

SOFIA JOSÉ ALVES PEREIRA

**A PEDAGOGIA DO TRABALHO DE PROJETO NA
PROMOÇÃO DA AUTONOMIA E DA
CRIATIVIDADE – UM ESTUDO DE CASO.**

Orientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2014

SOFIA JOSÉ ALVES PEREIRA

**A PEDAGOGIA DO TRABALHO DE PROJETO NA
PROMOÇÃO DA AUTONOMIA E DA
CRIATIVIDADE – UM ESTUDO DE CASO.**

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

Orientadora: Professora Doutora Ana Paula

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2014

EPÍGRAFE

É preciso, então, fazermos o melhor uso da memória no risco de inventar. Essa reinvenção revela o que disse o filósofo medieval: somos anões aos ombros de gigantes.

(Oliveira- Formosinho, 2007)

AGRADECIMENTOS

Agradeço com carinho todos os que de algum modo contribuíram para a conclusão deste estudo, por todos os momentos de incentivo, orientação e apoio, em especial:

À professora Doutora Ana Paula Silva, por todo o carinho e compreensão na orientação deste trabalho, pela exigência, pelo rigor e pela franca disponibilidade em todos os momentos.

Ao professor Roque Antunes pela sua disponibilidade e atenção.

À Direção Executiva da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco e aos colegas que gentilmente concordaram em participar neste estudo, pela sua disponibilidade e “amorosidade” à profissão de professores, por todos os momentos de partilha sem os quais não seria possível realizar esta caminhada.

Aos meus colegas de turma, pela colaboração e apoio.

À professora Doutora Ana Cristina Duarte, pelo carinho com que apoiou este estudo, por todos os momentos de partilha, e pela sua amizade excepcional.

Aos meus amigos pelo carinho e por me encorajarem constantemente.

E uma última palavra em especial aos meus pais e ao meu irmão João, pela compreensão, pelo apoio incondicional, pelas palavras sempre tão presentes e pelo seu amor.

A todos um Muito Obrigada!

RESUMO

Resultante da necessidade de entendimento, supervisão e melhoria da prática educativa na escola atual, iniciámos um estudo científico segundo a metodologia de investigação-ação, que nos permitisse compreender a realidade dos professores e alunos do terceiro ciclo em duas disciplinas diferentes, uma mais teórica e outra mais prática.

Orientamos o nosso trabalho pelas seguintes questões de investigação: se as práticas educativas utilizadas por aqueles professores promovem a aprendizagem significativa na sala de aula? Qual o tipo de prática que ainda vigora na escola atual e se esta pressupõe a articulação de todos os intervenientes, assim como, se incorpora a aplicação da teoria e da prática, face aos desafios quotidianos?

Para responder às questões de investigação, foram observadas aulas de duas disciplinas distintas: português e educação visual, com recurso ao diário de bordo e registo de imagens. Seguidamente, recolheram-se dados através da aplicação de um questionário junto dos professores que lecionaram as referidas disciplinas.

Verificámos que atualmente ainda vigora o método expositivo na sala de aula, embora conjugado com outras estratégias de aprendizagem significativa, mas que os professores não o fazem com o objetivo de haver repercussão por parte dos alunos no seu quotidiano. No entanto, na disciplina de português existe a possibilidade de aplicar a metodologia de projeto em todas as suas fases, se houver supervisão e formação adequada para que os docentes a apliquem conscientemente.

Palavras-chave: pedagogia de projeto; aprendizagem significativa; práticas educativas; supervisão.

ABSTRACT

Resulting from the need for understanding, monitoring and improvement of educational practice in the current school, we initiated a scientific study using the methodology of action research, allowing us to understand the reality of teachers and students of the third cycle of basic education, in two dissimilar disciplines, one more theoretical and the other more practical.

We guide our work by the following research issues: educational practices used by those teachers promote meaningful learning in the classroom? What type of practice that still exists in current school and if this requires the coordination of all stakeholders, as well as, if the application incorporates theory and practice, daily challenges?

To answer the research questions, lessons were observed two distinct disciplines: Portuguese and Visual Education, using the logbook and record images. Subsequently, data collected through the application of a questionnaire among teachers who taught those subjects.

We found that currently still the expositive method in the classroom, though in conjunction with other strategies for meaningful learning, but teachers don't do aiming to be rebounding by the students in their daily lives. However, in the discipline of Portuguese exists the possibility of applying the methodology of project in all its phases, if any supervision and adequate training for teachers to apply consciously.

Keywords: pedagogy project; meaningful learning; educational practices; supervision.

SIGLAS E ABREVIATURAS

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNEB - Currículo Nacional do Ensino Básico

DGBES - Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário

EBSGZ - Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

I-A - Investigação-Ação

INE - Instituto Nacional de Estatística

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME - Ministério de Educação

PAE - Plano Anual de Escola

PE - Projeto Educativo

PT - Projeto de Turma

UNESCO -United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	12
PARTE I - REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA ...	17
1. Descrição reflexiva do percurso profissional	18
2. Situação problema	33
2.1. Identificação e definição do problema.....	33
2.2. Justificação da escolha.....	41
3. Questões e objetivos da investigação.....	45
3.1. Questão de partida	45
3.2. Subquestões	47
3.3. Objetivo geral	48
3.4. Objetivos específicos	49
PARTE II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	52
1. Pedagogia de projeto	53
1.1. Bases pedagógicas da pedagogia de projeto	53
1.2. Conceito de pedagogia de projeto.....	55
1.3. Modelos pedagógicos	57
2. Aprendizagem significativa	58
2.1. Conceito de aprendizagem.....	58
2.2. Teorias da aprendizagem	60
2.3. Cultura do aprender	63
2.4. O processo criativo e a autonomia.....	64
3. Prática educativa	68
3.1. Ensinar, pedagogia e didática	69
3.2. A gestão pedagógica: planificação e desenvolvimento	70
3.3. Diferenciação pedagógica.....	72
4. Supervisão	74
4.1. Conceito	74
4.2. Professor reflexivo / escola reflexiva.....	78
4.3.O processo de construção da identidade profissional	80
4.4. A supervisão pedagógica como estratégia	82
PARTE III - ESTUDO EMPÍRICO	85

1. Metodologia.....	86
1.1. Caracterização do trabalho.....	86
1.2. Formulação do problema	89
1.2.1. Objetivo geral.....	91
1.2.2. Questões parcelares.....	91
1.2.3. Objetivos específicos	92
1.3. Caracterização do contexto.....	94
1.3.1. São Martinho, Funchal	94
1.3.2. Caracterização da escola onde se insere a amostra	96
1.3.3. População investigada.....	97
1.3.4. Caracterização dos alunos	103
1.3.5. Caracterização das professoras	110
1.4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados	111
1.4.1. Análise documental.....	112
1.4.2. Diário de bordo	118
1.4.3. Questionário	119
1.5. Procedimento de recolha de dados.....	120
2. Apresentação e discussão de resultados	122
2.1. Análise e tratamento dos dados	122
2.1.1. Diário de bordo	124
2.1.2. Disciplina fundamentalmente teórica.....	128
2.1.3. Disciplina fundamentalmente científica.....	131
2.2. Questionário.....	134
2.3. Triangulação dos dados recolhidos.....	146
SÍNTESE REFLEXIVA.....	149
FONTES DE CONSULTA	157
1. Bibliográficas	157
2. Eletrónicas.....	163
3. Legislação	164
APÊNDICES	I
Apêndice I - Pedidos de autorização.....	II
Apêndice II - O que é a criatividade?	VI
Apêndice III - Compreender a autonomia	VII

Apêndice IV - O espaço físico onde decorreu a observação	VIII
Apêndice V - Justificação do questionário	X
Apêndice VI - Questionário	XIV
Apêndice VII - Análise de conteúdo do questionário	XIX
ANEXOS	XXIII
Anexo 1 - Horário da turma / carga horária semanal.....	XXIV
Anexo 2 - Planificação anual das disciplinas observadas.....	XXV

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Etapas do procedimento de Quivy & Campenhoudt (2005).	90
<i>Figura 2.</i> Mapa da Freguesia de São Martinho – Funchal	95
<i>Figura 3.</i> Peso relativo dos conteúdos nucleares	113
<i>Figura 4.</i> As práticas educativas que promovem a aprendizagem significativa	135
<i>Figura 5.</i> As metodologias que os professores privilegiam na sua prática letiva	136
<i>Figura 6.</i> Os alunos de 3.ºciclo e a criatividade	137
<i>Figura 7.</i> Os alunos de 3.ºciclo e a crítica	137
<i>Figura 8.</i> Os alunos de 3.ºciclo e a organização.....	138
<i>Figura 9.</i> Os alunos de 3.ºciclo e a compreensão / aplicação dos conhecimentos	138
<i>Figura 10.</i> Os alunos de 3.ºciclo e o ensino-aprendizagem em sala de aula.....	139
<i>Figura 11.</i> Estratégias para a aprendizagem	140
<i>Figura 12.</i> Prática educativa atual	141
<i>Figura 13.</i> Prática educativa atual e as diversas áreas do saber	141
<i>Figura 14.</i> Prática educativa atual e a Metodologia de Projeto.....	142
<i>Figura 15.</i> Prática educativa atual e as estratégias da pedagogia de projeto.....	143
<i>Figura 16.</i> Prática educativa / pedagogia de projeto	143
<i>Figura 17.</i> Prática educativa / método de aprendizagem	144
<i>Figura 18.</i> Prática educativa / método de resolução de problemas	144
<i>Figura 19.</i> Prática educativa em sala de aula	145
<i>Figura 20.</i> Prática educativa e a partilha da responsabilidade em sala de aula.....	146

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. <i>Percentagem de Níveis Negativos por Disciplina no Ano Lectivo</i>	98
Quadro 2. <i>Propostas para Apoio ao Estudo ou NEXPE</i>	101
Quadro 3. <i>Caracterização da Turma</i>	103
Quadro 4. <i>Caracterização da Turma / Género</i>	104
Quadro 5. <i>Problemas Gerais da Turma / Aspetos Facilitadores da Aprendizagem</i>	106
Quadro 6. <i>Caracterização do Comportamento da “Turma A”</i>	108
Quadro 7. <i>Ambições Académicas e Profissionais da “Turma A.”</i>	109
Quadro 8. <i>Número de Anos de Serviço Docente</i>	110
Quadro 9. <i>Tipo de Instrumento em Função do Tipo de Variável de Black (1999)</i>	119
Quadro 10. <i>As Qualidades Importantes para um Professor Competente</i>	134

INTRODUÇÃO

A aprendizagem significativa é um processo de construção pessoal, mas ao longo deste trajeto de desenvolvimento da identidade do aluno, há que ter em conta a melhoria das práticas, de modo a revalorizar o papel do professor.

Assim, este trabalho pretende contribuir para a melhoria da prática educativa e conseqüente desenvolvimento da autonomia do aluno através de uma aprendizagem significativa. Pois a escola atual enfrenta novos desafios, gerados pela interrupta velocidade da informação, e os professores depararam-se com uma nova realidade, pois o seu ofício afinal não é “imutável”, pois questões como: “*O que é ensinar? O que é aprender?*”, passaram a fazer parte das suas preocupações quotidianas. (Perrenoud, 1998, p.14)

A escola afirma que todas as crianças têm capacidades diferentes, assim como ritmos de aprendizagem também distintos, fruto das suas especificidades e necessidades singulares, da realidade atual. Mas o que dizer em relação às suas experiências únicas de vida, elas não contam? O meio onde vivem? Os seus interesses e motivações?

Os professores questionam hoje porque aquilo que é debitado em algumas salas de aula não faz sentido para alguns alunos, ao ponto de estes não se lembrarem do que foi dado na aula anterior? A escola para eles é mais um passatempo? Como levá-los a interessarem-se pelos saberes escolares?

A sociedade de hoje vive através dos “Media”, numa interrupta assimilação de informações, que por serem divulgadas de forma tão impetuosa, apenas permite que aquelas que são importantes para nós fiquem momentaneamente registadas.

A realidade exige que o indivíduo detenha algum conhecimento por mais impreciso que seja, para que possa assimilar ou reconhecer toda a informação que é transmitida em frações de segundo pelos veículos de informação do quotidiano, caso contrário tende a ignorar e ou a distanciar-se da realidade.

Este reconhecimento da informação (por vezes irrefletido) depende da articulação estabelecida através da construção de conhecimentos fragmentados de diferentes áreas, gerados pela motivação e interesse do indivíduo num dado momento. A evolução da sociedade fomentou o desenvolvimento de uma nova cultura de indivíduos que têm que estar preparados para exercer múltiplas funções em áreas distintas, com novas competências efémeras, não produzindo desta forma conhecimentos persistentes.

Esta situação influencia e reflete-se na própria de escola, dado que o aluno manifesta uma clara dificuldade em atingir os objetivos proposto, sempre quando têm de recorrer a um conjunto de competências ou estratégias de forma reflexiva e sistemática. Ou, quando a condição exija que a solução seja encontrada através de um todo, ou seja através de um conjunto de competências que perdure no tempo.

Assim a formação do indivíduo pressupõe hoje uma outra dimensão, um despertar de diferentes perspectivas, em que as dicotomias entre a ciência e a arte já não são admissíveis. O contemplar, o imaginar, o experimentar, o erro, a análise e a realização,...são alguns dos passos comuns entre estes dois conceitos, que perfazem o conhecimento em si, pois segundo Torre (2005) apesar do “erro” ter uma conotação negativa, este também é gerador de um “estímulo criativo”, provocando no indivíduo um espírito investigador. Pois o processo de ensino-aprendizagem também se faz pela descoberta, através da qual o aluno assimila e compreende através da análise do seu próprio erro. Pois segundo este autor neste processo se geram “situações problemáticas” que proporcionam não só o crescimento do indivíduo, mas também fomentam a criatividade. (Torre, 2005, p.14)

Assim, o quotidiano implica bulir com a totalidade de competências do indivíduo, a arte hoje assume uma aceção importante na sua formação, tanto ao nível pessoal, como profissional. Mas, também hoje mais do que nunca, assume um papel fundamental na sociedade e como imaginamos no próprio futuro. O fomento do pensamento criativo na escola permite desenvolver nos indivíduos uma atitude “ (...) indagadora, persistente e criativa (...) ” (Torre, 2005, p.22), mas também consciencializadora. Capacidade que permite visualizar um determinado problema sob as mais diferentes perspectivas, de modo que o indivíduo possa gerar ou recorrer às mais distintas estratégias, mesmo quando esse problema está aliado ao próprio “acaso”.

A vivência interior de uma organização como a escola não é concebível com uma visão rotineira do dia-a-dia, pois permite a alienação e estagnação, numa lógica enfadonha em colisão iminente com a realidade. Ao contrário, a capacidade criadora permite lidar com situações reais e céleres, pois a profissão docente convive diariamente com o acaso. Assim, Canário (2006) propõe que hoje o professor encare a construção da sua profissão como “ato de criação na relação com os alunos” (p.34), pois o caminho implica uma aprendizagem na qual se privilegie o prazer da descoberta, da experimentação e da criação, também ela pessoal.

O potencial da arte e/ou criatividade permite o conhecimento de si, recorrendo muitas vezes às nossas memórias mais profundas (infância) numa lógica de construção da

autonomia e da própria identidade. Esta articulação entre o “eu” do professor e naturalmente as vivências dos alunos permite uma interação dinâmica e simultaneamente sólida, num processo que se adivinha de mudança na escola, na família e na comunidade.

Assim, escola tradicional precisa de ser repensada. Como forma de promover a participação ativa dos alunos no processo-ensino aprendizagem, que apenas ocorre aquando se estabelece uma relação que seja funcional entre o meio e o comportamento do indivíduo, necessitando então de possuir como característica principal o ser “ativo”.

Com base nos referenciais teóricos da UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization) os quatro pilares da educação, segundo Jacques Delors (1999), são: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros e, por fim, aprender a ser. O processo de aprendizagem é também resultado da construção e conexão de experiências passadas com o entendimento de novos conhecimentos, para que se possa despertar a motivação e interesse por parte do aluno. E, para que haja qualidade nos conhecimentos adquiridos, a prática educativa tem que criar novos processos de ensino aprendizagem.

Perrenoud (1998) afirmou que:

A escola não constrói a partir do zero, nem o aprendiz é uma tábua rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, “muitas coisas”, questionou-se e assimilou ou elaborou respostas que o satisfazem provisoriamente. Por causa disso, muitas vezes, o ensino choca-se de frente com as *concepções dos aprendizes*. (p. 28)

Propõe-se que a prática educativa na escola atual se enquadre como estratégia de atuação e como prática inclusiva geradora de contextos, para que se reflita sobre aspetos relevantes, que podem conjugar práticas pertinentes, mais intervenientes, colaborativas e reflexivas, com vista à melhoria das aprendizagens e ao conhecimento.

Alarcão (2001) refere que na “escola é tempo de desenvolver e aplicar capacidades como a memorização, a observação, a comparação, a associação, o raciocínio, a expressão, a comunicação e o risco” (p. 18).

Para que o aluno encontre sentido naquilo que aprende ao longo do processo de ensino aprendizagem (nas diferentes disciplinas), deve estabelecer relações vitais para enfrentar a recente mudança da conjuntura mundial e económica.

Muitos autores se têm debruçado sobre a metodologia de ensino aprendizagem baseando-se nas ideias piagetianas. Pretende-se aqui refletir sobre as vantagens desta metodologia, na prática educativa dos professores de terceiro ciclo e consequentes conhecimentos aprendidos pelos alunos em contexto de sala de aula.

Será que os docentes estão sensibilizados para a cultura de projetos de aprendizagem?

Na década de setenta, Jean Piaget (1978) afirmou que o ideal da educação é desenvolver um processo que transcenda a escola no “aprender a se desenvolver”, método que torna o indivíduo autónomo e cidadão crítico e ativo na sociedade.

Piaget (1970) afirmou que:

De fato, a educação tradicional sempre tratou a criança como um pequeno adulto, um ser que raciocina e pensa como nós, mas desprovido simplesmente de conhecimentos e de experiência. Sendo a criança, assim, apenas um adulto ignorante, a tarefa do educador não era tanto a de formar o pensamento, mas sim, de equipa-lo; as matérias fornecidas de fora eram consideradas suficientes ao exercício. O problema é todo outro, quando se parte da hipótese das variações estruturais. Se o pensamento da criança é qualitativamente diferente do nosso, o objetivo principal da educação é compor a razão intelectual e moral; como não se pode moldá-lo de fora, a questão é encontrar o meio e os métodos convenientes para ajudar a criança a constituí-la ela mesma, isto é, alcançar, no plano intelectual, a coerência e a objetividade e, no plano moral, a reciprocidade. (p. 163)

Dentro desta problemática, este trabalho de projeto tem por propósito aprofundar os conhecimentos sobre esta metodologia e modestamente contribuir, para a construção de novas práticas educativas na escola atual. Logo, este estudo tem por objetivo geral o de compreender se as práticas educativas utilizadas pelos professores promovem a aprendizagem significativa na sala de aula, com alunos do terceiro ciclo.

Depois de determinado o objetivo geral da investigação, procurou-se delinear de forma mais pormenorizada, os objetivos que são específicos de modo a fomentar a investigação. Assim sendo, ao longo deste estudo pretendeu-se alcançar as seguintes ações: identificar quais as práticas educativas que promovem a aprendizagem significativa; compreender o que é a pedagogia de projeto como prática facilitadora da aprendizagem; identificar dificuldades da aplicação deste tipo de práticas, (orientado para a compreensão e transformação da própria prática); identificar se os professores estão sensibilizados para a importância desta prática educativa com alunos do terceiro ciclo; e evidenciar se os docentes incitam à aprendizagem significativa na promoção das condições de desenvolvimento das aprendizagens.

A estrutura deste trabalho está organizada da seguinte forma: a primeira parte refere-se à reflexão autobiográfica com a exposição da problemática, assim como, a justificação da escolha do problema, as questões e os objetivos da investigação.

A segunda parte refere-se ao enquadramento teórico, onde são descritos os vários conceitos inerentes à referida problemática, que fundamentam igualmente a escolha do tema.

A terceira parte do estudo diz respeito ao estudo empírico à apresentação da metodologia, nomeadamente a recolha, análise e interpretação dos dados (categorias, critérios e interpretação de resultados) e subsequente discussão dos dados obtidos.

Na última fase do estudo são expostas as considerações finais, nas quais se procura dar resposta às questões anteriormente colocadas no trabalho e verificar até que ponto os objetivos traçados foram ou não alcançados, verificando as hipóteses enunciadas.

Por fim, são tecidas algumas recomendações, ou linhas gerais de investigação para futuros trabalhos nesta área. No término deste estudo são apresentadas as diversas fontes consultadas no decorrer do desenvolvimento do estudo.

Neste estudo foram utilizadas as normas APA, assim como, as “Normas para a elaboração e apresentação de teses e dissertações” de acordo com o Despacho Reitoral nº52/2008, de 12 maio, instituído na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

PARTE I - REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

1. Descrição reflexiva do percurso profissional

Nasci no fim dos ditos “anos loucos” (anos 70), roliça com grandes olhos castanhos mas completamente careca, para desgosto da minha mãe e dos seus longos cabelos negros. Cabelos que tardaram a crescer, ao contrário da minha rebeldia e tendência crescente para a curiosidade e independência. Vigésima primeira neta e a filha mais nova, a minha infância foi prendada pelas brincadeiras e as longas viagens entre as origens dos meus pais, feliz sim, por poder explorar o gelo de São Vicente nos natais e o areal, debaixo do sol tórrido do Porto Santo nos verões.

Mas à medida que os meus caracóis negros iam crescendo, ia prevendo que também eu tinha de ir para a escola como os meus irmãos, e o meu primeiro dia de escola foi traumático (...) onde estavam os meus? Já não podia desenhar nas cadeiras, paredes, sujar-me com terra ou explorar as formigas e outros bichos. Pior, as regras e a bata que tanto me atrapalhava.

As regras e a bata foram vencendo a minha rebeldia, em detrimento da minha curiosidade, do cheiro das cores de cera, da plasticina e a alegria de ser a primeira a acabar. Os meus cabelos cresceram e o gosto pela escola também, mas a curiosidade e a independência, ficaram inalteráveis queixas constantes nos ouvidos de minha mãe, pois, na minha “pré-adolescência” punha em causa “demasiadas coisas para a minha idade”, segundo a professora do colégio.

Fui crescendo e recordo que a escola tornou-se o meu mundo. Aos pouco fui abandonando a minha bicicleta e as brincadeiras no quintal, havia mais qualquer coisa? Não conseguia entender, a verdade é que saía a correr das aulas e mal chegava a casa a primeira coisa que fazia eram os trabalhos de casa...ah, os trabalhos de casa que tanto me desafiavam.

Sorria, chorava, por vezes desesperava mas nunca consultava as soluções do manual. Sim, primeiro porque a mãe não deixava, sempre disse que “Desistir não é para os meus meninos!” e depois tornou-se uma simples necessidade de ser uma aluna excelente.

Ainda hoje lembro a professora tão velhinha que ensinava matemática com um sorriso generoso nos lábios. Era de uma simpatia excessiva que ficou para sempre na minha memória. Por todo o seu carinho e dedicação à nossa turma, fazia de tudo para que todos nós nos sentíssemos bem, mesmo quando resolvíamos mal os exercícios no quadro.

E pedíamos desculpa por termos errado, respondia sempre primeiro com um ar sério e depois com um grande sorriso! Que nos deixava desorientados, mandava-nos sentar e pensar

no que tínhamos feito e quando soubéssemos o resultado podíamos voltar o quadro e heroicamente à frente de todos os meninos apresentar a solução.

Lembro-me que quando tal sucedia sentava-me na minha mesa, e sentia tal desilusão, como não era possível? Como me pude enganar? E a preocupação remetia-me para um mundo que era só meu, ouvia as vozes ao longe mas na minha cabeça já giravam mil e uma soluções para aquele exercício. E então rompia a escrever no meu caderno quadriculado, vezes e vezes sem conta até surgir a solução, queria ser a primeira a descobrir.

Ah que sensação maravilhosa de alívio, e lá erguia a meu bracinho bem no alto e pedia para voltar ao quadro.

Enchíamos o peito e em voz alta explicávamos cada passo do exercício que era só nosso, em cima do estrado que nos tornava mais altos ao pé do quadro, felizes por ter descoberto a solução, parecíamos tão grandes enquanto limpávamos o giz das mãos na bata.

E a professora sorria!

Assim a escola tomou o meu coração, ao ponto de a minha mãe comprar uma ardósia para que eu pudesse realizar os exercícios de matemática. Pequena mas o suficiente para que para além de treinar os meus exercícios, no fim a tinha como prémio vários lápis de giz com diferentes cores para fazer o “desenho do dia”.

Que durava por vezes até ao dia seguinte.

Lembrava-me do sorriso de satisfação da professora de matemática sempre que conseguia resolver qualquer exercício na escola e comecei a explicar às bonecas os exercícios, queria ser professora. Sim já tinha decidido!

Mas e o desenho e as pinturas? Qual queria mais? E o cheiro das cores de cera, o meu mundo dos rabiscos nas últimas folhas dos cadernos da escola e as histórias de banda desenhada nos blocos de desenho e as bonecas com vestidos feitos por mim? Que inquietação estranha não sabia o que fazer?

Tinha de escolher estava a um passo de entrar no décimo ano.

Sabia que seria professora mas sempre imaginara ser de matemática e agora descobri que acima estava a minha paixão pelas artes!

Descobri por mero acaso ao folhear um livro que estava na estante da sala que a matemática também podia ser arte, ao ver pela primeira vez os desenhos de ilusão ótica do artista gráfico Mauritus Escher. Os seus trabalhos revelavam o fascínio pelas figuras geométricas que se transfiguravam e multiplicavam num ritmo frenético, propondo a

exploração do infinito em padrões que se entrecruzavam em construções impossíveis. Estava decidido, ia para o curso de Belas Artes.

Feliz foi a minha entrada no secundário, podia ser artista e ter uma profissão diferente de todos e a matemática podia sempre existir nos meus desenhos.

Estava maravilhada, com este novo mundo tão diferente do que estava habituada, com tantas disciplinas que nem sabia que existiam na escola, com a súbita sensação de independência pois tinha um horário com menos horas, o que permitia fazer outras atividades que não só as aulas. Decidi tirar um curso de alemão e ainda entrei para a equipa de vólei da escola, conseguia reunir tudo numa correria com tal desenvoltura que nem dava pelo tempo a passar.

As memórias daqueles anos são profundamente felizes, eramos sem dúvida muito poucos, oito ao todo para ser sincera! Mas por vezes a sala enchia de tal maneira com tantas pinturas, desenhos e projetos que parecia abarcar uma turma de trinta ou mais.

Desafiávamo-nos constantemente, fosse qual fosse a aula, até que foi proposto que dessemos uma aula de História da Arte.

Como? Dar a aula como a professora? Impossível! Senti as minhas pernas a estremecer e um calafrio a percorrer todo o meu pequeno corpo, que responsabilidade! Eu, não sabia fazer igual à professora, ela era um verdadeiro furacão e trazia sempre tanta coisa para as aulas, nunca lhe faltava nada e parecia que sabia sempre tudo! Que tinha sempre a resposta para tudo na “ponta da língua”! Nenhum de nós achava que não era capaz.

Deparei-me então com o desafio em pessoa, era alguém que refletia ao extremo a minha personalidade ainda em construção, que colocava em dúvida todos os meus passos e certezas. A minha professora de história era a rebeldia e a emancipação, que tantas vezes me foi calada, e as minhas convicções se foram firmando bem na pele.

Tinha uma gargalhada maravilhosa, e uma energia que emanava da seu olhar, sempre tão vivo e perspicaz, que nos provocava e empurrava para a frente, sempre muito reivindicativa e justa. Mas com perguntas que nos tiravam o folgo e nunca conseguíamos nos abstrair durante as aulas, parece irreal eu sei mas tinha uma capacidade extraordinária de captar constantemente a nossa atenção, sempre atualizada.

Lá demos a nossa aula de história, cada um no seu dia, que alívio correu tudo bem mesmo com os suores frios, as mãos a tremer e as inúmeras perguntas, o seu sorriso denunciava o bom trabalho e eu lá me sentei na minha secretária e lembrei-me por breves momentos da primeira vez que fui chamada ao quadro, pela minha professora velhinha de

matemática. E então respirei bem fundo, pensei que ia desmaiar, mas olhei à minha volta e todos estavam com um ar de satisfação até me congratularam pela aula dada, dizendo: “Tens jeitinho, tens!”

Nem pensar eu “jeitinho”, nem chegava próximo daquilo que a nossa professora fazia.

Conseguia num ápice tirar-nos os pés do chão, ponha-nos a questionar todas as nossas ideias e objetivos, impelindo-nos sempre para o patamar a seguir, num ritmo tal que entramos numa verdadeira espiral de projetos, reflexões, visitas de estudo, invenções, memórias descritivas,...que os três anos de ensino secundário passaram num instante.

Todo o nosso percurso se apoiara nesta fantástica professora, que não temia expor a sua dedicação pelo ensino e pelas artes, mas que por nós sempre se desdobrara em mil e uma jornadas. Conseguiu a incrível tarefa de unir a escola às nossas famílias e assim todos éramos um só. Tal como uma família numerosa, sabíamos tudo uns dos outros, assim como sorriamos ou sofríamos todos juntos.

Até hoje em dia os nossos pais, perguntam pelos filhos uns dos outros, como se nós fôssemos ainda um bocadinho seus filhos.

O secundário acabara com as provas nacionais e fomos a rigor fazer a “Bênção das capas” felizes com a missão cumprida, acabamos todos unidos e ao mesmo tempo, cada um com o seu projeto de vida bem delineado. Sim a professora de história não nos deixou sair do seu lado, sem que soubéssemos que curso é que iríamos frequentar. E nesse dia deu-nos asas! Com um sorriso difícil ...

Preenchemos os boletins de concurso ao mesmo tempo, nas nossas caras era visível a ansiedade e a incerteza daquilo que íamos fazer. Entregamos todos os documentos e despedimo-nos com um abraço tão forte que nos partiu o coração, era como sentir que um irmão nos tinha sido tirado. E ficamos à espera que saísse a lista de colocação, só queria entrar na universidade o meu coração batia junto à boca! Ainda me lembro de entrarmos as quatro melhores amigas de mão dada naquela loucura de gente à procura do seu nome numa sala enorme cheia de placares com listas infindáveis de nomes. Gente que chorava e gente que ria e eu pensava será que também consegui? Lá nos separamos à procura dos nossos nomes e eu não conseguia encontrar o meu, parecia que os meus olhos desfocavam, até que alguém disse os meus primeiros nomes, esse alguém também não encontrava o seu. Então finalmente vi! Que suspiro, consegui finalmente respirar bem fundo, tinha sido aceite! E não ia só, uma das

minhas melhores amigas também tinha sido colocada no mesmo instituto, despedimo-nos tristes porque nem todas tivemos a mesma sorte!

Tinha a certeza que queria ser artista plástica e entrei para o Instituto de Belas Artes e Design.

Que surpresa a minha quando vi entrar na sala a professora de cadeira de Desenho I, seria *déjà-vu*? Não, era a nossa querida professora de secundário decidira como nós dar um passo à frente e mudar o seu percurso. Veio trabalhar para a universidade e ao mesmo tempo estudar, inscrevera-se no mestrado de história e cultura portuguesa.

Acho que a nossa pequena turma de secundário rebelde e competitiva, constituída por oito miúdos que não se resignavam a um simples satisfaz, a tinha desinquietado para que abraçasse o seu próximo patamar.

Voltava assim às nossas vidas, com mais garra e implacável! O seu sorriso expandiu-se ao ver as suas pupilas (só duas!) a enfrentar cada desafio como quem enfrenta uma tempestade e no fim manter-se de pé, quando todo o resto da turma de cinquenta e tal alunos, já rastejavam e arranjavam desculpas para justificar o insucesso. Acho que se revia em nós, na nossa rebeldia e atitude persistente. Nós fomos moldados por si tal como uma porção de barro que de dia para dia vai ganhando forma, até adquirir o derradeiro resultado depois de uma longa metamorfose, cheia de altos e baixos, mas assim é a vida!

Fiz num ápice todo o curso, mas tive que dar ouvidos à vozinha interior que me instigava para a profissão de professora, faltava apenas o último ano para concluir o curso, mas precisava de mais qualquer coisa, só estudar já não me satisfazia.

E os meus longos cabelos negros cresceram, queria também desafiar a criatividade e independência nas crianças de bata, já não queria ser apenas artista queria ensinar a ser artista. Necessitava de me tornar independente sentia que não estava completa, que a minha rebeldia não tinha sido completamente calada, o que é perfeitamente impossível para alguém que frequente um curso de artes. Emudecida nunca!

Precisava de abraçar o meu próximo desafio estava decidido, queria ser professora!

Referências não me faltavam, tive bons e maus professores, tudo o que desejava era não ser como aqueles que passaram pela minha vida sem deixar qualquer recordação.

Concorri para a vaga de professora apenas com dezanove anos e só com o terceiro ano de universidade concluído, foi na altura uma ansiedade por não saber exatamente no que ia fazer, nem onde ia trabalhar. Ao fim de um mês saiu a lista de colocações e fui colocada

numa escola do concelho de Câmara de Lobos, fiquei sem respirar! O meu sonho tornou-se realidade vou ser professora!

O meu primeiro ano de trabalho foi um ano muito difícil, ensurdecido e gélido pela descoberta de uma outra realidade, afinal nem todos tinham uma família como a minha, nem todos puderam sonhar como eu. Afinal aquela escola não tinha o calor e a harmonia de outrora, era uma realidade demasiado fria.

Que contrastava com a alegria de estar com crianças pequenas e os seus sorrisos maravilhosos logo pela manhã. Descobri que estava só, não fui acolhida como sonhara e sim como mais uma, ... estranha ao serviço do estado. O meu corpo estremeceu, estava num mundo novo para mim, abraços com vinte e poucas crianças de olhos grandes à espera de um som meu. Resolvi trabalhar e por em marcha o meu projeto reorganizei a sala e propus atividades de descoberta, tal como procurar texturas no pátio exterior e depois reproduzi-las através do decalque e das maravilhosas cores, numa deliciosa azáfama parecíamos verdadeiras “abelhinhas”.

Mas não tardou que fosse chamada à atenção! Estava a desrespeitar as regras da escola. Quais regras? Nunca ninguém mas tinha apresentado, nem sabia dar aulas, era a minha primeira semana! Foi quando me apresentaram o projeto educativo da escola, respetivo regulamento interno, planificação de grupo e de turma,...

A minha quimera esmoreceu ainda mais, com a descoberta de que afinal as professoras também têm regras de isto e daquilo e que eu também teria de as cumprir, o meu sonho acinzentou-se.

Não tardou muito, decidi prender os meus longos cabelos encaracolados, e mudar o mundo dos meus pequenos anjos, para que pudessem sentir, também o cheiro das cores de cera e da plasticina. Pus de parte as indicações que me deram de que tinha que utilizar o manual com crianças do quinto ano, pois era demasiado nova para saber o que ensinar, diziam. E voltei a ser “eu” rebelde por natureza.

Levei-os para o quintal da escola, para que tivessem contacto com os cheiros das flores, da terra e que à maneira deles, sem as regras de régua e esquadro, desenhassem o jardim de flores que tinham à frente dos seus olhos. Foi o início da mudança nos meus alunos e da minha identidade como pessoa e como docente.

No ano seguinte licenciiei-me, agora sim, decidi continuar a minha quimera, noutra escola noutra “mundo”, na cidade. E o meu sonho atordoou novamente, agora não com a realidade dos miúdos já adolescentes, mas com a frieza dos meus colegas. Que escola era

esta? O que fazia eu ali? E eu que pensava que ser professora era estar entre iguais! Mas eu não era vista assim, pois só tinha vinte anos e não era profissionalizada, e isso na cidade fazia toda a diferença.

Senti-me só na minha quimera, foi o ano mais difícil da minha vida.

Nos anos seguintes voltei ao encanto de trabalhar fora da cidade, e de poder ver todos os dias os sorrisos logo pela manhã, e o “bom dia senhora professora!” Consegui então, conciliar os labores das artes com a minha profissão, marcada pelas novas experiências e pela discreta responsabilidade que ia assentando sobre os meus ombros. Percebi aos poucos todo o ritual de ingresso na carreira, e as múltiplas relações que se estabelecem no local de trabalho, foi um período de adaptação, de busca, de desafios, de receber com um sorriso os conselhos daqueles que já muito sabem e fazem. Aos seis anos de carreira foi quando entrei para a profissionalização em serviço, ah... voltar à universidade! Por esta altura, os meus cabelos estavam curtos de um negro azulado, e a minha rebeldia tinha sido ligeiramente serenada, percebi que agora me identificava plenamente com a minha profissão e estabilizei. (Huberman, 1995)

Foi um período que podia questionar, relacionar e compreender todo o funcionamento de uma escola e das disciplinas que lecionava, pois só as ações de formação que frequentara até à data, não me contentaram, sentia a necessidade de mais esclarecimentos. Frequentei uma variedade de ações de formação, desde ações no âmbito da disciplina como em saúde, gestão, comportamento, necessidades educativas etc.

O voltar à universidade, a minha pequena experiência de vida e de profissão, fez-me entender melhor todo o processo da profissionalização, afirmando a minha identidade docente e o meu compromisso, com a sensação de satisfação e reconhecimento. Esta passagem levou-me a rever toda a minha aprendizagem, mas também compeliu-me a repensar a minha prática pedagógica até então. Levou-me a uma nova postura, que me impeliu para a procura de um melhor desempenho e de novos objetivos, sabendo escolher que ações de formação frequentar, por forma a atualizar constantemente os meus conhecimentos, adaptados ao nível de ensino que lecionava.

Foi quando decidi concorrer para o quadro de zona mais próximo de casa, na cidade. E assim foi, no dia que recebi a confirmação, um frio gélido desceu pelas minhas costas e a memória daquele ano foi rapidamente revivida. Decidi enfrentar, sentia-me mais forte e com bases mais sólidas, mas a ânsia de novos desafios era maior, queria agora sair do ensino básico e lecionar o secundário.

Entrei numa escola da cidade, fria e cinzenta, sem os sorrisos dos meus pequeninos e o “bom dia senhora professora!” E comecei a viver uma nova realidade tão diferente daquela a que me tinha habituado, os meus novos alunos eram mais altos que eu, desafiavam-me com perguntas reais e irreverentes, com olhares subtis, inquietos, por vezes mordazes e isso fez-me despertar!

Revi-me como se tivesse recuado dez anos e estivesse no lugar deles, fantástico! Pensei ... eu era assim!

Encontrei uma grande diversidade de tarefas e desafios, e fui criando raízes e descobrindo novos rumos e choquei por diversas vezes com muros maiores que outros. Alguns transpus outros lá continuam. Um dos meus maiores desafios foi ensinar adultos, foi uma experiência maravilhosa e decidi repeti-la. Até que alguém sugeriu que desse uma ação de formação. Então dei por mim estupefacta! Mas concordei e adorei!

A minha identidade profissional se foi transformando lentamente, e a escola da cidade foi ganhando cores todos os dias que lá entrava, tornou-se um prazer sentir o cheiro do jardim da escola, todos os dias pela manhã.

Ao fim de catorze anos de profissão, parei para rever todo o meu percurso e felizmente posso dizer que já lecionei em todos os níveis, desde o quinto ano até ao secundário e o ensino recorrente, por mim passaram alunos de todas as idades.

Que professora sou hoje?

Lembrei da seguinte frase que um professor nos citou: “Pensar exige tranquilidade, persistência, seriedade, exigência, método, ciência” (Nóvoa, 2005, p. 9).

Hoje estou convicta que a transformação é necessária, é preciso viver intensamente e ser apaixonado por aquilo que se faz, sem ter receio de se expressar e atribuir sentimentos a todos os pequenos gestos. O desafio é maior que qualquer outra profissão, é verdade! Todos os dias contribuímos para o crescimento de um “ser humano” que é repleto de sentimentos, ideias e sonhos, e a nossa função é valorizá-los e capacitá-los para que possam encontrar as suas próprias conclusões.

Segundo Feuerstein (1994) “O educador é peça-chave. Ele transmitirá os valores, as motivações, as estratégias. Ajudará a interpretar a vida. Nós educadores, estamos mais em jogo do que a criança e jovens. Se não formos capazes de ensinar, será possível aprender”.

Ao analisar aquilo que sou como profissional, respondo que sou uma professora que ainda não estou completa, sinto que a vontade de aprender nunca esmoreceu!

“Estudar é, realmente um trabalho difícil. Exige de quem faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a” (Freire, 1982, p. 9).

Continuo a entrar pela sala de aula sempre com um sorriso nos lábios, aprendi que assim conseguimos abrir as portas ao coração dos nossos alunos, o que é um primeiro passo para que se ambientem à vida académica. Para que a escola passe a ter lugar nas suas vidas, não como uma imposição mas como um desafio constante que no fim do dia os faça sentir realizados, mesmo que as conquistas tenham sido tão pequenas que quase se tornam invisíveis.

Mas se estudar é uma tarefa difícil e todos nós passamos por ela, ensinar a aprender também não é tarefa fácil.

Sem querer dou por mim a questionar tudo o que ensino e se o que ensino é importante para os meus alunos, se eles atribuem significado e se incorporam os novos conhecimentos às suas experiências de vida, às suas vivências.

Santos e Paraíso (1996) afirmaram que “o currículo constrói identidades e subjetividades junto com os conteúdos das disciplinas escolares; e também adquirem-se, na escola, percepções, disposições e valores que orientam os comportamentos e estruturam personalidades.”

Tomei como referência a minha mãe em primeiro lugar e as minhas professoras, que me instigaram para a difícil arte de pensar, desde a minha infância até à adolescência e apercebi-me o quanto era bom conseguir descobrir as soluções por mérito próprio. A sensação de satisfação era magnífica, então decidi que se esta minha memória era tão profícua, que então se calhar também iria resultar com os meus estudantes e assim começou o meu trajeto e a minha prática de sala de aula.

A autonomia é um processo gradual que quanto mais cedo for estimulada melhor, encontrei sem dúvida alunos demasiado acomodados às soluções no fim dos manuais. E esses foram verdadeiras batalhas, não porque não pensassem claro! Mas porque ninguém lhes disse que eram capazes e iguais aos bons alunos só tinham era que pensar, tentar resolver sem recorrer ao manual ou ao vizinho do lado.

E ninguém lhes ofereceu uma “ardósia” para que em casa rabiscassem os trabalhos de casa, nem ninguém lhes ofereceu a oportunidade de tentar responder novamente, mesmo depois de errar.

A única oferta para muitos, mas não para todos (felizmente) era o caderno cheio de matérias que nem sabiam o que lá estava (quando o tinham).

Optei por tentar ter todos os dias um clima de aula quase sempre informal, pois proporciona oportunidades únicas para que estes se possam exprimir, mesmo que contestem a escola de hoje, limito-me primeiro a ouvi-los e de seguida peço que repensem como poderia resolver a questão, como seria mais fácil gostar da escola, por exemplo das aulas.

O seu rosto denuncia sempre a perplexidade que os perturba, lembro-me de um aluno de sétimo ano numa aula de Área Projeto que respondeu da seguinte forma: “ O quê a professora quer mesmo que eu diga como deviam ser as aulas?” e soltou uma gargalhada tímida, mas ao ver a minha seriedade então emudeceu, sim era verdade eles teriam controle das aulas apenas teriam um tema comum e de seguida se orientariam pela metodologia projetual de que qualquer método científico se orienta.

Foi um desafio para aquelas cabecinhas, nunca ninguém lhes dera tarefa igual, estavam tão habituados a obedecer a ordens, a entrar e a sair mudos que isto lhes parecia uma verdadeira revolução.

Permitiu que pudessem gerir a sua própria aprendizagem e que cada grupo de trabalho apresentasse soluções diferentes para o mesmo tema, proporcionando uma multiplicidade de projetos completamente diferentes, o que permitiu que desenvolvessem a sua autonomia, a participação, a autoestima e o seu espírito crítico quer em relação aos trabalhos dos colegas como aos seus.

Permitiu que desenvolvessem também o seu próprio processo de reflexivo e experimental, por exemplo como resolver um problema? Que seriam estratégias precisas?

Foi sem dúvida uma edificação de saberes de forma recíproca, eles aprenderam a gostar da escola e eu como professora aprendia que realmente não somos todos iguais, mas se dermos oportunidade a quem à partida não gosta de estudar e é tido como aluno rebelde e desinteressado criando situações de aprendizagem podemos realmente fazer toda a diferença.

Ainda hoje quando os encontro afirmam que foi o melhor ano das suas vidas e que nunca mais esqueceram os projetos que construíram e as vezes que iam para casa pensar como é que podiam resolver os vários problemas que iam surgindo à medida que testavam as suas hipóteses e não resultava. Ou quando interrompiam as aulas dos outros professores para perguntar o que podiam utilizar ou fazer, em especial a professora de ciências físico-químicas, e os professores de ciências naturais e de educação tecnológica.

Ainda hoje é uma batalha, mudam-se as caras mas o acomodamento e a preguiça é a mesma. E lá iniciamos todos anos a verdadeira rotina, sempre com o sorriso, mesmo que a solução seja a mais impensável, o que revela sem dúvida a criatividade tão abundante da adolescência.

O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. (Freire, 2000, p. 120)

Dei por mim a colocar em causa várias questões! Como por exemplo a crescente multiplicidade de “educações informais familiares” (Formosinho, 2009), uma nova realidade demasiado complexa e heterogénea. Sempre considerei a minha profissão como uma arte, cujo processo está em constante evolução, mas comecei a colocar em causa, o que ensinar? O que avaliar? O que será útil ou significativo para uma sociedade cujos interesses são efémeros e que a tecnologia ajuda na súbita mudança? Qual o papel do docente e qual o papel do aluno do século XXI? O que educar? O que estimula a autonomia e a criatividade nos alunos? Este sempre foi um tema de reflexão, que preconizou a visão construtivista da aprendizagem significativa (Ausubel, 1982). Mas, e indo de encontro com o método de ensino pelo qual fui formada, (metodologia da trabalho projetual e a avaliação formativa) a questão primordial foi:

Quais as práticas de avaliação formativa que promovem a aprendizagem significativa na sala de aula?

Muitos dos meus alunos continuam a entrar pela sala de aula todos os anos com a mesma postura de obrigação e revolta de que as aulas são uma chatice e que a escola não “serve para nada”. Como mudar este sentimento?

Pergunto-me como é que é possível, crianças tão pequenas já terem esta opinião, eu nunca tive! Havia aulas mais maçadoras ou trabalhosas do que outras, havia professores que não simpatizava é verdade, mas nunca pensei na escola como uma prisão e que de nada me valeria, o que está errado hoje em dia?

O que temos feito aos nossos alunos? Porque aquilo que levamos para as aulas em qualquer disciplina já não os motiva? O que está mal?

Lembrei-me de António Nóvoa e a sua célebre frase: “ (...) Tempo de crise. Tempo difícil. Tempo de dúvidas e de hesitações. E de opções, também” (Nóvoa, 1989, p. 10).

O termo “escola” deriva do grego “*skholé*” que significa ócio, lazer ou atitude de lazer, de paz interior que proporciona a capacidade de refletir ou de pensar. Em educação os

seus quatro pilares segundo Delors são aprender a: conhecer e a pensar; fazer; viver juntos; viver com os outros e por fim, aprender a ser.

A recordação da minha infância e adolescência da escola permitiu toda esta aprendizagem, seria eu uma privilegiada ou a escola não soube acompanhar os tempos, ou os valores também mudaram? Qual é a pressa de sair da escola se não aprendem o essencial? Muitos repetem vezes e vezes o mesmo ano e acabam por ser excluídos da escola porque já ultrapassaram a idade permitida para frequentarem o segundo ou terceiro ciclo.

E no fim já faltam por faltar, porque já levaram com o rótulo de repetentes e de “terríveis”, “vadios”, entre outros..., mas poucos foram os que se dignaram a estender a mão, a se preocuparem com estes alunos que aos poucos começam a ser muitos, a se multiplicarem demais a meu ver.

Ninguém me soube esclarecer nem no meu ambiente de trabalho, ou no meu grupo de amigos ou família, pelo contrario ainda provocaram mais questões, do que aquelas que já tinha.

Fiquei tão intrigada que só pensava no porquê e como podia demover estes alunos de tal convicção, que numa mesa de café um amigo meu me confrontou em relação à minha prática educativa, dizia ele “Então e tu o que fazes nas tuas aulas?” fiquei por momentos paralisada e muda com tal pergunta, ...sim eu? Estava tão empenhada a questionar ou outros que esqueci que também era professora?

Senti que o meu rosto se transfigurou à medida que incrivelmente revi um filme de vida em poucos minutos.

Para que eu pudesse responder a tal pergunta teria primeiro que falar sobre a pessoa que sou ou na que me tornei, e todas as experiências de vida que me foram transformando e vagarosamente moldando. Passei por momentos felizes e outros menos como todos nós, mas realmente nunca pensei que não seria capaz, não tinha tal sentimento incutido em mim e provavelmente esta seria uma das pistas para as questões que colocava.

Sempre tive vontade de aprender, e a criatividade e persistência foram desenvolvidas desde tenra idade quer em casa como na escola, por vezes até parecia que em casa tinha uma professora que não me deixava esmorecer e ao mesmo tempo que proporcionava ocasiões de que permitiam experiências únicas através das brincadeiras com os meus irmãos.

Através das histórias e contos que nos deixam voar, mas que foram indispensáveis para o nosso mundo imaginário, os livros transportavam uma riqueza de informações que nos permitiu criar brincadeiras e um vocabulário só nosso, sim tínhamos um dialeto que era

apenas das crianças da casa conseguimos criar palavras novas para que mais ninguém nos entendesse. Podíamos explorar o jardim e o celeiro do avô, assim como podíamos virar as pedras à procura de insetos para a nossa coleção.

Segundo Vygotsky "As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade" (Vygotsky, 1988, p. 34).

E na escola tínhamos um diário gráfico com todas as nossas experiências com as cores e colagens e todas as experiências, uma capa com todos os nossos trabalhos que podíamos folhear, assim como passávamos tardes na biblioteca a explorar todos aqueles livros que tinham um cheiro tão característico e com imagens maravilhosas de invenções e obras de arte, ...

Pablo Picasso (1961) já se preocupava com esta problemática relativamente à criatividade pois afirmou o seguinte: "Toda criança é artista, o problema é como permanecer artista quando crescer" (p. 59).

Mais tarde já no secundário podíamos explorar novos materiais e visitar outros ambientes, como explorar as serras ou a praia à procura de elementos com as formas perfeitas para os nossos projetos, entrar em conferências e debates com os nossos colegas de escolas vizinhas.

Então refleti porque hoje a escola não tem esta liberdade de horários para que se possa atribuir algum carinho às memórias que se estão a construir nos nossos alunos.

António Nóvoa disse no final da década de oitenta:

Os professores deixaram de estar no centro da sociedade. E ainda não se habituaram a viver nas suas margens. Sobretudo, ainda não compreenderam todas as potencialidades de uma intervenção pedagógica centrada cada vez menos na informação e na transmissão do saber, (...), voltada decididamente para a formação reflexiva e para a apropriação crítica dos saberes. (Nóvoa, 1989, p. 10)

Nessa década era eu aluna de terceiro ciclo e vivenciava uma das alturas mais ricas em experiências quer de laboratório, como em debates, em conferências, vídeos, análise de panfletos sobre as "profissões de futuro", saídas de campo,... um leque de atividades que os professores nos proporcionaram para que pudéssemos escolher a nossa área predileta como futuros estudos e consequente profissão.

Senti então a necessidade de voltar a estudar, de sentir de novo o desafio e a inquietação, de aprofundar os meus saberes de questioná-los. De abrir novos horizontes, foi quando resolvi concorrer para o mestrado em ciências da educação, e descobri então, por mero acaso, um pequeno cabelo de prata escondido nos meus negros cabelos encaracolados.

Fiquei novamente à espera que saísse a lista de colocações (que sina a minha! Parece que toda a mudança na minha vida passa por uma lista de colocações!) e lá estava o meu nome, que alívio tinha sido aceite ia começar um novo ciclo de vida!

Fomos todos convocados para o primeiro dia de aulas do curso de mestrado, que surpresa a minha quando vi entrar na sala a minha melhor amiga, aquela que anos antes também tinha entrado no secundário comigo e que aquando do concurso ao acesso à universidade também entrara ao mesmo tempo que eu no instituto. Bem foi um reviver de emoções, pois já não nos víamos a alguns anos, as nossas vidas de adultas com diferentes responsabilidades, casa, família (filhos) e trabalho nos tinha separado. Por breves momentos voltamos à nossa adolescência!

Era bom começar esta nova etapa lado a lado com uma amiga/irmã!

Hoje ao escrever este texto sobre o meu percurso de vida, dei por mim a sorrir...é facto!

Relembrando os sonhos que tive e aquilo em que me transformei, descobri que sou mais tolerante independentemente do contexto, tento compreender antes de tentar resolver qualquer que seja o problema. Antes de emitir algum juízo sobre aquela situação, ...paro e reflito! São breves momentos, que para mim são fundamentais.

Sempre tentei desenvolver uma prática educativa através de propostas de atividades (com instruções fornecidas previamente) em que a turma se mantivesse envolvida não só durante os noventa minutos de aula, como depois de esta acabar, não de forma excessiva claro pois sempre acabei a maior parte das aulas propondo que se em casa descobrissem a solução para aquele trabalho ou projeto, seria sem dúvida mais proveitoso para a aula seguinte.

Sempre procurei estar atenta a qualquer sinal da turma, que apesar de terem momentos de atividade em grupo, que a meu ver são muito ricos pois permitem que os mesmos tenham acesso a conhecimentos ou ideias diferentes e que as possam debater e formular hipóteses consolidáveis, responsabilizando-os sempre por cada opção tomada e pela execução de cada tarefa.

Confesso nem sempre é fácil conseguir em noventa minutos atender todas as situações quase em simultâneo “Overlappingness” (Kounin, 1977), mas é possível e a sensação no fim é excelente.

Segundo António Nóvoa “Um dos estudos pioneiros nesta área (Ruttret al., 1979) conclui que os resultados escolares eram mais favoráveis quando combinavam uma forte liderança com um processo participado de tomada de decisão” (Nóvoa, 1992, p. 147).

Esta nova etapa da minha vida levou-me a pensar de forma mais “aberta”, pois a convivência com os meus colegas de mestrado e pares de profissão me reafirmou que o “ser professor” é uma longa e prazerosa aprendizagem da vida. Finalmente voltei a me sentir, feliz!

Afinal outros também tinham as mesmas dúvidas, sobre a nossa prática educativa, sobre que alunos temos hoje, que sociedade, que papel era o nosso? Mas, também discorreram sobre outras questões que tão pouco sequer imaginara. Senti, que o voltar aos livros e ter quem me compreenda e esclareça as nossas dúvidas profissionais e não só, foi sem dúvida das melhores sensações possíveis.

Afinal a nossa profissão ser professor é o “primeiro de todos os ofícios”! (Alves, 2000)

Já a alguns anos encontrei no Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, a seguinte frase que dizia: “1_ O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam (...) ”, este artigo (o artigo 4.º mais precisamente, refere-se à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Não estava errada! Sim, a aprendizagem têm de ser significativa e persuasiva para que se possa tornar num conhecimento consistente para toda as suas vidas, qualquer que seja por mais insignificante que possa parecer aos nossos olhos, se for bem instigada e trabalhada poderá ser o tal empurrãozinho que por vezes falta nas tomadas de decisão.

Nós estamos a construir futuros homens e mulheres, que serão um pouco de nós se tivermos a capacidade de passar pelas suas vidas mesmo que seja por alguns meses e deixar um vislumbre do que somos, através da partilha dos nossos saberes e das nossas experiências de vida.

Incrível não é! Mas, a verdade daquilo que já vivi, as aulas das quais os meus alunos nunca se esquecem são aquelas em que paro por instantes para poder estabelecer uma afinidade com a minha vida de estudante. Aí sim o silêncio impera, denunciando o seu interesse e quando dou por mim estou cercada pelos seus grandes olhos, agarrados ao queixo ou a enrolar os cabelos, como se estivesse a contar uma história espantosa à qual se pudessem identificar.

E de seguida é ver os bracinhos no ar desejando de fazer perguntas. Tenho pena por vezes quando a campainha toca e temos de rapidamente arrumar todos os materiais confirmando que o meu tempo acabou. Sim adoro ser professora.

Senti este ano finalmente uma súbita mudança, tão enriquecedora!

Hoje sei que me deram novos horizontes, mais autonomia, mais capacidade de reflexão, mais confiança em todo este processo que me transformou e que vislumbra futuro que é a metamorfose da escola de hoje.

Posso por fim render-me e afirmar que a escola é hoje o meu mundo, nunca esquecendo que ela também é a “Mãe leal” que abraça as suas crianças que todos os dias entram pelo seu portão.

Senti que voltara a ser uma estudante deslumbrada e feliz por voltar a estudar, ao entrar novamente pelo portão da universidade, a minha nova casa! Que novos desafios me esperavam? Não sei só o tempo o dirá...

Já Paulo Freire afirmou no seu poema intitulado “A Escola”:

“Escola é...

o lugar onde se faz amigos

não se trata só de prédios, salas, quadros,

programas, horários, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente,

gente que trabalha, que estuda,

que se alegra, se conhece, se estima.”

2. Situação problema

2.1. Identificação e definição do problema

As salas de aula são fisicamente as mesmas, mas os alunos que tentamos ensinar já não são o que eram.

Alarcão (2001) pesarosamente afirmou que “Entristece-me ouvir os alunos dizerem que a escola não os estimula” (Alarcão, 2001, p. 16).

Como ensinar? O que ensinar? São muitas das questões que os professores de hoje colocam.

A escola atual enfrenta novos desafios, gerados pela interrupta velocidade dos avanços tecnológicos e pela globalização em constante transformação, mas continua com a excecional tarefa de formar indivíduos que sejam autónomos para a vida.

Educar continua a ser transmitir conhecimentos e /ou capacitar indivíduos para a atual sociedade, o problema é que a motivação ou predisposição dos alunos para ouvir já não é a mesma, porque a escola dita “tradicional” (que ainda é modelo) propõe um sistema de exposição verbal e o mundo em que vivem os nossos alunos é um mundo novo, muito mais dinâmico.

Do qual podem usufruir através das tecnologias novos conhecimentos, que apenas necessitam num dado momento. E por ser passageiro esquecem com a mesma rapidez.

Os alunos habituados à rapidez das informações através das novas tecnologias, “entediaram-se” com as aulas meramente expositivas, ou com material apenas escrito ou gravado. A falta de participação ou de “responsabilização/colaboração” pelo processo de ensino-aprendizagem, fazem com que alguns se recusem a frequentar determinadas aulas, quando não todas.

A mudança urge! Mas como efetuar-la?

Precisamente no fim da década de noventa, Perrenoud afirmou que relativamente ao papel do aluno e às experiências ou saberes que vai construindo, este “sabe, ao contrário, “muitas coisas”, questionou-se e assimilou ou elaborou respostas que o satisfazem provisoriamente” (Perrenoud, 2000, p. 28).

Como fazer então, com que este aluno seja capaz de pensar, ser criativo, crítico, autónomo mas não “provisoriamente”? É importante refletir sobre a prática educativa dentro das salas de aula.

A educação é a grande construtora de todo o desenvolvimento humano, em todas as suas vertentes e competências, cujo papel é essencial para alcançar um lugar na sociedade.

Mas a pressão exercida sobre a educação é crescente, urge a necessidade de capacitar para além dos saberes disciplinares, urge a necessidade de desenvolver nas nossas escolas a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico, mas para tal é essencial fomentar a capacidade de comunicar e de trabalhar em cooperação na resolução de problemas.

Pretende-se estimular e incentivar os alunos, para o enriquecimento das suas vivências e ampliação dos seus saberes, através da prática. Na qual possam através do encadeamento dos conhecimentos teóricos e práticos, consolidar saberes para a vida. Mas será que o podemos praticar em todas as disciplinas do terceiro ciclo do ensino básico português?

Uma das disciplinas que desenvolve este tipo de metodologia é a disciplina de Educação Visual, caracteriza-se por “procedimentos de carácter sistemático e metodológico”

(MEC-MCEB, 2012, p. 3), que se estruturam em quatro eixos específicos: o discurso; a representação; a técnica e o projeto.

Visam a articulação destes eixos através de procedimentos e domínios articulados, sempre supervisionados pelo docente, envolvendo regras de construção também discursivas, para que o aluno possa desenvolver o pensamento crítico, ao longo do ensino básico. Quer a partir da apresentação/justificação das escolhas (oral e escrita) dos seus projetos, quer através da observação de outros, no mesmo contexto de aprendizagem, com recurso muitas vezes às novas tecnologias, quer para a própria lecionação, quer para o desenvolvimento da prática da pesquisa.

As metas curriculares do ensino básico de educação visual (de 2.º e 3.º ciclos) definidas pelo Ministério de Educação e Ciência em agosto de 2012 afirmam que:

A disciplina de Educação Visual, através da realização de ações e experiências sistemáticas, deverá desenvolver nos alunos a curiosidade, a imaginação, a criatividade e o prazer pela investigação, ao mesmo tempo que proporciona a aquisição de um conjunto de conhecimentos e de processos cooperativos. (MEC/MCEB, 2012, p. 3)

Este trabalho cooperativo reporta-se quer entre alunos, como entre professores e seus pares, mas principalmente entre o professor e a turma. Ele tem como objetivo único e comum a comunicação ativa, a troca de experiências e conhecimentos, a responsabilização partilhada. E têm com o objetivo final, a aprendizagem e o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do pensamento crítico e lógico-abstrato, mas sobretudo o desenvolvimento do “eu”, a “autoestima”, segundo Laister e Kober (2005).

Toda a ação do docente é vital na construção daqueles pequenos “indivíduos”, tão singulares. O professor será sempre o mentor, cujo papel é incontornável para a formação dos seus alunos.

Hoje o professor não pode focar apenas a sua sala de aula e o programa curricular que têm de cumprir. Terá simultaneamente de incutir significado às suas propostas de trabalho, para que os alunos se sintam mais motivados, de maneira a que se promova um ambiente de aprendizagem construtiva.

A base de formação escolar e pessoal será sempre a sua representação para a vida profissional e pessoal, e como tal, a figura do professor estará sempre presente, mesmo que inconscientemente, quer seja uma lembrança positiva, quer seja o contrário, trabalhemos então para que estas memórias sejam motivadoras e construtivas.

Situação problema

O “*status quo*”...

“Toda criança é artista, o problema é como permanecer artista quando crescer”.

Picasso (1961)

As transformações da sociedade e da escola de hoje exigem uma constante construção para a aprendizagem colaborativa e reflexiva de todos os intervenientes, que resulte na articulação da teoria e da prática. A sociedade presume que o indivíduo assuma um papel ativo, no qual seja exigente consigo próprio, espera que este consiga mais do que apenas o “saber fazer”.

Não só profissionalmente como a nível social, as novas tecnologias proporcionam todo o tipo de informações, resultando na articulação de diferentes áreas e saberes, impondo assim uma nova postura da “pessoa social”. A realidade implica uma desmedida quantidade de estímulos extrínsecos ao indivíduo, captados a partir do meio envolvente, resultando numa incessante perturbação da atenção/concentração.

Neste contexto atualmente emerge uma nova preocupação, que se prende com as práticas educativas, assim, a pergunta que se coloca dentro da “Nova cultura de projetos de aprendizagem”, é “Como fomentar a autonomia e criatividade na sala de aula atual?”

Alarcão (1996) afirma que “Refletir para agir autonomamente parece ser uma das expressões-chave no contexto educativo internacional deste final do século XX” (p. 83).

O professor é chamado para ser investigador, no que concerne a questões tais como, e o que, pode motivar os alunos a aprender? Que estratégias aplicar para que as aprendizagens sejam significativas?

O conceito de professor-investigador implica as principais características deste método e têm com base a investigação: a participativa/ colaborativa, a prática/interventiva e a cíclica/auto-avaliativa. A intenção dos professores-investigadores é principalmente, compreender o sujeito como “Pessoa”.

Relativamente a este ponto, a investigação é exercida como uma modalidade qualitativa, pois a implicação de todos os intervenientes nas mudanças a realizar, obrigam a

uma dinâmica muito própria de estratégias eficazes na resolução de problemas no sistema educativo, implicando a ação/reflexão/ação de forma contínua e sistemática.

Impõe-se também que os atuais alunos façam parte desta reflexão, que sejam intervenientes nesta mudança, neste processo de construção.

Uma das particulares da aprendizagem colaborativa é entender o aluno, como “pessoa criativa” e levá-lo a pensar, para que possa agir, através da interação com o ambiente e em cooperação com os outros pares.

“A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (Vygotsky, 1989, p. 65).

A ideia de escola como “contexto de trabalho” (Alarcão, 2001) tem de ser incutida em todos os seus atores, mas principalmente nos discentes. Estes têm que compreender que precisam de ser perseverantes, “Esforçar-se não deve equivaler a desprazer, mas tampouco pode traduzir-se em metodologias de papinha feita, castradoras do desenvolvimento das potencialidades escondidas em cada um” (Alarcão, 2001, p. 17).

O professor tem como papel principal a planificação do desenvolvimento do trabalho e a avaliação de “carácter contínuo e sistemático” (Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro), mas para que este ocorra, requer antes de mais um ambiente de colaboração e consciente, tendo sempre em vista, a regulação do ensino e da aprendizagem desenvolvida pelo professor em diálogo com os alunos.

Então como responder ao problema com que se deparam os docentes de hoje: Como fomentar a autonomia e criatividade na sala de aula atual?

Vygotsky afirmou nos anos oitenta, que os alunos necessitam de desenvolver a “zona de desenvolvimento proximal”, através do “despertar vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar apenas quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com os seus companheiros.” (Vygotsky, 1989, p.101), para que possam mais tarde alcançar a “independência”,

O aluno de hoje tem acesso a todo o tipo de informações a velocidade de um clique, mas nem sempre sabe como usá-la, ou, o que usar, e assim, o processo de construção do ensino-aprendizagem fica aquém do planificado pelo professor. É necessário a definição de papéis ativos e de novas estratégias em contexto de sala de aula, para o desenvolvimento da aprendizagem e das aptidões sociais.

O problema que se coloca, será então o da “não-aprendizagem”, pois os alunos não conseguem associar os saberes expostos na sala de aula com a vida real, à que desenvolver a aproximação entre o “sujeito e o objeto”.

Charlot (1976) alertou para “A inadaptação da escola à sociedade moderna é denunciada pelo triplo ponto de vista: econômico, sócio-político e cultural. (...) A escola, fechada em si mesma, rotineira de tradições ultrapassadas, vê-se assim acusada de ser inadaptada à sociedade cultural” (Charlot, 1976, p. 151).

Este modelo de prática educativa está desligada da realidade, o aluno não pode continuar “passivo”, o exterior à escola exige que este seja capaz, nas mais diversas áreas.

A contrariedade é que ainda na escola contemporânea, a citação de Dewey ainda está muito presente:

Que a educação não consiste unicamente em “falar” e “ouvir” e sim em um processo ativo e construtor, é princípio quase tão geralmente violado na prática, como admitido na teoria. Não é essa deplorável situação devida ao fato de ser matéria meramente exposta por meio da palavra? Prega-se; leciona-se; escreve-se. (Dewey, 1959, p. 41)

Os professores e as dificuldades de desenvolvimento das capacidades fundamentais dos alunos para a aprendizagem continuada.

A escola é tempo de desenvolver e aplicar capacidades como a memorização, a observação, a comparação, a associação, o raciocínio, a expressão, a comunicação e o risco. Quais tarefas, na nossa escola, visam ao desenvolvimento dessas capacidades fundamentais para uma aprendizagem continuada ao longo da vida? (Alarcão, 2001, p.18)

A aprendizagem é sem dúvida o mote estruturador de qualquer sociedade, a questão de como desenvolver as capacidades dos nossos alunos, tal como, a autonomia ou a criatividade é muito complexa. Pois implica o papel do docente, e do aluno, mas também a (s) metodologia (s) adotada (s) para cada disciplina e ano escolar. O professor tem de ponderar (sempre) para além dos PEE, PCE, PCT e do regulamento interno de cada estabelecimento escolar, o ambiente ou meio onde se insere o aluno. É fundamental que o professor de tenha em consideração todos os aspetos determinantes no desenvolvimento daquele indivíduo.

A “Pessoa/Aluno” é sem dúvida o centro onde gira toda uma estrutura e um sistema de aprendizagem, onde o professor/escola poderá assumir diferentes papéis ao longo de todo o processo.

Hoje a relação professor e aluno é um desafio, pois este último é um ser social (cultura globalizante) cujo pensamento e ações estão sempre em desenvolvimento, mas cuja capacidade de atenção/concentração, compreensão e aprendizagem, varia de indivíduo para indivíduo em ritmos diferentes, sendo que a construção de diálogos deve ser frequente e persistente.

Um dos defensores de que atualmente urge “... a necessidade de encontrar alternativas”, tem sido o Conselho Nacional de Educação, que salienta no seu relatório do ano transato “para que os alunos trabalhem mais e aprendam mais nas escolas” (CNE, 2012, p. 273).

Mas para que os alunos “trabalhem mais” precisam de ter uma maior motivação, precisam de se interessar pela escola mas principalmente pelo que o futuro lhes pode oferecer. Mas a escola também têm de retribuir, precisa de ajustar estratégias, para que lhes possa facultar saberes, que permitam “trabalhar mais” ou “ aprender mais”, tal como a autonomia e o pensamento.

Como fomentar então a autonomia e o pensamento criativo na sala de aula atual?

A palavra “autonomia” significa (grego) “autogoverno”, cujo tema inserido na filosofia grega, que compreende a aptidão de procurar a (s) resposta (s) às suas próprias perguntas. Mais tarde na história da civilização, o conceito de “autonomia” encontra-se relacionado com os ideais democráticos definidos por Rosseau.

Mais tarde Dewey (1859-1952), desenvolveu o conceito “aprender fazendo, aprender pela vida e para a democracia”, que seria um dos expoentes máximos da Escola Nova, no qual afirma que a educação pela competência que o aluno adquire ao longo da escolaridade, e que lhe permite organizar sozinho os seus estudos, tomar as suas próprias decisões, permite que o aluno assuma responsabilidades.

Se já antes Dewey apelava para uma escola que adotasse esta estratégia para que o aluno seja autónomo, porque agora, volvidas décadas depois em Portugal o CNE, alerta para a necessidade de que os nossos alunos, precisam de trabalhar e aprender mais?

Na década de noventa, também Gadotti asseverou que relativamente à aprendizagem “o aluno aprende apenas quando se torna sujeito da sua aprendizagem”, e só assim, esta metodologia também fará parte (...) do projeto de sua vida” (Gadotti, 1992, p. 17).

A questão é que no contexto de sala de aula a autonomia implica também a participação, que é um processo que envolve uma dinâmica por vezes cíclica, isto é, a vontade/desejo de participar do aluno, muitas vezes é condicionada por fatores externos

(outros atores) àquele aluno. E neste caso, dificilmente o aluno pode tornar um sujeito ativo e demonstrar a sua capacidade de “independência”.

Carl Rogers, em 1969, escreveu o livro "Liberdade para aprender" que contém bases conceituais para a experimentação em contexto de sala de aula, no qual expõe dois conceitos de aprendizagem: “espécie de tarefa” (imposta e sem significação pessoal) e a “aprendizagem experiencial” (auto - iniciada e com influência significativa sobre o comportamento).

O autor salienta que a aprendizagem só é significativa quando é o aluno é colocado “em confronto direto” com questões reais ou pessoais, permitindo assim a analogia entre o problema prático e a sua experiência ou a falta da mesma. Criando a partir articulação e consequente estruturação dos seus conhecimentos e a necessidade de procurar novos saberes. Pois implica a tão importante “motivação”, associada sempre à relação e articulação entre experiências adquiridas e saberes novos.

O Conselho Nacional de Educação recomenda também, que a escola de hoje tenha em conta, vários critérios decisivos nomeadamente: “ 4. Melhor qualificação dos portugueses e o prolongamento efectivo dos níveis de escolarização, (...) são condições essenciais para fazer face aos desafios da globalização” (CNE, 2012, p. 270).

Surgem então, várias questões relacionadas com os constantes desafios da era da globalização, começando pela velocidade das informações e como pode a escola sequer concorrer com tal feito? Como melhorar a qualificação dos nossos alunos se estes são na grande maioria desmotivados e sem aspirações para vida?

Quais as práticas educativas em sala de aula que promovem o desenvolvimento das capacidades e a aprendizagem continuada?

O refletir sobre as práticas educativas não é uma questão recente, já vários autores se debruçaram sobre esta questão que parece estar sempre muito presente. Em Portugal várias foram as políticas curriculares e as medidas que segundo Leite (2006, p. 68) “têm veiculado um discurso que sempre aponta para a concretização de processos curriculares anunciados como capazes de melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos”, mas que nos anos oitenta (segundo a autora) levaram à “separação entre a teoria e a prática, entre os decisores e os executores” (p. 68).

Uma década mais tarde em Espanha, Hernandez e Ventura (1998) afirmaram que a metodologia de projetos de trabalho “se baseia em sua significatividade” e que permite desenvolver a reflexão nos professores sobre a sua própria prática educativa (1998, p. 63).

Será, então que cultura de projetos de aprendizagem proposta por estes autores pode impulsionar na escola e nos alunos num “espírito” de inovação, passados mais de vinte anos da sua proposta inicial? Voltemos então à questão inicial, à definição do problema: “Como fomentar a autonomia e o pensamento criativo na sala de aula atual?”

2.2. Justificação da escolha

Porquê a metodologia de projetos?

“Partindo da perspectiva geral de toda a escola, os Projetos geram um alto grau de autoconsciência e de signitvidade nos alunos, com respeito à sua própria aprendizagem” (Hernandez & Ventura, 1998, p. 72).

Na presente conjuntura, a função social da escola exige novas reflexões sobre o seu essencial papel na sociedade, quer presentemente, como no futuro.

A escola tem como pretensão aferir, o que o aluno “aprendeu e como aprendeu”, do ponto de vista dos alunos e dos docentes, através da observação, avaliação e questionários. Mas será que esses conhecimentos os aproximam da simples resolução de um problema real?

Os ideais da Pedagogia de Projetos brotam do início do século XX através de John Dewey, cujo principal objetivo era aproximar a escola da realidade, de modo a que os conhecimentos adquiridos pudessem colmatar “uma necessidade”.

Trata-se de uma postura pedagógica, que exige um trabalho intenso num espaço onde ocorre um plano de trabalho, com vista a solução de conflitos cognitivos, mas que proporcionam um ambiente de construção de pensamentos e saberes, que têm significado para os alunos. Este processo permite que os professores reconheçam, quais os alunos que têm dificuldades, de modo a que possam ajudá-los a transpô-las.

No contexto de sala de aula surgem inúmeras questões que abordam as preocupações e ideias dos alunos, mas que passam por norma fora do contexto de aula, a escola precisa de estar “enraizada no meio”, Hernandez ao citar Kincheloe (1993) afirmou que:

o melhor caminho para ensinar alguém a pensar (a aprender compreensivamente) é mediante a pesquisa, observando o contexto social do qual os estudantes procedem e as vias, estratégias ou percursos que possam tomar no momento de buscar versões dos fatos que lhes permitam interpretar a realidade. (Hernandez, 1998 p. 25)

A aprendizagem ativa torna-se mais motivante e constitui um conhecimento ao qual é atribuído um “significado”, que subsistirá ao longo da vida, e não como um fim imediato.

A escola de hoje exige que se integre a teoria com a prática, sendo que a profissão de professor tem de acompanhar os desafios do “novo” mundo no qual os nossos conhecimentos também estão em constante transformação, e em que a velocidade de informação é tão rápida, quanto, o esquecimento dessa mesma informação.

Quanto ao papel do aluno também este foi “burilado”, já não se espera que apenas se cinja às tarefas básicas como ouvir, ler e reproduzir aquilo que o professor transmite. Espera-se que o discente saiba observar, pesquisar e indagar, numa espiral de tarefas e de suposições, em que o verdadeiro objetivo da aprendizagem deixou de ser a simples “memorização” de saberes, transformando-se na verdadeira aquisição de saberes em interação com o docente e os colegas. Pretende-se que seja capaz de várias tarefas como o compreender e desenvolver as capacidades/domínios de aprendizagem.

Por analogia, a função do livro há muito deixou de ser uma das únicas fontes de informação, hoje os livros apenas são um “instrumento de auxílio”, as tecnologias e a sua velocidade de transmissão de informações, parecem ter ocupado o seu lugar primordial.

E então, o que dizer sobre papel do professor?

Hoje o professor debate-se com diversos fatores ou agentes extrínsecos à sua atividade, que resultam essencialmente para a taxa de insucesso escolar, nomeadamente: a grande falta de assiduidade; a ausência de produção e consequentemente de registo de elementos de avaliação efetuados quer na sala de aula quer em casa, em todos os níveis do terceiro ciclo.

Alarcão e Tavares (1987) refletiram sobre a atualidade deste contexto, afirmando que:

Partindo da convicção de que a formação profissional dos professores deve ter uma componente teórica e uma componente prática, Dewey distinguia dois objectivos para a componente prática: a) concretizar a componente teórica, torná-la mais viva, mais real; b) permitir que os professores desenvolvam as “ferramentas” necessárias à execução da sua profissão. Embora de natureza diferente, estes dois objectivos não devem ser considerados exclusivos mas complementares. A teoria não tem de ser necessariamente teórica, remota e desligada da realidade. (Alarcão & Tavares, 1987, p. 19)

Alertaram já na década de oitenta para dois aspetos, quanto aquilo que se ensina que não pode ser apartado da “realidade” portuguesa, mas principalmente da realidade do aluno. E para o papel do professor, que também precisa de ser renovado, pois procura-se que para além da transmissão de saberes, também seja capaz de relacionar e orientar os conhecimentos e

experiências dos seus alunos, com os novos “saberes” (programa curricular), desenvolvendo a noção de cultura, articulando-os desta forma com a realidade.

As escolas manifestam a sua preocupação relativamente à necessidade de redução do grau de insucesso escolar no terceiro ciclo, sendo que as possíveis soluções apresentadas por algumas das disciplinas que utilizam a metodologia de projeto, são por exemplo: centrar a metodologia de trabalho na aprendizagem exploratória do aluno; sensibilização das normas de sala de aula no que diz respeito às especificidades da disciplina (assim como o “saber ser e estar” em contexto de sala de aula); obter uma ligação entre os conhecimentos inerentes (culturais) adquiridos pelos alunos com os conhecimentos que a disciplina pretende que sejam assimilados ao longo do ciclo.

Sendo que algumas das possíveis soluções para o terceiro ciclo assentam também na adequação dos temas das propostas de atividades aos conhecimentos adquiridos pelos discentes e consequentemente agravamento do nível de exigência. Como por exemplo, dar mais-valia ao trabalho cooperativo ou de grupo (competências sociais), na premência relativamente aos trabalhos de casa (que tenham como intuito a responsabilização do aluno (já iniciada no sétimo ano) e sequência em contexto de sala de aula) e por fim, desenvolver a noção de responsabilidade e de autonomia.

O contexto escolar atual compele para que se ajuste a teoria com a prática, assim sendo, por exemplo o programa curricular da disciplina de Educação Visual (3º ciclo), contempla esse ajuste.

Este tem como orientação base, duas vertentes do processo criativo: a analítica e sequencial e a segunda a intuitiva e simultânea, sendo que a primeira obtém-se através do “processo de design”, que privilegia “uma necessidade, percebida no mundo envolvente, é analisada, definida claramente em termos de problema a resolver, seguindo-se, para a sua solução, as fases de investigação, realização e testagem, numa sequência de fácil identificação” (DGEBS, p. 233).

Assim nesta disciplina a aprendizagem deve ser sempre encadeada com a realidade, “cabendo ao professor orientar as actividades de forma a que os conteúdos a abordar surjam como facilitadoras da apreensão dos códigos visuais e estéticos, decorram da dinâmica do projecto e permitam aos alunos realizar aprendizagens significativas” (CNEB, p. 161). Resultando numa metodologia facilitadora do desenvolvimento das capacidades e competências dos discentes, acompanhando as mudanças quer a nível de aprendizagem, como das fontes de informação, para que se possa criar “laços” entre o programa curricular e as vivências dos alunos.

Pois o desenvolvimento curricular e as opções pedagógicas ponderadas durante a preparação das planificações “devem explorar conceitos associados à compreensão da

comunicação visual e dos elementos da forma, desenvolvendo os domínios afectivo, cognitivo e social” (CNEB, p. 161).

Esta disciplina trabalha para a aprendizagem através da compreensão e relação de problemas, hipóteses e resultados, através de projetos de trabalho, nos quais reúne os mais diversos conteúdos disciplinares, abordando diferentes áreas, tais como a física, química, geometria, matemática, as línguas, etc. com o intuito “de um conhecimento compreensivo e relacional com um percurso pessoal” (Hernandez, 1998 p. 15).

Pretende-se assim uma visão “transdisciplinar” da escola e o desenvolvimento da autonomia, como do pensamento indagador e criativo. Segundo Hernandez, os projetos de trabalho, não serão certamente a solução para todos os problemas que a escola comporta, mas podem sem dúvida capacitar os nossos alunos nas suas relações, quer de trabalho, como na própria sociedade, pois permite desenvolver diferentes capacidades como a: autonomia, criatividade, capacidade analítica e de síntese, e permite também desenvolver a capacidade de “poder de decisão”. A escola precisa de aproximar os seus conteúdos programáticos com a realidade da nossa sociedade, da mesma forma precisa de aos poucos, alterar a sua organização para que se possa implementar um projeto de tal natureza.

Sendo que este último, é resultado da compreensão (e posterior aplicação) dos saberes adquiridos ao longo da formação.

A questão que se coloca é saber, se por ser uma disciplina maioritariamente prática, a mesma metodologia se poderia “pôr” quando falamos de outra, cujo alicerce seja fundamentalmente teórico? Será que o professor de uma disciplina como a de Língua Portuguesa, num sétimo ano de escolaridade poderia adotar a mesma metodologia? E relacionar mais do que uma área, através do trabalho de projeto?

3. Questões e objetivos da investigação

3.1. Questão de partida

Como fomentar a autonomia e o pensamento criativo na sala de aula atual?

Este é o resultado de uma reflexão idealizada durante este processo de pesquisa desenvolvido no âmbito do mestrado, com base nas dificuldades sentidas pelos professores na prática educativa.

Como docente, as contendas colocadas ao longo da trajetória profissional relativas ao processo de aprendizagem dos alunos, e o porquê de alguns alunos serem muito bons em determinadas áreas ou disciplinas, e não o serem noutras, sempre me intrigou.

Claro que as suas singularidades e interesses, também originam tal resultado, mas estes frequentemente recaem sobre problemas alheios à escola, nomeadamente familiares, condições de vida. Curiosamente a questão da aprendizagem é “abafada” com a justificação de que o aluno tem “falta de motivação”, pois para alguns esta é a principal razão do insucesso da escola. O difícil é trabalhar os conteúdos programáticos de acordo com as necessidades dos alunos, mas acima de tudo com os interesses dos mesmos, numa perspetiva de indagação, cooperação e divisão/responsabilização de tarefas entre alunos e professor.

Esta sim é a difícil tarefa do professor, mas como isto pode contribuir para a aprendizagem? Pois, Campos (1986) salienta a necessidade de diagnosticar em primeiro lugar as necessidades e interesses dos discentes, mas tendo sempre em atenção os condicionantes da aprendizagem como por exemplo, as diferenças individuais.

A difícil tarefa do professor no processo da aprendizagem envolve vários procedimentos, como afirmou Campos:

A aprendizagem envolve o uso e o desenvolvimento de todos os poderes, capacidades, potencialidades do homem, tanto físicas, quanto mentais e afetivas. Isto significa que a aprendizagem não pode ser considerada somente como um processo de memorização ou que emprega apenas o conjunto de funções mentais ou unicamente os elementos físicos ou emocionais, pois estes aspectos são necessários” (Campos, 1986, p. 33)

Significa também que a aprendizagem só é significativa, quando o aluno é capaz de expor e explicar os diferentes conteúdos e aquilo que aprendeu através das suas próprias palavras, independentemente do contexto (Ausubel, 1968).

Segundo Ausubel (2000) o processo da aprendizagem pode se processar pela recepção ou pela descoberta, sendo que este último era enfatizado pelo autor, pois permitia a relações lógicas e claras de novas ideias com saberes pré-existentes, as denominadas “ideias âncora”.

Este processo permite criar saberes sólidos para o aluno, que de outra forma seriam “decorados” e posteriormente (possivelmente) esquecidos, como tantos outros. Com base nas dificuldades sentidas pelos professores na prática educativa, pretende-se que a questão do insucesso e da aprendizagem “abafada” com a justificação de que o aluno tem “falta de motivação”, seja desta forma dissuadida. O professor tem de trabalhar com outros nos processos de facilitação pedagógica, para que o “significado” das aprendizagens seja “fenomenológico” no aspeto denotativo, como conotativo (Ausubel, 2000) e evitar o discorrer de conteúdos programáticos.

Na sala de aula atual a autonomia e o pensamento criativo só poderão ser desenvolvidos, quando o ambiente e o comportamento dos indivíduos atuarem de forma dinâmica e cooperante. Pois o ato de aprender é uma característica essencial do psiquismo humano.

Assim sendo a fomentação da aprendizagem é mais profícua, aquando do desenvolvimento da criança. Os autores A. Sprinthall, e C. Sprinthall, referem este assunto citando Tolman, definem a aprendizagem associada a um processo intencional que visa um determinado objetivo, colocado neste caso pelo professor (a pessoa que orienta o dado processo). Assim sendo, este processo implica uma vontade expressa de parte a parte (comportamento), no qual há um manifesto desejo em aprender, sendo desta forma mais fácil o resultado adquirido, atribuindo significado às ideias “ancoradas”.

Mas como, alterar a vontade de determinado (s) individuo (s)? O próprio CNE alertou para a falta de trabalho dos nossos alunos, assim como para os fracos resultados no que concerne aquilo que é aprendido.

Segundo A. Sprinthall e C. Sprinthall, citando Bandura, relativamente às teorias comportamentalista, a aprendizagem no caso das crianças, prende-se com um fator muito importante que é a imitação do comportamento dos outros, de um modelo.

Tal como alguns professores (ou outros) foram certamente para todos nós referências positivas, para toda a nossa vida e ainda o são quando por um motivo ou outro sem querer os recordamos, na velocidade de um pestanejar! Essas memórias são sem dúvida as mais valiosas, pois são muitas vezes a base da nossa identificação como pessoa e como profissionais.

Será então que aos poucos poderemos alterar a motivação e o empenho dos nossos alunos? Será que também poderemos motivar os professores a alterarem as suas práticas educativas, numa perspectiva de metodologia de projeto, independentemente da disciplina que lecionam? Para que se produza pensamento criativo e consequente autonomia, (ou vice-versa) nos nossos alunos.

As questões são muitas, e não é fácil encontrar o ponto de partida, por isso Quivy afirma que a clareza na formulação do problema é essencial, que a pergunta deve ser “precisa, concisa e unívoca”, sendo sempre “realista” e pertinente. (Quivy, 2008, p. 44) Assim é necessário, colocar a pergunta que servira de base ou “fio condutor” para este trabalho de investigação, com alunos do terceiro ciclo, que será a seguinte:

Como fomentar a autonomia e o pensamento criativo na sala de aula atual?

3.2. Subquestões

Quais as práticas educativas que promovem a aprendizagem significativa na sala de aula?

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica” (Vygotsky, 1989, p. 131)

Para que hoje se produza pensamento criativo e consequente autonomia, (ou vice-versa) nos nossos alunos, temos de destacar um dos autores que trabalharam o desenvolvimento cognitivo (e metacognitivo) e o social e emocional, por outras palavras Vygotsky e o paradigma sócio construtivista. Este autor afirmou que o papel da afetividade é fundamental para o funcionamento e desenvolvimento cognitivo, pois só a integração destas duas dimensões (afetiva e cognitiva) permite o funcionamento psicológico, e consequente desenvolvimento social.

Como o autor afirma a “relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo”, e num frenesim constante, hoje a sala de aula está envolta por inúmeros fatores como por exemplo sons, desde aqueles que pertencem à aula em si, passando pelos sons exteriores que não são possíveis de suprimir.

A escola atual vive numa verdadeira azáfama, fruto da própria sociedade que gira interruptamente ao sabor das inovações tecnológicas e da economia. Esta relação entre a

palavra e o pensamento é tão ou mais agitada do que alguma vez foi. As tecnologias permitem um sem número de informações ao mesmo tempo, é possível num simples clique juntar, palavra, música, cor, imagem, sentimentos, experiências e memórias olfativas,... tudo numa fração de segundo.

Mas curiosamente, quando os alunos estão concentrados/atentos, não há distração possível, mas como? Como promover este tipo de aprendizagem que seja significativa na sala de aula? Quais são as práticas educativas?

3.3. Objetivo geral

Compreender as práticas educativas que promovem a aprendizagem significativa na sala de aula.

Este trabalho de projeto pretende contribuir humildemente na orientação de práticas educativas que contribuam para a formação de indivíduos que “aprendam mais” de forma autónoma, dentro do contexto educativo atual. Promovendo desta forma para a produção do pensamento criativo e crítico dos nossos alunos, cujo objetivo comum, é identificar as dificuldades da gestão desta prática por parte dos professores e incrementar o pensamento/aprendizagem significativa dos discentes.

Pois algumas das dificuldades sentidas pelos professores na gestão da prática educativa, ocorrem quando os alunos revelam diferentes capacidades de aprendizagem. Sendo que estas podem ter razões diferentes, como por exemplo quando o nível dos conteúdos que estão a ser lecionados não correspondem ao do aluno ou quando o aluno leva mais tempo para responder ou resolver uma questão, do que os restantes. Fazendo com que este se sinta à parte, assim sendo, poucos continuam interessados ou motivados durante o tempo restante.

É neste momento em que os diferentes atores (professor/aluno (s)) interagem que incide a principal preocupação. Esta interação comporta diferentes estratégias e conhecimentos que o formador terá de transmitir ao aluno, sendo que este último terá de os compreender, relacioná-los com as tais “ideias âncora” e depois ser capaz de produzir pensamento próprio, que então revelará se a aprendizagem foi ou não significativa.

Numa ação continuada, cuja sequência terá de ser lógica e com um fim visível. Esta analogia de saberes terá de ser através de uma lógica continuada e não estanque, sempre relacionada com a realidade. Para que o aluno possa associar novos saberes e diferentes experiências (antigas com as novas). O grande objetivo é criar indivíduos que sejam

autónomos para a vida, que saibam mais tarde resolver as situações reais de acordo com os conhecimentos adquiridos (quer sejam cognitivos, afetivos,...), independentemente da área ou conhecimento específico que cada professor domina.

A pedagogia de projeto é uma metodologia que aponta, para a importância do processo cognitivo, da compreensão dos conceitos, da pesquisa, da superação de obstáculos, para a tentativa e erro, e não para o resultado em si. A relação entre a teoria e a prática torna-se mais produtiva assim, segundo alguns autores, do que somente quando do diagnóstico final de todo o processo.

A questão, então prende-se com o fato do ensino não ser desenvolvido em todas as disciplinas do terceiro ciclo, através das mesmas práticas. Poderá uma disciplina predominantemente teórica, por exemplo a disciplina de Português utilizar este tipo de prática educativa, no desenvolvimento dos seus conteúdos programáticos? E ser bem-sucedida?

No objetivo geral da investigação segundo Forin (2009), deverão constar as variáveis-chave e a população alvo, assim sendo neste estudo pretende-se:

Compreender as práticas educativas utilizadas pelos professores que promovem a aprendizagem significativa na sala de aula, com alunos do terceiro ciclo.

3.4. Objetivos específicos

Depois de estabelecer a questão fundamental e o objetivo geral da investigação, pretende-se designar de forma mais pormenorizada, os objetivos que são específicos de modo a fomentar a investigação, assim sendo pretende-se alcançar as seguintes ações:

- Identificar quais as práticas educativas que promovem a aprendizagem significativa;
- Compreender o que é a pedagogia de projeto como prática facilitadora da aprendizagem;
- Identificar dificuldades da aplicação deste tipo de práticas, (orientado para a compreensão e transformação da própria prática);
- Identificar se os professores estão sensibilizados para a importância desta prática educativa com alunos do terceiro ciclo;
- Evidenciar se os docentes incitam à aprendizagem significativa na promoção das condições de desenvolvimento das aprendizagens.

Hipóteses ou Questões de investigação

Seguidamente a ter sido exposta a problemática e a questão de partida, assim como os objetivos gerais e específicos da investigação, é essencial definir as hipóteses que se colocam, pois segundo Tuckman “Uma hipótese, ou seja, uma sugestão de resposta para o problema, deve apresentar a seguinte característica: “Estabelecer uma conjectura sobre a relação entre duas ou mais variáveis” (Tuckman, 2000, p. 25), pois esta indica segundo Quivy “uma relação entre dois termos” que podem ser “conceitos ou fenómenos” (Quivy, 2008, p. 150).

Assim sendo, no processo de investigação as hipóteses deverão ser organizadas segundo alguns autores, de forma clara e breve, pois os resultados que são previstos irão encaminhar o investigador relativamente às variáveis e como estas serão operacionalizadas. Deste modo pretende-se responder à problemática acima exposta, através da elaboração de algumas pré-soluções, suscetíveis de serem testadas ou reformuladas.

Segundo Oliveira esta “possui um papel muito importante na organização da pesquisa”, permite ao investigador uma série de condições de regulação, tais como a “evitar dispersão” ou “focalizar determinados segmentos do campo de observação. (Oliveira, 2003, p. 112).

Pretende-se então que as hipóteses colocadas neste trabalho, respondam à problemática colocada, de forma lógica e verificável, estabelecendo relações entre as variáveis e a “população alvo” (Fortin, 2009), cujo objetivo é garantir a sua orientação, esta deve ser testável; deve ser apoiada pela teoria, pela investigação ou pela experiência pessoal, e de acordo com o acima referido, as hipóteses consideradas são as seguintes:

- Os docentes do 3.º ciclo conhecem práticas educativas que promovem a aprendizagem significativa;
- Os docentes do 3.º ciclo responsáveis por disciplinas fundamentalmente teóricas, utilizam a pedagogia de projeto na promoção das condições de desenvolvimento das aprendizagens;
- Os docentes do 3.º ciclo responsáveis por disciplinas fundamentalmente técnico-científicas, utilizam a pedagogia de projeto na promoção das condições de desenvolvimento das aprendizagens;
- Os alunos do 3.º ciclo obtêm uma aprendizagem significativa através dos modelos de pedagogia de projeto.

Variáveis

A elaboração das variáveis pressupõe diferentes classificações das mesmas dependendo do papel que desempenham na investigação, segundo Forin (2009, p. 160) “As variáveis são as unidades de base da investigação.”

Estas podem ser medidas, ou seja permitem traçar as características das qualidades a medir, pois “Elas são qualidades, propriedades ou características de pessoas, objetos de situações suscetíveis de mudar ou variar no tempo.” (Forin, 2009, p. 171)

No caso concreto desta investigação, serão trabalhadas as seguintes variáveis, a variável independente: prática pedagógica; a variável dependente: aprendizagem significativa; a moderadora: prática reflexiva; a de controlo: dificuldades de aplicação/comportamento, e por fim a interveniente: identificá-las a partir da revisão da literatura.

PARTE II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A escola hoje exige uma construção para a aprendizagem colaborativa e reflexiva de todos os intervenientes que resulte na sua articulação da teoria e prática. A aprendizagem insere-se num contexto organizacional que assenta na ação sistemática e reflexiva incessante, enquanto estratégia de formação reflexiva, colocando em constante questão os resultados e as tomadas de decisões.

A definição de papéis na cultura docente foi uma fonte de conflitos de poder e de controlo e a visão de supervisor vêm criar uma consciencialização da gestão e mudança educativa no sentido de desenvolver a formação profissional dos professores com o objetivo de melhorar práticas educativas e alcançar as aprendizagens e o sucesso dos alunos.

O entendimento esclarecido sobre o papel de liderança e organização, permitiram o desenvolvimento entre a teoria e a prática de gestão, contribuindo para o enriquecimento e progresso da profissionalidade docente, e consequentemente provocaram a mudança iminente da psicologia da autoridade.

O objetivo de qualquer estudo implica o que o pesquisador espera conseguir através deste, em termos gerais e em objetivos específicos, e rege-se pela necessidade de resolver problemas reais e tem como objetivo sublime a ação transformadora da realidade, pressupondo a seleção de um domínio científico e a delimitação de um campo de interesse, para reflexão sobre a ação a partir da mesma, como afirma Cembranos (1995, p. 49) na “superação da realidade actual”.

Assim sendo, pretende-se através do suporte teórico dar fundamentação a este estudo, promover a prática da pedagogia de projeto em contexto de sala de aula, nas escolas.

Esta fundamentação teórica abordará os conceitos de pedagogia de projeto, aprendizagem significativa, práticas educativas e de supervisão.

1. Pedagogia de projeto

1.1. Bases pedagógicas da pedagogia de projeto

A pedagogia de projeto foi criada por John Dewey no século XX, tendo como seguidores Kilpatrick, Montessori, Freinet, Hernandez, entre outros. A questão não é nova, mas a realidade é que a sua aplicação passa por uma postura pedagógica e não tanto por uma técnica. Esta pedagogia ativa exige a ligação com a realidade, com a vida exterior para que se possam criar bases sólidas na aprendizagem dos alunos.

Segundo Le Grain (1985), a pedagogia de projeto tem, como base, várias correntes designadamente as pedagogias de Freinet, “socialista”, “por objetivos”, “cognitiva e a construção do saber”, a “pedagogia centrada no processo de aprendizagem” e a “análise e a pedagogia institucionais”, salienta ainda a “consciencialização” de Paulo Freire e a “psicologia de grupo”, assim como a “psicologia da motivação”. (Pourtois & Desmet, 1997, p. 243)

Zabalza (2003) define que qualquer projeto terá de especificar os seus objetivos, para que “sirvam para o que devem servir: ser uma ajuda para desenvolver com maior qualidade e eficácia o processo educativo” (Zabalza, 2003, p. 82).

Esta pedagogia ativa permite que a aprendizagem seja de trabalho intenso, permitindo, para além da comunicação entre o formador e os formandos, a afinidade entre o professor, o (s) aluno (s) e a tarefa a realizar, sendo que as adversidades ao longo do processo permitem, que o aluno vivencie as experiências de forma consciente, de compreensão progressiva na procura de soluções para o seu plano de trabalho, de acordo com os seus objetivos e necessidades, através de ações conexas, com o intuito de concretizar a sua ideia inicial. O decorrer da socialização permite que haja o desenvolvimento da autonomia do aluno, “através do conjunto das interações, complexas e duradouras, que ele estabelece com o seu meio”, permitindo o desenvolvimento “da singularidade de cada um” (Pourtois & Desmet, 1997, p. 142).

O ensino-aprendizagem é assim processado num ambiente baseado na realidade do aluno e na resolução de problemas, de modo a que este consiga estabelecer analogias entre o que está a aprender e o mundo que o envolve. De modo a permitir que o aluno tenha ferramentas para pensar, de forma autónoma, crítica e contemplando sempre a criatividade em todas as etapas de resolução de problemas. Zabalza (2003) descreve o princípio de equifinalidade da seguinte forma “todos sabemos que umas ideias nos levam a outras, umas informações a outras, umas actividades a outras e, desta forma, vamos avançando na aprendizagem” (Zabalza, 2003, p. 99).

Por fim, Carl Rogers propõe um modelo que conjuga a “experiência” de Dewey, com o “desenvolvimento” de Kilpatrick, mas que está projetado para a questão principal a “pessoa”, onde o aluno é ativo e o papel do docente é o de facilitador na construção do seu conhecimento, tendo sublinhado a importância do papel das “relações interpessoais” (Pourtois & Desmet, 1997)

Rogers citado por Pourtois e Desmet (1997) afirmou que o aluno “é capaz de controlar o seu próprio desenvolvimento” pois segundo o autor, os conhecimentos só serão “adquiridos” verdadeiramente quando o aluno efetua “as suas próprias procuras, pelo seu próprio esforço” (pp. 230-231).

O papel do professor inclui um grupo de “ (...) estratégias não diretivas”, que permitem uma prática pedagógica “flexível”, num ambiente de “responsabilidade partilhada” (Pourtois & Desmet, 1997, p. 235).

O professor terá de ser um modelo “autêntico” que manifeste a sua “compreensão empática”, que promova a confiança e que renuncia todos os “juízos de valor”, e que promova o reforço positivo.

Esta perspectiva humanista centrada na “pessoa”, o autor impulsiona também a sua utilização junto à família, pois se pretende estabelecer uma ligação com a realidade e capacitar o indivíduo para esta mesma realidade, faz sentido que a família esteja envolvida neste percurso, no “reconhecimento da diferença”, pois inevitavelmente influenciam-no na construção do “eu” numa aceção mais ampla. Pois a aprendizagem não se restringe a uma sala de aula, ela prolonga-se para a sociedade, de modo recíproco numa dinâmica impetuosa.

1.2. Conceito de pedagogia de projeto

A actividade de aprendizagem que consiste em formular questões aos companheiros, desafiando-os, sobre o conteúdo das lições expositivas, pode ser um factor importante para melhorar os resultados dos estudantes. (Tuckman, 1994, p. 46)

Atualmente existem escolas que procuram através de uma nova estrutura de orientação curricular, desenvolver a capacidade de autonomia nos seus alunos, pois a ideia de projeto, potencia a capacidade emancipatória que permite criar um distanciamento da escola tradicional. O termo “projeto” significa uma intenção, um propósito que desde sempre prevalece na sociedade, durante séculos o homem idealizou, planeou, desenhou, experimentou, meditou, até chegar ao produto final do seu objetivo.

O ciclo de vida de um projeto inclui assim uma série de fases, que contribuem para o desenvolvimento da ideia inicial, e que, pressupõe também a melhoria da criatividade e promoção da autonomia e habilidade daqueles que o executam.

O propósito para a execução de cada fase é a “motivação”, segundo Pourtois e Desmet, a noção intencionalidade, acompanhada pela ação, foi uma “contribuição” da

fenomenologia para a psicologia e para a pedagogia, que destaca o “projeto” como uma das suas principais componentes (Pourtois & Desmet, 1997, p. 240).

Esta “ideia” não podia estar mais atualizada, hoje a sociedade, em qualquer que seja a área de trabalho, pretende pessoas ativas que possuam a capacidade de estarem sempre atentas às novidades mais recentes de todo o mundo, ou que tenham a felicidade de as antecipar.

Boutinet define o termo como algo que “se distancia do banal e do quotidiano por um algures desejável de concretizar: ele tem de ser decidido, determinado, orientado e organizado” (citado em Pourtois & Desmet, 1997, p. 240).

Não desconsiderando que, todo o projeto é constituído pelo entendimento do passado, da identidade do sujeito e a vontade de alterar o futuro. Assim, a ação do professor e a relação deste com o aluno é de extrema importância, para que ao longo de todo o processo educativo, o aluno possa estar motivado no desenvolvimento das suas capacidades e aprendizagens, pois estas contemplam vários fatores (cuja definição é igualmente complexa), tais como: o “educando, objectivos, educador, tarefa, turma, escola, família, sociedade” (Tavares & Alarcão, 2005, p. 134).

A definição da pedagogia de projeto implica ainda, segundo Le Grain (1985), quatro etapas, que marcam a ação do professor e a do aluno, nomeadamente: emergência; a escolha, a realização e a avaliação. Ou seja, desde logo é necessário que a intenção deste projeto venha colmatar uma necessidade, uma premência, para que depois se possa seleccionar a ideia para o mesmo, e sobre o qual todos os elementos estejam de comum acordo (Pourtois & Desmet, 1997, p. 242).

De seguida, para a terceira etapa é necessário criar um plano de atividades para a sua execução, que dependendo da natureza e história, este poderá necessitar de várias experimentações e reavaliação de procedimentos, estratégias e materiais, sendo que por vezes é fundamental reformulá-lo. Por fim a avaliação, é a última etapa de todo este processo, sendo que Pourtois e Desmet a definem deste modo:

“A avaliação da acção conduzida será realizada em quatro planos: a avaliação do produto, a realização dos objectivos pedagógicos, o desenvolvimento das capacidades, a aquisição dos conhecimentos novos. É a totalidade do grupo que deve conduzir a avaliação” (Pourtois & Desmet, 1997, p. 243).

Assim, a pedagogia de projeto requer um trajeto de ações progressivas, com vista ao fim idealizado, mas que pressupõe, ao longo desse itinerário, uma série de adversidades e de

variações da ideia original, que aliada ao processo do desenvolvimento e da aprendizagem, com a prática do aluno e a (s) tarefa (s) a realizar, revela a sua complexidade.

“O projecto é não só um factor de motivação de aprendizagens, como também é apresentado aos alunos enquanto instrumento de compreensão da realidade e de intervenção sobre ela” (Rey et al. 2005, p. 186).

1.3. Modelos pedagógicos

Ignorar o passado e começar tudo de novo, a cada momento, é ignorar a natureza humana que constrói identidade (s) e cultura (s) a partir da memória. Ignorar o futuro, e retomar em cada momento o passado como única configuração do presente, é ignorar a liberdade criativa individual e coletiva que desafia à participação na construção do mundo. (Oliveira- Formosinho, 2007, p. 86)

A relação educativa engloba uma série de atores e de recursos, que determinam o processo de ensino-aprendizagem, e a escola inclui uma extensão do “eu”, onde o sujeito compreende a dinâmica da aprendizagem da vida em sociedade.

Ao longo da história da sociedade, muitos foram os pedagogos que refletiram sobre a escola em todas as suas perspectivas, desde o aspeto pedagógico, histórico, cultural, físico, ao social, psicológico, moral, tendo como mote a aprendizagem e como esta se processa na mente do indivíduo.

Atualmente a escola e a pedagogia possuem um legado social e histórico sublime, fruto do desenvolvimento pedagógico operado durante os séculos XIX e XX, que perduram até hoje, e que ajudaram na construção da sociedade contemporânea.

Como tal, nada seria mais legítimo do que citar algumas das pedagogias atuais, nomeadamente de Ausubel, Hegel, Montessori, Skinner, Piaget, Bruner, Vygotsky, Freinet, Freire, Rogers, entre outros. Todos modificaram gradualmente o mundo e a escola que hoje habitamos, os seus ideais vingaram e continuam lutando por uma pedagogia aperfeiçoada.

Por exemplo, segundo Ramiro Marques (1999), a obra pedagógica de Maria Montessori funde-se no movimento de escola ativa, pois foi “quem primeiro descobriu a importância do ambiente da sala de aula no desenvolvimento da aprendizagem (...)”. (p.23) Este autor sintetiza na sua obra, algumas das pedagogias abordadas, mas apenas farei referência a algumas, sendo que todas são relevantes para a compreensão dos vários modelos pedagógicos.

Segundo Marques (1999) a Pedagogia do Projeto é referida como a pedagogia do “investimento”, inclui parâmetros tais como:

Suscitar o empenhamento; Procurar a motivação e o interesse; Projectar-se em conjunto no tempo; Encorajar o aluno a: (...) orientar-se de forma autónoma na matéria, no tempo e no espaço; organizar-se; programar; formular o seu projecto; (...) inquirir; procurar; agir em grupo; produzir; participar na avaliação do seu trabalho. (p. 301)

Em pleno século XXI, o professor deve definir para si, um novo perfil, que corresponda às exigências do palco em que se move, das turmas heterogéneas, dos contextos sociais e culturais diversificados e enriquecedores em que a escola se insere. O respeito pela diferença é fundamental, bem como pelas múltiplas inteligências que podem ser potencializadas, a partir de um ensino individualizado e motivador.

Ensinar e promover a aprendizagem dos alunos, transformando informação em conhecimento significativo, continua a ser a função central de um professor. Contudo, também deve ter a capacidade para questionar a sua ação, o que transmite, procurando sempre inovar e desafiar os seus alunos para o conhecimento significativo.

As inovações na área da ciência e da tecnologia são incomensuráveis, obrigando-nos a lidar, diariamente, com torrentes de informação. A realidade, longe do que é convencional, ganhou novas perspetivas multidimensionais.

A mudança ocorre quando temos conhecimento do nosso próprio ser enquanto pessoal e profissional, mas o ser coletivo é mais complexo e imprevisível, por isso o processo de acompanhamento de um professor mais experiente como refere Alarcão (2001) vem contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional, em que o supervisor irá permitir um “olhar” diferente sobre as práticas educativas e o contexto em que as mesmas se inserem. Pois o importante é permitir que todo o tipo de profissionais possam desenvolver o seu potencial, com base na confiança, imparcialidade e na qualidade do saber, do ser e do saber fazer.

2. Aprendizagem significativa

2.1. Conceito de aprendizagem

Uma nova visão da aprendizagem surge com o conceito de aprendizagem significativa ou de perspectiva construtivista, tão completa e cabalmente revista por Coll (1987): (...) Para que a aprendizagem seja significativa devem cumprir-se duas condições: o

conteúdo deve ser potencialmente significativo tanto na estrutura interna (significação lógica) como da possível assimilação (significação psicológica). (Pacheco, 2001, p. 56)

A sociedade está em permanente mudança, assim como o pensamento, a comunicação, as tecnologias e as desigualdades, e aos poucos a modernidade vai ganhando terreno e se entranha na escola pública num contexto pluralista. O professor desempenha então um papel muito especial. A prática profissional é colocada interruptamente em causa, o que ensinar? O que avaliar? O que será útil ou significativo para uma sociedade cujos interesses são efémeros e que a tecnologia ajuda na súbita mudança?

Qual o papel do docente e qual o papel do aluno? Como educar? Este sempre foi um tema de reflexão, que preconizou a visão construtivista da aprendizagem significativa. (Ausubel, 1982)

A definição de aprendizagem consiste em algo que será experienciado, vivenciado e depois memorizado de forma consciente, que por vezes ocorre de modo não intencional mas que devido à sua natureza se traduz numa num evento singular. Todos nós podemos definir o conceito de aprendizagem, através das nossas vivências, mas segundo vários autores, este consiste num “processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável” (Tavares & Alarcão, 2005, p. 86).

Segundo Pacheco (2001) citando Coll (1987) a aprendizagem só é significativa quando o aluno consegue relacionar “o novo conteúdo e os elementos já disponíveis na sua estrutura cognitiva”, ou seja, a “memorização compreensiva”.(Pacheco, 2001, p. 56).

O professor só poderá avaliar se o aluno realmente aprendeu, se este último for capaz de realizar a ação pretendida sem a repetir automaticamente, mas de forma consistente, na qual o seu comportamento se modifica revelando a assimilação de conteúdos e compreensão pelo processo.

Pois só assim a aprendizagem se torna prazerosa, à medida que se incorpora às estruturas de conhecimento que o aluno carrega em si, sendo que a atribuição de significado através de associações se releva eficaz na absorção de novos conhecimentos específicos, Ausubel (1963) chamou a este conceito de “subsunção”.

A aprendizagem desenvolve-se ao longo da vida de acordo com o desenvolvimento mental, físico e social, o indivíduo vai criando e se servindo das mais variadas estruturas e experiências e assim a mudança naquele individuo se vai efetuando. É através dos três grupos tarefas de aprendizagem preconizadas por Benjamim S. Bloom, que Tavares e Alarcão (2005)

se referem a este autor, quando salientam o fato de que as tarefas de aprendizagem se dividem nos seguintes grandes domínios: cognitivo, psico-motor e afetivo, mas não de forma estanque, pois estes processos se interligam.

Sendo o ensino da aprendizagem alvo de diversas interferências que limitam a sua emancipação, e a melhoria dos resultados, há que ter em conta o processo da melhoria das práticas de modo a revalorizar o papel do professor na complexidade do mundo hodierno.

Pois esta contém todo um sistema globalizante que rege uma dada sociedade, da qual o professor, aluno, escola e toda a comunidade se interliga e se define. Assim, segundo esta teoria, sua aplicação em contexto de sala de aula implica dois princípios que permitem o desenvolvimento da aprendizagem, nomeadamente a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa. Os quais indicam que o “professor” deverá ter em atenção, que no início da sua exposição à turma, deverá expor obrigatoriamente as ideias gerais, para que de seguida possa então pormenorizar, a diferenciação progressiva (Ausubel, 1976).

O segundo princípio, a reconciliação integrativa aponta para que se faça também uma introdução aquando da integração de novos materiais ou seja de novas unidades programáticas, para que o aluno possa comparar e associar os “novos” conhecimentos com os anteriores, e deste modo ir prosseguindo a sua “construção pessoal”. (Tavares & Alarcão, 2005)

2.2. Teorias da aprendizagem

Este processo de “construção pessoal” foi desenvolvido por diferentes teorias da aprendizagem, sobre as quais vários autores se debruçaram, serão aqui referidas apenas algumas, nomeadamente: teorias behavioristas e as cognitivas, e o modelo humanista, pois segundo Tavares e Alarcão (2005) na sua análise às “perspectivas” atuais, «nenhuma teoria explica tudo» (p. 116) e sim são complementares entre si, assim como nenhum método é a solução ideal se não tiver “significado” para quem o desenvolve. Estes autores afirmam que basicamente o papel do professor e do aluno e o seu relacionamento é que é importante quando afirmam:

O professor e os alunos são os principais intervenientes no processo de ensino e aprendizagem e é a eles que compete entrarem numa situação de relacionamento autêntico que permita ao professor adaptar as teorias e os métodos de ensino à sua própria personalidade e à realidade dos alunos que tem na sua frente, no exercício da sua profissão. (Tavares & Alarcão, 2005, p. 116)

A base teórica da aprendizagem de Ausubel consiste, em contemplar as experiências anteriores do indivíduo, para que este possa associar os novos saberes aos anteriores, para que assim a aprendizagem se torne significativa.

Sendo que a linguagem, segundo o autor, é o meio mais eficiente para que isso ocorra, pois esta assegura e promove a gestão de conceitos e proposições, através da associação mental. Ou seja, entre a realidade do aluno e o significado dos conceitos, resultando numa comunicação completa. (Ausubel et al., 1980; Moreira & Masini, 1982).

Para que haja aprendizagem significativa, o autor salienta que é necessário que o professor tenha em atenção duas condições: a primeira é a disposição que o indivíduo tem para aprender, a segunda refere-se aos materiais que são apresentados e aprendidos pelo aluno. Estes têm que ser veementes, para que a nível psicológico sejam significativos, pois para aquele indivíduo, a aprendizagem só será “compreendida”, pela associação das experiências vivenciadas aos novos conceitos.

Mas nem todos os autores têm a mesma conceção de aprendizagem, e como esta se efetua, uma vez que estas diferenças têm por base diferentes teorias, como por exemplo as teorias behavioristas, as cognitivas ou movimento humanista.

Sendo que cada uma salienta diferentes aspetos que influenciam a aprendizagem, como a construção pessoal, a modificação do comportamento, o aspeto experiencial entre outros.

Segundo José Tavares e Isabel Alarcão, a aprendizagem deriva de “tarefas que lhe são propostas ou que ele próprio se propõe.” Segundo estes autores, a taxonomia de Bloom (1977) divide as tarefas em três conjuntos diferentes, especificamente: o “domínio psicomotor”, o “domínio cognitivo” e o “domínio afetivo” (Tavares & Alarcão, 2005, p. 90).

No entanto, outros pedagogos distinguem outros fatores que influenciam a aprendizagem, dentro das teorias behavioristas, temos estudiosos como: Watson, Pavlov, Thorndike e Skinner. Para este último a análise comportamental da aprendizagem era como uma “forma de condicionamento”, pois o exercício ou atividade estava encadeada a um estímulo, uma recompensa ou “reforço positivo”, assim como o próprio estímulo também provoca uma ação, provocando desta forma um encadeamento entre ação ou comportamento exterior do indivíduo e o estímulo.

Ramiro Marques (1999) no seu livro, Modelos pedagógicos actuais, crítica este modelo pois afirma que este “estimula o pensamento convergente, a obediência à autoridade e

o conformismo”, sendo que como resultado de tal método constata-se o “pouco espaço para a criatividade, o espírito crítico e o pluralismo” (p. 31).

Dentro das teorias cognitivas, temos estudiosos como: Piaget, Bruner e Ausubel. Para Piaget, a “ideia de que o ensino deve centrar-se na actividade do aluno”, ou seja o aluno aprende não apenas através da exposição oral, mas também, com o contacto com os objetos e problemas, sendo que esta atividade tem de se espontânea, para que seja “significativa, pois a vontade ou motivação do aluno terá de “resultar de um desejo interior e não de forças externas à criança” (Marques, 1999, p. 36).

Piaget afirma que a seu ver o ensino não deve ser “Nem demasiado difícil para não ser frustrante, nem demasiado fácil para não ser maçador” (Marques, 1999, p. 102).

Ausubel (1968) entendeu que a aprendizagem só é “significativa ou compreendida” por “transferência”, ou seja, para este autor a criança tem de “aprender a pensar” através do ensino por descoberta. No entanto, salientou que o papel do professor e a sua organização é fundamental em todo o processo, para que este método não “aconteça ao sabor e ao ritmo e interesses dos alunos”, e sim que toda a informação deverá ser sequenciada de forma lógica, pois facilitam a “retenção” da aprendizagem. Assim definiu quatro tipos de aprendizagem por “recepção significativa ou compreendida”; “recepção mecânica ou memorizada”; “descoberta significativa ou compreendida” e pela “descoberta mecânica ou memorizada” (Tavares & Alarcão, 2005, p. 105).

Bruner também se debruçou sobre a questão da aprendizagem, para este psicólogo a aprendizagem é um procedimento “activo do sujeito que aprende, organiza e guarda informação recebida” (citado em Tavares & Alarcão, 2005, p. 103).

Para Bruner a teoria da aprendizagem pode se apresentar em espiral, pois a seu ver qualquer ciência pode ser ensinada, pelo menos nas suas formas mais simples, a alunos de todas as idades. Dado que estas serão continuadas mais tarde para que à medida que vão compreendendo novos conceitos e metodologias, as possam intercalar com as aprendidas anteriormente. E, assim, os conceitos e metodologias serão aprofundados de outro modo, periodicamente de acordo com a idade do aluno, uma vez que as crianças possuem o que este denomina de “predisposições”, nomeadamente: a “curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa” (citado em Marques, 1999, p. 45).

Quanto ao movimento humanista, podemos identificar alguns defensores tais como Maslow, Buhler, Carl Rogers e Combs, que têm como base que o aluno é quem deve decidir o que quer aprender, que este deverá ter mais responsabilidade no processo da sua

aprendizagem, para que seja mais independente, pois a aprendizagem para estes não se resume a estímulos e reação, ou vice-versa.

Tomemos como exemplo a teoria de Rogers, este é defensor de que “o educando cresce e adquire experiência se se lhe deixa livre iniciativa para descobrir o seu próprio caminho, numa atitude de auto-realização e auto-avaliação, num processo de se tornar pessoa” (Tavares & Alarcão, 2005, p. 111).

Subentende-se assim, que o desenvolvimento do aluno também depende do seu papel ativo no desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem, no qual o aluno através de técnicas de ensino, terá fazer as suas próprias aquisições através do ensino pela descoberta. Pois assim “cresce e adquire experiência (...) numa atitude de auto-realização e de auto-avaliação, num processo de se tornar pessoa” (citado em Tavares & Alarcão, 2005, p. 111).

Quanto a este último movimento, Tavares e Alarcão (2005) ressaltam a sua preocupação, pois este tipo de aprendizagem apresenta algumas desvantagens, especificadamente: uma insuficiente preparação académica, assim como uma “concepção deturpada do papel do individuo na democracia”. Salientando ainda, que relativamente à interpretação realizada por alguns professores relativamente à teoria cognitivista (...) há aspectos em que a memorização é necessária” (p. 115).

2.3. Cultura do aprender

Como bem diz Brennan (1985), “os alunos não entram na escola como folhas em branco nas quais os professores escrevem colectivamente a educação. Trazem atitudes e valores assimilados no seio familiar e no meio social” (citado em Pacheco, 2001, p. 52).

Hoje o futuro da profissionalidade docente assenta no desenvolvimento integral das diferentes vertentes: inteligência, sensibilidade, sentido estético, espírito e corpo e, por fim, o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e espiritual. Segundo Jacques Delors na “educação: há um tesouro escondido nela”, os professores como “pessoas” têm a necessidade de desenvolver as quatro aprendizagens essenciais para que possam se satisfazer pessoalmente e coletivamente: “aprender a conhecer, (...) aprender a fazer, (...) vive juntos (...) finalmente aprender a ser” (Delors, 1996, p. 90).

Educar é uma preocupação que visa aprimorar o ensino e a vida numa visão integral, aliando todas as dimensões com o fim último da mudança da sociedade, para além do desenvolvimento das inteligências linguísticas e logico-matemática, Gardner (1994) salienta a

necessidade de desenvolver também as inteligências: espacial/visual, cinestésica/física, musical, interpessoal, interpessoal, intrapessoal e a naturalística.

Conhecer é sair da incerteza, e o professor só é significativo quando consegue ultrapassar a frieza das suas ideias e olhar de frente os seus discentes. O ambiente de aprendizagem envolve uma “relação tripartida” (Gimeno, 1998) mas indissociável na rotina de uma escola, que compreende três elementos essenciais os “professores-alunos-conteúdos”. A mudança depende de todos, mas a aprendizagem só é significativa quando toca a experiência pessoal, aquela que está bem escondida como um “tesouro”. É pela descoberta que brota o prazer, e que o aluno atribui significados próprios aos conteúdos (Cunha, 1996).

Oliveira-Formosinho (2007) propõe na sua obra que nos desprendamos da “pedagogia da transmissão” para abraçarmos a “pedagogia da participação”, mas para tal é necessário desconstruir a primeira, “fruto da regulação” burocrática e do “controle de práticas desligadas”, cujas respostas são “tipificadas” (p. 17).

Mas para além do acima referido, Bolívar (2012) citando Waters (2003) propõe que esta cultura do aprender exige, “promover a cooperação e a coesão entre professores, um conceito do trabalho bem executado, desenvolver compreensões e perspectivas daquilo que se pretende conseguir” (Bolívar, 2012, p. 73).

2.4. O processo criativo e a autonomia

A criatividade é como o amor e a amizade; se não os cultivamos, desaparecem.

(Saturnino de la Torre)

No processo de desenvolvimento das capacidades cognitivas do indivíduo, a escola e o professor ocupam um lugar privilegiado, pois proporcionam a construção da sua identidade, através do estímulo das várias dimensões: a cognitiva, afetiva, física, social, ética e a dimensão estética.

Tais estímulos permitem também que mais tarde, este indivíduo possa lidar com as tensões e desafios da vida em sociedade. Assim, a tarefa do professor passa por fomentar as capacidades cognitivas, dos seus alunos, tais como o pensamento criativo. Mas então, o que é a criatividade? Ou o processo criativo? Ora a educação passa pela assimilação da instrução, acompanhado pelo processo de desenvolvimento da “consciência e da criatividade”, porque “o ato educativo é multifacetado, complexo e relacional” (Barreto, M., 2007, p.10)

O ser humano na procura de respostas, por vezes tem momentos de ousadia, de exploração, e esses momentos são definidos como “espírito criativo”. Goleman et al (1999) definiu-os como “mais do que um lampejo ocasional ou um desabrochar da fantasia” (p. 11), que permitem inovar.

Saturnino de La Torre definiu este conceito da seguinte forma: “Criatividade é a decisão de fazer algo pessoal e valioso para a satisfação própria e o benefício dos demais” (Torre, 2005, p. 13). Porque somos seres por natureza sociáveis, os momentos de experiência criativa são extremamente importantes, pois revelam a capacidade de resolução de problemas, de autonomia e capacidade de inovação, suscitando uma sensação de sucesso, que poderá ser académica, profissional ou pessoal, assumindo de qualquer forma “uma dimensão social importantíssima” (Goleman et al, 1999, p. 11).

Usamos a criatividade em qualquer área da nossa existência, e em vários momentos, pois uma “pessoa” denominada de criativa revela “paixão, a persistência e o humor”, segundo Goleman (1999).

Para Estrada (1992), este conceito assume uma “dimensão integradora da personalidade”, o autor definiu-a desta forma:

é uma constelação de rasgos psíquicos, intelectuais e caracterológicos, inerentes a todo o Ser humano e suscetíveis de educação e desenvolvimento (...) é mais do que uma perspicácia intelectual ou do que uma habilidade, é uma atitude diante da vida. (Estrada, 1992, pp. 26-34)

Em toda a história da sociedade, encontramos indivíduos designados de “criativos”, nas mais variadas áreas profissionais, eles procuram essencialmente “dois aspectos fundamentais novidade e utilidade.” Estes revelam-se socialmente valiosos para a nossa cultura, pois evidenciam “utilidade social” e “individual”, todavia “o valor da invenção ou do inventor” (Barreto, 2007, p. 10) apenas são nobilitados de acordo com as características culturais de uma dada sociedade, mas que, esta terá de ter em consideração, ainda outras duas variáveis o tempo, e o seu valor histórico.

Mitjans Martínez (1997) teceu algumas considerações relativas ao conceito de criatividade, salientando que esta “se expressa” através do “vínculo indissociável do cognitivo e do afectivo”, resultando no princípio do comportamento que revela a complexidade da “personalidade” do indivíduo, através das “variadas formas de manifestação sistêmica e dinâmica dos elementos estruturais funcionais” (p. 25). Sendo que tal comportamento criativo, revela que o entendimento sobre este conceito está articulado à dissociação “conceitual” de duas “categorias: o sujeito e a personalidade” (Barreto, 2007, p. 24).

No entanto, Csikszentmihalyi (1996) completa este pensamento salientando que para além dos traços da personalidade de cada indivíduo, que desempenham um papel fundamental ao nível do comportamento humano, a pessoa denominada de criativa, está num estado passível condicionada por dois agentes, a “habilidade” e as “influências do ambiente em que está inserido” (Barreto, M., 2007, p. 26).

Indubitavelmente que o processo criativo está enraizado, no desenvolvimento do homem e conseqüentemente na sociedade, pois apresenta-se atualmente em todas as áreas, quer ao nível: tecnológico, económico, social e ao nível da educação.

Quanto a este último, se os educadores fomentarem nos seus alunos o desenvolvimento da criatividade nas suas salas de aula, se forem “sensíveis” relativamente a este conceito e há sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem, estarão a transformar quer cada um dos seus alunos, assim como, estarão a provocar um impacto na sociedade, do presente e do futuro, segundo Estrada (1992) é “o caminho para a vida plena” (Estrada, 1992, p. 21).

Com base neste conceito, as fases do processo criativo decompõem-se em quatro, nomeadamente a preparação, incubação, iluminação e avaliação. Segundo Goleman et al (1999), a primeira fase a preparação, impõe que o trabalho desenvolvido pelo indivíduo em qualquer área seja “ativo”, enquanto a segunda é meramente “passiva”. Justificando tal circunstância, com o fato de que o indivíduo muitas vezes na tentativa de resolução acaba por ser bem-sucedido quando “dorme sobre o problema”.

Assim, a segunda fase da criatividade passa muitas vezes pelo inconsciente, a “zona mental crepuscular”, uma área inestimável do nosso cérebro, pois tem a capacidade de “armazenar” toda a espécie de informação que inclui “sentimentos profundos” e a “inteligência dos sentidos”. A qual só é utilizada quando o indivíduo não possui a “consciência ativa”. Segundo o autor, é quando a percepção criativa está no seu “melhor”, pois não possui “julgamentos de autocensura”, que condicionam o processo criativo, não permitindo a conjugação de “padrões novos” ou de liberdade de ideias, “fluidez promiscua”.

A fase seguinte ao do pensamento criativo é a iluminação ou “devaneio”, é definida por Goleman (1999) como o “momento desejado (...), a sensação do “É isto!””. Revela-se então, como a solução fiável ou real, para a resolução do problema, a “tradução real”, num ato “novo e apropriado” ou funcional (p.16).

No entanto, o autor afirma que infelizmente esse ato não depende apenas do fator “novo” ou funcional, na sociedade atual a dimensão social possui um cariz muito marcante, e,

como tal, a criatividade depende do fato de ser “ (...) uma coisa antes de tudo incomum” e de um “público apropriado” (p. 21). Assim conclui que a maior parte dos acontecimentos criativos ocorrem na privacidade, pois de outra forma requerem anos de aperfeiçoamento para que possam ter o estatuto de “convincentes” porque este ato implica a interação com outros indivíduos.

A escola revela-se desta forma o melhor contexto para a exploração e desenvolvimento da criatividade e do pensamento criativo, pois segundo a LBSE a dimensão psicológica é focada da seguinte forma “à realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade (...) no direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência (LBSE, alíneas b), d) e f), art.º 3).” (Pacheco, 2001, p. 57).

Howard Gardner, afirmou que “ninguém é criativo em tudo”, na realidade atual dificilmente o indivíduo consegue compreender todas as áreas, no entanto exige-se que consiga dominar a maior parte possível, nem que seja minimamente. Para Gardner criativo é “alguém que pode resolver regularmente um problema ou criar algo novo que se torne um produto valioso em determinada área” (Goleman et al, 1999, p.22), pois trata-se de um estilo de vida e como tal tem de ser o ato regular.

Segundo Goleman et al. esta capacidade ou pensamento criativo, inclui a capacidade de “imaginar possibilidades diversas, ser persistente no trato de um problema e de ter altos padrões de trabalho”. Por outro lado, este tipo de pensamento implica que o indivíduo tenha a capacidade de “fomentar o próprio processo criativo”, “motivação intrínseca”, ou seja, paixão pelo que produz movido também por uma “intensa curiosidade”, para que possa suportar as adversidades de forma persistente.

E, por fim, a última fase é a avaliação consiste no momento da análise ou refutação, da apreciação da ideia. É quando é colocada em prática a solução para determinada questão, quando o indivíduo estipula um “plano de ação”, que inclui metas e prazos e verifica se esta é viável ou exequível. Ou seja, se corrobora o seguimento lógico entre os objetivos definidos, numa determinada área e a sua consequente concretização, findo todas as etapas e estratégias para a sua realização, passamos à sua divulgação e implantação.

Em suma, o desenvolvimento do “espírito criativo” nas crianças proporciona uma autoconfiança, que permite através dos seus “próprios padrões” dominar qualquer tarefa, resultando na sua progressão. Mas este desenvolvimento terá de ser sustentado não só pelos professores, como pela escola e pais, cujo objetivo deverá ser, a atribuição de ferramentas

para que a criança possa suplantar as suas próprias necessidades. Assim as estas crianças poderão reagir à “novidade com a energia proveniente do conhecimento e domínio de inúmeros desafios anteriores” (Goleman et al, 1999, p. 56). Sendo que, o “novo” ou os desafios apresentados na sala de aula, deixam assim de representar o “receio” e passam a representar o “estímulo” a motivação.

Goleman et al (1999) salienta ainda que:

A repetição não apenas aperfeiçoa a técnica como permite à criança sentir que aquela atividade lhe pertence, faz parte dela. A longo prazo, isso pode revelar-se mais importante para a criatividade do que a mera proficiência: leva a criança a apaixonar-se pelo que pratica.” (p. 56)

3. Prática educativa

A educação contém todo um sistema globalizante que rege uma dada sociedade, da qual o professor, aluno, escola e toda a comunidade se interliga e se define, sendo que o conjunto de competências específicas que o professor domina ou utiliza determinará o grau da sua aptidão para as boas práticas de ensino. O professor, como elemento deste sistema, encerra em si todo um universo de saberes específicos e diversos, fruto da sua experiência de vida e acumulação de conhecimentos adquiridos de forma consciente e/ou inconsciente.

Dado que as suas competências se definem por aquilo que este pode ou está apto a fazer, o desempenho diz respeito ao que o professor realmente faz dentro e fora da sala de aula. E, por fim, a eficácia vislumbra-se nos alunos e na sua receptividade relativamente à ação do professor dependente do contexto em que ambos se inserem num determinado momento, efeito do seu desempenho.

A competência, o desempenho e a eficácia de um professor engloba a dissolução de um todo em diversas partes, com o intuito de descrever e procurar relacioná-las, compreendendo dois pareceres fundamentais: os elementos e as relações associado à capacidade reflexiva.

Sendo que a prática educativa é muito complexa, pois o ato de ensinar, implica o recurso a: teorias, modelos, técnicas, contextos, metodologias e instrumentos, abrangendo desta forma o seu pluralismo.

Mas, segundo Tavares e Alarcão (2005) a “natureza da interação” no processo educativo engloba uma série de intervenientes ou elementos constituintes, que condicionam a capacidade da ação, nomeadamente: a sociedade, a família, a escola, a turma, o educador, a

tarefa, os objetivos, o educando e outros. Todos eles condicionam o processo de desenvolvimento da aprendizagem numa dinâmica pedagógica em espiral, e na complexidade do sistema.

Sem dúvida que o elemento principal é o educando e o processo da sua aprendizagem, mas cabe ao professor a tarefa primordial de estar sempre atento e disponível, pois a ele cabe a tarefa de ensinar, avaliar, planificar, organizar, dinamizar e explicar.

Compete ao professor quando atribui uma tarefa ao aluno, este deverá saber antecipadamente “o conhecimento da interacção da estrutura do sujeito a educar e das tarefas de desenvolvimento e aprendizagem a propor a cada estágio” (Tavares & Alarcão, 2005, p. 147). E os objetivos a atingir, envolvem uma dinâmica em espiral, na qual a sala de aula é o espaço pedagógico.

3.1. Ensinar, pedagogia e didática

A profissionalidade pressupõe diversos componentes dos quais se destaca as competências éticas, os saberes científicos e críticos, os saberes didáticos, as competências ditas “dramáticas”, os saberes e o saber – fazer pedagógico (Chantraine-Demilly, 1992).

O professor como elemento deste sistema, encerra em si todo um universo de saberes específicos e diversos, fruto da sua experiência de vida e acumulação de conhecimentos adquiridos de forma consciente e/ou inconsciente.

Pois, segundo Antunes (2005), não existe nenhum “sistema educativo” que subsista no vazio, havendo sempre uma resposta mesmo que não seja a desejada. Assim, o saber, o desempenho e a eficácia de um docente abarcam a dissolução de um todo em diversas partes, com o intuito de descrever e procurar relacioná-las, compreendendo dois pareceres fundamentais: os elementos e as relações associado à capacidade reflexiva.

Segundo Nóvoa,

A definição de uma profissão tem a ver com o reconhecimento e prestígio concedidos pela sociedade, a qual, por deter o poder de classificar e categorizar o mundo, concede a um certo grupo profissional o controlo (e o monopólio) de um determinado domínio de trabalho, confiando-lhe um mandato para definir as regras a que deverá estar sujeito o exercício da sua actividade. (Nóvoa, 1987, p. 30).

A cultura docente implica quatro perspetivas diferentes da noção do “trabalho de ensinar”, como refere Domingos Fernandes (2008), o ensino como trabalho; ofício; profissão e como arte. No entanto, a diversidade de modelos avaliativos do desempenho de professores transformou o universo da escola numa rotina burocrática desmotivadora e pouco clara quanto

aos seus objetivos, desviando a atenção do essencial que é a organização do ensino e subsequente desenvolvimento das aprendizagens e das boas rotinas escolares.

A escola deverá mudar no sentido de se criarem situações propícias ao desenvolvimento da aprendizagem, em que coexistam momentos de colaboração, questionamento, motivação, formação, reflexão, desenvolvimento, superação e valorização do professor como profissional e como pessoa e não um simples funcionário que ensina o currículo oficial e que cumpre as regras implícitas na avaliação à qual é submetido.

A escola deverá criar situações de mobilização por parte dos intervenientes no desenvolvimento do trabalho pretendido, pois estes últimos assumem uma postura de co-responsabilização, melhorando a qualidade e a adequação das práticas possibilitando um trabalho contínuo em que observam, pesquisam e focalizam recorrendo a ajustes constantes de determinados aspetos.

Assim, segundo Fernandes (2008), as informações avaliativas deverão estar inseridas ao longo do processo de acordo com determinado contexto e relacionadas com a produção de ideias e reflexões que incentivem o desenvolvimento e envolvimento profissional dos docentes estando mais de acordo com as necessidades reais e com a cultura docente, num modelo mais próximo da escola e desta realidade, alcançando a vantagem de ultrapassar a lacuna entre a teoria e a prática.

3.2. A gestão pedagógica: planificação e desenvolvimento

Hoje exige-se aos docentes a responsabilidade de gerir e instituir o currículo respeitando os princípios e objetivos nacionais e transversais, aliado à preocupação pela qualidade do ensino e da aprendizagem assim como ao reconhecimento das inovações, atribuindo ao docente a capacidade de pesquisador e investigador.

A escola tem como preocupação a melhoria da qualidade do ensino, segundo Miguel Zabalza (2003) há que realizar essa melhoria a nível das aprendizagens e a nível técnico, assim sendo o autor afirma: “absolutamente necessário que o corpo docente se “curricularize”, pense e faça o seu trabalho em termos curriculares, por isso lhe permite novas perspectivas, isto é, um novo sentido para o que ele faz na aula” (Zabalza, 2003, p. 11).

Do mesmo modo, Alarcão (2001) salienta a necessidade das escolas se tornarem reflexivas por forma a melhorar o desenvolvimento profissional dos docentes e o desenvolvimento institucional nas escolas. Esta necessidade impõe três implicações de filosofia de trabalho, a de que a noção de observação e compreensão são fundamentais e que

esta profissão exige uma dinâmica de grupo muito própria, fazendo com que estes sejam participantes no processo aprendizagem, em vez de apenas observadores. Stenhouse (1975) chamou a este tipo de desenvolvimento curricular “o modelo investigativo”.

A qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento quer das instituições (escolas) quer dos formadores e formandos, sendo que o desempenho docente implica delicadeza e complexidade, vários autores recomendam que esta se faça de forma participada e documentada. A profissão de professor terá de assumir uma atitude investigativa e reflexiva constante, criando uma dinâmica cíclica entre reflexão e ação que dará origem à tomada de consciência de lacunas na prática docente, só assim se perspetivará uma mudança na qualidade do ensino/aprendizagem.

Assim, as “coordenadas gerais da planificação “ e o “projeto curricular”, são elementos distintos na organização de cada docente, no entanto ambas se complementam na organização do processo de ensino e de escola, para Zabalza (2003) “currículo é todo o conjunto de acções desenvolvidas pela escola no sentido de “oportunidades para a aprendizagem” (Zabalza, 2003, p. 25).

Esta começa pela planificação, o docente no início de cada ano letivo tem de definir objetivos e sequenciá-los, tendo em conta a aprendizagem dos seus alunos, de acordo com o contexto real e não “estereotipado” em que se inserem, que pode ser a longo, médio ou curto-prazo. Sendo que este processo inclui também uma “previsão” das estratégias a utilizar, assim como os materiais que vão ser necessários para cada objetivo. Segundo Tavares e Alarcão (2005) este procedimento trata-se de uma “atitude” ou “instrumento pessoal”, que permite “gerir eficazmente o seu tempo de interacção com os alunos” (p. 159).

Uma das preocupações atuais é a de procurar que as práticas educativas estejam de acordo com a realidade social, e de acordo com os objetivos que pretende atingir. Para que o professor no desenvolvimento da sua prática possa analisar se estes estão de acordo com a realidade da escola, para que possa intervir nas diferentes estruturas cognitivas dos seus alunos.

Segundo Zabalza (2003), o professor pode desenvolver com uma melhor e maior qualidade todo o processo educativo e a sua eficácia, se os objetivos obedecerem à função para que foram criados, pois contribuem para uma “clarificação” do processo ou das etapas desse processo, e como “marco de referência” na organização do processo formativo (processos: “finalizados” e “abertos”) (Zabalza, 2003, pp.82 e 85).

Zabalza (1998) salienta que é de sublime importância no processo de ensino-aprendizagem criar um vínculo entre o educador, os educandos e os conteúdos de cada disciplina, pois só assim se pode realmente estabelecer uma relação real ou direta. Em que se produzam ações nas quais os alunos “encontrem um sentido”, de modo a superarem com “esforço” as metas estabelecidas pelo docente.

Este autor salienta ainda o fato de que cabe ao professor no desenvolvimento da sua atividade, promover um ambiente de “respeito mútuo”, promover a “atividade mental auto-estruturante”, promover os “canais de comunicação” e “potencializar progressivamente a autonomia dos alunos na definição de objetivos”, para que desta forma os seus alunos “aprendam a aprender”. Por fim, visa a avaliação e a autoavaliação, como “estratégias de controle e regulação da própria atividade” (Zabalza 1998, p. 92).

3.3. Diferenciação pedagógica

O propósito de qualquer estudo inclui a urgência de resolver dúvidas reais, cujo objetivo sublime é a ação transformadora da realidade, conjeturando a seleção de um domínio científico e a delimitação de um campo de interesse, já John Dewey evocava uma filosofia de ação e de intervenção social. Assim como afirmou Cembranos (1995) que a reflexão sobre a ação a partir da mesma resulta na “*superação da realidade actual*”.

O professor deve ter em conta os diferentes contextos sociais e culturais distintos que a escola se insere. O respeito pela diferença é fundamental, bem como pelas múltiplas inteligências que podem ser potencializadas, a partir de um ensino individualizado e motivador.

Em dois mil e nove, Formosinho alertou para a crescente multiplicidade de “educações informais familiares”, em que os alunos de hoje proveem de diferentes origens e posições sociais, e conseqüentemente a massificação da escola (alunos e professores) alteram a toda a estrutura académica e docente, uma nova realidade demasiado complexa e heterogénea.

Mas o conceito de pedagogia diferenciada surgiu em 1973 com Legrand, que afirmava que o objetivo era a adaptação dos conteúdos e dos processos de aprendizagem, às diferentes estruturas dos alunos, ou seja, às suas especificidades. Este tipo de pedagogia diferenciada era aplicada de forma “racional”, pois tinha como propósito maior atingir um maior número possível de resultados, cuja finalidade era desenvolver o “pensamento

conceptual abstrato” nos discentes e que, refletisse o êxito escolar ou daquele processo (citado em Pourtois & Desmet, 1997, p. 247)

Esta partia da observação dos educandos “da sua natureza”, da observação dos pré-requisitos dominados, tendo em conta as várias dimensões do indivíduo, nomeadamente: afetivas, cognitivas e socioculturais. Esta pedagogia estava centrada na criança como “pessoa”, também Piaget, Freinet, entre outros, foram defensores desta teoria que se apresenta como uma “pedagogia dos processos mentais”.

Propunha Berbaum (1991) “ajudar o aluno a ganhar consciência dos «determinantes» das suas dificuldades de aprendizagem e de identificar o estilo próprio de apreensão e de exploração, que lhe permitirá adquirir uma «familiaridade» estimulante relativamente aos domínios novos abordados” (citado em Pourtois & Desmet, 1997, p. 250).

Como tal, a própria avaliação terá de ser assumida como diferenciada, tendo como ponto de partida a observação dos pré-requisitos, para que haja uma “regulação da prática metodológica”, sendo igualmente fundamental que, cada aluno saiba realizar a sua autoavaliação, para que a possa “comparar” à do educador ou professor na tomada de consciência do seu desempenho.

O papel do professor altera-se passa a ser um “professor treinador”, ou seja, a sua tarefa resulta na orientação que presta aos alunos nas suas pesquisas ou escolhas, estimulando-os para a autonomia e exploração dos recursos que lhes são fornecidos em ambiente de sala de aula, de forma “interactiva e solidária”.

Meirieu (1992) afirmou que “o papel do professor é definitivamente, «ensinar a aprender, aprendendo»” (citado em Pourtois & Desmet, 1997, p. 252).

Sendo que Meirieu (1992) completou esta teoria acrescentado que o desenvolvimento da autonomia, seria mais eficaz a própria aprendizagem se este método fizesse uso de três dimensões, através da “realização de projectos” (método ativo); das “invariáveis” (pedagogias behavioristas) e do “reconhecimento das variáveis-sujeitos” (que é “a necessidade de adaptar os métodos às estratégias cognitivas”, a base desta pedagogia) (Pourtois & Desmet, 1997, p. 251).

4. Supervisão

4.1. Conceito

Várias são as perguntas sobre a profissionalidade docente, e sobre o conceito de competência docente. O conceito de competência foi definida por Le Boterf (1997), como o “saber gerir uma situação profissional complexa”, sendo que Levy-Leboyer (1996) completou tal afirmação “implicando que a formação se alie à experiência” (citado em Rey et al., 2005, p. 22).

Para Nóvoa (1987) a obtenção do estatuto de profissão, é fruto de uma vasta encadeação de estádios conquistados ao longo de séculos, dos quais distinguem-se quatro etapas: o exercício a tempo inteiro; a licença do Estado; a formação e a associação. Na primeira etapa a profissão de professor implica a falta de compatibilidade com outras funções, dado que, grande parte do tempo está dividida entre o ensinar e o preparar as aulas. Facto este que remonta à Idade Média em que a profissão de professor estava associado à Igreja (Sousa, 2000).

Numa segunda etapa, o processo de profissionalização aparece associado ao Estado, tendo sido então, criado em termos legais uma licença que determinara as condições e as competências para o exercício da função, fator que determinou um enorme progresso em termos metodológicos. No entanto, o controlo do Estado era apenas realizado ao nível do ingresso na carreira e por inspeções periódicas não incluindo o conceito de “formação”, a terceira etapa. Foi a partir do movimento da Escola Nova e do apelo ao estudo científico (psicológico e sociológico) que a profissão passou a constituir um corpo específico de saberes e saberes-fazer, originando então as ciências de educação. Mais tarde em Portugal, a conquista da profissionalidade docente passou pela elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo e pela atribuição de qualificação académica a todos os professores do país (Sousa, 2000).

Por fim, a última etapa a associação refere-se à auto-organização ou às tomadas de posições coletivas dos professores, sendo que em 1854 foi criada a Sociedade de Instrução Primária, que tinha como objetivo participar mais ao nível do aperfeiçoamento do ensino (Sousa, 2000, p. 7).

Desde então, as Ciências de Educação têm como máxima o desenvolvimento da organização de aprendizagens, a atividade de natureza cognitiva e a procura metodológica, “sempre centrados na investigação de processos, métodos e técnicas de formação” (Estrela,

1994, p. 11). Esta atividade de natureza cognitiva também tem preocupações tais como, a formação dos professores, a escola, o currículo e as aprendizagens, num processo que tenta compreender os fenómenos sociais, numa lógica sistemática sobre o “Pensamento de sistemas”, que permite interligar vários conjuntos, nomeadamente: os modelos mentais; domínio pessoal; a aprendizagem em equipa e a construção de visão partilhada, segundo Whitaker (1999).

Atualmente a consciencialização do processo de desenvolvimento/formação da carreira docente, assim como o dito aperfeiçoamento do ensino, passa pela supervisão pedagógica, tendo como fim comum a qualidade do ensino e o desenvolvimento do aluno.

Os supervisores têm como causas fundamentais em educação as de ajudar os docentes a: resolver os seus problemas, o desenvolvimento das abordagens qualitativas – interpretativas, o aprofundamento do estudo sobre os modelos colaborativos dos programas escolares e da avaliação na educação e ainda o compromisso ideológico e político.

O estilo de supervisão são optados de forma consciente ou não, Alarcão e Tavares (1987) definem dois estilos de forma colaborativa, mas diferentes, nomeadamente: o diretivo e o não – diretivo. No entanto, Glickman (1985) destaca como comportamento do próprio supervisor, que pode ser tido como consciente ou não, na sua prática de supervisionamento docente os seguintes: clarificar, estabelecer critérios, condicionar, o encorajar, prestar atenção, dar opinião, negociar, orientar, servir de espelho e ajudar a encontrar soluções para os problemas.

Com o objetivo de obter resultados em ambas as vertentes, pressupõem dois aspetos: a ação – para auferir transformação numa comunidade ou organização ou programa; e a Investigação – no sentido de aumentar o entendimento por parte do investigador.

A investigação pressupõe o próprio desenvolvimento profissional recorrendo à filosofia de trabalho, que inicialmente incide sobre a observação e compreensão dos projetos curriculares e depois sobre a análise da dinâmica do trabalho do professor em grupo e sua reflexão, contribuindo assim para a aprendizagem e conseqüentemente para a qualidade do desenvolvimento curricular.

Esta abordagem de professor-reflexivo foi instaurada por Schön (1983), na década de 80 a qual era entendida “na sua ampla dimensão educativa, política e social”, sob o olhar de aprendizagem experiencial em contexto de trabalho e a investigação sob cunho socio-construtivista.

Relativamente à formação profissional segundo Alarcão (2001), esta deverá partir de dois princípios, nos quais consta dois princípios, primeiro que o professor é um investigador nato e o segundo refere que sendo este investigador deverá desenvolver as competências nesse sentido partilhando com outros a sua experiência e processos utilizados, refletindo assim a sua atitude na profissão. Aponta ainda no seu trabalho o contexto português, salientando o confronto entre a investigação académica e a investigação realizada por professores. Na qual a primeira é redutora da complexidade e mais teorizante e a segunda está mais ligada à prática através de saberes mais integrados ou holísticos.

Segundo Beillerot (1991), são imprescindíveis três condições para que se possa falar de investigação, nomeadamente: a criação de conhecimentos novos; o processo de investigação rigoroso e correspondência dos resultados de modo a possibilitar a discussão crítica, a verificação, a construção contínua.

O objetivo é a criação de conhecimentos novos e tal como a ciência exige deverão ser rigorosos na utilização da metodologia de trabalho, para que posteriormente os resultados possam ser tornados públicos, para que finalmente possam ser avaliados, reproduzidos e desenvolvidos.

No desenvolvimento destas competências em investigação, Dewey (1959) adverte para o carácter atitudinal como base fundamental. Neste contexto Alarcão salienta também, para a metodização das competências de ação, metodológicas e de comunicação, numa cultura de investigação de formação inicial que visa formar para diferentes objetivos. Segundo Roldão (2000), estes deverão ser utilizados nomeadamente, da seguinte forma: para compreender e analisar situações de ensino; para decidir; numa cultura profissional colaborativa; para avaliar a ação e para saber descrever, investigar e questionar as práticas no plano curricular.

No entanto, Jares (2002a) remete para a natureza conflituosa das escolas, afirmando que através do conflito podemos criar uma possibilidade para aprender e para favorecer o progresso educativo das escolas, através das “premissas básicas”, dos processos de intervenção e pela negociação, apelando a uma resolução positiva, pois a organização das mesmas depende das políticas gerais, educativas e organizativas sendo que a última implica um sistema interpessoal, tático e físico.

Assim para que se possa falar de supervisão temos de ter em consideração os fenómenos sociais (e a natureza conflituosa das escolas), mas também o entendimento esclarecido sobre o papel de liderança e organização, que permita o desenvolvimento entre a

teoria e a prática de gestão, contribuindo para o enriquecimento e progresso da profissionalidade docente e, conseqüentemente para a mudança iminente da psicologia da autoridade.

Para que haja melhoria do desenvolvimento da organização que é a escola é necessário que se defenda “uma gestão baseada na escola” e na “autonomia” das mesmas (Bolívar, 2012, p. 19). Pois a gestão está diretamente relacionada com a eficiência e as estruturas bem ordenadas, e, a liderança está relacionada com o comportamento pessoal e interpessoal com vista, à mudança, à qualidade, ao desafio, à eficácia, mas também ao “compromisso ativo dos professores” (Bolívar, 2012, p. 19).

Assim a gestão trata a organização de uma escola, enquanto, que a liderança segundo Whitaker (1999) “ajuda ao seu melhor funcionamento”, afirmando que o seu papel está associado a um “clima de empenhamento e desafio” (Whitaker, 1999, p. 91).

Este autor salienta a necessidade de transformação de todos os atores no contexto da vida escolar atual, pois todos são importantes para o desenvolvimento da escola, sendo necessário que assumam então um novo comportamento (Whitaker 1999, p. 90).

A mudança só ocorre quando temos conhecimento do nosso próprio ser enquanto pessoa e como profissional. Mas o “ser” coletivo é mais complexo e imprevisível, por isso o processo de acompanhamento de um professor mais experiente como refere Alarcão (2001) vem contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional, em que o supervisor irá permitir um “olhar” diferente sobre as práticas educativas e o contexto em que as mesmas se inserem. Pois o importante é permitir que todo o tipo de profissionais possam desenvolver o seu potencial, com base na confiança, imparcialidade e na qualidade do saber, do ser e do saber fazer.

A liderança permite criar ciclos abertos, cuja orientação visa regular através de medidas estratégicas criando novos horizontes e aprendizagens significativas e emancipadoras, alterando comportamentos para que sejam mais competitivos, fazendo com que o docente ecloda da apatia em que se fechou. Esta estimula a capacidade do individuo levando-o a atingir fins através da capacidade de interagirmos e do desafio profissional.

O professor é potenciador de conhecimento, mas depende de uma organização que se divide em estrutura (como estão organizadas; regras); clima (que é o mais difícil de estudar, cuja extensão da ação é mais regularizada) e cultura (ações e comportamentos). Os líderes têm o dever de proporcionar condições para fomentar no docente a capacidade interpessoal promovendo situações de aprendizagem. Cujas função se resume em desafiar, delegar e confiar

nas capacidades do professor, demonstrando serem assertivos, motivadores, orientadores e, como bom líder, relevar as suas capacidades através do acompanhamento e atualização no que diz respeito à formação contínua. Só assim se implica e promove a mudança, nas quais as regras sejam claras e impares, motivando o bem-estar docente que se refletirá nas aprendizagens dos alunos e na responsabilidade partilhada.

Desta forma, sugere-se a capacidade autónoma e responsável dos docentes, que refletem incessantemente sobre o seu trabalho, concluindo que a qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento, quer das instituições (escolas) quer dos formadores e formandos, sendo a profissão de professor uma atitude investigativa e reflexiva constante, criando uma dinâmica cíclica entre reflexão e ação que dará origem à tomada de consciência de lacunas na prática docente, só assim se perspetivará uma mudança na qualidade do ensino/aprendizagem.

Exige-se, assim, uma mudança na qual se rejeite a lógica dos objetivos mínimos e se implemente a cultura da cooperação, da construção em que os conhecimentos especializados sejam partilhados e cujos intervenientes sejam valorizados pela qualidade do ensino e do envolvimento com a comunidade.

Liderança implica partilha de todos os envolvidos no processo.

A mudança envolve sensibilidade na gestão dos fatores culturais, exige criatividade e assertividade, promovendo a necessidade de reflexão sobre as ações e contextos para que não seja efémera.

Whitaker afirma: “Profissionalismo não significa separarmo-nos de quem somos e transformarmo-nos no papel que esperam de nós, mas sim integrar a essência de nós próprios nos papéis e responsabilidades que precisamos de assumir” (1999, p. 171).

4.2. Professor reflexivo / escola reflexiva

Pensar exige tranquilidade, persistência, seriedade, exigência, método, ciência.

(Novoa, 2005, p. 9)

Para podermos falar sobre o tema acima referido, tomemos como referência o artigo “Professor-investigador: Que sentido? Que formação?”, de Isabel Alarcão(2001), a autora explana o conceito de “professor-investigador”, afirmando que não podia,

conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou

infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. (Alarcão, 2001, p. 6)

Neste artigo realça-se o fato de que o objetivo da formação de professores, visa a qualidade da educação, sendo este é o “vector nuclear” para qualquer desenho de vida profissional docente. E que tenha como perspectiva de futuro a mudança na cultura de professores.

A autora salienta que, a aprendizagem das competências investigativas e a “atitude investigativa” devem, também, fazer parte da formação inicial de professores investigadores, como “uma componente curricular transversal”. Propõe ainda a formação para a investigação, em associação com outros elementos disciplinares ou transdisciplinares. Sendo que o conceito de “professor-investigador” ou “professor-reflexivo” aparece, então, associado à excelência do ensino, à pesquisa, aperfeiçoamento profissional e das escolas e ou universidades, e à inadiável metamorfose quer académica, quer profissional ou social.

Neste artigo é colocado em evidência a problemática atual do docente promotor de conhecimento fidedigno no seio académico.

Este destaca, ainda, os conjuntos de competências, nomeadamente as atitudinais, de ação, metodológicas e de comunicação. Focando a problematização sobre o modo de as desenvolver, a falta de sistematização e a falta de rigor. Propõe a inserção da disciplina de “Investigação em Educação” na formação académica de todos docentes e que esta seja, uma “formação teórico-prática sólida e diversificada”. Chamando à atenção para o fato de que o ensino teórico deveria a ser lecionado fora do campo de ação, pois o mesmo poderá criar dificuldade à atitude investigativa.

Alarcão e Roldão (2010) afirmaram que, relativamente à reflexividade, esta é valorizada porque:

motiva para uma maior exigência e auto-exigência; consciencializa para a complexidade da acção docente (...); contribui para a percepção da relação teoria-prática como um processo de produção de saber (...); promove uma atitude analítica da acção e da pratica profissional; desenvolve o autoconhecimento e a autonomia; proporciona maior segurança na acção de ensinar; confere maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens. (Alarcão & Roldão, 2010, p. 30)

Depreende-se que o processo de ensino e de aprendizagem obriga o professor atual a um novo trajeto, quer mental, pessoal (valores e crenças) e profissional, obrigando-o a

abandonar metodologias que contemplam as aprendizagens frias e distantes, e que não privilegiam o diálogo e a aprendizagem pela descoberta.

Conclui-se, também, que a qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento quer das instituições (escolas) quer dos formadores e formandos, sendo a profissão de professor uma atitude investigativa e reflexiva constante, criando uma dinâmica cíclica entre reflexão e ação que dará origem à tomada de consciência de lacunas na prática docente, só assim se perspetivará uma mudança na qualidade do ensino/aprendizagem. E que a perspetiva sistémica da vida o principal é o “todo” e como cada parte desse todo se inter-relaciona sendo que o mais importante é a soma das partes (Capra, 1982).

4.3.O processo de construção da identidade profissional

O supervisor “é alguém que se preocupa em me ajudar a crescer como professora” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 54).

Para podermos falar sobre o tema acima referido, tomemos como referência a supervisão como um atuação ou comportamento, que implica uma atitude investigativa e reflexiva constante.

Segundo Alarcão e Roldão (2010), o supervisor também é alguém cujas qualidades assentam na sua “ natureza questionadora”, fruto do seu autoconhecimento, e da reflexão cujo propósito é o desenvolvimento da “autonomia profissional”, através da promoção de um ambiente que fomente a “construção de conhecimento profissional” o seu papel baseia-se no processo formativo do professor, pois tem como função essencial o apoio e a regulação deste mesmo processo, através de fases, nomeadamente três, a pré-observação, a observação e a pós-observação.

Relativamente ao “contexto de formação-investigação-ação”, Alarcão (2010) destaca o facto de que o desenvolvimento na mudança conceptual do professor/adulto passar por diversos processos de natureza “construtivista-sistémica”, tais como: o “processo de auto-implicação” (que visa envolver os discentes em tarefas que proporcionem a aprendizagem, mas que estes tenham no seu “discurso” referências à necessidade, demonstrativo do seu envolvimento profissional” sendo apoiado por “outros (supervisores e colegas)” (p. 26).

O “processo socioconstrutivista” tem como base a “partilha de experiências e saberes”, através do desenvolvimento de tarefas em grupo, resultando na necessidade que o supervisor sente de receber em troca a opinião do professor observado, ou seja o “feedback”, resultado da sua “interação”.

O “processo referenciado à ação e aos saberes constituídos” visa a criação de oportunidades relacionadas com a prática docente, pois permite um contacto direto com a realidade atual, incitando ao questionamento e à mobilização de saberes novos ou anteriormente lecionados, revelando uma capacidade de indagação, que estabelecer a averiguação de “regularidades” entre o “presente e o futuro” profissional intercalando diferentes perspectivas.

Quanto ao “processo analítico-reflexivo”, este compreende uma série de itens, nomeadamente: a “observação de si e dos outros; a reflexão; o feedback e os “mapas mentais” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 29).

Entenda-se por observação um “dispositivo de análise” que permite a “observação de si e dos outros.” A reflexão, devido à sua “atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas”, permite fomentar o conhecimento / saberes ao nível profissional. Sendo que a sua essência pode ser “colaborativa e colegial”, tendo como único constrangimento o “factor tempo”, correspondente ao fato de que o professor só pode registar as suas reflexões no fim da aula, ocasionando que alguns docentes tenham dificuldades em efetuar as suas reflexões.

Por fim, o “feedback” surge como “elemento orientador”, pois através de registos periódicos como “comentários interactivos” ou “comentários-síntese”, resultantes da “observação da prática”; na apresentação e observação das “planificações” e nas “leituras sugeridas para ilustrar as problemáticas emergentes das práticas.”

O “processo inacabado”, segundo Alarcão e Roldão (2010), resume-se a um “processo de autoformação sistemático”, ou seja, este tipo de processo está em constante desenvolvimento ou procura do conhecimento, tendo em consideração as “necessidades” e os “actores da relação educativa”, cujo propósito é a inovação em termos de formação docente.

O “processo intertemporal” resume-se à “construção da identidade” tendo em conta o “eixo do passado-presente-futuro”, ou seja as memórias do professor têm um semblante muito forte na prática docente, pois revelam-se como “momentos de consolidação ou aprofundamento das motivações” (Alarcão & Roldão, p. 33).

Por fim, o “processo historicamente contextualizado” implica a noção histórica da “implementação das reformas”, ou seja a dimensão institucional que faz parte integrante da construção da identidade profissional (Alarcão & Roldão, p. 33).

No entanto para que uma reforma seja “bem sucedida em grande escala” Bolívar (2012) segundo Fullan, especifica que toda a reforma deverá “satisfazer” os seguintes

parâmetros: “ (...) ser válido para todo o sistema e não para uma escola, em segundo lugar deve alcançar resultados positivos, uma melhoria eficaz e por último deve ser capaz de movimentar todas as pessoas, ou seja, comprometer e motivar todo o pessoal” (Bolívar, 2012, p. 44).

Bolívar (2012) conclui ainda com a seguinte frase:

Quando os professores trabalham juntos, liderados por um diretor centrado no ensino, obtêm mais sucesso do que quando trabalham sozinhos. Em primeiro lugar, possibilita o acesso às práticas eficazes. Em segundo lugar, quando os estabelecimentos de ensino colaboram em rede, para aprenderem uns com os outros, o seu sentido de identidade e lealdade expande-se, estimulando um maior compromisso com a melhoria. (Bolívar, 2012, p. 42)

4.4. A supervisão pedagógica como estratégia

A supervisão permite criar ciclos abertos, cuja orientação visa regular através de medidas estratégicas criando novos horizontes e aprendizagens significativas e emancipadoras, alterando comportamentos para que sejam mais competitivos, fazendo com que o docente ecloda da apatia em que se fechou. Esta estimula a capacidade do indivíduo levando-o a atingir fins através da capacidade de interagirmos e do desafio profissional.

Assim, o papel do supervisor tem como objetivo fomentar no seu supervisionado, o hábito de realizar o processo de “reflexão” na e sobre a “ação”, estas dimensões segundo Schön (citado em Alarcão & Tavares, 2003), ocorrem em diferentes momentos, mas ambas ao nível cognitivo. O acompanhamento do supervisor revela-se assim fundamental no ato, pois permite que o professor supervisionado possa recriá-lo em específico ou em relação à aula toda.

Supervisão tem como objetivo a, “teoria e a prática de regulação do processo de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objeto” (Vieira, 2009, p. 199).

No entanto, o processo só se completa quando o supervisor apela à “reflexão sobre a acção”, esta fase é fundamental, pois é gerida ao nível metacognitivo, ou seja, permite que o professor se consciencialize, através da análise sobre o seu próprio pensamento/reflexão, do autoquestionamento (Moreira & Vieira, 2011).

Este processo permite traçar um processo de desenvolvimento profissional e pessoal, alterando a própria pedagogia de sala de aula e a sua organização, porque promove a reflexão sobre a ação presente, passada e futura. O método de questionamento irá promover o processo de ensino-aprendizagem e a qualidade da educação (Soares, 2009). Uma vez que visa a

análise da própria prática de cada professor, em contexto de sala de aula e fora desta, abarcando conceitos como o trabalho colaborativo, a formação necessária para o seu desenvolvimento como profissional.

Ou seja, as estratégias ditas fundamentais, segundo Alarcão (1996), visam o campo da “experimentação em conjunto”, ou seja, o supervisor tem como estratégia levar a um envolvimento e esforço que seja comum para a “resolução do problema” (p. 20). Esse esforço comum recorre de algumas tarefas referidas por Alarcão e Tavares (2010), nomeadamente, a observação das práticas pedagógicas em contexto de sala de aula, a incidência sobre cada caso em específico e as perguntas pedagógicas.

Segundo os autores, a segunda estratégia é a demonstração acompanhada de reflexão, ou seja, permite que o professor supervisionado no fim da sua prática pedagógica possa “interrogar-se sobre o sentido da acção observada e descrita” (Alarcão, 1996, p. 20). A última estratégia proposta pela autora intitula-se, “experiência e análise de situações homológicas” que consiste no “registo da prática propriamente dita e o registo da aprendizagem como preparação para a actuação profissional” (p. 21).

A abordagem do desenvolvimento profissional segundo os autores: Alarcão e Tavares (2003) e Sá-Chaves (1997), baseando-se em Schön (1987), sustentam esta noção de professor, através da prática reflexiva, que permanentemente reflete para uma eficaz compreensão dos fenómenos e um enquadramento dos problemas. Pois a formação docente tem de ser ao longo da carreira, porque possibilita a inovação e o progresso de atitudes, de saberes, mas principalmente, o desenvolvimento pessoal e profissional (Alarcão & Tavares, 2003; Sá-Chaves, 1997).

O modelo de desenvolvimento profissional centrado na escola e em projetos é baseado nas necessidades da escola, utilizando o saber-fazer dos professores e implicando-os na implementação de uma inovação potenciadora de ocorrências de mudanças significativas, envolvendo o maior número possível de docentes, aumentando os níveis de colaboração (García, 1999).

Através de cursos de formação, em que um grupo de professores participa, durante um certo período de tempo, em atividades estruturadas para alcançar determinados objetivos e realizar tarefas estabelecidas, há uma nova compreensão e mudança da conduta profissional, conduzindo ao desenvolvimento profissional (García, 1999).

De acordo com o modelo de desenvolvimento profissional através da investigação, surge a imagem do professor como investigador ligada ao movimento de investigação-ação.

Esta procura melhorar a profissionalidade, através de um aprofundamento da capacidade de análise crítica, centrada na prática, num projeto estruturado, concebido para enfrentar um problema concreto, em que o processo é acompanhado e inclui *feedback* (García, 1999).

Estimulando o pensamento autónomo dos professores, encontramos soluções para os problemas quotidianos do ensino. A supervisão clínica permite gerar reflexão e trabalho colaborativo entre professores, bem como a análise das suas próprias necessidades (García, 1999).

PARTE III - ESTUDO EMPÍRICO

1. Metodologia

1.1. Caracterização do trabalho

Denomino atitude investigativa uma disposição para examinar com sentido crítico e sistematicamente a própria actividade prática.

(Stenhouse, 1984, p. 197)

Os conhecimentos sobre o quotidiano da escola podem parecer “comuns”, por se considerar que são fruto de um contexto replicável no seu dia-a-dia, não só devido ao número de alunos e professores a realizar as mesmas tarefas e normas no mesmo espaço, assim como, pela própria rotina que a escola criou, relativamente à forma como cada conteúdo programático deveria ser explorado.

Mas o quotidiano da escola e os conhecimentos sobre a sua atividade, são para além de “comuns”, eles são ricos em informações, são singulares dentro da sua complexidade, e, para os investigadores estes “podem assumir-se como fundamentais num grande número das nossas decisões” (Almeida & Freire, 2008, p. 17).

A natureza da investigação nas Ciências Sociais e Humanas prende-se com a necessidade de compreender a realidade, nomeadamente os fenómenos sociais e a atividade cognitiva, num determinado espaço e tempo.

Partindo deste princípio, no desenho desta investigação foram utilizadas opções metodológicas de acordo com as questões de pesquisa, assim como, de acordo com as características de uma investigação transversal de natureza qualitativa e quantitativa, tratando-se assim, de uma pesquisa exploratória e descritiva, cujo processo se insere no “plano multi-metodológico ou misto” (Coutinho, 2011).

Dada a complexidade da natureza deste trabalho, e a subjetividade relativamente aos conceitos de autonomia e criatividade e sua avaliação, este assenta em fundamentos pós-positivistas uma vez que pretende fomentar alguma mudança na prática de sala de aula.

É premente então, clarificar antes de mais os termos “investigação” ou “conhecimento científico”, termos referenciados muitas vezes como sinónimos da palavra indagação ou procura no meio científico.

A indagação foi desde sempre (e assim dita a história) uma predisposição, fruto da natureza cognitiva que o homem desenvolveu, de tal forma, que se transformou em conhecimento científico. Porém, e de modo a esclarecer os demais, Bogdan e Biklen (1994)

afirmaram que “a investigação é uma atitude”, dado que cada um constrói o seu próprio entendimento de forma autónoma, relativamente aos mesmos “objetos e atividades”, sendo que a metodologia selecionada pode ser “quantitativa ou qualitativa”. (p. 292) No entanto, é necessário afirmar que sendo uma investigação que trata de um campo social, esta comporta toda uma multiplicidade de complexidades do mundo real, Canário (2006) aclarou assim:

Duas características essenciais permitem distinguir o conhecimento científico de outras formas de conhecimento: a primeira consiste no primado da teoria e a segunda, na existência de um método consciente, explicitado e permanentemente sujeito à revisão crítica. São estas as duas características que tornam possível afirmar que em ciência nada é “dado”, tudo é “construído”, o que outorga ao saber produzido um carácter conjectural e provisório, suscetível de ser refutado. (Canário, 2006, p. 142)

Este processo sistemático tem contribuído para a aceitação e enraizamento da investigação em Ciências Sociais e Humanas, as quais se dissociam em diferentes tipos de abordagens e contextos de investigação, cujo fim é comum, no sentido de validar e consolidar a própria investigação.

Em Ciências Sociais e Humanas o paradigma da investigação subdivide-se em três, nomeadamente: o paradigma positivista, o paradigma qualitativo ou interpretativo e o paradigma socio-crítico. Já ao nível metodológico, dissocia-se em diferentes perspectivas: a quantitativa, qualitativa e a orientada para a prática (Coutinho, 2011).

Relativamente à investigação de natureza qualitativa segundo a definição de Coutinho (2011), se pode distinguir a dois níveis: o “conceptual” e o “metodológico”. Para o esclarecimento desta questão a autora, cita Wiersma (1995) da seguinte forma, “a investigação (...) que descreve os fenómenos por palavras em vez de números ou medidas” (citado em Coutinho, 2012, p. 26). Assim a investigação qualitativa segundo a natureza dos dados se interliga com a realidade, quer ao nível conceptual no qual o investigador tem como “objeto de estudo” as “intenções” e as “situações” de acordo com as “ações” dos indivíduos, quer nas “interações sociais”, sendo estes os protagonistas da investigação (Coutinho, 2011).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o investigador deverá ter em conta que “[o]s planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação directa.” (p. 83)

No entanto o investigador passará a outro nível, o nível metodológico. (Coutinho, 2011) Esta autora afirma que, este tipo de investigação tem as seguintes características:

a investigação de índole qualitativa baseia-se no método indutivo “...porque o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da acção, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto” (Pacheco,

1993, p.28) adoptando a postura de quem “...tenta compreender a situação sem expectativas prévias ao fenómeno estudado” (Mertens, 1997, p.160)

A inter-relação do investigador com a realidade que estuda faz com que a construção da teoria se processe, de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno à medida que os dados empíricos emergem (Creswell, 1994), num processo de certa forma como que “inverso” ao que ocorre na investigação quantitativa. (citado em Coutinho, 2011, p. 26)

Portanto, as técnicas utilizadas por esta perspectiva qualitativa são as de observação do meio natural e a teoria “é de tipo interpretativo, ou seja, não é anterior aos dados mas surge a partir desses mesmos dados, numa relação constante e dinâmica com a prática”. A autora, citando Gomez, (1996) afirma que a “teoria-prática” desta metodologia tem como objetivo “o de melhorar a prática individual, contribuindo para a descrição e compreensão de situações concretas” (citado em Coutinho, 2011, p. 27).

Dado que este trabalho visa o entendimento no contexto real de uma escola, o tipo de perspectiva selecionada foi o de natureza qualitativa, assente na metodologia da investigação-ação, pois propõe-se assumir como promotor reflexivo, dada a preocupação em descrever a questão de forma pormenorizada, tendo em conta os sujeitos e o contexto. Propõe-se ainda, estabelecer relações entre os diversos dados significativos dentro do estudo, que permitam ensaiar uma resolução para o problema, e, por fim, apelar à mudança social e escolar, de carácter construtivista.

Este estudo tem como objetivo de investigação responder às novas exigências da escola atual, dado que os professores manifestam a preocupação de que o aluno deverá encontrar sentido naquilo que aprende ao longo do processo de ensino aprendizagem.

Assim a metodologia adotada é a de Investigação-Ação (I-A), que segundo Coutinho (2011) poderá responder às “potenciais dúvidas” do investigador, quando este “se trata de um professor ou de um outro profissional que tem de responder às novas exigências de uma situação (...) indubitavelmente, o processo mais valioso para a consecução do seu objetivo” (p. 318).

A investigação-ação baseia-se segundo Bogdan e Biklen (1994) na “recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p. 292).

Segundo Tuckman (1994), na investigação existem critérios que são fundamentais aquando da escolha de um determinado “problema de investigação”. Pois, antes de se definir a questão a investigar os investigadores deverão ponderar sobre as possíveis definições desse mesmo problema, nomeadamente a sua: “praticabilidade”; “amplitude crítica”; “o interesse”; o “valor teórico” e finalmente o seu “valor prático”, ou seja, está em causa o fim último (p. 54).

Toda a investigação-ação preocupa-se sem dúvida com questões válidas em termos sociais, mas tem como objetivo a mudança. O investigador preocupa-se em compreender os fatos a partir da “perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), recolhendo os dados no seu contexto real, apesar de toda a complexidade fenomenológica que a escola atual exige. Por fim, estes autores afirmam que:

Os dados são simultaneamente as provas e as pistas. Coligidos cuidadosamente, servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada. Os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistemática e rigorosamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciência. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149)

Logo, uma vez expostas as linhas de orientação teórica, e, compreendendo a complexidade fenomenológica da escola atual, urge descrever as linhas de orientação deste estudo empírico. Este trabalho também está integrado na metodologia da investigação-ação, uma vez que tem por tarefa indispensável a de descrever de forma o mais metódica possível toda a realidade circundante, cujo propósito foi o de poder ensaiar uma solução válida para o problema, através da recolha de dados considerados significativos e da possível relação entre os diversos fatores e a situação objeto do presente estudo.

1.2. Formulação do problema

Uma investigação envolve sempre uma pergunta de partida ou uma problemática, independentemente de ser um fenómeno natural ou social, mas toda a investigação deve “responder a alguns princípios estáveis e idênticos”. (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.250)

Assim, o processo científico se resume a sete etapas, das quais se destaca a “pergunta de partida”, que servirá de linha guia em toda a investigação, pois todas as etapas estão interligadas, e por não serem independentes constroem-se ao “longo de uma sucessão de operações”, como podemos observar no esquema de Quivy & Campenhoudt (2005):

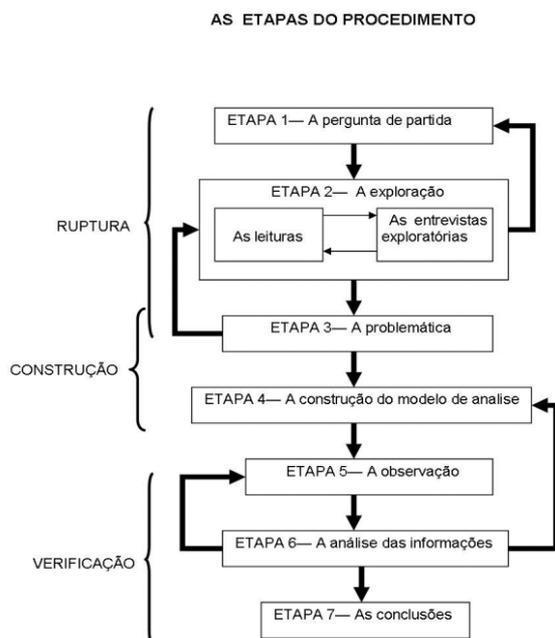


Figura 1. Etapas do procedimento de Quivy & Campenhoudt (2005).

As etapas de todo o procedimento científico e das operações que estão interligadas têm como princípio a pergunta de partida, que permite a construção de todo o trabalho, no entanto segundo com Bell (1993) a “pergunta de partida” cumpre critérios de qualidade, nomeadamente ser pertinente, exequível e clara. Pois esta é o “fio condutor” que possibilita ao investigador “expressar o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 30), o contexto da realidade que pretende observar.

Realidade de hoje pressupõe que o professor se debata, nomeadamente com diversos fatores ou agentes extrínsecos à sua atividade, que resultam essencialmente para a taxa de insucesso escolar, nomeadamente: a grande falta de assiduidade; a ausência de produção e consequentemente de registo de elementos de avaliação efetuados quer na sala de aula quer em casa, em todos os níveis do terceiro ciclo. Assim o “fio condutor” deste estudo teve início, na seguinte pergunta:

Como fomentar a autonomia e o pensamento criativo na sala de aula atual?

Assim, e voltando à primeira etapa deste estudo, pretende-se responder à questão inicial, tendo em consideração os seguintes objetivos gerais e específicos:

1.2.1. Objetivo geral

O presente estudo resultou da crescente preocupação relativamente ao desenvolvimento da “autonomia” e “criatividade” na escola atual, assim as metodologias utilizadas, envolvem a metodologia do estudo propriamente dita e a metodologia da recolha de dados, afim da necessária compreensão da realidade atual. Segundo Tuckman, (1994):

Muitos estudos realizados na sala de aula examinam a satisfação (ou falta dela) que os estudantes vivenciam num determinado processo de ensino. Contudo, o facto de gostar é um ingrediente importante no decorrer do processo de aprendizagem, e o modo de sentir dos estudantes, em relação à forma como são ensinados, constitui um resultado importante num estudo em situação de aula. (Tuckman, 1994, p. 50)

Então como objetivo geral deste estudo propõe, compreender se as práticas educativas utilizadas na sala de aula promovem os projetos de aprendizagem, promotores do desenvolvimento da autonomia e do pensamento criativo.

1.2.2. Questões parcelares

“A resolução de problemas é a capacidade do estudante para identificar e descrever soluções relativas a situações-problema que não tenha vivenciado anteriormente. Estas soluções não podem por conseguinte, ser produzidas através da memória” (Tuckman, 1994, p. 50).

Pretende-se então que as hipóteses colocadas neste trabalho, respondam à problemática colocada, de forma lógica e verificável, estabelecendo relações entre as variáveis e a “população alvo” (Fortin, 2009), cujo objetivo é garantir a sua orientação, esta deve ser testável; deve ser apoiada pela teoria, pela investigação ou pela experiência pessoal, e de acordo com o acima referido, as hipóteses consideradas são as seguintes: os docentes do 3.º ciclo conhecem práticas educativas que promovem a aprendizagem significativa; os docentes do 3.º ciclo responsáveis por disciplinas fundamentalmente teóricas, utilizam a pedagogia de projeto na promoção das condições de desenvolvimento das aprendizagens; os docentes do 3.º ciclo responsáveis por disciplinas fundamentalmente técnico-científicas, utilizam a pedagogia de projeto na promoção das condições de desenvolvimento das aprendizagens e se os alunos do 3º ciclo obtêm uma aprendizagem significativa através dos modelos de pedagogia de projeto.

1.2.3. Objetivos específicos

Determinado o objetivo geral da investigação, pretende-se agora ponderar de forma mais pormenorizada, os objetivos específicos de modo a fomentar a investigação, assim sendo pretende-se alcançar as seguintes ações: Identificar quais as práticas educativas que promovem a aprendizagem significativa; Compreender o que é a pedagogia de projeto, como prática facilitadora da aprendizagem; Identificar dificuldades da aplicação deste tipo de práticas, (orientado para a compreensão e transformação da própria prática); Identificar se os professores estão sensibilizados para a importância desta prática educativa com alunos do terceiro ciclo e por fim, Evidenciar se os docentes incitam à aprendizagem significativa na promoção das condições de desenvolvimento das aprendizagens.

Logo, um dos fatores considerados significativos na consecução deste estudo foi a prática educativa, através da qual podemos observar e identificar alguns agentes que possivelmente permitem a melhoria do desempenho e da aprendizagem dos alunos, tendo como objetivo fundamental identificar as práticas que possibilitam fomentar a autonomia e o pensamento criativo na sala de aula atual. Dada a dificuldade de medição sobre o desenvolvimento da “autonomia” e do “pensamento criativo”, a observação da ação do professor, assim como, a sua opinião e reflexão foram imprescindíveis para este estudo. Cujo papel reflexivo é essencial, pois permite identificar e atuar nas lacunas detetadas, possibilitando a compreensão da realidade da sala de aula atual, assim, o processo selecionado foi estruturado tendo em atenção vários momentos, nomeadamente: a planificação, a ação, observação e, por fim, a exigida reflexão.

No desenvolvimento do processo de investigação, e tendo em consideração a metodologia adotada (I-A), o recurso à reflexão autobiográfica inclui-se na abordagem qualitativa, sendo que, hoje em dia, é aceite como base do processo científico, pois permite a reflexão singular e tomada de consciência relativamente a diversos aspetos sobre si, nomeadamente como “pessoa” e como “profissional”, possibilitando a construção do seu processo identitário, por serem dimensões indivisíveis, numa realidade comum aquela que se pretende observar. Assim Bolívar (2002) afirma que esta abordagem qualitativa “se centra no passado profissional do professor e no seu mundo pessoal, é fonte de compreensão das respostas e ações no contexto presente” (Bolívar, 2002, pp.175-176).

Em Ciências Sociais e Humanas a investigação do tipo qualitativa, é uma das mais usuais pois assenta no “pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objecto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 83).

Pois o princípio do processo de construção do “professor” não se situa nos cursos de formação que o habilitam para o desenvolvimento da profissão, mas sim, no início da sua escolarização, da sua história de vida, fundamentais para a estruturação do “eu”, da consciência de si e das suas experiências e aprendizagens (Nóvoa, 1988).

Mas para além da realidade do professor existe a do aluno, vivida numa sala de aula em toda a sua plena complexidade, fruto do seu contexto singular. Para o investigador estas impressões recolhidas no momento de observação são únicas, pois representam recursos importantes para a confrontação com os dados obtidos através do questionário efetuado aos professores. Permitem também confrontar os resultados da aprendizagem dos alunos, com variáveis tais como, a sala de aula, o professor, a disciplina,... pois, segundo Tuckman (1994), os resultados dos estudantes estão relacionados com diferentes “categorias”, em primeiro lugar com o estudante (o tradicional “sujeito ativo”) quanto ao seu “conhecimento e compreensão específicos”, em segundo lugar com a sala de aula que segundo o autor reflete “a mais completa série de efeitos possíveis dos programas da sala de aula sobre os estudantes” (Tuckman, 1994, p. 48).

Logo, uma das apreensões consideradas significativas na consecução deste estudo foram os conceitos de “validade” e de “fiabilidade”, cujas características são distintas. Sendo de salientar que estes indicadores, devido ao contexto em que são aplicados, podem ser limitativos pois nem sempre atingem a eliminação total da “subjetividade” (Almeida & Freire, 1997). Ou seja, para que a recolha de dados obtidos possa garantir a “qualidade informativa” (Wierma, 1995; Eisman, 1992) e ser considerada como fiável e validada através da fabricação de determinados instrumentos, de modo a que reflita a realidade que o investigador aspira compreender, terá que “assegurar primeiro a fiabilidade”, segundo Krippendorff, (1980) esta é a “única condição necessária mas não suficiente” (Krippendorff, 1980, p. 129).

Assim, a fiabilidade “assegura se os dados foram obtidos independentemente do contexto, do instrumento ou do investigador” (Mehrens & Lehman, 1984, p. 83) enquanto, que a validade implica a “qualidade dos resultados da investigação no sentido de os podermos aceitar como “factos indiscutíveis” (empiricamente verdadeiros, com rigor preditivo ou consistentes com o conhecimento estabelecido)”, no entanto os dois conceitos se complementam e interligam (citado em Coutinho, 2011, p. 110).

Pois segundo Bell (2004) a investigação socorre-se dos métodos e investigadores quantitativos e qualitativos, sem que um invalide o outro, este autor salienta que “há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-

versa” na procura pela compreensão em detrimento da análise estatística (Bell, 2004, pp.19-20).

Neste estudo a sua validade interna foi assegurada pela triangulação de diversas fontes de dados (Coutinho, 2011), pois a investigadora socorreu-se de várias fontes e instrumentos de recolha de dados ao longo do seu estudo. A validade interna foi ainda assegurada pela verificação desses mesmos dados, no que respeita à confirmação dos relatos dos participantes locais, e por fim, se a análise foi realizada corretamente.

Assim e dada a complexidade de qualquer realidade social, este estudo foi desencadeado pela determinação em descortinar, se nas práticas pedagógicas da escola atual havia lugar para o desenvolvimento da “autonomia” e da “criatividade” através do método de pedagogia de projeto, e se, havia a tão pretendida articulação de conhecimentos disciplinares, que permitem a aprendizagem significativa almejada.

1.3. Caracterização do contexto

1.3.1. São Martinho, Funchal

A escola pública selecionada como espaço para esta investigação, situa-se numa das maiores freguesias (São Martinho) da cidade do Funchal, situada na Região Autónoma da Madeira. A cidade do Funchal é hoje considerada uma das cidades com melhor qualidade de vida, uma vez que conjuga o desenvolvimento comercial, com o património natural e um microclima muito ameno.

É um dos concelhos mais antigos, tendo sido elevado à categoria de cidade no ano de 1508, por Carta Régia de D. Manuel I, devido ao seu forte potencial económico, social e cultural. A sua localização permite o fácil acesso ao mar ou à serra, com um património privilegiado pois reúne numa só cidade uma herança cultural muito vasta, sendo um dos fatores que atrai um dos maiores polos de desenvolvimento económico, o turismo.

Esta cidade é composta por dez freguesias, o que lhe confere uma grande diversidade cultural devido às suas peculiaridades, nomeadamente: a Sé; São Pedro; Santa Luzia; o Imaculado Coração de Maria; São Gonçalo; Santa Maria Maior; São Martinho; Santo António e São Roque.

São Martinho é uma das maiores freguesias, nasceu no ano de 1579 e está situada a oeste do centro da cidade do Funchal. O número de residentes ronda os 28,3% da população do concelho do Funchal, com cerca de 26 482 habitantes, dos quais 17,41% são crianças e

jovens menores de quinze anos e 68,89% são adultos em idade ativa, segundo os dados do concelho constantes na página oficial do município¹.

Atualmente esta freguesia é composta pelos Sítios da: Ajuda; Amparo; Areeiro; Casa Branca; Igreja; Lombada; Nazaré; Piornais; Pico de São Martinho; Pico do Funcho; Pilar; Poço Barral; Quebradas; Vargem; Vitória e Virtudes.

Sendo no entanto de salientar que a grande maioria dos residentes, pertence à classe baixa ou média baixa. Esta freguesia² tem 8,06 km² de área e localiza-se a uma latitude 32.633 (32°38') Norte e a uma longitude 16.95 (16°57') Oeste, estando a uma altitude de 240 metros, podendo sendo esquematizado da seguinte forma (figura³).

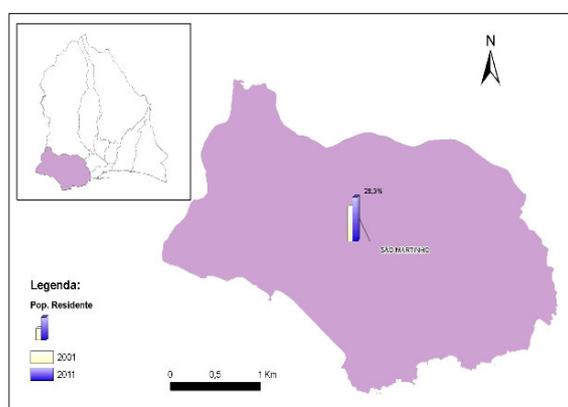


Figura 2. Mapa da Freguesia de São Martinho – Funchal

Apesar de ser constituída por uma intensa área de exploração agrícola, desde o seu passado remoto, atualmente alberga algumas instituições de relevo para o desenvolvimento do distrito, nomeadamente: o Mercado Abastecedor de Produtos Agrícolas; a Cooperativa Agrícola do Funchal; a Central Térmica e Hidroelétrica da Vitória; o Centro de Floricultura das Quebradas; o Regimento de Guarnição n.º 3; o Cemitério Municipal; o Serviço de Proteção Civil; o Laboratório de Controlo de Qualidade de Água; a Escola de Hotelaria e Turismo da Madeira e a Associação Antialcoólica.

No que diz respeito ainda às atividades económicas, é necessário destacar que nesta região também se desenvolvem outros setores igualmente importantes, tais como: o

¹ Retirado da Página Oficial da Câmara Municipal do Funchal e constante nas fontes de consulta, link:http://www1.cm-funchal.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=603&Itemid=208

² Retirado da Página Oficial da Câmara Municipal do Funchal e constante nas fontes de consulta, link:http://www.cm-funchal.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=619&Itemid=221

³ Extraído do INE, Recenseamento Geral da População e Habitação 2001 (Res. Definitivos) e 2011 (Res. Provisórios).

Laboratório Regional de Engenharia Civil; o Laboratório de Veterinária; os laticínios; a pré-fabricação de vestuário; a panificação; a construção civil, a confecção de vestuário e a indústria de alimentos e bebidas.

Por fim, uma outra das potencialidades locais para o desenvolvimento, é o sector dos serviços, dado que encerra uma grande variedade de estabelecimentos e de instituições, nomeadamente: as bancarias; de automóveis; oficinas de reparação; postos de abastecimento de gás e de combustível; centros comerciais e hipermercados. Assim como, está dotada de recursos desportivos e recreativos de grande relevo, designadamente: o Centro de Atletismo da Madeira; Os Clubes Desportivos “O Barreirense” e o “Alma Lusa”, o Grupo Folclórico de São Martinho; a Casa do Povo de São Martinho e as Bibliotecas “O Jardim” e “Calouste Gulbenkian”, sendo de salientar que o dois campos polivalentes com maior destaque na região se situam mesmo ao lado da escola, o Estádio dos Barreiros e o Pavilhão Polidesportivo⁴.

1.3.2. Caracterização da escola onde se insere a amostra

Esta escola foi fundada em 1968, tendo por personalidade-patrono o descobridor oficial do Arquipélago da Madeira, pelo facto de esta ser a primeira escola onde se ministrou o denominado “Ciclo Preparatório” na região. Tendo ocupado desde então alguns edifícios da cidade para o efeito, só em 1989 é que foi construído um edifício de raiz, situado na freguesia de São Martinho.

Este edifício é composto por três blocos (A, B e C) cada um com três andares (apenas o Bloco A têm dois andares) mas com a capacidade de possuírem comunicação interna, caracteriza-se pelas suas fachadas de janelas que permitem que a luz seja intensa, sendo de destacar que todo o edifício está adaptado para deficiências motoras através de rampas de acesso e elevadores, sendo que a entrada faz-se por dois acessos com um portão a norte outro a sul, ambos com postos para os porteiros, através dos quais é permitida a entrada e saída de veículos. Possui ainda uma área polidesportiva com cerca de três campos polivalentes e um pavilhão anexo, em redor do edifício principal e de um dos campos existe um amplo espaço a descoberto do qual faz parte: um parque de estacionamento com jardins (onde se destacam algumas espécies da floresta Laurissilva devidamente sinalizadas), a sul do edifício existe uma zona de recreio que ocupa toda a extensão da escola e ainda áreas de cultivo trabalhadas pelos alunos sob orientação dos professores e funcionários da escola. Esta

⁴ Constante no site da escola, link: <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=920qDtNnYEs%3d&tabid=9926>

escola abrange a escolaridade desde o segundo ciclo do ensino básico até ao ensino secundário, abrangendo os currículos alternativos, os cursos de educação e formação e o ensino recorrente.

A população escolar é constituída por um total de 1733 alunos e 113 formandos, dos quais no ensino diurno 18 turmas são de 2.º ciclo, 23 de 3.º ciclo, 13 de secundário, 5 turmas de currículos alternativos (2 de 2.º ciclo e 3 de 3.º ciclo), 15 turmas dos Cursos de Educação e Formação (com equivalências de 2.º ciclo e de 3.º ciclo), 8 turmas dos Cursos Técnico-Profissionais (uma turma de segundo ciclo e as restantes de secundário), e ainda as turmas de Cursos de Educação e Formação de Adultos.

No ano letivo de 2012/13 o número total de Pessoal Docente é de 177 professores, sendo que do total apresentado 7 docentes pertencem à Educação Especial.

1.3.3. População investigada

Para estudo em questão a amostra é constituída por professores da EBSGZ, para a constituição deste plano foi delimitada a população alvo, ou seja, uma turma de sétimo ano constituída por vinte e cinco alunos, assim como especificados os critérios da sua seleção e da sua constituição.

Dada a preocupação atual sobre a aprendizagem relativamente ao desenvolvimento da “autonomia” e “criatividade”, este trabalho foi desenvolvido no âmbito de duas disciplinas que tinham em comum a lecionação naquela turma de sétimo ano, nomeadamente em Língua Portuguesa (por ser de cariz maioritariamente teórico) e em Educação Visual (por ser de cariz maioritariamente prático). Sendo que a recolha de dados se efetuou como anteriormente referido no seu contexto natural, sendo que o sigilo prometido aquando do contacto com os participantes foi rigorosamente cumprido, tanto no diário de bordo como no questionário.

Ora, após a aquisição de algum entendimento anteriormente referido na reflexão autobiográfica, a procura recai sobre se os conceitos e condições necessárias para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento criativo em sala de aula, são consistentes com alguns dos documentos oficiais deste estabelecimento escolar.

Uma das diversas fontes de evidência que suscitou interesse foi o documento oficial desta escola o “Projeto Educativo 2010-2014” (salientando que é o documento vigente para este quadriénio), no qual estão patentes os objetivos e metas a atingir, assim como, a preocupação generalizada quer dos professores, funcionários, tal como, dos encarregados de educação relativamente aos “Pontos fortes e fracos” deste estabelecimento escolar. Sendo que,

relativamente à caracterização como pontos fortes enunciados, são de destacar os seguintes: a “qualidade da oferta formativa e a gestão pedagógica da mesma; o profissionalismo do corpo docente e as características estruturais da escola que apresenta muitos espaços ajardinados, amplos e bem cuidados” (p. 16).

Este documento revelou-se importante, pois ajudou a esclarecer e a confirmar muitas dúvidas, relativamente às aprendizagens, pois permitiu enriquecer a recolha de dados, no que se resume ao universo do contexto social e físico desta amostra. Possibilitou assim, que através das várias fontes (diário de bordo, questionário, PE) utilizadas se conseguisse o cruzamento de dados, e a subsequente exploração das diversas visões sobre a mesma problemática, permitindo então legitimar os resultados deste estudo (EBSGZ, 2010, p. 16).

No documento oficial (PE) deste estabelecimento escolar em vigor, podemos compreender quais são os pontos fracos que esta comunidade educativa possui, dado que as maiorias das preocupações estão relacionadas com o “espaço físico e das relações interpessoais”. Sendo de salientar, que a opinião dos docentes é a mais abrangente deste contexto, pois são aqueles que lidam com a pluralidade das situações, assim estão contempladas algumas das opiniões do pessoal docente, retiradas desse mesmo documento, nomeadamente: a “Indisciplina física e verbal no recinto escolar, fora e dentro da sala de aula”; o “Insucesso/ fraco desempenho escolar” e a “Excessiva burocracia” (Projeto Educativo, 2010, p. 17).

Quanto à análise feita à aquisição de competências, assim como, aos conhecimentos adquiridos pelos discentes no ano de 2010, esta escola identificou algumas disciplinas que deveriam “intervir de forma mais premente no sentido de definir estratégias e encontrar soluções que visem um melhoramento das aprendizagens dos alunos”, nomeadamente as seguintes disciplinas constantes no quadro seguinte deste documento (Projeto Educativo, 2010, p. 20).

Quadro 1. *Percentagem de Níveis Negativos por Disciplina no Ano Lectivo.*⁵

3.º CICLO	DISCIPLINAS	7.º ANO	8.º ANO	9.º ANO
	Língua Portuguesa	16,60%	11,80%	9,90%
	Inglês	31,20%	22,40%	21,70%
	Francês	22,40%	17,10%	2,00%
	História	24,90%	27,60%	22,40%
	Geografia	27,80%	25,30%	10,50%
	Matemática	47,80%	40,00%	50,00%

⁵ Extraído do Projeto Educativo (2010, p. 20).

Quadro 1. Percentagem de Níveis Negativos por Disciplina no Ano Lectivo. (cont.)

3.º CICLO	DISCIPLINAS	7.º ANO	8.º ANO	9.º ANO
	Ciências Naturais	26,80%	4,70%	13,20%
	Físico-Química	36,60%	16,50%	18,40%
	Educação Visual	10,20%	4,10%	1,20%
	Educação Tecnológica	0,00%	0,00%	4,40%
	(...)	0,00%	0,00%	0,00%
	Educação Física	6,80%	0,60%	0,00%
	(...)	11,20%	6,50%	8,60%
	Formação Cívica	6,80%	1,80%	0,00%

Ora esta análise do ano de 2010, permitiu identificar que em algumas disciplinas a percentagem de níveis negativos, permanece elevada nos três anos deste ciclo do ensino básico, o que vem confirmar as preocupações manifestas no início deste estudo, quando à aprendizagem e ao relacionamento de conhecimentos.

Neste documento oficial (PE), também consta a respetiva orientação para a “Organização e gestão da escola”, que tem como subtítulo o esclarecimento aos de mais e em especial aos docentes, sobre a “Avaliação dos alunos: princípios orientadores”, salientando neste item, que o processo de ensino-aprendizagem implica a “criação de instrumentos”.

Instrumentos estes, que facultam “a avaliação nos diversos domínios do saber e saber - ser”, pois permitem “Reforçar o carácter formativo e contínuo da avaliação; Ensinar o aluno a conhecer-se a si próprio orientando-o para a autoavaliação; Estimular o sucesso educativo de todos os alunos; Garantir exigência e qualidade de ensino” (p. 12).

Ora nesta página, reforça-se a necessidade de alterar as estratégias e objetivos dos docentes para o incitamento à autonomia, quando propõe que o professor tem como princípio orientador o de ajudar o aluno a “conhecer-se a si próprio”, no entanto não é feita qualquer referência ao desenvolvimento do pensamento criativo. Tal como afirmaram Pourtois e Desmet (1997), “suscitar a modificação pela auto-descoberta e pela libertação da afectividade. Nesta perspectiva, acredita-se no indivíduo: ele é capaz de tomar as suas próprias responsabilidades e decisões autónomas na gestão da sua vida” (p. 238).

No entanto, no documento “Plano Anual de Escola 2012” (2012)⁶ é proposto no item denominado por “Legenda”⁷, várias medidas orientadoras para promoção do sucesso dos alunos, nomeadamente a alínea “Estratégias / Ações” no ponto 7), que indica que os professores deverão “Propor atividades e projetos que visem estratégias de diferenciação

⁶ Fonte <http://goo.gl/LYFWk>.

⁷ Fonte <http://goo.gl/LYFWk>.

pedagógica, uma visão integradora dos conteúdos programáticos e o desenvolvimento de atitudes como a autonomia, a cooperação, o espírito crítico e a capacidade de construir um conhecimento novo” (PAE, 2012, p. 1).

O documento também se refere à atuação do docente, propondo no ponto 3) “Promover ações de formação de professores orientadas para o conhecimento de múltiplas metodologias de trabalho, de modo a dotá-los de possibilidades de atuação diferenciadas, junto de grupos heterogéneos;”. Assim como, propõe no ponto 8) como tarefa do professor, que este crie uma forma de “Envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem, informando-os sobre como melhorar o seu desempenho e reorientando-os nas suas aprendizagens;”. Finalmente no ponto “13) ” elucida que os professores desta escola terão de “Orientar projetos de complemento curricular para as problemáticas da escola” (PAE, 2012, p. 1).

Estes princípios orientadores indicam de forma clara, para que os professores contemplem nas suas práticas letivas uma “visão integradora”, promovendo desta forma a prática da metodologia de projeto, que tem como um dos seus princípios de pragmatismo e construtivismo, a procura incessante. Segundo os autores Pourtois e Desmet (1997) citando Boudinet (1993) “pôr em relação, numa perspectiva de experimentação, o conhecimento e a finalidade que este persegue. Trata-se, aqui, de pôr em prática um plano de acções ao serviço de um pensamento eficaz” (1997, pp. 240-241).

O mesmo documento ainda é mais específico, relativamente aos objetivos e competências a desenvolver nos alunos, tendo sido definidos por grupo disciplinar. Assim, dentro do Departamento Curricular de Expressões, o grupo de disciplinar de Artes Visuais propõe de entre outros objetivos o de “desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação” (Plano Anual de Escola, 2012, p. 1).

A leitura destes princípios orientadores (cuja a base está de acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico) propõe um contexto facilitador do desenvolvimento dos conceitos de “autonomia” e do “pensamento criativo”, e de uma prática pedagógica cuja abordagem deveria aproximar-se do seu incitamento. Por fim, o documento “Projeto de Turma” (2012) da turma objeto de estudo, aborda os mais variados temas, desde a caracterização da turma e futuras expectativas de cada aluno relativamente aquilo que aspiram ser, os problemas gerais da turma e aspetos facilitadores da aprendizagem, assim como, a estrutura familiar de cada um em termos sucintos. Alude ainda, para orientações tais como: a definição de critérios de atuação comuns, as modalidades e instrumentos de avaliação cumprimento da planificação

proposta para este ano letivo, alunos propostos para apoio pedagógico, alunos sujeitos a planos (Planos de: Pedagógico Individualizado; Psicológico; Especializado; Apoio ao Estudo; entre outros projetos de acompanhamento) ao longo do ano letivo, projetos e atividades complementares à sala de aula, entre outras.

No que diz respeito ao Plano Apoio ao Estudo, este Conselho de Turma aquando de cada reunião manifestou sempre a necessidade de alguns alunos frequentarem esse recurso, em pequenos grupos, nomeadamente às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática; Francês e Físico-Química, porque segundo estes professores os alunos propostos não teriam condições de sozinhos superarem as suas dificuldades. Nesta proposta são evidentes quais os alunos que demonstram dificuldades em todas as disciplinas acima referidas, mas também que algumas disciplinas propõem mais alunos com dificuldades do que outras, e que a disciplina de Educação Visual não propôs nenhum aluno.

Quadro 2 .*Propostas para Apoio ao Estudo ou NEXPE.*⁸

Português	Matemática	Francês	Física - Química
A 3	A 3	A 3	A 2
A 6	A 4	A 4	A 3
A11	A 5	A 21	A 4
A15	A6	A25	A6
A16	A11		A11
A21	A13		A15
A25	A15		A16
	A16		A19
	A 19		A21
	A 21		A22
	A25		A25

Sendo que das orientações acima referidas, para este estudo aquilo que se mostra relevante (entre outros aspetos) são os critérios de avaliação específicos de cada disciplina, mas que, segundo o documento oficial, estão de acordo com o que foi definido em cada grupo disciplinar e departamentos curriculares. Assim, podemos destacar que relativamente aos critérios de avaliação das disciplinas observadas pela investigadora, depreende-se que ambas têm a mesma percentagem relativamente aos critérios de Avaliação Específicos, no que se refere ao “Domínio Relacional” atribuíram 30% e no “Domínio Cognitivo” os outros 70%. Embora se distanciam naquilo que consideram avaliar, e nas respectivas percentagens, assim, em Língua Portuguesa o “Domínio Relacional”, reporta-se à: “responsabilidade 6%; cooperação 6%; autonomia 6%; civismo 6% e espírito crítico 6%”.

⁸ Extraído do Projeto de Turma, da EBSGZ (2013, p.26).

Na disciplina de Educação Visual, o grupo disciplinar foi mais pormenorizado, designando desta forma: “civismo 10% (relacionamento interpessoal); empenho 10% (motivação / interesse /empenho; organização; autonomia e superação de obstáculos) e responsabilidade 10% (assiduidade / pontualidade e o material)” (Projeto de Turma, 2012, pp. 20-21)

Por fim, no “Domínio Cognitivo” (70%) a disciplina de Língua Portuguesa, o grupo disciplinar compreende o seguinte: “testes 40%; compreensão e expressão oral 10%; leitura 10% e expressão escrita 10%”. Em Educação Visual, compreende os “Processo Criativo de Design (alargamento de conceitos / investigação; diversidade de ideias / criatividade, fundamentação da escolha entre alternativas; desenvolvimento do trabalho e concretização do trabalho); e o Processo Criativo de Expressão Não Condicionada: (qualidades formais, qualidades expressivas e criativas; evolução na capacidade de representar); Técnicas (domínio; adequação e expressão não condicionada / rigor) e os Conceitos (formação e alargamento; apreciação verbal)” (Projeto de Turma, 2012, pp.20-21).

Em diálogo com as docentes implicadas verificamos que no que concerne à planificação anual de cada disciplina (Anexo 2) relativas a esta turma, de um modo geral constatamos que relativamente ao desenvolvimento e aplicação dos critérios de avaliação (das disciplinas observadas), assim como as estratégias comuns de operacionalização, as estratégias a adotar relativamente aquando da promoção das Competências Gerais previstas no CNEB, ou a articulação interdisciplinar, não houve determinação de as conceber em articulação efetiva em Conselho de Turma. O que pressupõe que a responsabilidade da realização das planificações é sensivelmente do comprometimento do docente de cada disciplina, e que este as realiza tendo em consideração as decisões do grupo disciplinar, desta forma as planificações observadas não permitem que os alunos consolidem o saber relacionando-o em diferentes contextos e no âmbito do desenvolvimento de diferentes metodologias de sala de aula.

Sabendo que estes documentos foram elaborados pelos seus responsáveis e comunidade educativa em conformidade com a população e o contexto circundante, observamos que o seu intuito era o de proporcionar estratégias que permitissem organizar e dinamizar, quer o seu espaço, como a própria comunidade, visando uma interligação escola-casa.

Mas constatamos também que este documento incita a população alvo a ter um desenvolvimento muito próprio, quer no processo ensino-aprendizagem, como nas

experiências de aprendizagem e consecutivamente, na prática educativa do professor. Tal como com vista ao melhoramento ou mesmo êxito dos possíveis casos de insucesso escolar, também estimula a uma maior dinâmica na prática das atividades curriculares ou extracurriculares, os seus princípios orientadores preconizam para que os professores privilegiem nas suas práticas letivas numa “visão integradora”, considerando sempre o contexto circundante.

1.3.4. Caracterização dos alunos

A amostra é constituída pelos dados recolhidos através da população investigada, nomeadamente, a turma A, e as professoras 01, 02 e 03 e o seu contexto. A caracterização da turma foi produzida através das informações gentilmente cedidas pela Diretora de Turma.

A turma era heterogénea, composta por vinte e cinco alunos, cujas idades compreendiam os onze e catorze anos, sendo que a grande maioria (cerca de quinze alunos) rondava os doze anos.

Quadro 3. Caracterização da Turma.⁹

ALUNOS – IDADES / SEXO			
IDADES	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
9			
10			
11		3	3
12	7	8	15
13	2	4	6
14		1	1
Total	9	16	25

Estes alunos estão juntos desde o quinto ano de escolaridade (à exceção de sete alunos que foram integrados na turma por serem repetentes de sétimo ano), o que resultou num ambiente muito particular entre eles, nomeadamente na interdependência, na relação “fraterna” que se estendeu à relação com as professoras observadas, até porque, nesta turma há a registar o facto de ter quatro alunos acompanhados pelos Serviços de Educação Especial da escola, e destes quatro, dois alunos que são irmãos gémeos.

⁹ Extraído do Projeto de Turma, da EBSGZ (2013, p.8).

Quadro 4. *Caracterização da Turma / Género.*¹⁰

ALUNOS – Escolaridade Obrigatória	
Dentro da escolaridade obrigatória	25
Fora da escolaridade obrigatória	-
ALUNOS – Retenções	
Neste ano de escolaridade	7
Com 1 retenção	8
Com 2 retenções	1
Noutro ano de escolaridade	2

Ainda segundo este documento, estes alunos demonstraram ser muito dinâmicos (em diferentes áreas), pois ao longo do ano letivo participaram ativamente em diversas atividades extracurriculares propostas por este estabelecimento escolar, recordando que uma das orientações constantes nos documentos oficiais desta escola, era o de proporcionar a todos os discentes a inserção e realização de atividades extracurriculares.

Participaram então nas seguintes atividades, na “Festa de Natal da escola”; “Semana das Línguas”; “Semana da Educação Física”; “Festa do Desporto Escolar”; “Projeto baú da leitura”; “Visita de estudo ao “IVBAM”, e “Portas da Criamar” integrando o Projeto RAÍZES”; “Atividade de Jogos tradicionais (na disciplina de EF, integrando o Projeto RAÍZES)”; “Semana das Artes, na “Sessão “Dialogando com as Artes”, com participação do Grupo Musical Xarabanda”; “Jornadas Adolescer Saudável, Fórum debate “Desporto sem drogas”; “Dia da Eco-Escolas”, (com trabalhos alusivos ao tema “Mar” e no “Laboratório aberto”), assim como, no concurso “Mentes Brilhantes”, (como assistentes) e nos jogos do “Desporto Escolar”.

Quanto à caracterização geral da turma, esta era composta dos mais variados ambientes familiares, fruto da heterogeneidade da zona habitacional (a escola está inserida junto a dois bairros sociais em tudo distintos e de grandes dimensões) sendo que a grande maioria vive com os pais e irmãos, e poucos eram os que os pais eram divorciados ou viúvos, sendo de salientar, o caso de uma aluna que vivia com os dois avós e um tio. Em termos económicos, os agregados familiares também variavam, entre as mais diversas profissões dos progenitores, nomeadamente entre o empregado(a) doméstico(a) e o professor(a), sendo que a grande maioria estava ligada a ofícios que não exigiam habilitações superiores. Relativamente às habilitações destes encarregados de educação, também se podem considerar muito dissemelhantes, pois variam entre a quarta classe e a licenciatura, e a média de idades, varia entre os trinta anos e os cinquenta e dois anos (à exceção dos avós, cuja idade não consta do

¹⁰ Extraído do Projeto de Turma, da EBSGZ (2013, p.8).

documento Projeto de Turma, 2012). Há também, a registar o fato de termos cinco famílias, em que um dos encarregados de educação está desempregado, e nestas cinco, um agregado familiar em que ambos estão desempregados.

No terreno foi possível observar as características destes alunos, sendo que uma das características logo visíveis foi a agitação quase que frenética no início de qualquer aula, como se todos quisessem ser os primeiros a participar. Curiosamente, até preparavam o início de cada aula colocando antes da chegada da docente à sala, exatamente o número da lição e a data em cada extremo do quadro, sem que em algum momento tal tenha sido solicitado por nenhuma das professoras observadas.

No decorrer da aula tornavam-se bem mais calmos, mas sempre muito participativos, independentemente do dia da semana ou da hora da aula. Sendo de destacar, o fato de um do aluno (A12) fazer-se acompanhar regularmente do Dicionário de Língua Portuguesa, que escondia religiosamente sempre dentro da bolsa, à espera da tal pergunta em que só ele podia responder, sem que a professora sequer desconfiasse. Ocasionalmente “piscava o olho” à investigadora e espelhava um grande sorriso, pois foi considerado um dos melhores alunos, sendo esta opinião unânime quer entre colegas, como professores.

Outras das situações observadas diariamente, foi o respeito pelas normas de sala de aula (no início de cada aula invariavelmente, assim que a professora chegava à porta da sala todos se sentavam nos seus lugares sem que tal fosse solicitado), os hábitos de estudo, o respeito pela diferença (relativamente aos alunos com necessidade de acompanhamento pelos serviços de educação especial), a realização dos trabalhos de casa pela grande maioria da turma à exceção de dois alunos (repetentes) que regularmente no início do ano, se recusavam executar qualquer atividade fora da sala de aula, mas que, admiravelmente, no mês de novembro já competiam com os colegas na apresentação dos trabalhos. Em termos gerais, era uma turma com um bom comportamento, e boa assiduidade, à exceção de uma aluna que sistematicamente, a longo de todo o primeiro período, faltava cerca de duas semanas consecutivas às aulas de Língua Portuguesa e depois aparecia à aula fazendo-se acompanhar dos materiais e participando espontaneamente, e em algumas das ocasiões observadas até acertadamente. No entanto, faltou a todas as aulas de Educação Visual.

Quando questionadas, as docentes das respectivas disciplinas afirmaram não saber qual a razão para tal, apenas confirmaram que no ano anterior teve exatamente a mesma atitude sem qualquer explicação do encarregado de educação. Sendo de registar alguns incidentes entre colegas, mas ocasionais e apenas verbalizados, fruto de alguma frustração por

parte de um aluno repetente, que ao longo de um mês intensamente procurou a atenção de outros colegas, fato que não conseguiu pois, a turma sempre se recusou participar em brincadeiras ou conversas paralelas, condenando muitas vezes as suas atitudes, ou linguagem menos apropriada. Indicando assim, que na grande maioria destes alunos havia sido fomentado em anos anteriores, a noção de bom comportamento, de aceitação de normas de sala de aula (“saber – ser” e “saber – estar”), dinâmica de grupo, hábitos de trabalho, empenho e rigor na apresentação dos trabalhos, aspetos muito importantes no fomento da autonomia e do pensamento criativo. Fatores que permitem também o desenvolvimento de cada elemento da turma, quer seja através de trabalho individual ou em grupo, promovendo o conhecimento partilhado. No entanto, o Conselho de Turma no fim do atual ano letivo considerou que estes discentes apresentavam de um modo geral, alguns aspetos que ficavam muito aquém dos objetivos, nomeando os seguintes “Problemas Gerais”:

Quadro 5. *Problemas Gerais da Turma / Aspetos Facilitadores da Aprendizagem.*¹¹

Problemas Gerais		Aspetos facilitadores	
1. Diferentes ritmos de aprendizagem	X	1. Assiduidade	X
2. Desenvolvimento da expressão oral e escrita	X	2. Pontualidade	X
3. Raciocínio lógico e operacional	X	3. A maioria dos alunos:	
4. Atenção/ Concentração	X	3.1. realiza os trabalhos de casa	X
5. Compreensão de enunciados e interpretação de textos, ideias	X	3.2. apresenta razoáveis ritmos de aprendizagem	X
6. Hábitos de leitura	X	3.3. esclarece dúvidas	X
7. Dificuldades na comunicação na matemática	X	3.4. participa ativamente nas aulas	X
8. Resolução de problemas	X	3.5. traz o material necessário	X
9. Dificuldades de aprendizagem.	X	3.6. demonstra sentido de responsabilidade	
10. Hábitos e métodos de estudo	X	4. Outras sugestões...	
11. Realização dos trabalhos de casa			
12. Regras na participação oral	X		
13. Postura na sala de aula			
14. Falta de empenho e pouco rigor na apresentação dos trabalhos			
15. Relacionamento conflituoso com os colegas			
14. Outras sugestões...			

Apesar dos aspetos facilitadores assinalados pelo Conselho de Turma, no quadro acima apresentada, os mesmos consideraram no entanto, que esta turma no geral revelava problemas, como a: “Compreensão de enunciados e interpretação de textos, ideias”; o “Raciocínio lógico e operacional”; a “Resolução de problemas” e as “Dificuldades de aprendizagem”, entre outras.

No entanto, em conversa informal com as professoras observadas estas consideraram que nesta turma era possível trabalhar os conteúdos das suas disciplinas com mais facilidade

¹¹ Extraído do Projeto de Turma, da EBSGZ (2013, p.12-13).

do que nas restantes turmas, pois denotam que estes vêm com mais “bases” e capacidade de trabalho do que outras turmas, sendo que, na sua maioria os discentes são de fácil relação. Um dos constrangimentos assinalados, por estas responsáveis prende-se com alguma agitação assim que são colocadas questões, pois, por vezes apesar de terem o braço erguido (como forma de demonstrar que sabem a resposta) à espera que sejam selecionados a participar, antecipam-se dando a resposta ao mesmo tempo que os colegas, tal é o “ansiedade” em participar, em serem os primeiros. O que resulta nalguma perda de informação pertinente, relativamente aquele aluno que se queria que participasse, a fim, de aferir o grau dos seus conhecimentos ou raciocínio lógico/abstrato. Segundo Torre (2005) os indivíduos deveras criativos, são “vivazes e inteligentes” e simultaneamente “ingénuos” (p. 105).

Com o intuito de aprofundar os conhecimentos no terreno sobre a população da amostra, questionamos no início do ano letivo acerca do tipo de alunos que a compunha, sendo que as três docentes consideraram que dos vinte e cinco alunos: 68% são Criativos; 72% são Interessados; 78,7% são Observadores, 53,3% são Organizados; 61,3% Oportunos e 76% são Autónomos (Apêndice 2). O que remete novamente para a questão da autonomia e da criatividade ou pensamento criativo, que estas docentes consideram manifestamente que a maioria dos alunos nesta turma detém. Relembrando Mitjans Martinez (2006), o conceito de aprendizagem criativa resulta de “uma forma de aprender caracterizada por estratégias e processos específicos, em que a novidade e a pertinência são indicadores essenciais” (Martinez, 2006, p. 79).

Sendo de salientar, que as três características mais destacadas foram: a “criatividade”, “autonomia”, mas, aquela que abrange quase a totalidade dos elementos desta turma, é a característica que as docentes os classificam como “observadores”.

Segundo Tuckman (1994) o próprio estudante possui “características” que predominam inevitavelmente sobre qualquer que seja o método, ou professor, podendo denominar entre múltiplas características segundo o autor, por exemplo: “a aptidão, a habilidade, (...) a idade, o sexo, a personalidade, o estilo de aprendizagem e a classe social”. Estas características assim como, os materiais de ensino prevalecem e alteram todo o processo de aprendizagem, alterando e transformando o resultado daquilo que se prevê no decurso do processo de ensino-aprendizagem, ultrapassando “todas as qualidades do professor” (p. 47).

Ainda segundo Torre (2005) a prática pedagógica tem de ter em conta a aperfeiçoamento das várias características do estudante, no sentido do desenvolvimento quer da integração de significados, como de habilidades, para que o aluno possa compreender a

realidade numa atitude de mudança reflexiva e implicada. A partir da ação orientadora do docente que deverá contemplar um método que favoreça a seleção, e a sucessão de ações organizadas, cujo processo se molde ao ritmo de aprendizagem e que promova a novidade, o interesse e a pertinência. Resta-nos então identificar se, tal como afirma Martinez (2006), a prática pedagógica destas docentes incluem conceitos tais como a “novidade” e a “pertinência”, para poderem potencializar a aprendizagem criativa, pois cabe ao educador conduzi-los de forma amorosa no desenvolvimento individual do seu processo criativo.

No fim do ano letivo, com o intuito de compreender se o comportamento dos alunos se teria alterado, tal como perceber se o seu processo de aprendizagem mantinha o mesmo ritmo de aprendizagem, independentemente das disciplinas que nos propomos observar, questionamos a Diretora de Turma sobre quais as características que poderia identificar até à data como mais influentes nos seus alunos, e que considerava como pertinentes para este estudo. Sendo que afirmou que os docentes do seu Conselho de Turma mencionaram ao longo do ano, que de modo geral os alunos variaram pouco na mudança de comportamento, no entanto consideraram que estes apresentavam os seguintes traços:

Quadro 6. *Caracterização do Comportamento da “Turma A”*.¹²

Aluno:	
A1	Muito empenhada, trabalhadora, educada
A2	Conversadora, distraída
A3	Distraído, desorganizado
A4	Conversadora
A5	Distraída
A6	Conversadora, desatenta
A7	Muito empenhada, trabalhadora, educada
A8	Trabalhadora, empenhada
A9	Muito empenhado, trabalhador, educado
A10	Muito empenhada, trabalhadora, educada
A11	Conversador, desatento distraído
A12	Muito empenhado, trabalhador
A13	Conversador, desatento perturbador
A14	Muito empenhada, trabalhadora, educada
A15	Pouco participativa, pouco interventiva
A16	Conversadora, distraída, por vezes insolente
A17	Muito empenhada, trabalhadora, educada
A18	Conversador, desatento perturbador
A19	Pouco recetivo a críticas, por vezes insolente
A20	Muito empenhado, trabalhador, educado
A21	Conversadora, desatenta, distraída, brincalhona, preguiçosa
A22	Pouco participativa, pouco interventiva
A23	Pouco assídua
A24	Muito distraída, conversadora
A25	Conversador, desatento, distraído, brincalhão, preguiçoso

¹² Extraído do Projeto de Turma, da EBSGZ (2013, p.10).

Com base nesta informação e tendo em conta que a diretora de Turma é sempre o elo de ligação com os restantes elementos do conselho de turma. Assim é evidente a existência de um número significativo de discentes cujas características são indicadoras da ação dos agentes adaptadores da dita “escola tradicional”, nomeadamente os alunos apontados como: “muito empenhados”, “trabalhadores” ou “educados”. Mas a grande maioria é apontada como “conversadores”! Relembrando Vygotsky (1989) esta característica não é de todo desfavorável à aprendizagem, pois este autor defende que a analogia que relaciona o pensamento e a palavra, não se encontra numa condição estanque, pois esta relação coexiste num método ativo no qual “o pensamento nasce através das palavras” (p. 131), como também reciprocamente, desenvolvendo-se e transformando-se ao longo de todo o processo de aprendizagem, no desenvolvimento do pensamento criativo.

Quando questionada sobre que ambições os seus alunos revelaram ter relativamente ao seu futuro profissional ou académico e como é que se imaginavam daqui a alguns anos. Esta afirmou que apesar de alguns alunos terem revelado alguma indecisão (devido à tenra idade), a grande maioria pretendia ingressar em estudos superiores, mas cujo intuito de modo geral, estava curiosamente propenso para o serviço à comunidade.

Quadro 7. *Ambições Académicas e Profissionais da “Turma A.”*¹³

Aluno:	
A1	Modelo ou pediatra ou dançarina
A2	Professora
A3	Futebolista
A4	Educadora de infância
A5	Juíza ou veterinária
A6	Veterinária
A7	Escritora ou cantora
A8	Psicóloga
A9	Médico
A10	Médica ou astrónoma ou arqueóloga ou arquiteta
A11	-----
A12	Médico dentista
A13	Futebolista
A14	Médica ou dançarina
A15	Veterinária
A16	Cozinheira
A17	Médica ou modelo ou dançarina
A18	Cientista
A19	
A20	Arquiteto
A21	Educadora de infância
A22	Fisioterapeuta
A23	Atriz
A24	Veterinária
A25	Polícia

¹³ Extraído do Projeto de Turma, da EBSGZ (2013, p.10).

Segundo Torre (2005) uma das características que define o indivíduo considerado como muito criativo, é a complexidade. A maioria das profissões apresentadas no quadro acima, evidenciam a necessidade de um elevado grau de pensamento, assim como, de autonomia, dado que exigem uma grande flexibilidade relativamente às estratégias de ação, independentemente de todas as suas particularidades. São afirmações no entanto reveladoras do elevado grau de estima sobre si mesmos. Na atual sociedade a ideia de profissão passa pelo “reconhecimento e prestígio concedidos pela sociedade”. (Nóvoa,1987, p.30).

1.3.5.Caracterização das professoras

Esta amostra é também constituída pelos dados recolhidos sobre a caracterização das professoras deste estabelecimento escolar, que têm em comum o fato de lecionarem a mesma turma, sendo responsáveis por disciplinas distintas, como tal, foi elaborada a partir das informações recolhidas do questionário, salientando que o sigilo solicitado foi respeitado. As inquiridas são três professoras de género feminino e a faixa de idades têm em comum o fato de se situarem entre os 35 e 45 anos.

As docentes das disciplinas em que se pretendia desenvolver a investigação, colaboraram sem terem em momento algum colocado qualquer entrave ao desenvolvimento do trabalho, sendo de referir que facultaram à investigadora diversos dados, no decorrer deste processo, nomeadamente as informações sobre os conteúdos que iriam lecionar, as estratégias e materiais a que iriam recorrer. E no fim de cada aula, naturalmente conversavam com a investigadora sobre aquilo que consideravam ter corrido “bem” ou não, estabelecendo um relacionamento de maior proximidade quer pessoal, como pessoal e pedagógico, pois por vezes questionavam sobre se teriam recorrido à melhor estratégia.

Quando questionadas sobre há quanto tempo exercem a profissão, curiosamente também responderam o mesmo, podemos concluir que todos os inquiridos possuem uma considerável experiência profissional:

Quadro 8. *Número de Anos de Serviço Docente.*

menos de 5 anos	0	0%
entre os 5 e 10	0	0%
entre os 10 e 20	3	100%
entre os 20 e 30	0	0%
mais de 30	0	0%

São todas licenciadas em áreas distintas, mas a sua experiência profissional varia relativamente aos níveis lecionados, assim como, às disciplinas lecionadas dentro da sua área de especialização. A professora 01, assim designada no início deste estudo, apenas lecionou a disciplina de Português, mas a níveis distintos, nomeadamente todos os anos do terceiro ciclo e todos os anos correspondentes ao secundário. Já a professora 02 apresenta um número mais vasto de experiências distintas, pois licenciada em Artes Plásticas, e até à data já lecionou as seguintes disciplinas e áreas curriculares: Educação Visual, Educação Tecnológica, Área de Projeto (no ensino regular diurno) e no ensino recorrente (noturno) lecionou a disciplinas de Projetos e História do Design. Esta docente referiu já ter lecionado todos os níveis do terceiro ciclo, inclusivamente às turmas designadas como “Projeto Curricular Alternativo”, assim como, no secundário e no ensino noturno. Por fim, a professora 03, afirmou ter lecionado também em áreas distintas da sua formação académica, pois para além da sua disciplina base, também lecionou as seguintes disciplinas e áreas curriculares de Área de Projeto, Formação Pessoal e Social, Formação Cívica, Formação Técnica de Desporto, a todos os anos do 3.º ciclo e do secundário.

1.4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

De modo a garantir a triangulação de dados (Coutinho, 2011), foram selecionados diferentes instrumentos a aplicar a todos os intervenientes, pois o cruzamento destas informações distintas irá propiciar um conjunto credível e significativo de dados, para que mais tarde seja possível a sua comparação. No início do ano letivo os métodos de recolha de informação ou dados, realizou-se primeiramente no terreno, com a análise dos documentos oficiais do respetivo estabelecimento escolar, e de seguida procedeu-se à observação de aulas diariamente durante todo o primeiro período. Sendo que na disciplina de Educação Visual, o procedimento prolongou-se até fevereiro uma vez que se pretendia a observação da conclusão da atividade por parte dos discentes.

Sendo que a investigadora se fez acompanhar do diário de bordo em todas as aulas, assim como da máquina fotográfica para que todos os dados fossem devidamente registados, salientando o fato dos encarregados de educação, da escola e das respetivas professoras terem autorizado em documento próprio (Anexo 3) para que tal fosse possível.

Por fim, foi aplicado questionário no fim do ano letivo, às duas professoras que a investigadora acompanhou na observação de aulas, mas também à Diretora de Turma, pois como acima foi referido, a participação desta responsável é uma mais-valia por ser o elo de

ligação entre a investigadora e o restante Conselho de Turma, tendo em conta que o contexto e a realidade da sala de aula era a mesma, variando apenas a disciplina.

Assim, para que fosse possível iniciar a investigação, foram enviados à Direção Executiva da escola e aos Encarregados de Educação o pedido de autorização para que a investigadora pudesse assistir às aulas da turma em específico, os quais se disponibilizaram imediatamente a participar. Dado que este tipo de análise oferece uma abundante oferta de informação de natureza descritiva, impôs-se o fato da necessidade em limitar e organizar toda a informação, pois esta decorreu num ambiente natural. Como tal, optou-se por utilizar no decorrer da investigação, como instrumentos de recolha de informação, o diário de bordo e o questionário, análise dos documentos oficiais do Ministério de Educação e dos documentos oficiais da escola, nomeadamente as planificações anuais das duas disciplinas, o plano anual de escola, projeto educativo e projeto de turma. Que obedeceram antes da sua aplicação à respectiva análise de conteúdo, que permitiu uma melhor especificidade de acordo com as categorias e subcategorias de análise.

1.4.1. Análise documental

Logo, fomos rever as diretrizes do Ministério da Educação relativamente à “Organização Curricular e Programas” (DGEBS, 1991), assim como, as orientações relativas às “Metas Curriculares” nas duas disciplinas do ensino básico, a fim de averiguar em que são semelhantes ou distintas, mas também sobre a possibilidade da aplicação deste método de pedagogia de projeto em disciplinas maioritariamente teóricas ao nível do terceiro ciclo. E simultaneamente à análise dos documentos da escola, nomeadamente o Projeto Educativo de Escola (2010-2014), Projeto da Turma (2012-2013), Regulamento Interno da escola, e por fim, os Programas Curriculares do Ensino Básico das respectivas disciplinas, proposto pelo Ministério da Educação.

Constatamos que no documento “Organização Curricular e Programas” (1991) para a disciplina de português, logo no início é apresentada uma breve introdução que alude para a valorização da “competência linguística”, como meio para a compreensão da realidade, da sua identidade e conseqüente sucesso escolar. Salientando que o professor desta disciplina do ensino básico terá de incitar à valorização de “vivências, conhecimentos, referências e interesses, pela reflexão oportuna e integrada” (p. 51), de modo a que o aluno ao longo do ciclo usufrua de um ensino e de uma estrutura de programa coerente, mas também alude para a necessidade de uma prática pedagógica dinâmica com recurso a estratégias diversificadas,

que fomente a argumentação, a interdependência e a procura do conhecimento através da descoberta. É um documento composto por seis partes, nomeadamente: a introdução ao programa; as finalidades da disciplina no ensino básico; os objetivos gerais; os conteúdos; a orientação metodológica, e por fim, define as linhas orientadoras da avaliação nos aspetos gerais e específicos da disciplina nos vários domínios. Curiosamente deparamo-nos no quarto ponto os “Conteúdos”, com um gráfico que define sucintamente como o professor de Português deverá na sua prática pedagógica analisar e refletir sobre o funcionamento da sua disciplina¹⁴.



Figura 3. Peso relativo dos conteúdos nucleares

O ponto cinco do documento refere-se à “Orientação Metodológica” onde podemos identificar também domínios que os docentes desta disciplina terão de se debruçar e desenvolver numa prática integrada, nomeadamente: o “OUVIR/FALAR, LER e ESCREVER”. Sendo que este estudo foca a possibilidade de se poder utilizar a metodologia de projeto em aulas como a de Português, encontramos um excerto entre as várias orientações deste documento que poderá servir designadamente de incremento para o seu desenvolvimento:

Uma programação, ao ser negociada por professore e alunos, é mais facilmente assumida pela turma e tende, por isso, a mobilizar energias, a valorizar saberes e a anular possíveis resistências. É pois, desejável associar os alunos à gestão do programa, permitindo-lhes que planifiquem, em função de períodos de tempo estabelecidos, quer a sua actividade pessoal, quer a actividade dos grupos ou da turma, dentro ou fora da escola. (DGEBS, 1991, p. 63)

Foca ainda o tipo de prática pedagógica a exercer dentro da sala de aula, dado que o professor responsável por lecionar a disciplina de Português (durante todo o ensino básico)

¹⁴ Extraído do “Organização Curricular e Programas” (DGEBS, 1991, p. 62).

deverá considerar também um entendimento dos seus alunos, como ser integral numa “gestão partilhada”:

Nesta gestão partilhada, os alunos desenvolvem o sentido das responsabilidades, aprendendo a prever, a organizar e avaliar o seu próprio trabalho. No confronto entre aquilo que projectam e aquilo que realmente concretizam, os alunos tomam consciência dos percursos de aprendizagem efectuados e tornam-se progressivamente mais aptos a respeitar compromissos. (DGEBS, 1991, p. 63)

Falta apenas esclarecer relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, quais os princípios da avaliação determinados pelo DGEBS (1991), que servirão de linhas orientadoras para o professor ao longo de todo o processo de avaliação dos seus alunos quer dentro ou fora da sala de aula. Ora o documento é muito conciso quanto a este parâmetro, pois menciona que os aspetos gerais são também possíveis de aplicar em outras disciplinas, nomeadamente quando se refere à avaliação como incentivo ao desenvolvimento global do indivíduo, ou por exemplo quando indica que a avaliação de “desencadeara a tomada de consciência das potencialidade e dos esforços a desenvolver” (p. 67)

Relativamente aos instrumentos de avaliação, peculiarmente este documento propõe a possibilidade dos alunos participarem na elaboração de alguns desses instrumentos, desde que se adequam à natureza da situação de ensino-aprendizagem e ao objeto que se pretende avaliar dentro dos diferentes domínios programáticos e modos de trabalho, pois preconiza que os alunos tenham sempre um prévio conhecimento dos aspetos ou parâmetros em que vão ser avaliados ou observados, durante a execução de determinada atividade independentemente do resultado final.

Ora na segunda parte deste trabalho, analisamos que ao longo do processo de desenvolvimento das capacidades cognitivas do indivíduo, a escola e o professor ocupam um lugar privilegiado, pois proporcionam a construção da identidade dos discentes, através do estímulo das várias dimensões: a cognitiva, afetiva, física, social, ética e a dimensão estética.

Compreendemos também que tais estímulos permitem que mais tarde, estes indivíduos possam lidar com as tensões e desafios da vida em sociedade, sendo que a tarefa do professor passa então por fomentar as capacidades cognitivas, dos seus alunos, tais como o pensamento criativo.

Na tentativa de compreender quais as linhas de orientação dos professores da disciplina de Educação Visual, recorreremos também ao documento “Organização Curricular e Programas” (1991) referente a esta disciplina. É um documento composto por seis partes, nomeadamente: a introdução ao programa; as finalidades (que a disciplina se propõe

desenvolver nos discentes); os objetivos gerais; os conteúdos programáticos; a orientação metodológica e por fim a avaliação, subdividida em cinco parâmetros.

Logo na introdução, indica que esta disciplina tem como base uma linha progressiva ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, tendo início no primeiro ciclo do ensino básico, prolongando-se ao longo dos três ciclos podendo ir até ao ensino secundário, sob diferentes nomes e com componentes específicas ou de formação técnica. Indica também que a natureza desta disciplina é imprescindível, dado que as outras disciplinais não definem a percepção da realidade tal como esta, pois caracteriza-se por compreender o “Mundo” através de “formas específicas”, nomeadamente através da expressão artística e do *design*. Entenda-se que a metodologia de *design* refere-se ao método de resolução de problemas ou mais propriamente à pedagogia de projeto, sendo que o *design* permite o desenvolvimento de estratégias em que o aluno possa “organizar” os conhecimentos e estratégias de resolução/atuação e “organizar-se a si próprio”, permitindo que o aluno desenvolva assim a sua capacidade de autonomia (p. 225).

Na segunda parte, indica quais as finalidades que o professor responsável pela disciplina deverá desenvolver ao longo deste ciclo do ensino básico, nomeadamente de “Desenvolver a percepção; a sensibilidade estética; a criatividade; a capacidade de expressão; a capacidade de utilizar meios de expressão visual, o sentido crítico; a capacidade de comunicação; o sentido social; a capacidade de intervenção” (p. 227).

Os objetivos deste documento têm como orientação as finalidades acima descritas, sendo que de todos os que se encontram expostos há a salientar aqueles que dizem respeito à base deste estudo, designadamente “a criatividade”, o “sentido crítico”, e a “capacidade de intervenção”. Logo encontramos um excerto entre as várias orientações deste documento que poderá servir designadamente de incremento para o desenvolvimento da criatividade, quando refere que o professor deverá “Materializar o desenvolvimento de uma ideia estabelecendo novas relações ou organizando em novas bases” (p. 229).

Mas que também este responsável deverá fomentar o desenvolvimento das várias capacidades através dos vários objetivos, especificamente no desenvolvimento do “sentido crítico” em que aponta para o professor incrementar em cada um dos seus discentes “a consciência dos critérios de apreciação que aplica (nas diferentes manifestações artísticas, na resolução de problemas)” ou quando este necessite de “[e]mitir opiniões e discutir posições com base na sensibilidade, na experiência e nos conhecimentos adquiridos” (p. 229).

Sendo de ressaltar que no item “capacidade de intervenção” o documento propõe entre vários objetivos que o aluno seja capaz de “[c]ompreender a importância da qualidade do envolvimento. Assumir uma posição consciente e crítica perante o envolvimento visual (...) designadamente nas suas relações com a Defesa do Ambiente (...) a Defesa do Consumidor” (p. 230).

Mas a finalidade que mais captou a nossa atenção foi o “desenvolver o sentido social”, pois explica detalhadamente quais os objetivos que o professor deverá desenvolver e como orientar a sua prática de sala de aula. Por acharmos relevante para este estudo as orientações descritas no documento, nomeadamente este objetivo em que se enquadra a pedagogia de projeto revista anteriormente no enquadramento teórico, passamos a citar as que são essenciais para a compreensão deste estudo no terreno:

Ter em conta as opiniões dos outros, quando justificadas, numa atitude de construção de consenso como forma de aprendizagem comum. (...) Cumprir normas democraticamente estabelecidas para: trabalhar em grupo; gerir materiais e equipamentos colectivos; partilhar espaços de trabalho. Empenhar-se conscientemente nos problemas do grupo. Avaliar o funcionamento do grupo de trabalho, designadamente quanto à cooperação, rendimento e sentido de responsabilidade. Conhecer ambientes de trabalho (...). Tomar contacto com valores, atitudes, problemas, vocabulário específico, de profissionais. (p. 230)

O ponto cinco do documento que se refere à “Orientação Metodológica”, podemos identificar os domínios sobre os quais os docentes desta disciplina terão de se debruçar e desenvolver numa prática integrada de aprendizagens várias, peculiares do processo criativo. No qual está claramente definido todo o processo da pedagogia de projeto e nomeadamente todas as fases que o aluno deverá passar até alcançar uma solução para um dado problema proposto pelo docente. Neste ponto o documento evidencia a premência da utilização deste tipo de prática pedagógica na formação dos indivíduos, pois alega que o desenvolvimento desta metodologia numa “sequência de fácil identificação” irá permitir perceber o mundo envolvente e conseqüentemente a “materialização de sentimentos ou emoções”, que são “provocados por acontecimentos no mundo «exterior» que vão interferir como o «eu» provocando a necessidade de «criar ordem no caos»” (p. 233). Ou seja, através desta prática de ensino-aprendizagem o professor irá desenvolver nos seus alunos estratégias e referências concretas que resultaram não só na transformação interna do “eu”, como na necessidade da criação de regras e normas que resultaram como “segurança” aquando da sua inserção num futuro no mundo de trabalho, através do relacionamento das estruturas mentais do aluno com o meio (Wenger, 2001).

Falta apenas esclarecer tal como fizemos na disciplina de Português, quais são os princípios da avaliação determinados pelo DGEBS (1991), que servirão de linhas orientadoras para o professor ao longo de todo o processo de avaliação dos seus alunos quer dentro ou fora da sala de aula. Ora este documento também é muito conciso no entanto está subdividido em diferentes parâmetros de avaliação, nomeadamente o domínio: das técnicas (expressão, rigor e clareza); dos conceitos; dos processos (de design e da expressão não condicionada); da perceção ou representação do real (qualidades formais e expressivas), e por fim a avaliação incide sobre os valores e atitudes, que são possíveis de avaliar através da observação de atitudes. Tal definição pareceu-nos tão pertinente para o entendimento da prática educativa de sala de aula destes docentes neste estudo, que optamos por transcrevê-la:

superação dos obstáculos à realização de um projecto; respeito pelas diferenças individuais; cuidado com a segurança e a higiene no trabalho; organização do plano de trabalho; contribuição para o trabalho de grupo; intervenção na melhoria do envolvimento; autonomia no trabalho individual; reflexão sobre sentimentos, situações e fenómenos; fruição das qualidades estéticas dos objectos e do envolvimento. (DGEBS, 1991, p. 237)

Segundo este documento a avaliação não pode incidir apenas no produto final, mas através da observação direta de atitudes, incidindo no registo da evolução de todo o processo criativo, na sua sequência e possíveis alterações devidamente justificadas pelos discentes. Sendo que o professor tal como um investigador deverá registar recorrendo a todo o tipo de materiais (anotações quer sejam verbais ou visuais, esquemas, fotos, etc.) desde a primeira ideia até ao produto final, para que nenhum elemento se perca, pois como Bogdan e Biklen (1994) afirmaram “a investigação é uma atitude” (p. 292). No fim deste documento, é apresentada uma grelha com os respetivos parâmetros de avaliação, servindo de exemplo para o professor poder utilizar como instrumento de avaliação, mas mais principalmente como documento orientador para o docente e para os alunos.

Decidimos então no início deste estudo recorrer à elaboração de instrumentos que permitissem a recolha de dados, ou seja, o registo de observação de aulas através do diário de bordo, para que fosse possível acompanhar a turma em disciplinas cuja natureza teórico-prática fosse distinta, mas que permitisse também a análise da prática pedagógica no desenvolvimento do pensamento criativo e da autonomia constantes no documento orientador de cada uma das disciplinas. Os registos iniciaram-se logo no princípio do ano letivo de 2012/2013, no diário de bordo de forma cronológica, tendo como fundamento a recolha de informações factuais que permitiu focar-nos no essencial para um estudo de investigação-

ação, dado que mais tarde facilitou a seleção de questões a realizar no questionário que foi aplicado às docentes envolvidas no fim deste ano letivo.

1.4.2. Diário de bordo

Dada a natureza qualitativa deste estudo um dos instrumentos utilizados para a observação foi o diário de bordo (Apêndice 9), que permitiu a elaboração de registos que não poderiam ser considerados como valor numérico, mas que permitem através da observação direta apresentar a informação recolhida. Segundo os autores Quivy e Campenhoudt (2005) a elaboração dos instrumentos de observação é uma fase, que permite ao investigador o entendimento relativamente ao conceito e os indicadores das próprias técnicas de recolha de dados, que irão mais tarde possibilitar testar as hipóteses, como tal, afirmam que “o trabalho de observação consiste na construção do instrumento capaz de recolher ou de produzir a informação prescrita pelos indicadores. Esta operação apresenta-se de diferentes formas, consoante se trate de uma observação directa ou indirecta” (p. 163).

Relativamente aos dados recolhidos pelo investigador e como forma da reafirmação do acima descrito, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que estes são:

simultaneamente as provas e as pistas. Coligidos cuidadosamente, servem como factos inegáveis que protegem a escrita (...) Os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistemática e rigorosamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciência. Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar. (p. 149)

Como os dados associam o investigador ao “mundo empírico”, e, tendo como complemento de uma fase exploratória deste estudo, foi concebido ainda um questionário a aplicar aos docentes envolvidos neste estudo, de forma a complementar o cruzamento de dados e que incluísse uma série de questões, de maneira a que as informações assim recolhidas fossem adequadas e necessárias, permitindo também testar as hipóteses consideradas. Segundo Coutinho (2011), “a recolha de dados por inquérito socorre-se, via regra, de duas ferramentas auxiliares: o guião de entrevista e o questionário” (p. 101).

Segundo Black (1999), o quadro seguinte identifica o tipo de analogia que deve ocorrer entre os vários tipos de instrumentos e a variável que se pretende medir:

Quadro 9. *Tipo de Instrumento em Função do Tipo de Variável de Black*¹⁵ (1999).

Tipo de Instrumento Objetivo do instrumento (tipo de dados a obter)	Questionários	Escalas, inventário	Grelha de observação; entrevista	Testes
Classificação /ordenação (variáveis nomináveis/ordinais)				
Background pessoal (idade, sexo, nível de instrução)	♦			
Classe social (indicadores)	♦		♦	
Tipo de organização (escola)	♦		♦	
Preferências (políticas, disciplinares)	♦		♦	
Traços quantificáveis que originam dados de natureza contínua (variáveis intercalares)				
Atitudes, perceções, opiniões, grau empenhamento		♦	♦	
Valores		♦	♦	
Aproveitamento			♦	♦
Aptidões			♦	♦
Inteligência, criatividade			♦	♦

Segundo Black (1999) a metodologia que se adota deverá ser utilizada também para a “apreciação da validade do conceito ou construto”, pois implica a “combinação” de abordagens distintas, nomeadamente: “a lógica, estatística e empírica” (Coutinho, 2011, p. 125).

Para a observação de aulas recorreu-se ao registo no diário de bordo, mas para que fosse possível acompanhar a turma em disciplinas cuja natureza teórico-prática fosse distinta, optou-se pela observação de aulas apenas às aulas de Português e de Educação Visual. E tendo em conta o tempo necessário para a investigadora desenvolver de modo coerente o seu estudo, optamos apenas por estas duas disciplinas por as considerarmos de natureza relevante, dado que a disciplina de Português prima pela prática pedagógica mais teórica e de reflexão, enquanto a natureza da disciplina de Educação Visual distingue-se pela aplicação da pedagogia de projeto, e o desenvolvimento da autonomia e pensamento criativo, base deste estudo.

1.4.3. Questionário

Assim no fim do ano letivo com o intuito de aferir a opinião das professoras da turma, foi elaborado um questionário sobre a caracterização destes alunos, no qual podemos compreender a realidade da sala de aula atual a partir das informações recolhidas. Como também permitiu a recolha de dados sobre o tipo de práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas na sala de aula, a caracterização dos alunos de terceiro ciclo do ensino básico, as opções pedagógicas, a profissionalidade docente, e ainda serviu para dar resposta às questões colocadas no início deste estudo tendo em conta o contexto em análise.

¹⁵ Extraído de Coutinho (2011, p.108).

Logo, neste estudo optou-se pelo questionário (Apêndice 7) dada a complexidade do contexto em que se insere, e, porque segundo Coutinho (2011 citando Ghiglione & Matalon, 1997, p. 101) os “questionários assemelham-se às entrevistas”. Como tal, e devido ao tempo despendido para a recolha de dados, esta opção baseou-se também na validade do estudo, que conforme a autora atualmente o uso do questionário compreende um índice de retorno avaliado como bom. Como tal numa investigação todos os dados recolhidos pressupõem a questão da fiabilidade e validade dos instrumentos, pois tudo o que o investigador “ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” terá de ser validado (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Por fim, os relatos dos participantes advêm da observação de aulas de uma turma de sétimo ano do ensino básico, assim como, de conversas informais com os professores e alunos da respectiva turma, e questionário aplicado a três professores, nomeadamente a professora de Língua Portuguesa (codificada como “professora 01”), a professora de Educação Visual (“professora 02”) e a Diretora de Turma (“professora 03”).

1.5. Procedimento de recolha de dados

Logo, a observação das aulas teve início no primeiro período do atual ano letivo.

Seguiram-se reuniões informais com cada um dos participantes, a fim de elucidar sobre o teor da investigação, sendo de salientar que prontamente todos manifestaram a sua disponibilidade em colaborar. A Diretora de Turma aproveitou nesse primeiro contacto para informar sobre as características dos seus alunos, nomeadamente, a média de idades (na sua maioria de “tenra idade”), os casos de necessidades educativas especiais, absentismo, entre outros dados pertinentes para este estudo que serão apresentados ao longo deste estudo.

Quanto à questão da observação das aulas, estas tiveram início imediatamente a seguir à aceitação de todos os intervenientes e respetivas reuniões, realizando-se de modo diário e intenso pois foram assistidas sistematicamente todas as aulas de Língua Portuguesa e de Educação Visual, ao longo de todo o trimestre, tendo-se estendido a observação das aulas desta última até meados do mês de fevereiro para que fosse possível acompanhar a conclusão da atividade em curso, que resultou na exposição destes trabalhos no corredor deste estabelecimento escolar, com a temática “Carnaval”.

O facto desta permanência no terreno ter sido longa, permitiu à investigadora um diálogo informal com todos os intervenientes sempre que possível, provocando uma habituação à presença da investigadora quer nas docentes envolvidas, como nos discentes, o

que possibilitou a que o registo das observações fosse o mais “natural” possível. Pacheco (1994) afirma que:

O professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipótese explicativas).

(...) De facto o contacto com o real exige essa síntese: a teoria é sujeita à prova da realidade e resulta desta como modelo explicativo dos fenómenos e das suas relações. (Pacheco, 1994, pp. 26-27)

Quanto ao registo do diálogo informal, este realizou-se em dois momentos quer a partir da observação de aulas, como a partir de conversas informais, com os professores como com os alunos da turma, nas quais não houve qualquer resistência. No que concerne à presença da investigadora em sala de aula, há que salientar a rápida aceitação de todos os intervenientes, sendo que apesar de a investigadora estar sentada ao fundo da sala para que não interferisse em num momento com o normal decorrer das aulas, a sua presença foi aceite como um dos “pares”, mantendo sempre uma postura moderada. Obviamente que pela idade dos alunos, a sua curiosidade e procura de atenção foi evidente, no entanto e tendo em conta que a observação pretendida era a “não participante”, a investigadora subtilmente procurou não intervir no normal decorrer das aulas, para que os dados recolhidos fossem o resultado verídico das circunstâncias observadas.

No que respeita à apresentação destes resultados, e como já referido anteriormente, estes serão apresentados de acordo com o anonimato, para que os dados recolhidos não possam ser identificados com os participantes, nomeadamente a escola, os professores e alunos. Portanto, os alunos serão designados (aleatoriamente) desde A1 ao A25 (tendo em conta que a turma é constituída por vinte e cinco elementos), os professores por números (aleatoriamente) e a escola por letras, sendo que apenas as disciplinas serão identificadas, pois a sua identificação é indispensável para o presente trabalho.

Assim, o presente estudo pretende aproximar-se das características acima referidas, tendo sido desenvolvido tendo em conta a utilização de uma metodologia que se propõe rigorosa, criteriosa e sustentada, de acordo com as questões que se pretendem aferir. O questionário aplicado à população da amostra dividiu-se em nove partes, sendo que a primeira parte referiu-se à “Legitimação da (s) Entrevista”, a segunda parte “Caracterização do (a) Entrevistado (a)”, a terceira parte procuramos compreender a “Identidade e atividade profissional”, a quarta parte “Noção sobre a importância do desenvolvimento da cultura de projetos de aprendizagem promotora de autonomia e do pensamento criativo, no 3.º ciclo do Ensino Básico”, a quinta parte “Noção sobre a utilização da atribuição de significado através

de associações identificáveis pelo aluno, de modo a que possa definir e desenvolver novos conhecimentos específicos”, a sexta parte “Noção sobre a importância de uma prática pedagógica que cultive um ambiente baseado na realidade do aluno e na resolução de problemas”, a sétima parte “Noção sobre a pedagogia de projeto, nomeadamente: problemática; a escolha, a realização e a avaliação”, na oitava parte “Auscultação sobre as possíveis estratégias e atividades identificáveis com a Pedagogia de Projeto que possam ser implementadas nas aulas de cariz maioritariamente teórico”, e por fim, a última parte refere-se à “Validação do Questionário”. Todos os dados foram posteriormente codificados, categorizados e posteriormente analisados para que facultassem a sua compreensão e subsequente discussão dos dados obtidos.

Por fim, na última fase do estudo são expostas as considerações finais nas quais se procura dar resposta às questões anteriormente colocadas no trabalho e verificar até que ponto os objetivos traçados foram ou não alcançados, verificando as hipóteses enunciadas.

2. Apresentação e discussão de resultados

2.1. Análise e tratamento dos dados

Tendo por objetivo sintetizar todos os dados recolhidos através da observação registada optamos pelo do método descritivo (Estrela, 1994), utilizaremos este procedimento para tratar os resultados obtidos no questionário, de modo a que se possa obter uma perspetiva atual e fundamentada da escola de hoje, na categoria de dados descritivos e através de gráficos

Após a recolha de todos estes dados, procedeu-se à análise de conteúdo (Apêndice 8) a partir de uma grelha concisa e ordenada (registo de data e local) em temas; questões do questionário; objetivos de cada questão do questionário; questões de investigação e objetivos de investigação, que permitiu o tratamento da informação e o esclarecimento da especificidade e do campo de ação de modo a obter o máximo de informações, mas de “maneira muito restrita” que permitiram a elaboração de indicadores que possibilitaram mais tarde retirar algumas conclusões quer do questionário, como do diário de bordo (Apêndice 9), que possibilitaram por fim a fundamentação da interpretação dos dados (Bardin, 1977, p. 46).

Passamos à leitura aprofundada dos registos contidos no diário de bordo, os quais nos propusemos analisar, tendo em conta a observação das práticas docentes com vista o

entendimento sobre o possível desenvolvimento do pensamento criativo e da autonomia dentro da sala de aula atual. Esta tarefa demonstrou ser exaustiva e assim iremos descrever sumariamente, apenas os dados mais relevantes para este estudo no que concerne o desenvolvimento das aprendizagens que pressuponham uma atitude inovadora, que venham de encontro à metodologia de ensino da pedagogia de projeto, com implicação do envolvimento dos alunos e docente no desenvolvimento dos conteúdos programáticos, e que possibilite visualizar a administração da progressão das aprendizagens proposta por Philippe Perrenoud (2000), tendo como fim comum a qualidade do ensino e o desenvolvimento do aluno.

O contacto no terreno com professores e alunos e a observação em sala de aula permitiu obter informações de diferentes naturezas, possibilitando a caracterização da relação pedagógica, e do trabalho colaborativo entre os docentes e discentes. Sendo possível também registar toda uma vivência longitudinal com ponderações, constrangimentos, hipóteses e alguns esclarecimentos de acordo com as diferentes ocorrências em contexto real, dados estes pertinentes para o estudo da investigadora e consequente busca pela melhoria da qualidade do ensino.

Por fim, consideramos os resultados obtidos aquando da aplicação do questionário (Apêndice 6), este foi composto a partir da necessidade de obter indicações não só da caracterização dos elementos que compõe a amostra, do contexto real em análise, das opções ou estratégias pedagógicas, do conhecimento da prática da pedagogia de projeto e a necessidade de apurar a possibilidade da sua real utilização em disciplinas como a de português com alunos do terceiro ciclo do ensino básico. Dado ser um dos instrumentos que os investigadores mais aplicam neste tipo de investigação, e sabendo que a sua estruturação só se deve efetuar após a revisão da literatura, para que se possam estabelecer que objetivos, quais as hipóteses e quais são as questões de investigação. Consideramos que devido à natureza do contexto onde se inseria a amostra, o ideal seria optar por organizar um questionário com respostas fechadas, no qual tivemos em atenção de colocar logo no início uma pequena introdução expondo qual o objetivo da investigação, a quem se dirigia e obviamente que o seu carácter seria de anonimato para todos os participantes.

Assim as questões foram elaboradas com o auxílio de uma grelha com a análise de conteúdo (Apêndice 8), que permitiu à investigadora não se afastar dos objetivos iniciais, dada a necessidade de que todas as perguntas fossem justificadas (Apêndice 6), sendo que esta estratégia demonstrou ser fundamental pois possibilitou que distinguísse o essencial,

resumindo o leque de questões a realizar, e por fim porque se verificou ser muito útil por facilitar o tratamento de informações muito profícuas que permitiram retirar conclusões.

2.1.1. Diário de bordo

Identificar dificuldades da aplicação deste tipo de práticas

Sendo nosso propósito compreender a realidade do contexto propusemo-nos observar *in loco*, antes de partirmos para o terreno, e tendo em mente todas as orientações das respetivas disciplinas que nos propomos observar, decidimos em primeiro lugar analisar alguns documentos referentes ao horário da turma (Apêndice 4), constatamos que os tempos letivos estavam distribuídos de acordo com as diretrizes do Ministério de Educação, e que se distribuía de segunda a sexta entre as oito horas da manhã e as treze horas, com apenas dois intervalos de quinze minutos cada. À exceção de dois dias da semana, (segunda e quinta-feira) em que os alunos tinham para além do turno da manhã, aulas em turno contrário, entre as catorze horas e as quinze e cinquenta minutos, contemplando assim a hora de almoço, sendo que a maioria das aulas do turno da manhã eram de cariz mais teórico, enquanto as do turno da tarde eram de cariz mais prático. É de salientar que esta escola optou por atribuir uma sala específica para a turma, dos três blocos que compõem este estabelecimento escolar, atribuiu a sala B25 para a lecionação da maioria das disciplinas cuja natureza específica não exigisse outro tipo de capacidade física, as restantes salas estavam distribuídas entre o Bloco A, o Bloco C e os campos de Educação Física ou ginásio.

Durante a maior parte da semana durante o turno da manhã permaneciam na sua sala apenas mudavam de disciplina e de professor, à exceção das manhãs de segunda-feira e de sexta-feira nas quais tinham de se deslocar entre intervalos nos vários corredores durante toda a manhã. Observamos então que por exemplo às sextas-feiras era visível a excitação durante os intervalos e no início das aulas, visto terem de percorrer o Bloco B para a aula de Educação Visual no Bloco A (esta disciplina assim como outras, devido à sua natureza requerem material e espaço físico de sala muito específico) e de seguida voltavam para o Bloco B para a aula de Português (a última do turno), sendo de salientar que nesta aula era visível o cansaço quer dos alunos como da professora, os primeiros por terem de percorrer os corredores durante toda a manhã carregando com as pastas e outros materiais, e a professora por ser o último dia da semana e tinha quase constantemente todas as semanas, de fazer um esforço

maior para que os alunos continuassem atentos e participativos, durante os últimos noventa minutos antes da hora do almoço.

Relativamente aos espaços físicos de sala de aula (Apêndice 5), a sala habitual a sala B25 (no bloco B), era uma sala convencional, especificamente para as aulas de cariz mais teórico como Português era um espaço amplo, dado que acolhia mesas e cadeiras para vinte e sete alunos e ainda permitia deslocar facilmente estes materiais sempre que necessário, a exposição solar era excelente com várias janelas no fundo da sala e na lateral o que resultava numa boa iluminação e arejamento do espaço. O mesmo se pode afirmar quanto à sala específica de Educação Visual (no bloco A), salientando que em termos de espaço era muito mais ampla, com mais mesas e cadeiras (adaptados às particularidades da disciplina, cuja altura das mesas e cadeiras era maior do que o convencional, assim como a área de mesa articulada (revestidas em contraplacado branco) que permitia colocar o respetivo tampo em diferentes inclinações). Ainda continha armários (de madeira e de metal) e duas pias, localizados no fundo e no lado lateral da sala, que permitia que os alunos durante todo o ano letivo pudessem arrumar os seus trabalhos e materiais específicos da disciplina num armário exclusivamente para a turma.

Podemos depreender que segundo o que registamos em diário de bordo esta estruturação do horário da turma é demasiado inflexível, pois a organização das treze disciplinas que compõem a estrutura curricular do sétimo ano do ensino básico é a nosso ver desfavorável e adversa ao desenvolvimento de um ambiente promotor da cultura de projetos de aprendizagem, dado que a mudança sistemática durante o turno quer de disciplina, ou de sala, assim como de professor provoca uma agitação frenética e um cansaço generalizado, o que condiciona o normal desenvolvimento do pensamento criativo. Um outro inconveniente é a pressão da gestão do tempo de aula e do programa curricular, que coíbem o normal desenvolvimento de tarefas que necessitam de maior tempo para a experimentação, pois evidenciamos que estas raramente são concluídas em ambiente de sala de aula, em especial quando são tarefas de grupo o que indica uma gestão de aula de algum modo incoerente e prejudicial ao desenvolvimento da autonomia.

Por fim e tendo abordado a rotina dos alunos e professores desta turma, e o espaço físico a questão limitados, passemos ao dia-a-dia do desenvolvimento do pensamento criativo e da autonomia analisando algumas das observações do diário de bordo.

Ora os diários de bordo são registos das impressões e dos comentários recolhidos no dia-a-dia da sala de aula, pois reporta-se ao conjunto das observações das atividades

desenvolvidas e que permitem facultar dados valiosos (Bell, 2010) não só para a confirmação empírica, como para a confrontação dos dados recolhidos posteriormente no questionário aplicado aos docentes pertencentes à amostra.

Segundo o que compreendemos anteriormente os projetos de trabalho Hernandez (1998) permitem desenvolver diferentes capacidades como a: autonomia, criatividade, capacidade analítica e de síntese, e possibilitam igualmente o desenvolvimento de capacidades como o “poder de decisão”. Depreendemos que a escola precisa de aproximar os seus conteúdos programáticos com a realidade da nossa sociedade, numa visão “transdisciplinar”, mas particularmente através da ligação aos interesses dos alunos, numa perspetiva de indagação, motivação, cooperação, formação, reflexão, desenvolvimento, superação, valorização e divisão/responsabilização de tarefas entre alunos e professor. Descortinamos também que a aprendizagem só é significativa, quando o aluno é capaz de expor e explicar os diferentes conteúdos e aquilo que aprendeu através das suas próprias palavras, independentemente do contexto (cf. p. 57).

Assim e com base na nossa estada no terreno e para que pudéssemos organizar os dados recolhidos a partir de uma realidade demasiado complexa, devido à grande quantidade de informação absorvida apenas num dado momento, procuramos elaborar uma síntese preponderante de todo o contexto observado, tal como, da prática pedagógica observada, para a subsequente análise das condições promotoras do desenvolvimento da autonomia e do pensamento criativo.

De acordo com os dados recolhidos podemos verificar antecipadamente que as disciplinas selecionadas para a amostra, são ministradas por professores do género feminino, o que revela uma tendência do sistema de ensino atual, podendo ou não haver uma ligação entre os dados, pois “As características do professor são muitas vezes incluídas como variáveis na investigação” (Tuckman, 1994, p. 47).

Seguidamente observámos também que todas as aulas estavam limitadas ao espaço da sala de aula (por decisão dos professores), assim como, a um horário restrito dado que este inclui o escasso tempo para que os alunos/professores possam chegar à sala assim que dá o “toque de entrada”, e que de seguida disponham os seus materiais em cima da sua secretária, sendo que no fim dos quarenta e cinco ou noventa minutos de aula, voltassem a guardá-los. Ora este tempo despendido revelou ser valioso porque numa aula de pouca duração (às quartas-feiras – Anexo 1) condiciona e muito o desenvolvimento das atividades. No caso particular da docente observada esta optou por gerir a aula de forma sequencialmente rígida,

não deixando margem para o desenvolvimento da reflexão ou indagação, sendo que os dados recolhidos nestas aulas de pouca duração pareceram-nos particularmente condicionados ao tempo e tipo de atividades desenvolvidas, no entanto procurámos enquadrá-las como um todo na observação da prática docente.

Por outro lado os docentes observados usufruíam de total liberdade relativamente à planificação das atividades a desenvolver durante as aulas, sendo que apenas tinham de seguir a planificação definida em grupo quanto aos conteúdos programáticos ou quando envolvia alguma atividade definida em grupo ou escola. Como tal, podiam enquadrar livremente as atividades consoante as características ou necessidades da turma, circunstância promissora do desenvolvimento da autonomia e do pensamento criativo, dado que as experiências de aprendizagem e a prática pedagógica da sala de aula eram de total responsabilidade dos docentes, situação que se ocorreu nas disciplinas observadas.

Por aquilo que descrevemos anteriormente, o desenvolvimento da criatividade e da autonomia, pressupõe um contexto de sala de aula promotor não só do desenvolvimento dos saberes cognitivos e habilidades, como de um ambiente aberto e acessível à aplicação de diferentes práticas de ensino-aprendizagem e partilha de responsabilidades. O que implica a emprego de diversas estratégias e processos para que se atinga a prática da indagação e da própria aprendizagem/avaliação.

De acordo com estas circunstâncias a observação da prática pedagógica parecia-nos promissora, no entanto a estada no contexto real da escola levou-nos a identificar que em algumas situações os professores aplicam apenas indícios desta pedagogia, nomeadamente o ambiente aberto criado em sala de aula que valoriza as opiniões, as críticas construtivas e criações dos alunos. Mas constatamos também que a aplicação desta metodologia ainda dista e muito do ideal, pois por exemplo uma das apreciações presenciadas e comuns às disciplinas observadas refere-se à organização da turma em sala de aula, identificamos que esta equipara-se à tradicional dado que na maioria as aulas a comunicação mantêm a estrutura vertical professor/aluno.

Assim passamos a analisar os dados recolhidos sabendo que a melhoria da qualidade do ensino não depende apenas dos professores, mas da realidade educativa de cada contexto, o que exige motivação de todos.

Para que pudéssemos transmitir o que presenciámos, estruturamos uma síntese reflexiva das situações ensino-aprendizagem observadas que se revelaram promotoras e que se apresentaram como contributos profícuos para este estudo, pois o objetivo deste estudo foi

o de compreender quais as práticas educativas que promovem a aprendizagem significativa na sala de aula.

Evidenciar se os docentes incitam à aprendizagem significativa na promoção das condições de desenvolvimento das aprendizagens

2.1.2. Disciplina fundamentalmente teórica

No que se refere à aula de Português constatámos que a duração de aula ocupava cerca de duzentos e vinte e cinco minutos divididos em dois blocos de noventa minutos cada e um de quarente e cinco minutos durante a semana. Posto isto, podemos inicialmente observar que no início de cada aula invariavelmente os discentes dirigiam-se imediatamente para as suas secretárias sem que a professora fizesse qualquer referência, manifestando assim um clima de respeito, aceitação e amabilidade para com a posição do professor, como também da interiorização em anos anteriores das regras e normas. A disposição da sala estava organizada de forma a minimizar eventuais comportamentos inapropriados, sendo que os alunos estavam todos sentados virados para o quadro (e secretária da docente) em cinco filas de cinco mesas cada, e com um considerável espaço entre estas.

A planificação das aulas para cada trimestre assim como as atividades a desenvolver dentro e fora da sala de aula, foram explicadas aos alunos de forma muito concisa e precisa, o que revelou a capacidade de atenção/ consideração para com os alunos, sendo que promoveu sempre uma atmosfera de diálogo, valorização, aceitação e tolerância aquando das intervenções da turma.

Relativamente aos conteúdos a abordar a docente promoveu na sua maioria situações de debate sobre os temas a desenvolver, curiosamente podemos observar que esta responsável teve durante todo o processo de ensino-aprendizagem a iniciativa de propor aos alunos que antes de começar um novo conteúdo, que estes fizessem em casa uma pesquisa sobre o tema. Temos de salientar que número considerável dos alunos deste ciclo de ensino revelam alguma resistência ao trabalho de casa, no entanto a grande maioria da turma nesta disciplina “pulsava” com este tipo de atividade, pois a docente tinha como estratégia no início de cada aula para além de realizar um breve questionário oral (reflexão) sobre a aula anterior, propor que os alunos viessem individualmente à frente da sala expor o objeto, a imagem, ou texto que recolheram na sua pesquisa sobre o tema como trabalho de casa e consequentemente procedia à análise de cada contributo. Temos de salientar que esta análise ia até à depreensão

de conceitos que nada tinham a ver com a disciplina de Português, tais como, a situação geográfica, as tradições, trajes, música, gastronomia ou até a simbologia da cor.

Com esta estratégia a docente conseguiu não só criar uma atmosfera de interesse, motivação e até mesmo competição entre os alunos, como permitiu o relacionamento de diversas experiências (pois esta estratégia envolvia impreterivelmente as várias vivências dos alunos e das próprias famílias) e conceitos de diferentes áreas, o que envolvia elevados níveis de concentração com algumas críticas pertinentes, embora só as utilizasse sempre que iniciava um novo conteúdo. Este tipo de aula de carácter indagatório permitiu trabalhar com as conceções dos alunos, possibilitando que a aprendizagem se fizesse de forma ativa e motivante, pois recorria às experiências pessoais para exemplificar e explicar os “novos” conceitos.

Quando questionamos sobre se a docente responsável por esta disciplina fazia articulação com outras, tal como outros docentes foi muito evasiva quanto à resposta remetendo para o combinado entre pares aquando da elaboração do Projeto de Turma, verificamos assim que esta metodologia que indicia algumas estratégias da pedagogia de projeto e que poderia resultar num conhecimento mais enraizado acaba por exaurir, por não ser trabalhado simultaneamente em colaboração com as restantes disciplinas.

Por outro lado observamos que quando a docente recorria às metodologias ditas “tradicionais” de exposição maioritariamente oral, ou de resolução de exercícios quer a partir do manual ou no quadro durante um tempo mais prolongado, a disposição da maioria da turma era de alguma desconcentração e agitação o que dificultava o entendimento e desenvolvimento dos exercícios, e que a relação se transformava para uma postura rígida e formal, concentrada nos conteúdos e em que a comunicação passava a ser apenas unilateral.

Observámos também que a planificação das aulas estava organizada para que os recursos de aprendizagem e de tempo fossem utilizados de forma eficaz, pois a docente recorreu a formas de comunicação e a atividades adequadas a nosso ver às necessidades da turma, em que os alunos participavam na correção dos exercícios. A professora recorreu na dinamização das atividades à diversidade de experiências, nomeadamente ao trabalho individual, ao trabalho de grupo e à interajuda, apesar de fomentar o *feedback* constante durante o tempo de aula. Utilizou exemplos concretos sempre que necessitou de expor os conteúdos da disciplina, nomeadamente os conteúdos gramaticais, a análise, interpretação ou construção de textos ou resumos.

No entanto constatámos que apesar do ambiente ser promotor de aprendizagens, em nenhuma aula a docente utilizou apoios visuais, nomeadamente às tecnologias de informação e comunicação como meio de consolidação de saberes ou como meio de “visualização” da teoria.

Quanto ao desenvolvimento da autonomia nesta disciplina, apesar da docente ocasionalmente permitir a participação dos alunos através do debate, do diálogo, da observação e consecutivamente a realização, assim como fomentar a noção de responsabilidade, não vislumbramos o controlo da aprendizagem pelo aluno, dado que este apenas dependia da professora, sem qualquer participação relativamente a este assunto sendo que a planificação e gestão global da aula e dos projetos de aula são única e exclusivamente da responsabilidade da professora, e o papel dos alunos era totalmente passivo quanto a esta questão.

Presenciámos também que relativamente ao desenvolvimento do pensamento criativo, nesta disciplina o trabalho desenvolvido valorizou e muito a criatividade numa atitude positiva, através de momentos de sensibilização, partilha e envolvimento de diversas áreas e saberes, o que permitiu estimular as mais variadas dimensões. Pois as aulas permitiram várias oportunidades para que os alunos se exprimissem e avaliassem as contribuições dos outros colegas, através da análise de imagens e textos, de momentos construção de textos e da leitura em voz alta para que o grupo. Sendo de referir que nestes momentos a docente não indicou antecipadamente quais os parâmetros de avaliação, para que a turma pudesse proceder à autoavaliação ou heteroavaliação, procedimento significativo para a construção da autonomia, apenas tecia no fim de cada participação uma valorização sucinta incidindo sobre o domínio da expressão.

Ao longo de todo o estudo podemos observar que a prática pedagógica de sala de aula contemplou sempre o desenvolvimento dos conteúdos programáticos no tempo previsto e ao ritmo da turma, tendo em consideração os alunos com necessidades educativas especiais. Envolveu diversos momentos de atividades variadas de curta duração que permitiam momentos de reflexão e identificação de obstáculos, revelador do estímulo e da permissão da margem de erro para que os alunos conseguissem relacionar capacidades e atitudes implementando assim um clima positivo e de entusiasmo na superação de obstáculos e criação de soluções ou alternativas. Incluindo trabalhos em grupo nos quais ocasionalmente a docente permitiu que os alunos alterassem a disposição da sala de aula juntando as mesas de dois a

dois, para que os alunos pudessem resolver os exercícios a pares, contribuindo desta forma no nosso entender para o desenvolvimento da colaboração.

No entanto, raramente no início das aulas, comunicava o processo de trabalho para cada aula, sendo que ao longo das atividades assumia o papel de professor e ia conduzindo os alunos até ao fim da aula, com momentos de resposta conduzida, ou de conhecimentos debitados, e findava ininterruptamente com a produção do sumário recorrendo à estratégia de *feedback* sobre a aula, e assim, desta forma podia aferir sobre os saberes apreendidos pelos alunos.

Como conclusão do observado nestas aulas, podemos afirmar que curiosamente esta docente responsável por uma disciplina fundamentalmente teórica, aplicou por diversas vezes estratégias promotoras da pedagogia de projeto, de forma inconsciente e como tal, a sua prática pedagógica não encadeou as várias atividades desenvolvidas e não promoveu o processo de resolução de problemas para que os saberes adquiridos fossem consolidados numa linha orientadora, que obrigaria a que os alunos refletissem sobre a gestão e planificação da sua aprendizagem na globalidade, o que seria para nós relevante no desenvolvimento do ensino-aprendizagem e na promoção da motivação dos alunos pela escola.

2.1.3. Disciplina fundamentalmente científica

No que respeita ao processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Visual, constatámos que a duração de aula ocupava cerca de noventa minutos interrompidos durante a semana, e que a sala de aula (estiradores) estava distribuída para que o espaço fosse o necessário para o normal desenvolvimento das atividades, pois esta disciplina utiliza instrumentos específicos que obrigam à circulação no espaço de sala de aula, nomeadamente aquando os alunos se dirigem ao armário da turma para proceder à distribuição dos materiais ou quando os alunos utilizam as pias no desenvolvimento dos trabalhos.

No entanto os estiradores estavam organizados de forma a minimizar eventuais comportamentos inapropriados, orientados também na direção do quadro e da secretária do professor, em cinco filas com cinco mesas cada. Quanto ao desenvolvimento das aulas estas ocorreram sempre no espaço da sala de aula, sendo que este estabelecimento escolar devido às suas áreas ajardinadas e de grandes dimensões autoriza a lecionação fora dos espaços a que está destinada, no entanto a planificação desta disciplina não contemplou em momento algum a utilização destes espaços, sendo que a orgânica adotada foi invariavelmente rígida.

Quanto à planificação desta disciplina segundo a docente podemos afirmar que estava subordinada ao acordado em grupo disciplinar, no entanto a responsável tinha autonomia para propor e gerir o tipo de atividades, trabalhos ou materiais específicos, a desenvolver desde que de acordo com o programa curricular definido pelo Ministério de Educação e no tempo definido pelo grupo para trabalhar os conteúdos programáticos. Quando inquirimos se a docente na elaboração da planificação tinha a colaboração e articulação com outras disciplinas, tal como anteriormente afirmamos a docente também foi muito evasiva quanto à resposta, remetendo igualmente para o combinado entre pares aquando da elaboração do Projeto de Turma.

Durante o tempo de observação verificamos que as atividades propostas pela docente não visaram o desenvolvimento de trabalhos em grupo, mas que a professora permitia ocasionalmente a interajuda pelo que os alunos, assim que autorizados, se deslocavam à mesa dos colegas com vista à superação de obstáculos. Podemos observar que a prática pedagógica de sala de aula foi oscilante, pois por vezes o tratamento dos conteúdos foi cumprido de forma rígida e num curto espaço de tempo pressionando a conclusão dos trabalhos, ou em outras ocasiões contemplou o ritmo da turma ou a experimentação em prol do desenvolvimento dos conteúdos programáticos no tempo previsto, pelo que algumas atividades se estenderam para além do programado.

Envolveu diversos momentos de atividades variadas como de exposições orais de curta duração que permitiam momentos de reflexão e identificação de obstáculos, que devido à utilização das tecnologias de informação e comunicação se revelaram momentos estimulantes, contribuindo desta forma no nosso entender como referências com vista ao desenvolvimento do pensamento criativo.

A prática pedagógica adotada reunia de um modo geral as orientações exigidas para o desenvolvimento da metodologia de resolução de projeto, entre as múltiplas atividades desenvolvidas ao longo deste tempo que na sua maioria foram potenciadoras do pensamento criativo e da autonomia (muito devido à sua gestão flexível). No entanto, verificamos que em algumas ocasiões a docente adotava um duplo papel, dado que ora assumia uma atitude apenas orientadora, ou por vezes assumia um papel em que a comunicação era essencialmente vertical, e como tal as atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula eram estruturadas para que não houvesse permissão da margem de erro, o que para o desenvolvimento do pensamento criativo e da autonomia revelou ser contraproducente, pois não permitiu que estes

pudessem relacionar capacidades e atitudes na superação de obstáculos e criação de soluções alternativas.

Relativamente ao ambiente constatámos que apesar do ambiente ser por vezes algo incerto devido a vários fatores (nomeadamente, por ser no último dia da semana) também verificamos que era um espaço promotor das aprendizagens, e um meio de consolidação de saberes, que promoveu momentos singulares que permitiram a “visualização” da teoria.

Quanto ao desenvolvimento da autonomia nesta disciplina a docente frequentemente permitiu a participação dos alunos através do esclarecimento de dúvidas colocadas em voz alta e exemplificadas através de esquemas no quadro ou com recurso à análise de imagens, à experimentação ou utilização de diferentes materiais, assim como por diversas ocasiões promoveu diálogo, a observação e só posteriormente passavam à realização das tarefas, concluindo com a avaliação e autoavaliação quer do processo como da solução apresentada ou produto final, fomentando assim a noção de responsabilidade e o controlo da aprendizagem pelo aluno, apesar da professora apenas ter abordado ocasionalmente e de forma sucinta quais os conteúdos a serem trabalhados naquele trimestre.

Nesta disciplina o desenvolvimento do pensamento criativo, passou pela constante valorização das intervenções numa atitude positiva, através de momentos de partilha e sensibilização, permitindo a oportunidade para a expressão e avaliação das contribuições dos outros colegas. Sendo de referir que nestes momentos a docente no fim de cada participação fazia uma valorização sucinta incidindo sobre o domínio a desenvolver, mas partilhando sempre com a turma diversos conteúdos que abrangiam outras áreas do saber.

Segundo o observado durante o período em que assistimos a estas aulas, podemos afirmar que a professora aplicou por diversas vezes estratégias promotoras da pedagogia de projeto e do pensamento criativo mesmo com algumas lacunas, mas que a nosso ver se mostrou relevante no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, pois os “novos” conhecimentos foram estruturados e consolidados com recurso à relação dos saberes adquiridos pelos alunos, os quais eram capazes de expor e explicar aquilo que aprenderam através das suas próprias palavras, mesmo que por vezes de forma desordenada, mas cuja diversidade de soluções e abordagens criadas pela turma se traduz numa resposta satisfatória para o este estudo.

2.2. Questionário

Identificar se os professores estão sensibilizados para a importância desta prática educativa com alunos do terceiro ciclo

Para concluir este estudo falta apenas descrever o que foi recolhido aquando da aplicação do questionário. Logo, o objetivo desta última parte da investigação era a de identificar se os professores estão sensibilizados para a importância desta prática educativa com alunos do terceiro ciclo, sendo que à pergunta “Para si quais são as qualidades importantes para um professor competente?” teriam de colocar por ordem de importância com base nos ideais de Paulo Freire (2000) as seguintes opções: “amorosidade” (“gostar do que se faz”); segurança; humildade; sabedoria e tolerância. Sendo que em primeiro lugar todos os inquiridos responderam “amorosidade”, o que curiosamente na teoria de Freire (2000) em primeiro lugar todo o professor deve na sua prática educativa ser “humilde”, qualidade que a maioria colocou em último lugar.

Quadro 10. *As Qualidades Importantes para um Professor Competente.*

Categorias:	Professora 01	Professora 02	Professora 03
“amorosidade” (“gostar do que se faz”)	1º	1º	1º
segurança	5º	2º	4º
humildade	4º	5º	5º
sabedoria	2º	3º	2º
tolerância.	3º	4º	3º

Segundo Freire (2000) de entre as qualidades de um professor a primeira seria a capacidade de ser humilde, pois esta permite o reconhecimento do erro, o que facilita a compreensão daquilo que não é óbvio para o aluno, de maneira a que o professor possa partir desse desconhecimento. Seguidamente o autor identifica a “amorosidade” como a categoria que coloca o professor como profissional que se preocupa com aquilo que o aluno aprende.

Sendo que podemos depreender que os professores são unânimes relativamente à primeira escolha, pois todos optaram pela opção “amorosidade” sendo que concluímos que estes docentes valorizam e se preocupam com os saberes que o aluno desenvolve, mas na sua maioria colocaram a opção “humildade” em último lugar o que revela um desconhecimento da pedagogia proposta por Paulo Freire e da partilha da gestão.

Na quarta parte designada por “Noção sobre a importância do desenvolvimento da cultura de projetos de aprendizagem promotora de autonomia e do pensamento criativo, no 3º ciclo do Ensino Básico” pretendíamos saber quais as práticas educativas que promovem a

aprendizagem significativa na sala de aula e se os docentes do terceiro ciclo conhecem essas mesmas práticas. Assim colocamos várias questões de modo a averiguar os nossos objetivos de investigação: Na sua prática educativa o que importa desenvolver na sala de aula?

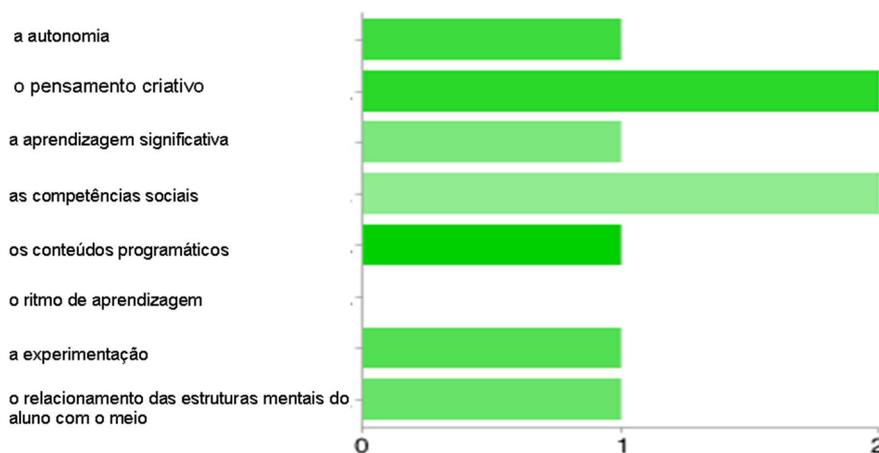


Figura 4. As práticas educativas que promovem a aprendizagem significativa

No que respeita à prática educativa foi possível identificar que o que os docentes priorizam na sua sala de aula em igual percentagem (22%) o desenvolvimento do pensamento criativo e das competências sociais, sendo que logo de seguida com 11%, dão prioridade à autonomia, a aprendizagem significativa, os conteúdos programáticos a experimentação e o relacionamento das estruturas mentais do aluno com o meio, surpreendentemente nenhum dos inquiridos mencionou o ritmo de aprendizagem dos alunos. Conclui-se assim que a maioria da amostra não privilegia na sua prática pedagógica de igual forma os momentos referentes à aprendizagem significativa, nomeadamente o relacionamento das estruturas mentais do aluno com o meio, a experimentação, o ritmo de aprendizagem e a autonomia.

Seguidamente questionámos sobre que metodologia pedagógica privilegia na prática das suas aulas? Sendo que responderam o seguinte:

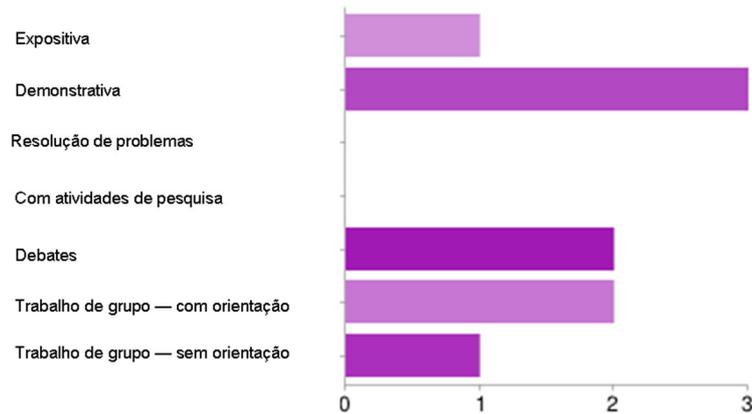


Figura 5. As metodologias que os professores privilegiam na sua prática letiva

Ainda no que respeita à prática educativa foi possível verificar que os três docentes afirmaram privilegiar nas suas aulas o método demonstrativo, pelo que a prática letiva com recurso ao método de resolução de problemas e através da pesquisa não foi selecionado por nenhum dos inquiridos, resultado que colide com as observações registadas pela investigadora no diário de bordo, no qual afirma que ambas as docentes observadas privilegiam o método de resolução de problemas (ainda que de forma inconsciente no que se refere à aula de Português) e as aulas de pesquisa.

No entanto conclui-se que os professores incitam à aprendizagem significativa na promoção das condições de desenvolvimento das aprendizagens, dado que afirmaram propiciar na sua prática de sala de aula com a percentagem de 22% os debates e de trabalho de grupo com orientação.

Quando questionados sobre “Em termos gerais como caracteriza os alunos de 3º ciclo?”, foi possível verificar que 100% dos docentes afirmaram considerar que os alunos de 3º ciclo são semidependentes, o que se conclui que a autonomia, ou o processo que leva ao desenvolvimento da capacidade de atuação/ desempenho destes alunos não foi suficientemente desenvolvida ao longo dos dois anteriores ciclos. Quanto à criatividade os três professores afirmaram que os seus alunos são no seu entender criativos, e os restantes pouco criativos o que indica que o estímulo ou incitamento desta capacidade foi até à data muito desenvolvida em todas as áreas disciplinares.

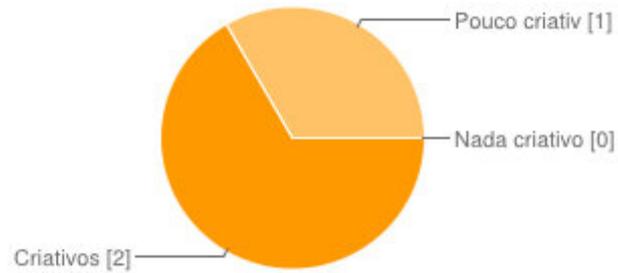


Figura 6. Os alunos de 3.ºciclo e a criatividade

Os docentes no entanto afirmaram em unanimidade que todos os alunos de 3º ciclo desta escola revelam interesse pelas suas disciplinas, sendo que este contentamento é resultado do incitamento da aprendizagem significativa na promoção das condições de desenvolvimento das aprendizagens, revelando que estes docentes na sua prática educativa e no desenvolvimento dos conteúdos programáticos das suas disciplinas conciliam os interesses e a realidade do contexto destes alunos, resultando na identificação destes alunos com os novos saberes. Como tal, quando questionados sobre se consideravam que os discentes eram observadores, dois professores afirmaram que sim, enquanto apenas um escolheu a opção: pouco observadores. Conclui-se assim, que os professores estão sensibilizados para a importância do estímulo desta capacidade no desenvolvimento da sua prática educativa.

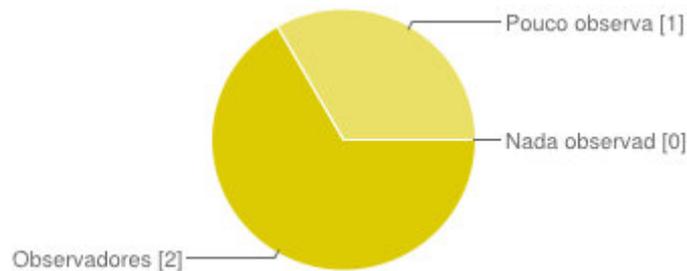


Figura 7. Os alunos de 3.ºciclo e a crítica

Auferimos a mesma percentagem quando perguntamos se os alunos de terceiro ciclo eram organizados, sendo que dois professores afirmaram que eram alunos pouco organizados, sendo que apenas um professor considerou que estes eram organizados. Ora estes resultados revelam que a falta de autonomia, acima descrita por estes docentes, advém de certa forma também da alguma falta de organização.

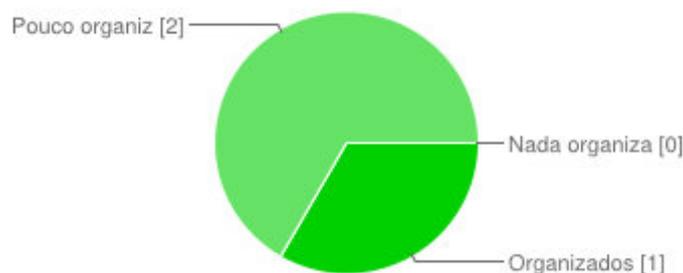


Figura 8. Os alunos de 3.ºciclo e a organização

Quando indagamos se consideravam que os alunos eram oportunos nas suas intervenções em sala de aula, os professores na sua maioria afirmaram que eram pouco oportunos, sendo que apenas um professor considerou que os alunos eram no seu entender oportunos. O que se depreende que a maioria dos alunos possui alguma dificuldade ou hesitação na compreensão ou na aplicação dos novos conhecimentos adquiridos, cujo resultado advém provavelmente do pouco tempo de aula despendido para a experimentação ou consolidar dos novos saberes, fruto do vasto programa disciplinar que os professores têm de desenvolver ao longo do ano letivo.

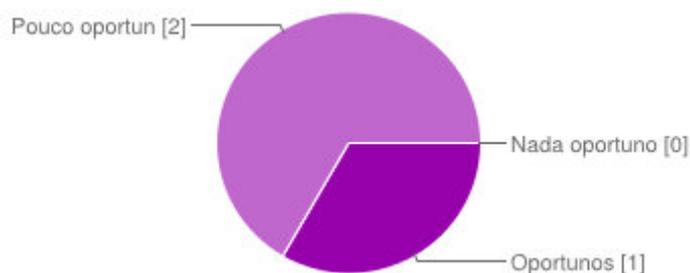


Figura 9. Os alunos de 3.ºciclo e a compreensão / aplicação dos conhecimentos

Por fim, questionamos se consideravam que os alunos de terceiro ciclo eram heterogéneos sendo que todos afirmaram que sim, o que se depreende que o professor da escola atual enfrenta todos os dias um ambiente de sala de aula muito díspar quer no que se refere ao *background* de cada aluno, assim como aos interesses, aprendizagens, ritmos de aprendizagens, capacidades, contextos e peculiaridades. No entanto compreendemos que os professores incitam à aprendizagem significativa na promoção das condições de desenvolvimento das aprendizagens.

Seguidamente questionamos sobre “Quais as atividades que os alunos revelam uma maior participação?” Nesta questão, compreendemos que os alunos demonstram maior interesse pela disciplina, quando as aulas são de cariz prático ou de trabalho colaborativo, indicando que a prática de pedagogia de projeto é conciliável com os interesses dos alunos pois a sua gestão baseia-se no desenvolvimento da autonomia, pois permite através das seguintes vantagens: manusear material; motivar os alunos; descobrir a teoria através da prática visualizando a teoria; uma maior interação com o professor e com o grupo; fomentar a autonomia dos alunos; facilitar a aprendizagem e conhecer as conceções alternativas, por fim, esta metodologia permite construir o seu próprio conhecimento. No entanto alguns professores afirmaram que os alunos também manifestam interesse durante as aulas de exposição oral, o que revela que os professores podem ministrar as suas aulas com recurso à gestão partilhada, em que o professor fala e os alunos só respondem quando tem dúvidas ou quando solicitados, sendo que as aulas observadas confirmam que um dos constrangimentos desta prática educativa é a desmotivação de alguns alunos e alguma dificuldade na realização das atividades.

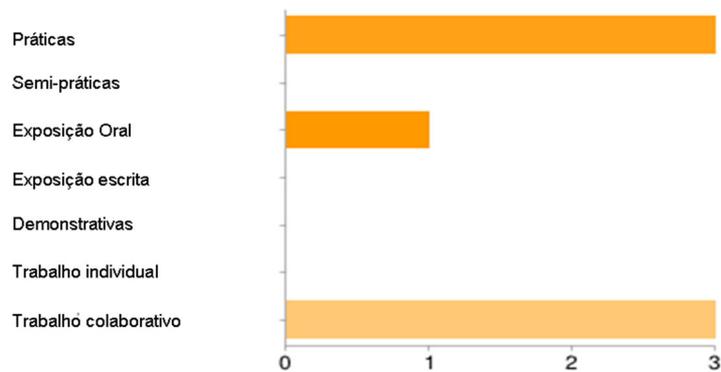


Figura 10. Os alunos de 3.ºciclo e o ensino-aprendizagem em sala de aula

Na quinta parte deste questionário inquirimos os professores sobre o seguinte tema “Noção sobre a utilização da atribuição de significado através de associações identificáveis pelo aluno, de modo a que possa definir e desenvolver novos conhecimentos específicos”, sendo que os docentes responderam às seguintes questões. Nomeadamente se concordam que a aprendizagem deverá ser baseada apenas na repetição ou treino e memorização; no interesse/motivação/necessidade ou na relação estabelecida entre as “novo” e o “velho” conhecimento.

Ora nesta questão os inquiridos apenas podiam selecionar uma das opções, sendo que compreendemos que os professores estão de comum acordo, quando afirmam que os alunos demonstram maior interesse e melhores resultados, quando a prática pedagógica se baseia na relação entre “interesse/motivação/necessidade”, o que se conclui que estes profissionais utilizam parcialmente nas suas disciplinas (inclusive as que são fundamentalmente teóricas) a pedagogia de projeto na promoção das condições de desenvolvimento das aprendizagens. No entanto, a resposta pretendida e que fundamentava plenamente a utilização da pedagogia de projeto seria a opção “relação estabelecida entre as “novo” e o “velho” conhecimento”, o que se conclui novamente que a maioria dos professores desconhece esta metodologia de trabalho.

Quando solicitamos que os professores identificassem as estratégias que consideravam serem úteis com alunos do terceiro ciclo na superação de obstáculos, a maioria afirmou que na promoção da aprendizagem significativa em sala de aula, optavam por “Demonstrar” ou “Utilizar os conhecimentos adquiridos pelo aluno”, o que demonstra que a maioria dos profissionais dá primazia às estratégias específicas da pedagogia de projeto. Em percentagem inferior às primeiras respostas, os docentes selecionaram também as opções “Chamo o aluno ao quadro para resolver passo a passo” e “Peço a um colega da turma para ajudar a superar”, o que demonstra novamente que este tipo de prática, está a ser utilizada mesmo que de forma “inconsciente” pela maioria, sendo um resultado claro que indica a possibilidade efetiva da compreensão e transformação da própria prática docente, mas também permite desenvolver nos alunos as habilidades cognitivas, favorece a reflexão, proporciona o desenvolvimento de atitudes científicas, assim como, permite a motivação e a promoção do interesse dos alunos, nomeadamente aquele que ensina o colega e o que está a ser orientado trabalhando desta forma com as conceções dos alunos.

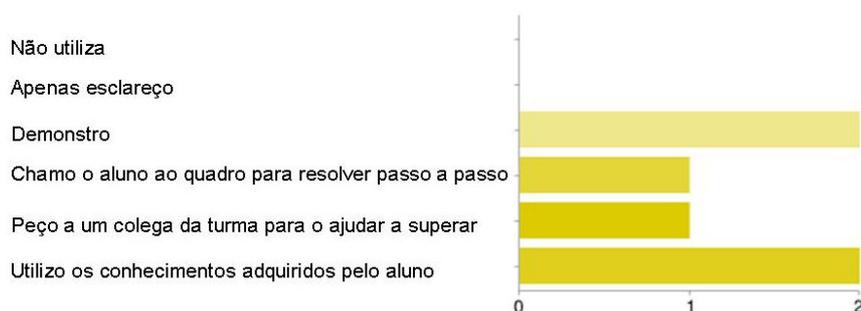


Figura 11. Estratégias para a aprendizagem

Mas que também comprova que estes professores estão diariamente a contribuir através da utilização deste tipo de estratégias para o desenvolvimento da “autonomia” e do

“pensamento criativo”, uma vez que aplicação estratégias de interajuda, a de partilha comum de responsabilidades e de saberes, contribui para que o aluno aprenda “quando se torna sujeito da sua aprendizagem”, o que lhe permitirá organizar sozinho os seus estudos, tomar as suas próprias decisões (Gadotti, 1992, p. 17).

Na sexta parte deste questionário intitulada “Noção sobre a importância de uma prática pedagógica que cultive um ambiente baseado na realidade do aluno e na resolução de problemas”, inquirimos se os professores concordavam que na prática pedagógica se valorize a identidade/realidade do aluno?

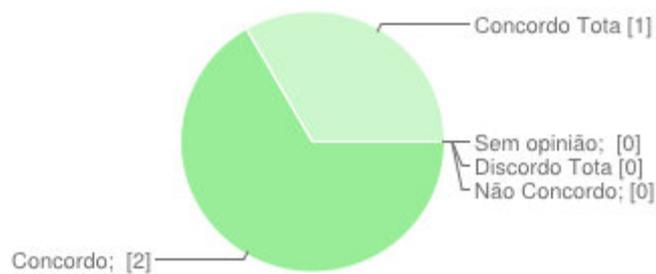


Figura 12. Prática educativa atual

Pretendíamos saber se os professores concordavam que na prática pedagógica, se devia valorizar a “identidade/realidade dos alunos”, para que a transformação dessa mesma prática fosse possível de acordo com os modelos da pedagogia de projeto, sendo que os resultados obtidos são indicadores muito satisfatórios, o que evidencia que a escola atual incita à prática facilitadora da aprendizagem, através da promoção das condições de desenvolvimento.

Questionamos se o professor “Privilegia na sua prática educativa a integração ou a visão global das diferentes disciplinas?”

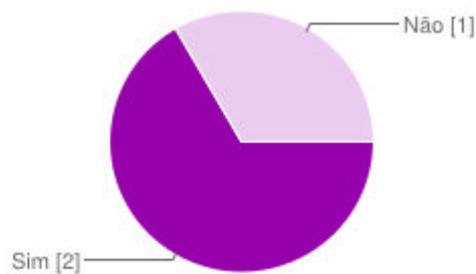


Figura 13. Prática educativa atual e as diversas áreas do saber

Foi possível saber que os docentes têm atualmente a preocupação de transmitir aos seus alunos para além dos vários conteúdos programáticos das suas disciplinas específicas, o relacionar a aprendizagem como um “todo” e não isoladamente. Solicitamos aos docentes que asseveraram utilizar esta prática que indicassem as vantagens ou desvantagens desta estratégia pelo que afirmaram o seguinte e passo a citar, a professora 02 afirmou que: “Os alunos revêm a importância dos conteúdos nas várias disciplinas e a ligação com a realidade”, assim como a professora 01 afirmou que permite o “Relacionamento de conhecimentos interdisciplinares”, o que reafirma que a maioria dos professores delinea algumas das atividades próprias da metodologia de projeto e que não existem dificuldades na aplicação deste tipo de práticas.

Na sétima parte deste questionário intitulada “Auscultação sobre as possíveis estratégias e atividades identificáveis com a Pedagogia de Projeto que possam ser implementadas nas aulas de cariz maioritariamente teórico”, inquirimos o seguinte:

Pergunta 14: Na dinamização das atividades de ensino-aprendizagem valoriza itens como (Pedagogia de Projeto):

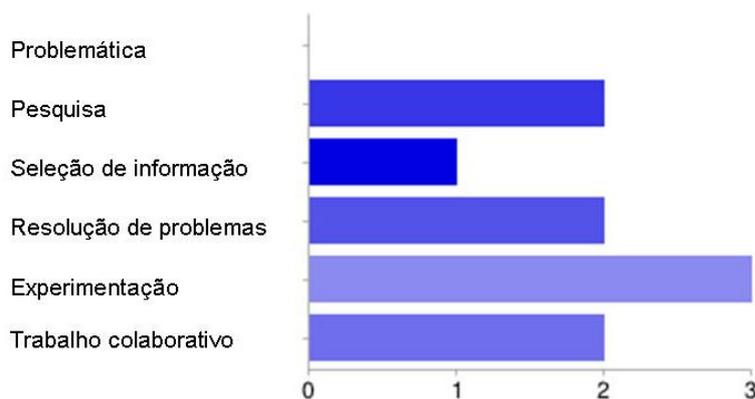


Figura 14. Prática educativa atual e a Metodologia de Projeto

Nesta questão compreendemos também que os professores valorizam mais na dinamização das atividades de ensino-aprendizagem, independentemente da disciplina que lecionam, as atividades de experimentação. Conseguimos também saber que de igual modo os docentes também privilegiam atividades tais como: a pesquisa; a resolução de problemas e o trabalho colaborativo, o que indica que também os professores responsáveis pelas disciplinas fundamentalmente teóricas, utilizam regularmente a pedagogia de projeto na promoção das condições de desenvolvimento das aprendizagens.

Na oitava parte deste questionário intitulada “Auscultação sobre as possíveis estratégias e atividades identificáveis com a Pedagogia de Projeto que possam ser implementadas nas aulas de cariz maioritariamente teórico”, questionamos os professores sobre:

Pergunta 15: Aquando do desenvolvimento de um conteúdo programático de cariz maioritariamente teórico, acha possível utilizar estratégias identificáveis com a Pedagogia de Projeto?

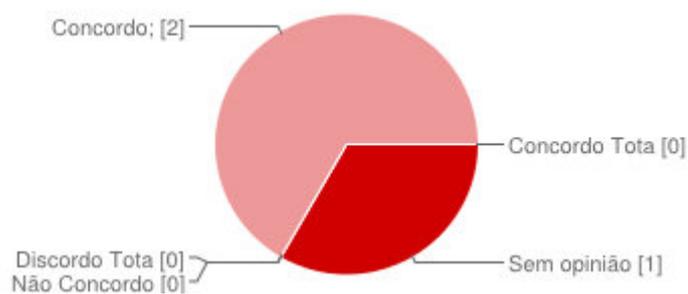


Figura 15. Prática educativa atual e as estratégias da pedagogia de projeto

É possível verificar que os docentes afirmaram considerar a possibilidade de utilizar estratégias da Pedagogia do projeto no desenvolvimento de um conteúdo programático teórico como prática facilitadora da aprendizagem.

Pergunta 16: Concorda que as atividades de trabalho colaborativo são vantajosas na sua prática educativa de sala de aula?

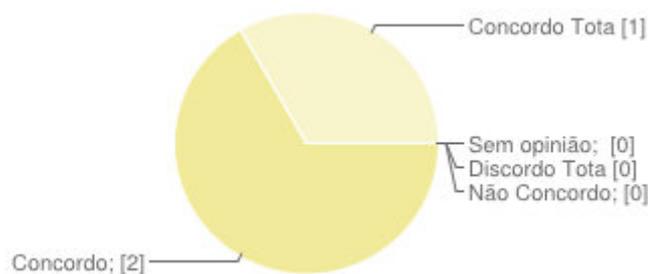


Figura 16. Prática educativa / pedagogia de projeto

Podemos evidenciar que os docentes incitam à aprendizagem significativa na promoção das condições de desenvolvimento das aprendizagens, e que estão sensibilizados para a prática do trabalho cooperativo.

Pergunta 17: Concorda que o método de aprendizagem pela descoberta é vantajoso?

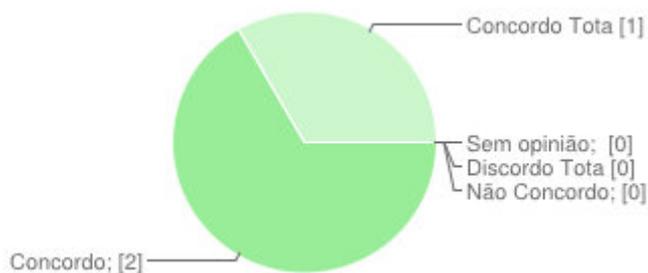


Figura 17. Prática educativa / método de aprendizagem

É possível verificar que os docentes consideram em unanimidade a concordância sobre a vantagem da utilização do método de aprendizagem pela descoberta, pelo que mais uma vez podemos concluir que os professores incitam à aprendizagem significativa na promoção das condições de desenvolvimento das aprendizagens.

Pergunta 18: Concorda que na sua disciplina seja possível desenvolver qualquer conteúdo programático através do “Método de resolução de problemas”?

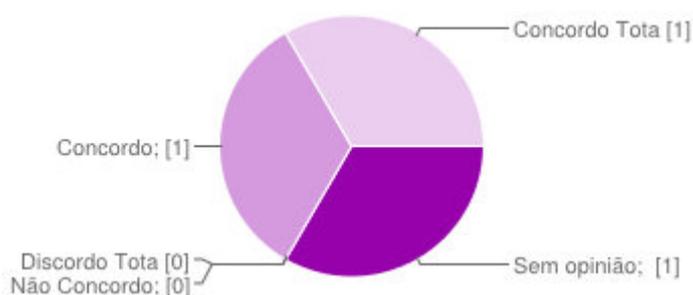


Figura 18. Prática educativa / método de resolução de problemas

Podemos concluir que na sua maioria os professores consideram possível desenvolver qualquer conteúdo programático através do “Método de resolução de problemas”, pelo que os alunos do 3.º ciclo podem obter na escola atual uma aprendizagem significativa através dos modelos de pedagogia de projeto, sendo que as dificuldades anteriormente conjeturadas no início deste estudo tornam-se deste modo transponíveis, confirmando a possibilidade de utilizar esta pedagogia em qualquer disciplina ou área disciplinar.

Pergunta 19: Para que seja possível aplicar as estratégias e atividades identificáveis com a Pedagogia de Projeto, que possam ser implementadas nas aulas de cariz maioritariamente teórico, concorda que, como docente necessita de:

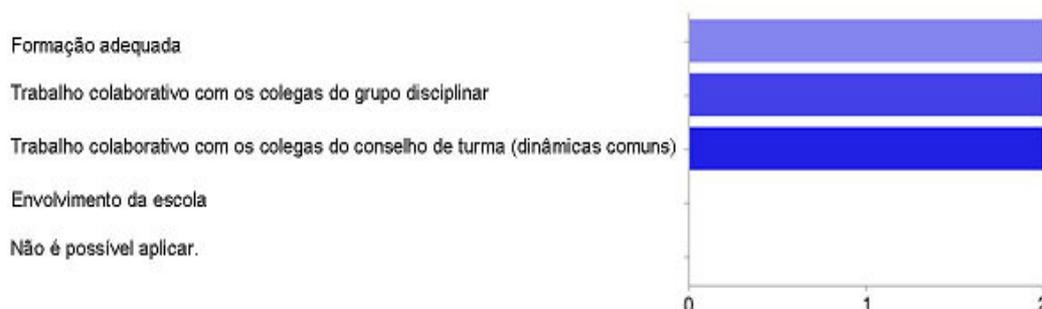


Figura 19. Prática educativa em sala de aula

Quando indagamos sobre as dificuldades da aplicação da metodologia de projeto pretendíamos saber o que os professores consideravam ser importante na sua formação para que pudessem utilizar estas estratégias de modo mais coerente e de forma sequencial como se pretende neste tipo de pedagogia. Pelo que a maioria afirmou que consideravam que os docentes responsáveis por disciplinas de cariz fundamentalmente teórico necessitavam na sua formação e para a transformação da própria prática, as seguintes opções com a mesma percentagem: “formação adequada”; “trabalho colaborativo com os colegas do grupo disciplinar” e por fim “trabalho colaborativo com os colegas de conselho de turma (dinâmicas comuns)”, o que se conclui a necessidade de formação no desenvolvimento desta metodologia aberta a todas as áreas disciplinares.

Pergunta 20: Concorda com a seguinte frase de Elmore (2008):

“a condição indispensável para o sucesso futuro dos líderes da escola será a sua capacidade para melhorar a qualidade da prática docente. A curto prazo, este trabalho terá que ser feito num ambiente que não reconhece o valor ou a necessidade da respectiva prática” (Elmore, 2008, p. 42).

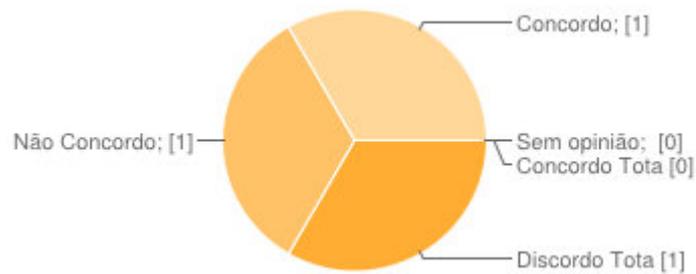


Figura 20. Prática educativa e a partilha da responsabilidade em sala de aula

Quando indagamos os professores sobre o que consideravam na relação entre o papel dos líderes de escola e a melhoria da prática docente, todos professores deram respostas díspares (1 cada), mas havendo 2 opções escolhidas, não concordo e discordo totalmente, verifica-se que a maioria possui alguma dificuldade ou hesitação na compreensão sobre o papel do professor e a partilha de responsabilidades em sala de aula, pelo que podemos concluir que a maioria destes docentes não estão sensibilizados para este tipo de prática com vista a qualidade da aprendizagem, do desenvolvimento da autonomia dos discentes e por fim a melhoria da pratica pedagógica.

2.3. Triangulação dos dados recolhidos

Esta análise permite posicionarmo-nos sobre as informações recolhidas ao longo deste estudo sobre a realidade da escola atual, em que a investigadora se posicionou como observadora registando os dados qualitativos através do diário de bordo e os dados quantitativos recolhidos através do questionário, que evidenciam a confirmação de que as práticas de sala de aula atual promovem efetivamente a pedagogia de projeto, mesmo que de forma inconsciente em que o docente apenas utiliza algumas das etapas desta metodologia. Mas simultaneamente foi possível observar e confirmar que os docentes aplicam a pedagogia de projeto em disciplinas de natureza predominantemente teórica (apesar da sua formação académica não privilegiar semelhante metodologia), sendo que naturalmente não desenvolvem de forma sequencial todas as etapas do modelo de pedagogia de projeto.

Sendo de salientar que estes têm no entanto como preocupação o desenvolvimento da autonomia e do pensamento criativo dos seus alunos, recorrendo a diferentes estratégias de superação de obstáculos, dado que consideram vantajoso por exemplo a utilização do método de aprendizagem pela descoberta, revelador do estímulo e da permissão da margem de erro, o que asseverou a observação do fomento destas capacidades no aluno. Este método de ensino

observado por sua vez em especial nas disciplinas fundamentalmente de cariz técnico-científicas permitiu testemunhar o relacionamento de diversas experiências/vivências (estruturas mentais do aluno) com os novos saberes adquiridos, pois foram consolidados através de uma linha orientadora e numa visão “transdisciplinar”. Dados que foram observados em contexto real e mais tarde apurados junto dos docentes quando estes afirmaram que os consideravam que os alunos de terceiro ciclo eram criativos, oportunos mas semidependentes.

A investigadora pode ainda evidenciar quer através da observação desta realidade singular, quer através das conclusões do questionário efetuado, que os docentes incitam à aprendizagem significativa na promoção das condições de desenvolvimento das aprendizagens, e que os professores da escola atual estão sensibilizados para a prática de trabalho cooperativo, da experimentação, da reflexão e para a valorização da “identidade/realidade dos alunos”, sendo que o professor como profissional se preocupa com aquilo que o aluno aprende (“amorosidade”).

No entanto, pudemos identificar que uma das dificuldades da aplicação deste tipo de práticas resulta nomeadamente da estruturação do horário da turma, que segundo o observado é demasiado inflexível, com aulas de pouca duração intercalando as de base teórica com as aulas de base técnico-científicas (e com métodos de ensino-aprendizagem diferenciados apesar da base ser a mesma em disciplinas distintas) durante o mesmo turno, o que condiciona muito o desenvolvimento das atividades, assegurando desta forma a desconcentração e alienação por parte do aluno. Um outro inconveniente é a pressão da gestão do tempo de aula e do programa curricular, sendo que verificamos que escola precisa de aproximar os seus conteúdos programáticos da realidade, e que os professores necessitavam na sua formação e para a transformação da própria prática, de formação adequada para este tipo de pedagogia, sendo que segundo o que apuramos estes concordam em utilizar nas suas aulas esta metodologia, e que segundo os mesmos esta é possível de ser aplicada na escola atual, dado que está aberta a todas as áreas disciplinares, mas que necessitam de formação para o desenvolvimento das práticas de trabalho colaborativo com os colegas de conselho de turma conjugando assim dinâmicas de atuação comuns.

Quanto ao papel do professor depreendemos que a maioria possui alguma dificuldade ou hesitação na compreensão sobre o papel do professor e a partilha de responsabilidades em sala de aula, sendo que alguns professores afirmaram que a escola atual enfrenta todos os dias um ambiente de sala de aula muito díspar, e que um dos constrangimentos sentidos relaciona-

se com a desmotivação por parte de alguns os alunos, e que estes revelam dificuldade na realização das atividades, resultado este que advém provavelmente do pouco tempo de aula despendido para a experimentação ou consolidar dos novos saberes, apesar das orientações constantes nos documentos oficiais quer do Ministério de Educação, assim como do estabelecimento escolar.

Sendo que nestas ocasiões optam segundo o que observamos por aulas maioritariamente de exposição oral, e em que a comunicação mantém a estrutura vertical professor/aluno, pelo que podemos depreender que a maioria dos docentes não estão sensibilizados para este tipo de prática com vista a qualidade da aprendizagem, e da melhoria da prática pedagógica, apesar de usufruírem de total liberdade relativamente à planificação das atividades a desenvolver durante as aulas.

Este paradoxo remete-nos para a realidade deste estudo e não para a generalização das conclusões, sendo apenas válido para a escola onde se efetuou apesar de todo um conjunto de observações registadas ao longo de todo este processo, podendo ser útil no futuro em situações idênticas com vista a melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens.

SÍNTESE REFLEXIVA

Este estudo teve como fio condutor o entendimento da prática educativa nos dias de hoje, em que a investigadora fez uso da própria autobiografia, pois sendo esta uma metodologia bastante utilizada no meio académico atual, possibilitou que partir da integração dos princípios epistemológicos visar o esclarecimento da metodologia de formação e da própria autoformação do professor. Procedimento que segundo vários autores, permite através da reflexão compreender a escola atual, e o próprio processo de aprendizagem, cujo propósito incide na valorização das experiências e no desenvolvimento da colaboração entre os docentes, com vista à melhoria das práticas educativas e conseqüente melhoria da aprendizagem dos alunos, não a curto prazo mas para a vida, fomentando a autonomia e o pensamento criativo.

Para este estudo foi fundamental o enquadramento da investigação através da teoria, pois facultou a compreensão da realidade, num contexto concreto mas muito peculiar, o que possibilitou o aprofundamento de saberes empíricos, com vista à melhoria das práticas pedagógicas e conseqüentemente ao desenvolvimento da autonomia e da criatividade.

Compreendemos que o propósito de incidir na valorização das experiências significativas revela-se como uma mais-valia, contudo apreendemos também que a escola para assumir tal compromisso terá de fomentar uma prática de ensino-aprendizagem que contemple esta prática ideal, na qual o professor deverá incentivar o aluno a ser capaz de expor e explicar os diferentes conteúdos através das suas próprias palavras, independentemente da disciplina (Ausubel, 1968). Mas que principalmente o aluno seja capaz de relacionar os saberes com a própria realidade, sendo que este tipo de metodologia intervém desta forma nas diferentes estruturas cognitivas independentemente do contexto, pois só assim a aprendizagem será significativa.

Descortinamos que a realidade de hoje pressupõe que o professor se debata, com diversos fatores ou agentes extrínsecos à sua atividade, que resultam numa preocupação generalizada não só sobre a sua própria atividade, como sobre aquilo que ensina. E que atualmente se deparam com novas circunstâncias, assim como a rápida transformação de novos saberes que os impelem na busca de novas soluções, não só para o sucesso dos alunos, como na conquista por fomentar em cada um dos discentes o gosto pela escola, mas principalmente pelo estudo.

Esta preocupação atual tal como averiguamos anteriormente, em que a escola, assim como o Ministério da Educação intentam que as práticas educativas estejam de acordo com a realidade social é cada vez mais urgente, mas para tal aconteça terá de compreender uma sequência de objetivos, que visam o desenvolvimento da prática de sala de aula, da gestão da planificação. Na qual o docente não dê prioridade à planificação que contemple a realidade do contexto em efetiva articulação entre as disciplinas, para que possa periodicamente analisar todo o conjunto de práticas, saberes e resultados. Pois, segundo Tuckman (1994), muitas vezes os resultados pretendidos se alteram devido à seleção dos instrumentos de aprendizagem a utilizar, assim como os conteúdos que serão lecionados, depreendemos assim que o professor tem de ter em consideração a realidade dos seus alunos.

Verificamos também que, quer o professor quer as escolas usufruem de autonomia, o que permite almejar uma nova estrutura de orientação curricular, que potencie a capacidade emancipatória criando desta forma um distanciamento da escola tradicional, em que a importância do processo de ensino-aprendizagem vise criar um vínculo entre o educador, os educandos e os conteúdos de cada disciplina (Zabalza, 1998). Pois, só assim, se pode realmente estabelecer uma relação real ou direta, em que se produzam ações nas quais os alunos “encontrem um sentido”, de modo a superarem com “esforço” as metas estabelecidas pelo docente, pois é no desenvolvimento mental, físico e social, que o indivíduo vai criando e se servindo das mais variadas estruturas e experiências e assim a mudança naquele indivíduo se vai efetuando, pois estes processos, segundo Tavares & Alarcão (2005), se interligam.

Sabendo que o ensino-aprendizagem é processado num ambiente baseado na realidade do aluno e na resolução de problemas, logo a incitação à autonomia surge como uma solução potenciadora do desenvolvimento das várias capacidades do indivíduo, em que o sistema educacional terá um papel fundamental não só na estruturação da “pessoa” em toda a sua singularidade, como no desenvolvimento pleno que lhe permitam ter perspicácia para defrontar a realidade tanto dentro do sistema de ensino, como na sua vida futura.

Observamos também que o desenvolvimento da autonomia não se faz sem o desenvolvimento do pensamento criativo e crítico, logo se deve contemplar sempre a criatividade em todas as etapas de resolução de problemas, associada a um processo intencional que visa um determinado objetivo. Segundo Goleman (1999), trata-se de um estilo de vida, e como tal, tem de ser o ato regular. Pois na realidade atual dificilmente o ser humano consegue compreender todas as áreas, no entanto a sociedade exige que este consiga dominar a maior parte possível. Logo este processo implica uma vontade expressa de parte a parte, na

qual há um manifesto desejo em aprender e de orientar, sendo desta forma mais fácil o resultado adquirido, dado que o aluno atribui significado às ideias “ancoradas” (Ausubel, 1968).

Em suma, consideramos que o desenvolvimento do “espírito criativo” nas crianças proporciona a autoconfiança, que permite através dos seus “próprios padrões” dominar qualquer tarefa, resultando na sua progressão sequenciada. Logo a realidade da escola atual aponta para que se incite os docentes a criar uma prática pedagógica dinâmica com recurso a estratégias diversificadas, que fomente a argumentação, a interdependência e a procura do conhecimento através da descoberta.

Compreendemos também que segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo a dimensão psicológica é focada para a realização do educando, e para o seu pleno desenvolvimento dos vários domínios e da personalidade, sendo que apuramos também que um maior número de momentos criativos sucedem na privacidade, mas que este ato implica a interação com outros indivíduos. Por isso, a escola revela-se como o melhor contexto para a exploração e desenvolvimento da criatividade e do pensamento criativo.

Segundo as diretrizes do ME e relativamente às linhas orientadoras para as disciplinas de Português (DGEBS, 1991) (DGIDC, 2009) e Educação Visual (DGEBS, 1991) (MCEV, 2012), estas indicam a possibilidade da aplicação de estratégias específicas da metodologia da pedagogia de projeto em disciplinas maioritariamente teóricas ao nível do terceiro ciclo, e do fomento das capacidades criativas e de autonomia nos alunos. Incitamento este, que foi paulatinamente exaurido, pois o exercício do quotidiano da escola indicou-nos alguns impedimentos, nomeadamente a não articulação interdisciplinar efetiva, dado que os docentes na sua generalidade dão primazia aos prazos decididos em grupo disciplinar para a leccionação dos conteúdos e de avaliação, em detrimento dos diferentes ritmos de aprendizagem e da real consolidação de saberes, que permitem a relação e aplicação de estratégias de atuação nos mais variados contextos.

Assim, a responsabilidade da realização das planificações, tal como as experiências de aprendizagem e a prática pedagógica da sala de aula eram sensivelmente do comprometimento do docente de cada disciplina, e que este as realiza tendo em consideração aquilo que em consciência ou da sua experiência, acha ser pertinente para a dinamização das suas aulas e para o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos seus alunos.

No entanto, observamos que a interdisciplinaridade dos conceitos lecionados não se articula, dado que os conteúdos passíveis de serem comuns não se enquadram no mesmo

período de tempo para que sejam interrelacionáveis por parte do aluno, perdendo-se desta forma, experiências comuns de aprendizagem e consequente consolidação de saberes através de diferentes perspetivas.

Hernandez (1998) referiu que os projetos de trabalho permitem desenvolver várias valências, tais como, o sentido de pensamento crítico e o raciocínio lógico-abstrato. Mas permitem também, o fomento das capacidades de autonomia, trabalho de equipa e pragmatismo nos alunos.

Este autor afirma ser da responsabilidade dos docentes (das várias disciplinas), a pertinência da dinamização das suas aulas, cujo propósito deverá visar o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, através das experiências de aprendizagem. O professor deverá então ter por base os seus conceitos de experiência ou consciência, aquando da realização as suas planificações e práticas pedagógicas, com vista a correlação das várias disciplinas.

Quanto à prática de sala de aula das disciplinas observadas, verificamos que os professores promovem estratégias específicas da metodologia da pedagogia de projeto (aprendizagem significativa), em especial na disciplina de Educação Visual cuja natureza é potencializadora desta prática, tendo curiosamente registado que na disciplina de Português a docente também utilizou esta metodologia, que tal como afirma Martinez (2006), incluindo conceitos tais como a “novidade” e a “pertinência”, potencializando a aprendizagem criativa. No entanto, apenas pudemos observá-lo em algumas situações e não perfazendo todas as etapas da metodologia de projeto, dado que a formação académica nesta área disciplinar não contempla esta metodologia de cariz científico, sendo que a ação orientadora da docente contemplou apenas a pesquisa, a seleção, o debate, a identificação de obstáculos e o questionamento numa sucessão de ações organizadas e oportunas, findando com o *feedback* sobre a aula.

Apuramos ainda que, para o desenvolvimento do pensamento criativo e da autonomia, o contexto da sala de aula pressupõe um ambiente aberto, o que implica o emprego de diversas estratégias, assim como de processos que fomentem a prática da indagação. No entanto observamos que a escola ainda não está preparada para este tipo de metodologia, pois coube sempre aos professores a gestão da prática de sala de aula, não contemplando a organização partilhada, numa experiência de sala de aula por vezes tradicional, ou seja vertical professor/aluno, em que o professor fazia uso dos poucos recursos disponíveis do espaço físico e do uso do manual. Há exceção da disciplina de Educação

Visual, que para além de usufruir de diferentes suportes, ainda utilizava as novas tecnologias aquando da lecionação dos conteúdos programáticos, impelindo os alunos para que em casa explorassem os novos programas informáticos, cuja orientação para o desenvolvimento das tarefas era facultada em aula devido à simplicidade de instruções para a sua execução. Mas também foi exceção ao decidir com a turma as alterações no prazo de entrega das tarefas, prolongando os prazos e o cumprimento do programa da disciplina, em prol do fomento das descobertas de aprendizagem e do ritmo de aprendizagem dos alunos.

Compreendemos que os alunos demonstram maior interesse e melhores resultados, quando as aulas são de cariz prático ou de trabalho colaborativo, indicando que a prática de pedagogia de projeto é facilitadora da aprendizagem e conciliável com os interesses dos alunos, mas a mudança pressupõe sensibilidade na gestão da prática pedagógica, pois o professor é potenciador de conhecimento, mas depende de uma organização que se divida numa estrutura, que permita a relação e aplicação de estratégias de atuação comuns.

De igual modo a escola terá de reconhecer a importância do pensamento criativo e crítico, assim como a importância do desenvolvimento da “capacidade de decisão”, numa transformação concertada da prática docente que tenha como um dos alicerces a relação entre o interesse/motivação/necessidade, mas também que se baseie na relação entre o conhecimento adquirido pelo aluno e o “novo” a ser desenvolvido.

Quando indagamos sobre as dificuldades da aplicação da metodologia, compreendemos que na maioria os professores consideravam ser importante que os docentes responsáveis por disciplinas de cariz fundamentalmente teórico, obtivessem na sua formação académica ou profissional uma “formação adequada” para a compreensão e transformação da própria prática, para que pudessem utilizar estas estratégias de modo mais coerente e de forma sequencial com dinâmicas comuns, como se pretende neste tipo de pedagogia, o que se depende a premência de formação aberta a todas as áreas disciplinares.

Testemunhamos uma outra contrariedade, nomeadamente a inflexibilidade da estruturação do horário da turma que condiciona a nosso ver o desenvolvimento de um ambiente promotor da cultura de projetos de aprendizagem, pois as sucessivas mudanças de disciplina e de prática de sala de aula provocam um inquietamento e um cansaço generalizado, o que condiciona o normal desenvolvimento da estruturação do pensamento criativo. Comparativamente a pressão da gestão do tempo de aula, assim como a urgência do cumprimento do programa curricular, impedem a nosso entender o normal desenvolvimento de tarefas que requerem um maior tempo para a experimentação, para a aprendizagem pela

descoberta e para a consolidação de novos saberes. Prática pedagógica que de algum modo entendemos ser incoerente e prejudicial ao incitamento da autonomia e do pensamento criativo e crítico.

Há exceção da disciplina de Educação Visual que no decorrer desta investigação, revelou ser uma disciplina que privilegia todas as etapas do processo, fomentando a experimentação e os momentos de descoberta em detrimento do cumprimento dos prazos, numa partilha de responsabilidades com a turma, que consideravam também a autoavaliação e a heteroavaliação, momentos que pareceram serem significativos para a construção e consciência da autonomia.

O que se depreende é que a questão de partilha de responsabilidades em sala de aula é uma atitude pouco incitada, pelo que os docentes manifestaram não estar sensibilizados para esta metodologia, que propõe entre outras particularidades a promoção da qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento da autonomia dos discentes.

Por outro lado, observamos que favoravelmente a disciplina de Português permitia a participação dos alunos através de estratégias como a pesquisa, o debate, o diálogo, a observação e consecutivamente a realização, fomentando desta forma a noção de responsabilidade, pois nesta disciplina o trabalho desenvolvido valorizou e muito a criatividade numa atitude positiva, através de momentos de sensibilização, partilha e envolvimento de diversas áreas e saberes, o que permitiu estimular as mais variadas dimensões. Relembramos aqui que segundo Vygotsky (1989) esta metodologia não é de todo desfavorável à aprendizagem, pois a analogia entre o pensamento e a palavra permite que esta relação coexista num método ativo.

Verificamos nesta investigação que os docentes foram incoerentes quanto à importância dada aos diferentes momentos de ensino-aprendizagem nas suas práticas pedagógicas, nomeadamente o relacionamento das estruturas mentais do aluno com o meio, a experimentação, o ritmo de aprendizagem e a autonomia. No entanto, aquilo que deveriam privilegiar segundo a pedagogia de projeto seria a “relação estabelecida entre o “novo” e o “velho” conhecimento”, o que é contraditório, pois presenciamos que nas duas disciplinas a que assistimos às aulas, que as responsáveis utilizavam sistematicamente esta estratégia para criar um “*background*” de modo a poderem associar novos saberes.

Durante o período em que assistimos às aulas, podemos verificar que os professores das diferentes disciplinas aplicaram por diversas vezes estratégias promotoras da pedagogia de projeto e do pensamento criativo, mesmo que apresentassem algumas lacunas quanto à

sucessão de etapas, mas que no nosso entender se revelaram relevantes para o desenvolvimento da prática pedagógica, e principalmente para a qualidade da aprendizagem, dada a diversidade de soluções e abordagens criadas o que se traduz numa resposta satisfatória para este estudo.

Observámos, também, que os professores incitam à aprendizagem significativa na promoção das condições de desenvolvimento das aprendizagens, dado que fomentam os debates, o trabalho de grupo com orientação, e valorizam a “identidade/realidade dos alunos”. Assim parece-nos ser aceitável, a possibilidade efetiva da compreensão e transformação da própria prática docente possa estar no futuro em conformidade com os modelos da pedagogia de projeto, sendo que os resultados obtidos são indicadores muito satisfatórios. Dado que os docentes consideram em unanimidade a concordância sobre a vantagem da utilização do método de aprendizagem pela descoberta, manifestando a preocupação de relacionar a aprendizagem como um “todo”, indicando posteriormente as diversas vantagens desta pedagogia, afirmando que não teriam dificuldades na aplicação deste tipo de práticas na escola atual, desde que obtivessem formação adequada com recurso ao trabalho colaborativo entre pares, como prática facilitadora da aprendizagem.

Podemos concluir que a utilização do “Método de resolução de problemas” junto de alunos do terceiro ciclo faz-nos acreditar que é possível de aplicar em qualquer disciplina, mas que o ensino terá de sofrer algumas alterações para que no futuro próximo tal seja concretizável. No entanto consideramos que alguns aspetos deveriam ser aprofundados, como sugestão apontada pelos professores da amostra, a aplicação de um plano de formação nesta área seria uma solução a médio prazo, assim como o desenvolvimento do trabalho colaborativo coadjuvadas por um supervisor, o que auxiliaria a suprimir as lacunas detetadas com o intuito da melhoria da qualidade do ensino.

Não descurando que este estudo foi realizado num contexto muito particular e que apenas se ocupou da observação de aulas de duas disciplinas de natureza distinta, apontamos como limitações deste trabalho o número reduzido de docentes envolvidos, assim como apenas uma turma de vinte e cinco alunos, sendo que os resultados obtidos não são possíveis de generalizar, assim aplicam-se apenas para esta mesma amostra.

No entanto, este trabalho permitiu compreender as teorias de Ausubel e da própria pedagogia de projeto, para além de que também permitiu constatar a possibilidade de aplicação desta prática pedagógica em disciplinas de cariz maioritariamente teóricas, pelo que seria importante averiguar se num contexto maior, nomeadamente através de um

envolvimento de um maior número de docentes se chegaríamos às mesmas conclusões e se um plano de formação seria suficiente para colmatar as dificuldades sentidas.

Mas seria também pertinente verificar se esta pedagogia desenvolvida nas diferentes disciplinas do currículo de terceiro ciclo alteraria os resultados das aprendizagens dos nossos alunos, dado que o objetivo final é que o aluno seja capaz de utilizar os conhecimentos adquiridos nas mais diversas áreas ou situações (reais).

Seria então necessário que em estudos futuros o investigador fosse o próprio mentor do referido plano de formação, e que pudesse acompanhar a aplicação e o desenvolvimento quer da própria prática pedagógica em sala de aula nas diferentes disciplinas, como também pudesse coadjuvar cada um dos formandos em contextos distintos, registando as dificuldades na aplicação desta pedagogia na escola atual através de um acompanhamento mais particularizado, e durante um maior tempo de observação, promovendo um ambiente fomentador deste método de ensino.

Assim, verificar-se-ia então a possibilidade de comparar as lacunas apontadas com as observadas num novo estudo, mas principalmente resultaria na averiguação do impacto deste tipo de metodologia junto dos alunos do mesmo ciclo e sobre a aprendizagem e desenvolvimento de competências.

Sugerimos ainda que fosse apresentada uma proposta a uma escola sob forma de projeto, no qual a aplicação desta pedagogia seria feita a uma turma específica num prazo de 3 anos (3.º ciclo: 7.º, 8.º e 9.º anos) em que todo o conselho de turma teria de alterar o normal funcionamento da sua prática educativa e adotar como metodologias comuns às da pedagogia de projeto, independentemente da área disciplinar, tendo em vista não só o sucesso da aprendizagem como também a melhoria da prática educativa.

O objetivo desta proposta de projeto voltado para o ensino básico seria a de comparar se a utilização deste tipo de metodologia seria viável em realmente todas as disciplinas, e se a utilização do método de resolução de problemas seria uma das estratégias para o sucesso das aprendizagens, sendo que para concluir Torre (2007) afirma:

A pessoa criativa cresce nas situações problemáticas, estas proporcionam maior estímulo que as ações rotineiras. Os estudos empíricos sobre a personalidade criadora apoiam a idéia de que muitos dos criadores levaram uma infância cheia de tensões, problemas de diversos tipos e uma vida pouco regrada. A criatividade não está, como é natural, no erro, mas nas pessoas que são capazes de gerar novas ideias apoiando-se nele.

O erro pode ser ainda considerado como procedimento construtivo, como método de descoberta científica e transmissão didáctica. (Torre, 2007, p.15)

FONTES DE CONSULTA

1. Bibliográficas

- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (1996). *Ser professor reflexivo*. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégia de supervisão*. Porto: Porto.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In B. P. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. (Vol. 1, pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão, um contexto de desenvolvimento profissional de professores* (2.^a ed.). Mangualde: Pedago.
- Alves, J. M. (2000). *O primeiro de todos os ofícios*. Porto: Asa.
- Antunes, M. (2005). *Obra completa do Padre Manuel Antunes. Tomo II – Paideia: educação e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional* (2.^a ed.). Rio de Janeiro: Interamericana.
- Azevedo, M. (2009). *Teses, relatórios e trabalhos escolares* (7.^a ed.). Lisboa: Universidade Católica.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, M. O. (2007). *Ensaio sobre criatividade. (Vol.1)*. Salvador: Bahia Editora
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação - Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3.^a ed.). Lisboa: Gradiva.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boutinet, J. P. (2002). *Antropologia do projeto* (5.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J. S. (1965). The growth of mind. *The American psychologist*, 20(12), 1007.
- Cabanas, J. M. (1995). *Teoría de la educación: concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- Campos, D. (1986). *Psicologia da aprendizagem* (17.^a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Cembranos, F., Montesinos, D. H., & Bustelo, M. (1995). *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid: Editorial Popular.
- Chantraine-Demilly, C. (1992). *Modelos de formação contínua e estratégias de mudança*. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Charlot, B. (1976). *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Conselho Nacional de Educação. (2012). *Debate nacional sobre educação: relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: Harper Collins
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Dewey, J. (1959). *Democracia e educação* (3.^a ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1967). *Vida e educação* (6.^a ed.). São Paulo: Melhoramentos.
- Cunha, M. I. (1996). Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. *Cadernos de Pesquisa*, 97.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (4.^a ed.). São Paulo: Brasília. UNESCO
- Esteban, M. T. (2003). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação.

- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação. (Vol. 11 (1), 17-29).*
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades.* Lisboa: Texto.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica.* Lisboa: Monitor
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática docente.* São Paulo: Paz e Terra.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação.* Loures: Lusodidacta.
- Gadotti, M. (1994). *História das ideias pedagógicas (2.^a ed.).* São Paulo: Ática.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores, para uma mudança educativa.* Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.* Porto Alegre: Artmed.
- Hernandez, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.* Porto Alegre: Artmed.
- Hernandez, F., & Ventura, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.* Porto Alegre: Artmed.
- Holec, H. (1988). *Autonomy and foreign language learning-present fields of application.* Strasbourg: The Council of Europe.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: an introduction to its methodology. The sage series. (Vol.5)* Newbury Park: Sage.
- Kounim, J. (1977). *Discipline and group management.* New York: Robert E. Krieger Publishing.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores. Concepções e práticas de orientação.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Revista currículo sem fronteiras (Vol. 6 (2), 67-81).*
- Marques, R. (2002). *Modelos pedagógicos actuais (2.^a ed.).* Lisboa: Plátano.

- Martinez, A. M. (2006). Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In M. C. V. R Tacca (Org.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp. 69-94). São Paulo: Campinas.
- Martins, R. C. (2005). *Projetos de ensino na prática pedagógica do professor da educação básica*. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais/CEFETMG, Belo Horizonte.
- Moreira, M. (1997). *Aprendizagem significativa: um conceito subjacente*. *Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativa*. Actas. (pp.17-44). Burgos: Universidade de Burgos.
- Moreira, M., & Masini, E. (1982). *Aprendizagem significativa. A teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.
- Moura, D. G., & Barbosa, E. F. (2006). *Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs*. (Vols.1-2) Lisboa: INIC.
- Nóvoa, A. (1988). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS. In: A. Nóvoa, & M. Finger (Org.), *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP;
- Nóvoa, A. (1989). *Os professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa-ISEF.
- Nóvoa, A. (Org.). (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *As organizações em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A., & Popkewitz, T. S. (Orgs.). (1992). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (1995). *O passado e o presente dos professores*. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor*. (pp.13-33) Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1999). *Seis apontamentos sobre supervisão na formação*. *Actas do I Congresso de Supervisão: Supervisão na Formação – contributos inovadores*. (pp. 1-10) Aveiro.
- Oliveira, A. B. S. (2003). (Coord.) *Métodos e técnicas de pesquisa em contabilidade*. São Paulo: Saraiva.
- Oliveira, C. L. (2006). *Significado e contribuições da afetividade, no contexto da metodologia de projetos, na educação básica*. Dissertação. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais/CEFETMG, Belo Horizonte.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In: J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza. *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado: reconstruindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1970). *A Construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar
- Piaget, J. (1972). *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1989). *A psicologia da criança* (10.^a ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Piaget, J. (2003). *Psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Difel.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação* (3.^a ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (1997). *A educação pós-moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rangel, M. (Org.). (2001). *Supervisão pedagógica. Princípios e práticas*. São Paulo, Campinas: Papirus.
- Rey, B., Carette, V., DeFrance, A., & S. Kahn (2005). *As competências na escola. Aprendizagem e avaliação*. V. N. Gaia: Gailivro.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus: Merrill.
- Roldão, M. C. (2000). *Formar professores: Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: CIFOP e Universidade de Aveiro.
- Schleder Stoltz, T. (1999). *Capacidade de criação: introdução*. Petrópolis: Vozes.
- Silva, J. (2003). Introdução: avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: J. F. Silva, J. Hoffmann, & M. T. Esteban (Org.), *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa. McGraw-Hill.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed.

- Solé, I. (Org.). (2004). *Das capacidades à prática educativa. Aprender conteúdos Desenvolver capacidades*. Porto Alegre: Artmed.
- Sousa, J. M. (2001, 6 Julho). *Professor: uma profissão? O papel da instituição formadora*. Tribuna da Madeira. Educação, pp13-16.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Torre, S. (2005). *Dialogando com a criatividade*. São Paulo: Madras.
- Torre, S. (2007). *Aprendendo com os erros. O erro como estratégia de mudança*. Porto Alegre: Artmed.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ventura, P. C. S. (2002). *Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória*. Minas Gerais, Belo Horizonte: Educação & Tecnologia, CEFET-MG
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Revista Educação & Sociedade* (Vol.29, 105).
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vygotsky, L. S. (1994). *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell.
- Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2005). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Whitaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto. Asa.
- Zabalza, A. (1998). *A prática educativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Asa.

Zatti, V. (2007). *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: Edipucrs.

Documentos curriculares:

Ministério da Educação (1991). *Organização curricular e programas (3.º ciclo do ensino básico)*. Programa aprovado pelo Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de julho, publicado no *Diário da República*, 2.ª Série, n.º 188, de 17 de agosto. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

2. Eletrónicas

http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema1/TerxaTema1Artigo7.pdf

<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0030.html>

http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_750/artigo_sobre_ensinar_pela_metodologia_de_projetos_de_pesquisa

<http://www.ensinosaudeambiente.com.br/edicoes/volume%202/Texto%203%20Marylin.pdf>

<http://www.slideshare.net/andreavieirabraga/metodologia-de-projetos-presentation>

<http://homes.dcc.ufba.br/~frieda/pedagogiadeprojetos/conteudos/a1p2.htm>

<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/a-importancia-da-motivacao-no-processo-de-aprendizagem-341600.html>

<http://www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf>

Coutinho, C. P. (2008). *A qualidade da pesquisa educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. In *Revista Educação Unisinos*, 12(1), Janeiro/Abril, pp. 5-15. Retirado [http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/vol12n1/005a015_art01_coutinho\[rev_ok\].pdf](http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/vol12n1/005a015_art01_coutinho[rev_ok].pdf)

Laister, J., & Kober, S. (2005). *Social aspects of collaborative learning in virtual learning environments*. Retirado: janeiro, 15, 2013, de <http://comma.doc.ic.ac.uk/inverse/papers/patras/19.htm>.

Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira - uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Tese de doutoramento inédita Universidade do

Minho. Instituto de Educação e Psicologia., Braga. Retirado: janeiro, 1, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>

Vygotsky, L. S. (1930). *La imaginación y el arte em la infância*. Retirado: janeiro, 17, 2013 de http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/vigotsky/indice.html

Vygotsky, L. S. (1932). On the problem of the psychology of the actor's creative work. In Rieber, R.W. (1999) (ed.) *The collected works of L. S. Vygotsky. (Vol. 6)* Retirado: janeiro, 17, 2013 de <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1932/actors-creativity.htm>

Página Oficial da Câmara Municipal do Funchal:

http://www1.cm-funchal.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=603&Itemid=208

http://www.cm-funchal.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=619&Itemid=221

Site da escola EBSGZ:

http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=UggrUWq_U6c%3d&tabid=9926

Projeto Educativo da escola EBSGZ:

<http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=920qDtNnYES%3d&tabid=9926>

Regulamento Interno da escola EBSGZ:

<http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=LlkuqPxgflM%3d&tabid=9925>

Plano Anual de Escola EBSGZ:

<http://goo.gl/LYFWk>

3. Legislação

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto.

APÊNDICES

Apêndice I - Pedidos de autorização

Pedido de consentimento ao Conselho Executivo

Exmo. Sr. Presidente do Conselho Executivo,

Eu Sofia José Alves Pereira portadora do cartão de cidadão nº112461476zz1, licenciada em Artes Plásticas – variante Pintura pela Universidade da Madeira, aluna do curso de Mestrado em Ciências de Educação com especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, na Escola Superior Almeida Garrett – Lisboa. Pretendo desenvolver o ano letivo que agora se inicia, a minha dissertação de mestrado "A pedagogia do trabalho de projeto na promoção da autonomia e da criatividade – um estudo de caso" que será orientada pela Professora Doutora Ana Paula Silva.

A investigação que me proponho fazer tem como objetivo principal compreender o papel das práticas pedagógicas que contribuam para as aprendizagens significativas dos alunos, enquanto instrumento de avaliação reguladora das aprendizagens dos alunos do 3.º ciclo em Língua Portuguesa e Educação Visual, sendo meu propósito desenvolver este estudo na escola da qual Vossa Ex. é Presidente do Conselho Executivo.

Tendo já abordado as docentes da escola, as Professoras Magda Abreu (docente da disciplina de Português) e Alexandrina Canha (docente da disciplina de Educação Visual), sobre a possibilidade de desenvolver o estudo na turma 5 do sétimo ano na qual as mesmas são responsáveis, sendo que se mostraram prontamente disponíveis.

Venho então, por este meio, solicitar a autorização do Conselho Executivo para proceder à minha investigação nessa instituição, garantindo a confidencialidade da escola, dos professores envolvidos e dos alunos participantes, na tese e em qualquer artigo publicado que decorra do estudo.

Com os melhores cumprimentos,

Funchal, 01 de outubro de 2012


(Sofia José Alves Pereira)

Pedido de autorização aos encarregados de educação

Exmo. (a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação

Eu, _____ professora de _____, aluna do curso de Mestrado em Ciências de Educação com especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, na Escola Superior Almeida Garrett - Lisboa. No âmbito da tese de mestrado, pretendo realizar uma investigação que tem por objetivo compreender o papel das práticas pedagógicas que contribuam para as aprendizagens significativas dos alunos.

A investigação será desenvolvida durante o presente ano letivo, na Escola Básica e Secundária _____, tendo já sido autorizada pelo respetivo Conselho Executivo. Para o seu desenvolvimento será necessário assistir às aulas e proceder à gravação, em áudio, de algumas aulas de Português e de Educação Visual e recorrer à realização de entrevistas para conhecer a opinião dos alunos relativamente ao assunto em estudo. Para o efeito, solicito a sua autorização para entrevistar e áudio-gravar o seu educando.

Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A Investigadora

Autorização

Eu, _____ Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____, nº _____, da turma _____, autorizo que a Professora Sofia Alves assista às aulas de Língua Portuguesa e Educação Visual e que fotografe/ registre em áudio as atividades desenvolvidas pelo meu educando em contexto de sala de aula, no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer.

Data: _____ de outubro de 2012

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Pedido de autorização aos professores

Pedido de autorização

Exmo. (a) Sr.(a) Professor(a) de Educação Visual

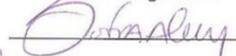
Eu, Sofia José Alves Pereira, aluna do curso de Mestrado em Ciências de Educação com especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, na Escola Superior Almeida Garrett - Lisboa. No âmbito da tese de mestrado, pretendo realizar uma investigação que tem por objetivo compreender o papel das práticas pedagógicas que contribuam para as aprendizagens significativas dos alunos.

A investigação será desenvolvida durante o presente ano letivo, na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, tendo já sido autorizada pelo respetivo Conselho Executivo. Para o seu desenvolvimento será necessário assistir às aulas e proceder à gravação, em áudio, das aulas de Educação Visual e recorrer à realização de entrevistas/questionário para conhecer a opinião relativamente ao assunto em estudo. Para o efeito, solicito a sua autorização para entrevistar e áudio-gravar o seu educando.

Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

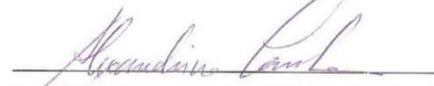
A Investigadora



Autorização

Eu, Alexandre Felício de Silva Cunha Professor(a) de Educação Visual da turma , autorizo que a Professora Sofia Alves assista às minhas aulas de Educação Visual e que fotografe/ registre em áudio as atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula, no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer.

Data: 1 de outubro de 2012



(Assinatura do(a) Professor(a) de Educação Visual)

Pedido de autorização

Exmo. (a) Sr.(a) Professor(a) de Português

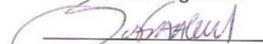
Eu, Sofia José Alves Pereira, aluna do curso de Mestrado em Ciências de Educação com especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, na Escola Superior Almeida Garrett - Lisboa. No âmbito da tese de mestrado, pretendo realizar uma investigação que tem por objetivo compreender o papel das práticas pedagógicas que contribuam para as aprendizagens significativas dos alunos.

A investigação será desenvolvida durante o presente ano letivo, na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, tendo já sido autorizada pelo respetivo Conselho Executivo. Para o seu desenvolvimento será necessário assistir às aulas e proceder à gravação, em áudio, das aulas de Português e recorrer à realização de entrevistas/questionário para conhecer a opinião relativamente ao assunto em estudo. Para o efeito, solicito a sua autorização para entrevistar e áudio-gravar o seu educando.

Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

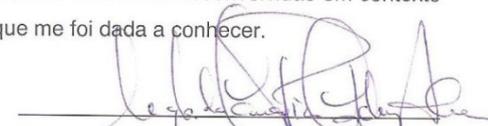
A Investigadora



Autorização

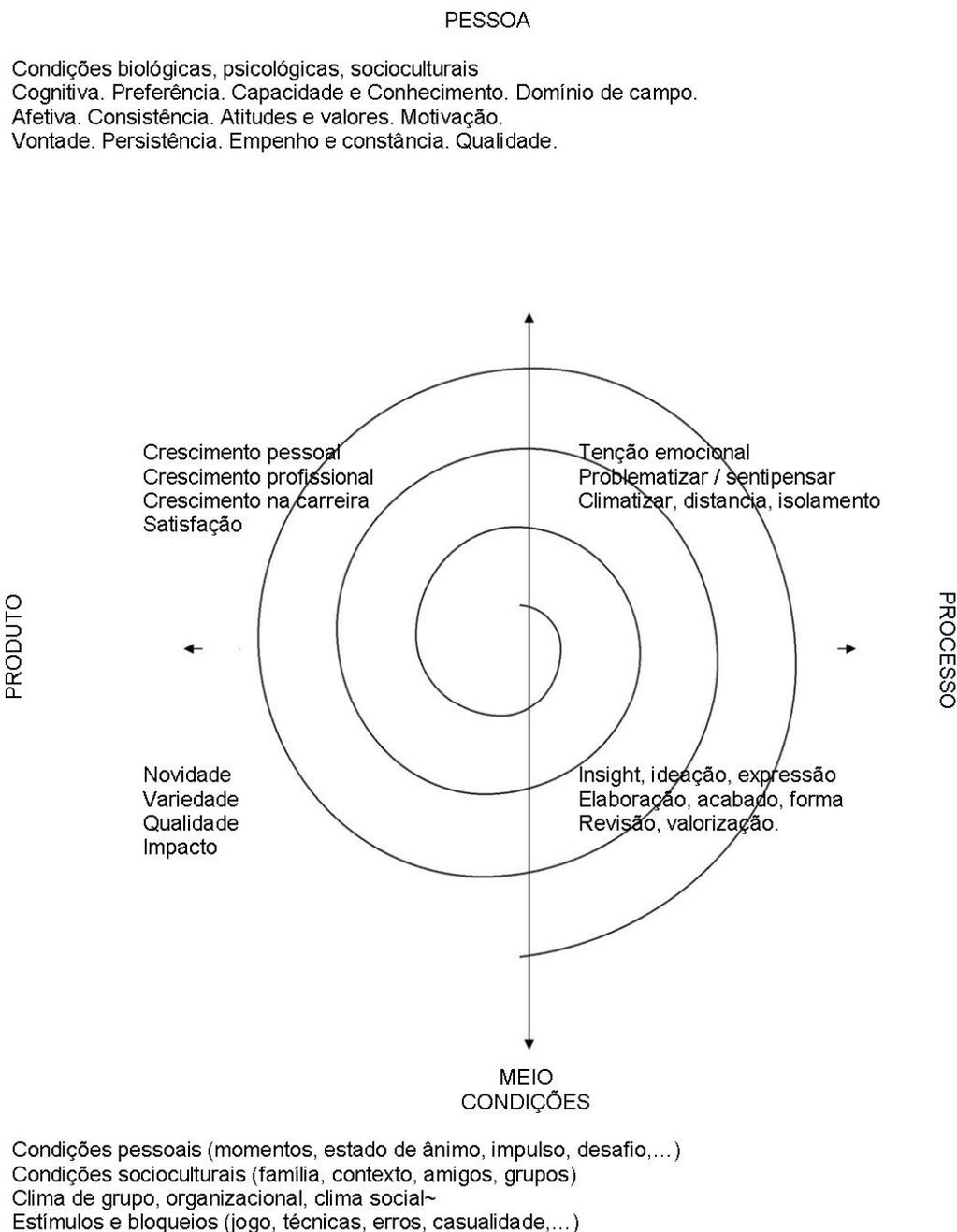
Eu, Leopoldo Gonçalves Pereira Professor(a) de Português da turma _____, autorizo que a Professora Sofia Alves assista às minhas aulas de Português e que fotografe/ registre em áudio as atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula, no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer.

Data: 1 de outubro de 2012



(Assinatura do(a) Professor(a) de Português)

Apêndice II - O que é a criatividade?



Conceito interactivo e psicossocial da criatividade¹⁶

¹⁶ Reproduzido de Torre (2005, p.88)

Apêndice III - Compreender a autonomia

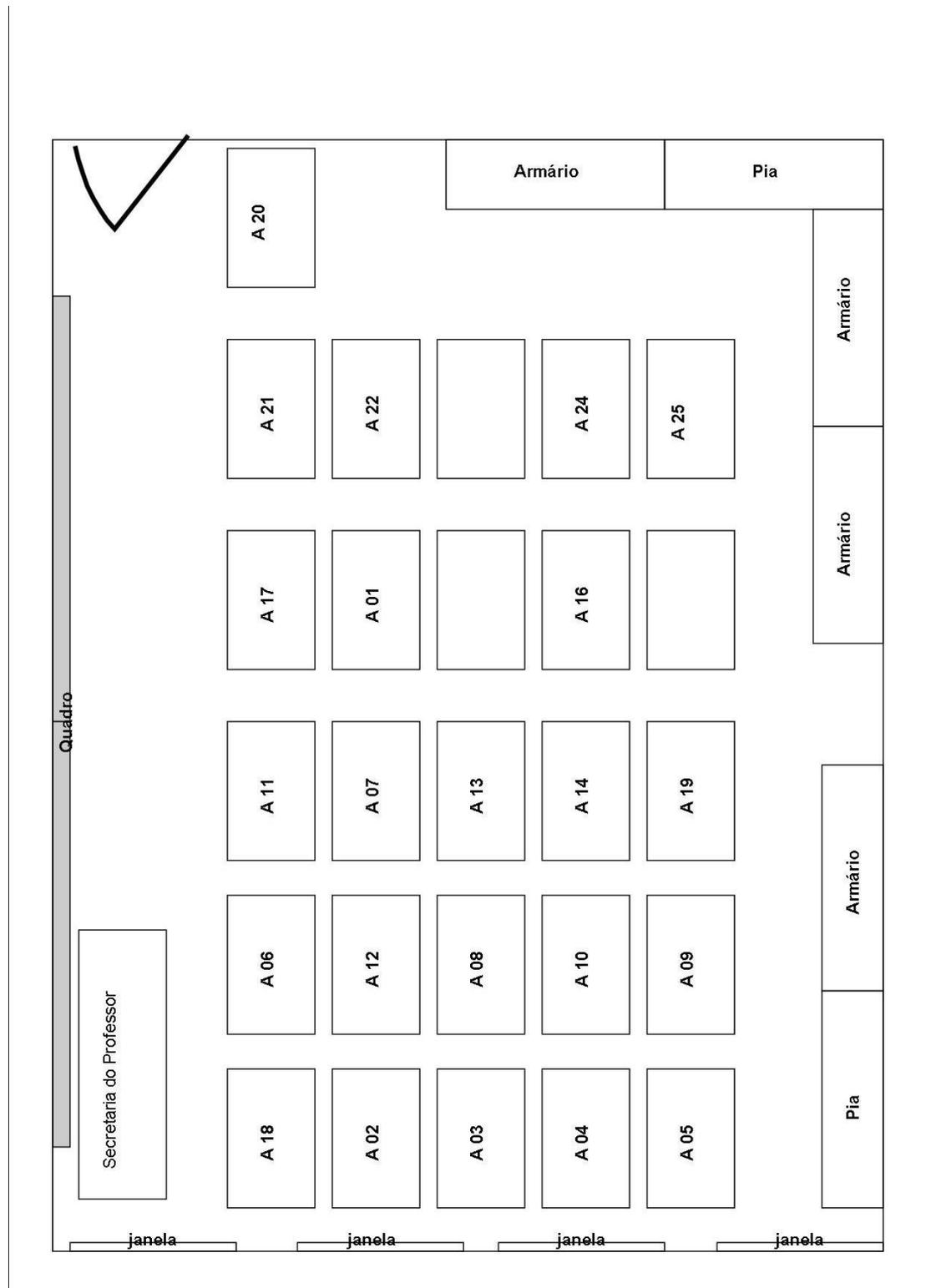
Na educação a aprendizagem do aluno é uma ação individual, pois reflete o momento em que o aluno é totalmente responsável pelas suas decisões, assim a palavra “autonomia” significa segundo o Dicionário de Língua portuguesa (2002) “Direito de estabelecer as suas próprias regras, de se governar por leis próprias”, mas Vicente Zatti (2007) propõe o seguinte para a educação:

“A temática da autonomia, central no pensamento iluminista, especialmente em Kant, reaparece como central no pensamento de Paulo Freire, e esse é um dos aspectos que fazem do educador brasileiro um herdeiro indireto de Kant e do Iluminismo. Na teoria de ambos os autores, há a centralidade de a idéia da possibilidade e capacidade do sujeito conseguir determinar sua vida de forma autônoma, de o sujeito superar as condições de heteronomia, no que a educação possui papel essencial. No último capítulo mostramos que a herança kantiana, presente em Freire mesmo que indiretamente, se manifesta em suas concepções de razão, sujeito e dignidade humana. Ambos comungam que a razão não se restringe à razão instrumental, há uma racionalidade enquanto totalidade que é promotora da humanidade e da autonomia. Em consonância com os autores, defendemos ao longo do trabalho a possibilidade da racionalidade guiar a consciência crítica para que as situações de heteronomia sejam desveladas e, assim, pela práxis transformadora o homem possa emancipar-se, construir o poder de pensar, agir, falar, autonomamente. Freire herda a concepção de sujeito fundada por Kant, de um sujeito ativo, que assume reivindicação de responsabilidade total, mas acrescenta o elemento dialógico, intersubjetivo, como constitutivo. Os dois autores pensam um sujeito com a liberdade e o poder de fazer frente às heteronomias, capaz de transformar situações de alienação, opressão, ignorância. Para ambos, a dignidade humana é constitutiva, o homem possui valor intrínseco, é fim em si mesmo, ou seja, não possui valor relativo. (...) As reflexões filosófico-educacionais realizadas ao longo da obra se voltam criticamente sobre os modelos sociais e educacionais promotores de heteronomia, para, a partir de Kant e Freire, refletir sobre os caminhos para a autonomia, caminhos para a educação que busca formar homens que não tenham sua individualidade e liberdade anuladas por mecanismos e sistemas massificadores, caminhos para superar a estetização do nosso tempo que leva ao individualismo e à indiferença ao humano, caminhos para superar a colonização que a razão instrumental promove nas diversas esferas do mundo da vida gerando uma sociedade em muitos aspectos desumanizante e irracional.

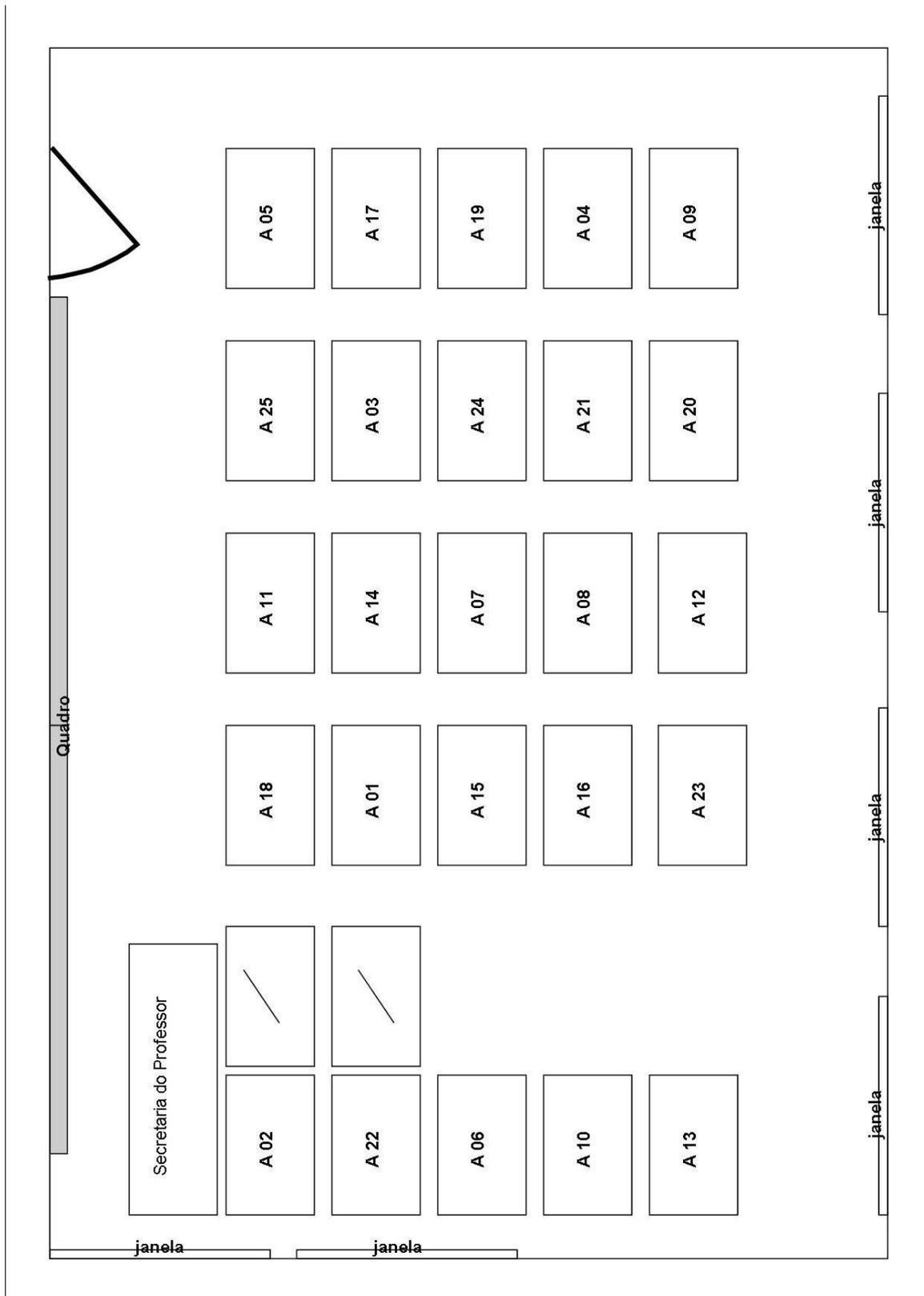
Nesse sentido, propomos uma educação voltada para o exercício racional da liberdade para que os determinismos sejam superados e o homem possa fazer-se a partir de projetos que se propõe racional e livremente.(...) Por isso uma educação que busca promover a autonomia do educando precisa educar para a responsabilidade. Uma vida auto-responsável é aquela que faz a si como obra de arte de tal forma que possa conciliar ética e estética.” (Zatti, 2007, p.77)

Apêndice IV - O espaço físico onde decorreu a observação

Sala de aula de Educação Visual



Sala de aula de Português



Apêndice V - Justificação do questionário

GUIÃO REFERENTE AO QUESTIONÁRIO A REALIZAR COM OS GRUPOS DISCIPLINARES DE: LÍNGUA PORTUGUESA E DE EDUCAÇÃO VISUAL DE 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tema: A pedagogia do trabalho de projeto na promoção da autonomia e da criatividade – um estudo de caso.

Objetivo Geral: Compreender as práticas educativas utilizadas pelos professores que promovem a aprendizagem significativa na sala de aula, com alunos do terceiro ciclo.

1.Preparação da Questionário

- Seleção dos Grupos Disciplinares a Entrevistar: os Professores do 3º ciclo do Ensino Básico, responsáveis por lecionar as disciplinas de: Língua Portuguesa e de Educação Visual.

- Prazo de execução do Questionário: a realizar no fim do ano letivo 2012/2013

- Duração prevista para o preenchimento do Questionário: 20 minutos

- Condições logísticas (nas quais ocorrem os Questionários):

- Os guiões serão apresentados às docentes em suporte para garantir a fidedignidade do processo;

- As premissas de Asseguração serão a: Especificidade; Brevidade; Clareza e Vocabulário, tendo como características das questões:

-escolha mista (fixa e de opinião);

-questões de resposta múltipla e de escala (Likert e de Guttman).

-claras, simples e compreensíveis pelo inquirido;

-vocabulário compreensível e utilizado pelo inquirido;

-apenas uma ideia e sem sugerir respostas desejáveis;

-frases curtas;

-a cada mudança de conceito ou tema será apresentada uma nota introdutória;

-as questões serão ordenadas por tema, sendo que no início de cada tema serão colocadas as questões que suscitam maior interesse e depois as específicas;

-apresentadas de forma sequencial, sendo que à medida que vão evoluindo o grau de complexidade também;

-os dados biográficos serão colocados no início do Questionário;

-no finais serão colocadas as questões de opinião.

As respostas da escala de Guttman:

- serão hierarquizadas, deste modo o inquirido poderá escolher numa escala de intervalos regulares (por exemplo: do menor para o maior ou do mais para o menos importante)

2. Conceitos do Questionário:

- Recolher informação para caracterizar o indivíduo inquirido;

- Recolher informação para caracterizar a turma e o seu contexto escolar;

- Compreender a prática pedagógica utilizada pelo inquirido;

- Identificar as características de aprendizagem da turma;

- Identificar as dificuldades sentidas pelo entrevistado na prática pedagógica;

- Compreender as estratégias/atividades utilizadas pelo inquirido para a superação das dificuldades sentidas pelos alunos;

- Compreender se o inquirido na sua prática pedagógica utiliza a atribuição de significado através de associações identificáveis pelo aluno, de modo a que possa definir e desenvolver novos conhecimentos específicos;

- Compreender se o inquirido cultiva um ambiente baseado na realidade do aluno e na resolução de problemas;

- Compreender se o inquirido na sua prática pedagógica utiliza a pedagogia de projeto, nomeadamente: problemática; a escolha, a realização e a avaliação.

- Prever possíveis estratégias e atividades identificáveis com a Pedagogia de Projeto que possam ser implementadas.

3. Indicadores do Questionário:

- Legitimar o Questionário:

(Informar os docentes a inquirir sobre o campo de ação do trabalho no qual se insere o Questionário, salientando que este visa o aprofundamento dos saberes referentes à área de ciências de educação, nas áreas de formação, supervisão e avaliação de professores e

educadores. Posteriormente informar sobre qual a posição da professora investigadora relativamente ao Questionário em causa.)

- fundamentar a importância da participação do professor;
- garantir a confidencialidade, neutralidade e anonimato dos dados recolhidos;
- caracterizar os professores inquiridos relativamente: género; idade; formação académica; formação profissional; funções desempenhadas no ano 2012/2013; disciplina (s) que lecionam.

- Aplicar o guia de revisão das questões, submeter à apreciação crítica.

4. Blocos Temáticos:

A - Legitimação e fundamentação do Questionário;

B - Caracterização do (a) Entrevistado (a);

C - Noção sobre a importância do desenvolvimento da cultura de projetos de aprendizagem promotora de autonomia e do pensamento criativo, no 3º ciclo do Ensino Básico;

D - Noção sobre a utilização da atribuição de significado através de associações identificáveis pelo aluno, de modo a que possa definir e desenvolver novos conhecimentos específicos;

E - Noção sobre a importância de uma prática pedagogia que cultive um ambiente baseado na realidade do aluno e na resolução de problemas;

F - Noção sobre a pedagogia de projeto, nomeadamente: problemática; a escolha, a realização e a avaliação;

G – Auscultação sobre as possíveis estratégias e atividades identificáveis com a Pedagogia de Projeto que possam ser implementadas nas aulas de cariz maioritariamente teórico;

H – Validação do Questionário

5. Perguntas do Questionário:

- Pretende-se que o Questionário possibilite a exploração de informações que sejam profícuas e singulares para os objetivos acima descritos.

- Quanto ao seu papel, este terá de garantir a objetividade, assim como, imparcialidade quanto às declarações efetuadas pelos professores. Ao longo da análise do Questionário a professora investigadora não poderá emitir quais quer juízos de valor, nem

alterar as respostas apresentadas, registando todos os resultados para que possam posteriormente ser analisados de forma objetiva e imparcial.

6. Análise de Dados

- No decorrer do questionário serão recolhidos todos os dados, para que o seu conteúdo possa ser mais aprofundado ou desenvolvido. Nesta fase através da codificação das respostas e do tratamento dos dados a partir da Análise Qualitativa e Quantitativa, se procederá à elaboração das conclusões.

Apêndice VI - Questionário

QUESTIONÁRIO A REALIZAR COM OS GRUPOS DISCIPLINARES DE: LÍNGUA PORTUGUESA E DE EDUCAÇÃO VISUAL DE 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tema: A pedagogia do trabalho de projeto na promoção da autonomia e da criatividade – um estudo de caso.

Objetivo Geral: Compreender as práticas educativas utilizadas pelos professores que promovem a aprendizagem significativa na sala de aula, com alunos do terceiro ciclo.

A - Legitimação e fundamentação do Questionário:

“O seguinte questionário visa o aprofundamento dos saberes referentes à área de ciências de educação, nas áreas de formação, supervisão e avaliação de professores e educadores.

Este questionário tem como objetivo geral compreender as práticas educativas utilizadas pelos professores, no desenvolvimento da aprendizagem significativa em contexto de sala de aula, com alunos do terceiro ciclo. Tendo como linhas gerais do trabalho o desenvolvimento da cultura de projetos de aprendizagem, promotora de autonomia e do pensamento criativo. Assim sendo, o seu contributo será pertinente, pois possibilita a exploração de informações profícuas e singulares para os objetivos acima descritos.

Estando garantida a confidencialidade e anonimato de todos os dados recolhidos.”

Autoriza a recolha dos seus dados para o balanço deste estudo?

_Sim _Não.

Para cada pergunta, responda por favor apenas a um item.

Nota: Nas questões com uma escala atribuída de 1 a 5, responda sabendo que o nível: **1-** Sem opinião; **2-** Discordo Totalmente; **3-** Não Concordo; **4-** Concordo; **5-** Concordo Totalmente.

B - Caracterização do (a) Entrevistado (a):

Pergunta 1: Qual o seu género?

Masculino Feminino.

Pergunta 2: Qual a sua faixa etária?

_menos de 25 _entre os 25 e 35 _entre os 35 e 45 _entre os 45 e 55
_mais de 55.

C - Identidade e Atividade profissional:

Pergunta 3: Qual o tempo de serviço docente até à data?

_menos de 5 anos _entre os 5 e 10 _entre os 10 e 20 _entre os 20 e 30 _mais de 30.

Pergunta 4: Relativamente à sua profissionalidade, qual a sua habilitação académica? Que disciplinas é que até à data já lecionou, e, a que níveis? (Especifique)

Pergunta 5: Para si quais são as qualidades importantes para um professor competente? (coloque por ordem de maior importância)

(Freire, 2000, p.55)

_ “amorosidade” (“gostar do que se faz”) _segurança _humildade _sabedoria
_tolerância.

D - Noção sobre a importância do desenvolvimento da cultura de projetos de aprendizagem promotora de autonomia e do pensamento criativo, no 3º ciclo do Ensino Básico:

Pergunta 6: Na sua prática educativa o que importa desenvolver na sala de aula? (selecione 3 opções):

_ a autonomia _ o pensamento criativo_ a aprendizagem significativa _ as competências sociais _ os conteúdos programáticos _ritmo de aprendizagem _ a

experimentação _ o relacionamento das estruturas mentais do aluno com o meio. (Wenger, 2001)

Pergunta 7: Que metodologia pedagógica privilegia na prática das suas aulas?

(selecione 3 opções):

_Expositiva _Demonstrativa _Resolução de problemas _Com atividades de pesquisa
_ Debates _Trabalho de grupo (_com orientação _sem orientação).

Pergunta 8: Em termos gerais como caracteriza os alunos de 3º ciclo?

8.1 _Dependentes _Semi – dependentes _Independentes;

8.2 _Criativos _Pouco criativos _Nada criativos;

8.3 _Interessados _Pouco interessados _Nada interessados;

8.4 _Observadores _Pouco observadores _Nada observadores;

8.5 _Organizados _Pouco organizados _Nada organizados;

8.6 _Oportunos _Pouco oportunos _Nada oportunos;

8.7 _Similares _ Pouco similares _Heterogéneos.

Pergunta 9: Quais as atividades que os alunos revelam uma maior participação?

(selecione 2 opções)

_Práticas _Semi-práticas _Exposição Oral _Exposição Escrita _Demonstrativas
_Trabalho individual _Trabalho colaborativo.

E - Noção sobre a utilização da atribuição de significado através de associações identificáveis pelo aluno, de modo a que possa definir e desenvolver novos conhecimentos específicos:

Pergunta 10: Concorda que a aprendizagem deverá ser baseada apenas na:

(selecione 1 opção) (Grossi, 1998)

_repetição/treino e memorização;

_interesse/motivação/necessidade;

_relação estabelecida entre as “novo” e o “velho” conhecimento.

Pergunta 11: Que estratégia (s) utiliza para a superação das dificuldades dos seus alunos? (selecione 2 opções)

Não utiliza Apenas esclareço Demonstro Chamo o aluno ao quadro para resolver passo a passo Peço a um colega da turma para o ajudar a superar Utilizo os conhecimentos adquiridos pelo aluno.

F – Noção sobre a importância de uma prática pedagogia que cultive um ambiente baseado na realidade do aluno e na resolução de problemas:

Pergunta 12: Concorda que na prática pedagogia se valorize a identidade/realidade do aluno?

1 2 3 4 5

Pergunta 13: Privilegia na sua prática educativa a integração ou a visão global das diferentes disciplinas?

Sim Não.

Se sim quais as vantagens? E desvantagens?

G – Auscultação sobre as possíveis estratégias e atividades identificáveis com a Pedagogia de Projeto que possam ser implementadas nas aulas de cariz maioritariamente teórico:

Pergunta 14: Na dinamização das atividades de ensino-aprendizagem valoriza itens como (Pedagogia de Projeto):

problemática pesquisa seleção de informação resolução de problemas experimentação o trabalho colaborativo?

Quando?

Nunca Raramente Às vezes Regularmente Sempre

H – Auscultação sobre as possíveis estratégias e atividades identificáveis com a Pedagogia de Projeto que possam ser implementadas nas aulas de cariz maioritariamente teórico:

Pergunta 15: Aquando do desenvolvimento de um conteúdo programático de cariz maioritariamente teórico, acha possível utilizar estratégias identificáveis com a Pedagogia de Projeto?

1 2 3 4 5

Pergunta 16: Concorda que as atividades de trabalho colaborativo são vantajosas na sua prática educativa de sala de aula?

_1 _2 _3 _4 _5

Pergunta 17: Concorda que o método de aprendizagem pela descoberta é vantajoso?

_1 _2 _3 _4 _5

Pergunta 18: Concorda que na sua disciplina seja possível desenvolver qualquer conteúdo programático através do “Método de resolução de problemas”?

_1 _2 _3 _4 _5

Pergunta 19: Para que seja possível aplicar as estratégias e atividades identificáveis com a Pedagogia de Projeto, que possam ser implementadas nas aulas de cariz maioritariamente teórico, concorda que, como docente necessita de:

_formação adequada _trabalho colaborativo com os colegas do grupo disciplinar _trabalho colaborativo com os colegas do conselho de turma (dinâmicas comuns) _envolvimento da escola _não é possível aplicar.

Pergunta 20: Concorda com a seguinte frase de Elmore (2008):

“(…) a condição indispensável para o sucesso futuro dos líderes da escola será a sua capacidade para melhorar a qualidade da prática docente. A curto prazo, este trabalho terá que ser feito num ambiente que não reconhece o valor ou a necessidade da respectiva prática.”

(Elmore, 2008, p.42)

_1 _2 _3 _4 _5

I – Validação do Questionário

Pergunta 21: Em que medida este questionário lhe agradou?

_Satisfez _Não me satisfaz

Apêndice VII - Análise de conteúdo do questionário

Tema:	Questão do questionário	Objetivo da questão do questionário	Questão de investigação	Objetivo de investigação
A - Legitimação da (s) Entrevista	Autoriza a recolha dos seus dados para o balanço deste estudo? _Sim _Não.	Obter a autorização do entrevistado para a autorização dos dados.		
B - Caracterização do (a) Entrevistado (a)	Pergunta 1: Qual o seu género? _Masculino _Feminino. Pergunta 2: Qual a sua faixa etária? _menos de 25 _entre os 25 e 35 _entre os 35 e 45 _entre os 45 e 55 _mais de 55.	Caracterizar o respondente.		
C – Identidade e Atividade profissional	Pergunta 3: Qual o tempo de serviço docente até à data? _menos de 5 anos _entre os 5 e 10 _entre os 10 e 20 _entre os 20 e 30 _mais de 30.	Conhecer o tempo de serviço como professores.		
	Pergunta 4: Relativamente à sua profissionalidade, qual a sua habilitação académica? Que disciplinas é que até à data já lecionou, e, a que níveis? (Especifique)	Conhecer a experiência profissional dos professores, nomeadamente as disciplinas e os níveis já lecionados, e se estão apenas ligados ao ensino.		
	Pergunta 5: Para si quais são as qualidades importantes para um professor competente? (coloque por ordem de maior importância) (Freire, 2000, p.55) _ "amorosidade" ("gostar do que se faz") _segurança _humildade _sabedoria _tolerância.	Averiguar o que os professores consideram ser um "profissional competente".	-Os docentes do 3º ciclo conhecem práticas educativas que promovem a aprendizagem significativa;	Identificar se os professores estão sensibilizados para a importância desta prática educativa com alunos do terceiro ciclo;
D - Noção sobre a importância do desenvolvimento da cultura de projetos de aprendizagem promotora de autonomia e do pensamento criativo, no 3º ciclo do Ensino Básico:	Pergunta 6: Na sua prática educativa o que importa desenvolver na sala de aula? (selecione 3 opções por ordem descendente): _ a autonomia _ o pensamento criativo _ a aprendizagem significativa _ as competências sociais _ os conteúdos programáticos _ ritmo de aprendizagem _ a experimentação _ o relacionamento das estruturas mentais do aluno com o meio. (Wenger, 2001)	Identificar os aspetos que os professores priorizam na sua prática letiva.	Quais as práticas educativas que promovem a aprendizagem significativa na sala de aula? -Os docentes do 3º ciclo conhecem práticas educativas que promovem a aprendizagem significativa;	-Os docentes do 3º ciclo conhecem práticas educativas que promovem a aprendizagem significativa;
	Pergunta 7: Que metodologia pedagógica privilegia na prática das suas aulas? Aula (selecione 3 opções): _Expositiva _Demonstrativa _Resolução de problemas _Com atividades de pesquisa _ Debates _Trabalho de grupo (_com orientação _sem orientação).	Conhecer as metodologias que os professores afirmam privilegiar na sua prática letiva.		_Evidenciar se os docentes incitam à aprendizagem significativa na promoção das condições de desenvolvimento das aprendizagens

Tema:	Questão do questionário	Objetivo da questão do questionário	Questão de investigação	Objetivo de investigação
<p>D - Noção sobre a importância do desenvolvimento da cultura de projetos de aprendizagem promotora de autonomia e do pensamento criativo, no 3º ciclo do Ensino Básico:</p>	<p>Pergunta 8: Em termos gerais como caracteriza os alunos de 3º ciclo? 8.1 _Dependentes _Semi – dependentes _Independentes; 8.2 _Criativos _Pouco criativos _Nada criativos; 8.3 _ Interessados _Pouco interessados _Nada interessados; 8.4 _Observadores _Pouco observadores _Nada observadores; 8.5 _Organizados _Pouco organizados _Nada organizados; 8.6 _Oportunos _Pouco oportunos _Nada oportunos; 8.7 _Similares _ Pouco similares _Heterogéneos.</p>	<p>Conhecer como os professores caracterizaram os alunos do 3.º ciclo.</p>	<p>Quais as práticas educativas que promovem a aprendizagem significativa na sala de aula? -Os docentes do 3º ciclo conhecem práticas educativas que promovem a aprendizagem significativa;</p>	<p>Identificar se os professores estão sensibilizados para a importância desta prática educativa com alunos do terceiro ciclo; Identificar dificuldades da aplicação deste tipo de práticas, (orientado para a compreensão e transformação da própria prática);</p>
	<p>Pergunta 9: Quais as atividades que os alunos revelam uma maior participação? (selecione 2 opções) _Práticas _Semi-práticas _Exposição Oral _Exposição Escrita _Demonstrativas _Trabalho individual _Trabalho colaborativo</p>	<p>Conhecer a perceção dos professores sobre quais as atividades em que os alunos revelam maior participação.</p>		
<p>E - Noção sobre a utilização da atribuição de significado através de associações identificáveis pelo aluno, de modo a que possa definir e desenvolver novos conhecimentos específicos:</p>	<p>Pergunta 10: Concorda que a aprendizagem deverá ser baseada apenas na: (selecione 1 opção) (Grossi, 1998) _repetição/treino e memorização; _interesse/motivação/necessidade; _relação estabelecida entre as “novo” e o “velho” conhecimento.</p>	<p>Conhecer a base da aprendizagem apontada pelos professores.</p>	<p>-Os docentes do 3º ciclo responsáveis por disciplinas fundamentalmente teóricas, utilizam a pedagogia de projeto na promoção das condições de desenvolvimento das aprendizagens;</p>	<p>Objetivo Geral: Indicar as práticas educativas que promovem a aprendizagem significativa na sala de aula. Objetivo Específico: Identificar dificuldades da aplicação deste tipo de práticas, (orientado para a compreensão e transformação da própria prática);</p>
	<p>Pergunta 11: Que estratégia (s) utiliza para a superação das dificuldades dos seus alunos? (selecione 2 opções) _Não utiliza _Apenas esclareço _Demonstro _Chamo o aluno ao quadro para resolver passo a passo _Peço a um colega da turma para o ajudar a superar _Utilizo os conhecimentos adquiridos pelo aluno.</p>	<p>Identificar que estratégias o professor utiliza para superar as dificuldades dos alunos.</p>		

Tema:	Questão do questionário	Objetivo da questão do questionário	Questão de investigação	Objetivo de investigação
F - Noção sobre a importância de uma prática pedagógica que cultive um ambiente baseado na realidade do aluno e na resolução de problemas:	<p>Pergunta 12:Concorda que na prática pedagogia se valorize a identidade/realidade do aluno? (Wenger, 2001) _1_2_3_4_5</p> <p>Pergunta 13: Privilegia na sua prática educativa a integração ou a visão global das diferentes disciplinas? _Sim_ _Não. Se sim quais as vantagens? E desvantagens?</p>	<p>Saber se o professor concorda que, na prática pedagogia, se valoriza a identidade/realidade do aluno.</p> <p>Saber se os professores contemplam a aprendizagem como um “todo”, envolvendo diversas áreas do conhecimento. E saber quais as vantagens e desvantagens deste método, que eles apontam.</p>	<p>-Os alunos do 3º ciclo obtêm uma aprendizagem significativa através dos modelos de pedagogia de projeto;</p> <p>-Os docentes do 3º ciclo responsáveis por disciplinas fundamentalmente teóricas, utilizam a pedagogia de projeto na promoção das condições de desenvolvimento das aprendizagens;</p> <p>-Os docentes do 3º ciclo responsáveis por disciplinas fundamentalmente técnico-científicas, utilizam a pedagogia de projeto na promoção das condições de desenvolvimento das aprendizagens;</p>	<p>Objetivo Específico: Evidenciar se os docentes incitam à aprendizagem significativa na promoção das condições de desenvolvimento das aprendizagens</p> <p>Compreender o que é a pedagogia de projeto como prática facilitadora da aprendizagem;</p> <p>Identificar dificuldades da aplicação deste tipo de práticas, (orientado para a compreensão e transformação da própria prática);</p>
G - Noção sobre a pedagogia de projeto, nomeadamente: a problemática; a escolha, a realização e a avaliação:	<p>Pergunta 14:Na dinamização das atividades de ensino-aprendizagem valoriza itens como (Pedagogia de Projeto): _problemática _ pesquisa _seleção de informação _resolução de problemas _experimentação _ o trabalho colaborativo? Quando? _Nunca _Raramente _Às vezes _Regularmente _Sempre.</p>	<p>Saber se os professores valorizam itens da pedagogia do projeto, e a frequência com que a utilizam.</p>		
H – Auscultação sobre as possíveis estratégias e atividades identificáveis com a Pedagogia de Projeto que possam ser implementadas nas aulas de cariz maioritariamente teórico:	<p>Pergunta 15:Aquando do desenvolvimento de um conteúdo programático de cariz maioritariamente teórico, acha possível utilizar estratégias identificáveis com a Pedagogia de Projeto? _1_2_3_4_5</p>	<p>Averiguar a perceção dos professores sobre a possibilidade de utilizar estratégias da Pedagogia do projeto no desenvolvimento de um conteúdo programático teórico.</p>	<p>-Os docentes do 3º ciclo responsáveis por disciplinas fundamentalmente teóricas, utilizam a pedagogia de projeto na promoção das condições de desenvolvimento das aprendizagens;</p>	<p>Compreender o que é a pedagogia de projeto como prática facilitadora da aprendizagem</p>

Tema:	Questão do questionário	Objetivo da questão do questionário	Questão de investigação	Objetivo de investigação
H – Auscultação sobre as possíveis estratégias e atividades identificáveis com a Pedagogia de Projeto que possam ser implementadas nas aulas de cariz maioritariamente teórico:	Pergunta 16: Concorda que as atividades de trabalho colaborativo são vantajosas na sua prática educativa de sala de aula? _1_2_3_4_5	Saber se os docentes estão sensibilizados para a prática do trabalho colaborativo.	-Os docentes do 3º ciclo conhecem práticas educativas que promovem a aprendizagem significativa;	Evidenciar se os docentes incitam à aprendizagem significativa na promoção das condições de desenvolvimento das aprendizagens;
	Pergunta 17: Concorda que o método de aprendizagem pela descoberta é vantajoso? _1_2_3_4_5	Indagar a concordância dos professores sobre a vantagem da utilização do método de aprendizagem pela descoberta.	-Os alunos do 3º ciclo obtêm uma aprendizagem significativa através dos modelos de pedagogia de projeto;	Identificar dificuldades da aplicação deste tipo de práticas, (orientado para a compreensão e transformação da própria prática);
	Pergunta 18: Concorda que na sua disciplina seja possível desenvolver qualquer conteúdo programático através do “Método de resolução de problemas”? _1_2_3_4_5	Saber se os professores consideram possível desenvolver qualquer conteúdo programático através do “Método de resolução de problemas”.		
	Pergunta 19: Para que seja possível aplicar as estratégias e atividades identificáveis com a Pedagogia de Projeto, que possam ser implementadas nas aulas de cariz maioritariamente teórico, concorda que, como docente necessita de: _formação adequada _trabalho colaborativo com os colegas do grupo disciplinar _ trabalho colaborativo com os colegas do conselho de turma (dinâmicas comuns) _envolvimento da escola _não é possível aplicar.	Identificar o que os professores identificam ser necessários para que seja possível aplicar as estratégias e atividades identificáveis com a Pedagogia de Projeto, que possam ser implementadas nas aulas de cariz maioritariamente teórico.	-Os docentes do 3º ciclo responsáveis por disciplinas fundamentalmente teóricas, utilizam a pedagogia de projeto na promoção das condições de desenvolvimento das aprendizagens;	Compreender o que é a pedagogia de projeto como prática facilitadora da aprendizagem; Identificar dificuldades da aplicação deste tipo de práticas, (orientado para a compreensão e transformação da própria prática);
	Pergunta 20: Concorda com a seguinte frase de Elmore (2008): “ (...) a condição indispensável para o sucesso futuro dos líderes da escola será a sua capacidade para melhorar a qualidade da prática docente. A curto prazo, este trabalho terá que ser feito num ambiente que não reconhece o valor ou a necessidade da respectiva prática.” (Elmore, 2008, p.42) _1_2_3_4_5	Indagar a perceção dos professores sobre a relação entre o papel dos líderes de escola e a melhoria da prática docente.	-Os docentes do 3º ciclo conhecem práticas educativas que promovem a aprendizagem significativa;	Identificar se os professores estão sensibilizados para a importância desta prática educativa com alunos do terceiro ciclo;
I – Validação do Questionário	Pergunta 21: Em que medida este questionário lhe agradou? _Satisfez _Não me satisfaz	Conhecer a satisfação do professor por ter respondido ao questionário.		

ANEXOS

Anexo 1 - Horário da turma / carga horária semanal

Ano Letivo 2012/2013

3ºciclo – Curso Geral

Tempo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8:10 às 8:55	Francês (B25)	Matemática (B25)	Português (B25)	FSQ (B25)	Matemática (B25)
8:55 às 9:40	CNA (B2) /FSQ (B6)	Matemática (B25)	CNA (B5)	Inglês (B25)	Matemática (B25)
9:55 às 10:40	FSQ (B6) /CNA (B2)	Inglês (B25)	Geografia (B25)	Geografia (B25)	Ed. Visual (A6)
10:40 às 11:25	Matemática (A12)	Inglês (B25)	História (25)	Geografia (B25)	Ed. Visual (A6)
11:40 às 12:25	CNA (B2) /FSQ (B14)	Português (B25)	História (25)	Francês (B25)	Português (B25)
12:25 às 13:10	FSQ (B14) /CNA (B2)	Português (B25)	Ed. Física (ND)	Francês (B25)	Português (B25)
14:05 às 14:50	FPS (A11)			ETL (C5) /TIC (C10)	
15:05 às 15:50	Ed. Física (ND)			ETL (C5) /TIC (C10)	
15:50 às 16:35	Ed. Física (ND)				

Anexo 2 - Planificação anual das disciplinas observadas

Escola Básica e Secundária...					
Grupo Disciplinar seiscentos		Disciplina : EDUCAÇÃO VISUAL 3º Ciclo PLANIFICAÇÃO ANUAL		Ano: SÉTIMO	
Metas Curriculares* (Domínios/Subdomínio; Descritores)	Conteúdos	N.º de aulas (45 min)	Atividades / Estratégias	Materiais Recursos	Avaliação
<p>Domínio da Técnica T7 OBJETIVO GERAL (1): Diferenciar materiais básicos de desenho técnico na representação e criação de formas. 1.1: <u>Desenhar objetos</u> simples presentes no espaço envolvente, utilizando materiais básicos de desenho técnico (papel, lápis, lapiseira, régua, esquadros, transferidor, compasso). 1.2: Registrar e analisar as <u>noções de escala</u> nas produções artísticas, nos objetos e no meio envolvente (redução, ampliação, tamanho real). 1.3: Desenvolver formas artificiais à escala da mão, do corpo e do espaço vivencial imediato e conhecer a <u>noção de sombra própria e de sombra projetada</u>. OBJETIVO GERAL (2): Conhecer formas geométricas no âmbito dos elementos da representação. 2.1: Empregar <u>propriedades dos ângulos</u> em representações geométricas (<u>traçado da bissetriz, divisão do ângulo em partes iguais</u>). 2.2: Utilizar <u>circunferências tangentes</u> na construção de representações plásticas (<u>tangentes externas e internas, reta tangente à circunferência, linhas concordantes</u>). 2.3: Desenhar diferentes elementos, tais <u>como espirais</u> (bicêntrica, tricêntrica, quadricêntrica), <u>ovais, óvulos</u> (eixo menor e eixo maior) e <u>arcos</u> (volta inteira/romano, ogival, curva e contracurva, abatido). OBJETIVO GERAL (3): Relacionar sistemas de projeção e codificação na criação de formas. 3.1: Distinguir formas rigorosas simples, utilizando princípios dos sistemas de projeção (<u>sistema europeu: vistas de frente, superior, inferior, lateral direita e esquerda, posterior; plantas, alçados</u>). 3.2: Conhecer objetos/espacos de baixa complexidade, integrando <u>elementos de cotagem</u> e de cortes no desenho (<u>linha de cota, linha de chamada, espessuras de traço</u>). 3.3: Aplicar <u>sistematizações geométricas das perspetivas axonométricas</u> (<u>isometria, dimétrica e cavaleira</u>). OBJETIVO GERAL (4): Dominar a aquisição de conhecimento geométrico. 4.1: Desenvolver ações orientadas para a <u>decomposição geométrica das</u></p>	<p><i>Unidades temáticas (propostas):</i> 1º PERÍODO - DIÁRIO GRÁFICO DE DESENHO DE IMAGINAÇÃO - MÓBILE DE SÓLIDOS PLATÓNICOS - geométrico bi e tridimensional. - Circunferências - espirais - poliedros (regulares e irregulares) - planificações de sólidos (poliedros: poliedros regulares, prismas e pirâmides; cones; cilindros). - instrumentos de registo, materiais e técnicas de representação. - guache, aguarela, colagem). -exploração de contraste de cor.</p>		<p>-Dialogar com os alunos no sentido destes se aperceberem das situações que carecem de solução. O diálogo visa realçar os problemas que podem ser solucionados pelos alunos, no âmbito da disciplina, e na sala de aula. -Planificação das atividades, por escrito, em grupo (análise de requisitos, recursos, fases do trabalho ...). -Desenvolvimento das atividades em pequenos grupos, pares e individualmente (trabalhar colaborativa e cooperativamente) -Leitura orientada dos conteúdos no manual. -Observação, análise e descrição de objetos. -Pesquisa, seleção e organização de informação sobre diversos temas e/ou materiais em estudo, abrangendo as componentes: histórica e social; científica e técnica; metodológica e comunicacional. -Apresentação escrita e oral das atividades de pesquisa. -Noções e conclusões escritas no quadro e no caderno diário, por rotatividade. -Exemplificação das técnicas em pequenos grupos. -Exercitação das técnicas antes da concretização da solução. -Interpretação de informação técnica. -Elaboração de esboços e desenhos simples sobre o objeto em análise. -Produção de informação técnica, com recurso à codificação e simbologia</p>	<p>-Quadro e giz -Computador e projetor -multimédia -Apresentações multimédia -Diário gráfico -Caderno diário -Régua de 40 ou 50cm -2 Esquadros: um de 45º e um de 60º -Transferidor -Compasso -3 Lápis de grafite: 2H; HB; 2B; 6B -Porta-minas 0,5 -Borracha branca (adequada ao papel de desenho) -Apara-lápis -1 Caixa de lápis de cor -1 Caixa de canetas de feltro -1 Caneta de feltro de ponta fina preta -Guaches nas seguintes cores: azul ciano; amarelo primário; magenta; preto; branco.</p>	<p>INSTRUMENTOS - Trabalhos individuais e de grupo; - Fichas formativas; - Técnica. -Caderno diário; -Trabalho prático desenvolvido na aula; -Trabalhos de pesquisa e organização de informação -A comunicação verbal, oral e escrita. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO Domínio Relacional (30%) Empenho 10% Civismo 10% Responsabilidade 10% Motivação / Interesse / Empenho Organização Autonomia Superação de Obstáculos Relacionamento Interpessoal</p>

<p><i>formas, enumerando e analisando os elementos que as constituem.</i> 4.2: <i>Desenvolver capacidades que evidenciem objetivamente a compreensão da estrutura geométrica do objeto.</i></p> <p>Domínio da Representação R7 OBJETIVO GERAL (5): Dominar instrumentos de registo, materiais e técnicas de representação. 5.1: <i>Selecionar instrumentos de registo e materiais de suporte em função das características do desenho (papel: textura, capacidade de absorção, gramagem; lápis de grafite: graus de dureza; pincéis).</i> 5.2: <i>Utilizar corretamente diferentes materiais e técnicas de representação na criação de formas e na procura de soluções (lápis de cor, marcadores, lápis de cera, pastel de óleo e seco, tinta da china, guache, aguarela, colagem).</i> OBJETIVO GERAL (6): Reconhecer o papel do desenho expressivo na representação de formas. 6.1: <i>Explorar e aplicar processos convencionais do desenho expressivo na construção de objetos gráficos (linhas de contorno: aparentes e de configuração; valores claro/escuro: sombra própria e projetada; medidas e inclinações).</i> 6.2: <i>Desenvolver e empregar diferentes modos de representação da figura humana (captar a proporção da figura e do rosto; relações do corpo com os objetos e o espaço).</i> OBJETIVO GERAL (7): Aplicar tecnologias digitais como instrumento de representação. 7.1: <i>Distinguir vários tipos de tecnologias digitais e as suas potencialidades como ferramenta de registo.</i> 7.2: <i>Explorar registos de observação documental através das tecnologias digitais (imagem digital; fotografia digital; composição ou enquadramento, formato, ponto de vista, planos, iluminação; vídeo digital: planos de ação, movimentos de câmara).</i> OBJETIVO GERAL (8): Dominar tipologias de representação expressiva. 8.1: <i>Desenvolver ações orientadas para a representação da realidade através da percepção das proporções naturais e das relações orgânicas.</i> 8.2: <i>Representar objetos através da simplificação e estilização das formas.</i></p> <p>Domínio do Discurso D7 OBJETIVO GERAL (9): Compreender a noção de superfície e de sólido. 9.1: <i>Descrever o processo de criação de superfícies e de sólidos (geratriz e diretriz).</i> 9.2: <i>Enumerar tipos de superfícies (plana, piramidal, paralelepípedica, cônica, cilíndrica e esférica) e sólidos (pirâmides, paralelepípedos, prismas, cones, cilindros e esferas).</i> OBJETIVO GERAL (10): Distinguir elementos de construção de poliedros 10.1: <i>Reconhecer a diferença entre polígono e poliedro.</i></p>	<p>2º PERÍODO</p> <p>- O ROSTO – RETRATO CARICATURAL COM RECORTES</p> <p>- desenho expressivo</p> <p>- instrumentos de registo, materiais: papel, textura, capacidade de absorção, gramagem; lápis de grafite: graus de dureza; pincéis.</p> <p>- materiais e técnicas de representação (lápis de cor, marcadores, lápis de cera, pastel de óleo e seco, tinta da china, guache, aguarela, colagem).</p> <p>- (captar a proporção da figura e do rosto.)</p> <p>- (linhas de contorno: aparentes e de configuração; valores claro/escuro.</p> <p>- Utilização da cor e de efeitos de sombra/luz</p> <p>- fotografia digital</p> <p>- DESIGN – OLHAR UM OBJETO DE DESIGN: CADEIRA</p> <p>- princípios básicos do Design na resolução de problemas.</p> <p>- (antropometria, ergonomia)</p> <p>-perspetivas; axonométricas (isometria, dimétrica e cavaleira</p> <p>- elementos de cotagem</p>	<p>técnica.</p> <p>-Execução de modelos ou maquetas para experimentação e deteção de erros.</p> <p>-Orientação individualizada das operações de concretização da solução encontrada pelo aluno.</p> <p>-Constituição e manutenção de um portefólio de projetos.</p> <p>-Utilização do equipamento áudio visual e informático: projetor multimédia; computadores e quadro interativo.</p> <p>-Promoção da auto e heteroavaliação, através de grelhas de avaliação (ou outro sistema) e da opinião oral sobre os trabalhos desenvolvidos.</p> <p>Atividades diárias:</p> <p>-Apelação à participação oral para reflexão sobre os temas, memorização e mobilização de conceitos, alargamento e enriquecimento do vocabulário específico e da língua portuguesa, em geral;</p> <p>-Distribuição e recolha do material, por rotatividade, para desenvolver, no aluno, o sentido de cooperação.</p>	<p>-3 Pincéis: nº 2; nº 5; nº 8.</p> <p>-1 Paleta</p> <p>-1 Cartolina</p> <p>-1 Bloco de papel cavalinho A3</p> <p>-1 Bloco de papel cavalinho A4</p> <p>-1 Capa de elásticos A3</p> <p>-1 Capa de elásticos A4</p> <p>-4 Folhas de papel vegetal A3</p> <p>-2 Folhas de papel milimétrico</p> <p>-1 Tesoura</p> <p>-Fita-cola</p> <p>-Cola UHU (batom ou líquida) ou semelhante</p> <p>-1 Pano para limpeza</p> <p>-Manual do aluno (não é obrigatório), para consulta e pesquisa de informação.</p>	<p>Assiduidade / Pontualidade Material</p> <p>Domínio Cognitivo:</p> <p>TÉCNICA 10% Domínio e Aplicação de conhecimento teórico/prático das linguagens elementares das Artes Adequação Expressão Não Condicionada / Rigor</p> <p>REPRESENTAÇÃO O 50%</p> <p>(opção)</p> <p>Desenho Expressivo Qualidades Formais Qualidades Expressivas e Criativas Evolução na Capacidade de Representar e comunicar</p> <p>DISCURSO 10% CONCEITOS Domina processos de referência e inferência no âmbito da comunicação visual. Compreensão das Artes no Contexto. Formação e</p>
--	---	---	---	--

<p>10.2: <i>Descrever os elementos de construção de poliedros (faces, arestas e vértices).</i></p> <p>10.3: <i>Identificar tipos de poliedros (regulares e irregulares) no envolvente.</i></p> <p>OBJETIVO GERAL (11): Compreender e realizar planificações geométricas de sólidos</p> <p>11.1: <i>Distinguir sólidos planificáveis de não planificáveis.</i></p> <p>11.2: <i>Realizar planificações de sólidos (poliedros: poliedros regulares, prismas e pirâmides; cones; cilindros).</i></p> <p>OBJETIVO GERAL (12): Dominar tipologias de discurso geométrico bi e tridimensional.</p> <p>12.1: <i>Desenvolver ações orientadas para a compreensão dos elementos construtivos, que agregados cumprem uma função de reciprocidade e coexistência.</i></p> <p>12.2: <i>Identificar e aplicar figuras geométricas, que aparecendo num mesmo encadeamento lógico, permitem compor diferentes sólidos.</i></p> <p>OBJETIVO GERAL (13): Explorar princípios básicos do Design e da sua metodologia.</p> <p>13.1: <i>Analisar e valorizar o contexto em que surge o design (evolução histórica, artesanato, produção em série indiscriminada, a primeira escola: Bauhaus, objetos de design, etc.).</i></p> <p>13.2: <i>Reconhecer e descrever a metodologia do design (enunciação do problema, estudo de materiais e processos de fabrico, pesquisa formal, projeto, construção de protótipo, produção).</i></p> <p>13.3: <i>Identificar disciplinas que integram o design (antropometria, ergonomia, etc.).</i></p> <p>Domínio do Projeto P7</p> <p>OBJETIVO GERAL (14): Aplicar princípios básicos do Design na resolução de problemas.</p> <p>14.1: <i>Distinguir e analisar diversas áreas do design (design comunicação, produto e ambientes).</i></p> <p>14.2: <i>Desenvolver soluções criativas no âmbito do design, aplicando os seus princípios básicos, em articulação com áreas de interesse da escola.</i></p> <p>OBJETIVO GERAL (15): Reconhecer o papel da observação no desenvolvimento do projeto.</p> <p>15.1: <i>Desenvolver ações orientadas para a observação, que determinam a amplitude da análise e asseguram a compreensão do tema.</i></p> <p>15.2: <i>Identificar no âmbito do projeto, componentes e fases do problema em análise.</i></p>	<p>3º PERÍODO</p> <p>- ARQUITETURA E PATRIMÓNIO</p> <p>- Arco</p> <p>- registos de observação</p> <p>- fotografia digital:</p> <p>- representação da realidade;</p> <p>proporções naturais;</p> <p>simplificação e estilização das formas.</p> <p>- CRIAÇÃO DE UM CENÁRIO PARA JOGO COMPUTADOR</p> <p>Conteúdo sublinhado: escolher conforme o desenvolvimento de cada unidade temática</p> <p>Representação de formas geométricas; (desenho técnico)</p> <p>Desenho expressivo</p> <p>Sólidos e poliedros (desenho geométrico)</p> <p>Design</p>			<p>Alargamento Verbal</p> <p>PROJETO 50% (opção)</p> <p>Processo Design</p> <p>Alargamento de Conceitos / Investigação</p> <p>Diversidade de Ideias / Criatividade</p> <p>Fundamentação da escolha entre alternativas</p> <p>Desenvolvimento do Trabalho</p> <p>Concretização do Trabalho</p>
--	---	--	--	---

Aprovado em Conselho de Disciplina

Escola: Básica e Secundária...

Disciplina: PORTUGUÊS

ANO: 7.º

PLANIFICAÇÃO ANUAL/MÉDIO PRAZO

ANO LETIVO: 2012/2013

Metas Curriculares

Compreensão/expressão oral

- Saber escutar, visando diferentes finalidades, discursos formais em diferentes variedades do Português, cuja complexidade e duração exijam atenção por períodos prolongados.
- Interpretar criticamente a informação ouvida, analisando as estratégias e os recursos verbais e não verbais utilizados.
- Compreender o essencial da mensagem, apreendendo o fio condutor da intervenção e retendo dados que permitam intervir construtivamente em situações de diálogo ou realizar tarefas específicas.
- Tomar a palavra em contextos formais, selecionando o registo e os recursos adequados às finalidades visadas e considerando as reações dos interlocutores na construção do sentido.
- Interagir com confiança e fluência sobre assuntos do quotidiano, de interesse pessoal, social ou escolar, expondo e justificando pontos de vista de forma lógica.
- Produzir discursos orais corretos em português padrão, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos de organização e de coesão discursiva.

Leitura

- Ler de forma fluente, apreendendo o sentido global de textos com diferentes intencionalidades e registos.
- Ler textos de diferentes tipos e em suportes variados para obter informação, organizar o conhecimento ou para aceder a universos no plano do imaginário, adequando as estratégias de leitura às finalidades visadas.
- Posicionar-se criticamente quanto à validade da informação, selecionando os dados necessários à concretização de tarefas específicas e mobilizando a informação de acordo com os princípios éticos do trabalho intelectual.
- Apreciar textos de diferentes tipos, analisando o modo como a utilização intencional de recursos verbais e não verbais permite alcançar efeitos específicos.
- Posicionar-se enquanto leitor de obras literárias, situando-as em função de grandes marcos temporais e geográfico - culturais e reconhecendo aspetos relevantes da linguagem literária.
- Estabelecer relações entre a experiência pessoal e textos de diferentes épocas e culturas, tomando consciência do modo como as ideias, as experiências e os valores são diferentemente representados e aprofundando a construção de referentes culturais.

Escrita

- Escrever para responder a necessidades específicas de comunicação em diferentes contextos e como instrumentos de apropriação e partilha do conhecimento.
- Recorrer autonomamente a técnicas e processos de planificação, textualização e revisão, utilizando diferentes instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas.
- Escrever com autonomia e fluência diferentes tipos de texto adequados ao contexto, às finalidades, aos destinatários e aos suportes da comunicação, adotando as convenções próprias do género selecionado.
- Produzir textos em termos pessoais e criativos, para expor representações e pontos de vista e mobilizando de forma criteriosa informação recolhida em fontes diversas.
- Produzir textos em português padrão, recorrendo a vocabulário diversificado e a estruturas gramaticais com complexidade sintática, manifestando domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão textuais e aplicando corretamente regras de ortografia e pontuação.

Gramática

- Refletir sobre o funcionamento da língua para, a partir da realização de atividades de carácter oficial, analisar e questionar os sentidos dos textos.
- Explicitar, usando a terminologia apropriada, aspetos fundamentais da estrutura e do uso do português padrão nos diferentes planos do conhecimento explícito da língua.
- Mobilizar o conhecimento reflexivo e sistematizado para resolver problemas decorrentes da utilização da linguagem oral e escrita e para aperfeiçoar os desempenhos pessoais.
- Analisar marcas específicas da linguagem oral e da linguagem escrita, distinguindo diferentes variedades e registos da língua e adequando-os aos contextos de comunicação.
- Respeitar e valorizar as diferentes variedades do português, usando o português padrão como a norma.

Aprovado em Conselho de Disciplina