

PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO NO TEIP DE VIALONGA E DE POCEIRÃO

Pascal Paulus, Isabel Valente Pires
Escola Superior de Educação de Setúbal

Equipa de investigação-formação:
Ana Maria Bettencourt, Jorge Pinto, Fátima Guimarães; Isabel Bento; Isabel de Jesus;
Isabel Valente Pires, Pascal Paulus, Margarida Graça, Carla Cibele Figueiredo

Resumo

O Projecto de investigação-acção de que fazemos parte, criado para dar apoio a Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, visa a melhoria das aprendizagens e a educação para a cidadania activa. Focamos aqui dois programas: a intervenção no agrupamento de Vialonga e nas escolas básicas rurais de Cajados e Águas de Moura.

Com os professores do 2º e 3º ciclo do agrupamento de Vialonga desenvolvemos um sistema de organização do trabalho que permite aos alunos momentos diários de estudo autónomo. Pretende-se também desenvolver e melhorar o trabalho em projectos, e a gestão democrática da vida da escola através da realização de assembleias de alunos. A formação em contexto serve sobretudo de sustento às muitas dúvidas surgidas entre formandos e formadores na resolução dos problemas originados por uma reorganização radical da gestão do currículo.

No 1º ciclo, mais do que propor um modelo de trabalho, preocupamo-nos em ancorar propostas de mudança gradual nas experiências profissionais dos professores, procurando instituir três mais-valias: regulação de trabalho autónomo e em cooperação, desenvolvimento de trabalho em projecto e envolvimento activo das crianças na gestão do espaço e do tempo.

Nesta apresentação, fazemos um ponto da situação depois do primeiro ano de trabalho.

1 – Porque surge o projecto de trabalho?

O Projecto de Investigação-Acção, dirigido aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, visando a melhoria das aprendizagens e a educação para a cidadania, parte de um diagnóstico sobre problemas dos TEIP baseado nos documentos orientadores desse Programa e assenta nas recomendações do Relatório Final do projecto de investigação-acção-formação centrado sobre o insucesso escolar e o papel das ANCD (1) realizado para o Ministério da Educação pela equipa responsável pelo presente projecto, designadamente na sua dimensão de análise de práticas organizativas e pedagógicas. As três grandes linhas pedagógicas são o desenvolvimento de trabalho em projectos, o reforço do trabalho autónomo e a promoção da regulação do trabalho e das relações na sala baseada na intervenção directa e organizada dos alunos envolvidos.

O discurso sobre os TEIP e as metas frequentemente assumidas têm surgido, com maior enfoque, na prevenção da indisciplina e da violência, do que na melhoria das aprendizagens. No

entanto, a nosso ver, não deverá ser este o pólo orientador da acção nos estabelecimentos da rede TEIP, sob pena de uma desvalorização das aprendizagens essenciais para a integração e para o exercício da cidadania.

Consideramos como principais problemáticas dos TEIP (e do sistema educativo português) e como prioridades para a formação de professores a promoção do sucesso de todos os alunos e a educação para o trabalho. O projecto que estamos a realizar visa reforçar a capacidade de apoio aos alunos nos seus percursos educativos e na construção de uma identidade vocacional. Estas têm sido as preocupações prioritárias, sem todavia descurarmos, porque com elas estão relacionadas, a prevenção da indisciplina e violência escolar.

O projecto aponta para uma organização do trabalho na escola que favoreça a responsabilização das equipas pela aprendizagem e pelo sucesso educativo dos alunos.

No projecto anterior (2) verificou-se que a integração educativa encontra obstáculos que se prendem designadamente com a atribuição aos alunos e às famílias, em grande parte, da responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem. Encontrou-se aí, como obstáculo ao sucesso dos alunos, uma organização da escola, que dificilmente encontra formas de se responsabilizar pela melhoria das aprendizagens e resultados escolares dos alunos, acrescida dum défice de formação dos professores e de trabalho colaborativo. Tendo por base essa experiência, a equipa considerou que os planos de formação deviam estruturar-se associados a exigências em matéria de organização e estabilidade dos agentes educativos em formação e ao modo como são geridos os planos de turma e as equipas pedagógicas. Assim, apontamos, no presente projecto, para uma organização da formação em torno das lideranças intermédias, do trabalho das equipas, da gestão dos projectos de turma, da organização das aprendizagens no seio da escola, do reforço do enquadramento dos alunos, do desenvolvimento de estratégias para que a escola seja capaz de resolver problemas de insucesso e abandono escolares.

Pretende-se com o trabalho de investigação-acção-formação, a realizar num número reduzido de agrupamentos total- ou parcialmente em TEIP, o aprofundamento do conhecimento das dificuldades com que estes agrupamentos se confrontam, a identificação de boas práticas e a produção de propostas e materiais pedagógicos.

Parte-se ainda da necessidade de valorizar os mecanismos de discriminação positiva e do pressuposto de que, para que estes mecanismos sejam eficazes, a distribuição de recursos suplementares aos agrupamentos em TEIP deve ser associada a mudanças na organização e na pedagogia, sendo decisiva a formação de professores. As mudanças devem ser assentes em

compromissos orientados de forma persistente e clara para a promoção das aprendizagens de todos os alunos.

Na presente comunicação relatamos o primeiro ano de intervenção, nos agrupamentos de Vialonga e de Marateca-Poceirão no 1º ciclo e em Vialonga no 7º ano de escolaridade, dando conta da organização das oficinas integradas em dois dos programas deste projecto. É exactamente o trabalho agora apresentado que servirá de base para o aprofundamento do trabalho com as lideranças intermédias e os pivots nas escolas. Nos próximos pontos situamos o aspecto aqui apresentado no projecto todo, comunicamos as nossas primeiras observações de resultados e tiramos algumas elações para o ano lectivo que agora começa.

2 – O que pretendemos com o projecto em curso.

O projecto, apoiando e fomentando o desenvolvimento de estratégias, visa contribuir para:

- a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares, promovendo nas equipas educativas a capacidade de apoio aos alunos e de adopção de estratégias alternativas às reprovações, através da actuação ao primeiro sinal de dificuldade. É essencial que as escolas adoptem um conjunto de estratégias visando a redução da distância entre a idade real dos alunos e a idade correspondente ao ano de escolaridade que frequentam. Esta orientação, que exige formação em contexto, é essencial para a correcção dos percursos educativos, para o equilíbrio nas turmas e para o bom funcionamento das escola;
- a melhoria dos ambientes sociais e educativos, através de estratégias de educação para a cidadania, de prevenção e resolução de conflitos;
- a melhoria das transições entre ciclos de escolaridade, atenuando rupturas actualmente existentes, designadamente através de programas conjuntos de formação de formadores;
- a melhoria das transições entre a escola e a vida adulta e profissional, através do desenvolvimento de estratégias de formação de professores e das equipas educativas no sentido de apoiarem os alunos na construção de uma identidade vocacional, designadamente através da ligação escola-mundo do trabalho e do desenvolvimento de estratégias de alternância escola-formação profissional.

Implica uma intervenção directa e coordenada nas práticas pedagógicas em três áreas:

- desenvolvimento do trabalho autónomo regulado;
- desenvolvimento de trabalho em projectos (na continuação do trabalho realizado no âmbito da valorização da área disciplinar não curricular, sobretudo no 2º e 3º ciclo);

– participação por parte dos alunos na gestão das aprendizagens e idealmente no espaço e no tempo.

3. - Linhas de actuação enraizadas no trabalho autónomo, em cooperação, na escola.

Escolhemos para este texto uma das três linhas de actuação do presente projecto, nomeadamente o trabalho autónomo. Cientes do risco de apresentar só um aspecto de um todo integrado, o espaço e o tempo de que dispomos, obrigou-nos a fazer esta opção. Limitámo-nos portanto à apresentação do quadro de referência para esta parte do projecto e a sua transferência para a formação em contexto.

3.1 O trabalho na escola: que autonomia e que trabalho (3)?

Falamos de Trabalho Autónomo na Escola. Mas qual é o significado que atribuímos à primeira parte desta expressão? O que propomos? Trabalho Autónomo? Trabalho de Estudo Autónomo? Regulação autónoma do trabalho? Regulação participada do Estudo Autónomo?

Em que escola? Não abordando aqui a escola nas dimensões de instituição ou de organização (Canário, 2006: 62), referimo-nos à forma escolar, isto é, ao conjunto de práticas, ou dito de outra maneira, à proposta pedagógica.

Que autonomia?

Autonomia significa a lei do próprio, no seu sentido etimológico (autós (próprio) + nómos (lei)). Não se propõe nem se pede às pessoas, com quem trabalhamos, fazer a sua própria lei e governar-se por ela, sem mais. O conceito é aqui utilizado num dos seus sentidos modernos: ter a liberdade moral ou intelectual, aqui não tanto no sentido filosófico, mas mais no sentido prático, de organização de trabalho e pensamento.

Que trabalho?

Coloca-se imediatamente uma nova questão: liberdade intelectual para o quê? Para se flagelar, para sofrer? Sabemos que a palavra “trabalho” tem a sua origem no latim “tripaliu”, um aparelho de três paus que era utilizado para dominar e imobilizar os cavalos para os ferrar, um aparelho de exercício de poder, portanto. Mais tarde, a palavra é vulgarizada e passa a significar um “instrumento de tortura”.

Para os escravos, desde os tempos mais remotos e até hoje, esta extensão do significado da palavra trabalho não deverá levantar nenhuma estranheza, além de ser de difícil conciliação com o conceito de autonomia.

Na modernidade, entre as muitas definições de trabalho, encontramos duas que nos servem em relação com o local em que nos encontramos:

- conjunto das actividades humanas, manuais ou intelectuais, que visam a produtividade;
- maneira como alguém trabalha;

É assim possível relacionar os dois conceitos, de forma dialéctico, para que um reforça o outro. A liberdade intelectual permite o sujeito à organização do seu trabalho intelectual, que lhe dá liberdade intelectual para continuar a organizar o trabalho.

Sabendo que o trabalho (também o trabalho intelectual) exige um esforço, podemos concordar que esta exigência é, muitas vezes, dolorosa. Aprender dói, mas terá que ser uma tortura?

E na escola?

O primeiro trabalho das crianças consiste em apropriar-se de um conjunto de saberes e em desenvolver habilidades, muitas das quais não passam pela escola. Aprender a andar e aprender a sua língua materna são disso dois importantes exemplos. A maneira de executar estas tarefas difere de criança para criança, o esforço é também diferente. A psicologia do desenvolvimento indica que os estímulos exteriores inscritos na relação que as crianças estabelecem com o meio contribuem para a eficácia destas aprendizagens.

Lembramo-nos que a escola – *scholé* para onde o pedagogo leva o jovem – é, na sua origem, um local de estudo e de descanso. O trabalho intelectual é um trabalho de aprendizagem pela reflexão, privilégio para quem tinha direito ao ócio. Não é bem como a escola obrigatória da modernidade.

É possível dizer que a escola básica dos tempos modernos, pública, obrigatória e massificada, anuncia dois grandes objectivos:

- formação para a cidadania;
- ensino de um conjunto de saberes.

O segundo grande objectivo não é mais do que a explicitação do primeiro. Os saberes que se queira que as crianças adquiram são aqueles necessários para que elas possam funcionar como cidadãos minimamente competentes, trabalhando e contribuindo na sociedade da qual faz parte, mas sujeitas a uma ordem social estabelecida.

Genericamente, a aprendizagem da criança é resultado de uma relação que ela estabelece com as pessoas em torno dela, que, pela via da educação, procuram estimular (e influenciar) a sua formação como pessoas, a sua socialização.

O Philippe Meirieu (4) propõe a este respeito o princípio da educabilidade, com dois enunciados, em oposição:

1. Qualquer sujeito tem a capacidade de aprender e crescer;

2. Ninguém pode impor (obrigar) seja quem for a aprender e crescer;

Só considerar o ponto 1 leva rapidamente a actos de adestrar e de dominação. É o ponto 2 que explica a inoperacionalidade da escola da imposição, nas múltiplas situações em que não existe uma relação entre educador e educando em torno de um objecto de aprendizagem.

Daí que, segundo este investigador, o trabalho do pedagogo consiste em proporcionar um equilíbrio entre as duas partes do princípio da educabilidade. Limitar-se a decretar o que é preciso aprender não serve. Enunciar os objectos de aprendizagem possibilita a aprendizagem, desde que acompanhado por um conjunto de instrumentos para que o outro possa crescer e aprender *por si mesmo*.

O sentido do trabalho

No texto “*Trabalho Autónomo*” (5), a equipa do projecto cita Tomlinson e Allan (2000):

A receptividade dos alunos é essencial, “é necessário que as tarefas tenham o grau adequado de dificuldade para serem e permanecerem motivadoras: as tarefas que são demasiado fáceis tornam-se aborrecidas, as tarefas que são demasiado difíceis provocam frustração”.

Dito de outra maneira, o trabalho intelectual tem que ter um sentido claro para cada uma das crianças. Quando existe da parte do adulto, quem acompanha a criança, a percepção da zona de desenvolvimento proximal (Vigotsky, 2007), a organização de propostas de actividades motivadoras, em função do processo de aprendizagem da criança, torna-se possível. Estas propostas vão ao encontro da afirmação do Philippe Meirieu acima referida.

O sentido relacional com o trabalho – projectos de trabalho

Na escola existe uma proposta formal de aprendizagem, em que a esfera pública (sociedade, cultura) se interlaça com a esfera privada da criança. A relação adulto – crianças transforma-se normalmente numa relação professor-alunos. Logo, o empenhamento na tarefa depende do aluno e do professor, neste jogo duplo entre a capacidade de aprender e crescer e a impossibilidade de ser forçado à aprendizagem.

A tarefa do professor, que consiste em facilitar a aprendizagem, obriga-o a recorrer a estratégias e instrumentos variados, não só em função da aprendizagem colectiva que queira provocar, como também em função da relação privado-público que cada criança constrói na turma em que está integrada.

É o sentido, fruto do desejo (Vasquez, A. e Oury, F, 1967), que condicionará a relação com o saber e definirá o trabalho (maneira como cada um trabalha), pelo que propomos, em tempos específicos e durante o tempo de trabalho autónomo, a elaboração e execução de projectos, regulados pelas crianças. A tensão, existente no princípio da educabilidade de que Meirieu fala,

está então fortemente condicionada pela tensão entre a esfera privada (do sujeito) e a esfera pública (a turma, repositora da cultura, da língua, das regras, dos valores existentes na sociedade na qual a escola, como organização, inclui esta mesma turma). Só a diferenciação permite trabalhar sobre esta tensão, porque ela tem necessariamente um carácter individual para o lado da esfera privada.

Imprime-se o sentido temporal do trabalho, necessário para a relação com o saber (Charlot, 1997).

O que significa diferenciação?

Voltando ao texto “*Trabalho Autónomo*”, lemos:

“Porque a aprendizagem é uma tarefa complexa, nem todos os alunos possuem no mesmo momento o conhecimento que lhes permite interpretar, e agir, sobre as tarefas propostas no quotidiano. Assim é necessário criar condições e formas de trabalhar que tenham em conta estas inevitáveis diferenças individuais.”

As diferenças existem quando se aceita a turma como grupo de sujeitos, que se relacionam com o saber, cada um por si e cada um pela sua maneira.

Regulação da actividade intelectual na Turma.

A actividade intelectual na turma organiza-se em dois planos. Existe, por um lado, um trabalho colectivo que possibilita a aprendizagem para se tornar cidadão da sociedade na qual o sujeito se inscreve, e, por outro lado, existe uma forma de trabalhar que condiciona esta aprendizagem.

No texto, já referido, “*Trabalho Autónomo*” insiste-se sobre a necessidade de “*proporcionar aos alunos tarefas diferenciadas e apoiar de modo diferente o conjunto dos alunos de uma turma. Podem ser propostas tarefas cada vez mais complexas, orientadas para o desenvolvimento de competências*”.

Esta proposta ajuda as crianças a dar um sentido temporal ao trabalho, desde que cada uma saiba qual é o ponto de partida e qual é o ponto de chegada. Ajuda-se cada uma das crianças na organização do seu próprio trabalho e do seu próprio estudo, neste decurso temporal. É o que poderemos definir como Trabalho Autónomo e Trabalho de Estudo Autónomo. Facilita a promoção da liberdade intelectual para se organizar em função de uma encomenda externa.

Consideramos a proposta anterior como o grau zero na promoção do Trabalho Autónomo na sala de aula. Partimos da ideia que, ao implementar a estratégia, o professor, pouco a pouco, muda a sua relação com a aprendizagem dos alunos. As discussões entre pares, como temos verificado em Vialonga, abre caminho para uma reflexão permanente acerca da organização das

actividades do professor e dos alunos como permite um adulto cada vez mais o mediador das relações complexas e cruzadas entre os sujeitos e entre os sujeitos e o saber.

A partir da “*organização do tempo dividido entre o tempo do aluno, em que ele tem de trabalhar na escola (TA) e o tempo do professor.*”(6) são sugeridos a introdução de, pelo menos, mais dois tempos: o tempo de regulação e o tempo das comunicações, essenciais, mas que não fazem objecto da presente comunicação.

A gestão destes vários tempos obriga obviamente a repensar o horário da turma. Não significa nenhum acrescento horário, significa um olhar diferente para os tempos disciplinares (7). Ela permite um plano colectivo que se desdobra, acompanhado de planos individuais de trabalho, interrelacionados pelas próprias relações de trabalho, por sua vez provocadas pela actividade intelectual desenvolvida na turma. Estes planos individuais passam a contemplar tanto as actividades que obrigam a negociar tempos de pesquisa, investigação ou desenvolvimento de projectos, como tempos de trabalho de estudo autónomo, sempre que desejado ou desejável, em pequeno grupo ou a pares.

A articulação do plano colectivo com os planos individuais permite também a supervisão do(s) adulto(s) envolvidos, como professor, no tempo de professor, ou como tutor, caso se justifique (8). Permite também uma regulação colectiva e individual da reflexão acerca da aprendizagem.

O espaço-tempo assim criado, dá sentido ao trabalho em sala. Facilita a relação com o saber de cada um dos sujeitos da turma. Facilita a possibilidade de crescer e aprender e possibilita a gestão autónoma, supervisionada, do trabalho intelectual que implica.

3.2. Formar para o trabalho autónomo, cooperado na escola, no âmbito do projecto

O projecto está organizado em diferentes programas que decorrem ao longo de três anos. Estamos actualmente a iniciar o segundo ano de execução. A formação em profundidade, que testemunhamos aqui, no agrupamento de Vialonga e nas escolas do agrupamento do Poceirão (Águas de Moura e Cajados), é essencial para perceber lógicas e contextos e servirá para o seu alargamento a outros TEIP no presente ano lectivo.

3.2.1. 1º ciclo: processo isomórfico

No 1º ciclo, optámos por um acompanhamento em contexto, das professoras e dos professores envolvidos, permitindo ancorar as três dimensões das propostas pedagógicas sobre as práticas existentes e negociar, em diálogo permanente, a reorganização da gestão do espaço e do tempo.

Procurámos, portanto, para acompanhar o 1º ciclo, estratégias para que o contexto de formação seja o mais isomórfico possível ao que propomos que as pessoas com quem trabalhamos

desenvolvem na sua sala de aula. Implicou um reconhecimento do terreno e de situação que se revelou complexo e moroso. Obrigámo-nos a perceber os pontos de partida de cada um dos formandos para apresentar uma formação diversificada e adaptada a cada um dos professores ou das equipas de professores.

Desenvolvemos uma formação modular, com propostas muitas vezes diversificados, e instrumentos de regulação que permitem aos formandos intervir activamente no decorrer da própria formação.

3.2.2. 2º e 3º ciclo: mudança conceptual

No 2º e 3º ciclo de Vialonga, houve uma radical mudança conceptual, devido a introdução de 90 minutos diários de trabalho autónomo que obriga a uma organização diferente do tempo dos professores e dos alunos. O planeamento do trabalho a desenvolver com os alunos(as), articulando este tempo de trabalho autónomo com o tempo do professor(a), levanta as maiores dificuldades nalgumas disciplinas com menos tempos semanais.

4 – Marcas da intervenção

As marcas da parte da intervenção que aqui abordamos, situam-se nos programas 1 e 2 do primeiro ano de execução do projecto, no universo dos participantes nas oficinas de formação, no 1º ciclo em Vialonga e nas escolas do agrupamento Poceirão-Marateca, e no 7º ano de escolaridade em Vialonga. Outros aspectos da intervenção no âmbito do projecto são apresentados em outras comunicações neste mesmo encontro (9).

4.1 Alterações constatadas no 1º ciclo

Neste momento é já possível perceber algumas mudanças nas práticas dos docentes em **Vialonga**. Contudo estas mudanças não são lineares nem uniformes. Elas variam de professor para professor e por vezes de escola para escola. Pode dizer-se que em todas as escolas houve uma reorganização dos espaços o que permite desenvolver formas de trabalho mais variadas, onde os alunos adquirem maior protagonismo como sujeitos em formação.

Todas as turmas das quais os professores titulares participam na oficina, dispõem neste momento de espaços identificados de trabalho onde em maior ou menor grau se encontram materiais à disposição das crianças, permitindo trabalho mais diferenciado. A maioria das turmas dispõe de um modelo de plano individual de trabalho que as crianças preenchem e avaliam regularmente – normalmente em base semanal (P. Paulus, relatório intermédio p. 3)

Apesar destes aspectos hoje já visíveis, a dificuldade em descrever a organização do trabalho e as acções parece constituir ainda um problema a resolver. Outra prende-se como a utilização efectiva do trabalho de projecto que como refere o formador residente: “*não é, ainda, uma prática generalizada*” (P. Paulus, relatório intermédio p.3). Outro dos problemas detectados é a relação entre os assuntos abordados nas sessões de formação e a sua passagem a acto na intervenção pedagógica.

Junto com a intervenção na sala de aula, fez-se uma aposta na utilização de uma plataforma virtual e interactiva, baseada no Moodle. É talvez aqui mais difícil evidenciar efeitos observados neste momento tendo em atenção que o programa se iniciou no início deste projecto, apesar da crescente adesão dos formandos ao seu uso, sobre tudo para a divulgação dos seus materiais para uns e como recurso para outros onde vão buscar ideias ou materiais, já usados por outros, para os seus objectivos.

Procurando potencializar o mais que possível a troca de informação, decidimos que todos os professores inscritos nas “disciplinas Moodle” correspondentes ao seu trabalho, sejam inscritos com estatuto de “professor-editor”. Assim, todos os professores do 1º ciclo que se inscrevem na plataforma, ganham automaticamente o estatuto de editor na entrada reservada para o 1º ciclo, enquanto permitindo a todos os outros o estatuto de “visitante” (P. Paulus, relatório intermédio, p 2).

Reconhece-se que é uma área que carece não só de reajustamentos, mas também de investigação sobre formas da sua utilização, isto é do seu lugar na formação e nos obstáculos ao seu uso de forma ampla e produtora de auto ou co – aprendizagem.

Mas para pensar “sobre” é preciso agir e ter a experiência da sua utilização. Assim, identifica-se como uma necessidade para o desenvolvimento deste programa, uma intervenção no sentido de construir uma reflexão o potencial de aprendizagem da formação on-line.

Uma das possibilidades que vemos neste momento no sentido de ajudar actuais e futuros formadores a utilizar plenamente o princípio construtivista da plataforma, é de potenciar uma formação de formadores com um figurino semelhante ao que pretendemos obter com esta técnica de acompanhamento de processos de aprendizagem. Não será inocente, assim, propor a alteração do nome deste programa de “formação on-line” para “aprendizagem assistida on-line”, por exemplo (P. Paulus, relatório intermédio, p 3).

A formação conduziu a uma reflexão acerca da própria avaliação dos formandos, pelo que estamos a desenvolver instrumentos que têm uma grande componente de auto-avaliação e que

evitam tentações de classificação e comparação. Quer-se evidenciar a evolução formativa do próprio.

Temos constatado ser possível, desde que se disponha de tempo, provocar mudanças de trabalho e de atitude perante os processos de aprendizagem, mesmo em situações de partida muito complicadas, de desconfiança ou descrédito.

Temos desenvolvido abordagens formativas que permitem a gradual implementação de processos reflexivos, sempre a partir da prática real, tal como a encontramos, de cada um dos formandos e das formandas.

No grupo de formação do 1º ciclo de **Marateca-Poceirão**, os efeitos visíveis até ao momento também não são uniformes e iguais em todos os formandos. Há alguns que modificaram a sua forma de trabalhar com os alunos, através de uma gestão do trabalho que permite uma intervenção do professor mais dirigida para o apoio aos alunos com mais dificuldades, enquanto outros estão ainda no desejo de se começar “a fazer”. Todavia o facto de alguns terem avançado permite criar uma dinâmica de interesse e de curiosidade mais interna ao próprio grupo de formandos o que pensamos ser um “catalisador” para o grupo aceitar novos desafios. Outro dos aspectos que merecem destaque é a disponibilização de alguns docentes, para terem apoio para algumas iniciativas dentro da sua própria sala de aula. Esta abertura de portas é também um indício importante de uma disponibilidade de mudança. Um dos aspectos ainda não conseguidos é a construção de pontes entre as escolas do 1º ciclo entre si e estas com a sede do Agrupamento, embora este seja um objectivo a concretizar.

4.2 Alterações constatadas no 3º ciclo

Como é de supor a introdução de uma nova metodologia de trabalho trouxe necessariamente “angústias e inseguranças” que foi preciso resolver através das sessões de formação contudo com o tempo de trabalho e o aprofundamento de alguns temas é possível evidenciar alguns efeitos da formação que se repercutem sobre as práticas a vários níveis nomeadamente: (i) da planificação da prática pedagógica ;(ii) na gestão do tempo de trabalho autónomo e ainda; (iii) no trabalho colaborativo entre os docentes (iv) no trabalho de colaborativo e de inter-ajuda entre alunos.

Utilizo o tempo de aula para desenvolver a oralidade e introduzir conteúdos gramaticais e no tempo de trabalho autónomo os alunos fazem exercícios de vocabulário e de gramática.” (Professora de Francês; I. V. Pires, R. intermédio p. 4)

Ao planificar as quinzenas que entrego aos alunos, separo o que quero trabalhar nas aulas do que quero que os alunos façam no TA, (que normalmente são leitura, escrita

de resumos ou textos e exercícios diversos). ” Professora de L. Portuguesa; I. V. Pires, R. intermédio p.4)

No tempo de TA, como há dois professores, muitas vezes um deles trabalha com um grupinho de alunos enquanto o outro fica com todos os outros.” (Directora da Turma C; I. V. Pires, R. intermédio p. 4)

Alunos com melhor aproveitamento aceitam ajudar os que têm mais dificuldades e isso resulta muito bem.” (DT do 7.ºE; I. V. Pires, R. intermédio).

Em Geografia, como trabalhamos todas em equipa, procedemos da mesma maneira, com algumas adaptações a cada turma. Lançamos o tema na aula do professor e damos pistas para que os alunos estudem autonomamente no tempo de TA.(Professora de Geografia I. V. Pires, R. intermédio p. 5).

Os efeitos também já são hoje visíveis numa maior responsabilização dos alunos no seu próprio trabalho e na ajuda aos colegas.

Contudo é nas palavras da formadora residente o efeito mais interessante:

É o que se relaciona com a diferenciação do ensino de forma a encontrar, para cada aluno com dificuldades, as estratégias que o ajudem a ultrapassá-las, crescendo como pessoas e melhorando as suas aprendizagens (I. V. Pires, R. intermédio p. 5).

Alguns avanços que já identificáveis, e sublinha-se que são consideráveis tendo em conta que estão centrados sobre a mudança de práticas profissionais, não são uniformes nem constantes. Eles variam em intensidade de professor para professor e por vezes ao longo do tempo. Se estas mudanças de práticas têm como objectivo apoiar os alunos nas suas aprendizagens há ainda alguns aspectos sobre os quais ainda se verificam algumas flutuações como a relação entre o trabalho realizado trabalho autónomo e disciplina.

Há, portanto, ainda professores que pretendem explicar todos os conteúdos antes de os alunos os estudarem e que sentem que têm falta de tempo. E professores que ficam perturbados quando no seu horário o tempo de TA surge antes do tempo de aula. (I. V. Pires, R. intermédio p. 6).

A regulação da vida democrática e a avaliação parecem ser também alguns aspectos que merecem ainda um enfoque e uma atenção particular em termos da formação.

Um dos aspectos, que segundo a formadora residente parece estar mais longe do pretendido, é as tutorias avançando com algumas possíveis justificações: a falta de tempo e de espaço para os tutores acompanharem os seus tutorandos dificulta a sua acção junto deles. Mas parece-me que, para além deste problema, que é prático mas

real, existe um outro de cariz conceptual, uma vez que há professores se preocupam mais com a aprendizagem de todos os alunos na sua disciplina do que com o apoio a dar aos seus tutorandos e DT's que, se conseguem arranjar algum tempo extra, normalmente voluntário, para apoiar alunos, preferem dedicá-lo aos alunos com mais dificuldades, o que até se compreende, já que os tutores atribuídos a esses alunos não têm tempo de o fazer. (I. V. Pires, R. intermédio p. 11).

Tal como se salientou já ao nível do 5º ano, a formação é um espaço de reflexão, de respostas provisórias, para dúvidas que decorrem da acção. Como qualquer aprendizagem, o que se trabalha nunca é definitivo, e muitos problemas são recorrentes. Mas sempre que se trabalham nada fica como estava.

4.3 Em geral...

Para o futuro desenvolvimento de acções de formação em outras escolas inseridas num TEIP, parece-nos importante referir que:

- Aprendemos que, para que o trabalho seja possível, deve existir pelo menos uma vontade implícita dos órgãos de gestão (do agrupamento). Um projecto pedagógico fundamentado, que contempla a formação para a mudança, a partir da realidade, facilita obviamente em muito este trabalho. Neste sentido estamos a reunir um espólio que nos permitirá apoiar direcções de agrupamento e direcções e coordenações intermédias a querer ganhar esta liderança.
- Em qualquer circunstância, o acompanhamento na fase inicial obriga a formação em contexto. A formação à distância é um recurso secundário. Porém, a nossa experiência permite-nos complementar a formação em contexto com formação à distância, em plataforma, tornando os próprios formandos protagonistas do desenvolvimento de conteúdos na plataforma.

5. Conclusões

No 1º ciclo, entre as várias estratégias utilizadas, duas mostraram-se eficazes:

- a articulação desde muito cedo com a plataforma moodle, incentivando os formandos para a utilizar como plataforma de troca.
- a participação activa no trabalho em sala, por parte do formador, em momentos de trabalho diversificado e autónomo.

Nos 2º e 3º ciclo, as estratégias desenvolvidas que se revelaram mais eficazes são:

- a criação dos momentos de partilha, onde são apresentados os problemas e dificuldades sentidos pelo Conselho de Turma, no trabalho desenvolvido com os alunos(as), assim como a

partilha de materiais e estratégias utilizadas pela formadora, na sua prática pedagógica, têm-se revelado bastante importantes. Registamos, no 5º ano, observações como: *“O mais significativo tem sido a abertura da formadora para ouvir os problemas e as dificuldades que os CT têm sentido e o lançamento de propostas efectivas para a sua resolução”*.

– as sessões de trabalho, em pequeno grupo, em horário extra-oficina, para preparação do trabalho a desenvolver com os alunos(as), nomeadamente trabalho de projecto. Estes momentos de trabalho têm acontecido por solicitação de formandos(as) e/ou decorrente do trabalho desenvolvido nas sessões da oficina.

No 3º ciclo existem situações mais pontuais que nos parecem terem funcionado bem:

– um debate sobre a quantidade e qualidade de trabalho pedido aos alunos que levou a sucessivos ajustamentos com consequências positivas na exequibilidade das planificações, que hoje é generalizadamente feita com bastante equilíbrio;

– uma reflexão sobre alguns alunos com dificuldades persistentes e de difícil resolução, seguida de uma procura de estratégias pedagógicas que respondam especificamente aos problemas revelados por cada um desses alunos (diferenciação pedagógica) foi possivelmente a estratégia mais eficaz;

– a formação sobre trabalho de projecto, sempre acompanhada de exemplos, estimulou o progressivo aparecimento de projectos em todas as turmas, envolvendo várias disciplinas, a maioria dos quais centrados em temas do currículo, outros nem tanto.

Os principais desafios neste momento são:

No 1º ciclo:

– colmatar evidentes falhas da formação inicial, procurando encaminhar de forma satisfatória as muitas solicitações para intervenções directas na sala, relacionadas com a utilização de material didáctico (matemática) ou da exploração de histórias e textos; são situações delicadas na relação de supervisão pelo risco acrescentado que intervenções deste tipo, quando feitas pelo próprio supervisor, sejam interpretadas como uma passagem de um modelo;

– evidenciar ter que dispor de muito tempo dedicado a supervisão e observação, um grande conhecimento do terreno (diferente de escola para escola, não só de dois agrupamentos distintos como também entre as escolas dum mesmo agrupamento) e de um tempo prolongado de presença do formador para trabalhar em contexto.

Nos 2º e no 3º ciclo

– a gestão das inseguranças reveladas na grande maioria de professores(as) envolvidos(as) no projecto ‘Trabalho Autónomo’, devido às alterações que foram introduzidas na organização do horário semanal da turma foi a maior preocupação. Estas alterações exigem um planeamento de trabalho totalmente diferente, que articule os tempos de aula de ‘Trabalho Autónomo’ e os tempos de aula do professor(a), o que ainda não foi conseguido por todos, havendo quem continua a ter dificuldades em organizar e planear um trabalho menos centrado no professor(a);

– o pouco tempo disponível para a reflexão e a preparação da formação e a falta de tempo para acompanhar e apoiar os professores fora das sessões da oficina no 3º ciclo, quer durante as suas aulas (quando os professores se mostrarem interessados), quer em pequenas reuniões destinadas a planificar aulas ou a debater questões que não interessam a todos, quer ainda em conversas informais que nos permitem perceber as sensibilidades individuais e o ambiente geral. A disponibilização das primeiras análises das entrevistas feitas a crianças, professores e coordenadores envolvidos no processo, bem como a interpretação das observações entretanto realizadas, permitirão encurtar os tempos de tacteamento por parte dos formadores e uma melhor eficácia na sua intervenção, condição necessário para o alargamento do projecto às lideranças intermédias e aos pivots de escola, programas que agora, no 2º ano de execução estão na ordem do dia.

Notas

1. Qualidade do ensino e prevenção do abandono e insucesso escolares nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico: O papel das Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND) – ESE de Setúbal, projecto realizado para o Ministério da Educação
2. Idem – ESE de Setúbal, projecto realizado para o Ministério da Educação
3. A partir do Texto “Trabalho Autónomo (TA)”, da Equipa de formação do projecto “Projecto de formação-investigação-acção dirigido aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) visando a melhoria das aprendizagens e a educação para a cidadania”. Disponível nas plataformas Moodle do projecto e da DGIDC – espaço para escolas em TEIP.
4. Na conferência proferida na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, 17 Fevereiro de 2009.
5. Ver *supra*, nota 3.
6. Texto Trabalho Autónomo, ver nota 3.

7. No fundo valoriza ainda mais a organização dos tempos transversais inscritos nas áreas curriculares não disciplinares.
8. Não restringimos a função de tutor ao trabalho de acompanhamento mais individualizado do plano de trabalho. É só um pequeno aspecto do trabalho de tutoria. Interessa-nos aqui a tutoria como apresentado pela equipa de Francisco Simões, em torno do projecto TUTAL.
9. Ver as comunicações nº 698, 699 e 702 de Jorge Pinto, Ana Maria Bettencourt, Fátima Guimarães e Ana Nogueira respectivamente

6. Referências

- Bettencourt, Ana Maria *et al* (2008). *Qualidade do ensino e prevenção do abandono e insucesso escolares nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico: O papel das Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND)*. Setúbal: ESE-IPS.
- Canário, Rui (2006). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Charlot, Bernard (1997), *Du rapport au savoir*. Paris: Antropos.
- Tomlinson, C; Allan S (2000). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: ASA
- Vasquez, Aida e Oury, Fernand (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris: Maspéro
- Vigotsky, Lev (2007). *Pensamento e linguagem. Obras escolhidas I*. Lisboa: Relógio d'Água.