frequência «anda» ou só actua como se estivesse «ligado a um motor»*
- f) *Com frequência fala em excesso*

8.2.4 - Impulsividade/Desinibição Comportamental

Embora a DSM IV considere três grupos de sintomas, num diagnóstico os sintomas relacionados com o excesso de actividade motora e os de impulsividade não se desassociam. Segue-se o terceiro grupo de sintomas (continuação do ponto anterior),

A (2):

- g) *Com frequência precipita as respostas antes que as perguntas tenham acabado*
- h) *Com frequência tem dificuldade em esperar pela sua vez*
- i) *Com frequência interrompe ou interfere nas actividades dos outros (por exemplo, intromete-se nas conversas ou jogos)*

Anteriormente a 1994 já existiam alguns investigadores com referências à impulsividade que consideramos importantes de referir.

Segundo Nogueira e Lopes (1977), a impulsividade é muitas vezes definida como um padrão de respostas rápidas e erradas. Estas crianças respondem muitas vezes sem esperar ou sem avaliar o que é exigido na situação. Não têm noção das consequências negativas, desafiam os colegas e destroem as coisas deles com mais frequência, também esperar pela sua vez é muito difícil, interrompem os outros e conseguem realizar atalhos para a realização dos trabalhos usando a menor quantidade de esforço e de tempo nas tarefas que consideram aborrecidas.

Barkley (1990) refere que a desinibição comportamental, mais do que a desatenção é o sintoma fulcral do distúrbio, sendo também o factor que distingue com maior clareza o PHDA da normalidade e de outras condições clínicas.

A impulsividade reside na dificuldade de inibir o comportamento em resposta às exigências situacionais, tem uma natureza multidimensional, sendo pouco claro quais os aspectos que interferem na criança com PHDA.

É também aceite, pelos investigadores do desenvolvimento infantil que a impulsividade constitui uma das características psicológicas mais relevantes no período pré-escolar.

8.3 - Problemas associados

As crianças com PHDA apresentam problemas médicos, desenvolvimentais, emocionais e escolares, num grau superior ao esperado em crianças normais.

8.3.1 - Desenvolvimento Intelectual e Realização Académica

Embora as crianças com PHDA obtenham uma pontuação nos testes de inteligência abaixo da média não é claro que estes resultados representem diferenças reais de inteligência, uma vez que pode ser uma consequência das dificuldades de aprendizagem, as quais são associadas muitas vezes às PHDA.

Relativamente à execução académica, quase todas as crianças com estas características apresentam uma realização académica pobre e abaixo do seu nível de capacidade determinada pelos teste de inteligência.

8.3.2 - Dificuldades de Aprendizagem

As dificuldades de aprendizagem são definidas com uma discrepância significativa entre a inteligência ou as capacidades mentais gerais e a realização académica na leitura, matemática, escrita e linguagem.

Pensa-se que as crianças com PHDA têm maior probabilidade de apresentarem dificuldades de aprendizagem do que as crianças normais. Nogueira e Lopes (1998) utilizaram três modos de definir empiricamente as dificuldades de aprendizagem, e concluem que entre 19% a 26% das crianças com PHDA possuem pelo menos um tipo de dificuldades de aprendizagem.

8.3.3 - Dificuldades da Linguagem

Normalmente as crianças com PHDA não parecem ter um elevado grau de atrasos de linguagem, mas têm mais probabilidade de apresentarem problemas específicos no

desenvolvimento da fala. Alguns estudos feitos demonstram que as crianças que têm dificuldades na linguagem, assentam mais na linguagem expressiva do que na receptiva.

Falam mais em conversas espontâneas, contudo, quando precisam de organizar a linguagem de acordo com tarefas específicas parece que falam menos (usam pausas e articulam mal), são menos fluentes.

II PARTE

Estudo empírico sobre o envolvimento do aluno com NEE na mudança de estratégias de sala de aula para a construção de uma escola inclusiva.

1 - Desenho do estudo, metodologia e questões de investigação

Face à dificuldade em envolver um aluno com NEE no processo de ensino aprendizagem segundo metodologias tradicionais, pretendemos estudar a possibilidade deste responder positivamente a diferentes formas de aprendizagem que privilegiassem as metodologias activas do MEM, com vista à sua integração/inclusão na sala de aula e ao seu sucesso educativo.

O trabalho resultou de um estudo etnográfico realizado no âmbito da utilização de metodologias activas, implementadas num grupo/ turma de alunos do 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico nos anos lectivos de 2009/2010 e 2010/ 2011, como professora de Educação Especial. Enquanto docente desde 1988 e trabalhando no âmbito do ensino especial, deparamo-nos frequentemente com a necessidade de desenvolver metodologias que melhor respondam ao desenvolvimento integral da criança, elaborando materiais específicos para a estimulação dos diferentes domínios de desenvolvimento do aluno com NEE.

Propomos apresentar as opções metodológicas de investigação que elegemos para o presente estudo, começando por discutir o paradigma em que nos situamos.

De seguida, descrevemos e aprofundamos os instrumentos de análise seleccionados que serão utilizados no decurso da investigação dando conta da finalidade de cada um deles.

Acreditando que as metodologias activas, tecnologias de informação e comunicação, constituem, formas poderosas de apoio à educação em geral, e, no caso específico, a populações especiais, partimos da singularidade da criança portadora de Défice de Atenção e/ou Hiperactividade, tentando desenvolver algumas das metodologias do MEM para a criação de ambientes integrados de aprendizagem que permitam a estimulação de competências comportamentais, comunicativas e de escrita, nesta população.

Esta problemática impulsionou, desde logo, o presente estudo, que se prende, sobretudo, com a nossa experiência socioprofissional, indo de encontro à perspectiva de Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1990) ao conferirem uma pertinência socioprofissional à investigação. Pretendemos, deste modo, dar um contributo em termos de Investigação- Acção (Gautier, 1990) no domínio da Educação Especial, sendo igualmente em função do critério da nossa formação que se situa a selecção de uma metodologia qualitativa.

Este trabalho, sendo um olhar motivado pelo interesse da investigação - acção, é também um exercício de auto-reflexão que pretende avaliar o que fazemos para que as crianças aprendam e, em simultâneo, sondar como elas o vão fazendo, atentos a alguns processos que ocorrem no seu desenvolvimento.

A opção pela investigação/acção deriva do facto, de se saber que permite diminuir o desfasamento que muitas vezes se encontra entre a teoria e a prática. Ao ser constantemente reflectida, com uma rectaguarda de suporte teórico, encontramos mais facilmente o “caminho” que nos parece mais correcto para diminuir esse desfasamento. (Esteves, 1986).

Actualmente a investigação qualitativa apresenta-se muito diversificada, enquadrando-se em inúmeras tradições teóricas e metodológicas. Erickson (1996) cit. in Walsh et al (2002, p.1037), numa tentativa de abranger toda esta diversidade, descreveu um conjunto de trabalhos de investigação como “alternativamente denominadas por etnográficos, lógicos, construtivistas, ou interpretativos”, passando a utilizar o termo “abordagem interpretativa” para se referir à investigação qualitativa.

Seguimos a linha investigativa destes autores quando referem que as abordagens qualitativas à investigação em Educação são encaradas como vantajosas e estimulantes, divergindo dos trabalhos quantitativos nos âmbitos da ética da investigação, noções de conhecimento e relacionamento entre o investigador e o sujeito da investigação.

Pacheco (1995, p.17), argumenta que a importância crescente dada à investigação qualitativa advém do facto de proporcionar aos investigadores

um conhecimento intrínseco aos próprios conhecimentos possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjectividade que está sempre presente, pela conjugação do rigor e da objectividade na recolha, análise e interpretação dos dados.

O conceito de “*investigação interpretativa*” lembra-nos também que toda a investigação compreende a interpretação de registos de dados e a publicação dessas interpretações. Deste modo, as estratégias metodológicas por nós utilizadas na presente pesquisa, enquadram-se num paradigma interpretativo formulado em termos de acção.

Neste contexto, optámos por uma metodologia qualitativa enquadrada num contexto paradigmático, denominado interpretativo, incidindo sobre o modo como a aplicação de metodologias activas, por nós organizadas, influenciam, estimulam e desenvolvem competências comunicativas no aluno com Défice de Atenção e/ou Hiperactividade. Coincidimos, neste ponto, com uma metodologia de investigação-acção. Segundo Gauthier (1990), a investigação-acção é um método amplamente utilizado na investigação educacional, cuja filosofia está relacionada com a articulação de teorias e práticas numa perspectiva de mudança social. Trata-se de uma abordagem analítico-científica, permitindo a um grupo ou a um sujeito isolado tomar consciência crítico-construtiva da sua própria acção. Segundo o mesmo autor, a investigação-acção é uma modalidade de pesquisa que faz do actor um

pesquisador e do pesquisador um actor, que orienta a pesquisa na direcção da acção e que conduz a acção na direcção das considerações da pesquisa.

A metodologia da Investigação-Acção enquadra-se na perspectiva sócio-crítica, pelo que este movimento de acção-reflexão é, na maior parte das vezes, levado a cabo por equipas de professores que constituem “*comunidades críticas*”, encarnando, assim, do ponto de vista filosófico, o princípio da pluralidade, característico deste paradigma, e que preferem o trabalho sustentado na discussão em detrimento da natureza solitária de outros tipos de investigação.

Entendemos mesmo que o conceito de cooperação associado ao de desejo de mudança são pilares fundamentais na construção de qualquer projecto de investigação em educação, no pressuposto de que só uma intervenção de carácter activo e personalizável (integrada num processo cooperativo entre as partes envolvidas na acção, através do debate e da confrontação de registos efectuados ao longo da acção investigativa) poderá obter realmente os frutos desejados, ou seja, a melhoria da situação identificada e/ou a resolução do problema detectado. Desta forma, procurámos desde o início, envolver neste projecto os Pais do Miguel (neste momento separados judicialmente), a psicóloga da Escola, o médico que segue a criança em consultas, no Hospital Pediátrico de Coimbra, a professora titular de turma, a professora de educação especial, os alunos e funcionários.

Assim, os grupos de trabalho desenvolvem um plano de acção, que, ao pretender atingir a melhoria de uma determinada prática, deve ser capaz de se adaptar às situações imprevistas; seguidamente, o grupo avança para a implementação do plano de forma intencional e controlada; durante a acção, os elementos do grupo investigador vão observando os efeitos da própria acção através da recolha de evidências, usando, para tal, diversas técnicas e instrumentos de recolha de informação de que falaremos mais à frente; na fase posterior à acção, o grupo debate de forma reflexiva, através dos elementos recolhidos, os efeitos da acção, no sentido de reconstruir o significado da situação problemática que motivara a investigação e, com base no trabalho realizado, revê o plano e parte para um novo ciclo de investigação-acção.

Nesta investigação, assumimos um paradigma interpretativo, na medida em que pretendemos relevar a importância das diferenças individuais que levam a que a aprendizagem de competências comportamentais, comunicativas expressivas, compreensivas, de leitura e escrita se processe de forma diferenciada, interactiva e ajustada às características de cada aluno.

Outro modo de investigação que privilegiámos neste trabalho assentou no estudo de casos. Segundo Yin (1984), a essência do estudo de casos conjuga a tentativa de se esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões que foram tomadas, a forma como foram implementadas e quais os resultados alcançados.

Tratou-se assim de um estudo descritivo, no âmbito das metodologias qualitativas de investigação. (Bogdan & Biklen, 1994, p.11), designam por investigação qualitativa “*uma metodologia que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais*”. Tende para aquilo a que autores como Yin (1998) chama estudo de caso. Este autor define estudo de caso como uma abordagem empírica que investiga um fenómeno actual no seu contexto real, quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas muitas fontes de dados.

Prosseguindo, os mesmos autores referem que “*o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto de um indivíduo, de uma única fonte de documentos*” (p.11). No nosso entender, esta é de facto a melhor forma de explicar a intenção de enveredar, na investigação educacional, por um estudo de caso, tentando ser rigorosos na metodologia aplicada e na interpretação dos dados, como referem (Bogdan & Bicken, 1994 p. 89) “*Não é por acaso que a maioria dos investigadores escolhe, para seu primeiro projecto, um estudo de caso.*”

Tratando-se de um estudo de caso, a amostragem é não probabilística (Almeida & Freire, 2003; Pedhazur & Schmelkin, 1991) uma vez que a amostra se representa a si própria e não a uma população, não procurando, por isso, generalizações.

A selecção deste método deveu-se à sua flexibilidade quanto à forma como são recolhidos os dados, podendo ser utilizado em investigações do tipo quantitativo e em investigações do tipo qualitativo (Cohen & Manion, 1994). As razões da escolha deste método prendem-se também com o facto de poder ser utilizado em contextos naturais, como as realidades dos contextos educativos onde trabalhamos, permitindo compreender as suas complexidades.

O estudo de casos recorre a diversas técnicas de recolha de informação (observação, documentação, grelhas...) com a finalidade de reunir um vasto número de informações, de forma o mais pormenorizada possível, com vista a abranger a totalidade da situação em estudo.

Neste estudo potenciámos igualmente a observação participante, concordando com Pourtois e Desmet (1988), quando referem que esta técnica de investigação transcende o aspecto descritivo da abordagem (objectiva), já que o investigador está inserido na vida dos

actores a que o estudo diz respeito, na tentativa de descobrir o sentido, a dinâmica e os processos dos actos e dos acontecimentos.

A posição que adoptámos de investigadora participante activa, permitiu-nos estar intimamente envolvidos nos acontecimentos, assumindo o papel de mediadora, com vista a orientar o processo de aprendizagem, através da planificação das actividades e da criação de ambientes integrados de aprendizagem, estimulando competências comunicativas e ao mesmo tempo mobilizando os processos cognitivos e sócio-afectivos dos alunos que participam neste estudo.

De acordo com Evertson e Green (cit in Lessard-Hébert, 1994, p.156), a observação participante, na sua forma activa, permite registar os dados após o período de observação, ao passo que, numa forma mais passiva, os dados obtidos podem ser registados durante o próprio período de observação.

A nossa função como observadora participante facilitou-nos o processo de mediação, na relação entre os sujeitos participantes e os instrumentos de trabalho propostos, encaminhando desafios, observando, orientando e acompanhando todo o processo investigativo.

Esta perspectiva construtivista na investigação, concebe do mesmo modo, um papel activo aos sujeitos participantes, que com o apoio de um agente mediador, lhes permite o estabelecimento de relações entre o seu conhecimento prévio (bagagem cultural) e a nova informação proposta, ajudando-os nas reestruturações cognitivas e na atribuição de significados aos novos conceitos apresentados.

Efectivamente, um dos objectivos da abordagem qualitativa é o de tentar melhor compreender e descrever o processo pelo qual os sujeitos constroem os significados (Bogdan & Biklen, 1994). Daí a descrição ter sido também uma das opções metodológicas que evidenciaremos neste estudo.

2 – Metodologia

Sobre novos modelos de aprendizagem, ensino e escolarização Olson e Torrence (2009) afirmam que a educação é o que realmente torna a cultura possível. E a natureza epistemológica dessa função construtora dos cidadãos e dos seus saberes e respectivos instrumentos de mediação psicológica e cultural, virão (com o trabalho que se tem realizado neste campo teórico pós-vigotskiano, conhecido pela proposta de Wertsch, como sócio-cultural) a aproximar cada vez mais a educação do diálogo, isto é, de acções efectivas de comunicação simétrica, onde os investigadores e os professores ou os professores-

investigadores venham a utilizar com as crianças as mesmas concepções e teorias que elas próprias não-de vir a usar na sua vida futura.

Sem dúvida que é na comunicação que a aprendizagem se faz. Repensando as teorias da acção ou da actividade social prática, uma outra perspectiva neovigotskiana, é ainda esse o motor da aprendizagem em acção:

é no interior da interacção, em complexos processos de negociação de sentidos e de reajustamentos e de intersubjectividades, mediados pela linguagem, na tentativa de compreensão do ponto de vista do outro e da satisfação da finalidade da comunicação que se produz a aprendizagem. (Leontiev, 1983, p. 35).

É no interior de um processo de apropriação que a comunicação se realiza para se tornar aprendizagem. Este autor lembra ainda que quando falamos de apropriação

é preciso destacar, antes de mais nada, que se trata de um processo activo. Por exemplo, quando dizemos que uma criança se apropriou de um instrumento, significa que aprendeu a utilizá-lo correctamente, bem como aprendeu as acções e operações motoras e mentais que contribuíram para isso. (Leontiev, 1983, p. 37).

A construção compartilhada dos saberes dos alunos e a aprendizagem da profissão faz-se através de uma estrutura cooperativa.

A reflexão sobre a epistemologia e a didáctica que o MEM tem vindo a fazer, assente em grandes nomes da investigação da psicologia e da pedagogia, desde Freinet (concepção empirista da aprendizagem), a Vigotski e Bruner (perspectiva socioconstrutivista), é vista pela lente da prática no momento actual, e por força da vida do movimento e da sociedade em constante reinvenção, onde a educação retrospectiva deu lugar a uma educação prospectiva, entendendo-se que todas as funções psicológicas têm origem nas relações entre seres humanos e deles com o meio, numa atitude dialéctica (pressupostos de Vigotysky). É tendo como pano de fundo este contexto histórico, analisado por Niza (1998, p. 139-140) que assenta a organização participada de toda a actividade pedagógica, num treino democrático, daquele modelo político de sociedade no qual ainda acreditamos.

Desde o princípio do estudo que tentávamos criar e desenvolver o gosto pela escrita em alguns alunos e, particularmente no Miguel, aplicando estratégias deste modelo pedagógico (MEM).

A metodologia activa (MEM) que utilizámos foi uma opção determinada pelo desejo de alterar na situação do ensino, a prática pedagógica mais generalizada nas nossas escolas (que decorre da planificação rígida que é elaborada somente pelo professor).

Esta metodologia assenta numa proposta de actuação em permanente avaliação, que tem como pressupostos a promoção de um processo ensino/aprendizagem que parte das situações reais, da experiência já adquirida, dos interesses e necessidades dos alunos, de forma a reorganizar as estratégias, a partir do que cada um já aprendeu e do que lhe falta aprender, construindo assim as suas aprendizagens, tendo em conta as dificuldades sentidas.

É um processo virado para o sucesso dado que atende ao ponto de partida e ritmo próprio de cada aluno; motiva permanentemente, pois emerge de uma situação pedagógica dinâmica caracterizada pelo desejo de fazer algo; desenvolve diversas capacidades (criatividade, sociabilidade, responsabilidade, iniciativa, autonomia, cooperação, expressão oral e escrita); provoca o espírito crítico assim como a honestidade intelectual; fomenta o envolvimento pessoal; gere cooperativamente o tempo e os conteúdos; liga a escola ao meio e ao mundo do trabalho; implica os alunos numa concepção activa de aprendizagem; desenvolve a escrita dos alunos; garante o respeito pela diferença, individualidade e ritmos de aprendizagem; contribui para o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e participação dos alunos; ajuda a instaurar um clima de entreajuda e cooperação nas aulas; desenvolve capacidades pessoais de investigação, etc.

Neste sentido, a planificação foi feita de um modo participativo e cooperado (pelos professores titular de turma, educação especial e alunos), de acordo com os seus interesses e necessidades. Esta planificação participada contrasta com o esquema de planificação generalizada/rígida que é elaborada somente pelo professor.

O contributo das metodologias activas, tem sido alvo de interesse por inúmeros investigadores

acarretando resultados bastante satisfatórios. Este tipo de ambientes, quando comparados com os tradicionais métodos de estudo, apresentam, na opinião de diversos autores, uma série de vantagens, mormente no que respeita ao desenvolvimento do raciocínio criativo, representando, a este nível, ganhos substanciais em termos de aprendizagem, retenção e compreensão dos assuntos. (Azevedo, 1997 e Costa, 1999).

Sabe-se que é através da acção, da interacção das pessoas, materiais e ideias, que se processa conhecimento da criança acerca do mundo que a rodeia. Para que a aprendizagem activa ocorra, é necessário que o aluno tenha um contacto directo com materiais diversificados, com os quais possa interagir, a seu modo, desencadeando actividades durante as quais ocorrem experiências activas, promotoras de aprendizagens também activas. O professor/educador deverá estabelecer uma prática coerente e consistente, observando,

participando, encorajando os alunos a planificar actividades e a avaliá-las no espírito da partilha.

Como modelo sociológico, pensamos que a pedagogia do MEM nos satisfaz, de forma global e íntegra, dado que não se centra só numa criança, resolvendo os seus problemas, mas procura resolver todos os que estão no mesmo caso, e enriquecer aqueles que não estão.

Pretendeu-se não só fundamentar cientificamente o conhecimento adquirido no quadro destas vivências, como dar a conhecer, o trabalho desenvolvido, mostrando como é possível, a partir das metodologias activas do MEM, envolver o aluno com NEE na mudança de estratégias na sala de aula, de forma a conseguir uma escola de inclusão.

Durante anos de actividade profissional, apercebemo-nos que no modelo pedagógico do MEM não há segregação, todos aprendem em tempos diferentes com estratégias diversificadas.

Sabendo-se que as dificuldades de integração na escola, podem ser um entrave ao desenvolvimento global do indivíduo e conseqüentemente, à sua inclusão na sociedade, é pertinente estudar o meio escolar, de forma a ajudarmos a crescer na aprendizagem uma criança que possa estar em situação de “risco”.

O objectivo desta investigação foi estudar a possibilidade do aluno responder positivamente a diferentes formas de aprendizagem que privilegiem as metodologias do modelo pedagógico do MEM.

Recorremos a um estudo longitudinal das ocorrências significativas inscritas nos Diários de Turma, da argumentação utilizada na discussão das ocorrências negativas no Conselho/Assembleia, do registo das conclusões em actas, da listagem de normas produzidas sucessivamente em Conselhos/Assembleias e da aplicação de metodologias activas /estratégias, ao longo do tempo em que decorreu este estudo.

3- Caracterização da escola/turma

A escola que o aluno frequentou situa-se num bairro periférico de Coimbra com características de ruralidade. É formada apenas por duas salas de aula em cada uma das quais funciona uma turma. Cada turma inclui dois anos de escolaridade.

No ano lectivo 2009/2010 a turma era constituída por dezoito alunos (cinco do primeiro ano e treze do terceiro. No ano lectivo 2010/2011 a turma era formada por dezoito alunos (dois do primeiro ano e dezasseis do quarto ano, sendo quatro do sexo feminino e catorze do sexo masculino). Incluía um conjunto significativo de alunos com problemáticas várias, de

carácter comportamental, emocional e cognitivo, das quais decorriam diversas adaptações curriculares; um deles, o Miguel⁶ sujeito deste estudo, era abrangido pelo Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro e era apoiado por nós, (docente da Educação Especial), duas horas, três vezes por semana.

Confrontámo-nos com a necessidade de encontrar um meio escolar que aportasse as condições necessárias para a realização do estudo que nos propusemos desenvolver, considerando as limitações temporais em que o presente projecto se insere, o calendário definido para a elaboração e apresentação do mesmo, conjugado com a nossa situação profissional. Optámos por fazer este estudo numa escola que já apoiávamos e que, potencialmente, nos pareceu reunir as condições necessárias para o desenvolvimento do presente trabalho.

Em primeiro lugar, ser uma escola da rede pública, por dar resposta a uma população, de acordo com um modelo de integração: crianças com um desenvolvimento normal aprendem ao lado de crianças com Défice de Atenção e/ou Hiperactividade, partilhando espaços e actividades.

Em segundo lugar por se tratar de uma escola na qual leccionam professores titulares de turma que aceitaram o desenvolvimento deste trabalho de investigação com base na cooperação, partilha, com alicerces de uma metodologia que vai de encontro às características, necessidades e interesses de cada aluno e que assenta os seus princípios mais básicos preconizados pelo MEM.

Por último, por nessa população escolar estar enquadrada uma criança com Défice de Atenção e/ou Hiperactividade, contemplando o grupo-alvo ao qual pretendíamos dirigir o nosso estudo. Uma vez que o Défice de Atenção e/ou Hiperactividade da criança nos impelia a aprender mais, foi na sequência desse facto que seleccionámos o aluno participante no nosso estudo empírico.

Em suma, a selecção do aluno compreendeu apenas alguns critérios, nomeadamente o tipo de patologia (Défice de Atenção e/ou Hiperactividade com problemas graves de comportamento), as dificuldades na leitura e escrita e a condição do sujeito participante possuir motivações e algumas competências básicas relativamente ao uso do computador.

⁶ Todos os nomes mencionados neste capítulo são fictícios de forma a preservar a real identidade dos alunos.

4 - Sujeito da investigação/Caracterização do aluno

Optámos por fazer uma caracterização individual do aluno eleito para este estudo, seguindo as indicações de Almeida e Freire (1997) quando apontam que os primeiros dados a apresentar devem descrever o grupo de estudo nas suas características mais relevantes. Aluno do sexo masculino, com nove/dez anos de idade. Frequentou o 3º e o 4º anos de escolaridade numa escola dos arredores de Coimbra, com diagnóstico de Défice de Atenção e/ou Hiperactividade, apresentando recusa total pela leitura e escrita. Em todo o seu percurso escolar regista-se uma retenção no 2º ano de escolaridade.

O aluno pertence a uma família da classe média baixa. Vive com a mãe. Passa apenas alguns fins-de-semana com o pai, em virtude de os pais se encontrarem divorciados.

É seguido no Hospital Pediátrico de Coimbra, em consulta de desenvolvimento. Segundo relatório médico,

apresenta uma Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção que o prejudica ao nível da aprendizagem e rendimento académico e mostra uma fraca resistência à fadiga, o seu diagnóstico de Perturbação do Défice de Atenção e Hiperactividade, quer a medicação que toma, afectam-lhe com gravidade as funções da actividade, provocando grandes desequilíbrios nesta função.

Este aluno toma o medicamento Rubifen, na escola, duas vezes ao dia (um de manhã e outro no final do almoço) durante a semana e, ao fim de semana, em situações pontuais. Quando não faz a medicação, observa-se uma desadequação social, não reagindo de forma apropriada às situações sociais nem às situações relacionadas com tarefas escolares, apresentando bastantes comportamentos de oposição.

Segundo Relatório Técnico Pedagógico constante no seu processo individual, “*a incapacidade de aprender a ler resulta de uma zanga interior, que funcionou como uma defesa patológica contra o desenvolvimento do seu eu, e que o aluno tem de resolver, pois pode ter efeitos muito negativos na sua vida pessoal e adaptação social*”.

O Miguel apresenta graves dificuldades na leitura, não dominando os casos de leitura, faz uma leitura bastante silabada e hesitante, não apresentando automatização neste processo. As dificuldades aqui observadas reflectem-se ao nível da compreensão, pois verifica-se a necessidade da repetição do exercício de leitura e ajuda do professor para que o aluno efectue correctamente tarefas relacionadas com a compreensão/interpretação do texto sobre o qual se encontre a trabalhar; escreve apenas frases muito simples e com imensos erros ortográficos. Na matemática tem melhores desempenhos, no entanto, necessita do apoio do adulto para a

leitura do enunciado. Manifesta dificuldades em se manter em tarefa. Denota também grande agitação motora constante, sendo facilmente observados comportamentos, tais como: virar para locais onde estejam colegas, levantar-se e interromper frequentemente as tarefas propostas. Há necessidade da professora o chamar várias vezes à atenção e apelar à organização do trabalho para que ele o consiga concluir.

Torna-se necessário que o adulto o auxilie orientando-o na resolução de tarefas que exijam mais que uma instrução para completar uma acção, bem como na gestão do planeamento da rotina diária. É um aluno que não aceita facilmente o que lhe é proposto, se não se for ao encontro dos seus desejos e convicções. Apresenta frequentemente comportamentos de rejeição, oposição, revolta e só quer fazer o que é do seu agrado.

Demonstra dificuldades em mostrar respeito, afecto, apreciação, e tolerância nos relacionamentos com os pares, não controlando muitas vezes os seus comportamentos, batendo aos colegas. A encarregada de educação referiu que sente dificuldades em gerir os comportamentos, e atitudes de oposição e agressividade que o Miguel apresenta em casa. Acrescentou que as pessoas extra família-nuclear não a entendem, chegando a pensar que ela não sabe dar educação ao filho. Relatou também que este se relaciona mal com a irmã observando-se frequentemente conflitos entre ambos.

No relatório psicológico constante do seu processo individual é referido que *o aluno apresenta necessidades educativas especiais, de carácter permanente que justificam a intervenção dos serviços da educação especial, uma vez que ao nível das funções do corpo, o aluno manifesta grave deficiência no seu funcionamento psicossocial, revelando problemas de aprendizagem devido à sua desadaptação social, sendo uma criança de risco comportamental cuja perigosidade convém suster. Apresenta graves dificuldades na actividade e participação essencialmente ao nível da aprendizagem da leitura e escrita. A dificuldade que exhibe ao nível da aquisição da leitura e escrita, está fortemente relacionada com o seu quadro de perturbação.*

5 - Instrumentos de recolha de dados

Uma vez exposta a metodologia utilizada e definido o sujeito, iniciámos o nosso percurso de selecção dos instrumentos que considerámos mais apropriados para a recolha da informação necessária. Com efeito, o investigador deve seleccionar um modo de pesquisa, uma ou mais técnicas de recolha de dados e um ou vários instrumentos de registo dos dados.

Isto significa, segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, (1990, p.141), “instrumentar a investigação”.

Para descrever as características do grupo, bem como toda a contextualização do estudo, recorremos a uma perspectiva ecológica (Bronfenbrenner) fazendo uso de alguns métodos: observação no terreno, análise de instrumentos. Neste sentido, analisaram-se vários registos: Diários de Turma (anexo 1), Actas dos Conselhos de Cooperação/Assembleia de Turma (anexo 2), Planos Individuais de Trabalho-PIT (anexo 3) e diversas produções do aluno.

No âmbito da investigação qualitativa, estas técnicas são complementares e necessárias quando se trata de recolher dados válidos sobre as opiniões e as ideias dos sujeitos observados (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990). A opção por estas técnicas pareceu-nos ser a mais indicada, atendendo ao âmbito interpretativo do nosso estudo.

6 - Observação

Relativamente à observação, a opção prendeu-se com o facto deste método possibilitar recolher dados impossíveis de obter por outros meios. Uma vez que não é possível registar tudo, será necessário estabelecer previamente os aspectos a investigar. Na perspectiva de Bell (1997), o investigador tem ainda a tarefa de decidir o foco da investigação observando e registando os dados, o mais objectivamente possível, para posterior interpretação. Numa primeira etapa, procuraremos focar as nossas observações nos seguintes aspectos: comportamentos apresentados pelo aluno e que o professor deseja ver alterados (bater, levantar-se do lugar, não concluir as tarefas...); tomar conhecimento dos espaços e rotinas da escola; atender ao tipo de produções escritas; identificar quais as competências tecnológicas relativamente ao uso do computador.

Ao vestirmos o “papel” de observador, dificilmente passamos despercebidos, mas como referem Bogdan e Lutfiyya (1992, p. 250), o investigador qualitativo “*tenta interagir de forma natural e moderada*” e foi com esta preocupação que, durante a permanência nos vários espaços educativos, procurámos encontrar um equilíbrio entre a observação e a participação, de modo a não influenciar a acção do sujeito e procurando a maior integração possível.

A observação da interacção pode favorecer um número considerável de comportamentos da criança, nos vários contextos e com os vários interlocutores habituais, de modo a que constituam uma amostra suficientemente representativa das capacidades, competências e habilidades da criança.

7 - Organização dos ambientes de aprendizagem

Na organização da sala de aula criaram-se espaços diferenciados: o espaço da leitura e escrita, computador, correspondência escolar, biblioteca, ficheiros auto correctivos, Diário de Turma (anexo 1), actas da Assembleia de Turma (anexo 2), Projectos de Estudo (anexo 4), planificações, registos vários: Tempo (anexo 9), Presenças (anexo 10), Regras (anexo 11), Tarefas (anexo 12), Aniversários (anexo 13), Regras de recreio (anexo 19), alicerçando a prática pedagógica no trabalho de entreajuda, partilha, reforço positivo, criando momentos indispensáveis para ajudar a crescer os alunos com NEE e os outros, de forma a aprenderem a gerir os espaços, os instrumentos e o tempo para planificar, partilhar, reflectir, registar, investigar e avaliar.

O professor de educação especial é também, um recurso da escola e mais, um agente de mudança das estratégias na sala de ensino regular, cooperativamente com a professora titular de turma, apoia alunos com NEE e todos os outros, em contexto de sala de aula, de forma a criar para todos, sem distinção, condições para o sucesso na escola e na vida, numa dinâmica de grupo.

Numa acção coerente/planificada com o professor do ensino regular, o professor de educação especial propõe aos alunos a elaboração de uma grelha de registo “Diário de Turma” que vai sendo preenchida livremente em tempos combinados (no início da manhã, intervalos das aulas e final de tarde), cumprindo regras de funcionamento (quem tem dúvidas de escrita procura fazê-lo com ajuda de um colega ou professor), e que se pode ler, discutir e analisar o seu conteúdo, em Conselho de Cooperação/Assembleia de Turma. Entendemos que a turma reúne em Conselho com uma periodicidade pré-estabelecida (tendencialmente quinzenal) mas como afirma Niza (2003, p.3) “*não é um tempo fixo: ocorre quando dele precisamos...*” Após a leitura do Diário de Turma, voluntariamente, os alunos inscrevem-se para participarem nas discussões e decisões tomadas. Nesta Assembleia pode ler-se o Diário de Turma, textos livres ou apresentarem-se projectos de estudo. São os alunos que, de forma rotativa, presidem e secretariam o Conselho envolvendo todos os colegas com o apoio e orientação, se necessário, dos professores. O secretário regista as conclusões em acta, que depois de lida e aprovada por todos a afixa no placard, junto ao Diário de Turma e posteriormente a arquiva em dossier próprio, procurando assim, que não haja esquecimentos e se cumpram os compromissos assumidos.

8 - Estratégias/Técnicas de Intervenção

Relativamente às estratégias implementadas destacamos as seguintes:

- Escrita livre de notícias (individualmente ou a pares) no Diário de Turma;
- Leitura dos registos do Diário de Turma em Conselho de Cooperação/Assembleia de turma;
- Escrita das actividades a realizar no Plano do Dia;
- Leitura e escrita a meias com a professora quando naturalmente diz ao aluno “Conta que eu escrevo,” durante a qual a professora vai provocando a discussão de ideias, apoiando na ortografia, na pontuação, dando esclarecimento sobre a estrutura do texto, apresentando o modelo de uma ou outra palavra mais difícil;
- Leitura e escrita a pares (no Diário de Turma, projectos de estudo, nos vários registos...) em que os alunos se convidam para escreverem em conjunto, o que torna a escrita uma actividade muito interessante pela aprendizagem que cada aluno proporciona a si próprio e ao outro, pois utilizam os conhecimentos de um e de outro sobre a escrita, para elaborarem um escrito comum que é naturalmente mais rico do que se fosse produzido individualmente. Discutem-se o título, a ilustração em função do texto, o tema, como iniciar o texto, a ortografia;
- Escrita livre (individual e/ou a pares) da produção de “livrinhos” que progressivamente vão integrando o espaço da biblioteca de sala de aula;
- Textos produzidos espontaneamente pelos alunos que ajudam a criar e desenvolver o gosto pela escrita (escrevendo-se porque se tem algo a contar ou precisa mesmo de se contar) podendo ou não ser comunicados à turma, respeitando a vontade de cada um;
- Trabalho de texto quando o autor o oferece à turma, aceitando as sugestões dos colegas e professora(s), na correcção ortográfica, na expansão e organização das ideias, sendo no final passado no computador, distribuído a todos e ilustrado individualmente;
- Correspondência escolar com alunos de outra escola para desenvolver a escrita como forma de comunicação, aproximação e criação de laços afectivos;
- Plano Individual de trabalho (PIT) é geralmente estabelecido por todos à 2ª feira de manhã, sendo elaborado com base nas propostas de trabalho apresentadas por qualquer membro da turma, havendo, no entanto, algumas actividades fixas (anexo 3). Cada aluno ou professor poderá apresentar propostas para o plano quer com base nos seus interesses, quer a partir do balanço do cumprimento do programa/listas de verificação, a que todos têm acesso. É através do PIT que o aluno organiza o seu próprio trabalho pessoal a realizar nos tempos destinados aos trabalhos de gestão individual. Posteriormente podem fazer comunicações à turma, explicando aos outros alunos aquilo que aprenderam. Alguns destes textos podem a seguir ser pontos de partida para

a realização de outras actividades colectivas, como por exemplo trabalho de texto. Este plano permite a cada aluno que ao longo da semana vá regulando o seu trabalho, verificando o que já fez e o que ainda lhe falta fazer, fazendo os ajustes que considere necessários. No final da semana fará a sua autoavaliação do trabalho realizado, que mostrará à turma no Conselho/Assembleia. Trata-se de ajuizar da adequação do trabalho individual às possibilidades de cada um e não de comparar a qualidade de produções entre os vários alunos, sublinhando sempre os esforços pessoais e incentivando aos progressos de cada aluno. Em Conselho/Assembleia faz-se a avaliação quer do trabalho individual quer do trabalho de todos, havendo uma consciência crítica colectiva dos percursos da turma e dos seus membros, verificando o estado de cumprimento do programa e, se for caso disso, reorientando o trabalho, pessoal ou colectivo.

Este trabalho individual não é possível, se o aluno estiver dependente apenas da palavra do professor ou do manual como fonte de saber. É neste sentido que organizamos toda uma série de instrumentos de apoio à aprendizagem, onde se incluem: ficheiros autocorrectivos, guiões de trabalho, biblioteca de turma, produções dos alunos, etc., socorrendo-se também de recursos do meio (materiais trazidos pelos alunos, familiares e professores exemplos: panfletos de centros de saúde, exposições, visitas de estudo, hipermercados, horários de autocarro e comboios, recortes de jornais e revistas...)

Todas estas estratégias contribuíram para a aprendizagem e desenvolvimento de competências de leitura, escrita e de cooperação, “transformando” a turma numa comunidade de leitores e escritores na qual o prazer de ler foi uma conquista fundamental, o que implicou o envolvimento de todos e do Miguel em particular.

Promovendo a escrita através da correspondência, escrever passa a ser uma tarefa mais simples se conseguirmos passar do artificial para o natural (o natural como necessidade). Escreve-se para quem não se pode ver. Com a escrita regular faz-se a aproximação, criam-se laços com crianças que nem sequer conhecemos mas que sabemos serem como nós e com quem desejamos partilhar as nossas experiências de vida. Esta afectividade implícita na correspondência é fundamental nestas idades. A rapidez nas respostas criou uma rotina facilitadora do trabalho de escrita. A chegada da próxima carta, é uma expectativa estimulante e geradora de trabalho. Escrever para os correspondentes é um estímulo e é saber melhor o que escrever. A carta colectiva e a carta individual correspondem a formas diferentes de escrita que foram trabalhadas na turma;

A participação activa dos alunos em todo o processo e interacções estabelecidas no grupo, facilitou-lhes a construção das suas próprias aprendizagens promovendo o prazer da escrita. Todo este trabalho permitiu aos alunos o domínio progressivo do código escrito e simultaneamente a compreensão da funcionalidade e discursividade da escrita.

As comunicações de trabalhos (anexos 7,13,14,16 e 17) feitas pelos alunos foram os primeiros passos de uma educação para a comunicação. Sem a expectativa de um leitor o texto nasce para não viver, é a negação do sentido procurado pela escrita. Foi na comunicação que o texto livre encontrou a sua força.

Tratou-se de um trabalho explicativo, onde se pretendeu descrever a origem e a necessidade de regras de vida de uma turma, na qual está integrado um aluno com NEE. O mesmo visa contribuir para revelar a dinâmica dialógica da construção social do desenvolvimento moral e da socialização de um grupo de alunos, tendo por base o modelo pedagógico da Escola Moderna Portuguesa.

Partimos da suposição de que é a organização social das aprendizagens que promove o desenvolvimento humano. Escolhemos aquele modelo para base deste estudo. Acreditamos que tal como (Bruce Joyce, & Marsha Weil, 1985) um modelo é mais do que uma estratégia ou método específico. Baseia-se num plano geral, ou padrão, para auxiliar os alunos a aprender determinados conhecimentos, atitudes ou competências. Um modelo de ensino possui uma base filosófica subjacente e um conjunto de indicações docentes destinadas à prossecução dos resultados educativos esperados.

O modelo pedagógico do MEM consiste num conjunto de princípios estratégicos que se operacionalizam em metodologias activas e diferenciadas de trabalho pedagógico, promotoras da participação democrática e do desenvolvimento sociomoral dos alunos. A construção dos saberes parte das necessidades e interesses das crianças e do seu envolvimento na gestão do currículo (gestão do tempo, do espaço, dos materiais e das actividades de aprendizagem) procurando desta forma implicar e corresponsabilizar os educandos no seu processo de aprendizagem.

O Conselho de Cooperação/Assembleia de Turma teve um papel propulsor na organização social das aprendizagens e na socialização democrática dos alunos.

A vida e o trabalho das crianças regulam-se pelas normas construídas neste modelo, no interior do grupo, em Conselho de Cooperação/Assembleia de Turma a partir das ocorrências registadas no Diário de Turma. Foi, então, indispensável revalorizar o registo das ocorrências positivas e negativas da vida das turmas, no Diário de Turma, para sujeitá-las em reunião de Conselho a um debate clarificador e mobilizador de soluções evolutivas mas sujeitas a um

processo negocial, em diálogo. Daí que os socos, as asneiras, os pontapés, tomados como meio de reflexão em Conselho se tornaram em motivo de construção de normas colectivas. Foi a partir de coisas do quotidiano (que parecem quase sem importância), que o grupo criou as suas próprias regras de socialização.

A aplicação rigorosa das regras fez com que as crianças se sentissem seguras e deu-lhes uma grande confiança. Estas regras não são imutáveis e se em determinado momento, o grupo (reunido em Conselho/Assembleia) admitir que uma regra já não tem utilidade, porque a situação que esteve na sua origem evoluiu, pode retirá-la, o que está de acordo com a moral que não é estática e una. Rouanet (1989) refere que o respeito que as crianças legisladoras dão às suas próprias convenções é enorme. Essas convenções, da ordem da justiça pública sendo comuns a todos os membros do Conselho/Assembleia de Turma não serão nunca esquecidas.

No desenvolvimento deste trabalho tivemos oportunidade de constatar que até mesmo “alunos destruidores” têm o maior respeito por estes editais provisórios, nenhum dentre eles ousou rabiscar no dossier que os recolheu.

Presenciámos como as ocorrências negativas, sucedidas no grupo/turma se constituem em grandes oportunidades de crescimento, sendo a mais-valia na educação. Muitas vezes, os incidentes vividos não puderam ser resolvidos na hora em que ocorreram. Qualquer acção desencadeada no momento seria orientada por uma forte carga emocional. Foi importantíssimo existir um tempo que mediasse a passagem ao acto que vai da tomada de posição em Diário de Turma à tomada de decisão em Conselho/Assembleia, proporcionando o amadurecimento das partes implicadas, para que por si só, se possam resolver muitos dos incidentes vividos e evitar problemas de indisciplina ou violência. O registo directo permitiu que aquilo que se registou se tivesse transformado numa janela de expressão que ajudasse a baixar a tensão vivida, eventualmente, com emoção incontrolada (uma agressão, por exemplo), guardando e aguardando para o momento do Conselho/Assembleia de Turma, onde se lerá e debaterá (com a distanciação emocional e em melhores condições para a tomada de consciência e a resolução comparticipada dos problemas suscitados). Revemo-nos na atitude de (Colombier, 1989) os problemas nunca foram resolvidos numa conversa a dois ou a três, pois desta forma cria-se dependência e reforça-se a infantilidade. Na turma todos podemos ser criticados mas também temos o direito a defender-nos dando uma explicação.

A resolução cooperada dos conflitos no grupo, permitiu uma consciencialização colectiva dos incidentes e riscos que lhe são inerentes, sensibilizando todos (mesmo os próprios) a evitarem situações idênticas no futuro. Para que o Conselho/Assembleia fosse um lugar onde

os conflitos pudessem ser discutidos, clarificados e resolvidos, foi indispensável que não houvesse castigos, que o aluno não fosse condenado face a qualquer incidente praticado, servindo para tornar a escola mais educativa.

Foi também importante a organização cooperada do espaço, dos materiais, do tempo e das actividades. Concordamos com Colombier (1989) quando afirma que fazer as regras em conjunto supõe que cada um tenha acesso à autonomia e que esta se treina e atinge-se por meio da organização.

No entender de González (2002) a abertura dos professores à participação dos alunos na gestão do trabalho e dos comportamentos pode assumir vários contornos: participação na gestão do currículo, organização dos espaços, dos materiais e gestão dos comportamentos.

Esta forma de organização social da turma, foi possível pela responsabilização de cada aluno, por uma tarefa que rotativamente assumiu, e da qual teve que prestar contas ao grupo. Foi esta partilha de responsabilidades que sustentou toda a organização cooperada da sala de aula, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da liberdade e da participação real.

Neste trabalho, foram utilizados instrumentos que nos permitiram monitorizar a gestão cooperada do espaço e dos materiais, listas de verificação de Língua Portuguesa (anexo 8), registo do tempo (anexo 9), registo de presenças (anexo 10), registo do comportamento (anexo 11), mapa de tarefas (anexo 12), aniversários (anexo 13) avaliados e redefinidos sempre que necessário.

Segundo Vasques e Oury (1977) a rotatividade das tarefas conduz o aluno a fazer ajustamentos ao nível do comportamento, que resultam das dificuldades com que, por vezes, se depara no desempenho inicial da nova tarefa, mas que são apesar disso, aceleradores do crescimento. Os autores referenciam que a partilha de tarefas faz da sala de aula um lugar privilegiado na aquisição de competências sociais.

No modelo pedagógico do MEM, esta participação democrática na organização e gestão do espaço, dos materiais, de todo o currículo, dá direcção e sentido social às aprendizagens, encarando a educação escolar como uma iniciação e experimentação da vida democrática (Niza, 1998).

Pelas razões expostas decidimos realizar o estudo segundo este modelo, do qual decorreram estas estratégias integradoras de formação pessoal e social de sentido democrático do processo escolar do Miguel e do seu grupo/turma.

Como afirmam Campos e Lemos (1987) não basta acrescentar oportunidades educativas para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, é necessário, principalmente, transformar

do interior, os contextos em que se desenvolvem, melhorando a qualidade de vida psicossocial que os mesmos proporcionam.

Ao longo deste trabalho foi possível evidenciar que a participação dos alunos nas actividades de planificação e avaliação do trabalho foram uma constante na prática pedagógica nesta turma (anexos 3,4,5,6,7,8,14,15,17,18 e 19).

Os planos de estudo (bem como qualquer decisão que diga respeito à turma) são negociados e assumem o papel de contratos (anexo 6) celebrados entre as partes, pelo que nenhuma tem o poder de o alterar sem o acordo das restantes. Tal como Niza (1992 c) “*Para nós, as tarefas escolares são especificamente combinadas e não impostas*” (p. 41). Estes contratos sociais específicos que se vão desenvolvendo entre professores e alunos devem formalizar-se em projectos cooperados de estudo (anexo 4).

O Programa de Língua Portuguesa foi apresentado aos alunos, afixado na parede da sala de aula e a todos distribuído em fotocópia que guardaram para consulta nos respectivos cadernos. Ao longo do estudo foi servindo para nos orientarmos: assinalávamos o que já tinha sido trabalhado na turma e seleccionávamos o que iríamos trabalhar a seguir. Serviu para que os alunos facilmente identificassem o que já deveriam ter aprendido. Os diversos aspectos do Programa apresentado foram, no entanto, desdobrados em listas de verificação mais detalhadas (anexo 8), organizadas em função das unidades do Programa de Língua Portuguesa, tendo sido afixado um exemplar das mesmas na parede da sala de aula e distribuído outro a cada um dos alunos.

Estas listas foram utilizadas em diversos momentos de auto-avaliação, de forma aberta e variável, para poder ajudar a esclarecer as aprendizagens que era suposto que cada aluno realizasse, e, por outro lado, ajudar a tomar consciência do que cada aluno já tinha aprendido ou em que conteúdos manifestava dificuldades.

No teste diagnóstico foi manifesta, em muitos alunos, a ausência de uma estratégia de construção frásica na resposta a perguntas; de igual modo, eram muitos os alunos que manifestavam dificuldades na produção escrita mais livre. Havia, pois, que trabalhar, no campo da escrita nestas duas frentes. A partir das respostas dos alunos, procedemos a uma categorização de erros na escrita. Fazíamos-lo, no entanto, em termos individuais, entregávamos a cada aluno a categorização de erros de escrita que fizéramos com base no seu próprio teste e numa pequena conversa, explicávamos essa categorização de erros indicando-lhe actividades e estratégias para que ultrapassasse esses erros (ficheiros de ortografia, sistematização, treino e gramática).

Mais tarde, organizámos essa categorização em termos colectivos. Identificámos para cada uma das perguntas, os erros cometidos (ou não) pelos diversos alunos, procedendo a uma caracterização pergunta a pergunta.

Posteriormente confrontámos o conjunto da turma com as respostas dadas nos testes, escrevendo-as no quadro, uma a uma, e pedindo sempre aos alunos que indicassem a razão das incorrecções. Em interacção os alunos iam tomando consciência da natureza dos erros, explicitando as regras de escrita que tinham sido desrespeitadas, num constante esforço de metacognição. A utilização sistemática desta estratégia, a partir daí e sempre a seguir a qualquer trabalho escrito, ajudou sem dúvida a melhorar a qualidade formal da escrita.

Para que o trabalho fosse mais incisivo, elaboraram-se fichas e propostas de trabalho na maioria, fichas autocorrectivas (a partir dos erros e dificuldades de escrita detectadas nos testes e trabalhos) organizadas em dossiers que foram postos à disposição dos alunos em tempo de Estudo Autónomo (EA) tendo remetido cada aluno (o Miguel em particular) para as fichas adequadas à superação das dificuldades manifestadas. Alguns conjuntos de fichas dirigiam-se a aspectos específicos da gramática, outros a matérias vocabulares, outros eram propostas de produção escrita, umas mais orientadas outras progressivamente mais livres. Várias destas propostas de escrita eram elaboradas já no decurso deste processo, partindo de interesses manifestados pelos alunos, cruzando-os com as matérias de Língua Portuguesa. No final os alunos apresentaram o relatório de Estudo Autónomo (anexo 5).

Este conjunto de materiais, constituíram o começo, por um lado, da instituição na turma de estratégias e dispositivos de diferenciação pedagógica, por outro lado, da produção por nós próprias de um conjunto de ficheiros (com a maioria das fichas autocorrectivas) que suportassem e alimentassem o trabalho diferenciado em termos de Estudo Autónomo.

Concordamos com Perrenoud (1992) quando refere que “diferenciar” é organizar as interacções e as actividades de maneira a que cada aluno seja frequentemente confrontado com as situações didácticas mais fecundas para si próprio.

A produção, recolha e organização dos materiais, foi fundamental para a viabilidade deste projecto de investigação-acção centrada no desenvolvimento sócio comportamental e da leitura e escrita. Para além de serem um bom apoio no estudo e treino pelos alunos das diversas matérias que tinham que dominar, permitiam-nos remeter para eles frequentemente, perante as diferentes e múltiplas dificuldades particulares de cada aluno, deixando-nos libertos para um trabalho persistente sobre a produção escrita dos alunos e o seu aperfeiçoamento em tempo de Estudo Autónomo.

Cada aluno, progressivamente, escolhia os materiais adequados às suas necessidades. Num primeiro momento foram orientados por nós, posteriormente, foram ganhando autonomia fazendo-o sozinhos.

Usámos um instrumento de registo em que o trabalho de cada aluno era planeado no início de cada aula e avaliado no final da mesma. Trata-se de uma folha organizada em quatro colunas: Actividades; Data; Pretendo fazer; Consegui fazer; Dificuldades sentidas; Sugestões da Professora, avaliação feita pelo aluno, professor e encarregado de educação. Houve assim um planeamento e avaliação diários. Este registo deu mais tarde origem ao Plano Individual de Trabalho - PIT (anexo 3).

Em Conselho/Assembleia foram fixadas as aulas reservadas para estudo autónomo. (Niza, 2009) refere que

No tempo de estudo autónomo a turma está envolvida individualmente nas suas actividades, previamente planeadas num menu com múltiplas escolhas. Por vezes, segundo as necessidades, algum aluno poderá ajudar outro quando for previamente acordado antes da sessão se inicia. (p. 3)

. Intencionalmente, algumas actividades propostas na grelha do PIT diziam respeito a situações de cooperação e interajuda (anexo 3).

No primeiro PIT, no espaço “o que preciso mais de fazer”, o Miguel escreveu “eu zero memo agender a le e isceve”(Eu quero mesmo aprender a ler e escrever).

De facto, este aluno rejeitava a escrita e manifestava graves dificuldades em escrever textos, necessitando de um trabalho cuidado e diferenciado. Mostrava alguma consciência das suas necessidades mais prementes. Foi ao ficheiro de ortografia e retirou fichas para treinar a escrita de listas de palavras com “pré”, “cre”, “que”, “es”, “ er “ que necessitava trabalhar e registou-a no PIT. Outros alunos foram muito ambiciosos e planearam fazer muitas actividades. A Maria das 10 actividades que planeou realizar, apenas executou 3. No balanço que fez referiu: *”Podia ter trabalhado muito mais”*. Para melhorar propôs *“Vou pensar melhor no meu trabalho, perdi muito tempo a procurar. Acho que também quis fazer muita coisa”*. Estas dificuldades foram comuns a outros alunos, alguns desrespeitaram o que planearam.

Com base nas realizações dos alunos com o primeiro PIT elaborámos gráficos globais de cada aluno e apresentámo-los numa das aulas seguintes. Cada um dos gráficos registava, em termos de quantidades, as actividades planeadas e as realizadas por cada aluno. Com a nossa ajuda fizeram uma leitura dos dados representados no gráfico, discutimos o trabalho realizado e o empenho que tinham tido ou não. Se o que tinham concretizado era ou não o que

precisavam de fazer, se tinha sido útil para melhorarem as aprendizagens, quais as razões porque tinham realizado mais do que o planeado ou menos. Concordámos que devíamos fixar o número de actividades a realizar por mês. Ficou acordado que cada aluno devia escrever pelo menos dois textos e ler um livro não muito grande, num total de seis actividades. Cada aluno deveria trabalhar mais nas matérias em que manifestasse maior dificuldade.

Esta discussão foi muito útil. A partir de então, elevou-se a quantidade de actividades concretizadas pela maioria dos alunos, nomeadamente a produção de textos. No entanto, alguns alunos só se apropriaram deste instrumento de organização e regulação do trabalho autónomo de aprendizagem mais tarde.

A pouco e pouco fomos ajudando o grupo e o Miguel, em particular, a planificar melhor, elaborando conjuntamente um plano que fosse exequível na totalidade.

No início do ano apresentámos o Programa de Língua Portuguesa aos alunos e tendo em conta o programa apresentado, clarificámos critérios de avaliação em Conselho de Cooperação/Assembleia de Turma (anexos 17 e 18).

Serralha (2007) refere-se ao Conselho de Cooperação/Assembleia de Turma como uma estrutura organizativa da vida escolar dos alunos caracterizando-o como *“espaço público de encontro periódico do grupo /turma (alunos e professor), para em conjunto gerirem, colegialmente, tudo o que à comunidade respeita, ou seja, as aprendizagens e as relações sociais que decorrem tanto da sua construção colectiva como da vida em comum”* (p.179). Afirma que daqui surgem diversas funções, nomeadamente *“de regulação dos percursos de aprendizagem dos alunos, centrando-se para o efeito quer na avaliação do PIT e dos Projectos desenvolvidos quer na sua programação”* (p. 180) ou a função de *“gestão cooperada de conflitos, feita a partir da leitura e análise crítica das ocorrências negativas registadas no Diário de Turma”* (p. 181).

O conjunto dos Diários de Turma produzidos pelo grupo ao longo do período do estudo e a discussão que a leitura das ocorrências registadas geram em Conselho (na procura de encontrar consensos, com vista a tomadas de decisão, de onde decorrem as regras de vida e de funcionamento) constituíram uma excelente informação acerca do crescimento pessoal e social dos alunos.

O Diário de Turma (anexo 1) foi um instrumento pedagógico de registo sistemático da vida do grupo. Trata-se de um espaço estruturado, com um título, seguido do período de tempo a que se destina, formado por quatro colunas “Acho Bem”, “Acho Mal” “Fiz” e “Proponho”, que servem para o registo escrito do que mais significativo acontece no seio do grupo e é tido como guião para o Conselho/Assembleia. Durante vários dias, alunos e

professoras registam livremente no Diário de Turma as ocorrências mais relevantes: propostas de trabalho, desejos, problemas resultantes da convivência diária, trocas de afectos ou outras. Depois de lidas e discutidas em Conselho emergem as orientações para a vida do grupo e para a socialização dos comportamentos.

Adoptámos o processo proposto por Bardin (1988) para a análise de conteúdo das posições tomadas em Diário de Turma recaindo nas quatro colunas “Acho Bem”, “Acho Mal”, “Fiz” e “Proponho”. O processo de categorização seguido foi feito no final, após recolha de todos os Diários de Turma (foram analisados 28). Agrupámos as categorias em quatro blocos de informação (A, B, C e D). Finalizámos a análise com a operacionalização das categorias encontradas.

Apresentamos alguns indicadores como exemplos. (Quadro 3)

Quadro 3 - Blocos de informação e categorias

Blocos de informação	Categorias
A – ocorrências relacionadas com o desenvolvimento de competências Metacognitivas	1 – Declaração de intencionalidade relacionadas com a aprendizagem 2 – Actividades que os alunos preferem 3 – Valorização dos percursos 4 – Tomadas de consciência do percurso feito 5 – Regulação do percurso
B – ocorrências de socialização	1 – Infracção de regras sociais 2 – Interiorização das regras 3 – Demonstração de afectos 4 – Agressão física 5 – Agressão verbal 6 – Rejeição 7 – Revelação do gosto pela escola
C – ocorrências relacionadas com a organização cooperativa	1 – co-responsabilização pelas tarefas realizadas 2 – Co-responsabilização pelas tarefas que pretende realizar 3 – Realização de projectos de estudo 4 – Contributos para a planificação das actividades 5 – Não cumprimento de regras instituídas 6 – Incidentes relacionados com o material da sala 7 – Desejo de mudança de lugar
D – ocorrências distinguidas pelos alunos	1 – Associadas a vivências sociais 2 – Associadas a vivências de grupo

Finalmente, fizemos o tratamento da evolução de ocorrências negativas que se repetem, tentando compreender, como após a deliberação de uma regra social que permite melhorar o comportamento, mas se o mesmo comportamento aparecer de novo escrito no Diário de Turma, volta a ser analisado em Conselho. Detivemo-nos na análise da construção cooperativa da regra, do seu significado social, para permitir a sua interiorização, produzindo efeito formativo nos alunos responsáveis pela ocorrência negativa.

9 - Apresentação e discussão dos resultados

Dos vários Diários de Turma e das actas dos Conselhos/Assembleias que analisámos, fizemos o levantamento da totalidade das regras inscritas, que o grupo foi produzindo para o trabalho da turma.

Destaca-se que é durante os primeiros meses do trabalho, que as crianças sentem maior necessidade em criar regras de vida (21 normas inscritas), onde o aspecto relacional se

destaca. Com o desenrolar da vida do grupo constatou-se uma redução muito significativa, quanto ao número de normas instituídas (respectivamente 10 e 5 normas inscritas, no primeiro e segundo períodos). No final do estudo, verificou-se que os alunos evoluíram notoriamente ao nível da socialização, não sentindo necessidade da regra escrita no papel, dado que a mesma já tinha sido interiorizada pelo grupo.

Relativamente à natureza das normas, verificou-se que nos primeiros meses as ocorrências são de carácter individual, passando posteriormente para ocorrências de carácter social. Apresentamos apenas um exemplo para cada uma das situações, mas, muitos haveria a referir. Para o primeiro caso transcreve-se a ocorrência do André no Diário de Turma de 5/11/2009: *“O Miguel disse que eu era... não vou escrever porque é uma asneira que conheço, mas, vocês sabem qual é”*. Em Conselho foi discutido o assunto e deu origem à regra: *“ Não devemos dizer asneiras, mas se isso acontecer devemos pedir desculpas”*. Para ilustrar o segundo caso, transcrevemos uma ocorrência que o Tiago registou no Diário de Turma de 17/06/2010: *“ O Nuno e o Hugo jogaram papelinhos com as canetas na aula”*. Após análise e reflexão conjunta, esta turma decide colocar no painel das regras da sala de aula o seguinte: *“Não devemos atirar papelinhos porque nos distraímos”*.

Considera-se positivo realçar outro aspecto que nos permitiu inferir que os alunos fizeram uma evolução moral considerável, foi o facto de chegarem ao fim do ano apresentando propostas para a elaboração de regras de intervalo (anexo 9).

“É proibido tirar os alfinetes dos painéis e andar no intervalo, a picar os colegas”.

Esta regra de escola surgiu no Conselho de 17/06/2010 a partir da proposta da Rita:

“ No intervalo, o Hugo andava a picar a Marta com um alfinete”.

Sónia – *Eu penso que podiam resolver sozinhos esse problema.*

Rita – *Acho que devia haver uma regra na escola para não picar os colegas, porque é perigoso.*

Estes dois exemplos testemunham bem a sua história evolutiva. A Sónia mostra-nos que já há no grupo um processo de socialização que pressupõe acordos entre eles para ultrapassar um conflito. Este acordo “podiam resolver sozinhos” revela maturidade por parte da aluna. A Rita apresenta-nos uma proposta para a elaboração de uma regra de escola, revelando ter já uma relação de pertença que não se limita a eles e às professoras, é mais abrangente, pois há aqui uma preocupação com o conjunto institucional.

Professora – Mas para que esta proposta passe a regra da escola, a outra turma tem que concordar com ela. Esta proposta é nossa, portanto, todos temos a responsabilidade de sermos os primeiros a cumpri-la e darmos o exemplo aos outros meninos. Proponho que o

presidente, o secretário e a Rita (que fez a proposta), a apresentem aos colegas da sala ao lado. Se eles concordarem, então, passará a ser uma regra da escola e terá que ser cumprida por todos (anexo 20).

Constatou-se que na turma se acelerou o crescimento através da discussão destes problemas, permitindo uma aprendizagem na resolução de conflitos, orientando os alunos para a tomada de decisões colectivas. Esta ajuda dos pares tornou-se crucial no desenvolvimento do grupo, fundamentalmente no Miguel, aluno alvo do nosso estudo. Transcrevemos uma ocorrência, discutida no Conselho do dia 5 de Novembro/2010, mostrando o trabalho de transformação que os alunos realizaram, para se ajudarem entre si: Miguel - *“Eu não gosto de mim quando grito e atiro as cadeiras ao chão.”*

Rúben – Tretas, tretas, estás sempre a portar-te mal!...

Professora – Ele pediu a palavra. Acho que podemos deixá-lo falar. Explica lá melhor Miguel.

Alexandre – Ele estava a chatear-me e assim não pode ser.

Rita – Eu penso que o Miguel já está a fazer um esforço para se portar melhor.

Miguel – Está a ver professora, eles não me deixam falar!...

Professora – As pessoas que escrevem no Diário têm prioridade para falar.

Miguel – Posso perguntar aos meus colegas todos se eles acham que eu melhorei?

Professora – Penso que é importante para o Miguel saber a vossa opinião acerca do seu comportamento nesta semana.

Hugo – Ele porta-se muito mal.

Sónia – Não, porta-se mais ou menos.

Tiago – Deve portar-se melhor.

Nuno – Ele já é crescido, tem que levar recado para o pai assinar, o pai, não é a mãe.

David – Estamos a ser maus colegas, o Miguel até já disse que não gosta dele quando está furioso.

Professora – Então como podemos ajudá-lo? Presidente, atenção à ordem da lista dos alunos para falar, estão a atropelar-se, assim não pode ser.

Telmo – Eu acho que se melhorarmos o nosso comportamento ele pode imitar-nos. E não o devemos gozar para não o enervarmos.

Teresa - Esta semana o Miguel até já fez os trabalhos de casa! Eu acho que está a melhorar. Olha Miguel, eu quando estou assim nervosa fico bem melhor se pedir desculpa aos colegas e às professoras.

Professora – Concordo com a Teresa, uma pessoa só se sente bem, se estiver em paz com todos, não é?

Grupo – Sim.

Professora – Tenho a certeza que se quiseres, Miguel, podes melhorar muito.

Miguel – Mas eu não sei se quero.

Professora – Ah! Mas tens que fazer um esforço para querer. Podes vir aqui escrever que vais tentar melhorar?

Miguel escreveu:

- Prometo que vou esforçar-me, já não volto a atirar cadeiras ao chão.

Raul – Mas é para cumprir de verdade. Nós vamos estar bem atentos, também há outros meninos que também têm que melhorar o seu comportamento, vai ficar tudo escritinho na parede.

Consideramos que é importante transcrever um extracto da acta deste dia porque retrata a evolução do grupo: “*Depois lemos o Diário de Turma, começando pela coluna do “Acho Bem”.*

Escolhemos alguns projectos de trabalho propostos pelos colegas...

Fizemos um estudo do número de cartas e textos livres que já fizemos e acordámos que poderíamos fazer alguns livros para enriquecer o nosso espaço da leitura - (biblioteca de sala de aula).

Posteriormente passámos à coluna do Acho Mal mas, como estava tudo resolvido até concluimos que nos estamos a portar melhor.”

Na turma, existiram alguns factores que fizeram avançar o desenvolvimento dos alunos: o instrumento de registo (Diário de Turma) criado em contexto, e uma estrutura de cooperação (Conselho) desenvolvido num tempo, tendencialmente quinzenal, para fazer a regulação do trabalho da turma, (onde as ocorrências vividas, registadas no Diário de Turma e discutidas em Conselho), permitiram a elaboração de várias regras que ajudaram a socializar os alunos; a organização da sala permitiu-lhes um envolvimento cultural estruturado, facilitador e promotor do desenvolvimento da autonomia, da liberdade e da responsabilidade; a gestão cooperada de conflitos, com interações sistemáticas permitiu a cada aluno colocar-se no lugar do outro; as tomadas de decisão, por consenso, foram fruto da relação negocial de cooperação que se estabeleceu na turma; a cooperação desenvolvida no grupo permitiu-lhes solidificar e manter o crescimento humano e ético, graças à qual, cada aluno foi construindo a sua autonomia pessoal e moral; o papel clarificador e não doutrinador adoptado pelas professoras poderá ter tido uma importância relevante no processo evolutivo do grupo.

Como afirma Vigotsky (1988), os alunos aprendem, sobretudo, no convívio cultural com os adultos e com os pares o que significa que não se aprende essencialmente com as lições formais. Este autor conclui que o papel mais importante do professor não é o da função ensinante mas sim o da organização das aprendizagens.

Estivemos e estamos sempre à procura de estratégias eficazes para fazer avançar no currículo este ou aquele aluno. A organização cooperada que propusemos ao longo deste estudo deu ao aluno a dimensão daquilo que a escola exige dele, convidando-o à participação activa, à construção de si próprio como cidadão através do currículo.

O Miguel foi o construtor da sua aprendizagem, sendo, no fundo, o desenvolvimento de competências metacognitivas que ressaltam. Porque ele cresceu e evoluiu a partir das tomadas de consciência do ponto em que se encontrava, do que precisava de melhorar e do que devia fazer para que isso acontecesse. Descobriu que nunca se aprende sozinho, antes com a ajuda dos outros que lhe serviram de recurso. Mas o importante foi ele querer ser ajudado. No fundo foi criar intencionalidades. Concluímos que nada melhor que uma classe organizada no sistema cooperativo, para criar esse tipo de intencionalidades. Não é a organização estática mas sim a dinâmica que se cria à volta do grupo, que o impulsiona a querer trabalhar e aprender sempre mais com empenho e motivação. Cada um pode dizer, relativamente ao outro, a forma como se sente e vai gerindo esse conjunto de interações complexas. Mesmo ao professor, cabe a tarefa de aprender a gerir a diversidade, a imprevisibilidade e a complexidade. Aprende-se muito na gestão cooperada com os alunos quando estes contam aos colegas como resolveram um problema, quando revelam as suas descobertas, quando ajudam um companheiro a elaborar ou a responder a um inquérito, a uma carta ou a escrever ou a melhorar um escrito, quando questionam o(s) autor(res) acerca de um texto, de uma experiência ou de um desenho, quando apresentam e discutem um livro que leram, institui-se com eles, de forma cooperada, um verdadeiro trabalho de ensino e de aprendizagem que privilegia a compreensão.

De um modo geral, todas as situações constituíram motivação para a leitura e a escrita (incluindo o encontro com os correspondentes, a festa, os convívios interturmas, a representação de peças de teatro, a organização de exposições de trabalhos, a elaboração de folhetos ou outros textos informativos, convites, cartazes), foram motivos para escrever.

Constatamos que é possível encontrar formas de organização de trabalho escolar e actividades pedagógicas que podem, de uma forma viável, ajudar professores e alunos na sua prática diária, sem excluir os mais problemáticos. Quando eles ficam de fora, é que podem

tornar-se autênticos problemas ao sentirem-se excluídos. Uma escola só pode ser inclusiva se construir individualidades a partir do grupo e as respeitar.

A forma cooperativa de trabalho que estabelecemos com a professora titular de turma teve um papel fundamental neste nosso estudo. Reuníamos com regularidade para avaliarmos, partilharmos, reflectirmos, fundamentarmos e estimularmos o desenvolvimento dos projectos que tínhamos em curso com os nossos alunos. A partilha das nossas práticas e materiais utilizados, bem como a reflexão cooperada que íamos fazendo a partir daí e dos contributos teóricos (dos livros que íamos lendo e discutindo), estimularam-nos e constituíram o garante da mudança. Esta interacção solidária entre colegas permitiu uma troca de experiências/ideias/opiniões facilitadoras do progresso, ultrapassando assim dificuldades concretas ou ansiedades que, ao serem partilhadas, puderam ser geridas e transformadas em conhecimento.

Acreditamos que a atenção que possamos prestar à escola, na sua diversidade, se prende com a concretização dos Direitos da Criança/Direitos Humanos. A cultura dos valores neles contida é condição fundadora das relações em que deve assentar todo o acto pedagógico. A exclusão do sistema escolar regular devida a dificuldades de aprendizagem leva ao não reconhecimento de que todas as crianças têm os mesmos direitos e oportunidades. Cremos que a inclusão é uma questão de direitos humanos.

As competências paulatinamente adquiridas pelo aluno em causa (Comportamentais, leitura e escrita) que, à partida se revelavam inatingíveis para os mais incrédulos, e, nas quais sempre acreditámos, tornaram-se de facto possíveis. A caminhada foi tão árdua quanto enriquecedora. O trilho sinuoso relembra e reaviva o pensar de Torga, hoje como ontem, sempre actual “Em qualquer aventura o que importa é partir, não é chegar...”

10 - Bibliografia

- Almeida, L. & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: Associação dos Psicólogos Portugueses. Coimbra
- Alloy, L. B. & Jacobson, N. S. & Acocella, J. (1999). *Abnormal Psychology*, 8ª ed., Boston, McGraw-Hill College 440-442.
- Azevedo, B. (1997). *Tópicos em construção de software Educacional*. Estudo dirigido.
- Barkley, R. (1990). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder*. New York: Guilford Publication.

- Bardin, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Belchior, M. (2004). *Desenvolvimento Profissional e Aprendizagem dos professores do 1º C.E.B.* Dissertação de mestrado, não publicada. Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Boavida, J. (1991). *Crise na Educação – Por uma Mudança como Categoria Educativa*. Rev.Port. de Pedagogia, Ano XXV, nº2, 205-212.
- Bogdan, R., & Lutfiyya, Z. M. (1992). *Standing on its own: Qualitative research in special education*. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives*. Boston: Allyn & Bacon 243-255
- Bogdan, R. C. & Biklen, san Knopp. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora 335.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano - Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carneiro, A.; et al. (1983). *Espaço Pedagógico 2 Corpo/Espaço/Comunicação*. 2ª edição. Porto: Edições Afrontamento
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4th ed.). London: Routledge.
- Coménio, J. A. (1995). *Didáctica Magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, A.F. (1999). *Contributos para um modelo da avaliação de produtos multimédia centrado na participação dos professores*. Actas do 1º Simpósio Ibérico de Informática Educativa.
- Decreto-Lei nº3/2008, Diário da República, 1ª Série, nº4 de 7 de Janeiro, 154-164
- Departamento da Educação Básica (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo* (4ª Ed.). Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação
- Eisner, Elliot W. (1989). *Los Objectivos Educativos: Ayuda o Estorbo?* In Sacristán, J. Jimeno e Gómez, A. Pérez (1989). *La Enseñanza; Su Teoria y su Pratica*. Madrid: Akal 257- 264
- Esteves, A. J. (1986). *A investigação-ação*. In A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento 251-278

- Estrela, A. (1992). *O Movimento da Escola Moderna e a formação de professores* in Vilhena, G. et al. (Org.). *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna 19-23
- Freinet, Célestin (1975). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Garcia, Araceli Estebanz (1994). *Didáctica e Inovación Curricular*. Sevilha: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Gauthier, B. (1990). *Recherche Sociale: De la Problématique à la Collecte des Données*. Québec, Canadá : *Les Presses de l'Université du Québec*.
- Hameline, Daniel (1982). *Les Objectifs Pédagogique en Formation Initiale et en Formation Continue*. Paris: ESF.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora
- Landsheere, Vivian & Lansheere, Gilbert (1981). *Definir os Objectivos da Educação*. Lisboa: Morais Editores (3ª edição).
- Lebrun, Nicole e Berthelot, Serge (1994). *Plan Pédagogique*. Bruxelas: De Boeck
- Lessard-Hébert & Goyette & Boutin. (1990). *Investigação Qualitativa- Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G.; Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lei de Bases do Sistema Educativo nº 49/05, de 30 de Agosto, Artigo 3º Princípios organizativos, alínea I.
- Marger, Robert (1983). *Como Definir Objectivos Pedagógicos*. Lisboa: Carreira & Carreira (2ª edição).
- Melo, A. R. (1994). *A Expressão Motora da Criança Instável: Análise Multidimensional da Expressão Motora de Crianças Instáveis de 7 e 8 anos em situação escolar livre*. Tese de Mestrado não Publicada Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa 1-59
- Niza, S. (1992c). *Em comum construimos uma educação democrática* in Vilhena, G. et al. (Org.). *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna 39-47

- Niza, S. (2009). *A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem*. Escola Moderna 39 – 46
- Niza, S. (2009). Editorial. Escola Moderna
- Nogueira, A. P. & Lopes, J. A. (1998). *Distúrbio Hiperactivo de Défice de Atenção: Natureza e Intervenção*, Necessidades Educativas Especiais: Estudos e Investigação. Braga ed. 11-35
- Olson, D., & Torrence, N. (2009), *Educação e Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed
- Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pérez, M. R. e López, E. D. (1992). *Curriculum y Aprendizaje – Un Modelo de Diseño Curricular de Aula en el Marco de la Reforma*. Pampelona: Itaka
- Perrenoud, P. (1992a). *Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica* in Estrela, A. e Nóvoa, A. (Orgs.) (1992). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Lisboa: Educa.
- Perrenoud, P. (1992b). *Différenciation de l'enseignement: resistances, deuils et paradoxes* in Cahiers Pédagogiques, nº306, Setembro de 1992, 49-55
- Porter, G. (1998) Seminário: *Educação Inclusiva*. Ministério da Educação/DEB (org.), documento policopiado.
- Porter, G. ; Ainscow, M.; Wang, M.(1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (1988). *Épistemologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelas : Pierre Mardaga.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie Différenciée*. Paris: Hachette, 52
- Rodrigues, A. N. (1997). *Gritos de Movimento. Contributos para o Estudo da Expressão Motora de Crianças Instáveis*, Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria, nº 14, 9-31.
- Rosales, Carlos (1988). *Didáctica. Nucleos Fundamentales*. Madrid: Narcea.
- Serralha, F. (2007). *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral de alunos do 1º CEB*. Tese de Doutoramento apresentada à - Universidade Católica Portuguesa (policopiado), Lisboa.

- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata (2ª edição).
- Toffler, A. (1970). *Choque do Futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.
- UNESCO (1994) – *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Walsh et al. (2002). *A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância*. In: Spodek, B., *Manual de Investigação em Educação de Infância* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian 1037-1066
- Vasquez, A. & Oury, F. (1977). *Da Classe Cooperativa à Pedagogia Institucional*. (5 vols.) Lisboa: Editorial Estampa.
- Vieira, Flávia (1993). *Planificação do Ensino e da Avaliação in Supervisão Pedagógica. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.
- Vygotsky, L.S.(1979), *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Ed. Antídoto.
- Vygotsky, L.S.(1988), *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

11 – ANEXOS

Anexo 1

DIÁRIO DE TURMA

Início ___/___/___

Fim ___/___/___

ACHO BEM	ACHO MAL	FIZ	PROPONHO

Presidente

.....

Secretário

.....

Anexo 2

ASSEMBLEIA DE TURMA

Acta nº _____

Aos _____ dias do mês de _____ do ano de _____, reuniram-se pelas _____ horas , na sala _____ desta escola, os alunos e o(a) professor (a) do _____ ano, da turma _____.

Faltaram os alunos: _____

A reunião foi presidida pelo(a) aluno(a): _____

_____ e secretariada pelo(a) aluno(a) _____

_____.

Iniciada a sessão, foram tratados os seguintes assuntos: _____

Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão da qual se lavrou a presente acta que, depois de lida e aprovada, vai ser assinada.

Presidente

Secretário

.....

.....

Anexo 3

PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO (PIT)

Nome _____ Número__ Ano/turm _____

Início ___/___/___

Fim ___/___/___

O QUE PRECISO MAIS DE TRABALHAR

ACTIVIDADES	DATA	PRETENDO FAZER	CONSEGUI FAZER
ESCREVER NO DIÁRIO DE TURMA			
LER AS NOTÍCIAS ESCRITAS NO DIÁRIO DE TURMA			
FICHAS DE TREINO DOS FICHEIROS			
ESCREVER TEXTOS/CARTAS			
ESCREVER TEXTOS LIVRES			
ESCREVER TEXTOS A PARES COM 1 COLEGA			
APERFEIÇOAR TEXTOS MEUS COM 1 COLEGA			
APERFEIÇOAR TEXTOS MEUS COM A PROFESSORA			
PROCESSAR NO COMPUTADOR OS MEUS TEXTOS			
LER TEXTOS DE COLEGAS			
DITADOS A PARES			
		TOTAL	TOTAL

	DATA	PRETENDO FAZER	CONSEGUI FAZER
TRABALHO COM OS COLEGAS			
TRABALHO COM A PROFESSORA			

DIFICULDADES SENTIDAS	SUGESTÕES DA PROFESSORA

Cargo desempenhado.....

ALUNO
(auto-avaliação)

PROFESSOR
(aval. sugestões...)

ENC. DE EDUC.
(opinião, sugestões)

Anexo 4

PROJECTOS DE ESTUDO

O QUE QUEREMOS SABER?	QUEM QUER SABER	O QUE VAMOS FAZER

Anexo 5

RELATÓRIO DE ESTUDO AUTÓNOMO

DATA	O QUE FIZ HOJE	O MEU COMENTÁRIO (dificuldades sentidas)	COMENTÁRIO DO PROFESSOR (sugestões, orientações...)

Anexo 6

CONTRATO DE TRABALHO

Grupo de trabalho _____ Começou em/..../ Prevê acabar em/..../....

Porta voz _____

TEMA

Sugestões de trabalho: O grupo deve seguir os passos indicados no guião

A equipa compromete-se fazer um(a):

- Trabalho escrito;
- Texto resumo;
- Questionário, respostas tipo e citações. As perguntas devem ser precedidas de textos, imagens, quadros, gráficos ou mapas (de acordo com o tema);
- Comunicação à turma.

A professora compromete-se:

- Fornecer um guião
- Conceder, ao longo da pesquisa, entrevistas ao grupo sempre que solicitadas.

Coimbra,..... de de 199...

A Professora

O Grupo

Anexo 7

FICHA DE AUTO – AVALIAÇÃO DO GRUPO

(Avaliação do nosso trabalho de grupo e da comunicação que fizemos)

GRUPO nº _____	Data da nossa comunicação à turma ... / ... / ...
Tema que trabalhámos _____	

- Como correu o nosso trabalho de grupo?
. Trabalhámos bem..... _____
. Podíamos ter trabalhado mais..... _____
. Não trabalhámos o suficiente..... _____
- Participámos todos no trabalho do nosso grupo? Sim____ Não____
Quem podia ter participado mais? _____
- Como correu a nossa comunicação à turma?
. A comunicação correu bem..... _____
. A comunicação podia ter corrido melhor..... _____
. A comunicação correu mal..... _____
- O que podemos melhorar futuramente? _____

Tendo em conta o nosso trabalho de grupo e a comunicação que fizemos atribuímos ao nosso grupo a classificação..... _____

Assinaturas dos elementos do grupo :

Anexo 8

Língua Portuguesa - 4º ano								
Já sou capaz...	COMUNICAÇÃO ORAL							COMUNICAÇÃO ESCRITA
	Prestar atenção quando os meus colegas apresentam trabalhos	Prestar atenção quando o professor explica.	Respeitar a vez dos outros e intervir na minha vez.	Levantar dúvidas e questões sobre aquilo que oiço.	Falar de modo a que todos me entendam, tendo em conta o tom de voz.	Dar opiniões fundamentadas no Conselho e sobre as comunicações apresentadas.	Apresentar soluções para problemas levantados.	Ler em voz alta, com entoação e fluidez.

Língua Portuguesa - 4º ano								
Já sou capaz...	COMUNICAÇÃO ESCRITA							
	Responder correctamente a perguntas sobre o texto.	Descobrir, num texto, o sentido de palavras desconhecidas.	Estabelecer a sequência de acontecimentos de um texto.	Distinguir a personagem principal.	Perceber as ideias mais importantes de um texto, de um livro...	Localizar acções no espaço e no tempo.	Escrever de forma legível, tendo em conta a letra, o espaço e a apresentação.	Escrever histórias.

Língua Portuguesa - 4º ano								
Já sou capaz...	COMUNICAÇÃO ESCRITA							
	Escrever textos informativos.	Escrever resumos.	Escrever poesias.	Escrever avisos, recados, cartas...	Escrever textos com correção ortográfica.	Escrever textos com as ideias bem organizadas.	Escrever textos com a pontuação correcta.	Escrever textos com bastante vocabulário, imaginação e adjectivação.

Língua Portuguesa - 4º ano							
Já sou capaz...	COMUNICAÇÃO ESCRITA			FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA			
	Organizar índices.	Consultar dicionários, prontuários e enciclopédias.	Distinguir diferentes tipos de texto: prosa, poesia, B.D., texto dramático...	Descobrir o significado de palavras desconhecidas partindo da palavra de origem.	Reconhecer as funções das palavras numa frase (sujeito, predicado e complemento directo e indirecto).	Identificar tipos de frase (declarativa, interrogativa, imperativa e exclamativa).	Relacionar sinónimos e antónimos.

Língua Portuguesa - 4º ano									
Já sou capaz ...	FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA								
	NOMES					ADJECTIVOS			VERBOS
	Identificar nomes comuns.	Distinguir nomes próprios e colectivos.	Identificar o grau dos nomes.	Identificar o género dos nomes.	Identificar o número dos nomes.	Identificar adjectivos.	Substituir adjectivos por outros de sentido equivalente.	Identificar o género, o número e o grau dos adjectivos	Aplicar as formas do Presente, Presente-futuro, Futuro, Pretérito Perfeito e Imperfeito do indicativo.

Língua Portuguesa - 4º ano										
Já sou capaz ...	FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA									
	SÍLABAS			Usar adequadamente os acentos: agudo, grave, circunflexo e til.	Utilizar os diferentes sinais de pontuação.	Utilizar bem as maiúsculas.	Substituir elementos da frase por determinantes demonstrativos.	Identificar e organizar famílias de palavras	Identificar e organizar áreas vocabulares	Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica
	Decompor palavras em sílabas.	Distinguir sílaba tónica e sílaba átona.	Classificar palavras quanto ao nº de sílabas.							

Anexo 9

Regras propostas pelos alunos para o tempo de recreio:

Colegas e adultos
<ul style="list-style-type: none">• Pode – se estar no recreio sem andar à bulha;• Quando se brinca devemos ter cuidado para não magoar colegas;• Em caso de conflito, devemos falar com as auxiliares;• Não picar os colegas porque é perigoso;• Não tirar os brinquedos aos mais pequenos;• Não tirar brinquedos aos colegas;• Não haver lutas;• Não puxar os cabelos nem empurrar os meninos;• Não cuspir para os colegas;• Não dizer asneiras;• Não desrespeitar os professores;• Não responder mal às auxiliares;• Não estragar o trabalho dos colegas;• Ajudar quem precisa;• Não gozar nem troçar dos colegas;• Não ofender os colegas;• Não resolver os problemas a bater;• Não fazer queixinhas desnecessárias;• Não ameaçar e chantagear os colegas

Futebol
<ul style="list-style-type: none">• Quando um grupo estiver no campo de futebol a jogar, não se devem tirar de lá;• Se dois grupos chegarem ao campo de futebol, em vez de discutir formam duas equipas para jogar;• Não interromper quem já está no campo a jogar;• Não ter mau perder nos jogos;• Não atirar bolas com força e de propósito para aleijar as pessoas;• Não atirar bolas de propósito para o telhado;

Corredores, escadas e edifício da escola
<ul style="list-style-type: none">• No corredor e nas escadas anda – se com cuidado e devagar;• Não se deve empurrar nas escadas;• Sair calmamente sem correr nos corredores;• Ir para a sala quando toca;• Não atirar pedras, nem bolas às portas e janelas;• Não se atirar pedras no recreio;

- Não subir pelas janelas das salas;
- Respeitar os espaços destinados a cada recreio;
- Ninguém deve de ir brincar para a divisão da arrumação, nem inventar histórias para assustar os mais novos;
- É proibido tirar os alfinetes dos painéis e andar no intervalo a picar os colegas;

Casas – de – banho

- Não maltratar os colegas nas casas – de – banho;
- Os meninos não devem entrar nas casas – de – banho das meninas e as meninas não devem entrar nas casas – de – banho dos meninos;
- Os alunos grandes não devem assustar os colegas na casa – de – banho;
- Utilizar convenientemente a casa – de – banho e não como esconderijo ou local de brincadeiras;

Canteiros, árvores e animais

- As plantas são para tratar e não para arrancar;
- Não atirar bolas para os ninhos;
- Não maltratar as plantas do jardim;
- Não atirar terra;
- As árvores não são para trepar;
- A terra/lama não se atira aos colegas;
- Os pombos são seres vivos que devemos respeitar;
- Não estragar os avisos;

Para o lixo e refeitório

- O lixo coloca – se nos baldes de lixo;
- Não atirar comida e papéis para o chão e ou para os colegas no recreio e no refeitório;
- Não atirar água para os colegas no almoço;

Dias de chuva

- Evitar “chapinhar” nas poças de água nos dias de chuva
- Não andar à chuva;

Outras: A turma do 3.º ano propõe que as regras não comecem pela palavra “não”

Anexo 12

REGISTO DE TAREFAS										
Responsáveis - dois alunos por cada dia da semana, por ordem alfabética										
TAREFAS	Responsáveis	2 ^a	Responsáveis	3 ^a	Responsáveis	4 ^a	Responsáveis	5 ^a	Responsáveis	6 ^a
Distribuir cadernos										
Escrever plano diário										
Registar presenças										
Registar o tempo										
Regar as plantas										
Alimentar a tartaruga										
Avaliar o plano do dia										
Recolher cadernos										
Apagar o quadro										
Fechar a porta										

Anexo 14

COMO SE PROCESSA A NOSSA COMUNICAÇÃO À TURMA

1 – Tempo de comunicação

Durante a comunicação nenhum colega deverá interromper.

2 – tempo de perguntas (debate)

Aqui os colegas podem fazer perguntas e apontar críticas ao trabalho.

Um elemento da equipa ficará encarregado de ordenar as intervenções para que fale um de cada vez.

3 – Distribuição do texto e questionário aos colegas.

4 – Recolha dos questionários pelos elementos do grupo.

5 – Avaliação do trabalho.

Auto-avaliação

Hetero-avaliação

(Estas serão registadas respectivamente pelo professor e pelos alunos)

Anexo 15

PREPARAÇÃO DA COMUNICAÇÃO À TURMA

TEMA QUE VAMOS APRESENTAR.....

Assunto para explicar à turma	Quem explica (nome)	Quanto tempo demora	Técnicas de comunicação

Ideias principais que vamos registar _____

— _____

— _____

— _____

Entrevista com a professora

Comunicação à turma

Data prevista

Data prevista

.../.../...

.../.../...

Turma__ O nosso grupo_____

Anexo 16

ASSEMBLEIA DE TURMA

PRESIDENTE

Funções:

- É ele quem preside as assembleias.
- Deixar falar os alunos que se inscrevem de dedo no ar.
- Não deixar a turma fazer barulho quando alguém está a falar.
- Aceitar as propostas dos alunos e pô-las a discussão na turma.
- Responsável pela síntese dos acontecimentos ocorridos durante a semana.
- Deve dirigir as votações, contar os votos e referir à turma a proposta que ganhou.

SECRETÁRIO

Funções:

- Responsável pela leitura e escrita da acta.
- Responsável pelo “Diário de Turma”.

Anexo 17

FICHA DE HETERO-AVALIAÇÃO DA COMUNICAÇÃO À TURMA

(Avaliação feita pelos grupos)

TURMA _____ DATA _____

Nº DO PROJECTO _____
TEMA DO PROJECTO _____

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	Nº dos alunos do grupo				
Planificação do trabalho					
Seleccção dos materiais					
Leitura e interpretação da bibliografia					
Fichas de leitura					
Tratamento gráfico					
Criatividade					
Organização da Comunicação à turma					
Clareza da exposição à turma					
Redacção do Resumo a partir das fichas de leitura e do Guia de Estudo					
Questionário sobre a comunicação					
Guia de correcção do questionário					
Correcção do questionário dos colegas					
Gestão do tempo					
Relação com os colegas					

NÚMERO	NOME DOS ELEMENTOS DO GRUPO	Apreciação

Críticas dos colegas: _____

Classificação que atribuímos à comunicação _____

Avaliação feita pelo grupo nº _____

Assinaturas dos elementos do grupo:

Anexo 18

Ficha de Hetero-Avaliação

Comunicação.....

CRITÉRIOS GRUPOS		GRUPO 1			GRUPO 2			GRUPO 3			GRUPO 4			GRUPO 5		
		T	P	N	T	P	N	T	P	N	T	P	N	T	P	N
		U	O	A	U	O	A	U	O	A	U	O	A	U	O	A
		D	U	D	D	U	D	D	U	D	D	U	D	D	U	D
		O	C	A	O	C	A	O	C	A	O	C	A	O	C	A
Percebi o assunto que o grupo explicou																
O grupo Utilizou bem	Texto	sim	não		sim	não		sim	não		sim	não		sim	não	
	O questionário															
	O material que mostrou à turma															
Não houve leitura, mas o grupo explicou por palavras suas																
O grupo utilizou materiais para a turma manipular																

Qualidade da comunicação: (N.Sat./Sat./Bom/Mt.Bom)

Nome: _____
 Grupo 1
 Classificação: _____

Nome: _____
 Grupo 2
 Classificação: _____

Nome: _____
 Grupo 3
 Classificação: _____

Nome: _____
 Grupo 4
 Classificação: _____

Anexo 19

AVALIAÇÃO MENSAL

MÊS _____	GRUPO n° _____	ANO _____	TURMA _____
-----------	----------------	-----------	-------------

1. Como correu o nosso trabalho de grupo? . Trabalhámos bem..... _____ . Podíamos ter trabalhado mais..... _____ . Não trabalhámos o suficiente..... _____
2. Participámos todos no trabalho do nosso grupo? Sim____ Não____ Quem podia ter participado mais? _____
3. Como foi o nosso comportamento? Respeitámos a turma? . O nosso comportamento foi bom..... _____ . Podíamos ter sido melhores..... _____ . O nosso comportamento foi fraco..... _____
4. Deixámos sempre os nossos lugares limpos e arrumados? Sim____ Não____ Quem não arrumou? _____
5. Houve algum elemento do grupo com tarefas? Sim____ Não____ . Cumpriram as tarefas? Sim____ Não____
Assinaturas dos elementos do grupo :

Anexo 20

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DRA. MARIA ALICE
GOUVEIA**

Exma. Senhora Directora

Ana Maria Marques Gomes, docente do Quadro de Nomeação Definitiva do Grupo de Recrutamento 910, portadora do BI nº 6651626, do Arquivo de Identificação de Coimbra, vem por este meio requerer a V. Exa. autorização para desenvolver um estudo de caso com um aluno do 3ºano da EB1 do Chão do Bispo, no âmbito do seu Projecto Final de Investigação do Mestrado em Educação Especial “ *O envolvimento do aluno com necessidades educativas especiais na mudança de estratégias na sala de aula*” tutelado pela Escola Superior de Educação de Coimbra.

Será assegurada a confidencialidade dos dados.

Certa da importância de uma reflexão partilhada acerca do tema acima referido e da contribuição da mesma para a operacionalização positiva de práticas pedagógicas, pede deferimento.

Coimbra, 14 de Janeiro de 2010

A Docente

(Ana Maria Marques Gomes)

Anexo 21

Exma. Senhora Encarregada de Educação

Ana Maria Marques Gomes, professora do Q.N.D. da Escola Básica Dra. Maria Alice Gouveia, encontrando-se a frequentar o Mestrado em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Coimbra, vem por este meio solicitar a V.^a Ex.^a se digne autorizar a realização de um estudo sobre “O envolvimento do aluno com necessidades educativas especiais na mudança de estratégias na sala de aula”, que implica o seu educando, o qual faz parte da sua dissertação de mestrado.

Será assegurada a confidencialidade dos dados.

Certa da importância de uma reflexão partilhada acerca do tema acima referido e da contribuição da mesma para a operacionalização positiva de práticas pedagógicas, solicita a sua colaboração em alguns momentos do estudo.

Coimbra, 21 de Janeiro de 2010

A Docente

(Ana Maria Marques Gomes)

Autorizo o estudo

Não autorizo o estudo

Encarregada de educação.....

Anexo 22

Exma. Senhora

Professora da EB1 do Chão do Bispo

Ana Maria Marques Gomes, professora do Q.N.D. da Escola Básica Dra. Maria Alice Gouveia, encontrando-se a frequentar o Mestrado em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Coimbra, vem por este meio solicitar a V.^a Ex.^a se digne autorizar a realização de um estudo sobre “O envolvimento do aluno com necessidades educativas especiais na mudança de estratégias na sala de aula”, o qual faz parte da sua dissertação de mestrado.

Será assegurada a confidencialidade dos dados.

Certa da importância de uma reflexão partilhada acerca do tema acima referido e da contribuição da mesma para a operacionalização positiva de práticas pedagógicas, solicita a sua colaboração no estudo.

Coimbra, 21 de Janeiro de 2010

A Docente

(Ana Maria Marques Gomes)

Autorizo o estudo

Não autorizo o estudo

A Docente Titular de Turma.....

