

**ESMERALDA MORENO RAMINHOS**

**AS MODALIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA E  
A SUA ADEQUAÇÃO À MELHORIA DAS PRÁTICAS  
PROFISSIONAIS**

**Orientadora: Ana Paula Silva**

**Escola Superior de Educação Almeida Garrett**

**Lisboa  
2013**

**ESMERALDA MORENO RAMINHOS**

**AS MODALIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA E  
A SUA ADEQUAÇÃO À MELHORIA DAS PRÁTICAS  
PROFISSIONAIS**

Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva

**Escola Superior de Educação Almeida Garrett**

**Lisboa  
2013**

**Os professores não têm  
apenas de ser profissionais,  
têm também de agir como  
profissionais**

**Christopher Day**

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Ana Paula Silva pela sua incansável disponibilidade na orientação deste trabalho e por ter valorizado e incentivado o tema de estudo da dissertação, que constituía para mim um desafio de maior exigência profissional para com os meus pares.

A todos os colegas do Movimento da Escola Moderna que me apoiaram na fase essencial da pesquisa documental sobre a nossa associação.

À minha amiga e colega pelo apoio e disponibilidade em momentos cruciais.

## **Resumo**

A presente dissertação pretende investigar quais as modalidades de formação contínua que contribuem de forma mais significativa para os professores adotarem a aprendizagem por projetos para promover o desenvolvimento dos seus alunos.

Começamos por estudar a literatura sobre o Movimento da Escola Moderna, modelo pedagógico que sempre adotámos na nossa prática educativa quotidiana. Concluímos nesse estudo que a aprendizagem curricular por projetos constitui a característica dominante neste modelo, para melhorar a qualidade da educação dos nossos alunos. Importava por consequência descrever as práticas educativas deste modelo em detalhe, a fim de as correlacionar com as características de formação que conduzam à adoção das primeiras. Encontrámos fundamentação para caracterizar os grandes domínios reveladores das práticas educativas na pesquisa documental efetuada sobre obras de referência na matéria. Esta fundamentação legitimou a identificação sistemática de práticas educativas do modelo, em trabalhos académicos que se dedicaram ao seu estudo. Conseguimos caracterizar as práticas reais de sala de aula, identificando oitenta e sete descritores de práticas do modelo.

Baseados na pesquisa documental desenvolvida sobre os conceitos de isomorfismo e transferência concluímos que o aumento de indicadores isomórficos entre as práticas educativas e as práticas de formação poderão proporcionar uma maior capacidade de transferência daquelas práticas educativas para o exercício profissional dos formandos. Este estudo de correlação desenvolvido entre os 88 descritores de práticas e as seis modalidades de formação disponíveis, revelou-nos que as modalidades de Estágio e Oficina apresentam uma correlação, mais consistente de isomorfismos entre as suas características e os descritores de práticas.

A proposta de resolução do problema identificado neste trabalho consistiu na conceção e planeamento de uma ação de formação contínua dirigida aos professores do nosso agrupamento, organizada segundo a modalidade de Oficina de Formação.

**Palavras-chave: Desenvolvimento profissional, modalidades de formação, práticas pedagógicas, metodologia de trabalho projeto**

## **Abstract**

This dissertation aims to research which are the in-service teacher training modalities that contribute most significantly the teachers to adopt learning projects in improving their student's learning.

First we studied the current literature about the Modern School Movement, the teaching model we have always adopted in our daily teaching practice. We concluded that learning through projects is the main characteristics in this teaching model, aiming to promote the development of our students' outcomes. Therefore, we should describe in detail this model's teaching practices, in order to correlate them with the characteristics of training, leading to the adoption of these teaching practices. In documentary research conducted on reference works in the field, we have found grounding that allows us to characterize the broad areas of educational practices. This reasoning legitimized the systematic identification of the model's educational practices in academic works devoted to study them. We could characterize the actual classroom practices, identifying eighty-seven descriptors of the model's practices.

Based on documentary research developed on the concepts of isomorphism and transfer, we concluded that the increase of isomorphic indicators between teaching practices and training practices may provide higher capacity to transfer those teaching practices to the professional practices of the trainees. This correlation study, developed among the 88 descriptors of the practices, together with the six teacher training available modalities, revealed us that the modalities of Stage and Workshop allow a more consistent isomorphism correlation between their characteristics and the practices descriptors.

Our proposal to solve the problem identified in this study consisted in designing and planning one in-service teacher training course, organized as a Workshop, aimed at the teachers who work in our group of schools.

**Keywords: Professional development, teacher training modalities, teaching practices, project work methodology.**

## **Abreviaturas**

CCPFC- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

CE- Círculo de Estudos

DEB – Departamento de Educação Básica

E- Estágio

FIMEM- Fédération Internationale des Mouvements de L'École Moderne

ME- Ministério da Educação

MEM- Movimento da Escola Moderna

O C D E - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

O- Oficina de Formação

P – Projeto

PE- Projeto Educativo

PPESE- Programa Preliminar das Escolas Superiores de Educação

RJFCP – Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

SEEI – Secretária de Estado da Educação e Inovação

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>PARTE I- REFLEXÃO-AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA</b> .....	6
<b>Capítulo 1-</b> Descrição reflexiva do percurso profissional .....	7
<b>Capítulo 2-</b> Situação problema .....	16
2.1- Identificação e definição do problema e justificação da escolha.....	16
2.2. Questões e objetivos de investigação.....	17
<b>PARTE II- ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	22
<b>Capítulo 3-</b> A centralidade da aprendizagem curricular por projetos na pedagogia da escola moderna .....	23
3.1. O conceito de aprendizagem por projetos.....	23
3.2. A escola moderna em Portugal .....	25
3.3. O conceito de aprendizagem curricular por projetos, contributos da escola moderna.....	28
<b>Capítulo 4-</b> Contributo de estudos de referência para a descrição de práticas de educação escolar .....	32
<b>Capítulo 5-</b> Identificação e descrição das práticas de intervenção escolar do modelo pedagógico da Escola Moderna – a seleção de descritores de práticas .....	41
5.1. Principais descritores de práticas .....	41
5.2. A Gestão Cooperativa do trabalho e das relações.....	53
5.3. A educação moral e social dos alunos .....	62
<b>Capítulo 6-</b> Conceitos de isomorfismo e transferência entre formação e educação escolar ...	74
<b>Capítulo 7-</b> Identificação e descrição das práticas de formação das modalidades do sistema de formação contínua .....	81
7.1. Evolução e críticas ao sistema de formação contínua de professores.....	81
7.2. Âmbito de intervenção do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.....	86
7.3. Características das modalidades de formação centradas na escola e nas práticas educativas .....	87
7.3.1- Análise de necessidades de Formação como ponto de partida para a mudança .....	88
7.3.2- As mudanças pretendidas nas práticas profissionais dos professores em Formação, devem ser identificáveis .....	89
7.3.3- Os participantes podem ser proponentes de ações, nestes casos não há inscrições.	89
7.3.4- As práticas pedagógicas e didáticas devem ser, de forma crescente, o conteúdo de muitas ações de formação. ....	91

7.3.5- Calendarização tem de garantir sessões alternadas de intervenção/reflexão/ melhoramento, ao longo do mesmo ano escolar.....	93
<b>Capítulo 8- Correlação isomórfica entre as práticas de aprendizagem por projetos em educação escolar e as práticas de formação contínua.....</b>	<b>95</b>
8.1. Processo de seleção das modalidades de formação .....	95
8.2. Isomorfismo de processos entre a aprendizagem escolar e a formação de professores...98	98
8.3. Isomorfismo da formação pelo projeto .....	115
8.3.1- Primeiro estudo de equivalentes deliberados da formação pelo projeto.....	115
8.3.2- Segundo estudo de equivalentes deliberados da formação pelo projeto.....	116
8.3.3- Terceiro estudo de equivalentes deliberados da formação pelo projeto .....	117
8.3.4- Quarto estudo de equivalentes deliberados da formação pelo projeto .....	117
8.3.5- Quinto estudo de equivalentes deliberados da formação pelo projeto .....	118
<b>PARTE III- PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA .....</b>	<b>121</b>
<b>Capítulo 9- Metodologia .....</b>	<b>122</b>
9.1. Caracterização do contexto.....	123
9.2. Plano de Resolução.....	124
9.2.1. Áreas .....	124
9.2.2. Objetivos específicos .....	125
9.2.3. Ações a desenvolver .....	126
9.2.4. Espaços .....	126
9.2.5. Recursos.....	127
9.2.6. Calendarização.....	128
9.2.7. Avaliação da ação .....	128
<b>Síntese Reflexiva .....</b>	<b>129</b>
<b>Fontes Consultadas.....</b>	<b>132</b>
1. Bibliográficas.....	132
2. Eletrónicas .....	135
3. Legislação.....	136
<b>APÊNDICE 1 .....</b>	<b>I</b>

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1-</b> Domínios da Organização e Gestão cooperativa do trabalho e das Relações... 61	61
<b>Quadro 2-</b> Descritores de Práticas de Intervenção Escolar no Modelo Pedagógico da Escola Moderna Portuguesa, identificados e seleccionados em cada um dos três trabalhos académicos consultados..... 67	67
<b>Quadro 3-</b> Isomorfismo de Processos entre a aprendizagem escolar e a formação de professores..... 105	105
<b>Quadro 4-</b> Síntese- Isomorfismo de Processos entre a aprendizagem escolar e a formação de professores ..... 114	114
<b>Quadro 5-</b> Síntese- Isomorfismo da Formação pelo Projeto ..... 119	119

# INTRODUÇÃO

A presente dissertação organiza-se de acordo com a regra académica do trabalho de projeto, a qual, partindo de um problema, estuda uma proposta de solução fundamentada e exequível.

No presente trabalho estudamos as modalidades de formação contínua e a sua adequação à melhoria das práticas profissionais dos professores da comunidade educativa onde trabalhamos. Constituiu este o tema da nossa dissertação.

A escolha deste tema decorreu da identificação de quatro momentos decisivos de Desenvolvimento Profissional, descritos na reflexão autobiográfica.

A nossa vivência como estagiária na formação inicial, integrada quase como um par da orientadora na promoção das aprendizagens dos alunos e a consciência que essa vivência se inseria numa corrente pedagógica, levaram-nos mais tarde, a agir de modo idêntico quando fomos orientadora de estágio. As experiências vividas como formanda e formadora na formação contínua, conduziram a investigadora a questionar-se quais as modalidades de formação mais adequadas para melhorarmos as nossas práticas e ainda para transmitirmos aos nossos colegas, através da formação, essa postura profissional e de formadores.

Duas circunstâncias constituíram a razão de ser da escolha da problemática central desta dissertação, tendo em vista a nossa capacidade de intervir com eficácia no melhoramento das práticas educativas dos profissionais do Agrupamento onde trabalhamos. A primeira foi termos constatado, através da análise documental, a ineficácia crescentemente denunciada, quanto à contribuição da formação contínua disponível, para responder aos problemas e dificuldades sentidas pelos profissionais com os seus alunos. A segunda circunstância foi o facto de termos sido progressivamente chamadas a desempenhar um papel crescente na formação contínua na comunidade educativa onde trabalhamos.

Decidido o tema para o presente estudo, definimos o problema para investigar. Este orientou a pesquisa que desenvolvemos e simultaneamente desencadeou a definição do projeto de intervenção escolhido. O problema para investigar ficou assim formulado.

**Como selecionar modalidades de formação contínua que estimulem os professores do agrupamento onde trabalhamos a adotarem a aprendizagem por projetos na educação escolar?**

A Parte I desta dissertação contém uma autobiografia profissional reveladora das opções educativas que levaram à escolha do tema, problema a investigar e campo de investigação a abranger. A Parte II organiza toda a investigação documental efetuada, destinada a fundamentar o conceito estruturante da aprendizagem por projetos na pedagogia da Escola Moderna, a seleção de descritores de práticas que revelem a interação educativa do professor com os alunos e a procura de práticas isomórficas entre estes descritores e as características das modalidades de formação contínua de professores no nosso sistema educativo. Este estudo permite identificar as modalidades de formação que apresentam maior consistência de correlação isomórfica com as práticas escolares, condição para proporcionar uma futura transferência de práticas no exercício quotidiano da profissão desses formandos. A Parte III do trabalho apresenta o projeto organizado para dar resposta ao problema a investigar, que consta da conceção de um programa de formação adequado aos objetivos e constrangimentos da comunidade educativa onde trabalhamos.

Na Parte I do presente trabalho, no Capítulo 1, identificamos dois momentos estruturantes enquanto estagiária e formanda e outros dois enquanto orientadora de estágio e formadora, consciencializando assim a centralidade no exercício da profissão, da interdependência entre a formação contínua e a melhoria das práticas educativas com os alunos.

No campo da formação, a frequência do Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores proporcionou-nos uma reflexão aprofundada sobre estes domínios e daí decorrente selecionamos como palavras-chave orientadoras da pesquisa os conceitos de Desenvolvimento Profissional e Modalidades de Formação Contínua.

No campo do melhoramento das práticas educativas com os nossos alunos, selecionamos como palavras-chave orientadoras da pesquisa os conceitos de práticas de educação escolar e de aprendizagem curricular por projetos, na medida em que estes conceitos revelam de forma abrangente as opções deliberadas que assumimos como profissional na condução do processo ensino aprendizagem dos nossos alunos, desde o início da carreira, adotando o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) em Portugal.

No Capítulo 2, apresentamos a justificação pela opção do tratamento do problema abordado e que justificam a redação dos capítulos que constituem o presente trabalho, fundamentados em estudos teóricos, definindo para cada um deles um objetivo

de trabalho a que damos resposta, mobilizando os saberes dos campos de estudo com eles relacionados, orientados pelas palavras-chave e optando por conduzir um estudo de análise documental.

Os objetivos deste trabalho são os seguintes:

1- Revelar a aprendizagem curricular por projetos como componente relevante do modelo Pedagógico da Escola Moderna;

2- Identificar e descrever as práticas de intervenção escolar utilizadas pelos professores da Escola Moderna;

3- Identificar e descrever as características das modalidades do sistema de formação contínua que podemos organizar na escola com os nossos colegas e que estimulem a adotar a aprendizagem por projetos na educação escolar;

4- Comparar as práticas escolares descritas com as práticas de formação identificadas e revelar as semelhanças encontradas no domínio das metodologias homólogas (equivalentes deliberados);

5- Selecionar as modalidades de formação que revelam maior homologia metodológica com as práticas de aprendizagem escolar por projetos;

6- Adequar a formação às características e constrangimentos da comunidade educativa onde trabalhamos.

Na Parte II deste trabalho, desenvolvemos o enquadramento teórico que dá cumprimento aos cinco primeiros objetivos definidos.

No Capítulo 3, recolhemos a fundamentação teórica que justifica a centralidade da aprendizagem curricular por projetos na pedagogia da Escola Moderna. Este estudo dá cumprimento ao objetivo 1.

No Capítulo 4, pesquisamos os estudos de referência estruturantes que dão contributos para a definição de práticas de educação escolar.

No Capítulo 5, identificamos os descritores de práticas da pedagogia da Escola Moderna, procedendo à análise comparada de trabalhos académicos que revelam estes descritores através de observações e entrevistas a profissionais que praticam o modelo acima referido, em sala de aula. O estudo desenvolvido nos capítulos 4 e 5 dá cumprimento ao objetivo 2.

No Capítulo 6, estudamos os conceitos de isomorfismo e transferência entre formação e educação escolar. Este estudo possibilita-nos justificar a delimitação do campo de estudo desta dissertação apenas ao estudo do isomorfismo entre as nossas

próprias práticas de educação escolar e as práticas de formação contínua, que pretendemos desenvolver enquanto formadora com os profissionais com quem trabalhamos na nossa comunidade educativa.

No Capítulo 7, procedemos à identificação e descrição das práticas de formação das modalidades do Sistema de Formação Contínua de Professores em Portugal, com o objetivo de revelar aquelas que possibilitem melhor estimular os professores de que somos formadora na nossa comunidade educativa, a adotarem a aprendizagem por projetos com os seus alunos nas salas de aulas, dando assim cumprimento ao objetivo 3.

Os Capítulos 3 a 7 abordam, assim, a fundamentação teórica da dissertação que nos permite, por um lado, justificar cientificamente a aprendizagem por projetos que utilizamos com os nossos alunos, o mais influente processo de aprendizagem dentro do modelo da Escola Moderna e, por outro lado, permite-nos encontrar descritores de práticas escolares e características das modalidades de formação contínua fundamentados cientificamente, de tal modo que permitam encontrar entre eles equivalentes isomórficos.

Esta fundamentação teórica legitima o estudo de identificação de isomorfismos entre a formação e a educação escolar, que desenvolvemos no Capítulo 8. Deste modo damos cumprimento ao objetivo 4.

No Capítulo 8, selecionamos ainda as práticas isomórficas mais consistentes apenas em algumas das modalidades de formação em vigor, à disposição dos formandos e dos centros de formação no sistema de formação contínua em Portugal, dando assim cumprimento ao objetivo 5.

Na Parte III, abordamos a proposta de resolução do problema, adequando a escolha de uma ação de formação a desenvolver no Agrupamento, às características e constrangimentos existentes na comunidade educativa onde trabalhamos. Deste modo damos cumprimento ao objetivo 6.

Podemos então justificar fundamentadamente, daqui para a frente, a opção por aceitar sermos formadora de colegas na comunidade onde trabalhamos, preferencialmente em ações de formação em que a modalidade segundo a qual foram certificadas, nos possibilitam assumir a condução dessas ações com a garantia científica de que os seus resultados podem conduzir à melhoria das práticas educativas dos professores de que seremos formadora.

Este é o conteúdo essencial que defendemos na síntese reflexiva da presente dissertação.

Por último, importa referir que usamos, como base para a elaboração deste trabalho científico, as normas, em vigor, delineadas pela Universidade Lusófona para a elaboração e apresentação de teses e dissertações, despacho nº 101/2009, de 26 de maio, bem como o Guião de trabalho final de Mestrados em Ciências da Educação, Trabalho de Projeto, em vigor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, e aprovado em Conselho Técnico-científico de 15 de fevereiro de 2012.

Esta dissertação foi escrita segundo o Novo Acordo Ortográfico.

**PARTE I**  
**REFLEXÃO-AUTOBIOGRÁFICA E**  
**IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA**

# Capítulo 1

## Descrição reflexiva do percurso profissional

Na comunidade científica, desde meados do século passado tem vindo a aumentar a importância das abordagens autobiográficas, baseadas na necessidade de encontrar alternativas à metodologia da investigação que se centrava na utilização seguida de aplicação, característica do método experimental.

As correntes de pensamento que valorizaram o estudo do profissional como pessoa levaram necessariamente a ter em conta a subjetividade da análise dos percursos, contextos, vivências, os quais procuram alternativas à objetividade e à racionalidade do método experimental. Assim se começou a ter em conta que a análise da cultura não é uma ciência experimental em busca de fatores comuns (leis), mas uma ciência interpretativa em busca de significados. A partir daqui foi possível evitar o reducionismo e a neutralidade dos procedimentos e dos métodos padronizados, permitindo delinear o futuro, ao refletir sobre o passado e o presente. O grande objetivo do método biográfico é ultrapassar o artificialismo sujeito-objeto e o formalismo das leis sociais.

Como afirma Bueno “o método biográfico apresenta-se como opção e alternativa para fazer a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social.” (Bueno, 2002, p.17).

Vou centrar a minha reflexão autobiográfica profissional em quatro momentos chave, que me marcaram e ficaram como referentes no meu trajeto de desenvolvimento profissional.<sup>1</sup>

Antes porém quero referir alguns momentos marcantes do meu percurso de atração-retração em relação ao papel desempenhado pelos meus professores, enquanto ainda era estudante ou seja, das reações que a sua postura em confronto com a minha personalidade em formação foram produzindo no meu comportamento quotidiano de aluna, por vezes com grande mimetismo.

Durante a minha frequência do primeiro ciclo, então designado de Ensino Primário, ao longo dos quatro anos de escolaridade, vivi momentos de intensa e comprometida aprendizagem, genuína alegria, auto estima e confiança na postura de “boa

---

<sup>1</sup> Escrevo na primeira pessoa do singular, pois sendo uma reflexão autobiográfica facilita o discurso.

aluna”. Era uma aluna aplicada, interessada em aprender e gostava da professora e dos meus colegas.

Ainda nessa fase da minha vida escolar tinha por hábito “ensinar” outros jovens da localidade onde vivia (ainda não sabia que a melhor maneira de aprender era ensinar), e por isso no meu segundo ano de escolaridade decidi, por iniciativa própria montar uma “escola” para os seus colegas mais novos que residiam perto de mim. Aí exerci ao longo de dois anos a minha atividade preferida “ser professora”. Continuei a gostar da escola e de aprender e ensinar, até ao oitavo ano de escolaridade.

Já em plena adolescência, vivi intensamente as suas características próprias da rutura, da afirmação, da originalidade, da intransigência, embora sempre sem faltar ao respeito aos meus professores. Os amigos tornaram-se o fator referencial mais importante, as aulas já não tinham o mesmo interesse, pensava que já sabia tudo, era muito brincalhona e com grande sentido de humor, o que para os meus amigos era muito interessante e motivo de popularidade, para os professores já não tanto. Nesta fase deixei de querer ser professora. Os meus pais chamaram-me à razão face ao decréscimo de resultados escolares e aos poucos fui percebendo que não sabia tudo, que os professores tinham muito para me ensinar e que ainda tinha muito para aprender, quer na escola, quer na vida em sociedade. Mudei um pouco a minha postura e voltei a interessar-me pelas aulas. Todo este meu percurso escolar vivido em constante aferição com a família fez-me recordar as palavras de Pierre Dominicé (1988), citado por Bueno, quando realça numa das suas reflexões sobre o uso das histórias de vida o seguinte “ A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional”. (Bueno, 2002, p.22)

Fui admitida na Escola do Magistério Primário de Faro, em 1985, para o Curso de professores do ensino básico do primeiro ciclo. O meu primeiro ano de curso não me entusiasmou muito, não foi significativo para mim. Em determinado momento pensei em desistir, mas a solidariedade do meu grupo de amigos fez com que eu continuasse.

Ao longo do curso, na parte curricular, marcaram-me essencialmente dois professores, um deles era muito exigente e mostrou-me o quanto tinha que progredir intelectualmente. No momento não apreciei muito esses comentários, porque me julgava uma boa aluna. Só mais tarde percebi o quanto a postura exigente deste professor me fez tomar consciência das lacunas de conhecimento e competências que constantemente revelava e que eu pensava que dominava. Afinal precisava de trabalhar imenso o domínio

das ferramentas do trabalho intelectual e os meus anteriores professores não me tinham ajudado a tomar essa consciência. O outro era um professor austero, distante nas aulas, extremamente pontual e muito competente. No entanto tive oportunidade de estar mais tarde com este professor, em momentos de convívio fora da escola, e fiquei surpreendida com o seu senso de humor, com a sua disponibilidade para falar sobre diferentes assuntos e com a relação afetuosa e de respeito que estabeleceu com os seus alunos, assumindo connosco um tratamento entre pares, encarando-nos já como futuros professores.

Todos estes momentos foram importantes para a construção da imagem do profissional da educação e das suas balizas de comportamento ético, que eu viria a assumir mais tarde na profissão.

Formosinho afirma que “a docência é *uma profissão que se aprende desde que se entra na escola*, pela observação do comportamento dos nossos professores”. (Formosinho, 2009, p. 95).

No meu segundo ano de curso estagiei com uma professora que estava a lecionar um segundo ano de escolaridade. Na sua turma estava integrada uma aluna com visão reduzida. A relação que observei ao longo das várias aulas a que assisti, entre a aluna com os colegas e entre ela e a professora, fez-me perceber e tomar consciência da importância de estas crianças estarem incluídas numa turma do ensino regular. O acréscimo de aprendizagem e a aceleração da socialização que verifiquei nesta turma, por via da participação daquela aluna com os outros colegas nas atividades diárias da sala de aula e o respeito que os colegas da turma revelavam perante ela, sem laivos de protecionismo minorizante, constituíram para mim um marco decisivo de consciencialização do dever cívico do profissional da educação face à inclusão social, à discriminação positiva e à integração escolar de todos sem exceção.

Recordar esta vivência, é gratificante, mas sobretudo realço como foram determinantes as suas consequências na formação das minhas opções profissionais. Em quase todas as turmas que lecionei, ao longo do meu exercício profissional tive alunos com necessidades educativas especiais integrados na sala, e por tudo isso que vivi, adotei sempre convictamente o modelo de integração, intensamente partilhado com eles e com os pais. Nem sempre foi fácil, mas não tenho dúvida que valeu a pena para todos. A experiência ensinou-me que quem mais beneficia com a integração destas crianças diferentes na sala de aula, quer em promoção de aprendizagens, mas sobretudo em postura cívica, são os seus colegas de turma e o próprio professor.

Assim tudo o que vivenciei para trás e acima citei, me influenciou e ajudou a construir a pessoa e a profissional que sou hoje. Tal como Nóvoa sublinha “A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (Nóvoa, 2007, p. 17).

Para além destes marcos de referência em relação à postura cívica de um professor, recordo em especial quatro momentos significativos de mudança e de construção da minha identidade profissional.

a) O primeiro grande momento chave da minha carreira profissional foi o meu estágio numa sala do 1º ciclo e a relação profissional que estabeleci com a orientadora de estágio e professora dessa turma.

Esta minha escolha deve-se ao fato de as aprendizagens escolares e os contactos profissionais que aí desenvolvi e nas quais fui convidada a envolver-me pela própria orientadora, terem sido determinantes para a construção das opções de formação que atualmente desenvolvo.

Do contacto com a minha orientadora, realço em especial o seu profissionalismo, o seu entusiasmo em tudo o que fazia, o empenho pelo trabalho e o respeito pelos alunos e ainda a sua permanente disponibilidades para falar connosco sobre a atividade do estágio, gerando, sem disso termos consciência na altura, um verdadeiro ambiente de autoformação. Estas foram qualidades que me impressionaram logo de início no contacto com a professora e que ao longo do estágio me fizeram pensar que após concluído o curso gostaria de trabalhar deste modo.

O modelo de trabalho que essa professora realizava com os seus alunos era diferente de tudo o que vivi enquanto aluna e dissonante com o que estava a aprender no curso. Fiquei deslumbrada com o modo de trabalho desenvolvido em sala de aula. Tudo era planeado e avaliado com os alunos, estes participavam constantemente nas decisões da turma e eram autónomos no seu trabalho. O trabalho autónomo e o trabalho por projetos que observei na sala de aula foram dois momentos que me fascinaram pelas competências que promoviam nos alunos. Realço o trabalho por projetos em particular, pois observei crianças tão pequenas a utilizarem com competência, técnicas de seleção, recolha de informação e tratamento de dados, redação de produções escritas e comunicações à turma partindo de questões por eles colocadas, já com grande autonomia. Esta observação fez-me pensar que eu própria, só agora no Magistério e já como adulta, estava a aprender pela primeira vez, algumas dessas técnicas de investigação. Foi tão

marcante para mim esta aprendizagem por projetos que adotei logo desde o meu primeiro ano de serviço, e mantenho até hoje. Ao longo da minha carreira tenho aperfeiçoado com os meus alunos e investigado com os meus colegas esta modalidade de trabalho, através da frequência de ações de formação de professores, do aprofundamento do tema da investigação-ação e da leitura de bibliografia relacionada. Posso afirmar que a minha decisão de me tornar professora, foi tomada verdadeiramente durante o período que permaneci naquela sala de aula em estágio e menos no momento em que me inscrevi no curso de Magistério. Logo desde o início desse estágio, eu e os meus colegas interagimos com os alunos diariamente e sentimo-nos assumidamente no papel de professor, sem sentirmos a pressão de uma avaliação sumativa permanente, mas antes uma supervisão colaborativa. Esta intervenção direta na ação educativa dos alunos da professora orientadora de estágio foi um fator motivador importante, tendo em conta que o estágio tinha como objetivo apenas a observação das aulas pelas estagiárias. É nesta perspetiva que Alarcão e Tavares veem a noção de supervisão “Entendemos SUPERVISÃO de professores como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. (Alarcão & Tavares, 2010, p. 16)

Os convites sistemáticos que nos foram dirigidos ainda enquanto estagiárias, pela referida orientadora de estágio, para assistirmos a ações de formação e contactarmos com outros profissionais da educação, constituiu mais um aspeto que me impressionou, porque nos tratou como verdadeiros profissionais e não apenas como alunos. Posso afirmar que este acompanhamento sistemático continuou ao longo do curso e depois do curso, até hoje.

Refletindo atualmente sobre este período da minha vida profissional não tenho dúvida que se não tivesse tido esta oportunidade, teria sido uma profissional diferente, não sei se melhor ou pior, mas diferente sem dúvida. Nóvoa cita Pierre Dominicé, (1990) quando este sugere a possibilidade de produzir um outro conhecimento, para melhor compreender os professores como pessoas e como profissionais.

“o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam... No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspetiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo.” (Nóvoa, 2007, p. 24)

De início pensei que esta minha orientadora de estágio era uma professora original que assim tinha escolhido trabalhar. No momento não alcancei a dimensão do trabalho que observei e tive oportunidade de protagonizar naquela sala de aula. Só mais tarde, ao assistir a um Congresso de Professores da Escola Moderna, entendi a abrangência e dimensão daquele trabalho que tanto me fascinou. Até aí a escola tinha-me ensinado o individualismo, a competição e não o trabalho colaborativo, mas como afirma Nóvoa, “o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele.” (Nóvoa, 2007, p. 25).

b) O segundo momento chave da minha carreira profissional foi a participação num Congresso do Movimento da Escola Moderna (MEM). A minha orientadora de estágio do segundo ano, tendo eu acabado de concluir o curso, convidou-me para participar nesse congresso que se realizou em Julho de 1988, em Beja. Eu e mais três colegas do curso aceitamos o convite, mais pela relação que estabelecemos com a orientadora de estágio e muito menos pelo Congresso em si. Não fazia a menor ideia do que se iria passar e de qual o formato desse Congresso. Não tinha experiência de Congressos. Apenas me comunicaram que podia assistir a relatos de práticas de diversos colegas de vários pontos do país, desde o pré-escolar até ao ensino superior.

Não tinha conhecimento que grupos de professores se juntavam no final de um ano letivo para partilharem e trocaram experiências profissionais da sua prática e também das investigações realizadas na sua sala de aula ou em grupos cooperativos. Realço em especial o que significou para mim essa experiência. Era uma jovem recém-formada, sem qualquer experiência profissional e tive logo a oportunidade de contactar com uma quantidade significativa de professores e técnicos da educação de vários graus de ensino e de várias gerações, a relatarem e a refletirem sobre o trabalho que tinham desenvolvido com os seus alunos ao longo do ano letivo. A frontalidade e a horizontalidade com que relatavam as suas práticas, a autenticidade com que as revelavam, a explicitação dos aspetos positivos, mas também dos aspetos a melhorar no trabalho com os seus alunos, tudo me surpreendeu e entusiasmou. Após a comunicação havia sempre um debate para colocação de questões ou sugestões de melhoramento de práticas. Essa partilha do trabalho nas sessões de relatos de práticas, que ouvi, ao longo dos quatro dias de Congresso, juntamente com as críticas construtivas que os colegas com mais experiência faziam, numa perspetiva de analisar e refletir, para melhorar e não para estigmatizar, foram momentos que nunca mais esqueci.

Perante tudo isto não fiquei indiferente e só então tomei consciência que o trabalho da minha orientadora estava enquadrado e suportado por um Modelo Pedagógico e que o seu grande “motor” era o trabalho de autoformação realizado ao longo do ano por estes professores, em grupos cooperativos, estágios e outras formas de organização grupal.

Assim percebi que a vida de professor podia não ser solitária e confinada a uma sala de aula, e que aprende-se a ser melhor profissional se partilharmos com os outros as nossas conquistas e as nossas angústias. Loughran também afirma que “ *Uma experiência partilhada com outra pessoa que se estima proporciona melhores oportunidades para reestruturar as situações e para questionar os nossos pressupostos sobre a prática*”. (Loughran, 2009, p. 31).

Na sequência desse Congresso inscrevi-me nesta associação de professores, o Movimento da Escola Moderna, para perceber melhor toda a organização, usufruir deste acompanhamento formativo sistemático que era realizado entre todos, particularmente junto dos mais novos e descobrir novos tipos de formação existentes nesta associação.

No início da minha carreira profissional não faltou assim apoio para esclarecer dúvidas, enfrentar problemas no dia a dia, quer relacionais com a turma que lecionava quer a nível pedagógico, que não sabia resolver sozinha. Complementando todo este apoio sistemático e eficaz para a minha prática pedagógica, a orientadora e outros colegas da associação a que passei a pertencer orientaram e acompanharam o meu percurso de reflexão teórica, através de sugestões de leitura de textos e posterior debate e reflexão em grupo. Apesar de interagir com outros colegas na escola, o trabalho entre pares era insuficiente, assim cruzava-o com a reflexão que trazia dessa associação de professores.

Posso assim concordar com Huberman quando clarifica os diversos ciclos de vida dos professores e quando conclui que não há uma sequência idêntica vivida pelos mesmos professores, nem sequer experienciada pela mesma ordem. Escreve o autor que “O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos.” (Huberman, 2007, p. 38)

c) O terceiro momento chave da minha carreira profissional aconteceu quando recebi estagiárias na minha sala de aula. Nesse momento recordei como foi decisivo o que aconteceu no meu próprio estágio e me fez acreditar como esta profissão pode ser gratificante. Assim poderia oferecer também às estagiárias que vinham para a minha sala, uma vivência semelhante, àquela que me foi proporcionada.

Foi em Évora que recebi as primeiras estagiárias. Estava no meu oitavo ano de trabalho. Nesse ano lecionava o primeiro e quarto anos de escolaridade. Por convite da Universidade de Évora recebi na sala de aula, estagiárias do último ano da licenciatura de ensino. A aluna estagiária que veio para a minha sala pareceu-me sensível, aberta à aprendizagem e com grande vontade de trabalhar. Estabelecemos rapidamente uma relação de empatia. Logo no início expliquei-lhe qual o modelo pedagógico que trabalhava com os meus alunos e como funcionava toda a organização de espaços e materiais expostos na sala. Descrevi-lhe qual o papel do professor e dos alunos na sala de aula, e coloquei-a à vontade para questionar ou colocar dúvidas sobre o que não entendesse. Utilizei imediatamente a estratégia que a minha orientadora tinha utilizado connosco, uma interação da estagiária, logo desde o início, com os alunos, de modo a que ela se sentasse ao lado deles, os acompanhasse no seu trabalho e os ajudasse a superar dificuldades. Em paralelo aconselhei-a a leitura de alguns textos teóricos que confirmam e fundamentam o modelo. Tal como Dewey afirma (citado em Alarcão, 2010) que a formação profissional dos professores deve ter uma componente teórica e uma componente prática, eu também aprendi nesta associação de professores que é imprescindível a inter-relação constante entre a teoria e prática.

Para os alunos foi fácil a adaptação de mais uma pessoa na sala de aula e por fim já a viam como mais uma professora. Também senti que tinha comigo uma colega com quem podia partilhar o poder e o trabalho. Foi visível um trabalho colaborativo entre nós, apesar de estar muito bem definido o papel que cabia a cada uma na sala de aula. Tudo correu sem sobressaltos conforme planeado. Ao longo do ano letivo apercebi-me que a estagiária estava entusiasmada com o modelo pedagógico que teve oportunidade de observar e vivenciar em simultâneo. Fiquei logo de início com a convicção que nos iríamos encontrar pela nossa vida profissional e assim aconteceu.

No ano seguinte, concorri para o Distrito de Lisboa e recebi novamente estagiárias da Escola Superior de Educação de Lisboa. Tentei sempre manter a mesma postura relativamente às estagiárias que recebia. Nem todas as estagiárias reagiram com a mesma adesão imediata e espontânea, pois cada estagiária transporta referências diversas quanto ao ensino e à profissão, revelando modos diferentes de se posicionar face à profissão. Tal como Veiga afirma, “A trajetória profissional é um processo de ordem social.” (Veiga, 2010, p. 184).

d) O quarto e último momento chave na minha carreira profissional corresponde à minha experiência enquanto formanda e formadora de ações de formação contínua de professores.

Iniciei este processo de autoformação, logo no início da minha carreira profissional, na associação de professores do Movimento da Escola Moderna, que Sérgio Niza define como “uma comunidade onde cada um se assume como formador e formando e se obriga a pensar e a refletir criticamente” (Niza, 2006, p. 3). Ao longo da minha carreira frequentei sistematicamente ações de formação muito diversificadas. Todas essas ações contribuíram, mesmo que de modo diferente para o meu desenvolvimento profissional. Tive oportunidade de frequentar ações organizadas com as diferentes modalidades de formação que o sistema de formação contínua português disponibiliza e este fato permitiu-me consciencializar as diferenças mais significativas entre elas. Esta visão abrangente proporcionou-me a capacidade de escolher a formação em função das minhas necessidades profissionais, optando em cada momento por frequentar modalidades de formação que mais se adequavam, ora à aquisição de conhecimentos, ora ao desenvolvimento de competências, de acordo com o que mais necessitava no momento. No essencial apercebi-me que as ações de formação em contexto foram muito mais produtivas e eficazes para a mudança das minhas práticas e proporcionaram-me um aprofundamento teórico mais entrosado com essas práticas.

Enquanto formadora tentei sempre organizar ações de formação em contexto para os formandos com quem trabalhei. Conduzi essa formação sempre partindo das necessidades reais de mudança que os professores pretendiam atingir com os seus alunos. Sempre que os Centros de Formação e as Escolas de Formação de professores me convidaram a organizar ações, optei sistematicamente pelas modalidades de estágio, oficina e projeto, pois todas implicam experimentação pelo formando nas suas salas de aula alternando com as sessões presenciais de formação. Estas modalidades também me proporcionavam exercer um trabalho de supervisão, acompanhando regularmente os trabalhos e as experiências inovadoras realizadas pelos formandos nas suas salas de aula.

O que tornou mais interessante este tipo de formação é que o referido acompanhamento continuado ao processo de mudança de práticas, em função de necessidades sentidas pelos formandos, se prolongava para além do período da formação, em relação a uma grande maioria deles. Isto é, estas modalidades de formações em referência favoreceram e induziram o trabalho colaborativo posterior entre formador e

formandos, o que me leva a pretender mostrar que apenas algumas modalidades de formação possuem características que promovem e propulsionam a mudança de práticas na sala de aula.

## Capítulo 2

### Situação problema

#### 2.1- Identificação e definição do problema e justificção da escolha

Tendo em conta a problemática levantada nos quatro momentos mais relevantes da nossa carreira profissional, que integram a presente reflexão autobiográfica e acrescentando-lhe a reflexão proporcionada pela frequência do Mestrado de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, escolhemos como tema de estudo da nossa dissertação **“As modalidades de formação contínua e a sua adequação à melhoria das práticas profissionais”**. Os quatro momentos relatados na autobiografia revelam bem o interesse, por estas temáticas, muito cedo detetado na profissão, bem como a necessidade sentida de procurar fundamentação científica para as nossas próprias opções de formadora, também desde longa data sentidas empiricamente, como condição determinante para a melhoria das práticas de aprendizagem escolar dos alunos.

Perante um tema tão abrangente e na busca de uma delimitação exequível e coerente para o problema a investigar durante o projeto de investigação, optámos por definir o problema a estudar do seguinte modo: **Como selecionar modalidades de formação contínua que estimulem os professores do Agrupamento a adotar a aprendizagem por projetos, na educação escolar?** Perante a impossibilidade de estudar e rever a bibliografia fundamentadora do universo das práticas inovadoras do modelo pedagógico que praticamos e das modalidades de formação que melhor as induzem, optámos por focar este estudo apenas numa das metodologias de educação escolar mais abrangente e representativa do modelo pedagógico em referência: a aprendizagem por projetos.

## 2.2. Questões e objetivos de investigação

Na redação do problema a investigar: **Como selecionar modalidades de formação contínua que estimulem os professores do Agrupamento a adotar a aprendizagem por projetos na educação escolar?** identificamos dois grandes domínios de estudo que orientaram a revisão de literatura. Assim da sua leitura analítica decorre um primeiro grande domínio a fundamentar que é o conceito de **aprendizagem curricular por projetos**, domínio que é trabalhado de forma aprofundada em Portugal no Modelo Pedagógico da Escola Moderna. Também da leitura do problema a investigar decorre um segundo domínio que enquadra de forma mais abrangente o primeiro. Este conceito mais amplo, **práticas de educação escolar**, contribui para caracterizar o primeiro. Assim escolhemos estes dois conceitos como primeiras palavras-chave para orientar a pesquisa documental que fundamenta este trabalho.

O racional que acabamos de enunciar justifica a formulação dos dois primeiros objetivos que nos propomos desenvolver neste estudo; Revelar a aprendizagem curricular por projetos como uma componente do modelo Pedagógico da Escola Moderna; e identificar e descrever as práticas de intervenção escolar utilizadas pelos professores da Escola Moderna.

O primeiro objetivo é desenvolvido através de um estudo de investigação documental e constitui um dos enquadramentos teóricos para o tratamento do problema.

O segundo objetivo é desenvolvido através do estudo de enquadramento teórico sobre o conceito de práticas de educação escolar identificadas nos trabalhos de autores de referência, o qual mobiliza fundamentação e enquadramento para identificar e descrever as práticas de intervenção escolar dos professores da Escola Moderna através da seleção de descritores de práticas.

Decorrente da reflexão autobiográfica apresentada, ficou patente que o domínio da aprendizagem curricular por projetos constitui um dos enfoques centrais de empenho para o desenvolvimento profissional da autora. Assim do ponto de vista do exercício docente desenvolvemos um esforço permanente para melhorar o domínio na nossa sala de aula, das práticas de aprendizagem por projetos, enquanto fator dominante da promoção de aprendizagens escolares e sociais dos nossos alunos.

Do ponto de vista do exercício do papel de formadora no sistema de formação contínua de professores na escola com os colegas, interessa-nos igualmente mobilizar as práticas de aprendizagem por projetos na educação escolar, pois é este o legado testemunhal de experiência profissional mais significativa e influente que podemos transmitir aos colegas na formação.

Fica assim patente a dupla motivação que nos leva a escolher como campo de estudo a aprendizagem por projetos. Esta nossa intervenção na formação dos colegas proporciona-lhes acesso ao conhecimento sobre as práticas inovadoras de aprendizagem por projetos. Simultaneamente proporciona-lhes a oportunidade de experimentarem com os seus próprios alunos essas práticas, em resposta e para superarem as dificuldades sentidas por cada um, nas suas turmas. Contam com o estímulo e a reflexão que o grupo dos pares e a formadora a par e passo proporcionam. Então estes colegas formandos têm a oportunidade de frequentarem formação cujas aprendizagens podem experimentar com os seus alunos num ambiente reflexivo e formador. Este percurso constitui uma aproximação à investigação que tem sido enquadrada pelo conceito de Desenvolvimento Profissional.

Esta reflexão conduziu-nos a escolher como palavra-chave para orientar a pesquisa documental, o **Desenvolvimento Profissional**. Este conceito abrangente inclui então a relação de influência recíproca entre a formação contínua e a adesão a mudança de práticas que melhorem as aprendizagens escolares dos alunos atribuídos aos professores em formação. Citamos um estudo americano, baseado em entrevistas a diferentes públicos sobre o desenvolvimento profissional de qualidade. O seu autor, Christopher Day, apresenta-nos como conclusão desse estudo que “Os resultados demonstraram que, para ser eficaz, o desenvolvimento profissional não pode ser visto como um programa de atividades separadas da função de ensinar”. (Day, 2001, p. 220).

Ora é precisamente esta relação recíproca entre a formação e a mudança de práticas que escolhemos para estudar no problema. Na linha de pensamento de McLaughlin (1993), citado por Day “Os efeitos da formação contínua têm maior probabilidade de se prolongarem no tempo se puderem ser apoiados e adaptados aos contextos locais da sala de aula e das escolas”. (Day, 2001, p. 211).

De facto a Escola Moderna tem produzido significativo conhecimento profissional sobre processos de aprendizagem inovadores e cientificamente fundamentados, como é o caso da aprendizagem por projetos.

Acontece que os professores que frequentam as ações de formação por nós dinamizadas, sobre os conteúdos que a Escola ou o Centro de Formação vão necessitando, na sua generalidade não são associados da Escola Moderna e portanto não conhecem esta metodologia nem tem consciência das potencialidades do modelo de aprendizagem por projetos para a promoção das aprendizagens dos seus alunos. Como é prática corrente em Portugal os professores escolhem as ações que vão frequentar em função do seu conteúdo por este ser mencionado na divulgação e não em função das metodologias que cada um dos formadores utiliza, aspeto raramente referido nos elementos de divulgação das ações de formação disponíveis para os professores frequentarem.

Assim, e do mesmo modo como aprendemos com os nossos formadores, temos optado por usar este processo de aprendizagem pelo projeto, não necessariamente como conteúdo das ações de formação que organizamos, mas essencialmente como metodologia para trabalhar com os colegas que se inscrevem nessas ações.

Dos argumentos que acabamos de expor sobressai a necessidade de incluir como nova palavra-chave para a pesquisa bibliográfica deste trabalho, o conceito de **modalidades de formação**, pois estas constituem as diferentes formas de organização da formação que temos à disposição para poder organizar as ações com os colegas, usando uma metodologia homóloga inspirada no modelo de aprendizagem curricular por projetos. Em conformidade o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) aponta que “cada modalidade possui características próprias que a tornam mais adequada e útil para a consecução de um ou vários dos objetivos da formação contínua, ainda que, em muitas situações, possam complementar-se ou interagir” (CCPFC, 1999, p. 17). E mais adiante afirma “as entidades formadoras organizarão as ações que integram o plano de formação, escolhendo para cada uma as modalidades apropriadas ao tipo de necessidades de formação diagnosticada” (CCPFC, 1999, p. 21).

O racional que acabamos de desenvolver justifica a formulação do terceiro objetivo que nos propomos desenvolver neste estudo, identificar e descrever as características das modalidades do sistema de formação contínua que podemos organizar na escola com os colegas e que estimulem a adotar a aprendizagem por projetos na educação escolar.

Este objetivo é desenvolvido através da identificação das características das modalidades do sistema de formação contínua de professores que podemos utilizar no trabalho de formação com os colegas na zona onde trabalhamos.

Depois de estudarmos as características das modalidades de formação que melhor se adequam ao trabalho com os colegas do Agrupamento onde trabalhamos, vamos ainda estudar as condicionantes da nossa comunidade educativa, descritas no Projeto Educativo do Agrupamento e nas orientações da sua Direção para a formação dos professores, pois estas orientações também vão influenciar a escolha das modalidades de formação que devemos adotar. Este estudo de adequação das práticas de formação ao contexto da comunidade educativa onde trabalhamos será desenvolvido na proposta de resolução do Problema, Parte III. Está assim identificado um novo objetivo do nosso trabalho, o sexto, adequar a formação às características e constrangimentos da comunidade educativa onde trabalhamos.

A adoção de uma metodologia de formação homóloga entre a educação escolar e a formação de professores, conduziu-nos a pesquisar dentro do campo de estudo do Desenvolvimento Profissional dois outros conceitos que dele dependem e que permitem fundamentar esta escolha. Na pesquisa efetuada nesse sentido encontramos então dois conceitos ajustados a esta intenção que são o de **isomorfismo** e o de **transferência**.

O racional que o estudo destes dois conceitos proporcionaram, permitem-nos identificar dois novos objetivos para o presente trabalho, nomeadamente comparar as práticas escolares descritas com as práticas de formação identificadas e revelar as semelhanças encontradas no domínio das metodologias homólogas (equivalentes deliberados); e ainda, selecionar as modalidades de formação que revelam maior homologia metodológica com as práticas de aprendizagem escolar por projetos. Estes dois objetivos são desenvolvidos através do estudo de enquadramento teórico sobre os conceitos de isomorfismo e de transferência entre a formação de professores e a educação escolar.

O enquadramento teórico que encontramos sobre os conceitos atrás referidos vão permitir-nos correlacionar as práticas escolares de aprendizagem por projetos com as práticas de formação contínua que promovem as primeiras. Esta correlação é desenvolvida através de um estudo de análise documental. Esta análise vai permitir-nos identificar os equivalentes deliberados das modalidades de formação contínua que melhor possam estimular os professores com quem trabalhamos a adotarem a aprendizagem por projetos para melhorarem as aprendizagens e resolverem os problemas de relação com os seus alunos nas turmas que lecionam.

Em sentido convergente encontramos a seguinte transcrição da regulamentação das Modalidades de Formação Contínua produzida pelo CCPFC, quando afirma que “a formação se deve centrar preferencialmente nas práticas profissionais dos professores” (CCPFC, 1999, p. 4) e “orientada para a resolução de problemas das escolas e para a melhoria do processo de ensino aprendizagem dos alunos;” (CCPFC, 1999, p. 19).

É a seguinte a ordenação dos objetivos a desenvolver neste trabalho, de acordo com a organização das partes e capítulos que o constituem:

1º) Revelar a aprendizagem curricular por projetos como componente relevante do modelo Pedagógico da Escola Moderna;

2º) Identificar e descrever as práticas de intervenção escolar utilizadas pelos professores da Escola Moderna;

3º) Identificar e descrever as características das modalidades do sistema de formação contínua que podemos organizar na escola com os nossos colegas e que estimulem a adotar a aprendizagem por projetos na educação escolar;

4º) Comparar as práticas escolares descritas com as práticas de formação identificadas e revelar as semelhanças encontradas no domínio das metodologias homólogas (equivalentes deliberados);

5º) Selecionar as modalidades de formação que revelam maior homologia metodológica com as práticas de aprendizagem escolar por projetos.

6º) Adequar a formação às características e constrangimentos da comunidade educativa onde trabalhamos.

## **PARTE II- ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## Capítulo 3

# A centralidade da aprendizagem curricular por projetos na pedagogia da escola moderna

### 3.1. O conceito de aprendizagem por projetos

No presente capítulo realizamos um estudo que nos permite justificar a centralidade da aprendizagem curricular por projetos para a Pedagogia da Escola Moderna e que constitui um dos enquadramentos teóricos para a identificação de descritores das práticas da aprendizagem por projetos, que vamos desenvolver no capítulo 6.

Procuramos em primeiro lugar a definição do conceito de aprendizagem por projetos quando referido no âmbito da educação. A este respeito Pires afirma “Do latim PRO+IECTAR (lançar em frente), um projeto é uma intenção de fazer algo num futuro mais ou menos próximo”. O autor completa o conceito de projeto na sua componente de planeamento, com outra definição de Marc Bru, (1990) “ *projeto não significa apenas previsão, nem antecipação, nem planificação; é tudo isto e ainda mais: é volição, isto é, empenhamento da pessoa*”. (Pires, 1994, p. 21).

Manuela Guedes apresenta uma outra definição de projeto, etimologicamente projeto significa “plano para a realização de um ato; intenção de realizar algo (Dicionário de Língua Portuguesa-Porto Editora)”. (Guedes, 2011, p. 5).

A ideia de aprender por projetos na escola é muito antiga. Encontramos as primeiras referências à aprendizagem por projetos nos escritos de vários autores do princípio do século vinte. Pires refere que este conceito é velho de um século “os nomes de John Dewey e de W.H. Kilpatrick são frequentemente referidos como importantes nos primórdios da utilização deste método na educação.” (Pires, 1994, p. 20). Neste seu estudo Pires refere também o contributo dos educadores da Educação Nova na Europa para o conceito de aprendizagem por projetos “Podemos constatar a chegada destas ideias a Portugal através de revistas como “Educação Social” (1924-1927) ... o papel de Freinet e da Escola Moderna no desenvolvimento e prática do trabalho escolar segundo projetos”. (Pires, 1994, p. 21). Refere ainda este autor que nas décadas de 60 e 70 o conceito de aprendizagem por projetos torna-se cada vez mais divulgado, tanto na Europa como no Continente Americano.

Perrenoud coloca o problema da abordagem na educação escolar aos projetos, distinguindo duas posições opostas. Os professores, que pertencem a movimentos pedagógicos que privilegiam a aprendizagem curricular por projetos, utilizam-no como “modo habitual de construção de saberes na turma”. (Perrenoud, 2001, p. 109). Os professores que ensinam nas escolas alheados de toda a cultura pedagógica do seu tempo, encaram os constrangimentos administrativos que os obrigam a trabalhar por projetos, como tarefas burocráticas a que se vêm obrigados, organizando atividades na sala com esta metodologia de acordo com uma visão artesanal do projeto, considerando-o como mais uma atividade, entre tantas outras, sem especial relevo.

O autor aconselha os formadores no seu trabalho sistemático com os professores, a terem em conta a significativa maioria dos professores no sistema escolar, que não se assumem como profissionais inseridos numa cultura pedagógica que valoriza a aprendizagem pelo projeto, e assim convida-os a agirem do seguinte modo: “Falar de *pedagogia do projeto* como princípio geral de organização do trabalho corre o risco de afugentar muito rapidamente todos aqueles que não aderem a uma pedagogia definida.” (Perrenoud, 2001, p. 110). Ao invés “Falar de trabalho de projeto tem a vantagem de não afastar de imediato todos aqueles para quem trabalhar em projeto não é uma orientação global, mas uma maneira entre outras de pôr os alunos a trabalhar”. (idem).

Aceitamos a argumentação invocada pelo autor de que o envolvimento profissional dos professores, na cultura pedagógica do seu tempo, tem que ser tão significativamente baixa em Portugal, quanto Perrenoud afirma que é nos países ou regiões onde realiza os seus estudos. Reconhecemos também que uma ação de formação não deve ser organizada incluindo conteúdos que sejam considerados hostis ou demasiado exigente para a maioria dos professores a quem se destinam.

No entanto, o problema que nos propomos estudar situa-se no campo de ação diferente daquele que Perrenoud enuncia. O autor cuida em evitar temas para a formação a que os professores não sejam sensíveis ou recetivos. Ao passo que a nossa opção profissional na formação de professores que conduzimos, não passa por adequar conteúdos a públicos, mas ao invés situa-se na opção pessoal do formador em usar metodologias na formação, homólogas às que se propõe interessar os colegas formandos a praticarem eles próprios com os seus alunos nas aulas.

Assim, o problema a investigar que escolhemos propõe-se selecionar modalidades de formação que estimulem os professores a adotarem práticas homólogas com os seus

alunos, através de vivências gratificantes e eficazes na formação, ao invés de ensaiar ensinar aos professores formandos este método ou qualquer outro conteúdo para o qual não estejam motivados ou recetivos.

Procurámos em seguida documentação no Movimento da Escola Moderna que revelasse o papel e as características da aprendizagem por projetos, tal como esta associação de professores a tem vindo a caracterizar.

### **3.2. A escola moderna em Portugal**

Começamos por descrever sinteticamente as raízes históricas da Escola Moderna, que foram seus referenciais e que permitiram avançar para a construção do seu próprio “Modelo Pedagógico”. Num segundo momento sintetizamos as práticas dominantes do Modelo da Escola Moderna na atualidade.

Nos anos trinta surgem, em Portugal, as primeiras referências a Celestin Freinet, ligadas principalmente a Álvaro de Lemos, com quem se tinha correspondido, do que resultou a introdução da Imprensa Escolar e de outras técnicas Freinet em Portugal.

Filomena Serralha, citando Henrique (1992) refere “Volvidos cerca de três décadas, por volta de 1958, é que uma educadora de Infância (Maria Isabel Pereira) redescobre em França Celestin Freinet e o Movimento da Escola Moderna Francesa. De regresso a Portugal partilha com Maria Amália Borges as novidades entusiásticas que então trouxera de França, isto é, o encontro com a pedagogia freineteana.” (Serralha, 2009, p. 16).

Por volta dos anos sessenta, afirma-se em Portugal uma nova geração de pedagogos entre os quais Sérgio Niza e Rosalina Gomes de Almeida, que na sequência da sua participação no Congresso da Fédération Internationale des Mouvements de L'École Moderne, em Perpignan (França), formam o “Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica”. (Niza, 1998, p. 77).

Entre 1963 e 1966, o Sindicato Nacional de Professores, promove Cursos de Aperfeiçoamento Profissional de professores, organizados por Rui Grácio. Sérgio Niza impedido de ensinar no ensino público é convidado para coordenar em Lisboa estes cursos e aceita.

Durante este período constrói com os professores com quem trabalha o Modelo de Trabalho Educativo do Movimento da Escola Moderna, lançando assim o primeiro pilar constituinte deste movimento em Portugal.

Em 1966, a Escola Moderna Portuguesa é reconhecida como Movimento filiado pela, Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna, (FIMEM), nomeando como delegados do Movimento Português na federação, Rosalina Gomes de Almeida (com experiência na pedagogia) e Sérgio Niza com o “... destemido furor ...para fazer ir mais longe ... a mudança de uma escola que detestava”. (Niza, 2012, p. 163). Neste ano, o Movimento tornou públicas as técnicas Freinet através de uma exposição (documentos fotográficos, filmes, visitas guiadas às aulas – oficinas) organizadas no Centro Helen Keller.

Em 1965, Sérgio Niza organiza em paralelo os primeiros Estágios de Formação de Professores em técnicas Freinet no Centro Helen Keller, onde se encontra a trabalhar no momento, sob a designação de Métodos e Técnicas de Pedagogia Ativa. Do trabalho efetuado no Centro Helen Keller resulta a constituição do verdadeiro fundamento do Movimento, não sendo formalizado na altura devido às condições políticas vigentes. O Movimento só formalizou juridicamente a sua existência como associação, onze anos depois, através da publicação dos seus estatutos no Diário da República nº 265, 3ª série de 12 de novembro de 1976.

Verifica-se a partir da primeira data referida uma evolução gradual baseada “na dinâmica reflexiva das práticas profissionais de cada um e a construção militante de uma praxis democrática” (Niza, 1988, p. 77) que conduzem a uma expansão do Movimento nos anos setenta e oitenta.

Com o decorrer do tempo, o crescimento do Movimento vai-se consolidando, formam-se grupos cooperativos, onde se busca a coerência entre o que se diz e o que se faz, seja na escola seja na formação, sendo essa considerada, uma das qualidades essenciais do Movimento da Escola Moderna. São instituídos Encontros Mensais de Sábados para divulgação prática de técnicas pedagógicas, aprofundamento teórico e mesmo convívio entre os militantes. Em 1978, são criados os Núcleos Regionais do Movimento, com um sistema autónomo e coordenador de formação e de gestão. Os Encontros de Páscoa surgem mais tarde, devido à necessidade de reflexão interna entre os membros e a definição dos grandes temas orientadores do Movimento, avançando para Encontros-Congresso, onde se faz o balanço anual da atividade educativa e de autoformação cooperada a partir de

trabalhos de crianças, de jovens e de profissionais de educação dos vários níveis de ensino, estabelecem-se linhas de ação como a multiplicação de ações de formação, de estágios de sensibilização e de aprofundamento do modelo, seminários, criação de materiais de apoio, alfabetização de adultos, dinâmica avaliada sempre no Congresso seguinte.

Em síntese, para além dos pedagogos já citados anteriormente na génese do movimento e tendo em conta que é um modelo em permanente construção, interessa ainda distinguir alguns nomes ligados às Ciências da Educação que têm vindo a exercer influência na construção teórica do modelo pedagógico do MEM. Segundo Filomena Serralha merecem especial destaque “ Dewey, Vigotsky, Bruner e mais recentemente o 1º grupo dos posvygotskianos Cole, Wertsch, e Rogoff, mas sobretudo, Wells Daniels” (Serralha, 2009, p. 20).

Nesta primeira abordagem à caracterização do MEM em Portugal sumariámos a história da autoformação cooperada desta associação de professores. Em seguida vamos descrever, também de forma sintética, as principais características do modelo de educação escolar praticado pelos associados deste Movimento.

Esta associação de profissionais de educação é designada por Albano Estrela, como a “organização mais coerente na Formação de Professores. Este Movimento, pelas suas características próprias tem dado origem a uma verdadeira dinâmica formativa ...uma prática mais coerente daquilo que atualmente se chama a formação contínua e/ou formação em serviço”. (Estrela, 1992, p.19). Ainda segundo o autor, as duas principais características deste movimento são o facto de este “centrar o ato pedagógico nas práticas e atividades do aluno (e do grupo de alunos) dando-lhes os meios necessários para que seja instituinte e deste modo individualmente e/ou em grupo se institua como produtor e organizador de saber”. (Estrela, 1992, pp. 19-23)

Sérgio Niza afirma que para os docentes do MEM

“a escola define-se como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores, as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos progressos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico cultural”. (Niza, 1996, p.141)

Segundo o mesmo autor, na pedagogia da Escola Moderna, a interação entre os alunos e o professor processa-se através da “negociação desde o planeamento à partilha de responsabilidades e da regulação/avaliação, à construção dialogante dos valores e dos

significados das práticas culturais e científicas em que radica o desenvolvimento da educação”. (idem).

Com base na partilha de experiências da vida real de cada um, na conceção de escola como comunidade, nos conhecimentos herdados a todos os níveis, o Movimento da Escola Moderna indica três dimensões interdependentes que dão sentido constante ao ato educativo:

- A iniciação às práticas democráticas
- A reinstituição dos valores e das significações sociais
- A reconstrução cooperada da cultura

Partindo das motivações das crianças, surgem as escolhas de atividades e de projetos a serem desenvolvidos, tendo como base a tradução do programa numa linguagem acessível aos alunos. Uma organização e apetrechamento de recursos da sala possibilitarão aos alunos uma maior facilidade na construção e aquisição de conhecimentos.

Esta associação de profissionais de educação encara a profissão como instrumento de participação cívica e desenvolvimento cultural e social; o conjunto de princípios e de propostas assumidos é idêntico para todos os ciclos, dado que existe uma grande interação entre os profissionais de todos os graus de ensino.

Sérgio Niza qualifica a pedagogia da Escola Moderna como um modelo pedagógico, socorrendo-se do conceito de modelo de ensino defendido por Bruce Joyce e Marsha Weil:

“Um modelo é mais do que uma estratégia ou método específico. Consiste 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 prescrições docentes destinadas à prossecução dos resultados educativos esperados. (Niza, 1998, p.78).

### **3.3. O conceito de aprendizagem curricular por projetos, contributos da escola moderna.**

Feita a descrição sintética da pedagogia do Movimento da Escola Moderna vamos em seguida realçar as reflexões produzidas no interior da associação que confirmam ser a aprendizagem curricular por projetos um conceito central da pedagogia da Escola Moderna e transversal a todas as componentes do seu modelo pedagógico.

Sérgio Niza refere num texto onde aborda a Organização Social do Trabalho de Aprendizagem, alguns princípios estratégicos de intervenção educativa para caracterizar a pedagogia da Escola Moderna, que revelam a centralidade da aprendizagem curricular por projetos nesta pedagogia.

- “Os alunos partem do estudo, da experiência e da ação nos projetos em que se envolvem, para a sua comunicação. A necessidade de comunicar o processo e os resultados de um projeto de trabalho dá sentido social imediato às aprendizagens e confere-lhes uma tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento.”

- “Os saberes e as produções culturais dos alunos partilham-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, como validação social do trabalho de produção e de aprendizagem”. (Niza, 1998, pp. 95-96)

Sérgio Niza afirma ainda que na aprendizagem por projetos

*“Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano. Esta semelhança nos processos de trabalho (homologia de processos) entre a escola e a vida social produtiva pretende afastar a Escola Moderna do abuso das formas de simulação e dos truques didáticos que decorrem da perda de sentido social da escola.”* (Niza, 1996, p. 195)

Também Filomena Serralha corrobora esta centralidade da aprendizagem por projetos para a pedagogia da Escola Moderna quando afirma que os dois pilares essenciais em que assenta a construção deste modelo pedagógico da Escola Moderna são a cooperação educativa como vimos no subtítulo 3.2 e a aprendizagem por projetos, ao descrever as bases em que assenta o modelo: “a apropriação dos conhecimentos decorre do envolvimento das crianças em projetos cooperados de investigação que elas próprias desencadeiam”. Mais adiante afirma que os professores da Escola Moderna “...passam o currículo para as mãos dos estudantes, que vai emergindo dos projetos... o currículo só surge à posteriori,[sic] porque o substancial são os projetos das crianças” (Serralha, 2009, p. 22).

Em síntese, os conceitos estruturantes de referência que adotamos para o trabalho de aprendizagem por projetos, encontramos-os referidos no texto de apresentação da Escola Moderna que citamos:

“A relação democrática de que falamos no MEM, pressupõe a gestão cooperada, pelos alunos com o professor, do currículo escolar. Tal parceria compreende o planeamento e a avaliação como operações formativas na apropriação do currículo... Democráticamente tem de ser, de igual modo, a circulação e a informação da cultura”. (Niza, 1998, p. 83)

Este conjunto de reflexões confirma que a aprendizagem curricular por projetos é central na pedagogia da Escola Moderna e transversal a todas as componentes do seu modelo de intervenção escolar.

Por fim realçamos cinco conceitos inovadores da Escola Moderna que caracterizam a abordagem por projetos nas aprendizagens escolares.

O primeiro conceito refere-se à gestão cooperada do currículo escolar, pelos alunos e com o professor através do qual o planeamento, a avaliação e a circulação do conhecimento exercidos pelos alunos em direto na turma, são a garantia de que “O conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da sua própria construção: os alunos caminham dos processos de produção integrados nos projetos... para a compreensão dos conceitos e das suas relações.” (Niza, 1998, p. 95).

O segundo conceito que enunciamos é a negociação com os alunos para trabalhar o programa. No Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna iniciamos o trabalho escolar com os alunos convidando-os a trabalhar, ao longo do ano, sobre um conjunto de saberes que apresentamos como programa e ao qual damos a forma de uma Lista de Verificação. Sérgio Niza (1998 a), quando descreveu a Organização Social do Trabalho de Aprendizagem com este Modelo, sintetizou a abordagem contratual dos professores com os seus alunos do seguinte modo: “O desenvolvimento do trabalho de aprendizagem parte de um contrato explicitado nos primeiros dias do ano escolar. Este contrato educativo decorre da apresentação do currículo sob forma de listagem de competências e de conteúdos (adequados à respetiva turma)”. (Niza, 1998, p. 86).

Leite, Malpique & Santos referem que já Dewey, (1968), no início do século XX, alertava os profissionais da educação para esta questão,

“Quanto mais insistimos sobre o seu valor educativo mais importante é compreendermos o que é um projeto, como surge no decurso da experiência e como funciona. Um autêntico projeto encontra sempre o seu ponto de partida no impulso do aluno” (Leite, Malpique & Santos, 1993, p. 15).

O terceiro conceito que escolhemos é o papel do professor na planificação dos projetos dos alunos. No Modelo Pedagógico da Escola Moderna a aprendizagem por projetos dos alunos constitui um dos momentos mais complexos de organização dos processos que levam à apropriação do saber, pois envolve graus de autonomia muito significativos dos seus atores. Daí decorre a atenção dedicada no MEM aos processos de planificação e avaliação dos projetos. No mesmo sentido salienta Júlio Pires, citando Luísa

Cortesão e Arminda Torres (vol.2:70) “Sempre que se inicia um empreendimento complexo, tendo em vista alcançar determinadas metas, torna-se importante fazer uma previsão básica da ação a ser realizada, previsão essa que funcione como um fio condutor suscetível de orientar a ação.” (Pires, 2003, p. 5). Este autor salienta também a opção do MEM pelo trabalho participado pelos alunos em alternativa ao papel decisório central do professor em outros modelos, clarificando ainda o papel de sustentação do processo que compete ao professor. Realçamos que os intervenientes na elaboração dos projetos e os intervenientes na sua realização coincidem assim “o professor participa também neste processo de apresentação de propostas de debates e de tomada de decisão. Ajuda a clarificar as opções em debate e procura reunir consensos, ajuda a estruturar o plano e compromete-se a organizar/reunir recursos.” (Pires, 2003, p. 50).

O quarto conceito que identificamos é a dimensão social das produções culturais na escola. Sérgio Niza convida o coletivo do Movimento a refletir sobre uma das perspetivas culturais dominantes da nossa ação pedagógica, a socialização dos produtos escolares através da produção de obras. Refere assim que “ Cabe-nos reforçar, portanto, a dimensão social das produções culturais da escola num currículo, centrado em produtos culturais ou obras, assente em circuitos vivos de interações sociais.” (Niza, 2001, p. 4). Socorre-se para clarificar esta ideia, do psicólogo cultural francês Ignace Meyerson que afirma “que a principal função de qualquer atividade cultural coletiva é a de produzir uma “Obra”. (Niza, 2001, p. 3).

O último conceito que selecionamos é o da Comunicação à turma, a sua preparação e domínio dos circuitos de comunicação usados pelos alunos. Um dos pilares do sistema de organização cooperada do trabalho de aprendizagem para a formação democrática é a construção social dos saberes em circuitos dialógicos de comunicação. Isto significa que,

“Todo o saber tem um valor social e é socialmente construído. Por isso mesmo a interajuda é uma força integrante do trabalho de aprendizagem e os conhecimentos pesquisados e apropriados, individualmente ou em grupo, têm de ser difundidos por todos, através de circuitos de comunicação, dos saberes e de apresentação dos produtos culturais ... o conhecimento e as obras de cada um devem ser partilhados socialmente para que possam cumprir o sentido social e ético do trabalho cultural em democracia.” ( Niza, 2012, p. 563)

## Capítulo 4

### Contributo de estudos de referência para a descrição de práticas de educação escolar

Neste capítulo vamos apresentar as evidências recolhidas pela análise documental onde pesquisamos contributos em obras de referência que contribuam para revelar as práticas reais de sala de aula usadas pelos professores para proporcionar aprendizagens pelo projeto aos alunos com quem trabalham. Esta caracterização de práticas pedagógicas também contribui para justificar teoricamente os descritores de práticas pedagógicas apresentadas no capítulo 5.

O estudo de referência mais citado, ainda hoje, na bibliografia consultada sobre correntes da pedagogia é o primeiro trabalho publicado em 1972 por Bruce Joyce e Marsha Weil. É referida frequentemente como a obra mais abrangente que estuda os modelos pedagógicos atuais e as suas raízes históricas. Mais de duas décadas passadas, em 1997, Bruce Joyce com Emily Calhoun e David Hopkins escreviam,

“Bruce Joyce’s original formulation of families of teaching strategies (*Models of teaching, Joyce and Weil 1972*) is now in its fifth edition. During its first quarter century it has influenced the professional development of two generations of American teachers and improved the classroom experience and academic achievement of tens of thousands of students.” (Joyce, Calhoun & Hopkins 1997, p. 8).<sup>2</sup>

Bruce Joyce e Marsha Weil, no seu livro *Models of Teaching* definem em prefácio a primeira entre as várias finalidades do seu trabalho, caracterizar para os professores uma gama de modelos de ensino e ainda, uma grelha de leitura que pode ser usada para analisar cada modelo, compará-los e contrastá-los, e detetar quais os fins educativos a que cada um conduz.

Para descrever cada modelo de ensino apresentado, os autores escolheram grandes caracterizadores dos modelos e organizaram-nos em quatro secções:

---

<sup>2</sup> A formulação original das famílias de estratégias de ensino de Bruce Joyce (*Models of Teaching, Joyce and Weil 1972*) já atingiu a sua quinta edição. Ao longo deste primeiro quarto de século esta obra influenciou o desenvolvimento profissional de duas gerações de professores Americanos e melhorou o sucesso académico e a aquisição de experiência de sala de aula de dezenas de milhares futuros professores.

- Orientação do modelo
- O modelo de ensino
- Aplicação
- Efeitos educativos

Na secção que aborda a orientação do modelo, os autores descrevem:

- Metas a que se propõe o modelo
- Pressupostos teóricos
- Princípios e conceitos do modelo

Na secção que caracteriza o modelo de ensino, os autores escolheram quatro conceitos que, defendem, facilitam a análise dos modelos:

- Sequência de atividades ou fases
- Sistema social
- Princípios de reação ao aluno
- Sistema de suportes

Consideram os autores que estes quatro conceitos constituem o cerne da revelação dos modelos porque nos indicam que atividades devem processar-se, quais os momentos apropriados para a sua ocorrência e em que sequências se desenrolam.

A terceira secção é menos estruturante limitando-se a fornecer descritivos de momentos em sala de aula ou exemplificações do funcionamento do modelo no tratamento de certos domínios do conhecimento. Por vezes ainda esta secção aborda conselhos práticos e sugestões de utilização do modelo com alunos em faixas etárias particulares. A quarta secção desempenha a função de uma sùmula pelas consequências de tudo o que foi descrito antes, para cada modelo. Intitula-se, efeitos educativos e pretende esta secção distinguir os efeitos deliberados, diretos ou imediatos, dos efeitos indiretos, ocultos ou implícitos.

O nosso trabalho não cuida de estudar ou justificar a diversidade de modelos pedagógicos disponíveis para os profissionais. Importa-nos antes retirar desta obra o guião de leitura dos diferentes modelos, referida pelos autores.

Vamos assim descrever mais em pormenor o conteúdo dos quatro conceitos propostos pelos autores para analisarem os modelos, pois neles os autores colocam grande ênfase, à medida que tratam cada um dos modelos que escolheram.

O primeiro conceito explicitado é o da Sequência de atividades ou fases. Os autores argumentam que cada modelo se pode caracterizar por apresentar uma sequência

determinada de procedimentos que o podem distinguir de outros modelos na medida da sequência ou ênfase que conferem essas atividades.

Questões como estas: Que tipos de atividades se usam no modelo? Como começar cada atividade? Que sequência dar às atividades? São segundo estes autores, o roteiro da montagem sequencial de cada modelo em ação.

O segundo conceito caracterizador dos modelos apresentados intitula-se Sistema social.

Por Sistema social entende-se a descrição dos papéis que desempenham o professor e os alunos; as relações estabelecidas entre professor e alunos; as normas ou regras de funcionamento e de relacionamento que são encorajadas; e ainda o grau de estruturação das atividades entre si no que se refere à capacidade de intervenção dos alunos nesse processo.

O terceiro conceito referido foi intitulado de Princípios de reação ao aluno. Definem-no como a maneira segundo a qual o professor reage ou responde àquilo que faz o aluno. Aqui os autores referem variações nos vários modelos abordados que vão desde a resposta de condicionamento deliberado de comportamento, recompensas punições, até à resposta não avaliadora e não diretiva favorecendo a auto-direção do aluno.

O quarto e último conceito; Sistema de suporte refere-se ao conjunto de condições externas ou pré requisitos a nível dos meios humanos envolvidos e o conjunto de meios e recursos materiais indispensáveis para que cada modelo consiga funcionar.

A partir desta enunciação de variáveis com as quais os autores descrevem e distinguem os modelos que apresentam, elaboramos uma lista de descritores citados que pretende apresentar de forma discriminada, cada uma das variáveis propostas pelos autores.

Segue a lista dos descritores de modelos de ensino, por nós recolhida desta obra:

- Metas a que se propõe o modelo
- Pressupostos teóricos
- Princípios e conceitos do modelo
- Sequências de atividades ou fases
- Papel do professor
- Papel dos alunos
- Relações professor-alunos
- Normas ou regras encorajadas

- Capacidade de intervenção dos alunos na estruturação das atividades
- Princípios de reação ao aluno
- Meios e características humanas pré-requeridas
- Meios materiais requeridos
- Efeitos deliberados
- Efeitos induzidos

Um dos objetivos deste nosso trabalho é a procura de descritores da prática educativa escolar que possam caracterizar a intervenção dos professores nos contextos educativos.

Da lista de descritores que a obra do autor em referência fornece, vamos selecionar aqueles que se adequam ao objetivo citado.

Os três primeiros descritores têm um carácter teórico, constituem um discurso sobre as práticas, não se adequam portanto, a revelar os constituintes de um exercício profissional quotidiano.

Quanto aos descritores, Papel do professor, e Papel do aluno, vamos efetivamente tê-los em conta, mas eles encontram-se aqui formulados de modo demasiado vago. Em todos os atos educativos de interação, o professor desempenha um papel e os alunos, outros papéis. Vamos procurar em outras abordagens ao ato educativo, realçar aspetos mais pormenorizados destes dois descritores.

Semelhante raciocínio formulamos em relação ao descritor, Relações professor-alunos. Tem uma formulação demasiado vaga e por isso vamos procurar outros descritores que melhor revelem o seu conteúdo.

Quanto aos descritores, efeitos deliberados e, efeitos induzidos, vamos reter apenas o segundo na medida em que os efeitos deliberados num modelo pedagógico explícito e descrito, como este que estamos a estudar, constituem a totalidade das práticas deliberadas dos profissionais da educação, escolhidas em função da sua coerência com o modelo pedagógico em que se integram. Ora este é exatamente o objeto do nosso estudo. Isto é, no presente capítulo do trabalho vamos considerar somente práticas que têm efeitos deliberados, por isso este descritor torna-se redundante.

Justificadas as razões da seleção, vamos reter como conceitos de análise das práticas educativas retiradas da obra em referência, os seguintes itens, que nos permitam fundamentar teoricamente o estudo de pesquisa de descritores de práticas a partir das ações desempenhadas pelos professores nas aulas.

- Sequência de atividades ou fases
- Normas ou regras encorajadoras
- Capacidade de intervenção dos alunos na estruturação das atividades
- Princípios de reação ao aluno
- Meios e características humanas pré- requeridas
- Meios materiais requeridos
- Efeitos induzidos

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, (OCDE), organismo internacional que entre outros sectores estuda a evolução da educação a nível mundial, publica periodicamente relatórios sobre a evolução e tendências dos sistemas educativos, que se baseiam em estudos de grupos especialistas de renome mundial do sector.

Fomos consultar os últimos relatórios anuais disponíveis, datados de 2012 e seleccionámos o estudo de 2012 dedicado ao sistema educativo em Portugal intitulado “OCDE Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012 (OCDE, 2012, pg.3) com o intuito de procurar referências a grandes tendências ou evoluções significativas nos sistemas educativos, que possam ser identificadas como decorrentes da adoção de práticas educativas desenvolvidas nos países estudados.

Com efeito este relatório da OCDE de 2012 analisa as políticas e avaliação do sistema de ensino, das escolas, dos professores e dos alunos, fazendo recomendações para melhorar a eficácia do sistema que se desenvolve atualmente o país.

Os especialistas que organizaram este estudo, apesar de citarem as inúmeras reformas que o sistema de ensino em Portugal tem sofrido nas últimas décadas, sempre usando o argumento da necessidade urgente de melhorar as práticas educativas que poderiam conduzir a resultados mais significativos nas aprendizagens dos alunos, contraditoriamente se questionam que os alunos continuam a não estar no centro do ensino. Afirmam ao invés, que o ensino continua no professor e o aluno continua pouco envolvido no planeamento e organização das aulas.

Também concluem que é feito pouco investimento pelos professores, para que os alunos desenvolvam capacidades de autorregular a sua própria aprendizagem, nomeadamente através de práticas de autoavaliação e de avaliação entre pares.

Afirmam no estudo citado que os professores em Portugal precisam de motivar mais os seus alunos para a aprendizagem, e ainda que as famílias e as comunidades devem ser mais envolvidas nos processos de aprendizagem dos mais novos.

Concluem de forma mais crítica ainda, ser imperioso que os alunos participem de forma mais ativa no seu próprio processo de aprendizagem, nomeadamente generalizando práticas educativas como o apoio individualizado, a autoavaliação, o envolvimento de cada aluno na gestão do processo de aprendizagem dos conteúdos escolares, generalização da avaliação formativa e da participação direta dos alunos na sua própria avaliação, enfim, capacidade de monitorização de cada aluno sobre o seu próprio processo de apropriação das aprendizagens curriculares, a cada momento do ano escolar.

Verificamos assim, que as referências menos positivas ao sistema educativo Português, como aquelas que acabámos de citar, invariavelmente se referem a deficiências encontradas nas práticas educativas generalizadas nas salas de aulas das Escolas Portuguesas.

Esta constatação levou-nos a pesquisar outro relatório da OCDE, onde de forma mais explícita se referenciassem práticas de educação escolar, descritas pela positiva. Isto é, procurámos estudos da OCDE que se tenham dedicado a identificar práticas educativas concretas e objetivas que os especialistas deste organismo internacional defendam como promotoras de uma educação de qualidade e de sucesso.

A nossa pesquisa conduziu-nos com efeito a referenciar um estudo da OCDE sobre caracterização de práticas educativas, na medida em que ele teve um impacto significativo na reflexão sobre a interação do Modelo Pedagógico da Escola Moderna com a estrutura curricular em Portugal na década de oitenta. Com efeito os líderes desta associação, pioneiros na experimentação nas escolas do Modelo Pedagógico da Escola Moderna ao nível do ensino de disciplinas curriculares, utilizaram a caracterização de práticas educativas sistematizadas no estudo curricular em referência, para conciliarem a justificação teórica e a estratégia de planificação do ensino exigida nas Escolas à época, com as inovações introduzidas nas suas práticas educativas quotidianas, decorrentes da utilização nas aulas dos procedimentos educativos que constituem o Modelo Pedagógico da Escola Moderna.

Assim, do mesmo modo que na primeira obra de referência estudada neste capítulo identificámos conceitos reveladores das práticas educativas que decorrem da experimentação nas escolas dos modelos pedagógicos existentes, igualmente no presente

estudo selecionado, encontrámos conceitos reveladores das práticas educativas, mas agora selecionados a partir de um estudo de organização de um currículo, que a OCDE propunha como modelo de referência para os sistemas educativos das décadas vindouras.

Verificámos pela consulta dos recentes relatórios da OCDE que este estudo não produziu os efeitos inovadores pretendidos nos sistemas educativos estatais, nomeadamente no Português.

No entanto o nosso objetivo de estudo não se centra nesta capacidade de influenciar práticas curriculares inovadoras nos países membros.

O nosso objetivo é antes identificar neste estudo as práticas educativas nele enunciadas e consideradas pela OCDE como referências consistentes e eficazes para melhorarem os sistemas educativos dos países que o adotassem. Devido à apresentação sistemática e pormenorizada de práticas educativas que este estudo apresenta, vamos considerar a totalidade dos domínios das práticas educativas que ele enuncia, de modo a que possam constituir fundamento e referencial teórico para a pesquisa que mais à frente desenvolvemos, de descritores de práticas dos professores da Escola Moderna nas turmas onde lecionam.

Passamos a analisar o conteúdo do estudo da OCDE em referência. O Centro para a Pesquisa e Inovação Educacionais da Organização, que estuda a evolução do currículo para a próxima década, publicou um relatório em 1972 intitulado “Programmes d’Enseignement à partir de 1980”, (OCDE, 1972, pg. 1), na sequência de um seminário sobre este tema, efetuado em Kassel, na República Federal da Alemanha. Este relatório, baseado num projeto inicial de D.C. Thomas e R. A. Becher, ficou a dever-se ao professor G. Taylor e foi traduzido e publicado em separata pela Revista Portuguesa de Pedagogia, do Departamento de Psicologia e Ciências da Educação da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Um dos temas trabalhado neste relatório foi o estudo dos domínios nos quais os métodos sofreram mudanças importantes.

Como forma de concretizar este estudo e conferir-lhe um cariz mais sistemático, a equipa de trabalho reunida em Kassel estudou uma forma de classificar os métodos de ensino e de aprendizagem segundo três dimensões:

“Em «inserção social», enumeramos vários tipos de ação recíproca entre os professores e os alunos; «processos e situações de aprendizagem» remete para técnicas graças às quais o indivíduo aprende; finalmente, «meios pedagógicos» abrange os vários meios de transmissão da informação ao aluno. Sem pretender ser completa, esta enumeração engloba todos os pontos que mais preocupam os

professores e os responsáveis pelos programas.” (Centro para a pesquisa e para a Inovação Educacionais Cooperação e Desenvolvimento Económico - (OCDE), 1972, p. 299)

Passamos a citar, de forma esquemática, a classificação adotada pela equipa.

### **Dimensão Inserção Social**

- 1- Trabalho Individual
  - Livre
  - Sob direção do professor
  - Programado
- 2- Trabalho a dois
  - Professor/aluno
  - Aluno/aluno
- 3- Trabalho de grupos de dimensão inferior à de uma turma
  - Grupos efetuando o mesmo trabalho
  - Grupos efetuando um trabalho diferente
- 4- Trabalho na turma
  - Professor/turma (essencialmente de sentido único)
  - Diálogo professor/turma (nos dois sentidos)
  - Discussão (em múltiplos sentidos)
- 5- Trabalhos em grupos de dimensão superior à de uma turma
  - Grupos de nível homogéneo
  - Grupos de nível heterogéneo

### **Dimensão Processos e Situação de Aprendizagem**

- 1- Atividade livre
- 2- Descoberta e pesquisa
- 3- Trabalho de criação e de imaginação
  - Estética
  - Técnica
- 4- Aquisição de conhecimentos, de competências e de atitudes através de:
  - Tentativas
  - Identificação e imitação
  - Um trabalho de memória
- 5- Resolução de problemas e discussão metódica

## **Dimensões Meios Pedagógicos**

- 1- Recursos humanos
- 2- Textos impressos de toda a espécie
- 3- Auxiliares visuais de imagem fixa
- 4- Auxiliares sonoros
- 5- Auxiliares visuais e audiovisuais de imagem móvel
- 6- Informação em situação (dramatização, desempenho de papéis, jogos educativos, estudos de caso)
7. Aparelhos e instrumentos (oficinas, laboratórios, modelos e aparelhos de simulação)
- 8- Computadores

Neste capítulo selecionámos assim duas obras de referência, a primeira que analisa conceitos reveladores das práticas educativas, para distinguirem os efeitos educativos dos diferentes modelos pedagógicos existentes, a segunda que fundamenta a organização de currículos inovadores. Estes conceitos reveladores das práticas pedagógicas, cientificamente trabalhados e generalizadamente reconhecidos na comunidade educacional, abrangem no seu conjunto a totalidade dos descritores de práticas identificados em outras obras que consultamos e que tiveram origem nas observações, entrevistas e inquéritos a professores, incidindo sobre o exercício da sua atividade educativa, estudo que desenvolvemos no capítulo 5. Estes conceitos vão então constituir o enquadramento teórico de referência, através do qual vamos justificar o critério de seleção das práticas educativas exercidas pelos professores nas aulas, que nos propusemos selecionar.

## **Capítulo 5**

### **Identificação e descrição das práticas de intervenção escolar do modelo pedagógico da Escola Moderna – a seleção de descritores de práticas**

Para organizar a pesquisa relacionada com o conteúdo deste capítulo fomos consultar um conjunto de escritos sobre as práticas do Movimento da Escola Moderna, quer os que foram produzidos dentro do Movimento, por alguns dos seus associados, quer os que foram produzidos por pessoas exteriores à Associação, mas que foram estudar as práticas de intervenção escolar do Movimento.

De entre os escritos de tipo muito variado que encontramos, selecionamos as dissertações académicas, que se dedicam a identificar e descrever práticas da Escola Moderna, porque as caracterizaram de forma científica e fundamentada, e porque estas obras foram legitimadas dentro das regras por instituições académicas, o que lhes confere credibilidade e rigor.

O trabalho académico que encontrámos, que analisa de forma mais exaustiva e analítica as práticas de educação escolar da Pedagogia da Escola Moderna Portuguesa, referenciado como tal pela Associação que criou em Portugal este modelo pedagógico, foi a tese de doutoramento de Lídia Resendes.

#### **5.1. Principais descritores de práticas**

Esta autora defende a sua tese de doutoramento em Educação na Universidade de Boston (Resendes, 1989). Nela a autora faz a descrição pormenorizada e a fundamentação pedagógica do trabalho educativo numa sala de Jardim de Infância em A-da-Beja, Portugal, onde as educadoras põem em prática a pedagogia da Escola Moderna.

A autora constrói e aplica uma grelha de leitura para descrever a organização da sala e os processos do trabalho educativo que lá se desenvolvem. Estudámos a estrutura da descrição do processo educativo que se desenvolve naquela sala e transcrevemos os componentes humanos e materiais de que é constituído o processo educativo estudado. Este trabalho de análise de conteúdo é apresentado detalhadamente no Apêndice I. Estes vários elementos de que se serviu a autora para revelar aquela prática de intervenção

escolar, vão ser tomados como descritores de práticas de intervenção educativa da Escola Moderna.

A autora descreve o processo educativo na sala do seguinte modo:

- **Organização espacial e material da sala.**
- **Organização do trabalho na classe:**
  - Planificação
  - Avaliação
  - Responsabilização
- **Sequência das atividades:**
  - Definição de objetivos
  - Diagnóstico dos adquiridos
  - Divisão do trabalho
  - Execução do trabalho
  - Comunicação
  - Espaço coletivo
  - Avaliação

Dentro de cada um destes grandes temas fomos procurar em detalhe os respetivos conteúdos que a autora encontrou no estudo da sala em referência.

Começamos pela Organização espacial e material da sala. Segundo a autora, a sala encontra-se organizada em diversas áreas de trabalho distintas. A organização da sala destina-se a estimular a curiosidade e a vontade de descobrir através da oferta permanente de experiências muito diversificadas. A autora descreve dez áreas de trabalho naquela sala. A autora faz um inventário exaustivo dos materiais que constam de cada área de trabalho.

No Apêndice I identificámos e seleccionámos cada uma das componentes da organização espacial e material da sala que revelam uma postura pedagógica própria deste modelo e por isso são comuns ao pré-escolar e ao primeiro ciclo. Estas componentes serão enunciadas em forma de descritores de práticas do modelo, no final deste capítulo.

No que se refere à Organização do trabalho na classe a autora realça a partir das suas observações que não é o educador sozinho quem toma as decisões, mas antes o educador e as crianças que o fazem de forma cooperativa. Trata-se de uma abordagem sócio centrada da organização do trabalho na sala que se demarca das abordagens magistercentricas e pedocentricas.

A análise de conteúdo desenvolvida sobre a organização do trabalho na classe, apresentada no Apêndice I, revela e descreve detalhadamente as três formas organizativas essenciais como o processo de ensino e aprendizagem está organizado ao longo do ano, e identifica os descritores de práticas relativos a estes domínios, enunciados no final da análise desta obra. As primeiras duas são a Planificação e a Avaliação, que se realizam em conselho da turma com o professor e que tem periodicidade diária, semanal e por vezes mais espaçada para a condução dos projetos. O terceiro domínio da organização do trabalho na classe é o da Responsabilização pela vida na sala. Destina-se a fazer sentir aos alunos que eles são considerados aceites e valorizados enquanto membros participantes e responsáveis por tudo o que se passa na sala, quer a nível individual, quer enquanto grupo.

Lídia Resendes estuda ainda a sequencialização escolhida pelas educadoras para as atividades de aprendizagem. Para a autora esta Sequência de Atividades revela o modelo de ensino em ação, intitula-os de Rotinas Pedagógicas. A Sequência de Atividades na sala e os Pontos de Partida para as atividades de aprendizagem que a autora revela no seu estudo, constituem então dois domínios essenciais para compreender a ação educativa numa classe da Escola Moderna. A sua análise exaustiva efetuada no Apêndice I permite também encontrar descritores de práticas bem identificadas e distintos que vão ser enunciados no final do capítulo.

Lídia Resendes recolhe e estuda também um conjunto de Princípios e Conceitos pedagógicos que traduzem as práticas reveladas no seu estudo de caso. Não nos referimos a todas, na medida em que alguns dos enunciados abordam convicções expressas por profissionais entrevistados e conseqüentemente não traduzem as práticas educativas, mas antes o pensamento ou as representações dos professores que exercem tais práticas. Vamos portanto enumerar os Princípios e Conceitos explicitados pela autora que traduzem as práticas por ela estudadas. Os Princípios são definidos como leis que guiam e facilitam o processo de aprendizagem. Tratando-se de um modelo pedagógico que se propõe ser utilizado em qualquer nível de ensino ou para qualquer área do saber, afirma a autora que estes princípios pedagógicos podem servir como guias de orientação para a implementação do modelo, e são os seguintes:

- O Ponto de partida para o processo de aprendizagem é a experiência cultural vivida até aí pelo estudante.

- A classe organiza-se de forma heterogénea, para, de forma natural, como na sociedade, ter oportunidade de experienciar no seu seio todas as variedades de interação dos modos e agentes de aprendizagem.
- As aprendizagens processam-se de acordo com os passos de abordagem científica ao conhecimento e os meios é que tem de ser adequados à criança.
- O aluno é tratado como uma pessoa, aceitando-se os seus sentimentos, emoções, desejos, sonhos e o seu próprio percurso e ritmo de aprendizagem.
- A família e a comunidade são valorizadas e bem recebidas na escola e as saídas contactos com o, lá fora, para daí retirar conhecimentos, são incentivados.
- Incentivam-se ao máximo as oportunidades de comunicação reais. O circuito de comunicação é determinante para o desenvolvimento da alfabetização permanente.
- Ensinar é a melhor maneira de aprender; para motivar as aprendizagens pelo prazer que dá ensinar; para proporcionar um plano metacognitivo sobre o que se sabe quando isso tem de ser transmitido a outros; e para tornar a aprendizagem mais ativa.
- São incentivadas todas as oportunidades de aprender em cooperação e são evitadas as práticas competitivas através da partilha dos saberes, dos contributos para os trabalhos dos outros e da troca constante de informações entre os alunos e entre eles e a comunidade.
- A autogestão da sala de aula permite a apropriação pelos alunos dos mecanismos do poder de intervenção e das formas de decidir democraticamente.

No que diz respeito aos Conceitos a autora nomeia um conjunto de papéis desempenhados pelo professor e pela escola. Destacamos também aqui somente aqueles que se reportam às práticas da classe, deixando de fora as referências aos conceitos relacionados com as convicções ou com as expetativas que os profissionais têm face ao sistema escolar.

Temos então os seguintes conceitos:

- O professor é um auditor, ouve os alunos e capta as suas mensagens.
- O professor é um interveniente cívico, quando consciencializa politicamente os alunos, quando os ensina e convida a participar e quando os ensina a pensar criticamente.
- O professor é um facilitador ativo no processo de aprendizagem, quando respeita os alunos, quando lhes alarga o campo de pesquisa e quando lhes dá acesso direto à máxima variedade de recurso materiais e humanos.

- Ensinar, pode ser um ato de prazer quando se prefere a cooperação à competição e quando se proporciona aos alunos sentirem-se necessários e tendo um papel importante a desempenhar.

A análise de conteúdo realizada sobre estes Princípios e Conceitos trabalhados pela autora e descritos em detalhe no Apêndice I permitiu-nos identificar então dois novos domínios de descritores de práticas, O sentido do Circuito de Trabalho Intelectual e as Relações de Trabalho que serão enunciados no final do capítulo.

Atribuímos relevo particular a este trabalho académico na medida que é o primeiro estudo global do modelo pedagógico escolar do Movimento da Escola Moderna realizado e aprovado nos meios universitários, o que lhe confere credibilidade externa, e concebido a partir de um estudo exaustivo da classe de profissionais da educação cujo trabalho é inequivocamente reconhecido no Movimento com representativo da sua Pedagogia, o que lhe confere credibilidade interna.

Após este tratamento dos dados que tem por base o estudo de caso de Lídia Resendes, e que decorre do estudo de análise de conteúdo apresentado no Apêndice I, encontramos-nos em condições de, a partir deles, extrair um conjunto de descritores de práticas educativas em sala de aula, os quais revelem de forma abrangente a prática educativa dos profissionais de educação que constituem o estudo de caso em consideração.

## **1 – A Organização Espacial e Material da Sala**

1.1 - Divisão em áreas de trabalho distintas.

1.2 - Materiais à disposição selecionados por serem de uso corrente na vida social e nos meios laborais não especializados.

1.3 - Espaço para trabalhar em coletivo.

1.4 - Área de exposição permanente de trabalhos produzidos.

1.5 - Exposição permanente dos mapas de organização do trabalho.

1.6 - Equipamento de impressão e duplicação de escritos pessoais.

1.7 - Acesso a técnicas elementares de divulgação através dos canais de comunicação pessoais e de canais de comunicação social.

1.8 - Valorização das produções individuais ou de grupos através da sua catalogação em lugar acessível a par com as obras de autor.

1.9 - Existe na classe permanentemente exposta uma lista de materiais e outros recursos disponíveis na sala para os alunos trabalharem que foi construída com eles no início do ano e é acrescentada sempre que a classe a adquire ou produz novos recursos.

## **2- A Organização do Trabalho na sala**

2.1 - O Conselho (alunos e o professor) constitui o órgão de decisão democrática sobre a planificação, a avaliação, a responsabilização, a regulação e a legislação das atividades de aprendizagem e de vida social na classe.

2.2 - A Organização do trabalho na sala procura aproximar-se da vida em sociedade.

2.3 - O professor é um interventor cívico quando partilha os seus poderes permitindo que seja o Conselho (para as coisas coletivas) e cada aluno ou grupo (nas suas atividades livres ou projetos) a ponderarem e a tomarem decisões.

2.4 - O professor cria na classe condições de espaço, de exposição e de tempo para a realização periódica de Conselhos com as funções acima descritas.

2.5 - Os alunos desempenham no Conselho todos os papéis de condução de um órgão de poder (presidente, animador, tesoureiro, redator, leitor).

### **2.6 - Planificação do trabalho**

2.6.1 - A planificação realiza-se no Conselho.

2.6.2 - O Plano semanal é escrito numa folha permanentemente exposta e consta de:

- Propostas de objetivos para a semana apresentados pelos alunos e estimulados pelo professor.
- Recuperação dos objetivos da semana anterior ainda não realizados.
- Eventual aditamento de propostas do professor.
- Semanalmente também se redistribuem as responsabilidades pelas tarefas de aprendizagem escolar instituídas na sala.

2.6.3 - O Plano Diário é escrito numa folha permanentemente exposta e consta de:

- Escolha pelos alunos dos objetivos para o dia de entre os definidos para a semana.
- Recuperação dos objetivos do dia anterior ainda não realizados.
- Eventual aditamento de propostas do professor.
- Distribuição dos alunos pelas diversas áreas de trabalho ou atividades onde vão ser

realizados os objetivos (individual, a medias, em grupo, em equipa ou toda a classe).

2.6.4 - Planos a curto ou longo prazo são também escritos numa folha permanentemente exposta e realizam-se para organizar estudos ou intervenções mais prolongados no tempo (visitas ou intervenções no exterior, projetos de trabalho, produção de jornais escolares, organização da correspondência interclasses).

## 2.7 – Avaliação do trabalho

2.7.1 – A avaliação acontece a par e passo com a realização do trabalho.

2.7.2 – A avaliação diária e semanal processa-se no Conselho.

2.7.3 – A avaliação diária consiste na verificação do trabalho planeado:

- cumprimos,
- não cumprimos,
- vai continuar,

e na leitura, análise e tomada de decisões sobre o conteúdo do diário de parede.

2.7.4 – A avaliação semanal consiste na verificação do trabalho planeado desde o início da semana; na análise e tomada de decisão sobre assuntos mais demorados da vida interna da classe.

2.7.5 – A avaliação dos estudos ou intervenções mais prolongadas realizam-se no momento em que são discutidas os seus resultados à classe após a comunicação dos seus autores ou após uma atividade no tempo coletivo em que seja pedida a opinião dos alunos.

## 2.8 – Responsabilização pela vida da classe

2.8.1 – Realiza-se através da distribuição de poderes do professor para a responsabilidade de alunos individualmente ou de grupos de alunos.

2.8.2 – Os instrumentos que recordam e facilitam essa responsabilização partilhada são os registos atualizados das funções e das iniciativas de cada um perante o coletivo e das próprias regras que o coletivo impõe a si próprio.

2.8.3 – O professor é também um interventor cívico quando delega funções que lhe cabem, em alunos ou grupos a fim de que vivam a responsabilidade do seu exercício.

2.8.4 – O Diário de Parede confere aos alunos o direito a tornar pública:

- A opinião (gostámos)
- A crítica (não gostámos),
- A proposta (queremos),

E o reconhecimento público (fizemos), com a garantia de que em Conselho serão tomadas decisões sobre todos os domínios.

2.8.5 – As Regras de Vida são as decisões tomadas em Conselho sobre qualquer aspeto da vida da classe e que obrigam a todos, alunos e professor.

2.8.6 – As Tarefas são responsabilidades atribuídas em sistema de rotação para a realização de funções que contribuem para o bom funcionamento de toda a classe.

2.8.7 – O Registo de Atividades Individuais revela a capacidade de trabalho e os interesses dominantes dos alunos, em termos de auto apreciação e em termos comparativos com o resto da classe.

2.8.8 – O Mapa de Presenças revela a assiduidade dos alunos em termos relativos e desempenha as funções de um registo oficial a dar contas ao exterior.

2.8.9 – O Inventário de Recursos recorda aos menos familiarizados com as alternativas de trabalho existentes na sala, novas possibilidades de trabalho para escolher.

2.8.10 – Os Planos Diários e Semanais comprometem os alunos e o professor pela realização das metas a que se propuseram todos, nos tempos previstos e aceites.

### **3- Sequência de Atividades na sala - Rotinas Pedagógicas**

3.1 - Definição de objetivos (1º passo)

3.1.1 - A definição de objetivos realiza-se no Conselho.

3.1.2 - No início da semana e no princípio de cada dia de trabalho alunos e professor analisam e debatem as propostas individuais de atividades e decidem sobre a sua realização e calendarização.

3.1.3 - Também nesses Conselhos são analisadas as atividades mais prolongadas e para elas se montam projetos de estudo ou de intervenção.

3.2 - Diagnóstico dos adquiridos e dos recursos (2º passo)

3.2.1 - Este passo também se realiza no Conselho.

3.2.2 - Procede-se a um levantamento do que os alunos já sabem sobre os assuntos incluídos nas propostas deles ou do professor.

3.2.3 - Elabora-se em seguida uma listagem exaustiva dos recursos humanos e materiais de que se dispõe na sala ou podem ser obtidos ou de fácil acesso e que de algum modo contribuam para a realização dos objetivos definidos no passo anterior.

### 3.3 - Divisão do trabalho (3º passo)

3.3.1 - A divisão do trabalho realiza-se ainda no Conselho.

3.3.2 - Os alunos planificam para a semana e para o dia os seus trabalhos individuais no tempo reservado a trabalho livre.

3.3.3 - Os alunos integram-se por sua livre escolha, e somente limitados por regras de bom funcionamento de grupo decididas previamente, nas atividades diárias ou nos projetos que se iniciam, planificados no momento anterior do Conselho.

3.3.4 - Os alunos dividem entre si as tarefas da sala previamente decididas organizam grupos de maior ou menor dimensão para a realização das atividade esporádicas decididas no momento anterior da definição de objetivos no Conselho, para aquela semana ou dia.

### 3.4 - Execução do Trabalho (4º passo)

3.4.1 - Este passo ocupa mais tempo de trabalho na sala que qualquer dos outros.

3.4.2 - Aqui se realizam as aprendizagens de mais elevado desenvolvimento Intelectual (estudos, projetos, resolução de problema).

3.4.3 - Os alunos estão a trabalhar em grupos, em pares ou individualmente.

3.4.4 - As aprendizagens processam-se de acordo com os passos da abordagem científica ao conhecimento e os meios é que tem de se adequar às crianças.

### 3.5 - Comunicação (5º passo)

3.5.1 - Ensinar é considerada como a melhor maneira de aprender.

3.5.2 - Os alunos ou grupos partilham com a classe as conclusões e os produtos do seu trabalho.

3.5.3 - A classe esclarece-se, questiona e por vezes amplia ou propõe a continuação de estudos acerca do conteúdo das comunicações.

### 3.6 - Auditório (6º passo)

3.6.1 - É um momento coletivo reservado para audiência ou espetáculo e para a abertura ao exterior.

3.6.2 - Pode revestir formas variadas preparadas pelos alunos: exposições, dramatizações, espetáculos.

3.6.3 - Pode constituir um momento coletivo animado pelo professor.

3.6.4 - Pode ainda este espaço ser utilizado para o convite aos pais e a elementos da comunidade, para trazerem até à sala as suas contribuições e saberes.

3.7 – Avaliação (7º passo)

3.7.1 - A avaliação realiza-se no Conselho do fim da jornada de trabalho.

3.7.2 - Durante a semana, ao fim do dia avaliam-se a realização ou a necessidade de continuar as atividades planificadas no início do dia, quer sejam individuais, de grupo ou coletivas.

3.7.3 - À sexta-feira, ao fim do dia avalia-se a realização ou a necessidade de transitar para a semana seguinte, das atividades planificadas para a semana em curso, quer sejam as atividades individuais, as de grupo, as coletivas ou ainda o estado de adiantamento dos projetos de longa duração.

3.7.4 - Também nestas sessões do Conselho é lido e debatido o conteúdo do diário de parede e são tomadas decisões quanto ao funcionamento da sala e das regras de relacionamento entre os membros da classe, incluindo o professor.

#### **4- Os Pontos de Partida para as Atividades de Aprendizagem**

4.1- O ponto de partida para o processo de aprendizagem é a experiência cultural vivida até aí por cada aluno.

4.2 - O grupo- classe é um ponto de partida:

- experiências relatadas;
- desejos expressos;
- sugestões de atividades;

4.3 - Os materiais da sala são um ponto de partida:

- as áreas de trabalho com os seus materiais permanentes;
- o material de recurso disponível (material de papelaria, de secretaria);
- os ficheiros e catálogos de arrumação organizada (por temas por exemplo), da e outros materiais pedagógicos;
- o Quadro de Registo de atividades ou o Inventário de Recursos são também uma fonte de ideias para trabalhar.

4.4 - O meio envolvente da escola é um ponto de partida.

- família, serviços, estabelecimentos, artífices, o próprio meio natural são recursos para:
- investigações

- entrevistas
- recolhas de informação
- observações

4.5 - O escrito é um ponto de partida:

- propostas ou relatos do diário de parede;
- textos verídicos ou histórias imaginadas;
- registos de estudos anteriores expostos na sala;
- registos resultados de tarefas na sala;
- livros de vida feitos pelos alunos;
- outros livros ou gravuras do centro documental

4.6 - A Correspondência é um ponto de partida:

- recolher trabalhos para enviar;
- escrever cartas pessoais;
- propor um escrito coletivo

4.7 - O Jornal da classe é um ponto de partida:

- recolha de trabalhos para editar;
- produções para o jornal;
- decoração, ilustração do jornal;
- montagem do jornal;
- tiragem do jornal.

## **5- O sentido do Circuito do Trabalho Intelectual**

5.1 - Da expressão livre individual à Comunicação ou expressão social através do grupo.

5.1.1 - A partir da experiência cultural vivida por cada aluno e trazida para a sala através da palavra libertada e dos objetos trazidos do meio, inicia-se um processo de comunicação.

5.1.2 - A alfabetização permanente desenvolve-se através da montagem de um circuito vivo de comunicação alimentado por fluxos permanentes de produções, e que disponha de um sistema motivante de regulação dessas práticas.

5.1.3 - Iniciam-se os alunos nas estratégias de apropriação e de comunicação dos resultados ou produtos do seu trabalho intelectual.

5.2 - Da descoberta espontânea (tateamento) à prática projetada e colaborada (percurso científico).

5.2.1 - As aprendizagens processam-se de acordo com os passos de abordagem científica ao conhecimento e os meios é que tem de se adequar aos seus utilizadores na escola.

5.2.2 - O professor negocia progressivamente com os alunos ou grupos empenhados na realização dos seus trabalhos, a introdução de novos e mais elaborados métodos de trabalho e de aprendizagem com vista à sua apropriação gradual.

5.3 - Da prática espontânea sem erro à apropriação das regras e das significações da língua (como instrumento social) e dos conteúdos científicos.

5.3.1 - A alfabetização permanente desenvolve-se, se não penalizarmos as funções discrepantes com a regra ou com os usos e antes as melhorarmos com motivo de uso funcional e inseridas em circuitos de comunicação motivantes.

5.4 - Da finalidade social imediata à intervenção para consciencializar.

5.4.1 - A alfabetização permanente desenvolve-se quando se encontram finalidades sociais imediatas para as produções escolares, tornando-as assim mais motivadas.

5.4.2 - Todas as produções se destinam a público, evitando que o seu destinatário seja somente o professor. Assim o trabalho de sala ganha sentido social para os alunos.

5.4.3- A família e a comunidade são valorizadas e bem recebidas na escola e as saídas e contactos com o exterior são incentivados, pois constituem fonte de saber indispensável. Em consequência destas práticas o meio social e os seus atores são interpelados através desta intervenção dos alunos, questionando os seus saberes e procedimentos.

5.5 - Do acesso permanente na sala dos utensílios em uso na sociedade à utilização de processos e técnicas de produção social dos objetos e saberes no grupo classe.

5.5.1 - Os materiais da sala prioritariamente seleccionados por se identificarem com utilizações correntes na sociedade e no mundo do trabalho não especializado, são colocados em permanência ao alcance dos alunos e são mesmo por eles arrumados e classificados.

5.5.2 – Os materiais da sala são um ponto de partida para propostas de trabalho elaboradas por um aluno ou grupo em Conselho de planificação.

5.5.3 – As atividades a que conduzem tendencialmente tais instrumentos (identificáveis com profissões ou atividades do quotidiano) bem como as áreas de trabalho que os professores poem à disposição dos alunos na sala (aparelho de impressão, aparelho de duplicação, acesso a correspondentes, editora de um jornal artesanal, catalogação e valorização dos escritos dos alunos) são um convite permanente à utilização de processos e de técnicas de produção social dos objetos e dos saberes na sala.

## **6 - As Relações de Trabalho**

6.1 – O aluno é tratado como uma pessoa, aceitando-se os seus sentimentos, emoções, desejos, sonhos e o seu próprio percurso e ritmo de aprendizagem.

6.2 – O professor é um auditor, ouve os alunos e capta as suas mensagens.

6.3 – O professor é um facilitador ativo no processo de aprendizagem quando respeita os alunos, quando lhes alarga o campo de pesquisa e quando lhes dá acesso direto à máxima variedade de recursos materiais e humanos.

6.4 – São incentivados todas as oportunidades de aprender em cooperação e são evitadas as práticas competitivas através da partilha dos saberes, dos contributos para os trabalhos dos outros e da troca constante de informações entre os alunos e entre eles e a comunidade.

6.5 – A classe organiza-se de forma heterogénea, para, de forma natural, como na sociedade, ter oportunidade de experienciar no seu seio todas as variedades de interação dos modos e agentes de aprendizagem.

6.6 – Ensinar e aprender pode ser um ato mais prazenteiro quando o professor prefere a cooperação à competição e quando se proporciona aos alunos sentirem-se necessários e tendo um papel importante a desempenhar.

## **5.2. A Gestão Cooperativa do trabalho e das relações**

O segundo trabalho académico que encontrámos, dedicado a identificar e descrever práticas de educação escolar da Pedagogia da Escola Moderna, da autoria de uma destacada dirigente da Associação que criou em Portugal esta corrente pedagógica, o Movimento da Escola Moderna Português, foi a tese de mestrado de Lucília Lourenço.

A autora apresenta a sua tese de mestrado na Universidade de Boston (Lourenço,1984) e nela estuda em profundidade o trabalho quotidiano de seis profissionais da educação que utilizam a pedagogia da Escola Moderna, dois educadores de infância, dois professores do ensino primário e dois professores do ciclo preparatório. Elabora um guia para as entrevistas com os professores no qual lhes pede com detalhe exaustivo a sequência de acontecimentos na sala, durante um período de tempo considerado representativo do tipo de trabalho desenvolvido durante um ano escolar. Em seguida, com as entrevistas realizadas, trabalha os dados obtidos através de uma grelha de análise. Encontra e realça por fim semelhanças e diferenças nas práticas dos três graus de ensino a que pertencem os professores.

Estes três passos no estudo de práticas educativas escolares fornecem-nos contributos de níveis diferentes para enriquecer a caracterização de práticas que vimos a construir e que pretendemos aumentar com estes novos dados, na expectativa de lhes acrescentar maior abrangência na capacidade de revelar a globalidade das práticas escolares dos profissionais da educação que utilizam este modelo pedagógico.

Vamos então sumariar e comentar o guia para a descrição de práticas, usado pela autora nas entrevistas.

A autora refere a caracterização do espaço na sala e a organização dos materiais de trabalho. Neste domínio especifica três aspetos particulares:

- No início de cada ciclo de trabalho que vai ser descrito), antes de o trabalho começar, realça o que se pode observar na sala e como está a sala organizada espacialmente.

- Como chegou o professor ao tipo de organização da sala referido.

- Quem está encarregado da manutenção dessa organização da sala.

A primeira referência já a encontramos citada no trabalho de Lídia Resendes e colocámo-la na primeira caracterização de sala de aula então selecionada sob o título: - Organização espacial da sala.

A terceira referência de Lucília Lourenço encontramos-la também já citada em Lídia Resendes quando esta descreve os domínios de responsabilização dos alunos na sala. Na caracterização da prática educativa que então sintetizamos, enquadrámos este aspeto no título: 2.8 – Responsabilização pela vida da classe; e mais em particular no ponto 2.8.6 que fala das Tarefas na sala.

Quanto ao segundo aspeto particular referido por Lucília Lourenço (como chegou o professor ao tipo de organização de sala referido), consideramo-lo como um novo domínio a ter em conta na caracterização da prática educativa escolar de um professor.

2.8.11 – Progressiva responsabilização dos alunos pelo desempenho de tarefas de organização dos espaços e dos materiais na sala de aula.

O Guia para a descrição das práticas contém ainda um segundo domínio que a autora apelidou como descrição do período significativo de trabalho escolar, representativo do trabalho ao longo de todo o ano. Neste domínio são especificados quatro aspetos particulares:

- Como começa o trabalho na classe ou como surgem na turma as atividades e temas para serem desenvolvidos.
- Como se organiza o trabalho em cada dia.
- Durante cada dia de trabalho, o que fazem os estudantes e o que faz o professor.
- Como surge o processo de avaliação e o que é avaliado na classe.

Quanto ao primeiro aspeto referido, já encontramos no trabalho de Lídia Resendes semelhante caracterização que apelidamos:- Os Pontos de Partida para as atividades de aprendizagem.

No que diz respeito ao segundo aspeto referido por Lucília Lourenço, encontramos também em Lídia Resendes idêntica caracterização: 2 – A organização do trabalho na sala.

Para a terceira caracterização de Lucília Lourenço (durante cada dia de trabalho o que fazem os estudantes e o que faz o professor) encontramos vários caracterizadores de Lídia Resendes que cobrem partes deste: 3 – Sequência de Atividades na sala; 5 – O Sentido do Circuito do Trabalho Intelectual; e 6 – As Relações de Trabalho. No entanto esta preocupação expressa por Lucília Lourenço quanto à caracterização da atividade dos alunos por um lado e do professor por outro, relativamente a todos os momentos de trabalho na classe, consideramo-la um processo revelador do papel do professor a par e passo com cada atividade desempenhada pelos alunos. Assim sendo acrescentamos no descritor (sequência de atividades na sala) oriundo já do trabalho de Lídia Resendes um novo descritor para realçar os papéis relevantes do professor no trabalho com a classe, mais adiante enunciado.

Por fim, a quarta caracterização de Lucília Lourenço (como surge o processo de avaliação e o que é avaliado na classe), tem, no que diz respeito ao surgimento do processo

de avaliação, um paralelo em Lídia Resendes, o sétimo passo da sequência de atividades na sala: 3.7 – Avaliação. No entanto a tese de Lídia Resendes deixa passar em claro uma descrição mais exaustiva do tipo de produções dos alunos. Por se tratar de um estudo centrado na observação de salas de jardim-de-infância, Lídia Resendes não confere relevo especial à descrição das produções dos alunos quando ensaia uma caracterização do modelo pedagógico que está subjacente às práticas que observou. A fim de colmatar esta lacuna vamos considerar um novo descritor das práticas, inspirado no guia de Lucília Lourenço. Será um descritor para os tipos de produções dos alunos e como são avaliadas, que receberá mais adiante novos contributos para a sua identificação.

Passamos a referir e comentar a grelha de análise utilizadas pela autora para trabalhar as entrevistas aos seis professores estudados.

O primeiro tópico da grelha de análise das práticas é: - o ponto de partida para o trabalho escolar. Define-o como o primeiro ato da primeira tarefa e procura encontrar qual é a sua origem, isto é, se esse ato inicial tem como antecedente uma iniciativa do professor, uma decisão da classe, uma determinação oficial, um acontecimento ocorrido na escola ou na comunidade, uma ideia dos alunos, um material trazido de casa, ou um material didático (livro de texto ou outro).

O segundo tópico da grelha de análise das práticas é: - As fontes de colaboração externas. Define-as como recursos humanos e materiais aos quais os alunos têm acesso fora da sala de aula, para realizarem as suas tarefas escolares. As variações possíveis consideradas são as seguintes: a) Agentes externos de informação, (pais, outros professores além dos que lecionam os alunos em consideração, profissionais da comunidade próxima da escola) que visitam a sala a convite dos alunos ou do professor. b) Recursos materiais (publicações, mapas, equipamentos) que os alunos obtêm ou constroem fora da escola e trazem para a sala como auxiliar para o seu trabalho. c) Colaboração do professor em tarefas que não são usualmente consideradas como funções do professor na sala (auxiliar os alunos a policopiarem os seus textos, melhorar e adaptar textos dos alunos juntamente com eles para serem publicados no jornal da classe). d) Auxílio prestado por pais e membros da comunidade, que assumam a forma de prestação de um serviço (acompanhar alunos durante uma visita de estudo) ou apoio material (oferta de tecidos). e) Agentes de informação na comunidade aos quais os alunos se podem dirigir para obter informações orais ou documentação.

O terceiro tópico da grelha de análise das práticas é: os produtos finais do trabalho na escola. Corporizaram-se necessariamente em produtos concretos, objetos, materiais.

O quarto e último tópico da grelha de análise das práticas é a dimensão da utilização posterior dos produtos finais do trabalho escolar, isto é a aplicação imediata que lhes é conferida.

Quanto ao primeiro tópico da grelha de análise das práticas, (o ponto de partida para o trabalho escolar), encontramos-lo também referido no estudo de Lídia Resendes e colocamo-lo no descritor: 4 – Os Pontos de Partida para o trabalho de aprendizagem.

No que diz respeito ao segundo tópico da grelha de análise das práticas, (as fontes de colaboração externas), já no trabalho de Lídia Resendes essas fontes são referidas, embora se encontrem espalhadas por diferentes domínios. Nomeadamente encontramos os recursos humanos e materiais da comunidade nomeados por Lídia Resendes a contribuírem para as aprendizagens dos alunos, como pontos de partida para o trabalho na sala (4.4), como processo de conferir sentido social imediato às atividades na escola (5.4.3) ou ainda como recursos diversificados para obter informações para os estudos e pesquisas (5.2). No entanto o conceito de Lucília Lourenço de fontes de colaboração externas, abrange outros domínios para além dos recursos materiais da comunidade, das visitas à sala de elementos da comunidade e das saídas dos alunos a estudarem a comunidade. Com efeito Lucília Lourenço refere como fonte de colaboração externa um conjunto de funções auxiliadas pelo professor na classe que não são usualmente consideradas como atividades escolares. Cita como exemplo destas práticas sociais e raramente escolares, a duplicação dos escritos dos alunos e a sua publicação e distribuição para o exterior. Trata-se aqui de chamar a atenção para uma nova função do professor na classe ainda não suficientemente explicitada. Vamos pois incluir como novo descritor a acrescentar à listagem anterior, o papel do professor de promotor na classe, da experimentação e domínio pelos alunos de técnicas e processos de produção social dos objetos e dos saberes.

Acrescentamos assim à lista de descritores das práticas de educação escolar do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna, o seguinte novo descritor:

3.3.5 – Papel do professor na divisão do trabalho como promotor na classe, da experimentação e domínio pelos alunos de técnicas e processo de divulgação e partilha do saber, idênticos aos que se usam na vida em sociedade.

Quanto aos terceiro e quarto tópico da grelha de análise das práticas construídos por Lucília Lourenço, eles vem reforçar a inclusão já atrás citada de um novo descritor de

práticas para os tipos de produções dos alunos e como são avaliados. Em particular a formulação do quarto tópico da grelha de análise das práticas (utilização posterior dos produtos finais do trabalho escolar) leva-nos a explicitar este novo aspeto específico, ou seja, a aplicação imediata que é destinada aos trabalhos dos alunos.

Acrescentamos assim um novo descritor:

3.4.5 – Os alunos têm acesso a informação e exemplos dos diferentes tipos de produções possíveis para organizarem e apresentarem o resultado dos seus trabalhos escolares, escolhendo aqueles que mais se adequam ao assunto que trabalham, sob orientação e aconselhamento do professor, com o fim de que as suas produções entrem imediatamente no circuito de comunicação e informação acessível a todos os outros alunos da turma.

Passamos a sumariar e comentar o domínio das semelhanças e diferenças nas práticas dos três graus de ensino dos professores que Lucília Lourenço estudou.

A autora intitula de constantes o conjunto das práticas de intervenção educativa escolar que encontrou em comum aos seis estudos de caso que realizou abrangendo três diferentes níveis de escolaridade. Encontrou as seguintes práticas constantes:

- A interação sistemática das turmas estudadas com a comunidade envolvente da escola, quer enquanto origem de atividades e projetos a realizar na sala, quer enquanto recurso para aprofundamento de estudos, quer ainda como recetora ou interlocutora dos produtos do trabalho escolar.

- A expressão individual, oral e escrita, dos alunos na sala, ganha sentido social na medida em que conduz invariavelmente a novas práticas de expressão social no seio de grupos de dimensão variada, isto é, converte-se em processo de comunicação.

- Os instrumentos fundamentais de expressão e comunicação (leitura, escrita, audição e fala) são considerados essenciais e a sua aprendizagem é garantida a todos os alunos de forma progressiva e segura.

- Os meios de trabalho na escola procuram-se entre os utensílios e técnicas de vida que a Humanidade vai conquistando, e assim os alunos consciencializam que o trabalho escolar, à semelhança do trabalho em geral na sociedade, processa-se mediante o uso de instrumentos funcionais.

- A gestão cooperativa da avaliação é um processo de decisão cooperada da responsabilidade do grupo-classe e do professor em pé de igualdade. A autora nomeou este tipo de avaliação como contínua (tudo o que se passa na classe pode ser avaliado) e

formativa. Detetou uma grande variedade de instrumentos de avaliação com o propósito de recolha de opiniões nos quais participam igualmente o professor e os alunos. Esta variedade de instrumentos garante uma multiplicidade de momentos e domínios de participação dos alunos e por essa via reduz voluntariamente a decisão unilateral do professor.

- A resolução de conflitos decidida cooperativamente em Conselho através do debate e da tomada de decisões fundamentada e trazida ao coletivo através de instrumentos mediadores do confronto no momento, como o jornal de parede, onde se registam a todo o momento as críticas ou queixas, tornadas públicas nesse momento, e com a garantia da discussão e resolução no próximo Conselho.

- A gestão cooperativa dos processos de trabalho pelo aluno ou grupo que se encontra a realizar uma atividade ou projeto e que passa pela escolha de modalidade de trabalho individual, a pares ou em grupo, pela divisão de trabalho e pela escolha livre dos alunos para a constituição dos grupos.

- A planificação cooperativa das atividades e dos conteúdos. A autora encontrou de forma constante e em todos os casos estudados um processo de planificação que decorre da avaliação das atividades já planificadas e da análise dos conteúdos ou programas que ainda há a trabalhar. A autora refere ainda a constatação de um processo lento e progressivo de apropriação pelos alunos, nas diferentes idades, da sua capacidade de trabalho e da possibilidade de identificarem as suas necessidades e interesses e realizarem-nas através de Planos onde os desejos individuais se integram em processos coletivos.

Refere em seguida Lucília Lourenço várias diferenças encontradas nas práticas educativas das salas dos três níveis de ensino estudados. Escusamo-nos a sumariar este estudo na medida em que o próprio trabalho se autolimita ao primeiro ciclo do Ensino Básico, tornando escusadas as referências a características de outros níveis de ensino.

Dentro deste conjunto de práticas detetadas como constantes nos seis casos estudados e expressamente assumidas como práticas deliberadas da pedagogia da Escola Moderna, encontramos algumas já referenciadas no trabalho de Lídia Resendes; outras encontramos-las explicitadas de novo pelo que poderão enriquecer a abrangência dos descritores que procuramos para caracterizar as práticas educativas escolares da Escola Moderna.

Passamos a análise em pormenor. As práticas de interação com a comunidade, o processo da expressão individual à comunicação, o domínio dos instrumentos de expressão

e comunicação, o uso dos utensílios e técnicas comuns na sociedade trazidas para a escola, a avaliação do trabalho, a planificação e a resolução participada dos conflitos, encontramos todas referenciadas já no trabalho de Lídia Resendes. No entanto as práticas referidas por Lucília Lourenço de gestão cooperativa dos processos de trabalho, (modalidades e técnicas) de divisão do trabalho nos grupos e da escolha do próprio grupo, levanta uma problemática nova, quanto ao conteúdo em si (processos de trabalho, divisão de trabalho, agrupamento humano), mas também quanto ao processo envolvido nessas decisões, ou seja a gestão cooperativa na classe. De facto Lucília Lourenço refere-se à gestão cooperativa como um processo decisional em que a tomada de decisão é do coletivo (alunos e professor em situação de igualdade) e vai detetá-lo como processo de organização do trabalho em diversos domínios da atividade escolar tais como, a avaliação, a resolução de conflitos, os processos de trabalho, a divisão de trabalho e a planificação. Consciente desta nova abordagem ao processo de tomada de decisão e apesar de escolhermos somente para estudar os domínios acima referidos, a autora realça a Gestão Cooperativa da sala de aula como uma das principais referências orientadoras da ação educativa em todas as entrevistas conduzidas a profissionais e leva-nos em rigor a prever em posteriores análises o surgimento de novos domínios de gestão cooperativa da sala, além dos mencionados. Esta é a razão pela qual adotamos um novo descritor para caracterizar as práticas da pedagogia da Escola Moderna. Isto é, o estudo das áreas de intervenção dos alunos nos processos de decisão na classe revelaram que, para além da organização do trabalho na sala que em Lídia Resendes continha a planificação, a avaliação e a responsabilização pela vida da classe, existem mais domínios de decisão participada nas classes que descrevem a pedagogia da Escola Moderna. Com efeito os três grandes domínios citados por Lídia Resendes encobrem vários outros domínios de decisão que a análise de Lucília Lourenço veio revelar. (ver quadro 1).

## Quadro 1- Domínios da Organização e Gestão cooperativa do trabalho e das Relações

Domínios de organização do trabalho participados pelos alunos (Lídia Resendes)	Domínios de gestão cooperativa do trabalho e das relações (Lucília Lourenço)
<p>Planificação do trabalho</p>	<p>→ Gestão cooperativa da distribuição de atividades no tempo.</p> <p>→ Gestão cooperativa da sequência dos conteúdos ou do programa.</p> <p>→ Gestão cooperativa do tempo de audição da classe a alunos ou grupos.</p>
<p>Avaliação do trabalho</p> <p>_____</p>	<p>→ Gestão cooperativa da avaliação das produções.</p> <p>Gestão cooperativa da agrupação dos alunos, dos processos de trabalho (modalidades, técnicas e recursos), e da divisão de trabalhos nos grupos.</p>
<p>Responsabilização pela vida da classe</p> <p>_____</p>	<p>→ Gestão cooperativa do funcionamento da classe (relações humanas e de trabalho).</p> <p>Outros domínios da Gestão Cooperativa na classe, previstos mas não estudados por Lucília Lourenço.</p>

Consideramos assim que o domínio da participação dos alunos nas tomadas de decisão na classe pode trazer um acréscimo de abrangência no estudo das práticas pedagógicas, em relação ao domínio da organização do trabalho participado pelos alunos.

Esta análise comparada dos descritores de práticas educativas do Modelo Pedagógico da Escola Moderna nas duas teses consultadas, revela a necessidade de introduzir um novo descritor de práticas. Trata-se da planificação e gestão do trabalho (na modalidade de gestão cooperativa) dos grupos de alunos que realizam atividades na sala relacionado com, modalidades de trabalho, técnicas, recursos, e da própria divisão de trabalho dentro dos grupos.

Acrescentamos assim, aos descritores de práticas já identificados e numerados, o seguinte descritor:

2.6.5 – Organização participada pelos alunos, da constituição de grupos, da seleção dos processos de trabalho e da divisão do trabalho dentro do grupo.

Detetámos neste estudo, novos descritores de práticas de intervenção educativa da pedagogia da Escola Moderna e também alguns descritores já referidos no trabalho anteriormente analisado, mas que revelam com maior clareza o ato educativo em referência, pelo que acrescentámos estes novos aos anteriores, situando-os nos domínios respetivos como descritores de práticas deste modelo pedagógico.

### **5.3. A educação moral e social dos alunos**

O terceiro e último trabalho académico que encontramos, dedicado a revelar práticas de educação escolar estudadas em salas de profissionais que assumidamente trabalham de acordo com o modelo pedagógico da Escola Moderna Portuguesa e são reconhecidos como profissionais de referência e formadores de outros professores, dentro da própria Associação que criou em Portugal este modelo pedagógico, foi a dissertação de Cristina Nunes que estudou uma sala de primeiro ciclo da Escola Voz do Operário da Ajuda em Lisboa.

A autora apresenta a sua dissertação em psicologia educacional, subordinada ao tema “O valor da cooperação educativa na educação moral” (Nunes, 1987).

Cristina Nunes constata que a escola, na sua generalidade, se interessa pouco pela educação moral e social dos seus alunos. Esta opção radica-se na ideia de que à escola cabe primordialmente a tarefa de transmitir ciência e conhecimentos e a sua apreensão garante, por si só, a formação do cidadão. No entanto Cristina Nunes cita os estudos sobre o currículo oculto no âmbito da psicossociologia da educação e realça como eles denunciaram que a escola “neutra”, transmissora de conhecimentos de facto inculca valores, crenças e atitudes morais e sociais os quais estão implícitos na sua organização, regras, rituais e métodos.

Realça ainda a autora que os fins sociais da educação se encontram ocultos ou não consciencializados para muitos profissionais da educação, os quais adotam métodos e processos sem a consciência das consequências desses atos no comportamento presente e futuro dos seus alunos.

Para estudar o valor da cooperação educativa na educação moral e social dos alunos, Cristina Nunes promove três estudos de terreno. O primeiro descreve o

funcionamento de uma classe cooperativa. No segundo estudo faz uma análise de conteúdo aos jornais de parede enquanto aferidores do desenvolvimento moral e social das crianças, comparando os jornais de parede produzidos por um grupo do primeiro ano de escolaridade com os de um grupo do quarto ano de escolaridade. O terceiro estudo consta de uma abordagem empírica das implicações da cooperação educativa no desenvolvimento do juízo moral, comparando a noção de justiça retributiva e as atitudes morais face ao roubo, comportamentos desastrados e absentismo escolar de um grupo de crianças de uma classe cooperativa, com outro grupo de uma sala de aula tradicional.

A descrição do funcionamento e da organização da classe cooperativa (onde se pratica a pedagogia da Escola Moderna), vem confirmar os descritores já selecionados e revela mais algumas características destacadas pela autora a partir das suas observações, em especial quanto ao papel desempenhado pelo professor na classe, pela função do jornal de parede e do Conselho na classe. Começamos por analisar os papéis desempenhados pelo professor na classe, que a autora identificou e correlacionamos cada um com os descritores das práticas já identificados, para verificar se esses papéis desempenhados pelo professor já se encontram abrangidos pelos descritores selecionados.

Com efeito Cristina Nunes encontrou em todas as salas que estudou os seguintes papéis ou funções desempenhados pelo professor:

- O professor promove com empenho e frequência situações de grupo, em que se envolve diretamente em certos momentos, criando condições para o surgimento de equipas de investigação e de ação pedagógica. (abrangido pelo descritor 6.3)

- O professor introduz na classe e faz os alunos experimentarem as diversas modalidades de trabalho consoante melhor se adequam à atividade em curso: Trabalho individual, trabalhos em modo mútuo (a meias), trabalhos em pequenos grupos e trabalhos em coletivo. (abrangido pelo descritor 3.4.3)

- A relação entre professor e aluno assenta no respeito mútuo e na entreajuda. (abrangido pelos descritores 6.1, 6.2 e 6.3).

- Os alunos sabem o que se espera deles, o que podem e o que não podem fazer na aula. (abrangido pelo descritor 6.7, descrito mais adiante).

- Os alunos movimentam-se e trabalham de forma autónoma, dirigindo-se ao professor quando tem alguma dúvida ou dificuldade na realização de uma tarefa. (abrangido pelo descritor 6.3).

- Também é papel do professor, sem se substituir aos alunos, ajudá-los a reunir e ordenar as descobertas e a organizar os elementos das pesquisas. (abrangido pelo descritor 6.3).

As conclusões da análise de conteúdo aos jornais de parede merecem um tratamento mais detalhado. A autora refere que o seu estudo revela uma participação ativa dos alunos das classes cooperativas na organização e gestão das atividades na classe, na instituição das regras e rotinas do grupo-classe e na identificação dos seus problemas e conflitos. Realça também que estes comportamentos se encontram em crianças no Ensino Primário desde o primeiro ao quarto ano de escolaridade, embora com algumas diferenças no modo de participar. Em particular a autora realça a relevância dada pelas crianças das diferentes classes à coluna das críticas no jornal de parede o que leva a afirmar que o jornal, para além de uma função de recetor de interesses, registo e avaliação de realizações, é fundamentalmente um espaço de expressão livre de tensões, conflitos, emoções e sentimentos individuais e de grupos. E é esta última possibilidade que confere ao jornal de parede um papel relevante na educação moral e social dos alunos. A análise dos conteúdos dos jornais de parede de um ano escolar nas salas estudadas permitiu à autora concluir ainda que os alunos têm neste instrumento um espaço para expressar o que está bem e o que está mal e em seguida no Conselho podem discutir no grupo estes juízos, isto é, põem em debate os valores morais a partir de situações concretas que os afetam individualmente ou ao grupo de que fazem parte, e assim vão formando e adequando as suas atitudes e comportamentos morais e sociais face aos outros.

Do terceiro estudo empreendido por Cristina Nunes interessa-nos apenas realçar uma das suas conclusões. Precisamente aquela em que ela afirma, baseada nos dados recolhidos, que o modelo de cooperação educativa não produz um avanço nas ideias morais do indivíduo, mas possibilita a sua interiorização, logo uma maior unidade entre as ideias morais e o comportamento moral. Ora, ao afirmar que é através da ação que o carácter moral do indivíduo se torna social, isto é, se exprime para os outros, Cristina Nunes está a deslocar o centro das conclusões do seu estudo, do juízo moral para o comportamento moral e está ainda a colocar o acento tónico no desenvolvimento social estudado aqui como consequência em atos do carácter moral preexistente em cada indivíduo.

Esta conclusão do privilégio que a autora encontrou nas classes cooperativas quanto à aceleração da educação social dos seus alunos, entrosado com as conclusões do

segundo estudo desenvolvido pela autora e já citado, quanto ao poder revelador, pelo jornal de parede, dos comportamentos morais e sociais dos indivíduos e dos grupos, leva-nos a realçar o papel do jornal de parede na caracterização do processo educativo de uma classe.

Se o conteúdo do jornal de parede juntamente com o seu tratamento, análise e processo decisional sequente em Conselho da classe, são realçados pela autora como os melhores reveladores dos comportamentos mais significativos e englobantes dos alunos na classe, ou seja os sinais do seu desenvolvimento moral e social, poderemos então eleger este instrumento educativo e o seu uso na classe como um caracterizador dominante do trabalho educativo que nela se processa. Juntamos, portanto aos descritores que temos vindo a seleccionar para caracterizar a pedagogia da Escola Moderna, mais este instrumento de registo acompanhado inseparavelmente do processo que por via de regra desencadeia no Conselho e, através dele, marca toda a vida da classe.

No seu estudo sobre o conteúdo dos jornais de parede, Cristina Nunes realça o seu papel mediador, ao mediatizar as tensões do momento e reportar a sua regulação para o momento posterior, racional, em coletivo. Os conflitos não desaparecem apesar das formas de organização, elas estão sempre presentes onde há grupos humanos a interagirem. A diferença reside no facto de os conflitos surgirem, sendo aceites à partida e expressos por canais próprios de comunicação, a sua agressividade e escândalo iniciais serem atenuados e mediados, as suas causas e consequências serem resolvidas, atingindo-se um novo equilíbrio relacional e organizacional, provisório mas superior. É nesta medida que a gestão de conflitos se torna educativa, não apenas com uma preocupação de eficácia e pacificação da classe, mas porque ao serem discutidos e decididos os conflitos, consciencializam o coletivo e cada um das razões do conflito, das causas das reações humanas, dos modos de os superar e das soluções possíveis sem vexar ou humilhar alguns. Toda esta riqueza educativa citada pela autora processa-se nos momentos do Conselho.

Vamos privilegiar também como descritor desta pedagogia o tempo de Conselho, a sua organização e conteúdo.

Assim acrescentamos este novo descritor:

6.7– Os debates sobre o comportamento moral dos alunos e do professor proporcionados pela leitura dos escritos no Jornal de Parede e sua reflexão distanciada e consequente produção de decisões assumidas como regras de comportamento moral para o grupo turma em reunião periódica do Conselho, constituem a mais significativa

interiorização de novos patamares de compromisso, de equilíbrio e de regulação de comportamentos na turma, compreendidos e aceites por todos.

Através do trabalho de análise de conteúdo desenvolvido sobre as descrições de práticas de intervenção escolar do modelo pedagógico da Escola Moderna, contidas nos três trabalhos académicos consultados, procuramos identificar características que revelassem essas práticas de forma abrangente. Traduzimos em seguida cada característica enumerada em forma de descritor ou revelador das práticas que contêm essa característica.

Os descritores de práticas de intervenção escolar do modelo pedagógico da Escola Moderna, identificados e selecionados são os que em seguida enumeramos no quadro 2. Neste quadro apresentamos cada descritor encontrado, identificando o trabalho académico onde foi selecionado. Na última coluna do quadro, Unidades de Numeração, cada trabalho académico analisado encontra-se referido pelas iniciais da autora, conforme legenda apresentada no final do quadro.

Os descritores de práticas mais gerais que constituem as grandes categorias de descritores estão colocados no quadro na coluna dos Temas.

Os descritores de práticas que revelam de forma mais explícita cada tema, estão colocados no quadro na coluna Categorias.

Os descritores de práticas de caracterização mais fina e que revelam com mais pormenor cada categoria, estão colocados no quadro na coluna intitulada Subcategorias.

**Quadro 2- Descritores de Práticas de Intervenção Escolar no Modelo Pedagógico da Escola Moderna Portuguesa, identificados e selecionados em cada um dos três trabalhos académicos consultados**

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Unidades de numeração
1- Organização Espacial da sala	1.1 – Divisão em áreas de trabalho. 1.2 – Materiais selecionados por serem de uso corrente 1.3 – Espaço para trabalhar em coletivo 1.4- Área de exposição de trabalhos produzidos 1.5- Exposição dos mapas de organização do trabalho. 1.6 – Duplicação de escritos pessoais. 1.7- Acesso a técnicas de comunicação pessoal e comunicação social. 1.8 – Valorização das produções individuais em lugar acessível a par com as obras de autor. 1.9 – Lista de materiais na sala para os alunos trabalharem.		L.G.R. L.G.R. L.G.R. L.G.R. L.G.R. L.G.R. L.G.R. L.G.R. L.G.R.
2-Organização do Trabalho na sala	2.1- O Conselho, como, órgão de decisão democrática sobre planificação, avaliação, regulação e legislação. 2.2-A Organização do trabalho na sala procura aproximar-se da vida em sociedade. 2.3-O professor partilha os seus poderes permitindo a cada aluno ou grupo tomarem decisões. 2.4-O professor cria tempo para a realização periódica de Conselhos. 2.5-Os alunos desempenham papéis de condução de um órgão de poder. 2.6-Planificação do trabalho  2.7-Avaliação do trabalho	2.6.1-A planificação realiza-se no Conselho. 2.6.2-O Plano semanal é escrito numa folha permanentemente exposta. 2.6.3-O Plano Diário é escrito numa folha permanentemente exposta. 2.6.4-Planos a curto ou longo prazo escritos numa folha permanentemente exposta <b>2.6.5-Organização participada pelos alunos, da constituição de grupos, processos de trabalho dentro do grupo.</b> 2.7.1-A avaliação a par e passo com a realização do trabalho. 2.7.2-A avaliação diária e semanal processa-se no Conselho.	L.G.R. L.G.R. L.G.R. L.G.R. L.G.R. L.G.R. L.G.R. L.G.R. L.L. L.G.R. L.G.R.

	2.8-Responsabilização pela vida da classe	<p>2.7.3-A avaliação diária consiste na verificação do trabalho planeado e tomada de decisões sobre o conteúdo do diário de parede.</p> <p>2.7.4-A avaliação semanal consiste na verificação do trabalho planeado e tomada de decisão sobre assuntos mais demorados.</p> <p>2.7.5-A avaliação dos estudos ou intervenções realizam-se no momento em que são discutidos os seus resultados.</p> <p>2.8.1-Distribuição de poderes do professor para a responsabilidade de alunos.</p> <p>2.8.2- Registos atualizados das funções e das regras.</p> <p>2.8.3- Professor delega funções que lhe cabem, em alunos ou grupos.</p> <p>2.8.4- Diário de Parede confere aos alunos o direito, a opinião, a crítica, a proposta, e a reconhecimento público.</p> <p>2.8.5- Decisões tomadas em Conselho sobre qualquer aspeto da vida da classe, obrigam a todos.</p> <p>2.8.6- Responsabilidades atribuídas em sistema de rotação para a realização de funções.</p> <p>2.8.7- Registo de Atividades Individuais revela auto apreciação em termos comparativos com o resto da classe.</p> <p>2.8.8- Mapa de Presenças revela a assiduidade dos alunos em termos relativos.</p> <p>2.8.9- Inventário de Recursos recorda alternativas de trabalho existentes na sala.</p> <p>2.8.10-Planos Diários e Semanais comprometem os alunos pela realização das metas a que se propuseram.</p> <p><b>2.8.11- Responsabilização dos alunos pelo desempenho de tarefas de organização dos espaços e dos materiais na sala.</b></p>	<p>L.G.R.</p> <p>L.L</p>
3-Sequência de Atividades	3.1-Definição de objetivos (1º passo)	<p>3.1.1- Definição de objetivos realiza-se no Conselho.</p> <p>3.1.2- Alunos e professor debatem as propostas individuais de</p>	<p>L.G.R.</p> <p>L.G.R.</p>

-Rotinas Pedagógicas	3.2-Diagnóstico dos adquiridos e dos recursos (2º passo)	<p>atividades e decidem sobre a sua realização e calendarização.</p> <p>3.1.3-Também nesses Conselhos se montam projetos de estudo ou de intervenção</p> <p>.</p> <p>3.2.1- Este passo também se realiza no Conselho.</p> <p>3.2.2- Levantamento do que os alunos já sabem e propostas deles ou do professor.</p> <p>3.2.3- Listagem exhaustiva dos recursos humanos e materiais que contribuam para a realização dos objetivos</p>	<p>L.G.R.</p> <p>L.G.R.</p> <p>L.G.R.</p> <p>L.G.R.</p>
	3.3-Divisão do trabalho (3º passo)	<p>3.3.1- A divisão do trabalho realiza-se no Conselho.</p> <p>3.3.2- Alunos planificam os seus trabalhos individuais.</p> <p>3.3.3- Alunos integram-se por sua livre escolha, nas atividades diárias ou nos projetos</p> <p>3.3.4- Alunos dividem entre si as tarefas da sala.</p> <p><b>3.3.5- Experimentação e domínio pelos alunos de divulgação e partilha do saber, idêntica à que se usa na vida em sociedade</b></p>	<p>L.G.R.</p> <p>L.G.R.</p> <p>L.G.R.</p> <p>L.G.R.</p> <p><b>L.L</b></p>
	3.4-Execução do Trabalho (4º passo)	<p>3.4.1-Este passo ocupa mais tempo de trabalho na sala que qualquer dos outros.</p> <p>3.4.2-Aqui se realizam as aprendizagens de mais elevado desenvolvimento intelectual.</p> <p>3.4.3- Alunos trabalham em grupos, em pares ou individualmente.</p> <p>3.4.4- Aprendizagens processam-se de acordo com os passos da abordagem científica ao conhecimento.</p> <p><b>3.4.5- Alunos têm acesso a exemplos dos diferentes tipos de produções possíveis, como modelos, para apresentarem o resultado dos seus trabalhos e as suas produções ficam imediatamente acessíveis a todos os outros alunos da turma.</b></p>	<p>L.G.R.</p> <p>L.G.R.</p> <p>L.G.R.</p> <p>L.G.R.</p> <p><b>L.L</b></p>
	3.5-Comunicação (5º passo)	<p>3.5.1- Ensinar é considerada como a melhor maneira de aprender.</p> <p>3.5.2- Alunos partilham com a classe as conclusões e os produtos do seu trabalho.</p> <p>3.5.3- A classe questiona e por vezes propõe a continuação das comunicações.</p>	<p>L.G.R.</p> <p>L.G.R.</p> <p>L.G.R.</p>

	<p>3.6-Auditório (6º passo)</p> <p>3.7-Avaliação (7º passo)</p>	<p>3.6.1-É um momento coletivo para a abertura ao exterior.</p> <p>3.6.2-Pode revestir formas variadas preparadas pelos alunos: exposições, dramatizações, espetáculos.</p> <p>3.6.3-Pode constituir um momento coletivo animado pelo professor.</p> <p>3.6.4-Pode ainda este espaço ser utilizado para o convite aos pais e a elementos da comunidade.</p> <p>3.7.1- A avaliação realiza-se no Conselho.</p> <p>3.7.2- Ao fim do dia avaliam-se a realização ou a necessidade de continuar as atividades planificadas.</p> <p>3.7.3-À sexta-feira, avalia-se a realização ou a necessidade de transitar para a semana seguinte, das atividades planificadas e o estudo de adiantamento dos projetos de longa duração.</p> <p>3.7.4- No Conselho é debatido o diário de parede e são tomadas decisões quanto ao funcionamento da sala e das regras de relacionamento da classe.</p>	<p>L.G.R</p> <p>L.G.R</p> <p>L.G.R</p> <p>L.G.R</p> <p>L.G.R</p> <p>L.G.R</p> <p>L.G.R</p> <p>L.G.R</p>
<p>4- Os pontos de partida para as atividades de aprendizagem</p>	<p>4.1- O ponto de partida para o processo de aprendizagem é a experiência cultural vivida até aí por cada aluno.</p> <p>4.2- O grupo- classe é um ponto de partida: experiências; desejos; sugestões.</p> <p>4.3- Os materiais da sala são um ponto de partida e uma fonte de ideias para trabalhar.</p> <p>4.4- O meio envolvente da escola é um ponto de partida e recurso para: investigações; entrevistas; recolhas de informação; observações.</p> <p>4.5- O escrito é um ponto de partida: propostas; textos; estudos anteriores; livros feitos pelos alunos ou outros livros do centro documental.</p> <p>4.6- A Correspondência é um ponto de partida.</p> <p>4.7- O Jornal da classe é um ponto de partida</p>		<p>L.G.R.</p> <p>L.G.R.</p> <p>L.G.R.</p> <p>L.G.R.</p> <p>L.G.R</p> <p>L.G.R</p> <p>L.G.R</p>

5- O sentido do Circuito do Trabalho Intelectual	5.1- Da expressão livre individual à Comunicação ou expressão social através do grupo:	5.1.1- A partir da experiência cultural vivida por cada aluno e trazida para a sala, inicia-se um processo de comunicação.	L.G.R.
		5.1.2- Montagem de um circuito vivo de comunicação alimentado por fluxos permanentes de produções.	L.G.R.
		5.1.3-Iniciam-se os alunos nas estratégias de apropriação e de comunicação dos resultados ou produtos do seu trabalho intelectual	L.G.R.
	5.2- Da descoberta espontânea (tateamento) à prática projetada e colaborada (percurso científico):	5.2.1- As aprendizagens processam-se de acordo com os passos de abordagem científica ao conhecimento.	L.G.R.
		5.2.2- O professor negocia progressivamente com os alunos, a introdução de novos e mais elaborados métodos de trabalho e de aprendizagem.	L.G.R.
	5.3- Da prática espontânea “ sem erro” à apropriação das regras e das significações da língua (como instrumento social) e dos conteúdos científicos.	5.3.1- Não penalizarmos as funções discrepantes com a regra ou com os usos, e antes as melhorarmos com motivo de uso funcional e inseridas em circuitos de comunicação motivantes.	L.G.R.
	5.4-Da finalidade social imediata à intervenção para consciencializar:	5.4.1- Encontrar finalidades sociais imediatas para as produções escolares, tornando-as assim mais motivadas.	L.G.R.
		5.4.2- Todas as produções se destinam a público, evitando que o seu destinatário seja somente o professor.	L.G.R.
		5.4.3- O meio social e os seus “ atores” são interpelados através desta intervenção dos alunos, questionando os seus saberes e procedimentos.	L.G.R.
	5.5-Do acesso permanente na sala dos utensílios em uso na sociedade à utilização de processos e técnicas de produção social dos objetos e saberes no grupo classe:	5.5.1-Os materiais da sala prioritariamente são colocados em permanência ao alcance dos alunos e são mesmo por eles arrumados e classificados.	L.G.R.
		5.5.2-Os materiais da sala são um ponto de partida para propostas de trabalho elaboradas por um aluno ou grupo.	L.G.R.
		5.5.3-As atividades e as áreas de trabalho que os professores poem à disposição dos alunos na sala, são um convite permanente à utilização de processos e de técnicas de produção social dos objetos e dos saberes na sala.	L.G.R.

6-As Relações de Trabalho	6.1- O aluno é tratado como uma pessoa, aceitando-se os seus sentimentos, emoções, desejos, sonhos e o seu próprio percurso e ritmo de aprendizagem.	L.G.R.
	6.2- O professor é um auditor, ouve os alunos e capta as suas mensagens.	L.G.R.
	6.3- O professor respeita os alunos, quando lhes alarga o campo de pesquisa e quando lhes dá acesso direto à máxima variedade de recursos materiais e humanos.	L.G.R.
	6.4- São incentivados a partilha dos saberes, os contributos para os trabalhos dos outros e a troca constante de informações entre os alunos e entre eles e a comunidade.	L.G.R.
	6.5- A classe organiza-se de forma heterogénea, para experienciar todas as variedades de interação dos modos e agentes de aprendizagem.	L.G.R.
	6.6- O Professor proporciona aos alunos sentirem-se necessários e tendo um papel importante a desempenhar.	L.G.R.
	<b>6.7-Os debates sobre o comportamento moral e as decisões assumidas como regras constituem a mais significativa interiorização de compromissos, de equilíbrio e de regulação de comportamentos na turma compreendidos e aceites por todos.</b>	<b>C.N</b>

LEGENDA:

**L.G.R.** – Descritor de práticas da Escola Moderna Portuguesa selecionado a partir da análise de conteúdo efetuada à dissertação da Lídia Grave Resendes, desenvolvido no anexo I ao presente trabalho.

**L.L** - Descritor de práticas da Escola Moderna Portuguesa selecionado a partir da análise de conteúdo efetuada à dissertação da Lucília Lourenço, no presente trabalho.

**C.N** - Descritor de práticas da Escola Moderna Portuguesa selecionado a partir da análise de conteúdo efetuada à dissertação da Cristina Nunes, no presente trabalho.

Da análise deste quadro podemos concluir que a totalidade dos temas encontrados para descrever as práticas de educação escolar da Escola Moderna, foram identificados no trabalho de Lídia Resendes. Com efeito estes grandes domínios de caracterização das práticas escolares encontram fundamento nos contributos dos estudos de referência para a descrição de práticas de educação escolar que analisámos no capítulo 4.

Quanto às categorias encontradas para organizar os descritores de práticas, adotamos a maioria deles a partir da análise de conteúdo do trabalho de Lídia Resendes, mas acrescentámos uma nova categoria de descritores que identificámos no trabalho de Cristina Nunes, relativamente ao papel mediador que o jornal de parede assume na regulação do coletivo da turma, particularmente por serem discutidos e decididos os conflitos em coletivo, com ganhos educativos demonstrados pela autora (escritos a *bold*).

No que respeita às subcategorias encontrámos de forma coincidente a maioria destes descritores referidos nos três trabalhos consultados, no entanto acrescentámos quatro novos descritores, dois no tema Organização do Trabalho (escritos a *bold*) resultantes da análise da tese de Lucília Lourenço e dois outros descritores no tema Sequência de Atividades-Rotinas Pedagógicas, também identificados na tese desta autora (também escritos a *bold*). Estes quatro escritores, acrescentados nas subcategorias citadas, vieram revelar de forma mais precisa e objetiva as práticas a que se reportam.

## Capítulo 6

### Conceitos de isomorfismo e transferência entre formação e educação escolar

Neste capítulo desenvolvemos o estudo de enquadramento teórico no domínio do Desenvolvimento Profissional, nomeadamente a caracterização dos conceitos de Isomorfismo e Transferência que vão fundamentar o estudo de correlação entre as práticas de educação escolar e as práticas de formação contínua que promovam as primeiras.

Na obra recente “Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente”, Sérgio Niza e João Formosinho escrevem em conjunto um capítulo intitulado “*Contextos associativos e aprendizagem profissional. A Formação do Movimento da Escola Moderna*”.

Neste texto os autores definem isomorfismo do seguinte modo “Poderá dizer-se que o isomorfismo pedagógico é a estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através do processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efectivas dos professores”. (Niza & Formosinho, 2009, p. 352).

Neste mesmo capítulo os autores sublinham que nas últimas décadas do século vinte, e nas primeiras do presente século, se constata uma preocupação crescente dos investigadores em educação, sobre os processos de transferência cognitiva entre os saberes em uso na sociedade, competências essenciais para a inserção dos jovens nas comunidades onde vão situar-se como cidadãos e como trabalhadores ativos, e os saberes escolares que supostamente os devem preparar para a sua participação ativa nas comunidades em que vão inserir-se.

No entanto estas reflexões e resultados das investigações desenvolvidas, ainda não tiveram consequências significativas e generalizadas na adaptação dos sistemas escolares dos estados, de modo a que as aprendizagens escolares promovam uma mais imediata e mais eficaz transferência desses saberes, em saberes de uso social imediatamente utilizáveis no quotidiano da vida dos cidadãos. Dito de outro modo a investigação compulsada por estes dois autores, permite-lhes afirmar que a escola contínua a fornecer

muito poucas ferramentas sociais, que ajudem os jovens em formação a usá-las na vida em sociedade e nas profissões, logo que saem do sistema escolar.

Estes alertas críticos sobre o papel da formação e da aprendizagem para a preparação do cidadão ativo e à procura da empregabilidade e inserção social ativa, realça dois conceitos chave, onde os investigadores detetam nos últimos anos a maior capacidade de resolver ou melhorar este grave divórcio entre educação, formação e uso dos saberes na vida em sociedade.

Estes dois conceitos são o de isomorfismo entre a formação e a profissão e o de transferência cognitiva e comportamental entre o período da formação e o período subsequente de inserção profissional e cívica nas comunidades de pertença desses formandos.

Realçam ainda estes dois autores que “Já nos anos setenta do século passado se colocara o mesmo problema, mas acentuando sobretudo as perdas verificadas entre as aprendizagens da formação profissional dos professores e o uso que delas faziam nas práticas pedagógicas enquanto profissionais” (Niza & Formosinho, 2009, p. 353).

Citam ainda como estudo de referência clarificador desta procura de coerência de isomorfismo entre a formação de professores e a sua ação consequente com os alunos que lhes atribuem, com vista a uma transferência de aprendizagens mais eficaz, um estudo conduzido pelo Conselho Franco-Québéque, o qual, segundo estes autores, “conduziu mais longe uma reflexão sobre a *transferência* das aprendizagens da formação para as práticas sociais de ensino”. (p. 353).

É precisamente este campo de ação e de procura de coerência entre a formação de professores e a posterior intervenção educativa com os seus alunos, que escolhemos como tema de estudo do nosso trabalho.

Conduzimos então uma pesquisa documental que nos levasse a compreender quais são os pontos de partida da investigação educacional desenvolvida desde meados do século vinte, que levaram a concluir serem os conceitos de isomorfismo e de transferência, as duas referências charneira, para a aproximação da formação escolar e profissional às exigências do mundo profissional e de inserção participada e ativa na sociedade adulta.

Já Mialaret no seu *Traité des sciences pédagogiques* defende a necessidade da investigação de um isomorfismo entre o tipo de formação recebida pelo futuro educador e o tipo de educação que se pretende que ele realize com os seus alunos. Segundo o autor “há portanto que procurar um isomorfismo nas atitudes dos estudantes para educadores e nas

atitudes que se pretende que eles desenvolvam nos seus alunos.” (Mialaret, 1969, p. 280), e mais adiante reconhece: “É preciso reconhecer que se trata de um domínio que está praticamente por explorar por parte da investigação científica actual. Qualquer renovação profunda de preparação dos educadores parece-nos ter de passar por este eixo de investigação.” (p. 280)

Do trabalho de Mialaret de 1969 podemos então concluir que a comunidade científica à época estava a começar a atribuir importância significativa às consequências educativas das práticas isomórficas na formação dos professores.

No sistema educativo português este efeito de relevo progressivo do conceito de isomorfismo na formação de professores começa a fazer-se sentir no final da década de setenta e início da década de oitenta.

Com efeito em Portugal, em 1978, o Ministério da Educação (ME) publicava, através da Direção Geral do Ensino Superior o Programa Preliminar das Escolas Superiores de Educação. Trata-se do primeiro documento orientador do lançamento do novo Ensino Superior Politécnico na sua vertente de formação de professores. Dele se transcreve o seguinte princípio orientador: “Todas as ações de formação promovidas pelas Escolas Superiores de Educação devem desenvolver-se a partir de pressupostos pedagógicos contidos nos seguintes princípios orientadores: ... - Formação segundo métodos de trabalho homólogos dos que o futuro professor deverá aplicar na sua prática pedagógica. (Programa Preliminar das Escolas Superiores de Educação [PPESE], 1978)

Em 1985 o Ministério da Educação publica um despacho relativo à profissionalização em serviço, onde define um conjunto de princípios de formação global de professores, entre eles a necessidade de introduzir coerência entre a prática pedagógica a incentivar e a natureza do processo de formação.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, saída a público em outubro de 1986, e alterada pela Lei nº49/2005 de 30 de agosto estabelece um conjunto de princípios gerais sobre a formação de educadores e professores e entre eles refere o seguinte: “Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica”. (DL 49/05, Artigo 33º).

Gilles Ferry em *Le Trajet de la formation* refere o seguinte:

“Une autre caractéristique de la formation des enseignants, c’est d’être une formation de formateurs, autrement, dit de fonctionner au second degré. Il y a en effet une analogie structurelle entre le lieu de la formation et le lieu de la

pratique professionnelle vers laquelle conduit cette formation, une isomorphie”.  
(Ferry, 1983, p. 43).<sup>3</sup>

E mais adiante acrescenta:

“Il resulte de cette isomorphie que le model pedagogique adopte para les formateurs, quoi qu'ils en aient, tend a s'imposer comme model de reference des «formés»... Les effets de structuration et d'impregnation produits par le dispositif de formation risquent d'être plus forts que les discours tenus” (p. 44)<sup>4</sup>

Concluem os autores referidos anteriormente que há uma analogia estrutural entre o papel da formação e o papel da prática profissional em direção à qual conduz esta formação, uma isomorfia. Resulta desse isomorfismo que o modelo pedagógico adotado pelos formadores, qualquer que ele seja, tende a impor-se como um modelo de referência dos formandos. Os efeitos de estruturação e da interiorização produzidos pelo dispositivo de formação são provavelmente mais fortes que os discursos produzidos.

Num outro trabalho de 1986, da autoria de A. Chiappano, intitulada *Le Profil de l'Enseignant, base du programme de formation*, o autor relaciona o conceito de isomorfismo com os da transferência e da relação teoria-prática. Também este autor aconselha aos formadores: “faire vivre à l'élève-maitre, pendant le periode de sa formation, les mêmes experiences et les mêmes situations d'enseignement-apprentissage qu'il devra ensuite lui-même promouvoir et organiser dans l'exercice de la profession”. (Chiappano, 1986, p. 3)<sup>5</sup>

Com efeito estes estudos que iniciaram no campo da educação a reflexão mais assumida do conceito de isomorfismo entre a formação e a educação escolar evidenciam já a existência de um segundo efeito ligado ao primeiro, o conceito de transferência.

Na obra intitulada *Formation des Enseignants: problematique – orientations – perspectives*, publicação do Conseil Franco-Québécois d'Orientation pour la Prospective et L'innovation en Éducation de 1979, encontramos descrito de forma mais detalhada o

---

<sup>3</sup> Uma outra característica da formação de professores é de ser uma formação de formadores, dito de outro modo de funcionar em segundo grau. Há com efeito uma analogia estrutural entre o lugar da formação e o lugar da prática profissional em direção à qual conduz essa formação, um isomorfismo.

<sup>4</sup> Resulta dessa isomorfia que o modelo pedagógico adotado pelos formadores, seja qual for o que eles visam, tende a impor-se como modelo de referência dos “formadores... Os efeitos de estruturação e de impregnação produzidos pelo dispositivo de formação são provavelmente mais fortes que o discurso produzidos.

<sup>5</sup> Fazer o professor em formação viver experiencialmente, durante o período da sua formação as mesmas experiências e as mesmas situações de ensino aprendizagem que ele deverá em seguida promover e organizar autonomamente no exercício da profissão. (tradução da investigadora)

conceito de isomorfismo associado ao de transferência educativa. Também aqui o conceito de isomorfismo é designado como um processo de facilitação da transferência de aprendizagem para novas situações, mas segundo este estudo os dois conceitos são distintos. O conceito de transferência refere-se a aquisições apropriadas numa situação dada e aplicadas depois numa outra situação.

No campo da formação de professores estão sempre simultaneamente em jogo as noções de transferência e de isomorfismo. Por um lado o conceito de transferência afirma que “il est possible que les acquis faits dans une situation” no caso, a formação de professores “puissent être appliqués dans une autre situation”, no caso, a educação escolar. Por outro lado o conceito de isomorfismo” fait reference davantage a des situations qui se ressemblent; on retrouve dans l’une les mêmes elements que l’on retrouve dans l’autre”<sup>6</sup> (Conseil Franco-Québécois d’Orientation pour la Prospective et l’Innovation en Education– Formation des Enseignants, 1979, p. 35)

Embora em ambos os conceitos, os elementos que os integram sejam os mesmos, a transferência implica uma aplicação desses elementos noutra situação e o isomorfismo compara somente elementos retirados de diferentes situações. Pode então concluir-se que o isomorfismo entre duas situações poderá constituir uma condição favorável à transferência.

No estudo em análise são referidas três situações de isomorfismo facilitadoras dos processos de transferência:

Técnicas versando criação de elementos isomórficos.

Estas técnicas constam da reconstituição no lugar da formação, do maior número adequado de elementos constituintes das escolas reais. O contacto e a atividade exercida sobre estes elementos aumentam a probabilidade de um professor os vir a utilizar na sua prática profissional. Trata-se de aplicar simplesmente o princípio da transferência, tal como ele é descrito nas teorias clássicas da aprendizagem em psicologia.

Técnicas versando os objetivos da formação.

Estas técnicas constam da utilização frequente de situações na formação que se pretende que sejam reproduzidas no campo da educação escolar. Consoante os objetivos de uma dada formação, assim se aumenta o número de atividades que lhes deem cumprimento. Quanto mais curto for o tempo entre a aquisição das ideias e a sua aplicação em situações reais, mais fácil será a transferência de ideias para a prática.

---

<sup>6</sup> É possível que as aprendizagens adquiridas numa situação possam ser aplicadas numa outra situação... faz referência preferencialmente a situações semelhantes... encontra-se numa os mesmos elementos que se encontra na outra. (Tradução da investigadora)

Técnicas versando a relação temporal teoria- prática.

Os modelos habituais de formação de professores separam a teoria da prática e colocam a teoria antes da prática. Estes modelos pretendem fazer crer que é a teoria que determina a prática através de um processo de dedução. São numerosas as críticas a este modelo por dificuldade de transferência para a prática, das teorias ensinadas.

No entanto a relação temporal teoria-prática pode assumir outras formas. Uma delas é a relação temporal inversa, isto é, a prática preceder a teoria. A prática é, neste caso a fonte de situações problema que podem ser esclarecidas ou interpretadas com o contributo da teoria. Neste modelo a prática é o elemento determinante dos conteúdos teóricos da formação. A relação teoria-prática é, neste caso, indutiva. Outros modelos, menos extremados apontam para uma relação interativa e dinâmica entre a teoria e a prática. As modalidades de situação dialética prática-teoria-prática facilitam o fenómeno de transferência.

A classificação que acabamos de sintetizar introduz um terceiro conceito educativo numa relação de interdependência estreita com o conceito de isomorfismo. Trata-se do equilíbrio teoria-prática nos processos de formação. A influência deste novo conceito sobre o isomorfismo conduz os autores a concluir que o conceito de isomorfismo é ainda influenciado por uma outra variável, as estratégias de formação.

Ainda na mesma obra os autores referem que, consoante as estratégias de formação utilizadas, encontramos diversos tipos de isomorfismo. São descritas três categorias de estratégias de formação condicionadoras de diferentes modalidades de isomorfismo:

Estratégias que favorecem a aquisição de habilidades.

Trata-se aqui de simplificar o processo complexo do ato educativo destacando uma habilidade particular. É o caso do microensino. Aqui o isomorfismo aplica-se de modo muito reduzido na medida em que o equivalente à prática na situação de formação é um aspeto tão particular e restrito que se torna difícil apreender a semelhança dessa forma simplificada na formação, com o mesmo aspeto na prática real integrada e interdependente que está de todos os outros fatores do complexo educativo.

Segundo os autores, a consequência desta isomorfia restrita é a dificuldade de transferir uma habilidade simplificada por redução do complexo educativo em que está inserida, adquirida na formação, para a situação complexa de uma sala de aula.

Formação pela abordagem de uma pedagogia isomórfica.

Esta estratégia implica que o formador identifique e selecione um modelo pedagógico preciso. Os conceitos e os princípios da pedagogia escolhida são então utilizados na organização do próprio processo de formação. Embora os aspetos específicos da formação sejam diferentes dos aspetos específicos da prática, os conceitos e os princípios da pedagogia são isomórficos nas duas situações. O objeto de transferência aqui é um conjunto complexo de conhecimentos, de saber-fazer, de atitudes e de valores conformes com a pedagogia escolhida pelo formador.

Estratégias de formação pelo projeto.

Trata-se aqui de planificar intervenções e por vezes mesmo intervir, ainda na situação de formação, mas já sobre a situação da prática pedagógica no terreno. Esta estrutura permite uma ida e retorno constante entre a planificação e a experimentação ou o contacto com a situação real no terreno. A transferência será facilitada na medida da semelhança da situação de prática trabalhada durante a formação, com as futuras situações profissionais que o professor encontrar.

Ainda resultante do estudo e definição que desenvolvemos no presente capítulo sobre os conceitos de isomorfismo e transferência, estabelecemos com base nesta fundamentação, uma delimitação do campo de estudo deste trabalho, já referida na introdução, relativamente à mobilização destes dois conceitos estudados, para as conclusões do nosso trabalho.

Tendo em conta o enquadramento do tema e problema definido para este trabalho e considerando o campo de ação na formação de professores definido no capítulo, Proposta de Resolução do Problema, optámos por trabalhar neste estudo apenas o conceito de isomorfismo, assumindo com base nos estudos dos autores citados, que garantido este, a transferência da formação dos professores para as práticas escolares com os alunos, acontecerá de forma mais consistente e frequente.

Estes conceitos estudados e a procura da sua definição mais precisa vão constituir o fundamento teórico para o estudo de correlação entre formação contínua e educação escolar desenvolvidas no capítulo 8.

## Capítulo 7

### Identificação e descrição das práticas de formação das modalidades do sistema de formação contínua

O presente capítulo destina-se a estudar o processo de institucionalização de novas modalidades de formação inovadoras, identificadas no sistema de formação contínua de professores em Portugal, com vista a descrever as suas características identificadoras e as finalidades de cada uma delas, nomeadamente realçando aquelas que se destinam a promover a inovação através das mudanças das práticas educativas dos professores nos seus contextos de trabalho.

Ao fazer um levantamento da bibliografia sobre as referidas modalidades de formação inovadoras, centradas na Escola e nas práticas, identificamos o documento central do sistema de formação contínua de professores em Portugal, produzido pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), intitulado “*contributo para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais*”. (CCPFC,1999) e selecionamo-lo para estudo mais detalhado, por considerarmos que ele contém os referenciais mais reveladores das características do atual sistema de formação contínua de professores em Portugal, precisamente decorrentes do funcionamento das referidas novas modalidades de formação.

Iniciamos o nosso estudo por uma análise da evolução do sistema de formação nas últimas décadas que vai dar origem às mudanças anunciadas no texto em análise.

Desenvolvemos em seguida a análise documental referida, que revelam as cinco características mais relevantes das modalidades de formação centradas na Escola, objeto de estudo deste capítulo.

#### 7.1. Evolução e críticas ao sistema de formação contínua de professores

O sistema de formação contínua de professores em Portugal foi lançado em 1992 com a criação dos Centros de Formação de Professores, de associação de Escolas e de associações de professores (Decreto Lei 249/92), dando assim resposta a uma das grandes preocupações manifestadas na Reforma do Sistema Educativo que teve início na década 80

e enquadramento jurídico na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86). Podemos afirmar então que os anos 90 constituíram a década do grande investimento na formalização da formação contínua em Portugal.

Na década anterior, o sistema educativo português tinha introduzido já um programa inovador de formação de professores, mas este centrado na profissionalização em serviço, do grande número de docentes que lecionavam no sistema, apenas com a habilitação académica mínima exigida, (Decreto Lei 519/T1/79). Nesta década de 80 já existia uma oferta significativa de ações de formação contínua de professores, da iniciativa do Ministério da Educação e mesmo de um número crescente de outras instituições do ensino superior e algumas associações de professores. No entanto estas ações de formação assumiam genericamente uma característica pontual e dispersa, com exceção do programa da profissionalização referido.

Ainda na década de 80 ocorreram em paralelo com os sinais de crescimento da oferta de formação contínua dos professores, outras mudanças significativas no sistema educativo Português, que decorreram da implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo, dos quais realçamos as mais relevantes; substituição da avaliação de controlo final do tipo sumativo pela avaliação contínua, em 1978 para o primeiro ciclo e em 1983 para os segundos e terceiros ciclos e Ensino Secundário; os processos de diferenciação curricular e compensação educativa, implementados nas escolas em 1985; criadas em 1990 as atividades de complemento curricular, no mesmo ano criadas as componentes curriculares não disciplinares da área escola e regulamentado o novo sistema de avaliação dos alunos do Básico, em 1992.

Toda esta profusão de mudanças do sistema de ensino e aprendizagem nas Escolas, criava necessariamente na época, uma grande expectativa quanto à capacidade de os professores no terreno se adaptarem à mudança e induzia inevitavelmente o reforço e a organização mais sistemática, rigorosa e avaliada, de um novo sistema de formação contínua de professores em Portugal.

Com efeito um número significativo de estudos sobre a Formação Contínua em Portugal vinha realçado a desadequação entre a oferta de formação e as necessidades de renovação e qualidade do sistema escolar português. Referimos como exemplo um dos mais relevantes ou contundentes estudos, o Relatório para a Comissão Europeia sobre a Formação em Portugal elaborado pelo professor Bártolo Campos, presidente à época do Instituto de Inovação Educacional. Neste estudo o professor questiona,

“Como os professores existem para a qualidade da educação dos alunos, muitos se interrogam se o sistema de formação contínua está a contribuir para esta qualidade e se é suscetível de capacitar os professores para produzir nas escolas as inovações exigidas pelos referidos novos papéis e funções docentes... E isto porque, como cada professor escolhe individualmente a formação que frequenta e o único objetivo social a atingir é o certificado de frequência com aproveitamento, nada garante que ela se adequa às exigências do seu desempenho profissional na escola”. (Campos, 1995, p.28).

E mais adiante afirma,

“porque... uma boa parte da formação só se pode efectuar a partir do envolvimento directo dos professores na prática educativa... não parece que o caminho que estão a seguir muitos dos centros de formação das associações de escolas (transformando-se, à semelhança das instituições de ensino superior, em organizações separadas das escolas) os coloque em situação de representar adequadamente as escolas nestas parcerias”. (p.29)

Uma segunda disfunção vinha sendo apontada com vigor quanto aos resultados da formação de professores praticados nas décadas anteriores em Portugal. Trata-se da necessidade equacionada de centrar a Formação Contínua na própria Escola onde o professor que a frequenta se encontra a trabalhar e ainda, a fazer incidir os conteúdos da formação na resposta a problemas e dificuldades sentidas pelos professores com as turmas e na Escola onde trabalha. Citamos apenas a título de exemplo os documentos onde esta crítica ao sistema de formação surge de forma mais aberta e conflitual:- O Programa de Promoção e Divulgação da Inovação e da Qualidade Educativa divulgado em maio de 96 pela Secretaria de Estado da Educação e Inovação e o Documento síntese das problemáticas do 1º ciclo do Ensino Básico elaborado em 97 pelo grupo de trabalho nomeado pelo Departamento de Educação Básica.

O Programa de Promoção e Divulgação da Inovação e da Qualidade Educativa, foi um texto produzido pela Secretária de Estado da Educação e Inovação, difundido para promover o debate nas Escolas e meios profissionais, sobre a deteção de mudanças a introduzir no sistema educativo, que garantissem a concretização das novas orientações para o sistema, exigidas pela Lei de Bases. Neste documento produzido pela própria Secretária de Estado afirmava-se:

“Uma intervenção visando a melhoria de qualidade do processo educativo deve ser articulada com um conjunto de medidas estruturais de política educativa centradas na escola ou agrupamentos de escolas, de que se salientam: ... a revisão das modalidades de Formação Contínua e respetivo sistema de creditação, procurando reforçar modalidades de formação contínua centradas na escola e no respetivo

projeto educativo, com vista à transformação da realidade educativa, através da apropriação pelos docentes de processos de inovação e de construção da qualidade educativa” (Gabinete da Secretária de estado da Educação e Inovação, 1996, pp. 1,2).

O Documento síntese das problemáticas do Ensino Básico foi um texto publicado pelo Departamento da Educação Básica, que faz um levantamento de um conjunto de disfunções do sistema educativo que estavam a bloquear a concretização das inovações nas Escolas exigidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo.

Neste documento oficial do próprio Ministério da Educação afirmava-se, quanto aos obstáculos mais significativos a introdução da inovação nas Escolas:

“ Formação contínua com desadequações

A formação contínua dos docentes tem, designadamente neste ciclo, uma importância decisiva. Todavia, apesar dos progressos ocorridos a partir de 1992, verifica-se existirem algumas discrepâncias entre a formação contínua disponível e as necessidades dos professores e do sistema, assim como prevalece o recurso a metodologias de formação desinseridas das escolas e dos contextos de trabalho”. (Departamento de Educação Básica, (s/d), p. 2)

O mesmo texto, quando aborda as linhas estratégicas aconselhadas para superar os obstáculos à inovação detetados, recomenda sobre a formação contínua o seguinte, “desenvolvimento de programas em torno de prioridades de formação, centração da formação nas escolas, diversificação de modalidades de formação”. (p. 7)

Tendo em consideração as críticas acima citadas, que a própria administração da educação produziu publicamente sobre a ausência de contributos significativos dos resultados da formação contínua para a introdução das inovações nas Escolas, exigidas pela Lei de Bases do sistema educativo, o Ministério da Educação altera o quadro legal do Sistema de Formação Contínua de Professores e cria com os Decreto-Lei 274/94 e Decreto-Lei 207/96, um Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, com a missão de regulamentar as modalidades de formação contínua existentes, que finalmente centrem a formação nas práticas profissionais dos professores, nas Escolas e nas suas comunidades.

Os textos aludidos, contendo fortes críticas aos resultados da formação contínua são sintomáticos em nosso entender, da desconfiança da própria administração da educação em relação à qualidade ou mesmo utilidade do modo como acontecia no terreno a formação contínua de professores.

A mesma administração da educação nos textos normativos que produzia à época revela uma intenção explícita de recentrar a formação contínua de professores; nas Escolas onde trabalham; sobre os problemas educativos que enfrentam nas turmas e na Escola; na resposta a disfunções do processo ensino aprendizagem diagnosticadas com alguns professores e como modalidade de promoção de inovação dentro de cada equipa educativa, comprometida no seu território escolar e comunitário.

São sintomas dessa inflexão de política de formação a institucionalização de um plano individual de formação a realizar por cada professor e a obrigação da demonstração da compatibilidade das necessidades profissionais ou científicas sentidas pelo professor no seu trabalho (planificação, escolha de métodos, conceção de instrumentos pedagógicos, critérios de avaliação, programas de apoio, gestão de conflitos de índole disciplinar); com a escolha de ações de formação que o professor teve ao seu dispor, oferecidas pelos Centros de Formação da sua área. Esta prescrição de formação foi instituída pelo Ministério da Educação nos parâmetros de avaliação do desempenho dos professores publicada em 1998.

Ainda outros exemplos. Na legislação sobre o Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas, no domínio referente aos órgãos e estruturas de orientação educativa, prevê-se a elaboração do plano de formação e atualização do pessoal docente, ao nível da sua própria escola. Ainda na regulamentação dos Projetos de Gestão Curricular Flexível, criados em 1997, prevê-se a identificação de necessidades decorrentes do desenvolvimento do projeto, nos domínios da formação de professores.

Por outro lado vimos assistindo na comunidade científica a uma crescente atenção da literatura especializada relativa à formação contínua de professores, sobre as vantagens, do acréscimo de protagonismo dos professores em formação, para Little (1993), (citado em Garcia, 1999) a formação de professores “ deve dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais” (Garcia, 1999, p. 30). Na mesma linha de pensamento Nóvoa afirma ser necessário “ É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”. (Nóvoa, 2009, p. 5). Veja-se ainda a literatura abundante sobre os processos de formação cruzados com conceitos participativos de investigação ação, formação em alternância, formação em contexto, formação participativa e cooperada, estudos de caso e histórias de vida como processos de formação. Conforme Garcia (1999) sublinha um dos princípios essenciais da formação é “ a necessidade de integração teoria- prática na formação de professores”. (Garcia, 1999, p. 28)

E como é sabido, todas estas expectativas promissoras de uma formação mais envolvente dos protagonistas, centram a formação nos contextos de atuação dos formandos e na sua capacidade de gerar mudança, isto é, o contexto da Escola e da Comunidade onde aquela se insere.

## **7.2. Âmbito de intervenção do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua**

O Decreto-Lei 207/96 que contém o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP), renovado, define no seu preâmbulo, como novas metas para este subsistema, a valorização das práticas pedagógicas dos professores nos respetivos estabelecimentos de ensino, especial destaque para as modalidades formativas que permitem centrar a formação na escola e nos projetos aí desenvolvidos, nova filosofia para a formação contínua em estreita articulação com o trabalho que o profissional desenvolve no seu estabelecimento de ensino.

Instituído nesta lei um novo órgão, o CCPFC, com aquelas metas como missão, dedicou-se o Conselho a discutir e apresentar normativos sobre as modalidades de formação definidas na lei, em particular aquelas que se pretendem mais enraizadas na procura de soluções atuantes face aos problemas educativos vividos nas escolas e nos territórios: - estágios, projetos, oficinas e círculo de estudos. Estes normativos no entanto, não permitem por si sós imprimir uma inflexão decisiva a favor das três novas opções de política de formação enunciadas, pois tal enquadramento restritivo ou condicionante corria o risco de limitar a autonomia pedagógica dos centros de formação, definida no RJFCP.

Ao apresentar publicamente uma definição mais rigorosa de cada modalidade de formação prevista na lei, pretendeu o Conselho contribuir para realçar as virtualidades formativas de cada uma delas, deixando aos Centros de Formação plena liberdade para adequarem as suas políticas próprias de formação às estratégias de aproximação pretendidas para os seus públicos-alvo. A escolha pelos centros de formação de algumas modalidades de formação em detrimento de outras revelaria enfim as suas prioridades na procura de compatibilização da oferta que fazem de formação aos professores da sua área de influência, com as reais necessidades de melhoramento das relações e das aprendizagens dos alunos dentro das salas de aula e no ambiente das Escolas e territórios educativos.

Deste modo pôde o Conselho adquirir uma percepção, na extensão gradual do todo nacional, da adesão dos Centros de Formação e dos professores às modalidades de formação que implicam uma maior inserção dos formandos nos seus contextos escolares e na mudança das suas práticas.

No entanto a atual constituição do CCPFC, restrita em número de elementos e confinada a um trabalho a tempo parcial dos seus membros, foi considerada como fator inibidor de desenvolvimento de estudos e supervisão de terreno que lhe permitissem avaliar os efeitos das novas iniciativas de formação em contexto escolar, para além da análise inicial de acreditação das referidas ações. Sendo esta análise da sua capacidade de ação realista ou dificilmente ultrapassável, restava-lhe então essencialmente a capacidade de atuar sobre os mecanismos indutores da qualidade da formação nesse momento inicial de instrução das ações.

Dentro deste âmbito de atuação e no cumprimento das suas competências estabelecidas no Regime Jurídico, foi mesmo assim possível o Conselho exercer um amplo espaço de influência, sem restringir a liberdade de ação e de iniciativa dos Centros de Formação. A documentação consultada indica que o Conselho conseguiu realçar e promover junto dos Centros, os elementos inovadores que introduziu na regulamentação das modalidades de formação centradas na Escola e na mudança das práticas dos professores.

Esta ação regulamentadora e divulgadora da parte do CCPFC, permitiu difundir no sistema de formação as características mais relevantes das modalidades de formação centradas na Escola.

De seguida abordamos detalhadamente a identificação das características de cada uma destas modalidades de formação contínua.

### **7.3. Características das modalidades de formação centradas na escola e nas práticas educativas**

Analisamos em seguida o documento orientador citado, da autoria do CCPFC, seguindo a sua abordagem de clarificação das características essenciais das modalidades de formação centradas na Escola e nas práticas profissionais. Concluímos que a intenção deliberada desta classificação se destina a desocultar as características comuns a algumas modalidades, que por sua vez ajudam a clarificar diferenças essenciais entre elas e por

consequência agrupá-las por características dominantes comuns, com a finalidade de melhorarem objetivamente as práticas educativas dos professores e os resultados escolares.

### **7.3.1- Análise de necessidades de Formação como ponto de partida para a mudança**

As seis modalidades de formação disponíveis para constituírem ações de formação organizadas pelos Centros de Formação para professores da área que abrangem, devem ser organizadas em função do estudo e identificação de problemas das escolas a realizar pelos Centros junto dos professores e das suas Escolas associadas.

Após este levantamento de problemas, necessário à adequação da oferta de formação à procura, os Centros de Formação organizam então ações, escolhendo para cada uma, modalidades apropriadas ao tipo de necessidades de formação diagnosticada.

Na visão do Conselho, sendo a análise de necessidades uma prática comum a toda a oferta de formação, importava criar oportunidade para que algumas ações fossem mais longe na procura de respostas a problemas de mudança de práticas, de modo a chegarem a diagnosticar expectativas de apoio para a mudança dessas práticas profissionais ou procedimentos na escola a que a formação pudesse responder.

Assim a razão justificativa de alguma modalidade de formação devia poder ser a mudança de uma prática pedagógica ou de um procedimento na escola.

O Conselho considerou que a comunidade científica atribui genericamente esta característica às modalidades de formação do tipo, Estágio, Projeto, Oficina de formação e Circulo de Estudos e assim as ações de formação que se organizam segundo estas modalidades de formação devem prever como razões justificativas da escolha da modalidade, os problemas ou necessidades de formação que levam às mudanças das práticas pedagógicas ou procedimentos na escola, identificados previamente pelos professores e pelas Escolas associadas, de forma expressiva, a fim de que os candidatos que as escolhem possam aí construir respostas práticas adequadas aos problemas diagnosticados.

### **7.3.2- As mudanças pretendidas nas práticas profissionais dos professores em Formação, devem ser identificáveis**

Uma das características mais marcantes das modalidades de formação em contexto é a visibilidade das mudanças de práticas profissionais trabalhadas. Isto significa que a partir de problemas ou necessidades comuns o grupo em formação vai procurar e encontrar predominantemente, Planos de ação e Procedimentos (nos Projetos e Círculos de Estudo), Meios de ação e Materiais (nas Oficinas), Intervenções profissionais (nos Estágios), que respondam aos problemas ou necessidades escolhidas, para serem resolvidos.

Estas modalidades requerem assim uma produção objetiva e previsível, mesmo que seja delineada mais em concreto ao longo de todo o processo de formação.

Então, os efeitos a produzir como resultado das ações organizadas segundo as quatro modalidades em referência, são as mudanças previsíveis das práticas, dos procedimentos e dos materiais didáticos, expressos desde o início quando se organiza e constitui cada ação.

### **7.3.3- Os participantes podem ser proponentes de ações, nestes casos não há inscrições**

De entre as quatro modalidades de formação em contexto centradas na Escola, o Conselho selecionou duas delas de modo a permitirem que os profissionais se juntem, por iniciativa própria, e proponham ao seu Centro de Formação a realização de uma intenção profissional comum ao grupo. Assim se pode evitar o esvaziamento de algumas iniciativas interessantes na Escola, pela inclusão de participantes que não tenham em comum os objetivos do grupo proponente. Isto significa também que os profissionais têm garantida a possibilidade de realizar iniciativas comuns de mudança das suas práticas e das suas escolas, enquadradas pelo sistema de formação contínua e valorizadas para efeitos de currículo e de carreira.

As modalidades em que os participantes das ações de formação têm de ser seus proponentes são o Círculo de Estudos e o Projeto (alínea c) do artigo 33º e número 3 do artigo 12º, ambos do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.

O Círculo de Estudos é uma modalidade de Formação em contexto, centrada na escola, na qual um grupo de professores elege uma problemática comum sobre a realidade e desencadeia a busca de solução para esse problema.

O Projeto é igualmente uma modalidade de formação em contexto centrada na escola, na qual um grupo de professores elege também uma problemática comum sobre a realidade, mas aqui, não fica apenas no estudo de soluções e propostas alternativas, propõe-se ainda intervir sobre o problema, alterar a situação, dar-lhe resposta total ou parcial.

O Círculo de Estudos é um Estudo Conjunto, ao passo que o Projeto é uma ação conjunta. Nas palavras do Conselho, “o Círculo de Estudos é essencialmente um *estudo conjunto*, ao passo que o Projeto se desenvolve, no essencial, como *ação conjunta*, (*investigação-ação*)”, (CCPFC, 1999, p.24). Quer o Círculo de Estudos, quer o projeto são modalidades em contexto centradas na Escola e promovidas por grupos de professores. Importava então garantir algumas condições de realização que não desvirtuem esta dinâmica própria e promissora. O Conselho previu assim um limite máximo de 50 horas de trabalho conjunto distribuídos ao longo do ano escolar e sem possibilidade de ultrapassar o mesmo ano escolar. As dinâmicas nas escolas com os mesmos protagonistas duram geralmente um ciclo de trabalho ensino aprendizagem que se estende ao longo do ano escolar. No ano escolar seguinte mudam alguns dos protagonistas e os contextos, é esta hoje a realidade dos sistema educativo escolar em Portugal, apesar da estabilidade docente estar gradualmente a tornar-se uma realidade.

O Círculo de Estudos consta de um trabalho de estudo sobre uma situação real, realizada por uma equipa que se escolheu. Esta equipa ganha diversidade com mais elementos, mas perde operacionalidade se o seu número crescer muito, por isso o Conselho definiu que o intervalo de participantes se situasse entre 10 e 15.

Já o Projeto implica uma intervenção coordenada e conjunta de transformação de uma realidade. Envolve os participantes em sessões presenciais conjuntas, mas também em tempos de trabalho autónomo a realizar ações concretas de modificação das situações escolhidas. Aqui o número de participantes pode ser menor sem comprometer os objetivos da cooperação e da interdisciplinaridade. Citando novamente o Conselho “Apesar das diferenças que caracterizam estas duas modalidades de formação, elas apresentam características dominantes comuns, tais como promover a cooperação, a interdisciplinaridade, a relação teoria-prática, o trabalho democrático e a colegialidade, ou

ainda a pesquisa documental e o estudo em grupo”, (idem). Estas características levaram a baixar o limite mínimo de participante para 7, mantendo o limite máximo em 15. Prevê-se a possibilidade de incluir dois formadores quando o número de participantes atinja dez, possibilitando um acompanhamento mais personalizado e crítico, através de um olhar externo ao projeto, sobretudo nos momentos de reflexão sobre as práticas e de intervenção na realidade.

#### **7.3.4- As práticas pedagógicas e didáticas devem ser, de forma crescente, o conteúdo de muitas ações de formação.**

Uma das críticas mais graves dirigidas nos primeiros anos ao sistema de formação contínua de professores é que ele era teórico e acadêmico, os seus contributos transmitidos podiam ter apenas como consequência que os professores melhoravam o seu discurso sobre o assunto em causa.

Nos documentos do Conselho argumenta-se tornar-se imprescindível que o sistema de formação tenha consequências positivas deliberadas e visíveis na melhoria do processo ensino aprendizagem das crianças e jovens na escola. Fullan & Hargreaves, confirmam esta afirmação do Conselho, quando afirmam que “ O desenvolvimento dos professores e dos alunos estão reciprocamente relacionados” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 142). Para Escudero (1992, citado em Garcia, 1999) a formação, se bem entendida, deve estar preferencialmente orientada para a mudança, ativando reaprendizagens nos sujeitos e na sua prática docente que deve ser, por sua vez, facilitadora de processos de ensino e de aprendizagem dos alunos” (Garcia, 1999, p. 28).

Dito de outro modo, os investigadores confirmam que os professores não podem adiar mais a mudança de práticas com vista a uma escola inclusiva e de sucesso, escolhendo ações de formação que evitam que eles mostrem e discutam com outros profissionais as suas práticas de sala de aula, os resultados de aprendizagem dos seus alunos, as suas práticas profissionais insatisfeitas a par com as expectativas de melhoria das relações e do trabalho com os seus alunos. Nesta linha de pensamento, Day defende que se a formação contínua é concebida para dar resposta às necessidades dos professores relativamente às diferentes etapas da sua carreira ou do próprio sistema educativo, logo é presumível que a formação contínua,

“resulte num crescimento acelerado, quer se trate de um crescimento aditivo (aquisição de conhecimentos, destrezas e compreensão mais profunda de determinados aspetos), quer se trate de um crescimento transformativo (que resulta em mudanças significativas nas crenças, conhecimento, destrezas e modos de compreensão dos professores”. (Day, 2001, p. 204).

O Conselho argumentava que não havia tempo a perder, os resultados dos insucessos educativos e escolares eram alarmantes, os novos quadros curriculares mudaram e os professores não podiam continuar a ensinar como “sempre fizeram” ou igual a como aprenderam na sua formação inicial. As pressões e as exigências, em ritmo e profundidade crescente, que as sociedades e os seus circuitos produtivos vão exercendo sobre o sistema escolar, são bem a demonstração da inevitabilidade desta postura mais ativa dos professores na interação com as mudanças e inovações que vão entrando no sistema escolar onde trabalham. O sistema de formação poderia constituir-se assim, para os professores, como um contributo precioso na transição para a inovação.

Assim, de entre as quatro modalidades de formação em contexto centrada na Escola, o Conselho selecionou duas delas de modo a promoverem a formação centrada na aplicação/experimentação e reflexão/melhoramento das práticas profissionais. As modalidades que melhor se adequavam a esta característica de apoio às mudanças de práticas inovadoras eram a Oficina de Formação e o Estágio. De facto estas modalidades de formação têm em comum características de intervenção sobre as práticas específicas de atividade profissional, seguida de reflexão e melhoramento dos mecanismos de ação avaliados pelos resultados provocados e continuada em momentos sucessivos de ação e reflexão.

Em consequência as ações de formação organizados segundo as modalidades de Oficina e Estágio devem preferencialmente escolher conteúdos de ação dentro dos domínios da inovação educacional, do aconselhamento, orientação e animação de alunos e grupos, da relação pedagógica, da educação especial, da avaliação do rendimento escolar e da didática geral e didáticas específicas (disciplinares, tecnológicas, transdisciplinares).

As modalidades de Oficina de Formação e de Estágio apresentam passos metodológicos semelhantes envolvendo, momentos presenciais conjuntos de análise de problemas/necessidades profissionais e de escolha de procedimentos de intervenção para melhorar as práticas profissionais, momentos de trabalho autónomo de aplicação/experimentação dos procedimentos escolhidos, seguidos alternadamente por momentos presenciais conjuntos de reflexão e melhoramentos das práticas profissionais de

experimentação anteriores. O Conselho preocupou-se então em garantir algumas das condições de realização que não desvirtuassem esta dinâmica própria e promissora. Previu que as horas de trabalho presencial conjunto e as horas de trabalho autónomo se sucedam alternadamente, distribuídas ao longo do ano letivo e sem possibilidade de ultrapassar o mesmo ano escolar. Aqui também e por maioria de razão o ciclo de vida de uma intervenção escolar transformadora, só terá coerência com os mesmos alunos e professores atuando durante o tempo comum de interação conjunta, um mesmo ano escolar.

### **7.3.5- Calendarização tem de garantir sessões alternadas de intervenção/reflexão/ melhoramento, ao longo do mesmo ano escolar**

As ações de formação organizadas segundo as modalidades de Oficina de Formação, Projeto e Estágio integram uma metodologia própria comum, que embora com algumas diferenças atrás explicadas, apresentam todas, momentos presenciais conjuntas de análise de problemas/necessidades profissionais, momentos de trabalho autónomo de aplicação/experimentação dos procedimentos escolhidos, seguidos alternadamente com os anteriores, ao longo do ano, por momentos presenciais conjuntos de reflexão e melhoramento das práticas profissionais experimentadas anteriormente.

A regulamentação de cada uma destas modalidades, realça nas suas características a necessidade de decorrerem ao longo do ano escolar, pois a preparação, a intervenção e a reflexão sobre a ação a melhorar, reportam-se necessariamente aos mesmos autores e contextos. No ano escolar seguinte, os protagonistas já mudaram, os contextos são diferentes, as necessidades e os problemas serão inevitavelmente outros. É este o ciclo de vida do trabalho dos professores, delimitado pela duração do ano escolar.

É por isso que o Conselho decidiu incentivar os Centros de Formação e os formadores a realizarem as Oficinas, os Projetos e os Estágios, preferencialmente no período de outubro a junho por corresponder ao tempo letivo de um mesmo ano escolar.

Porque estas modalidades de Oficina, Projeto e Estágio, além das sessões presenciais conjuntas, implicam sessões de trabalho autónomo onde os professores experimentam ou aplicam os procedimentos e os recursos preparados em conjunto, decidiu o Conselho contabilizar para efeitos de creditação provisória das ações, o triplo de número de horas presenciais conjuntas dos Estágios e dos Projetos e o dobro de horas presenciais conjuntas das Oficinas de Formação.

Em conclusão. Como resultado desta caracterização das modalidades o Conselho afirma no documento em análise que as seis modalidades de formação contínua que o sistema tem à sua disposição, Curso ou Módulo, Seminário, Circulo de Estudos, Projeto, Oficina e Estágio, contribuem todas cada uma com as suas características próprias, para o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e competências dos professores, mas apenas as quatro que acabamos de analisar, podem garantir deliberadamente a experimentação e a aplicação desses conhecimentos nos espaços de trabalho profissional, as salas de aula, as Escolas e as suas comunidades de pertença.

Assim, os Cursos ou Módulos e os Seminários classificam-se como modalidades centradas nos conteúdos, os Projetos e os Ciclos de Estudos classificam-se como modalidades centradas na mudança das Escolas e dos territórios educativos e os Estágios e as Oficinas classificam-se como modalidades de formação centradas na mudança das práticas de sala de aula.

## Capítulo 8

# Correlação isomórfica entre as práticas de aprendizagem por projetos em educação escolar e as práticas de formação contínua

### 8.1. Processo de seleção das modalidades de formação

O problema que estamos a estudar neste trabalho dedica-se a encontrar fundamentação científica para selecionar as modalidades de formação em vigor no atual sistema de formação contínua, que melhor estimulem os professores de quem vamos ser formadora, a adotarem a aprendizagem pelo projeto na educação escolar dos seus alunos.

Propomo-nos neste capítulo fundamentar a escolha dessas modalidades de formação, na correlação mais consistente e sistemática entre as características isomórficas de cada modalidade de formação, com as práticas de educação escolar da aprendizagem pelo projeto. Conforme os estudos teóricos que citamos, este isomorfismo da formação com as práticas de aprendizagem pelo projeto, constitui um fator favorável ao processo de transferência deste último para as práticas dos professores em formação.

Assim desenvolvemos uma metodologia de análise documental comparada que procura o maior número de correlações entre as características de cada modalidade de formação contínua e os descritores das práticas escolares de aprendizagem pelo projeto.

A cada uma das características das modalidades de formação contínua para a qual encontramos uma prática de educação escolar isomórfica, designamo-la por um equivalente deliberado.

Acrescentamos ainda que ao desempenharmos funções de formadora na formação contínua de professores com colegas da escola ou zona onde trabalhamos, poderemos sempre organizar a formação utilizando componentes isomórficas da educação escolar por projetos que praticamos com os nossos alunos, mesmo que essas componentes não estejam prescritas na regulamentação das modalidades produzidas pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC), e portanto estas não serão consideradas equivalentes deliberadas.

Vamos em seguida procurar as características das modalidades de formação que são equivalentes deliberados dos descritores de práticas escolares já identificadas no

Capítulo 5, utilizando as referências aos estudos do isomorfismo entre a educação e a formação de professores, encontrados no Capítulo 6, enquadramento teórico sobre os conceitos de isomorfismo e transferência.

Nos estudos citados nesse capítulo encontramos fundamentação que nos permite distinguir duas categorias de técnicas e estratégias de formação que possibilitam a identificação de práticas isomórficas entre a educação escolar que praticamos e a formação de professores isomórfica que pretendemos adotar.

Vamos explicitar as razões da adoção de apenas essas duas categorias de isomorfismo baseada nos estudos de enquadramento teórico do tema que investigamos.

Com efeito os autores citados distinguem nos modelos estudados de formação de professores, três técnicas que favorecem a transferência da situação de formação para as práticas escolares: as técnicas que favorecem a criação na formação de situações restritas isomórficas, às práticas escolares: as técnicas que favorecem na formação o desenvolvimento de objetivos isomórficos às práticas escolares; e as técnicas que favorecem na formação a relação temporal dialética entre teoria e prática.

Os autores ainda identificam três tipos de estratégias de abordagens isomórficas entre a formação de professores e a educação escolar que associam às técnicas acima identificadas.

As técnicas que favorecem a criação na formação de situações restritas isomórficas às práticas escolares podem concretizar-se na estratégia isomórfica de aquisição de habilidades.

Acontece que esta primeira categoria de técnicas e estratégias de isomorfismo consiste em reduzir a transferência a um conjunto restrito de habilidades, isoladas do seu contexto mais abrangente e complexo do ambiente de sala de aula.

Como o nosso objetivo é transmitir por transferência através de uma formação isomórfica, um processo de aprendizagem dos alunos, tão complexo e abrangente como é o modelo pedagógico da Escola Moderna, não se tornava coerente adotarmos esta categoria de isomorfismo, restrita apenas a habilidades processuais pontuais em sala de aula.

As técnicas que favorecem na formação o desenvolvimento de objetivos, isomórficos às práticas escolares, podem concretizar-se na estratégia isomórfica pelos processos, o que implica a opção por um modelo pedagógico com objetivos definidos.

Esta segunda categoria de técnicas e estratégias de isomorfismo corresponde efetivamente à situação que nós procuramos desenvolver no nosso espaço de intervenção

profissional. Como pretendemos proporcionar aos nossos colegas formandos, uma oportunidade de contato com processos inovadores de aprendizagens escolares das crianças e jovens, como aquele que a Escola Moderna desenvolve, torna-se então adequado desenvolvermos estudos para a adoção de modalidades de formação contínua que sejam na sua globalidade isomórficas (através de processos e objetivos isomórficos) àqueles que praticamos na educação escolar com os nossos alunos. São precisamente estes processos inovadores de aprendizagem que pretendemos que os colegas em formação também vivenciem nas suas salas de aula com os seus alunos.

Quanto às técnicas que favorecem na formação a relação temporal dialética entre a teoria e a prática, os autores concluíram que estas se podem concretizar através da formação pelo projeto.

Sublinhamos que o nosso objetivo é organizar formação contínua de professores no nosso espaço de intervenção profissional que possibilite o máximo de situações isomórficas entre as aprendizagens de educação escolar da Escola Moderna e as práticas de formação de professores. Então a estratégia da formação pelo projeto vai proporcionar que os formandos das ações de formação que conduzimos vão ser chamados a planificar, a executar e a melhorar intervenções educativas com os seus alunos, que por sua vez, são isomórficas àquelas que nós praticamos com os nossos alunos no modelo da Escola Moderna.

Assim, este estudo das modalidades de formação que possibilitam a realização de experiências de educação escolar dos formandos com os seus alunos, usando os processos de aprendizagem da Escola Moderna, enquanto decorre a ação de formação, vai ao encontro da realização do nosso objetivo de proporcionar aos formandos que frequentam as nossas ações, práticas isomórficas de educação escolar, àquelas que nós próprias praticamos e divulgamos.

Feita a explicitação das razões pelas quais adotamos apenas duas das categorias de isomorfismo que o estudo dos autores citados nos proporcionou, vamos enunciá-los em seguida, pois constituem os dois critérios que utilizamos no estudo, para encontrar modalidades de formação de professores que mais domínios de isomorfismo apresentam, em relação às práticas de aprendizagem escolar que usamos com os nossos alunos.

A primeira categoria de isomorfismo que identificamos é o estudo da analogia de processos e objetivos entre as práticas de educação escolar e as modalidades de formação contínua de professores.

A segunda categoria de isomorfismo que identificamos é o estudo da analogia entre os conceitos reveladores da aprendizagem por projetos da Escola Moderna e as estratégias de formação pelo projeto que identificamos nas modalidades de formação contínua de professores.

Nas modalidades de formação em que encontrarmos esta correlação garantida, poderemos afirmar que estão criadas as condições simultâneas de verificação do isomorfismo de segundo grau, estudadas no capítulo 6, pois as situações educativas vividas pelos formandos na formação de professores, poderão ser também isomórficas com as situações educativas que cada formando organiza na sua sala de aula com os seus alunos, durante o tempo em que decorre a ação de formação.

## **8.2. Isomorfismo de processos entre a aprendizagem escolar e a formação de professores**

Começamos então por procurar práticas de isomorfismo entre situações educativas da atividade na educação escolar, do modelo da Escola Moderna, com situações educativas da formação de professores.

a) Vamos correlacionar o descritor de práticas: **1-Organização espacial da sala;** com as características das modalidades de formação encontradas na respetiva regulamentação, que contenham deliberadamente equivalentes isomórficos a esta organização espacial da sala na educação escolar.

Considerando os descritores de práticas pedagógicas: 1.1 - Divisão em áreas de trabalho; 1.2 - Materiais selecionados por serem de uso corrente; 1.3 - Espaço para trabalhar em coletivo; 1.4 - Área de exposição de trabalho produzido; 1.8 - Valorização das produções individuais em lugar acessível a par com as obras de autor; 1.9 - Lista de material na sala para os alunos trabalharem.

Encontramos as seguintes referências de isomorfismo nas características das modalidades de formação regulamentadas e publicadas no Boletim do CCPFC nº11, janeiro 2000, que em seguida enunciamos, (CCPFC, 2000, pp. 5 – 11)

**(Oficina)** “produzir materiais de intervenção, concretos e identificados, definidos pelo conjunto de participantes”;

**(Estágio)** “Observação, análise e registo de prática dos formadores ou de outros colegas em situações profissionais diversas (biblioteca, centro de recursos...)”;

**(Oficina)** “relato de aspetos das práticas dos participantes, partilha e debate sobre o material existente, conhecimento de outros materiais apresentados pelo formador”;

**(Oficina)** “Regulação e avaliação das atividades e dos materiais de intervenção, bem como dos resultados com eles atingidos.”

**(Estágio)** “prever a existência de “sessões presenciais conjuntas”, nas quais os participantes do estágio se encontrem, em coletivo, para realização de trabalho conjunto”;

**(Oficina)** “Prever-se a existência de “sessões presenciais conjuntas”, nas quais os docentes que integram a Oficina produzem trabalho conjunto de natureza reflexiva ou prática”.

b) Em segundo lugar vamos correlacionar o descritor de práticas: **2-Organização do Trabalho na sala;** com as características das modalidades de formação encontradas na respetiva regulamentação, que contenham deliberadamente equivalentes isomórficos a esta organização espacial da sala na educação escolar.

Considerando os descritores de práticas pedagógicas: 2.2- A organização do trabalho na sala procura aproximar-se da vida em sociedade; 2.3 - O professor partilha os seus poderes permitindo a cada aluno ou grupo tomarem decisões; 2.6.1 - A planificação realiza-se no Conselho; 2.6.5 - Organização participada pelos alunos, da constituição de grupos, processos de trabalho dentro do grupo; 2.7.1 - A avaliação a par e passo com a realização do trabalho; 2.7.4 - A avaliação semanal consiste na verificação do trabalho planeado e tomada de decisões sobre assuntos demorados; 2.7.5 - A avaliação dos estudos ou intervenções realizam-se no momento em que são discutidas os seus resultados.

Encontramos as seguintes referências de isomorfismo nas características das modalidades de formação regulamentadas que em seguida enunciamos:

**(Projeto)** “Favorecer a capacidade para resolver problemas e desenvolver planos de ação.”;

**(Círculo de Estudos)** “Incrementar a cultura democrática e a colegialidade”;

**(Projeto)** “Sessões presenciais conjuntas”, em que os diversos participantes produzem relatos do trabalho intermédio realizado, ... e acertam mecanismos de desenvolvimento futuro”;

**(Círculo de Estudos)** “Consolidar o espírito de grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinaridade”;

**(Estágio)** “estabelecimento de mecanismos muito simples de regulação do trabalho de estágio”;

**(Oficina)** “prever-se a existência de “sessões conjuntas”, nas quais os docentes que integram a Oficina produzem trabalho conjunto, de natureza reflexiva ou prática;

**(Projeto)** “Sessões presenciais conjuntas”, em que os diversos participantes produzem relatos do trabalho intermédio realizado, discutem metodologias.”;

**(Estágio)** “Reflexão sobre o desempenho profissional dos participantes do estágio”;

**(Oficina)** “Regulação e avaliação das atividades e dos materiais de intervenção, bem como os resultados atingidos”;

**(Projeto)** “Aprofundar a capacidade para relacionar o saber e o fazer, a aprendizagem e a produção”;

**(Estágio);** “Observação, análise e registo de práticas do estagiário, assistidas pelos formadores”.

c) Em terceiro lugar vamos correlacionar o descritor de práticas: **3-Sequência de Atividades na sala - Rotinas Pedagógicas;** com as características das modalidades de formação encontradas na respetiva regulamentação, que contenham deliberadamente equivalentes isomórficos a esta organização espacial da sala na educação escolar.

Considerando os descritores de práticas pedagógicas: 3.1 - Definição de objetivos; 3.1.2 - Alunos e professores debatem as propostas individuais de atividades e decidem sobre a sua realização e calendarização; 3.3.3 - Alunos integram-se por sua livre escolha, nas atividades diárias ou nos projetos; 3.4.2 - Aqui se realizam as aprendizagens de mais elevado desenvolvimento intelectual; 3.4.3 - Alunos trabalham em grupos, em pares ou individualmente; 3.4.4 - Aprendizagens processam-se de acordo com os passos da abordagem científica ao conhecimento; 3.4.5 - Alunos têm acesso a exemplos dos diferentes tipos de produções possíveis para apresentarem o resultado dos seus trabalhos e as suas produções ficam imediatamente acessíveis a todos os outros alunos da turma; 3.5.2 - Os alunos partilham com a classe as conclusões e os produtos do seu trabalho.

Encontramos as seguintes referências de isomorfismo nas características das modalidades de formação regulamentadas que em seguida enunciamos:

**(Projeto)** “Ter também, como proponentes, os participantes da ação”;

**(Estágio)** “...prever a existência de “sessões presenciais conjuntas”, nas quais os participantes do estágio se encontrem, em coletivo, para realização de trabalho conjunto”;

**(Oficina)** “Para isso, é da maior importância o estabelecimento de mecanismos muito simples de regulação, quer do trabalho realizado na Oficina, quer da aplicação, no terreno, dos materiais ali produzidos”;

**(Estágio)** “O Estágio suporta-se, predominantemente, na atividade individual dos formandos, em termos de proporcionar uma reflexão conjunta nas e sobre as práticas”;

**(Projeto)** “Favorecer a capacidade para resolver problemas e desenvolver planos de ação.”;

**(Oficina)** “prever-se a existência de “sessões presenciais conjuntas”, nas quais os docentes que integram a Oficina produzem trabalho conjunto, de natureza reflexiva ou prática”;

**(Estágio)** “Reflexão sobre as práticas desenvolvidas.”;

d) Em quarto lugar vamos correlacionar o descritor de práticas: **4-Os Pontos de partida para as Atividades de Aprendizagem**; com as características das modalidades de formação encontradas na respetiva regulamentação, que contenham deliberadamente equivalentes isomórficos a esta organização espacial da sala na educação escolar.

Considerando os descritores de práticas pedagógicas: 4.1 - O ponto de partida para o processo de aprendizagem é a experiência cultural vivida até aí por cada aluno; 4.2 - O grupo-classe é um ponto de partida:-experiências; desejos e sugestões; 4.3 - Os materiais da sala são um ponto de partida e uma fonte de ideias para trabalhar; 4.4 - O meio envolvente da escola é um ponto de partida e recurso para: - investigações; entrevista; recolhas de informação; observações;

Encontramos as seguintes referências de isomorfismo nas características das modalidades de formação regulamentadas que em seguida enunciamos:

**(Estágio)** “Tratamento de aspetos específicos da atividade profissional.”;

**(Estágio)** “as sessões presenciais conjuntas devem corresponder a situações concretas de aplicação ao terreno do plano de estágio...e... observação, análise e registo de práticas do estagiário assistidas pelos formadores ... e ...reflexão sobre o desempenho profissional”;

**(Oficina)** “Relato de aspetos das práticas dos participantes, partilha e debate sobre o material existente, conhecimento de outros materiais apresentados pelo formador... e ... regulação e avaliação...;

**(Estágio)** “Reflexão sobre as práticas desenvolvidas”;

**(Estágio)** “Observação, análise e registo de práticas dos formadores ou de outros colegas em situações profissionais diversas (bibliotecas, centro de recursos)”;

**(Estágio)** “Construção de novos saberes, designadamente práticos ou processuais”;

**(Estágio)** “O Estágio suporta-se, predominantemente, na atividade individual dos formandos;

**(Oficina)** “A identificação prévia e objetiva das necessidades de formação desempenha um papel relevante.”;

**(Projeto)** “Desenvolver metodologias de investigação-formação centradas na realidade experimental da vida escolar e/ou comunitária, no território educativo.”;

**(Estágio)** “Ter por objeto um problema ou uma necessidade emergente na escola, nos professores ou no contexto socioeducativo, em relação aos quais surja a expectativa de mudança ou aperfeiçoamento das práticas seguidas”;

e) Em quinto lugar vamos correlacionar o descritor de práticas: **5- O sentido do Circuito do Trabalho Intelectual**; com as características das modalidades de formação encontradas na respetiva regulamentação, que contenham deliberadamente equivalentes isomórficos a esta organização espacial da sala na educação escolar.

Considerando os descritores de práticas pedagógicas: 5.1.1 - A partir da experiência cultural vivida por cada aluno e trazida para a sala..., inicia-se um processo de comunicação; 5.2.1 - As aprendizagens processam-se de acordo com os passos de abordagem científica ao conhecimento; 5.2.2 - O professor negocia progressivamente com os alunos, a introdução de novos e mais elaborados métodos de trabalho e de aprendizagem; 5.3.1 - Não penalizarmos as funções discrepantes com a regra ou com os usos, e antes as melhorarmos com motivo de uso funcional e inseridas em circuitos de comunicação motivantes; 5.4.1 - Encontrar finalidades sociais imediatas para as produções escolares, tornando-as assim mais motivadas; 5.4.2 - Todas as produções se destinam a público, evitando que o seu destinatário seja somente o professor; 5.4.3 - O meio social e os seus “atores” são interpelados através desta intervenção dos alunos, questionando os seus saberes e procedimentos; 5.5.2 - Os materiais da sala são um ponto de partida para propostas de trabalho elaboradas por um aluno ou grupo; 5.5.3 - As atividades e as áreas de trabalho que os professores poem à disposição dos alunos na sala são um convite permanente à utilização de processos e de técnicas de produção social dos objetos e dos saberes na sala.

Encontramos as seguintes referências de isomorfismo nas características das modalidades de formação regulamentadas que em seguida enunciamos:

**(Estágio)** “Reflexão sobre as práticas desenvolvidas.”;

**(Estágio)** “O estágio suporta-se, predominantemente, na atividade individual dos formandos, ..., em termos de proporcionar uma reflexão conjunta nas e sobre as práticas.”;

**(Estágio)** “Importa criar situações de socialização em que cada um dos participantes da ação relate as suas práticas, as partilhe com os outros colegas, as interroge”;

(Oficina) “...situações de socialização, em que cada um dos participantes relate as suas práticas efetivas, as partilhe com os colegas e as interrogue...”;

(Estágio) “Observação, análise e registo de práticas de outros colegas...do estagiário, assistidas pelos formadores e reflexão sobre o desempenho profissional dos participantes do estágio”;

(Estágio) “Tratamento de aspetos específicos da atividade profissional”;

(Estágio) as “sessões presenciais conjuntas” devem corresponder a situações concretas de aplicação ao terreno do plano de estágio...e... observação, análise e registo de práticas do estagiário assistidas pelos formadores ... e ...reflexão sobre o desempenho profissional”;

(Estágio) “Observação, análise e registo de práticas dos formadores...;

(Oficina) “relato de aspetos das práticas dos participantes”;

(Oficina) “...situações de socialização, em que cada um dos participantes relate as suas práticas efetivas, as partilhe com os colegas e as interrogue, e que a partir deste trabalho equacione novos meios- processuais e técnicos- de as pôr no terreno”;

(Oficina) “partilha e debate sobre o material existente, conhecimento de outros materiais apresentados pelo formador.”;

(Estágio) “Observação, análise e registo de práticas dos formadores ...em situações profissionais diversas”;

f) Em sexto lugar vamos correlacionar o descritor de práticas: **6- As relações de Trabalho**; com as características das modalidades de formação encontradas na respetiva regulamentação, que contenham deliberadamente equivalentes isomórficos a esta organização espacial da sala na educação escolar.

Considerando os descritores de práticas pedagógicas: 6.1 - O aluno é tratado como uma pessoa, aceitando-se os seus sentimentos, emoções, desejos, sonhos e o seu próprio percurso e ritmo de aprendizagem; 6.2 - O professor é um auditor, ouve os alunos e capta as suas mensagens; 6.3 - O professor respeita os alunos, quando lhes alarga o campo de pesquisa e quando lhes dá acesso direto à máxima variedade de recursos materiais e humanos; 6.4 - São incentivadas a partilha de saberes, os contributos para o trabalho dos outros e troca constante de informações entre os alunos e entre eles e a comunidade; 6.5 - A classe organiza-se de forma heterogénea, para experienciar todas as variedades de interação dos modos e agentes de aprendizagem; 6.6 - O professor proporciona aos alunos sentirem-se necessários e tendo um papel importante a desempenhar.

Encontramos as seguintes referências de isomorfismo nas características das modalidades de formação regulamentadas que em seguida enunciamos:

**(Círculo de Estudos)** “Incrementar a cultura democrática e a colegialidade.”;

**(Estágio)** “Importa criar situações de socialização em que cada um dos participantes da ação relate as suas práticas, as partilhe com os outros colegas, as interrogue”;

**(Círculo de Estudos)** “Fortalecer a autoconfiança dos participantes.”;

**(Estágio)** as “sessões presenciais conjuntas” devem corresponder a situações concretas de aplicação ao terreno do plano de estágio...e... observação, análise e registo de práticas do estagiário assistidas pelos formadores ... e ...reflexão sobre o desempenho profissional”;

**(Estágio)** “Observação, análise e registo de práticas dos formadores ... em situações profissionais diversas (bibliotecas, centro de recursos...)”;

**(Círculo de Estudos)** “Consolidar o espírito de grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinaridade.”.

Os descritores de práticas de educação escolar não referenciados, não têm um equivalente deliberado explícito, encontrado na regulamentação das modalidades de formação contínua. No entanto estas práticas de educação escolar podem ser por nós desenvolvidas durante as ações de formação que conduzirmos como formadora, pois embora não tenham equivalentes deliberados explícitos na regulamentação, não contrariam em nada, quer na forma quer no espírito, a regulamentação referida. Assim podemos considerar estas práticas de educação escolar como equivalentes não deliberados.

No quadro 3, apresentamos correlacionados sinteticamente os isomorfismos de Processos entre a aprendizagem escolar e as modalidades de formação contínua.

**Quadro 3- Isomorfismo de Processos entre a aprendizagem escolar e a formação de professores**

Características das Modalidades de Formação Contínua Isomórficas Categorias e Subcategorias dos Descritores de Práticas	ESTÁGIO (E)	OFICINA (O)	PROJETO (P)	CÍRCULO DE ESTUDOS (CE)
<p><b>1-Organização Espacial da Sala</b></p> <p>1.1 – Divisão em áreas de trabalho.</p> <p>1.2 – Materiais selecionados por serem de uso corrente</p> <p>1.3 – Espaço para trabalhar em coletivo</p> <p>1.4- Área de exposição de trabalhos produzidos</p>	<p>E1 – Observação, análise e registo de práticas dos formadores ou de outros colegas em situações profissionais diversas (biblioteca, centro de recursos...)</p> <p>E2 – Prever-se a existência de “sessões presenciais conjuntas” nas quais os participantes do estágio se encontrem, em coletivo, para realização de trabalho em conjunto.</p>	<p>O1 – Produzir materiais de intervenção concretos e identificados, definidos pelo conjunto de participantes.</p> <p>O2 - Relato de aspetos das práticas dos participantes, partilha e debate sobre o material existente, conhecimento de outros materiais apresentados pelo formador.</p> <p>O4 – Prever-se a existência de “sessões presenciais conjuntas” nas quais os docentes que integram a oficina produzem trabalho conjunto de natureza reflexiva ou prática.</p> <p>O2 - Relato de aspetos das práticas dos participantes, partilha e debate sobre o material existente, conhecimento de outros materiais apresentados pelo formador.</p>		

<p>1.8 – Valorização das produções individuais em lugar acessível a par com as obras de autor.</p> <p>1.9 – Lista de materiais na sala para os alunos trabalharem, construída com eles no início do ano.</p>		<p>O2- Relato de aspetos das práticas dos participantes, partilha e debate sobre o material existente, conhecimento de outros materiais apresentados pelo formador.</p> <p>O3- Regulação e avaliação das atividades e dos materiais de intervenção, bem como dos resultados com eles atingidos.</p> <p>O1 – Produzir materiais de intervenção concretos e identificados, definidos pelo conjunto de participantes.</p>		
<p><b>2-Organização do Trabalho na Sala</b></p> <p>2.2-A Organização do trabalho na sala procura aproximar-se da vida em sociedade.</p> <p>2.3-O professor partilha os seus poderes permitindo a cada aluno ou grupo tomarem decisões.</p> <p>2.6.1-A planificação realiza-se no Conselho.</p>			<p>P1 - Favorecer a capacidade para resolver problemas e desenvolver planos de ação.</p> <p>P2-Sessões presenciais conjuntas, em que os diversos participantes produzem relatos do trabalho intermédio realizado,... e acertam</p>	<p>CE1- Incrementar a cultura democrática e a colegialidade.</p>

<p>2.6.5-Organização participada pelos alunos, da constituição de grupos, processos de trabalho dentro do grupo.</p> <p>2.7.1-A avaliação a par e passo com a realização do trabalho.</p> <p>2.7.4-A avaliação semanal consiste na verificação do trabalho planeado e tomada de decisão sobre assuntos mais demorados.</p> <p>2.7.5-A avaliação dos estudos ou intervenções realizam-se no momento em que são discutidos os seus resultados.</p>	<p>E3 - Estabelecimento de mecanismos muito simples de regulação do trabalho de estágio.</p> <p>E4 - Reflexão sobre o desempenho profissional dos participantes do estágio.</p> <p>E5 - Observação, análise e registo de práticas do estagiário, assistidas pelos formadores.</p>	<p>O5 – Prever-se a existência de “sessões presenciais conjuntas” nas quais os docentes que integram a oficina produzem trabalho conjunto de natureza reflexiva ou prática.</p> <p>O6 - Regulação e avaliação das atividades e dos materiais de intervenção, bem como os resultados atingidos.</p> <p>O6- Regulação e avaliação das atividades e dos materiais de intervenção, bem como os resultados atingidos.</p> <p>O6- Regulação e avaliação das atividades e dos materiais de intervenção, bem como os resultados atingidos</p>	<p>mecanismos de desenvolvimento futuro.</p> <p>P4 - Aprofundar a capacidade para relacionar o saber fazer, a aprendizagem e a produção.</p> <p>P3 - Sessões presenciais conjuntas, em que os diversos participantes produzem relatos do trabalho intermédio realizado, discutem metodologias.</p>	<p>CE2 - Consolidar o espírito de grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinaridade.</p>
--	---	---	--	---

<p><b>3-Sequência de Atividades – Rotinas Pedagógicas</b></p> <p>3.1-Definição de objetivos</p> <p>3.1.2- Alunos e professor debatem as propostas individuais de atividades e decidem sobre a sua realização e calendarização.</p> <p>3.3.3- Alunos integram-se por sua livre escolha, nas atividades diárias ou nos projetos.</p> <p>3.4.2-Aqui se realizam as aprendizagens de mais elevado desenvolvimento intelectual.</p> <p>3.4.3- Alunos trabalham em grupos, em pares ou individualmente.</p>	<p>E2 - Prever-se a existência de “sessões presenciais conjuntas” nas quais os participantes do estágio se encontrem, em coletivo, para realização de trabalho em conjunto.</p> <p>E6 - O estágio suporta-se, predominantemente, na atividade individual dos formandos, em termos de proporcionar uma reflexão conjunta nas e sobre as práticas.</p>	<p>O7 - Para isso, é de maior importância o estabelecimento de mecanismos muito simples de regulação, quer do trabalho realizado na Oficina, quer da aplicação, no terreno, dos materiais ali produzidos.</p> <p>O8 - Prever-se a existência de “sessões presenciais conjuntas” nas quais os docentes que integram a oficina produzem trabalho conjunto de natureza reflexiva ou prática.</p> <p>O8 - Prever-se a existência de “sessões presenciais conjuntas” nas quais os docentes que integram a oficina produzem trabalho conjunto de natureza reflexiva ou prática.</p>	<p>P5 - Ter também, como proponentes, os participantes da ação.</p> <p>P6 - Favorecer a capacidade para resolver problemas e desenvolver planos de ação.</p>	
---	--	---	--	--

<p>3.4.5- Alunos têm acesso a exemplos dos diferentes tipos de produções possíveis para apresentarem o resultado dos seus trabalhos e as suas produções ficam imediatamente acessíveis a todos os outros alunos da turma</p> <p>3.5.2- Alunos partilham com a classe as conclusões e os produtos do seu trabalho.</p>	<p>E7 - Reflexão sobre as práticas desenvolvidas.</p>	<p>O8- Prever-se a existência de “sessões presenciais conjuntas” nas quais os docentes que integram a oficina produzem trabalho conjunto de natureza reflexiva ou prática.</p>		
<p><b>4- Os Pontos de Partida para as Atividades de Aprendizagem</b></p> <p>4.1- O ponto de partida para o processo de aprendizagem é a experiência cultural vivida até aí por cada aluno.</p> <p>4.2- O grupo classe é um ponto de partida: experiências relatadas; desejos; sugestões de atividades.</p> <p>4.3- Os materiais da sala são um ponto de partida e uma fonte de ideias para trabalhar.</p>	<p>E8 - Tratamento de aspetos específicos da atividade profissional. E9- O estágio suporta-se, predominantemente, na atividade individual dos formandos.</p> <p>E10 - as sessões presenciais conjuntas devem corresponder a situações concretas de aplicação ao terreno do plano de estágio...e... observação, análise e registo de práticas do estagiário assistidas pelos formadores ...e... reflexão sobre o desempenho profissional. E7- Reflexão sobre as práticas desenvolvidas.</p> <p>E1 - Observação, análise e registo de práticas dos formadores ou de outros colegas em situações profissionais diversas (biblioteca, centro de recursos...)</p>	<p>O9 - Relato de aspetos das práticas dos participantes, partilha e debate sobre o material existente, conhecimento de outros materiais apresentados pelo formador...e... regulação e avaliação...</p> <p>O9- Relato de aspetos das práticas dos participantes, partilha e debate sobre o material existente, conhecimento de outros materiais apresentados pelo formador...e... regulação e avaliação...</p> <p>O9- Relato de aspetos das práticas dos participantes, partilha e debate sobre o material existente, conhecimento de outros materiais apresentados pelo</p>		

<p>4.4- O meio envolvente da escola é um ponto de partida e recurso para: investigações; entrevistas; recolhas de informação, observações.</p>	<p>E1- Observação, análise e registo de práticas dos formadores ou de outros colegas em situações profissionais diversas (biblioteca, centro de recursos...) E11 - Construção de novos saberes, designadamente práticos ou processuais. E12 - Ter por objeto um problema ou uma necessidade emergente na escola, nos professores ou no contexto socioeducativo, em relação aos quais surja a expectativa de mudança ou aperfeiçoamento das práticas seguidas.</p>	<p>formador...e... regulação e avaliação...  O10 - A identificação prévia e objetiva das necessidades de formação desempenha um papel relevante.</p>	<p>P7 - Desenvolver metodologias de investigação-formação centradas na realidade experimental da vida escolar e/comunitária, no território educativo.</p>	
<p><b>5- O sentido do Circuito do Trabalho Intelectual</b></p> <p>5.1.1- A partir da experiência cultural vivida por cada aluno e trazida para a sala, inicia-se um processo de comunicação.</p> <p>5.2.2- O professor negocia progressivamente com os alunos, a introdução de novos e mais elaborados métodos de trabalho e de aprendizagem.</p>	<p>E7 – Reflexão sobre as práticas desenvolvidas. E6- O estágio suporta-se, predominantemente, na atividades individual dos formandos...em termos de proporcionar uma reflexão conjunta nas e sobre as práticas. E13- Importa criar situações de socialização em que cada um dos participantes relate as suas práticas, as partilhe com os colegas e as interroge.</p>	<p>O11 - ... situações de socialização, em que cada um dos participantes relate as suas práticas efetivas, as partilhe com os colegas e as interroge...  O14 - partilha e debate sobre o material existente, conhecimento de outros materiais apresentados pelo formador.</p>		

<p>5.3.1- Não penalizarmos as funções discrepantes com a regra ou com os usos, e antes as melhorarmos com motivo de uso funcional e inseridas em circuitos de comunicação motivantes.</p>	<p>E14- Observação, análise e registo de práticas de outros colegas...e do estagiário assistidas pelos formadores e reflexão sobre o desempenho profissional dos participantes do estágio. E9- as sessões presenciais conjuntas devem corresponder a situações concretas de aplicação ao terreno do plano de estágio...e... observação, análise e registo de práticas do estagiário assistidas pelos formadores ...e... reflexão sobre o desempenho profissional.</p>			
<p>5.4.1- Encontrar finalidades sociais imediatas para as produções escolares, tornando-as assim mais motivadas.</p>	<p>E14- Observação, análise e registo de práticas de outros colegas...e do estagiário assistidas pelos formadores e reflexão sobre o desempenho profissional dos participantes do estágio. E8- Tratamento de aspetos específicos da atividade profissional. E9- as sessões presenciais conjuntas devem corresponder a situações concretas de aplicação ao terreno do plano de estágio...e... observação, análise e registo de práticas do estagiário assistidas pelos formadores ...e... reflexão sobre o desempenho profissional.</p>	<p>O12 - Relato de aspetos das práticas dos participantes.</p>		
<p>5.4.2- Todas as produções se destinam a público, evitando que o seu destinatário seja somente o professor.</p>	<p>E13- Importa criar situações de socialização em que cada um dos participantes relate as suas práticas, as partilhe com os colegas e as interrogue E14- Observação, análise e registo de práticas de outros colegas...e do estagiário assistidas pelos formadores e reflexão sobre o desempenho profissional dos participantes do estágio. E8- Tratamento de aspetos específicos da atividade profissional. E9- as sessões presenciais conjuntas devem</p>	<p>O11- ... situações de socialização, em que cada um dos participantes relate as suas práticas efetivas, as partilhe com os colegas e as interrogue... O12- (Relato de aspetos das práticas dos participantes. O13-...situações de socialização, em que cada um dos participantes relate as suas práticas efetivas, as partilhe</p>		

<p>5.4.3- O meio social e os seus “atores” são interpelados através desta intervenção dos alunos, questionando os seus saberes e procedimentos.</p> <p>5.5.3-As atividades e as áreas de trabalho que os professores poem à disposição dos alunos na sala, são um convite permanente à utilização de processos e de técnicas de produção social dos objetos e dos saberes na sala.</p>	<p>corresponder a situações concretas de aplicação ao terreno do plano de estágio...e... observação, análise e registo de práticas do estagiário assistidas pelos formadores ...e... reflexão sobre o desempenho profissional.</p> <p>E15- Observação, análise e registo de práticas dos formadores...em situações profissionais diversas.</p> <p>E16- as sessões presenciais conjuntas devem corresponder a situações concretas de aplicação ao terreno do plano de estágio...e... observação, análise e registo de práticas do estagiário assistidas pelos formadores ...e... reflexão.</p> <p>E17 - Observação, análise e registo de práticas dos formadores.</p>	<p>com os colegas e as interroque, e que a partir deste trabalho equacione novos meios processuais e técnicos de as pôr no terreno.</p> <p>O14- partilha e debate sobre o material existente, conhecimento de outros materiais apresentados pelo formador.</p>		
<p><b>6-As Relações de Trabalho</b></p> <p>6.1- O aluno é tratado como uma pessoa, aceitando-se os seus sentimentos, emoções, desejos, sonhos e o seu próprio percurso e ritmo de aprendizagem.</p> <p>6.2- O professor é um auditor, ouve os alunos e capta as suas mensagens.</p>	<p>E13 -Importa criar situações de socialização em que cada um dos participantes relate as suas práticas, as partilhe com os colegas e as interroque</p>			<p>CE4 - Fortalecer a autoconfiança dos participantes.</p> <p>CE3 - Incrementar a cultura democrática e a colegialidade CE4- Fortalecer a autoconfiança dos participantes.</p>

<p>6.3- O professor respeita os alunos, quando lhes alarga o campo de pesquisa e quando lhes dá acesso direto à máxima variedade de recursos materiais e humanos.</p> <p>6.4- São incentivados a partilha dos saberes, os contributos para os trabalhos dos outros e a troca constante de informações entre os alunos e entre eles e a comunidade.</p> <p>6.5- A classe organiza-se de forma heterogénea, para experienciar todas as variedades de interação dos modos e agentes de aprendizagem.</p> <p>6.6- O Professor proporciona aos alunos sentirem-se necessários e tendo um papel importante a desempenhar.</p>	<p>E10 - as sessões presenciais conjuntas devem corresponder a situações concretas de aplicação ao terreno do plano de estágio...e... observação, análise e registo de práticas do estagiário assistidas pelos formadores ...e... reflexão sobre o desempenho profissional.</p> <p>E18 - Observação, análise e registo de práticas dos formadores ... em situações profissionais diversas (biblioteca, centro de recursos...)</p> <p>E13- Importa criar situações de socialização em que cada um dos participantes relate as suas práticas, as partilhe com os colegas e as interroge</p> <p>E10- as sessões presenciais conjuntas devem corresponder a situações concretas de aplicação ao terreno do plano de estágio...e... observação, análise e registo de práticas do estagiário assistidas pelos formadores ...e... reflexão sobre o desempenho profissional.</p> <p>E13- Importa criar situações de socialização em que cada um dos participantes relate as suas práticas, as partilhe com os colegas e as interroge</p> <p>E10- as sessões presenciais conjuntas devem corresponder a situações concretas de aplicação ao terreno do plano de estágio...e... observação, análise e registo de práticas do estagiário assistidas pelos formadores ...e... reflexão sobre o desempenho profissional.</p>			<p>CE5 – Consolidar o espírito de grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinaridade.</p> <p>CE5 - Consolidar o espírito de grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinaridade.</p> <p>CE4 - Fortalecer a autoconfiança dos participantes.</p>
---	---	--	--	--

Apresentamos em seguida os resultados do estudo de correlação isomórfica de processos entre a aprendizagem escolar e a formação de professores, num quadro síntese.

Encontramos equivalentes deliberados de isomorfismo de processos entre os descritores de práticas de educação escolar e as características da modalidade de formação contínua, com a frequência de correlação isomórfica que apresentamos em seguida. Assim, referidas por ordem decrescente enumeramos as modalidades de formação estudadas. A modalidade de Estágio contém características referidas **38** vezes como isomórficas aos descritores das práticas de educação escolares estudadas. A modalidade de Oficina contém características referidas **26** vezes. A modalidade de Projeto contém características referidas **7** vezes. A modalidade de Circulo de Estudos contém características referidas **8** vezes.

**Quadro 4- Síntese - Isomorfismo de Processos entre a aprendizagem escolar e a formação de professores**

Descritores de Práticas do Modelo do MEM	ESTÁGIO (E)	OFICINAS (O)	PROJETOS (P)	CÍRCULO ESTUDOS (CE)
<b>1-Organização Espacial da Sala</b> 1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 1.8; 1.9;	E1 E2	O1 ;O1 O2 ;O2;O2 O3 O4		
<b>2-Organização do Trabalho na Sala</b> 2.2; 2.3; 2.6.1; 2.6.2; 2.6.5; 2.7.1; 2.7.4; 2.7.5	E3 E4 E5	O5 O6; O6; O6	P1 P2 P3 P4	CE1 CE2
<b>3-Sequência de Ativ.</b> 3.1; 3.1.2; 3.3.3; 3.4.2; 3.4.3; 3.4.4; 3.4.5; 3.5.2	E2 E6 E7	O7 O8;O8;O8	P5 P6	
<b>4- Os Pontos de Partida para as Ativ. de Aprend</b> 4.1; 4.2; 4.3; 4.4	E1;E1 E7 E8 E9 E10 E11 E12	O9;O9;O9 O10	P7	
<b>5- O sentido do Circuito do Trabalho Intelectual</b> 5.1.1; 5.2.1; 5.2.2; 5.3.1; 5.4.1; 5.4.2; 5.4.3; 5.5.2; 5.5.3;	E6 E7 E8; E8 E9; E9; E9 E13; E13 E14; E14;E14 E15 E16 E17	O11;O11 O12;O12 O13 O14; O14		
<b>6-As Relações de Trabalho</b> 6.1; 6.2; 6.3; 6.4;6.5;6.6	E10;E10;E10 E13;E13;E13 E18			CE3 CE4; CE4; CE4 CE5; CE5;
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>26</b>	<b>7</b>	<b>8</b>

Concluimos que as modalidades de Estágio e Oficina apresentam uma frequência significativa e consistente de referências isomórficas com os descritores de práticas escolares de aprendizagem por projetos, pelo que devem ser consideradas como modalidades prioritárias na nossa decisão de aceitação da função de formadora em ações de formação organizadas segundo essas duas modalidades. O mesmo não acontece com as modalidades igualmente estudadas de Projeto e Círculo de Estudo as quais apresentam uma frequência de referências isomórficas significativamente mais reduzidas que as duas modalidades acima citadas.

### **8.3. Isomorfismo da formação pelo projeto**

A segunda categoria de isomorfismo entre a educação escolar e a formação de professores, de que encontramos fundamentação no enquadramento teórico, intitula-se de isomorfismo pelo projeto. Vamos proceder ao estudo da analogia entre os conceitos reveladores da aprendizagem por projetos da Escola Moderna e as estratégias de formação pelo projeto que identificamos nas modalidades de formação contínua de professores.

#### **8.3.1- Primeiro estudo de equivalentes deliberados da formação pelo projeto**

Vamos correlacionar o primeiro descritor de práticas de aprendizagem por projetos: Gestão Cooperada do Currículo Escolar com os alunos, nomeadamente planeamento e avaliação, circulação do conhecimento, com as características das modalidades de formação.

Encontramos referências isomórficas entre este descritor de práticas da aprendizagem por projetos, e a primeira característica das modalidades de formação: Análise de necessidades de formação como ponto de partida para a mudança. Assim como as crianças devem participar no planeamento do trabalho na aprendizagem por projetos, também os formandos devem identificar os problemas de aprendizagem das suas turmas e as mudanças necessárias para os superar, durante o processo de análise de necessidades de formação exigido como ponto de partida das modalidades de formação, de Estágio, Projeto, Oficina e Círculo de Estudos.

Encontramos também referências isomórficas entre este descritor de práticas de aprendizagem por projetos, e a segunda característica das modalidades de formação: As

mudanças pretendidas nas práticas profissionais dos professores em formação. Assim como as crianças vão tendo consciência da construção do seu próprio conhecimento, também os formandos devem prever e avaliar as mudanças de práticas, através dos efeitos a produzir e dos resultados pretendidos. Utilizam para tal Planos de ação e Procedimentos, nos Projetos e Circulo de Estudos, mudanças nos materiais e meios de ação, nas Oficinas e inovações na intervenção profissional, nos Estágios.

### **8.3.2- Segundo estudo de equivalentes deliberados da formação pelo projeto**

Vamos correlacionar o segundo descritor de práticas de aprendizagem por projetos: Negociação com os alunos para trabalhar o programa, com as características das modalidades de formação.

Encontramos referências isomórficas entre este descritor de práticas da aprendizagem por projetos, e a quarta característica das modalidades de formação: As práticas pedagógicas e didáticas devem ser, de forma crescente, o conteúdo de muitas ações de formação. Assim como as crianças devem ter conhecimento do Programa a trabalhar ao longo do ano, através da forma de uma Lista de Verificação, também os formandos devem identificar os problemas de aprendizagem das suas turmas e as mudanças necessárias para os superar, durante o processo de análise de necessidades de formação exigido como ponto de partida das modalidades, de Estágio e Oficina.

Encontramos também referências isomórficas entre este descritor de práticas de aprendizagem por projetos, e a segunda característica das modalidades de formação: -As mudanças pretendidas nas práticas profissionais dos professores em formação. Assim como as crianças participam na organização das atividades para trabalhar o programa, também os formandos devem identificar previamente as mudanças pretendidas nas suas práticas profissionais, para fazer face às dificuldades diagnosticadas. Utilizam para tal Planos de ação e Procedimentos, nos Projetos e Circulo de Estudos, mudanças nos materiais e meios de ação, nas Oficinas e inovações na intervenção profissional, nos Estágios.

### **8.3.3- Terceiro estudo de equivalentes deliberados da formação pelo projeto**

Vamos correlacionar o terceiro descritor de práticas de aprendizagem por projetos: Papel do professor na planificação dos projetos dos alunos, com as características das modalidades de formação.

Encontramos referências isomórficas entre este descritor de práticas da aprendizagem por projetos, e a primeira característica das modalidades de formação: Análise de necessidades de Formação. Assim como as crianças devem ter autonomia para participarem na planificação das componentes dos projetos em que participam, também os formandos devem poder construir autonomamente respostas práticas adequadas aos problemas diagnosticados nas aprendizagens dos alunos das suas turmas. As modalidades são o Estágio, a Oficina; o Circulo de Estudo e o Projeto.

Encontramos também referências isomórficas entre este descritor de práticas da aprendizagem por projetos, e a terceira característica das modalidades de formação: Os participantes podem ser proponentes de ações. Assim como as crianças devem ter autonomia nos processos de planificação e avaliação através de um trabalho participado em alternativa ao papel decisório central do professor, também aos formandos é permitido juntarem-se por iniciativa própria, para apresentarem propostas de ações de formação que vão ao encontro das mudança pretendidas para as suas práticas de sala de aula e da sua escola. As modalidades em que os participantes das ações de formação são proponentes são o Circulo de Estudos e o Projeto.

### **8.3.4- Quarto estudo de equivalentes deliberados da formação pelo projeto**

Vamos correlacionar o quarto descritor de práticas de aprendizagem por projetos: Dimensão social das produções culturais na escola, com as características das modalidades de formação.

Encontramos referências isomórficas entre este descritor de práticas da aprendizagem por projetos, e a quarta característica das modalidades de formação: As práticas pedagógicas e didáticas devem ser o conteúdo das ações de formação. Assim como as crianças devem organizar os projetos em que participam, de modo a que as

aprendizagens que realizam possam ser imediatamente utilizáveis por outros alunos na pesquisa que realizam para os seus projetos, através de obras culturais de acesso direto aos seus colegas, também os formandos devem encarar as ações de formação que frequentam, enquanto oportunidades para melhorar as práticas de aprendizagem com os seus alunos, tornando esses procedimentos educativos imediatamente utilizáveis pelos seus colegas da formação, na busca de soluções para os problemas que cada um diagnosticou na sua turma. Por isso se aconselha que o conteúdo das modalidades de formação em contexto, Oficina e Estágio, seja progressiva e predominantemente a prática pedagógica didática.

### **8.3.5- Quinto estudo de equivalentes deliberados da formação pelo projeto**

Vamos correlacionar o quinto descritor de práticas de aprendizagem por projetos: Comunicação à turma e a sua preparação, domínio dos Circuitos de Comunicação, com as características das modalidades de formação.

Encontramos referências isomórficas entre este descritor de práticas da aprendizagem por projetos, e a quinta característica das modalidades de formação: Sessões alternadas de intervenção/reflexão/melhoramento. Assim como as crianças devem ter consciência que a organização cooperada do trabalho de aprendizagem para a formação democrática é a construção social dos saberes em circuitos dialógicos de comunicação, também os formandos tem momentos de trabalho autónomo de aplicação/experimentação dos procedimentos escolhidos, seguidos alternadamente com momentos presenciais conjuntos de reflexão e melhoramento das práticas profissionais experimentadas, exigido nas ações de formação organizadas segundo as modalidades de Oficina de Formação, Projeto e Estágio.

Salientamos que, em consequência do isomorfismo deliberado em estudo, esta categoria de isomorfismo pelo projeto, confirmada nas quatro modalidades de formação, vem assegurar que nas ações conduzidas por qualquer destas modalidades estudadas, pode estar garantido o isomorfismo de primeiro grau e simultaneamente o isomorfismo de segundo grau.

Com efeito, o formador pode planificar para os seus formandos uma organização de formação isomórfica à sua própria prática de educação escolar, isto designamos como Isomorfismo de primeiro grau. Em seguida o formador convida cada um dos seus colegas formandos a organizar nas suas salas de aula uma prática isomórfica à que eles vivem na

formação, mas que por sua vez já é isomórfica da prática escolar do próprio formador, isto designamos como Isomorfismo de segundo grau.

Em especial este segundo estudo de analogia de situações educativas isomórficas entre a formação que frequentam e as práticas educativas que cada um experimenta com os seus alunos, a decorrer ao mesmo tempo que frequenta a ação de formação, só é possível de realizar quando a ação de formação contempla tempos alternados de experimentação de situações educativas nas salas de aula dos formandos, com tempos de reflexão e estudo de melhoramento dessas práticas em sessões presenciais conjuntas dos formandos com o formador, com vista a melhorar as sucessivas experimentações de novas situações educativas na sala de aula de cada formando.

Apresentamos em seguida os resultados do estudo de correlação isomórfica da formação pelo projeto entre os descritores de práticas de aprendizagem escolar por projetos e as características das modalidades de formação contínua.

Encontramos equivalentes deliberados de isomorfismo da formação pelo projeto, com a frequência de correlação isomórfica que apresentamos em seguida. As modalidades de Estágio e Oficina contêm descritores de práticas de aprendizagem escolar por projetos referidas 7 vezes como isomórficas às características dessas modalidades de formação. A modalidade de Projeto contém 6 e o Circulo de Estudos contém 5.

No quadro 5, apresentamos a correlação entre a Formação pelo Projeto e as modalidades de formação contínua em forma de síntese.

### **Quadro 5 – Síntese - Isomorfismo da Formação pelo Projeto**

Modalidades	ESTÁGIO	OFICINA	PROJETO	C. ESTUDOS
Conceitos				
Gestão cooperada do Currículo escolar	2	2	2	2
Negociação com os alunos para trabalhar o programa	2	2	1	1
Papel do professor na planificação dos projetos	1	1	2	2
Dimensão social das produções culturais na escola	1	1		
Comunicação à turma e sua preparação	1	1	1	

Concluimos que, no que se refere à correlação de características isomórficas de formação pelo projeto, que as quatro modalidades estudadas apresentam uma frequência

igualmente significativa dessas características, pelo que através deste critério não é possível selecionar modalidades preferenciais. Assim, quanto ao presente critério as quatro modalidades estudadas satisfazem cabalmente as características de isomorfismo pretendidas.

## **PARTE III- PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA**

## Capítulo 9

### Metodologia

Definimos como problema de estudo do presente trabalho a seleção de modalidades de formação contínua que estimulem os professores do Agrupamento onde trabalhamos, a adotarem a aprendizagem por projetos na educação escolar.

Através dos estudos de enquadramento teórico desenvolvidos na Parte II, confirmamos que as modalidades de Oficina e Estágio apresentam um nível consistente e significativo de equivalentes isomórficos com as práticas escolares de aprendizagem por projetos.

Propomo-nos na parte III, proposta de resolução do problema, organizar, fundamentar e descrever a planificação de uma ação de formação contínua de professores que os estimule a adotarem a aprendizagem por projetos, mas que simultaneamente seja adequada às expectativas de melhoramento das práticas profissionais, definidas nos órgãos competentes do Agrupamento de Escolas onde trabalhamos presentemente. Decorre desta última condição citada, a seleção definitiva da modalidade de formação mais adequadas à nossa comunidade escolar. No desenvolvimento da Parte III apresentamos os argumentos que fundamentam a escolha da modalidade de Oficina.

A metodologia que selecionamos para organizar a proposta de trabalho de aplicação no terreno da formação contínua de professores será então o procedimento formal regulamentado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, para a constituição de uma ação de formação, na modalidade de Oficina.

A conceção, organização, candidatura, critério de apreciação e acreditação de uma ação de formação na modalidade de Oficina de Formação, obriga a conceber um documento escrito onde devem constar os seguintes elementos, fundamentação e caracterização da proposta, seleção da modalidade de formação por que se opta, explicitação das razões justificativas da ação, identificação dos destinatários da ação, deteção dos efeitos a produzir (mudança de práticas, procedimentos ou materiais didáticos), seleção dos conteúdos da ação, descrição das metodologias de realização da ação, elaboração de uma calendarização e estabelecimento de um regime de avaliação dos formandos de avaliação da ação.

Cada uma destas componentes metodológicas de organização de uma ação de formação contínua será objeto de um subtítulo que desenvolvemos detalhadamente mais adiante.

## **9.1. Caracterização do contexto**

A Escola onde lecionamos desde há uma década integra o Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo. Este Agrupamento foi constituído em 2007/08 e inclui, para além da escola sede, cinco Escolas Básicas do 1º ciclo e dois Jardins de Infância.

Todas as Escolas se situam na zona nordeste da freguesia de S. Domingos de Rana que pertence ao concelho de Cascais, servindo localidades marcadas nos últimos anos por um forte crescimento urbanístico, que teve como consequência a implantação de bairros de realojamentos.

Tomamos como base de referência de caracterização do espaço de intervenção educativa onde nos propomos atuar no campo da formação contínua de professores, os dados contidos nos diversos documentos, ainda em construção, do Projeto Educativo do Agrupamento.

Sociologicamente, os núcleos habitacionais das diferentes Escolas não diferem muito uns dos outros, são maioritariamente constituídos por famílias de nível social médio-baixo, com poucas habilitações escolares e que revelam baixas expectativas escolares, segundo confirmam os estudos feitos no Agrupamento, baseados nos dados levantados de caracterização dos agregados familiares dos alunos, no início de cada ano letivo.

A população escolar é constituída atualmente por cerca de 1700 alunos distribuídos pelos vários ciclos de escolaridade, do pré-escolar ao 12º ano, com uma significativa diversidade cultural: nos últimos 3 anos, cerca de 20% da população escolar do agrupamento é de origem cultural não portuguesa (muitos alunos já da segunda e terceira geração, com nacionalidade portuguesa), predominando as culturas de origem de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e do Brasil.

O corpo docente é significativamente estável e é constituído por professores com experiência profissional, 82% dos professores são do quadro de escola, sendo a respetiva média de idades de 48,9 anos e a média de tempo de serviço de 22,6 anos.

“O Projeto Educativo (PE) deverá ser um instrumento gerador de valor no agrupamento, tornando-se um recurso efetivo na capacidade de tornar mais eficiente e eficaz a missão de criação do sucesso escolar pelos professores.” (PE, 2012, p. 8)

Este sucesso escolar esperado “deve ser visível e verificável nos processos reais e efetivos de prática curricular da sala de aula, embora como meio gerador das suas condições de sucesso”. (idem)

Alguns dos referenciais essenciais de planeamento do PE vão ser selecionados como domínios para fundamentar as opções de formação que apresentamos nesta parte do nosso trabalho, pelo que transcrevemos em seguida, embora citados fora da ordem pela qual aparecem referidos no documento original.

“As boas práticas testadas e desenvolvidas pelos docentes, tornando-as recursos internos de produção desse conhecimento, sistematizando-o e disponibilizando-o internamente para a prática pedagógica efetiva”

“A prática pedagógica, tornando-a objeto de investigação e desenvolvimento interno, apoiando-se nas capacidades interna do agrupamento”

“A escola como espaço de inovação e investigação na produção de conhecimento é uma marca diferenciadora prioritária. Esta proposta implica a construção da identidade do agrupamento em opções pedagógicas e metodológicas próprias e distintivas”

“Os projetos e atividades a desenvolver no âmbito do presente PE, deverão ter sempre como principais metas a formação e as aprendizagens dos alunos, o que pressupõe o empenhamento de toda a comunidade” (PE, 2012, p. 9)

## **9.2. Plano de Resolução**

### **9.2.1. Áreas**

A proposta de trabalho que pretendemos desenvolver com os professores do agrupamento em questão concretiza-se na organização de uma ação de formação contínua na modalidade de Oficina a que atribuímos o seguinte título, A Aprendizagem por Projetos na educação escolar e no desenvolvimento profissional. Assim as áreas de trabalho que constituem, quer a modalidade de formação escolhida, quer o título e conteúdo da ação, inserem-se integralmente no campo de conhecimento que é objeto de estudo deste trabalho.

A seleção da modalidade de Oficina para esta ação de formação tem como fundamento as seguintes razões.

A modalidade de Oficina apresenta em paralelo com a modalidade de Estágio uma frequência significativa e consistente de práticas isomórficas entre as suas características e os descritores de práticas escolares de aprendizagem por projetos.

Tendo em conta o número significativo de manifestações de interesse dos professores do primeiro ciclo do Agrupamento, para frequentarem ações de formação em contexto, no espaço físico do Agrupamento, na medida em que estas se podem organizar para dar resposta aos problemas diagnosticados dentro da própria comunidade educativa, consideramos que a modalidade de Oficina é mais adequada do que a modalidade de Estágio, na medida em que a Oficina aceita até vinte inscrições e o Estágio tem como limite máximo cinco.

A Oficina em estudo pretende juntar professores das escolas do Agrupamento em causa, interessados nesta alternativa de melhoria das suas práticas profissionais. Pretendemos com esta ação responder à expectativa expressa pelo Agrupamento em estudo, quanto à formação dos seus profissionais que necessitam de dominar estas práticas curriculares, as quais no seu conjunto correspondem à abordagem da aprendizagem por projetos, conceito fundamentado na Parte II, enquadramento teórico desta dissertação.

### **9.2.2. Objetivos específicos**

Os efeitos a produzir como resultado da realização desta Oficina de formação, serão mudanças de práticas de educação escolar e de formação de professores, bem como mudanças de procedimentos nesses dois âmbitos, decorrentes de alterações dos espaços e recursos disponíveis, que enunciamos em seguida.

Melhorar a aprendizagem dos alunos das turmas dos professores que frequentam esta Oficina, através da experimentação/reflexão sobre as práticas pedagógicas diferenciadas.

Revelar desempenhos profissionais de qualidade nas Escolas associadas, no campo da pedagogia diferenciada e das práticas inclusivas, estimulando a candidatura ao estatuto de formador, aos professores que integrem sistematicamente práticas de aprendizagem autónoma dos seus alunos, a fim de promover a centração da formação na procura de soluções para as necessidades de formação identificadas.

Estimular nas Escolas a constituição de polos de competência em pedagogia diferenciada, através da experimentação e divulgação de práticas de aprendizagem por projetos.

Promover a criação de Centros de Recursos Pedagógicos nas Escolas a partir das produções dos professores durante a ação e dos materiais de sala de aula para as aprendizagens autónomas dos alunos.

### **9.2.3. Ações a desenvolver**

São os seguintes os passos metodológicos que organizam no tempo a presente Oficina.

- Visita guiada à sala de aula do formador e (ou) formandos para mostra de materiais em cenário pedagógico real, que possibilitam a realização de projetos envolvendo conteúdos de pelo menos uma área, e de estudo autónomo dos alunos para treino e recuperação de saberes curriculares, no total de 5 horas.
- Negociação com cada professor participante de mudanças de práticas de sala de aula que correspondam a respostas a problemas de aprendizagem dos alunos nas turmas ou a expectativas de melhoramento das novas práticas curriculares, no total de 5 horas.
- Deslocação dos materiais da Escola para as salas de aula e organização e arrumação acessível aos alunos, para apoiar a realização dos projetos e estudos no seu horário letivo. Sessões presenciais com duração de 1 a 2 horas, num total de 5 horas.
- Experimentação das mudanças de práticas de sala de aula em tempos de trabalho autónomo, com as turmas de cada formando e durante o mínimo de três meses (um período escolar). Tempo de Trabalho Autónomo (no horário do professor), num total de 50 horas.
- Sessões presenciais com duração de 1 a 2 horas, calendarizadas de forma alternada com os períodos de experimentação nas turmas dos formandos. Constituídas por relatos de experiências para reflexão e aconselhamento das intervenções seguintes. Sessões presenciais com duração de 1 a 2 horas, num total de 10 horas.
- Aconselhamento aos professores em Formação.
  - a) Análise de necessidades de mudanças de práticas.
  - b) Mostra de alternativas em cenário pedagógico real.
  - c) Entrevistas de aconselhamento sobre os resultados da experimentação na turma.

### **9.2.4. Espaços**

Esta Oficina de Formação deverá realizar-se em cenário pedagógico real de uma sala de aula, apetrechada com materiais adequados ou na impossibilidade em cenário simulado com características isomórficas.

### **9.2.5. Recursos**

Identificámos os seguintes recursos materiais e processuais como condição indispensável ao funcionamento da Oficina, organizados a partir de quatro referenciais estruturantes da pedagogia da Escola Moderna.

1. Regras do trabalho intelectual construídas com os alunos.

- a) Atividades relacionadas com os programas das áreas, à escolha dos alunos.
- b) Tempos para trabalho de estudo autónomo na sala com plano, orientado pelo professor, para estimular aprendizagens e recuperar matérias em atraso.
- c) Biblioteca constituída na turma e materiais da Escola para as mãos dos alunos.
- d) Projetos de estudo e intervenção contratados com alunos e grupo.

2. Conselho de Turma como regulador das aprendizagens e dos comportamentos

- a) Institucionalização de espaços de liberdade de expressão na sala.
- b) Divisão de tarefas entre professores e alunos.
- c) Reconstrução negociada das normas de convívio e de autocontrolo do comportamento.

3. Criação de circuitos de comunicação e validação dos saberes

- a) Trabalho direto dos alunos com as fontes da informação na sala.
- b) Comunicações à turma dos estudos dos alunos.
- c) Organização de meios e técnicas de comunicação dos alunos com o exterior.

4. Reorganização material e espacial da sala como Comunidade de Aprendizagem.

- a) Organização de uma Biblioteca de Turma.
- b) Organização de Laboratórios de Matemática e Ciências.

### **9.2.6. Calendarização**

Esta Oficina deverá ser calendarizada entre os meses de outubro e maio, constituída por duas sessões em média por mês, das quais vinte e cinco horas são destinadas a sessões presenciais conjuntas e cinquenta horas são atribuídas a sessões de trabalho autónomo.

### **9.2.7. Avaliação da ação**

A avaliação da ação processa-se de forma continuada em momentos de reflexão e reorientação, dos trabalhos dos professores e da experimentação que conduzem na sua turma. No final será preenchido um questionário em uso no Centro de Formação. A avaliação dos participantes realiza-se na modalidade de avaliação por portefólio individual, onde incluem, cópia da documentação recolhida e utilizada pelos alunos da sua turma em atividades de trabalho autónomo, bem como exemplos de produções de trabalho intelectual realizadas pelos alunos nas aulas, onde o formando explicita e reflete sobre as aprendizagens curriculares que realizam, e ainda, uma reflexão escrita sobre as sessões presenciais e o trabalho realizado com os alunos no tempo de trabalho autónomo.

## Síntese Reflexiva

Definimos como problema a estudar nesta dissertação, a seleção de modalidades de formação contínua que estimulem os professores do Agrupamento onde trabalhamos, a adotarem a aprendizagem por projetos na educação escolar.

Através dos estudos de enquadramento teórico fundamentamos o desenvolvimento dos seguintes objetivos: Revelar a aprendizagem curricular por projetos como componente do modelo Pedagógico da Escola Moderna; Identificar e descrever as práticas de intervenção escolar utilizadas pelos professores da Escola Moderna; Identificar e descrever as características das modalidades do sistema de formação contínua que podemos organizar na escola com os nossos colegas e que estimulem a adotar a aprendizagem por projetos na educação escolar.

Desenvolvemos em seguida uma metodologia de análise comparada de práticas isomórficas entre a educação escolar e a formação contínua de professores, que nos possibilitaram demonstrar que apenas as ações de formação contínua nas modalidades de Estágio e Oficina apresentam um nível consistente e significativo de equivalentes isomórficos com as práticas escolares de aprendizagem por projetos, passíveis de produzir as desejadas transferências de aprendizagem. Através deste estudo, desenvolvemos os objetivos: Comparar as práticas escolares descritas com as práticas de formação identificadas para revelar as semelhanças encontradas no domínio das metodologias homólogas (equivalentes deliberados); e, Selecionar as modalidades de formação que revelam maior homologia metodológica com as práticas de aprendizagem escolar por projetos.

Confirmamos com este estudo académico as afirmações ainda então intuitivas, apresentadas na autobiografia, quanto à escolha prioritária das modalidades de formação contínua, para trabalharmos com os nossos colegas nas Escolas e Centros de Formação, agora validados nas conclusões a que chegamos. Assim, podemos fundamentadamente dar preferência às ações em contexto que são organizadas segundo as modalidades de Estágio e Oficina. Por outro lado, não confirmamos com este estudo a expectativa intuitiva que apresentamos na autobiografia, quanto ao valor da modalidade de Projeto para a transferência de aprendizagem através do isomorfismo das suas características com a aprendizagem escolar por projetos.

A proposta de resolução do problema constitui o passo final do presente estudo, através da conceção de uma ação de formação a realizar com os colegas do Agrupamento onde trabalhamos, na modalidade de Oficina, escolhida deliberadamente para os estimular a melhorar as suas práticas profissionais e concebida de modo a corresponder às suas próprias expectativas e às orientações expressas no Projeto Educativo e pela Direção do Agrupamento, adaptando-se assim o melhor possível à comunidade educativa onde trabalhamos.

Desenvolvemos por esta via o nosso último objetivo traçado para o trabalho, Adequar a formação às características e constrangimentos da comunidade educativa onde trabalhamos, os quais constituíram o critério para a escolha da modalidade de formação que adotámos, na conceção das futuras ações que organizaremos para os nossos colegas.

As conclusões do presente estudo permitem-nos produzir como recomendação orientadora das nossas futuras pesquisas, estudar os equivalentes não deliberados entre as aprendizagens escolares e as características das modalidades de formação contínua de Projeto e Círculo de Estudos. Com efeito, o presente estudo revelou fraca consistência e frequência de práticas isomórficas deliberadas em relação a estas duas modalidades de formação, mas nada revelou, por se encontrar fora do campo de estudo escolhido, quanto às margens de liberdade que estas duas modalidades de formação podem potenciar na realização de práticas isomórficas, compatibilizando a sua regulamentação com os equivalentes não deliberados da aprendizagem por projetos.

Demonstramos a superioridade das modalidades de Estágio e Oficina, face às outras modalidades de formação contínua disponíveis, quanto à correlação positiva de práticas isomórficas que revelaram, com as práticas escolares de aprendizagem pelo projeto.

Assim, apenas por esta via poderão estar asseguradas garantias de maior probabilidade de se verificarem transferências de aprendizagem de práticas educativas trabalhadas durante a formação, para a prática profissional futura, nestas circunstâncias assumida apenas de forma voluntária e aderida, pela parte dos formandos que frequentem estas ações.

A reflexão trabalhada nesta dissertação que contém consequências mais influentes, para a nossa ação futura no campo da formação de professores, diz respeito à identificação que fundamentamos da existência de um duplo isomorfismo inerente à própria organização das modalidades de Estágio e Oficina.

O primeiro isomorfismo verifica-se entre as práticas de educação escolar do formador e aquelas que o formador pode e deve organizar nos tempos presenciais conjuntas com os seus formandos.

A segunda isomorfia verifica-se quando os formandos, durante o tempo de formação, e alternadamente com as sessões presenciais, são estimulados a desenvolver com os seus próprios alunos, práticas de educação escolar isomórficas com aquelas que durante a formação foram identificadas como as mais adequadas para promover as aprendizagens dos alunos ou ultrapassar dificuldades nas relações com os mesmos.

Podemos afirmar, então, enquanto síntese reflexiva desta dissertação que a nossa tomada de consciência da coexistência simultânea destas duas formas de isomorfismo, proporcionadas pela organização das modalidades de Estágio e Oficina, constituiu o referencial mais consistente para assegurarmos que estamos em presença de um processo altamente promissor de mudanças de práticas escolares que respondam às reais necessidades dos professores, com vista a melhorarem os seus desempenhos profissionais.

Esta reflexão final dá-nos confiança para optarmos no futuro por conduzir ações usando estas duas modalidades de formação, na medida em que nos empenharmos com progressivo envolvimento, no melhoramento da prestação dos nossos colegas com vista à elevação da qualidade das aprendizagens dos jovens da nossa comunidade.

## Fontes Consultadas

### 1. Bibliográficas

Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo (2012). Projeto Educativo do Agrupamento 2010-2014. S. Domingos de Rana: Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo

Alarcão, I. & Tavares, J. (2010) Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina (2ª edição revista e desenvolvida).

Bueno, B. O. (2002) O Método autobiográfico e os Estudos com histórias de vida e de professores: A questão da subjetividade. Educação e Pesquisa, 11-30. janeiro-junho, ano/vol.28, número 001 \_ Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.

Campos, B. (1995). Formação de Professores em Portugal. Lisboa: Comissão Europeia SIGMA: Redes de Universidades Europeias.

Centro de Pesquisa e Inovação Educacionais/OCDE. (1977. Programa de Ensino a partir de 1980. Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Chippiano, A. (1986). *Le Profil de Enseignant, base du programme de formation*. Paris: Organisation des Nations Unies Pour L'Education, La Science et la Culture.

Conseil Franco-Québécois d'Orientation pour la Prospective et l'Innovation en Éducation (1997). *Formation des enseignants: Problematique- Orientations- Perspectives*. Québec: COPIE.

Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores (1999). Contributo para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores (2000, janeiro). Características e regulamentação das modalidades de formação contínua. *Boletim - Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores*, pp 5 – 11)

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Departamento da Educação Básica [DEB]. (s/d). *Documento síntese das problemáticas do 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique: Collection « Sciences de l'Éducation »*, Dunod: Paris.
- Formosinho, J. (2009). A Formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Coord), *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente*, (pp. 93-117). Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Guedes, M. (2011). *Trabalho em projetos no Pré-escolar*. In Escola Moderna, MEM, nº 40, (5ª série), (5). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Huberman, M. (2007). Tendências Gerais do Ciclo de vida dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*. (pp. 31-59) Porto: Porto Editora.
- Joyce, B. Calhoun, E. e Hopinks, D. (1997). *Models of learning-tools for teaching*. Buckingham. Philadelphia: Open University Press.
- Leite, E. Malpique, M. & Santos, M.R (1993). *Trabalho de Projeto*. (2º volume). Porto: Edições Afrontamento.
- Leite, E., Malpique, M.; Santos, M. (1993). *Trabalho de Projeto. 2. Leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender e o aprender a ensinar sobre o ensino. In Flores, A. M., Simão, V. M. A. (Coord.) *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de PROFESSORES; Contextos e Perspetivas*, (p.31). Mangualde: edições pedagogo.
- Lourenço, L. (1984). *Portuguese Modern School Pedagogy as seen by those who practice it*. Tese de Mestrado, Boston University, Boston.

- Mialaret, G. « la Formation des Enseignants» (1969), les Sciences de l'éducation, Paris, n° 1-2, 1979, p.17-36. (artigo)
- Ministério da Educação, Direção-Geral do Ensino Superior, (1978). *Programa Preliminar das Escolas Superiores de Educação (PPESE)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (1992). Lembrar 25 Anos de Movimento da Escola Moderna Portuguesa. In G. Vilhena et al (Org.), *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna*, (19-23). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Júlia Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, (131-156). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1998) A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico, *Inovação*, 11, (77-98), Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Niza, S. (2001). *Editorial*. In *Escola Moderna*, MEM, n° 13 (5ª série), Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Niza, S. (2006). *Editorial*. In *Escola Moderna*, MEM, n°28 (5ª série), (3). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Niza, S. (2012). Escritos sobre educação. In A. Nóvoa, et al (Org.). Lisboa: Tinta da China.
- Niza, S. & Formosinho, J. (2009). Contextos Associativos e Aprendizagem Profissional – A formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente*, (pp. 345-362). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2009). Contextos Associativos e Aprendizagem Profissional – A formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente*, (pp. 345-362). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007). Os professores e as Histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Coord), *Vidas de professores*, (14-24). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007). Desenvolvimento profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida: *O Regresso dos professores*, Conferência promovida pela Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, set., (1-11).

- Nunes, C. (1987). O Valor da Cooperação Educativa e Moral. Licenciatura, Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA).
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*, Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2001). Cadernos do CRIAP, 28 – porquê construir competências a partir da escola? Aprender na escola através de projetos: porquê? Como?
- Pires, J (2003). *Concepções e Modelos de Planificação Pedagógica*. In Escola Moderna. MEM, nº 17, (5ª série) - (5-50). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Pires, J. (1994). Trabalho de Projeto, algumas considerações teóricas. In *O professor*, 40. setembro/ outubro. Lisboa.
- Resendes, L (1989). Niza`s Pedagogical Model: A Real Life Experience Based Approach to Literacy. Tese de Doutoramento, Boston University, Boston.
- Secretária de Estado da Educação e Inovação [SEEI]. (1996). *Programa de Promoção e Divulgação da Inovação e da Qualidade Educativa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Serralha, F. (2009). *Caracterização do Movimento da Escola*. In Escola Moderna. MEM, nº 35, (5ª série) – (16-23). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Veiga, I (2010). Eu, Professora: Uma Narrativa autobiográfica: Linhas Críticas, Brasília, (pp.183-191). Vol.16, nº30, jan/jun.

## **2. Eletrónicas**

- Santiago, G., *et al.* (2012). OCDE Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012. Estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE),  
<http://www.ocde.org/edu/school/50077677.pdf>, consultado em abril de 2013.

### **3. Legislação**

Diário da República nº265, 3ªsérie de 12 de novembro de 1976. Legalização do Movimento da Escola Moderna em Portugal.

Decreto- Lei 519/TI/79 de 31 de dezembro. Estabelece o Regime de Profissionalização em Exercício.

Lei nº 46/86 de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo, com alterações introduzidas pela Lei 49/2005 de 30 de agosto.

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro. Aprova o Regime jurídico de Formação Contínua de Professores.

Decreto- Lei 274/94 de 28 de outubro. Introdz alterações ao Regime Jurídico de Formação Contínua.

Decreto- Lei 207/96 de 2 de novembro. Introdz alterações ao Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.

## APÊNDICE 1

## **Seleção de descritores de práticas identificados na tese de doutoramento da tese de Lídia Grave Resendes**

Neste Apêndice apresentamos o trabalho de análise de conteúdo realizado sobre o trabalho académico em referência, do qual resulta a identificação dos descritores de práticas da pedagogia da Escola Moderna, apresentados no subcapítulo 5.1: Principais descritores de práticas.

Em 1989, Lídia Grave-Resendes, defende a sua tese de doutoramento em Educação na Universidade de Boston (Resendes, 1989). Ela faz a descrição pormenorizada e a fundamentação pedagógica do trabalho educativo numa sala de Jardim de Infância em A- da - Beja, Portugal, onde as educadoras poem em prática a pedagogia da Escola Moderna.

No quinto capítulo Lídia Resendes constrói e aplica uma grelha de leitura para descrever a organização da sala e os processos do trabalho educativo que lá se desenvolvem. Vamos sintetizar o conteúdo do quinto e sexto capítulos, realçando a estrutura da descrição do processo educativo que se desenvolve naquela sala e transcrevo os componentes humanos e materiais de que é constituído o processo educativo estudado. Estes vários elementos de que se serviu a autora para revelar aquela prática de intervenção escolar, vão ser tomados como descritores ou reveladores de práticas de intervenção educativa da Escola Moderna.

### **A autora descreve o processo educativo na sala do seguinte modo:**

- Organização espacial e material da sala.

#### **- Organização do trabalho na classe:**

- Planificação
- Avaliação
- Responsabilização

#### **- Sequência das atividades:**

- Definição de objetivos
- Diagnóstico dos adquiridos
- Divisão do trabalho
- Execução do trabalho
- Comunicação

- Espaço coletivo
- Avaliação

Dentro de cada um destes grandes temas fui procurar os conteúdos que a autora encontrou no estudo da sala em referência.

Começamos pela Organização espacial e material da sala. Segundo a autora a sala encontra-se organizada em diversas áreas de trabalho distintas. A autora frisa que a sala não estava preparada para levar os alunos a sentarem-se e a ouvirem. Ao contrário encontrou um espaço convidativo, agradável de permanecer, onde cada criança é ouvida, onde todos são respeitados e valorizados. A organização da sala destina-se a estimular a curiosidade e a vontade de descobrir através da oferta permanente de experiências muito diversificadas. A autora descreve dez áreas de trabalho naquela sala: área das experiências, área da carpintaria, área da pintura, área da culinária, área da modelagem, área com mesas e cadeiras para a reunião do conselho da classe, área da imprensa, área da tapeçaria, área do Centro documental e área dos jogos e dramatizações. A autora faz um inventário exaustivo dos materiais que constam de cada área de trabalho. Dispensamo-nos de analisar em pormenor o conteúdo de cada área de trabalho na medida em que se trata de uma sala de Jardim de Infância e o estudo vai centrar-se no trabalho pelo projeto desenvolvido no Primeiro ciclo do Ensino Básico. Procuramos portanto retirar deste trabalho académico da Lídia Resendes as características que ele me fornece quanto à caracterização do trabalho numa sala onde se utiliza a pedagogia da Escola Moderna. Seguindo este critério vamos apenas enunciar os aspetos das áreas de trabalho que revelam uma postura pedagógica própria e deixo de lado os aspetos que se prendem com as aprendizagens específicas daquele grau de ensino. As áreas de trabalho da carpintaria, das experiências, da culinária, da pintura, da modelagem, da tapeçaria e dos jogos e dramatização caracterizam-se, segundo a autora, por estarem apetrechados com materiais de uso corrente na sociedade e nos meios laborais não especializados. Sem sermos exaustiva menciono a título exemplar o verdadeiro banco de carpinteiro e a ferramenta em tamanho natural na área da carpintaria; os materiais de uso corrente nas habitações e no comércio como a balança, pesos correntes, o funil, garrafas, frascos, rolhas, água canalizada acessível às crianças; um trem de cozinha de adultos na área da culinária; cores para experimentar combinações, pincéis e papeis, alguns de grandes dimensões na área da pintura; e idêntico critério de apetrechamento para as áreas da modelagem da tapeçaria e jogos. No espaço para o trabalho coletivo cita a

autora uma área de exposição permanente de trabalhos produzidos pelos alunos provenientes das diferentes áreas de trabalho e os mapas de organização do trabalho a que se refere mais adiante. Na área de trabalho da imprensa encontra-se a tipografia e os seus apetrechos, os painéis de montagem e maquetagem de jornais escolares e exemplares já elaborados em exposição ou arquivo. Na área do centro documental encontrou livros, mas também muitos trabalhos impressos e álbuns produzidos pelos alunos, coleções de cassetes com gravações dos alunos (entrevistas) e de correspondentes, jornais de imprensa diária, revistas, etc.

No que se refere à Organização do trabalho na classe a autora realça a partir das suas observações que não é o educador sozinho quem toma as decisões, mas antes o educador e as crianças que o fazem de forma cooperativa. Trata-se de uma abordagem sócio centrada da organização do trabalho na sala que se demarca das abordagens magistercentrada e pedocentrada. Lídia Resendes observou neste domínio; que a interação das crianças desempenha um papel determinante na aprendizagem individualizada de cada uma dentro do contexto da sala; que a organização da sala é em si uma micro sociedade que procura aproximar-se de algumas características da vida em sociedade; que o papel da educadora é essencialmente de facilitadora das interações e relações; e que as crianças são consideradas como participantes em parte integral em todos os processos de tomada de decisão.

Três formas organizativas corporizam estas atitudes globais. São elas a Planificação, a Avaliação e a Responsabilização.

A Planificação realiza-se no Conselho que é uma reunião de todos os alunos com o adulto educador. No Conselho decide-se sobre os conteúdos que se vão aprender, sobre as fontes de recolha de saber e sobre a divisão do trabalho necessária para a realização das metas a que se propuseram. Os passos desta planificação participada concretizam-se nas respostas encontradas para os seguintes organizadores:

- O que vamos fazer ou estudar?
- O que já sabemos sobre isso?
- Como vamos obter informações?
- Quem vai fazer o quê?

A autora registou momentos de planificação diária, semanal e por vezes com outras periodicidades. A planificação semanal realiza-se na segunda-feira de manhã e nela os meninos mais velhos e os que progressivamente se vão apropriando do ritmo semanal

planificam os seus projetos, estudos e saídas organizadas da sala. Também se incluem no plano semanal atividades propostas e explicadas pelo educador e aceites pelos alunos e ainda atribuem as responsabilidades na sala para a mesma semana que vai entrar. O plano semanal é escrito numa folha grande sempre exposta na sala e consta de duas colunas, uma contendo as atividades da semana anterior ainda não realizadas e a outra, as atividades propostas de novo para a semana que entra. A planificação diária realiza-se todos os dias logo no princípio de manhã. A partir do plano semanal os alunos e o professor decidem sobre as suas tarefas diárias e registam-nas numa folha. O plano diário é constituído por três colunas:

- O que vamos fazer hoje?
- Quem vai fazer cada tarefa?
- Avaliação

A autora verificou também que no início do ano a educadora e as crianças fizeram uma listagem inventariando tudo o que tinham na sala e com que podiam trabalhar e também uma inventariação dos tipos de atividades que se podiam realizar, isto é, os possíveis pontos de partida para o trabalho na sala, O Inventário de Recursos.

Passamos agora a sumariar as conclusões da autora no que respeita ao domínio da Avaliação. Diz ela ter verificado uma ritualização significativa da avaliação, que se processa em paralelo com toda a atividade da classe. Trata-se de um processo cooperativo, através do qual as crianças partilham o processo e os produtos do seu trabalho, avaliando-se portanto a si próprias e sujeitando-se à avaliação dos outros, incluindo o educador, na medida em que esta mostra se efetua sempre, também em Conselho. A avaliação do trabalho diário realiza-se nos últimos momentos da parte da tarde de cada dia de trabalho e consta da verificação do cumprimento do plano diário realizado no início da manhã desse mesmo dia. O trabalho planificado e não realizado transita para o dia seguinte. Também à sexta-feira, no fim da tarde se avalia em Conselho o plano semanal elaborado no início da semana. É nessa reunião semanal de avaliação que as crianças partilham com toda a classe as suas aquisições durante a semana. Também as atividades semanais não realizadas ou concluídas transitam para a semana seguinte. Ainda as atividades que tem periodicidade mais longa que o período semanal são avaliadas nesse Conselho de sexta-feira.

O terceiro domínio da organização do trabalho na classe é o da Responsabilização pela vida na sala. Destina-se a fazer sentir aos alunos que eles são considerados aceites e valorizados enquanto membros participantes e responsáveis por tudo o que se passa na

sala, quer a nível individual, quer enquanto grupo. Os instrumentos que recordam permanentemente e facilitam essa responsabilização partilhada são os registos atualizados das funções e das iniciativas de cada um perante o coletivo e das regras que o coletivo impõe a si próprio:

- Diário de Parede
- Regras de vida
- Tarefas
- Registo das atividades individuais
- Mapa de presenças
- Inventário de recursos da sala
- Plano semanal
- Plano Diário

Alguns destes registos já foram referidos e já foi explicitado o seu modo de funcionamento. Quanto aos novos mencionados referimo-nos em seguida.

A autora descreve do seguinte modo o Diário de Parede. Trata-se de uma folha grande dividida em quatro espaços do seguinte modo designados:

- gostámos
- não gostámos
- queremos
- fizemos

Nestes espaços as crianças podem escrever ou desenhar o que desejam, ou pedir que lá escrevam o que ela deseja. Trata-se de um instrumento de regulação dos desejos, dos sucessos e das contrariedades onde as crianças escrevem coisas importantes para elas, acontecidas ou a acontecer na sala, no recreio ou fora da escola. No final do dia ou da semana, durante o Conselho, o seu conteúdo é analisado por todas as crianças e pelo educador. Em sistema de rotação, em cada Conselho há uma criança que lê o diário de parede, com o apoio do educador e outra que orienta a análise e debate do seu conteúdo. Todos podem participar no debate e de seguida nas tomadas de decisão para futuro, que houver a elaborar, acerca do assunto discutido. É nestes momentos que surgem frequentemente as regras de vida da classe, os projetos futuros de trabalho, as saídas organizadas ou assuntos para estudar de novo.

As Regras de Vida são procedimentos que obrigam a todos e que são estudados, propostos e decididos pelo Conselho reunindo as crianças e o adulto educador.

Quando o Conselho toma uma decisão ela é redigida e datada numa folha permanentemente exposta na sala. Estas regras podem, e são mesmo, frequentemente alteradas, abolidas ou melhoradas, mas somente em novo Conselho, depois de debatidas e aprovadas por todos. O educador garante o rememorar e o cumprimento das regras enquanto se mantêm em vigor. Frequentemente as crianças também se reportam às regras de vida, criticando no diário de parede quem não as cumpre e sugerindo mesmo por vezes mudanças no seu conteúdo.

As Tarefas são responsabilidades atribuídas a alunos para o exercício de funções especiais que contribuam para o bom funcionamento do trabalho de toda a classe. No primeiro Conselho do início da semana as crianças distribuem entre si as tarefas em vigor para essa semana e por vezes acrescentam-se ou alteram-se tarefas quando se verifica a sua necessidade. Um painel com as tarefas escritas e os nomes dos alunos em tiras amovíveis permite consultar a todo o momento quem é o responsável nessa semana por qualquer das tarefas.

O Registo de Atividades Individuais destina-se em primeiro lugar a elucidar as crianças acerca daquilo que podem fazer pois enumera em cada coluna uma atividade à sua disposição na sala, garantido previamente um espaço determinado para a sua realização e os recursos materiais que corporizam essa atividade. Algumas atividades que requerem material próprio e espaço para a sua realização estão organizadas nas áreas de trabalho acima descritas. Outras atividades que requerem material de menor dimensão e menos espaço para as realizar, podem ser efetuadas em qualquer espaço livre da sala levando a criança ou grupo os materiais para o local onde vai trabalhar. No fim de cada tempo as crianças anotam no registo se concluíram ou vão continuar a atividade que planearam assinalando com um código combinado na linha correspondente ao seu nome e no cruzamento da coluna correspondente à atividade completada ou a completar. Aqui está a segunda função deste Registo, permitir uma visão absoluta e relativa da capacidade de trabalho de cada criança.

O Mapa de Presenças está a cargo de um aluno em cada semana e consta da delegação do educador nas crianças, da tarefa de verificar e registar as presenças na classe. É uma tabela de duas entradas, nomes dos alunos e dias da semana e o responsável anota, através de um código combinado as presenças diárias.

O Inventário de recursos na sala e os Planos, semanal e Diário já foram descritos acima.

Lídia Resendes fala ainda do estudo que dedicou à sequencialização escolhida pelas educadoras para as atividades de aprendizagem. Para a autora esta Sequência de Atividades revela o modelo de ensino em ação. A característica dominante encontrada neste modelo é a filiação do ponto de partida das atividades, na experiência vivida anteriormente pelas crianças, fora da escola. Um dos pontos de partida para as atividades podem ser as experiências relatadas, os desejos expressos e as sugestões das crianças ou do próprio educador. Portanto um primeiro ponto de partida é o próprio grupo, crianças e adulto. Um segundo ponto de partida para o trabalho são os materiais dentro da sala. Com efeito o conhecimento e o acesso permanente dos materiais às crianças suscitam o interesse pelo manuseamento e experimentação desse material. É também por esta razão que os materiais se encontram organizados logo desde o início do ano em áreas de trabalho bem determinadas com equipamento facilmente referenciável às atividades da vida corrente na sociedade e no trabalho em geral. Ainda o Quadro de registo das atividades ajuda a operacionalizar o que se pode fazer em cada área de trabalho convidando assim as crianças a trabalharem nelas. Um terceiro ponto de partida para o trabalho é o próprio meio envolvente da escola. As famílias, os serviços e estabelecimentos que estão nas proximidades e que a criança conhece são um ponto de partida para realizar investigações, entrevistas e outras formas de recolha de dados ou de informações. O quarto ponto de partida referido para o trabalho educativo são os documentos escritos; o diário de parede contém frequentemente acontecimentos ou propostas que dão origem à escolha de um trabalho a realizar; as histórias contadas da realidade e mesmo imaginadas e também contadas pelas crianças e registadas dão também origem a propostas de trabalho; o próprio trabalho de sistematização e de descoberta dos mecanismos de língua escrita, trabalhados em dias anteriores pela educadora e o grupo de crianças e expostos nas paredes, motivam as crianças a escolherem, realizarem e experimentarem novas arrumações e exercícios com a estrutura que já dominam de linguagem escrita; também algumas atividades permanentes na sala resultado de vivências anteriores como por exemplo, o mapa do tempo que faz, os animais e as plantas que existem na sala, são motivo para a realização esporádica de trabalhos mais aprofundados e sugeridos pelas crianças; por fim os próprios álbuns produzidos por grupos de crianças como produto dos seus trabalhos dão por vezes origem a novos trabalhos de pesquisa com o objetivo de alargar ou aprofundar os conteúdos neles contidos e comunicados ao coletivo. Um quinto e último ponto de partida para o trabalho na classe é referido pela autora quando aborda o domínio da alfabetização permanente das

crianças neste Jardim de Infância. Com efeito duas das estratégias privilegiadas para convidar ao uso funcional e comunicativo da linguagem escrita são a correspondência e o jornal escolar. Estas duas atividades, sugeridas sempre a propósito pelo adulto educador depois de obtida a adesão de outro educador para o caso da correspondência entre salas, dão muitas vezes origem a propostas das crianças para a realização de atividades na sala com o fim de serem enviadas para os seus amigos correspondentes ou ainda com o fim de serem escritas ou ilustradas e constarem no jornal escolar que se vende na comunidade próxima e se envia também aos correspondentes.

Naturalmente que todas estas potencialidades são estimuladas e sugeridas pela educadora e depois progressivamente apropriadas pelas crianças. No entanto a autora frisa que a escolha das atividades, mesmo as sugeridas pela educadora, e a sua calendarização são regra geral deixadas à responsabilidade da criança.

Analisado o Ponto de partida para o trabalho a autora passamos à descrição dos vários passos que compõe um dia de trabalho naquele jardim de Infância.

Refere então sete passos que observam sistematicamente em toda a atividade educativa na sala. São eles a Definição dos fins a atingir, o Diagnóstico do que já sabem, a Distribuição do trabalho, a Realização do trabalho, a Comunicação, a Sessão coletiva e a Avaliação.

A Definição de objetivos tem lugar no Conselho no início da manhã. Aí as crianças começam por falar livremente sobre acontecimentos do dia anterior em casa, novidades e desejos e como já foi referido planificam em seguida as atividades para a semana na segunda-feira e em cada início do dia, quais delas são para realizar durante esse dia de trabalho que se inicia. A questão orientadora deste passo do trabalho é; O que vamos fazer.

O Diagnóstico do que já sabem sobre as atividades que planificaram para aquele dia é levantado logo de seguida. Há sempre meninos que sabem alguma coisa sobre o assunto que outro colega se propõe estudar ou realizar. Os contributos são registados bem como as referências de fontes de conhecimento existentes sobre o assunto para auxiliarem a realização da atividade. Aqui desempenha um papel importante o contributo da educadora no auxílio ao levantamento de recursos e fontes de conhecimento. São questões orientadoras deste passo do trabalho; O que já sabemos e; O que precisamos para trabalhar.

O terceiro passo consta da Divisão do trabalho. Ainda em Conselho as crianças decidem quem vai trabalhar em cada atividade sugerida, inscrevendo-se nas que foram

propostas os que não tiveram a iniciativa de sugerir novas atividades. Algumas atividades são realizadas por uma só criança, outras são realizadas a meias, por duas crianças, outras ainda por um grupo de crianças e outras ainda por toda a classe. Existem no entanto limitações a esta escolha livre de com quem se trabalha que são limitações de espaço para a realização de algumas atividades e a restrição de inscrições à quantidade de equipamentos ou materiais requeridos para a realização das atividades. Aqui desempenha um papel importante a educadora ao consciencializar e alertar para estes limites funcionais. A questão orientadora aqui é; Quem vai fazer o quê.

O quarto passo é a realização das atividades planificadas, a Execução do Trabalho. Aqui cada criança ou grupo está entregue à realização das atividades a que se propôs, ocupando as diferentes áreas de trabalho ou deslocando-se fora da sala se necessário.

O quinto passo é a Comunicação. Quando um aluno ou grupo termina um estudo, um trabalho ou uma produção que contém novidades ou novos conhecimentos para os colegas, comunica-o neste momento a um grupo ou ao grupo todo. As perguntas e as reações dos assistentes e por vezes os comentários da educadora ajudam a esclarecer e a compreender o assunto em estudo ou às vezes dão origem a novos projetos de continuação de estudos.

O sexto passo é um Espaço coletivo, é o tempo do espetáculo, da abertura ao exterior, pode assumir aspetos diferentes e variados; pode ser uma conferência ou outra forma de exposição preparada por alguns alunos; pode ser uma lição dada por uma mãe, pai, ou outra pessoa da comunidade sobre assunto do interesse de todos; pode ser a apresentação de um espetáculo ou uma dramatização preparada pelas crianças; pode ser uma história contada ou a leitura de um conto ou poesia; pode ser a preparação de materiais para enviar aos correspondentes.

O sétimo e último passo é a Avaliação; diária, ao fim da tarde, para verificar os trabalhos do dia, cumpridos, não cumpridos ou a transitar; semanal no Conselho de sexta-feira para verificar o cumprimento do Plano semanal, para debater o diário de parede e tomar as decisões necessárias acerca das questões importantes ocorridas durante a semana; e periódica para avaliar e debater as comunicações, conferências, teatros, dramatizações e outras, após a sua ocorrência.

A ocupação em tempo destas atividades ao longo do dia foi estudada do seguinte modo pela autora. O primeiro momento do dia, que consta das novidades e da planificação

diária demora em média, dez, quinze minutos. Segue-se o tempo de realização das atividades que dura duas horas. Depois do intervalo da manhã segue-se o período das comunicações que dura aproximadamente uma hora. O almoço e o recreio prolonga-se por uma hora e meia. Durante a primeira hora da tarde ocorrem as atividades coletivas após o que as crianças reúnem para o Conselho de avaliação e para a leitura e debate do diário de parede.

Lídia Resendes dedica uma parte considerável do seu trabalho a estudar, na pedagogia da Escola Moderna, as suas práticas de alfabetização permanente. Para dar fundamento e enquadramento a este conceito vai utilizar trabalhos de Sérgio Niza e de Ivone Niza sobre este assunto. Mostra depois a sua concretização na situação de Jardim de Infância que estuda.

Começa a autora por afirmar que o conceito de alfabetização permanente é um instrumento de todas as aprendizagens da língua. Segundo Sérgio Niza, citado pela autora, o processo de alfabetização, realiza-se hoje nos países industrializados ao longo de toda a vida. Além disso a alfabetização tem hoje um valor de emancipação intelectual e de promoção social que a torna condição de libertação no plano político. Com efeito o domínio progressivo da escrita e da leitura constitui um mediador fundamental para o desenvolvimento moral, científico e cívico. Outro argumento realçado pela autora é o da opção sobre o percurso do desenvolvimento da alfabetização. Ao contrário do que se pratica generalizadamente nas escolas, o princípio estratégico do processo de alfabetização na Escola Moderna começa pela produção do escrito, diretamente a partir da fala e só depois chega a compreensão progressivamente ampliada das significações e à própria leitura.

A partir dos contributos fundadores citados, Lídia Resendes verificou que o processo de alfabetização está intimamente relacionado com a experiência vivida das crianças e que a escrita, a fala, a audição e a leitura são consideradas pelas crianças como instrumentos de comunicação. A autora descreve em pormenor os componentes do circuito de comunicação e os passos do processo de alfabetização que encontrou concretizados na sala de Jardim de Infância que estudou.

Este estudo incide sobre o pré-escolar e nessa medida escusamo-nos de o trabalhar pois os passos do processo serão outros nas situações do primeiro ciclo do Ensino Básico que vamos estudar. Retemos apenas os princípios pedagógicos desta abordagem à alfabetização que se pretendem universais ao longo da vida toda:

- A alfabetização permanente desenvolve-se quando se encontram finalidades sociais imediatas, logo motivadoras, para a produção de escritos, superando deste modo o esforço da sua construção e assegurando o prazer na elaboração.

- A alfabetização permanente desenvolve-se através da montagem de um circuito vivo de comunicação alimentado por fluxos permanentes de produções e que disponha de um sistema motivante de regulação dessas práticas, o enriquecimento coletivo dos textos ou o aperfeiçoamento e transformação de produções por grupos de alunos.

- A alfabetização permanente desenvolve-se, se não penalizarmos as funções discrepantes com a regra ou com os usos e antes as melhorarmos com motivo de uso funcional e inseri-las em circuitos de comunicação motivantes. Deste modo as funções inconscientes e espontaneamente utilizadas nos escritos sistemáticos, regras e significações da língua vão progressivamente sendo controladas e consciencializadas. Esta abordagem é denominada de aprendizagem sem erro ou de expectativa positiva.

Vamos assumir a organização desta prática de intervenção educativa com o Modelo da Escola Moderna, como o primeiro conjunto de descritores das práticas de intervenção escolar que estudamos nesta dissertação.

Lídia Resendes recolhe e estuda também um conjunto de Princípios e Conceitos pedagógicos que traduzem as práticas reveladas no seu estudo de caso. Não nos referimos a todas, na medida em que alguns dos enunciados se referem a convicções expressas por profissionais entrevistados e conseqüentemente não traduzem as práticas educativas, mas antes o pensamento ou as representações dos professores que exercem tais práticas. Vamos portanto enumerar os Princípios e Conceitos explicitados pela autora que traduzem as práticas por ela estudadas. Os Princípios são definidos como leis que guiam e facilitam o processo de aprendizagem. Tratando-se de um modelo pedagógico que se propõe ser utilizado em qualquer nível de ensino ou para qualquer área do saber, diz a autora que estes princípios pedagógicos podem servir como guias de orientação para a implementação do modelo, e são os seguintes:

- O Ponto de partida para o processo de aprendizagem é a experiência cultural vivida até aí pelo estudante.

- A classe organiza-se de forma heterogénea, para, de forma natural, como na sociedade, ter oportunidade de experienciar no seu seio todas as variedades de interação dos modos e agentes de aprendizagem.

- As aprendizagens processam-se de acordo com os passos de abordagem científica ao conhecimento e os meios é que tem de ser adequados à criança.

- O aluno é tratado como uma pessoa, aceitando-se os seus sentimentos, emoções, desejos, sonhos e o seu próprio percurso e ritmo de aprendizagem.

- A família e a comunidade são valorizadas e bem recebidas na escola e as saídas e contactos com o, lá fora, para daí retirar conhecimentos, são incentivados.

- Incentivam-se ao máximo as oportunidades de comunicação reais. O circuito de comunicação é determinante para o desenvolvimento da alfabetização permanente.

- Ensinar é a melhor maneira de aprender; para motivar as aprendizagens pelo prazer que dá ensinar; para proporcionar um plano metacognitivo sobre o que se sabe quando isso tem de ser transmitido a outros; e para tornar a aprendizagem mais ativa.

- São incentivadas todas as oportunidades de aprender em cooperação e são evitadas as práticas competitivas através da partilha dos saberes, dos contributos para os trabalhos dos outros e da troca constante de informações entre os alunos e entre eles e a comunidade.

- A autogestão da sala de aula permite a apropriação pelos alunos dos mecanismos do poder de intervenção e das formas de decidir democraticamente.

No que diz respeito aos Conceitos a autora nomeia um conjunto de papéis desempenhados pelo professor e pela escola. Destacamos somente aqueles que se reportam às práticas da classe, deixando de fora as referências aos conceitos relacionados com as convicções ou com as expectativas que os profissionais têm face ao sistema escolar.

Temos então os seguintes conceitos:

- O professor é um auditor, ouve os alunos e capta as suas mensagens.

- O professor é um interveniente cívico, quando consciencializa politicamente os alunos, quando os ensina e convida a participar e quando os ensina a pensar criticamente.

- O professor é um facilitador ativo no processo de aprendizagem, quando respeita os alunos, quando lhes alarga o campo de pesquisa e quando lhes dá acesso direto à máxima variedade de recurso materiais e humanos.

- Ensinar pode ser um ato de prazer quando se prefere a cooperação à competição e quando se proporciona aos alunos sentirem-se necessários e tendo um papel importante a desempenhar.

Atribuímos relevo particular a este trabalho académico na medida que é o primeiro estudo global do modelo pedagógico escolar do Movimento da Escola Moderna

realizado e aprovado nos meios universitários, o que lhe confere credibilidade externa, e concebido a partir de um estudo exaustivo da classe de profissionais da educação cujo trabalho é inequivocamente reconhecido no Movimento com representativo da sua Pedagogia, o que lhe confere credibilidade interna.

Após este tratamento dos dados que tem por base o estudo de caso de Lídia Resendes, encontramos-nos em condições de, a partir deles, extrair um conjunto de descritores de práticas educativas em sala de aula, os quais revelem de forma abrangente a prática educativa dos profissionais de educação que constituem o estudo de caso em consideração.

## **1 – A Organização Espacial e Material da Sala**

1.1- Divisão em áreas de trabalho distintas.

1.2- Materiais à disposição selecionados por serem de uso corrente na vida social e nos meios laborais não especializados.

1.3- Espaço para trabalhar em coletivo.

1.4- Área de exposição permanente de trabalhos produzidos.

1.5- Exposição permanente dos mapas de organização do trabalho.

1.6- Equipamento de impressão e duplicação de escritos pessoais.

1.7- Acesso a técnicas elementares de divulgação através dos canais de comunicação pessoais e de canais de comunicação social.

1.8- Valorização das produções individuais ou de grupos através da sua catalogação em lugar acessível a par com as obras de autor.

1.9- Existe na classe permanentemente exposta uma lista de materiais e outros recursos disponíveis na sala para os alunos trabalharem que foi construída com eles no início do ano e é acrescentada sempre que a classe a adquire ou produz novos recursos.

## **2- A Organização do Trabalho na sala**

2.1- O Conselho (alunos e o professor) constitui o órgão de decisão democrática sobre a planificação, a avaliação, a responsabilização, a regulação e a legislação das atividades de aprendizagem e de vida social na classe.

2.2 - A Organização do trabalho na sala procura aproximar-se da vida em sociedade.

2.3 - O professor é um interventor cívico quando partilha os seus poderes permitindo que seja o Conselho (para as coisas coletivas) e cada aluno ou grupo (nas suas atividades livres ou projetos) a ponderarem e a tomarem decisões.

2.4 - O professor cria na classe condições de espaço, de exposição e de tempo para a realização periódica de Conselhos com as funções acima descritas.

2.5 - Os alunos desempenham no Conselho todos os papéis de condução de um órgão de poder (presidente, animador, tesoureiro, redator, leitor).

## 2.6 - Planificação do trabalho

2.6.1 -A planificação realiza-se no Conselho.

2.6.2 -O Plano semanal é escrito numa folha permanentemente exposta e consta de:

- Propostas de objetivos para a semana apresentados pelos alunos e estimulados pelo professor.
- Recuperação dos objetivos da semana anterior ainda não realizados.
- Eventual aditamento de propostas do professor.
- Semanalmente também se redistribuem as responsabilidades pelas tarefas de aprendizagem escolar instituídas na sala.

2.6.3 - O Plano Diário é escrito numa folha permanentemente exposta e consta de:

- Escolha pelos alunos dos objetivos para o dia de entre os definidos para a semana.
- Recuperação dos objetivos do dia anterior ainda não realizados.
- Eventual aditamento de propostas do professor.
- Distribuição dos alunos pelas diversas áreas de trabalho ou atividades onde vão ser realizados os objetivos (individual, a meias, em grupo, em equipa ou toda a classe).

2.6.4 - Planos a curto ou longo prazo são também escritos numa folha permanentemente exposta e realizam-se para organizar estudos ou intervenções mais prolongados no tempo (visitas ou intervenções no exterior, projetos de trabalho, produção de jornais escolares, organização da correspondência interclasses).

## 2.7 – Avaliação do trabalho

2.7.1 – A avaliação acontece a par e passo com a realização do trabalho.

2.7.2 – A avaliação diária e semanal processa-se no Conselho.

2.7.3 – A avaliação diária consiste na verificação do trabalho planeado:

- cumprimos,

- não cumprimos,
- vai continuar,

e na leitura, análise e tomada de decisões sobre o conteúdo do diário de parede.

2.7.4 – A avaliação semanal consiste na verificação do trabalho planeado desde o início da semana; na análise e tomada de decisão sobre assuntos mais demorados da vida interna da classe.

2.7.5 – A avaliação dos estudos ou intervenções mais prolongadas realizam-se no momento em que são discutidas os seus resultados à classe após a comunicação dos seus autores ou após uma atividade no tempo coletivo em que seja pedida a opinião dos alunos.

## 2.8 – Responsabilização pela vida da classe

2.8.1 – Realiza-se através da distribuição de poderes do professor para a responsabilidade de alunos individualmente ou de grupos de alunos.

2.8.2 – Os instrumentos que recordam e facilitam essa responsabilização partilhada são os registos atualizados das funções e das iniciativas de cada um perante o coletivo e das próprias regras que o coletivo impõe a si próprio.

2.8.3 – O professor é também um interventor cívico quando delega funções que lhe cabem, em alunos ou grupos a fim de que vivam a responsabilidade do seu exercício.

2.8.4 – O Diário de Parede confere aos alunos o direito a tornar pública:

A opinião (gostámos)

A crítica (não gostámos),

A proposta (queremos),

E o reconhecimento público (fizemos), com a garantia de que em Conselho serão tomadas decisões sobre todos os domínios.

2.8.5 – As Regras de Vida são as decisões tomadas em Conselho sobre qualquer aspeto da vida da classe e que obrigam a todos, alunos e professor.

2.8.6 – As Tarefas são responsabilidades atribuídas em sistema de rotação para a realização de funções que contribuem para o bom funcionamento de toda a classe.

2.8.7 – O Registo de Atividades Individuais revela a capacidade de trabalho e os interesses dominantes dos alunos, em termos de auto apreciação e em termos comparativos com o resto da classe.

2.8.8 – O Mapa de Presenças revela a assiduidade dos alunos em termos relativos e desempenha as funções de um registo oficial a dar contas ao exterior.

2.8.9 – O Inventário de Recursos recorda aos menos familiarizados com as alternativas de trabalho existentes na sala, novas possibilidades de trabalho para escolher.

2.8.10 – Os Planos Diários e Semanais comprometem os alunos e o professor pela realização das metas a que se propuseram todos, nos tempos previstos e aceites.

### **3- Sequência de Atividades na sala - Rotinas Pedagógicas**

#### 3.1- Definição de objetivos (1º passo)

3.1.1- A definição de objetivos realiza-se no Conselho.

3.1.2- No início da semana e no princípio de cada dia de trabalho alunos e professor analisam e debatem as propostas individuais de atividades e decidem sobre a sua realização e calendarização.

3.1.3- Também nesses Conselhos são analisadas as atividades mais prolongadas e para elas se montam projetos de estudo ou de intervenção.

#### 3.2- Diagnóstico dos adquiridos e dos recursos (2º passo)

3.2.1- Este passo também se realiza no Conselho.

3.2.2- Procede-se a um levantamento do que os alunos já sabem sobre os assuntos incluídos nas propostas deles ou do professor.

3.2.3- Elaboram-se em seguida uma listagem exaustiva dos recursos humanos e materiais de que se dispõe na sala ou podem ser obtidos ou de fácil acesso e que de algum modo contribuam para a realização dos objetivos definidos no passo anterior.

#### 3.3- Divisão do trabalho (3º passo)

3.3.1- A divisão do trabalho realiza-se ainda no Conselho.

3.3.2- Os alunos planificam para a semana e para o dia os seus trabalhos individuais no tempo reservado a trabalho livre.

3.3.3- Os alunos integram-se por sua livre escolha, e somente limitados por regras de bom funcionamento de grupo decididas previamente, nas atividades diárias ou nos projetos que se iniciam, planificados no momento anterior do Conselho.

3.3.4- Os alunos dividem entre si as tarefas da sala previamente decididas organizam grupos de maior ou menor dimensão para a realização das atividades esporádicas

decididas no momento anterior da definição de objetivos no Conselho, para aquela semana ou dia.

#### 3.4- Execução do Trabalho (4º passo)

3.4.1- Este passo ocupa mais tempo de trabalho na sala que qualquer dos outros.

3.4.2- Aqui se realizam as aprendizagens de mais elevado desenvolvimento Intelectual (estudos, projetos, resolução de problema).

3.4.3- Os alunos estão a trabalhar em grupos, em pares ou individualmente.

3.4.4- As aprendizagens processam-se de acordo com os passos da abordagem científica ao conhecimento e os meios é que tem de se adequar às crianças.

#### 3.5- Comunicação (5º passo)

3.5.1- Ensinar é considerada como a melhor maneira de aprender.

3.5.2- Os alunos ou grupos partilham com a classe as conclusões e os produtos do seu trabalho.

3.5.3- A classe esclarece-se, questiona e por vezes amplia ou propõe a continuação de estudos acerca do conteúdo das comunicações.

#### 3.6- Auditório (6º passo)

3.6.1- É um momento coletivo reservado para audiência ou espetáculo e para a abertura ao exterior.

3.6.2- Pode revestir formas variadas preparadas pelos alunos: exposições, dramatizações, espetáculos.

3.6.3- Pode constituir um momento coletivo animado pelo professor.

3.6.4- Pode ainda este espaço ser utilizado para o convite aos pais e a elementos da comunidade, para trazerem até à sala as suas contribuições e saberes.

#### 3.7- Avaliação (7º passo)

3.7.1- A avaliação realiza-se no Conselho do fim da jornada de trabalho.

3.7.2- Durante a semana, ao fim do dia avaliam-se a realização ou a necessidade de continuar as atividades planificadas no início do dia, quer sejam individuais, de grupo ou coletivas.

3.7.3- À sexta-feira, ao fim do dia avalia-se a realização ou a necessidade de transitar para a semana seguinte, das atividades planificadas para a semana em curso, quer sejam as atividades individuais, as de grupo, as coletivas ou ainda o estado de adiantamento dos projetos de longa duração.

3.7.4- Também nestas sessões do Conselho é lido e debatido o conteúdo do diário de parede e são tomadas decisões quanto ao funcionamento da sala e das regras de relacionamento entre os membros da classe, incluindo o professor.

#### **4- Os Pontos de Partida para as Atividades de Aprendizagem**

4.1- O ponto de partida para o processo de aprendizagem é a experiência cultural vivida até aí por cada aluno.

4.2- O grupo- classe é um ponto de partida:

- experiências relatadas;
- desejos expressos;
- sugestões de atividades;

4.3- Os materiais da sala são um ponto de partida:

- as áreas de trabalho com os seus materiais permanentes;
- o material de recurso disponível (material de papelaria, de secretaria);
- os ficheiros e catálogos de arrumação organizada (por temas por exemplo), da e outros materiais pedagógicos;
- o Quadro de Registo de atividades ou o Inventário de Recursos são também uma fonte de ideias para trabalhar.

4.4- O meio envolvente da escola é um ponto de partida.

- Família, serviços, estabelecimentos, artífices, o próprio meio natural são recursos para:
- investigações
- entrevistas
- recolhas de informação
- observações

4.5- O escrito é um ponto de partida:

- propostas ou relatos do diário de parede;
- textos verídicos ou histórias imaginadas;
- registos de estudos anteriores expostos na sala;
- registos resultados de tarefas na sala;
- livros de vida feitos pelos alunos;
- outros livros ou gravuras do centro documental

4.6- A Correspondência é um ponto de partida:

- recolher trabalhos para enviar;

- escrever cartas pessoais;
- propor um escrito coletivo

4.7- O Jornal da classe é um ponto de partida:

- recolha de trabalhos para editar;
- produções para o jornal;
- decoração, ilustração do jornal;
- montagem do jornal;
- tiragem do jornal.

## **5- O sentido do Circuito do Trabalho Intelectual**

5.1-Da expressão livre individual à Comunicação ou expressão social através do grupo.

5.1.1- A partir da experiência cultural vivida por cada aluno e trazida para a sala através da palavra libertada e dos objetos trazidos do meio, inicia-se um processo de comunicação.

5.1.2- A alfabetização permanente desenvolve-se através da montagem de um circuito vivo de comunicação alimentado por fluxos permanentes de produções, e que disponha de um sistema motivante de regulação dessas práticas.

5.1.3- Iniciam-se os alunos nas estratégias de apropriação e de comunicação dos resultados ou produtos do seu trabalho intelectual.

5.2- Da descoberta espontânea (tateamento) à prática projetada e colaborada (percurso científico).

5.2.1- As aprendizagens processam-se de acordo com os passos de abordagem científica ao conhecimento e os meios é que tem de se adequar aos seus utilizadores na escola.

5.2.2- O professor negocia progressivamente com os alunos ou grupos empenhados na realização dos seus trabalhos, a introdução de novos e mais elaborados métodos de trabalho e de aprendizagem com vista à sua apropriação gradual.

5.3- Da prática espontânea sem erro à apropriação das regras e das significações da língua (como instrumento social) e dos conteúdos científicos.

5.3.1- A alfabetização permanente desenvolve-se, se não penalizarmos as funções discrepantes com a regra ou com os usos e antes as melhorarmos com motivo de uso funcional e inseridas em circuitos de comunicação motivantes.

5.4- Da finalidade social imediata à intervenção para consciencializar.

5.4.1- A alfabetização permanente desenvolve-se quando se encontram finalidades sociais imediatas para as produções escolares, tornando-as assim mais motivadas.

5.4.2- Todas as produções se destinam a público, evitando que o seu destinatário seja somente o professor. Assim o trabalho de sala ganha sentido social para os alunos.

5.4.3- A família e a comunidade são valorizadas e bem recebidas na escola e as saídas e contactos com o exterior são incentivados, pois constituem fonte de saber indispensável. Em consequência destas práticas o meio social e os seus atores são interpelados através desta intervenção dos alunos, questionando os seus saberes e procedimentos.

5.5- Do acesso permanente na sala dos utensílios em uso na sociedade à utilização de processos e técnicas de produção social dos objetos e saberes no grupo classe.

5.5.1- Os materiais da sala prioritariamente selecionados por se identificarem com utilizações correntes na sociedade e no mundo do trabalho não especializado, são colocados em permanência ao alcance dos alunos e são mesmo por eles arrumados e classificados.

5.5.2 – Os materiais da sala são um ponto de partida para propostas de trabalho elaboradas por um aluno ou grupo em Conselho de planificação.

5.5.3 – As atividades a que conduzem tendencialmente tais instrumentos (identificáveis com profissões ou atividades do quotidiano) bem como as áreas de trabalho que os professores põem à disposição dos alunos na sala (aparelho de impressão, aparelho de duplicação, acesso a correspondentes, editora de um jornal artesanal, catalogação e valorização dos escritos dos alunos) são um convite permanente à utilização de processos e de técnicas de produção social dos objetos e dos saberes na sala.

## **6 - As Relações de Trabalho**

6.1 – O aluno é tratado como uma pessoa, aceitando-se os seus sentimentos, emoções, desejos, sonhos e o seu próprio percurso e ritmo de aprendizagem.

6.2 – O professor é um auditor, ouve os alunos e capta as suas mensagens.

6.3 – O professor é um facilitador ativo no processo de aprendizagem quando respeita os alunos, quando lhes alarga o campo de pesquisa e quando lhes dá acesso direto à máxima variedade de recursos materiais e humanos.

6.4 – São incentivadas todas as oportunidades de aprender em cooperação e são evitadas as práticas competitivas através da partilha dos saberes, dos contributos para os trabalhos dos outros e da troca constante de informações entre os alunos e entre eles e a comunidade.

6.5 – A classe organiza-se de forma heterogénea, para, de forma natural, como na sociedade, ter oportunidade de experienciar no seu seio todas as variedades de interação dos modos e agentes de aprendizagem.

6.6 – Ensinar e aprender, pode ser um ato mais prazenteiro quando o professor prefere a cooperação à competição e quando se proporciona aos alunos sentirem-se necessários e tendo um papel importante a desempenhar.