



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

**A GESTÃO COOPERADA DO CURRÍCULO COMO MECANISMO
DE DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA**

MESTRADO EM OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DA RELAÇÃO EDUCATIVA

Vera Mónica Pinguinha Marreiros

Orientadora: Professora Doutora Maria Cristina de Oliveira Salgado Nunes

Faro

2010



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

**A GESTÃO COOPERADA DO CURRÍCULO COMO MECANISMO
DE DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA**

MESTRADO EM OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DA RELAÇÃO EDUCATIVA

Vera Mónica Pinguinha Marreiros

Orientadora: Professora Doutora Maria Cristina de Oliveira Salgado Nunes

Faro

2010

Ao abrigo da alínea b) do número 2 do artigo 5º do Decreto-lei nº 216/92, de 13 de Outubro, eu, Vera Mónica Pinguinha Marreiros, atesto a originalidade desta dissertação.

Resumo

As mudanças que vêm ocorrendo na sociedade e na escola, sobretudo a nível científico-tecnológico, têm surgido a um ritmo alucinante. Este desenvolvimento científico-pedagógico, que caracteriza a sociedade e que caracterizará as vindouras, prevê uma maior autonomia na relação com o conhecimento bem como na produção do mesmo. Pensamos, que esta autonomia na recolha e construção do saber, não tem um carácter propriamente individualista mas sim cooperativo e que o conhecimento é uma construção colectiva, resultado de interacções cognitivas e sócio-afectivas. Neste sentido, parece-nos importante que a escola desenvolva projectos pedagógicos, baseados em currículos por competências, nos quais as linhas orientadoras sejam a centralidade do aluno e o seu papel activo e participativo na aprendizagem, enquanto agente inegociável do processo de ensino. Assim sendo, consideramos a aprendizagem cooperativa, como estratégia pedagógica adequada a estas novas demandas da educação que caracterizam o mundo globalizado e a sociedade alicerçada no desenvolvimento científico-tecnológico.

Com a presente dissertação de mestrado pretendemos construir Instrumentos de Observação e Análise da Relação Educativa que nos permitam perceber o tipo de clima de aula que é promovido pela gestão cooperada do Currículo, enquanto modelo de trabalho cooperativo. Por outro lado, pretendemos também conhecer de que forma esta mesma gestão cooperada do currículo promove o desenvolvimento inter pessoal (aluno-aluno), intra pessoal (aluno) bem como da autonomia por parte das crianças.

O modelo conceptual baseia-se no pressuposto de que a gestão cooperada do currículo promove o desenvolvimento inter (aluno-aluno) e intra pessoal (aluno) bem como a autonomia por parte das crianças.

O estudo encontra-se organizado em três grandes partes distintas. Na primeira parte, são explorados os conceitos inerentes a este estudo, através de uma revisão bibliográfica. Na segunda parte do trabalho procede-se a um primeiro estudo que engloba todo o processo de construção do modelo conceptual e do modelo explicativo teórico, passando também pela construção do instrumento de validação desse mesmo modelo explicativo teórico. Na terceira parte do trabalho apresenta-se um estudo de carácter exploratório e descritivo, que pretende fazer a descrição do fenómeno ou conceito da gestão cooperada do currículo.

Palavras-Chave: Currículo, Gestão Curricular, Aprendizagem Cooperativa, Movimento da Escola Moderna, Gestão Cooperada do Currículo, Relação Educativa e Autonomia.

Abstract

Changes currently happening in society and the schooling system, above all at a technologically scientific level, have occurred at an extremely rapid pace. This scientific-pedagogical evolution which characterizes society and characterizes the future ones, foresees greater autonomy in the relationship with knowledge as well as the production of the same. We do not consider that this autonomy in gathering and constructing knowledge has an individual character but more of a collective one in which knowledge is built in a group, resulting in cognitive social-affectionate interactions. Considering this, we feel that it is important that the schooling system evolve pedagogical projects based on a curriculum by abilities, by which guidelines are central to the student and that his active and participating role in learning becomes a non-negotiable factor in the teaching process. Considering this, we believe that collective learning, as a pedagogical strategy is in keeping with the new demands of education which characterizes this global world and a society founded in scientifically-technological development.

With this masters dissertation we intend to build Instruments to observe and analyze the educational relationship, which will allow us to understand the type of lesson atmosphere, which is promoted by the collective management of the curriculum, as an example of cooperative work. On the opposite side we also intend to understand in which way this collective curriculum management can promote inter-personal development (student to student), intra-personal (the student) and the children's autonomy.

This conceptual model bases itself on the presupposition that the collective curriculum management promotes inter-personal development (student to student), intra-personal (the student) and also autonomy for the children.

The study is organized into three distinct parts. In the first part, we explore the concepts inherent to this study by way of a revised bibliography. The second part of the work proceeds with an initial study, which involves the entire construction of the conceptual model and the theoretical and explicative model, this includes the creation of instruments to validate the theoretical and explicative model. In the third part of the work presents a study of an exploratory and descriptive nature, which intends to describe the phenomenon or concept of the collective curriculum management.

Key words: Curriculum, Curriculum management, Cooperative learning, The Movement of Modern School, Cooperative curriculum management, Educational relations and Autonomy.

Nome: **Vera Mónica Pinguinha Marreiros**

Departamento: Ciências da Educação e a Formação

Data: 15 de Julho de 2010

Título da Dissertação: **A GESTÃO COOPERADA DO CURRÍCULO COMO MECANISMO DE DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA.**

JÚRI:

Presidente: Doutora **Helena Luísa Martins Quintas**, Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais do Algarve.

Vogais: Doutora **Maria Assunção da Cunha Folque de Mendonça**, Professora Auxiliar da Universidade de Évora.

Doutora **Maria Cristina de Oliveira Salgado Nunes**, Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais do Algarve; na qualidade de orientadora.

Agradecimentos

Foram muitas as pessoas que, de uma forma ou outra, contribuíram para a realização deste trabalho e, por isso, a todas elas presto o meu sincero agradecimento.

De qualquer modo, a outras devo um agradecimento especial:

À minha orientadora, professora doutora Cristina de Oliveira Salgado Nunes, pelos comentários, sugestões e críticas durante a consecução do trabalho, bem como pela disponibilidade e amabilidade demonstrada.

A todos os professores que me acompanharam na parte curricular do mestrado, e que melhor me ajudaram a definir o estudo.

À direcção do Movimento da Escola Moderna, que me apoiou desde o primeiro momento. Um agradecimento especial ao Professor Doutor Sérgio Niza, ao Professor Luís Mestre e à Professora Ângela Galvão.

À gestão da Escola onde foram aplicados os instrumentos e a todos os alunos e professores que participaram no estudo.

Ao António Gil, pelo apoio informático que me prestou.

Finalmente, e não menos importante, agradeço à minha família e amigos que me deram o incentivo necessário, acreditando em mim e nas minhas capacidades.

Índice

I – Enquadramento Teórico	1
1. – Introdução.....	1
1.1. – Contextualização da pesquisa.....	1
1.2. – Descrição dos capítulos	3
2. – Currículo.....	5
2.1 – Conceitos (natureza e âmbito)	5
2.2. – O conceito de currículo na reorganização curricular do ensino básico	7
2.3. – Teorias do currículo.....	9
2.4. – Dimensões do currículo	13
2.5. – Modelos de organização curricular.....	17
2.6. – Modelos de planificação curricular	23
2.7. – Componentes estruturais do currículo	25
2.7.1. – Relações de interdependência dos componentes.....	27
3. – Gestão curricular.....	28
3.1. – Conceitos/enquadramento legal.....	28
3.2. – Níveis de decisão e concretização curriculares	31
3.3. – Funções e papéis dos diferentes actores relativamente à tomada de decisões curriculares (acção dos actores educativos).....	32
4. – Aprendizagem cooperativa	34
4.1. – Conceito.....	34
4.2. – Bases teóricas	36
4.3. – Pressupostos	45
4.4. – Gestão Cooperada do Currículo	49

4.4.1. – Filosofia educacional e princípios pedagógicos.....	49
4.4.2. – Organização do tempo.....	51
4.4.3. – Organização do espaço e dos materiais.....	52
4.4.4. – Acção Educativa.....	54
5. – Relação educativa.....	57
6. – Autonomia.....	60
6.1. – Autonomia/Autoregulação.....	60
II – 1º Estudo: Do modelo conceptual ao modelo explicativo teórico.....	64
1. – Do modelo conceptual ao modelo explicativo teórico.....	64
1.1. – Apresentação do Problema.....	64
1.2. – Modelo Conceptual.....	64
1.3. – Pergunta de Partida.....	65
1.4. – Mapa conceptual (grelha de tomada de decisões conceptual).....	66
1.5. – Modelo Explicativo Teórico.....	66
1.6. – Definição de hipóteses e sua caracterização.....	68
1.7. – Definição das variáveis e sua caracterização.....	69
1.8. – Universo.....	69
1.8.1. – População.....	69
1.8.2. – Amostra.....	69
2. – Construção do instrumento de validação do modelo explicativo teórico.....	70
2.1. – Processo de construção do instrumento.....	70
2.2. – Processo de validação do instrumento.....	70
2.2.1. – O Método dos Juízes.....	70
2.2.2. – Pré-Teste.....	74

III – 2º Estudo: Percepção de alunos e professores sobre a Gestão Cooperada do Currículo.....	76
1. – Tipo de Estudo.....	76
2. – Questões de Estudo.....	77
2.1. – Questão Geral.....	77
2.2. – Questões Operativas.....	77
3. – Objectivos de Estudo.....	78
3.1. – Objectivos gerais.....	78
3.2. – Objectivos Específicos.....	78
4. – Participantes/Amostra.....	79
5. – Instrumentos.....	79
5.1. – Fidelidade e Validade do Questionário.....	79
6. – Procedimentos/recolha de dados.....	80
7. – Tratamento dos dados.....	81
8. – Apresentação e análise dos resultados.....	82
8.1. – Alunos.....	82
8.1.1. – Caracterização da amostra de alunos.....	82
8.1.2. – Resultado do estudo realizado com alunos.....	83
8.2. – Professores.....	99
8.2.1. – Caracterização da amostra de professores.....	99
8.2.2. – Resultado do estudo realizado com professores.....	100
9. – Discussão dos resultados.....	119
10. – Conclusões.....	127
10.1. - Limites de estudo e pistas para novas investigações.....	130
Referências Bibliográficas.....	132
Referências Normativas.....	142

Anexos..... 143

Índice de Quadros

Quadro 1 - Modelo Conceptual 1	65
Quadro 2 - Modelo Explicativo Teórico 1	67
Quadro 3 - Modelo Conceptual 2.....	71
Quadro 4 - Modelo Explicativo Teórico 2	72

Índice de Figuras

Figura I - Tabela 1. Distribuição da amostra por género, idade e ano de escolaridade	82
Figura II - Dimensões do clima de sala de aula	83
Figura III - Tabela 2. Clima de sala de aula: satisfação	83
Figura IV - Tabela 3. Clima de sala de aula: Coesão	84
Figura V - Tabela 4. Clima de sala de aula: Competição	84
Figura VI - Tabela 5. Clima de sala de aula: Dificuldades	85
Figura VII - Tabela 6. Clima de sala de aula: Conflito	85
Figura VIII - Dimensões do desenvolvimento interpessoal aluno-aluno	86
Figura IX - Tabela 7. Desenvolvimento interpessoal aluno-aluno: Comunicação	86
Figura X - Tabela 8. Desenvolvimento interpessoal aluno-aluno: Atitudes democráticas	87
Figura XI - Tabela 9. Desenvolvimento interpessoal aluno-aluno: Respeito	88
Figura XII - Tabela 10. Desenvolvimento interpessoal aluno-aluno: Cooperação	88
Figura XIII - Dimensões do desenvolvimento interpessoal aluno-aluno	89
Figura XIV - Tabela 11. Desenvolvimento intrapessoal: Responsabilidade	89
Figura XV - Tabela 12. Desenvolvimento intrapessoal: Motivação	90
Figura XVI - Tabela 13. Desenvolvimento intrapessoal: Empenho	90
Figura XVII - Tabela 14. Desenvolvimento intrapessoal: Organização	91
Figura XVIII - Tabela 15. Desenvolvimento intrapessoal: Curiosidade	91
Figura XIX - Dimensões da autonomia	92

Figura XX - Tabela 16. Autonomia: Toma decisões.....	92
Figura XXI - Tabela 17. Autonomia: Esclarece dúvidas e pede ajuda	93
Figura XXII - Tabela 18. Autonomia: Participa na definição de actividades.....	93
Figura XXIII - Tabela 19. Autonomia: Participa na organização e desenvolvimento das actividades	94
Figura XXIV - Tabela 20. Autonomia: Tem iniciativa.....	95
Figura XXV - Tabela 21. Autonomia: Reflete e argumenta.....	95
Figura XXVI - Tabela 22. Autonomia: Age com segurança	96
Figura XXVII - Tabela 23. Autonomia: Apresenta estratégias	96
Figura XXVIII - Tabela 24. Caracterização da amostra de professores.....	99
Figura XXIX - Tabela 25. Mínimo, máximo, médias, desvios-padrão da idade e tempo de serviço.....	100
Figura XXX - Tabela 26. Clima de sala de aula: Satisfação	101
Figura XXXI - Tabela 27. Clima de sala de aula: Coesão	101
Figura XXXII - Tabela 28. Clima de sala de aula: Competição	102
Figura XXXIII - Tabela 29. Clima de sala de aula: Dificuldades	103
Figura XXXIV - Tabela 30. Clima de sala de aula: Conflito.....	103
Figura XXXV - Tabela 31. Desenvolvimento interpessoal aluno-aluno: Comunicação...	104
Figura XXXVI - Tabela 32. Desenvolvimento interpessoal aluno-aluno: Atitudes democráticas	105
Figura XXXVII - Tabela 33. Desenvolvimento interpessoal aluno-aluno: Respeito .	106
Figura XXXVIII - Tabela 34. Desenvolvimento interpessoal aluno-aluno: Cooperação	106

Figura XXXIX - Tabela 35. Desenvolvimento intrapessoal: Responsabilidade.....	107
Figura XL - Tabela 36. Desenvolvimento intrapessoal: Motivação	108
Figura XLI - Tabela 37. Desenvolvimento intrapessoal: Empenho.....	109
Figura XLII - Tabela 38. Desenvolvimento intrapessoal: Organização	110
Figura XLIII - Tabela 39. Desenvolvimento intrapessoal: Curiosidade	110
Figura XLIV - Tabela 40. Autonomia: Toma decisões	111
Figura XLV - Tabela 41. Autonomia: Esclarece dúvidas e pede ajuda	112
Figura XLVI - Tabela 42. Autonomia: Participa na definição de actividades.....	113
Figura XLVII - Tabela 43. Autonomia: Participa na organização e desenvolvimento das actividades	114
Figura XLVIII - Tabela 44. Autonomia: Tem iniciativa.....	115
Figura XLIX - Tabela 45. Autonomia: Reflecte e argumenta	116
Figura L - Tabela 46. Autonomia: Age com segurança	116
Figura LI - Tabela 47. Autonomia: Apresenta estratégias	117

Índice de Anexos

Anexo A - Primeiro mapa conceptual	66
Anexo B - Primeiros instrumentos elaborados.....	70
Anexo C - Método de Juízes – Parecer dos especialistas.....	70
Anexo D - Pré-Teste – Parecer dos representantes	74
Anexo E - Mapa conceptual reformulado	75
Anexo F - Instrumentos reformulados	75
Anexo G - Instrumentos – Questionários.....	79
Anexo H – Pedido de colaboração e autorização de utilização do questionário ao autor, autorização de utilização do questionário e Questionário de Verificação do Grau de Aproximação ao Modelo Pedagógico do MEM	80
Anexo I - Solicitações de cooperação e Autorizações	81

I – Enquadramento Teórico

1. – Introdução

1.1. – Contextualização da pesquisa

As políticas curriculares e educativas são processos complexos de tomada de decisão que pretendem responder afirmativamente às mudanças que ocorrem na sociedade e na escola.

Em pleno século XXI estas mudanças têm surgido a um ritmo alucinante. O desenvolvimento científico-tecnológico que caracteriza a sociedade dos nossos dias e que caracterizará as sociedades vindouras prevê uma maior autonomia na relação com o conhecimento bem como na produção do mesmo.

Por outro lado, esta autonomia na recolha e construção do saber, não tem um carácter propriamente individualista mas sim cooperativo (quer ao nível dos indivíduos como das instituições). Não nos podemos esquecer que o conhecimento é uma construção colectiva, resultado de interações cognitivas e sócio-afectivas.

Perante tudo isto, parece urgente repensar os currículos, os tempos e espaços escolares, as estratégias de ensino, entre outros. É necessário romper com os paradigmas da educação tradicional e implementar caminhos seguros para uma nova realidade educacional. A escola deve deixar de ser, unicamente, o veículo de transmissão de conhecimentos para passar a ser a facilitadora da construção do conhecimento, construindo competências e apropriando-se de conhecimentos.

Assim sendo, torna-se imprescindível desenvolver projectos pedagógicos, baseados em currículos por competências, nos quais as linhas orientadoras sejam a centralidade do aluno e o seu papel activo e participativo na aprendizagem, enquanto agente inegociável do processo de ensino. É necessário construir um currículo no qual os assuntos sejam explorados de forma interdisciplinar, transdisciplinar e contextualizada.

Neste sentido, surge a aprendizagem cooperativa, como estratégia pedagógica adequada às novas demandas da educação que caracterizam o mundo globalizado e a sociedade alicerçada no desenvolvimento científico-tecnológico.

Segundo esta proposta pedagógica os alunos ajudam-se no processo de aprendizagem e, portanto, na construção do conhecimento. Esta abordagem sustenta-se sobretudo na interdependência positiva (o sucesso de um aluno depende do sucesso de todos os outros), na responsabilidade individual (cada membro do grupo tem a responsabilidade individual de demonstrar como aprendeu), na dinâmica de grupos, na interacção dos envolvidos no processo e no desenvolvimento de habilidades sociais e valores.

Nesta perspectiva, a gestão cooperada do currículo surge como uma proposta metodológica de organização do trabalho da sala de aula em ambiente cooperativo. A aprendizagem é assumida como um contrato social e educativo entre alunos e professores. Há uma preocupação central com os interesses e expectativas dos alunos em relação à aprendizagem e à escola, respectivamente. Por outro lado, pressupõe um envolvimento de cada aluno de forma mais directa no planeamento das actividades de forma a satisfazer as suas necessidades e as competências curriculares. Portanto, pode-se dizer que, não só o professor, mas também o aluno participam activamente na tomada de decisões, ou seja, na gestão do currículo.

O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna é um exemplo do trabalho de aprendizagem cooperada do currículo que se baseia em cinco tipos de actividades de diferenciação pedagógica. A reunião do Conselho de Cooperação Educativo durante a qual decorre a planificação, avaliação, a análise das ocorrências significativas nas relações entre os cooperantes em democracia directa. O tempo de trabalho em projectos multidisciplinares decorrentes do planeamento do currículo. O tempo de comunicação dos projectos, avaliados pelos restantes colegas e professor. O tempo de estudo autónomo na sala de aula destinado ao estudo dos conteúdos disciplinares e ao treino e produção intelectual dos alunos guiados por um plano individual de trabalho periódico. Finalmente, o tempo de trabalho em colectivo, onde, com a colaboração activa dos professores e de forma plenamente participada por todos, se constroem ou se reconstroem conceitos e saberes a mobilizar no domínio das respectivas disciplinas.

1.2. – Descrição dos capítulos

O presente trabalho está organizado em três grandes partes.

Na primeira parte, denominada Enquadramento Teórico, são explorados os conceitos inerentes a este estudo, através de uma revisão bibliográfica.

Uma vez que o presente estudo incide sobre a Gestão Cooperada do Currículo, foram logo identificados três conceitos chave: Currículo, Gestão do Currículo e Cooperação.

Como tal, no segundo ponto do Enquadramento Teórico, desenvolve-se o conceito de Currículo. São especificamente abordados a sua natureza e âmbito, teorias e dimensões do currículo, modelos de organização curricular e componentes estruturais do currículo.

Num terceiro ponto trata-se o tema da gestão curricular, nomeadamente o conceito, níveis de decisão e as funções dos actores educativos.

Como terceiro ponto temos a aprendizagem cooperativa. É desenvolvido em termos de conceito, bases teóricas e pressupostos. Termina com a exploração do modelo de gestão cooperada do currículo do MEM (Movimento da Escola Moderna).

Ainda na parte do enquadramento teórico e, como o presente estudo pretende analisar e compreender até que ponto a estratégia da gestão cooperada do currículo promove o desenvolvimento inter e intra pessoal e a autonomia, apresentamos como quinto ponto o conceito de relação educativa e como sexto ponto o conceito de autonomia.

Na segunda parte do trabalho “1º Estudo - Do modelo conceptual ao Modelo Explicativo Teórico”, procede-se a um primeiro estudo que engloba todo o processo de construção do modelo conceptual e do modelo explicativo teórico, passando também pela construção do instrumento de validação desse mesmo modelo explicativo teórico.

Este primeiro estudo pretende mostrar o percurso estabelecido pelo investigador durante uma primeira parte do processo de investigação, ou seja, da construção da tese.

Pretende-se evidenciar a constante tomada de decisões necessária à consecução da investigação, bem como as sucessivas reformulações de aspectos desta mesma investigação, de acordo com as literaturas efectuadas, opiniões de outros sujeitos, opinião dos especialistas e com a aplicação do pré-teste.

Na terceira parte do trabalho, “2º Estudo – Percepção de alunos e professores sobre a Gestão Cooperada do Currículo” apresenta-se um estudo de carácter exploratório e descritivo, que pretende fazer a descrição do fenómeno ou conceito da gestão cooperada do currículo e que permite identificar as características duma amostra. Para isso utiliza-se o instrumento anteriormente concebido e validado no ponto anterior.

No final do trabalho apresenta-se a bibliografia consultada e utilizada e os anexos.

2. – Currículo

2.1 – Conceitos (natureza e âmbito)

Etimologicamente o termo currículo apresenta uma pluralidade de significados. Em latim, por exemplo, pode ser entendido como proveniente de *currere* que significa correr, decorrendo as derivações substantivas do próprio latim como *cursus*, que significa carreira, ou mesmo, *curriculum* no sentido de caminho, jornada, percurso a seguir.

O Dicionário Houaiss (2001, p.2571) da língua portuguesa define currículo em dois verbetes: o primeiro, remetendo ao "acto de correr, corrida, curso (...) programação total ou parcial de um curso ou de matéria a ser examinada"; no segundo, como "documento em que se reúnem dados relativos a características pessoais, formação, experiência profissional".

Na Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura (1999, p.812), a palavra currículo é empregue no sentido pedagógico, sendo descrita como "(...) conjunto de todas as actividades que a escola planeia e faz executar como meio de aprendizagem dos alunos, (...)".

Segundo Ribeiro (1999), de há um tempo para cá, o termo currículo tem vindo a ganhar alguma autonomia e relevância enquanto área de estudo das Ciências da Educação. Tendo em conta a sua centralidade no sistema educativo, é envolvido por todo um conjunto de processos complexos e, por isso, deve ser estudado e desenvolvido de forma sistemática e sistémica.

Apesar de, até há bem pouco tempo, as questões do debate curricular central se colocarem sobretudo em termos restritos de alterações programáticas, actualmente, há que pensar nestas questões de forma mais global e sistémica considerando todas as partes envolvidas, no sentido de melhor entender o todo. Para proporcionar a devida evolução e entendimento do currículo, mais que alterações programáticas, são necessárias alterações em todos os outros subsistemas que envolvem o currículo, como

sendo nas metodologias e estratégias de ensino, na concepção e avaliação do currículo, na formação dos professores, entre outros. (Roldão, Nunes & Silveira, 1997)

Por outro lado, paralelamente a este crescente interesse pelo tema, à pluralidade de significados que o caracterizam e à complexidade que lhe é característica, tem surgido alguma confusão relativamente à terminologia da palavra e, conseqüentemente, ao pensamento curricular. Muitas vezes a noção de currículo é usada de forma vaga, imprecisa ou restritiva. (Roldão, 1999a)

É um conceito polissémico e passível de muitas interpretações. Só em termos pedagógicos são várias as definições que dele se podem fazer: “Nas primeiras definições de currículo - propostas entre outros, por Tyler, Good, Belth, Phenix, Taba, Johnson, D’ Hainaut (Connelly e Lantz, 1991; Jackson, 1992; Toobs e Tierney, 1993) - constata-se que correspondem a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades de acordo com a natureza das disciplinas.” (Pacheco, 2001a, p.16)

Esta definição, de perspectiva latino-europeia, sugere então currículo e programa como sinónimos. O currículo é visto como um conjunto de conteúdos organizados por temas, áreas e estudo e disciplinas e também como um plano de acção pedagógica. Esta concepção reflecte um entendimento estático de currículo. Para além disso, salienta a natureza de currículo como objectivo, intenção ou meta sendo muito valorizado o aspecto formal.

Por outro lado, “Outras definições de currículo (propostas por Schawb, Smith et al., Foshay, Rugg, Caswell, Stenhouse, Gimeno, Zabalza, Kemmis, etc), embora referindo o plano ou o programa, apresentam-no ora como o conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, ora como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação.” (Pacheco, 2001a, p.17)

Nesta perspectiva anglo-saxónica o currículo é encarado de forma mais sistémica, sendo definido de uma forma mais abrangente e total, considerando-se desde o nível político ao nível de sala de aula. Segundo Pacheco (2001a) devem mesmo ser estabelecidas relações entre o currículo e a sociedade (valores) e entre as concepções do homem, mundo e informação, de forma a que possa este ser entendido na sua essência.

Assim sendo, o currículo acaba por ser um sistema social composto por vários subsistemas. Neste sentido, “(...) é um propósito que não é neutro em termos de informação, já que esta deriva de diferentes níveis e é veiculada por diversos agentes curriculares dentro do contexto de vários condicionalismos.” (Pacheco, 2001a, p.18)

Portanto, na perspectiva do autor, o currículo surge como uma construção cultural e como uma forma de organizar a prática educativa resultante da interação de várias estruturas (políticas administrativas, económicas, culturais, sociais e escolares).

Nesta aceção é valorizado o aspecto informal que articula tanto o propósito do programa como o contexto onde é posto em prática, dando especial importância aos intervenientes, nomeadamente os seus valores, atitudes e saberes. Esta perspectiva salienta a natureza de currículo enquanto processo de construção do ensino aprendizagem e não acentua a dicotomia entre o primeiro e o segundo. Sugere o carácter de processo em constante desenvolvimento do próprio currículo e acentua o aspecto prático do seu desenvolvimento. Para Ribeiro (1999) este processo é constituído por quatro momentos: justificação e orientação do currículo; concepção e elaboração; implementação e avaliação.

A definição de currículo proposta por Ribeiro (1999, p.6), situa-se nesta perspectiva: “(...) define-se como um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação (...) até à sua avaliação passando necessariamente pelos momentos de concepção-elaboração e de implementação.”

Como refere Pacheco (2001a) a conceituação de currículo está longe de ser consensual. De qualquer modo, o importante é que em qualquer tentativa de resposta se tenha em conta a complexidade e a dualidade que o caracterizam.

2.2. – O conceito de currículo na reorganização curricular do ensino básico

Estas diferentes conceituações sobre currículo têm sido acompanhadas por políticas e leis que pretendem legislar e legitimar estas mudanças. Na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com alterações introduzidas pela

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro e 49/2005, de 30 de Agosto) já se contemplava a existência de um currículo nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais e locais justificadas nomeadamente pelas condições socio-económicas, tanto para o Ensino Básico como para o Ensino Secundário.

Em 2001 foi aprovada, pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, a Reorganização Curricular do Ensino Básico, no qual se encontra a seguinte definição de Currículo Nacional: “(...) conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do sistema educativo para este nível de ensino (...)” (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, capítulo I, artigo 2.º, nº 1). Também neste diploma podemos verificar a intenção da adequação do currículo nacional a cada contexto escolar específico. Assim, o Decreto-Lei dispõe que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão da escola. Por sua vez, as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

No que concerne à organização do currículo o decreto especifica os seguintes princípios orientadores:

- a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário;
- b) Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;
- c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;
- d) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;

e) Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática;

f) Racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos;

g) Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo;

h) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida;

i) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.

2.3. – Teorias do currículo

Tendo em conta os diferentes entendimentos de currículo surgem também várias teorias que pretendem facilitar a compreensão da complexidade curricular.

“A função da teoria curricular é descrever, explicar e compreender os fenómenos curriculares, servindo de programa para a orientação das actividades resultantes da prática com vista à sua melhoria. (...) responde a uma série de questões (...) e serve de modelo de representação do real que se pretende organizado e problematizado (...) não representa, por conseguinte uma perspectiva acabada e sólida (...), pelo que necessita de uma ampla referência histórica e social, (...)” (Pacheco, 2001a, p.31)

Eisner e Vallence (1974), citados por Pacheco (2001a), sugerem orientações curriculares para fundamentar e construir uma proposta curricular:

- a) currículo como desenvolvimento de processos cognitivos – orientação mais dirigida para as destrezas cognitivas dos alunos;
- b) currículo como tecnologia – preocupação com o como se aprende em detrimento de o que se aprende, uma vez que o currículo é visto como um meio para organizar a aprendizagem;
- c) currículo como auto-realização – preocupação de resposta aos interesses, expectativas e motivações dos alunos; orientação mais centrada no aluno e nas experiências de aprendizagem;
- d) currículo como reconstrução social – preocupação com a visão social da aprendizagem;
- e) currículo como orientação do racionalismo académico – valorizando a aprendizagem com conteúdos organizados em disciplinas.

Segundo Schiro (1978), citado por Morgado (2000, p.37), existem ideologias curriculares ou concepções básicas sobre a função da Escola:

“(…) a) académica – apoiado nas disciplinas:

b) ideologia da eficiência social – currículo como tecnologia;

c) centrada no aluno:

d) de reconstrução social – uma ideologia neomarxista que defende que a Escola deve produzir a mudança.”

Lundgren (1993), citado por Morgado (2000, p.37) entende os currículos como “textos pedagógicos” para resolver o problema da representação. O termo “textos” pedagógicos é utilizado num, âmbito muito vasto, existindo textos para alunos, textos com instruções ou conselhos para os professores, textos verbais (que existem ao nível da interacção da sala de aula) e textos não verbais, nem escritos (que determinam a vivência da Escola e da sala de aula). Desta forma, o currículo deve contemplar uma selecção de conteúdos e objectivos para a reprodução social, bem como uma indicação dos métodos relativos aos conteúdos que devem ser ensinados.

Este autor defende que a construção de um currículo necessita do estabelecimento de um conjunto de princípios homogéneos, denominados de códigos curriculares, cujo objectivo é estabelecer uma relação entre os textos curriculares produzidos através da história e os respectivos contextos sociais em diferentes períodos históricos. Com base nesta relação, Lundgren define cinco códigos curriculares:

“(…) a) Código clássico: referindo-se ao currículo clássico, que remonta à Grécia antiga e se projecta até à Idade Média; este código incluía um equilíbrio entre a educação intelectual (...), física (...) e estética (...);

b) Código realista: resultando da transformação do código clássico no Renascimento, refere-se ao movimento de renovação pedagógica que surgiu a par da Revolução Industrial; a educação começa a ser encarada como adequada dos interesses e do desenvolvimento pessoal da criança; surge associado ao alargamento da população escolar, concomitante com o nascimento da nova classe média e das classes mercantis e administrativas da época;

c) Código moral: surge em finais do século XVII e princípios do século XIX, como resposta às necessidades que os novos estados nacionais tinham de uma cidadania comprometida; ao código moral associa-se o nascimento da educação de massas; aponta para o currículo como instrumento que leva à obtenção de determinadas atitudes e valores do indivíduo perante a escola e a sociedade;

d) Código racional: a escola começa a estruturar-se como organização para responder aos interesses sociais; construiu-se sobre a base de uma filosofia pragmatista, eu interessava pelo indivíduo e pela ciência como fundamento da organização racional da sociedade;

e) Código oculto: que se refere ao código do currículo actual; domina a escola de hoje, sendo uma síntese de todos os outros códigos.”

Do ponto de vista de Gimeno (1988), citado por Morgado (2000, p.39), prevalecem quatro orientações elementares para abordar a configuração de modelos teóricos e práticas relacionadas com o currículo:

“ a) o currículo como súmula de exigências académicas – aponta o currículo com um produto, como o resultado do conteúdo organizado por disciplinas;

b) o currículo: base de experiências – preocupa-se em saber como utilizar as experiências dos alunos para, a partir delas, construir conhecimento e uma cultura elaborada; o currículo impõe-se a partir as experiências, expectativas e interesses dos alunos;

c) o currículo como legado tecnológico e eficiente – procura definir o currículo através de uma planificação de aprendizagem, cujo ponto de entrada está nos objectivos, e cujo ponto de saída está nos resultados obtidos pelos alunos na avaliação;

d) o currículo como configurador da prática – centra a sua perspectiva na dialéctica teórico-prática; é um esquema globalizador dos problemas relacionados com o currículo que, num contexto democrático, deve conduzir a uma maior autonomia dos professores para modelar a sua própria prática.”

No seguimento destas teorias curriculares e, de forma a otimizar a compreensão de uma área tão complexa como o currículo, surgem as teorias curriculares propostas por Kemmis (1988), citado por Morgado (2000, p.40): a teoria técnica, a teoria prática e a teoria crítica.

A teoria técnica é a mais tradicional nos estudos curriculares e cuja influência ainda se faz sentir na actualidade. Tem como base o princípio de que as regras técnicas devem orientar a acção do sujeito, caracterizando-se pelo uso de um discurso científico, por uma organização burocrática e por uma acção tecnicista. O currículo é encarado como o resultado de uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, organizadas pela Escola em função de um determinado programa. Esta teoria corresponde então a uma visão tradicionalista, onde a componente burocrática se alia à componente técnica. A prática é determinada pela teoria segundo uma relação unívoca e hierarquizada e as questões mais substantivas da educação e do currículo são relegadas para segundo plano.

A teoria prática caracteriza-se por um discurso humanista, uma organização liberal e uma prática racional, radicando-se no juízo ponderado e na deliberação prática.

O currículo é visto como um processo que engloba múltiplas vertentes, propostas por parte da Administração, podendo ser interpretadas pelas Escolas, bem como, pelos professores, de diferentes modos e aplicadas em contextos distintos. Ao pressupor que a construção do currículo está baseada na prática, subentende-se uma participação activa e responsável dos diversos intervenientes na tomada de decisões, com o fim de estruturar a acção educativa e dar resposta a problemas e situações complexas, vividas no meio escolar.

A teoria crítica tem como base a Ciência Social Crítica que apela à emancipação do sujeito como forma de resolver os problemas da prática, inserindo-se numa visão emancipadora de currículo. O currículo é encarado como o resultado de interesses agrupados de professores e alunos portadores de uma consciência crítica e, como tal, é o resultado do confronto dos vários argumentos colocados, com consciência crítica, pelos vários elementos. Surge assim uma perspectiva do currículo como uma práxis, ou seja, como uma reflexão sobre a própria prática, como uma acção argumentativa inerente ao interesse cognitivo crítico e que é constituída pela acção e pela reflexão.

2.4. – Dimensões do currículo

Segundo Goodlad e colaboradores (1979), citados por Ribeiro (1999, p.22), existem diferentes dimensões do currículo, entre as quais são estabelecidas relações de separação, continuidade ou separação.

Assim sendo:

“ a) o currículo formal identifica-se com o oficialmente aprovado pelas entidades responsáveis pelo sistema educativo;

b) o currículo percebido designa aquele que os professores transmitem, de acordo com a sua interpretação acerca do oficialmente definido;

c) o currículo experienciado traduz o que os alunos recebem e aprendem, em resposta ao planeado e ao transmitido;

d) por fim, o currículo observado (ou operacional) representa a perspectiva externa daqueles que o descrevem tal como acontece na situação de ensino escolar, independentemente das perspectivas de entidades oficiais, professores e alunos.”

Na perspectiva deste autor os níveis b, c e d apresentam visões diferentes relativas ao currículo real, ou seja, aquele que se descreve como o que se pratica é a tradução do currículo formal. O contraste entre estas duas dimensões, real e formal, reflecte a distância entre a intenção declarada e a realidade prática. Durante o processo desencadeiam-se sucessivas interpretações do plano de ensino-aprendizagem proposto, o qual vai sofrendo modificações, ajustamentos ou rejeições no processo de concretização.

O facto de estes níveis não coincidirem pode conduzir-nos a duas posições. A primeira tem a ver com a acentuação da separação entre o currículo (enquanto plano intencional) e o processo e situação de ensino (enquanto meio e condição de realização curricular). A segunda remete para a salvaguarda da continuidade entre o currículo e o ensino como sendo duas faces da mesma realidade, cuja “tensão” importa manter.

Autores como MacDonald (1965), Popham e Baker (1970), Johnson (1977), Posner e Rudnitsk (1982), citados por (Ribeiro, 1999), defendem a manutenção de um dualismo entre o currículo e o ensino, atribuindo a determinação de fins e objectivos de ensino ao domínio curricular, bem como a selecção de estratégias e meios para alcançá-los.

Outros autores como Taba (1962), Tanner e Tanner (1975), Goodlad e seus colaboradores (1979), não aceitam esta separação dos dois sistemas, optando pela unidade do currículo e do processo de ensino, salvaguardando a continuidade entre os meios e os fins. A unidade ou continuidade do currículo ou do ensino, vista da perspectiva das investigações centradas na implementação curricular, reflecte a discrepância entre o currículo planeado (formal) e o currículo praticado (real), acentuando igualmente o significado de que qualquer plano curricular se torna mais claro no modo como é posto em prática.

Segundo Vilar e Diogo (2000, p.6), tendo em conta os diferentes níveis de decisão em matéria de organização, gestão e desenvolvimento curricular, o currículo apresenta as seguintes dimensões:

“(…) - Currículo prescrito: é constituído por todas as decisões assumidas pela Administração Central do Sistema Educativo – configuradas pela Lei de Bases, decretos-lei, despachos, programas e outros documentos normativos e /ou orientadores, que constituem o referencial ou matriz, quer para o currículo apresentado, quer para o currículo traduzido, quer ainda para o currículo trabalhado, funcionando, portanto, como o instrumento nuclear da prática curricular;

- Currículo apresentado: é constituído pelos meios elaborados por diferentes instâncias (Administração regional e local do Sistema Educativo, Editoras, Associações de carácter científico e pedagógico, etc.) com o objectivo de oferecer aos professores uma interpretação do significado e conteúdo do currículo prescrito. Fazem parte integrante dos significados e conteúdos do currículo prescrito. Fazem parte integrante dos manuais, publicações científicas e didácticas, protocolos, directrizes, etc.;

- Currículo traduzido: é constituído pela planificação curricular e consequentes programações pedagógico-didácticas que, a nível da Escola, são levadas a efeito e que configuram os significados e conteúdos das decisões e propostas de gestão e desenvolvimento curricular (currículo prescrito e/ou apresentado) à luz do Projecto Educativo de Escola assumido pela respectiva comunidade educativa;

- Currículo trabalhado: é constituído pelas tarefas escolares levadas a cabo que, guiadas pelos esquemas técnicos e empíricos dos professores e em função das finalidades educativas assumidas, dão corpo ou atribuem significado real às decisões curriculares previamente assumidas, designadamente as decisões decorrentes da planificação curricular e programações pedagógico-didácticas assumidas a nível da Escola;

- Currículo concretizado: é constituído pelo conjunto de efeitos cognitivos, motores, afectivos, morais, sociais, etc., ou seja, pelas aprendizagens significativas dos alunos em consequência das tarefas escolares levadas a efeito no sentido da consecução das finalidades educativas enunciadas para o nível e ciclo de estudos.”

Ribeiro (1999) salienta que, frequentemente, surge a contraposição entre currículo formal e currículo informal/currículo oculto (escondido/latente). Para este autor a diferença entre currículo formal e informal encontra-se sobretudo entre o que é planeado e organizado formalmente para promover aprendizagens definidas, e o que é estruturado, mas não orientado por intenções explícitas de aprendizagem planificada e sistemática.

O currículo oculto pode ser descrito sob duas perspectivas. Uma delas considera-o como sendo: “(...) o conjunto de práticas educativas e processo pedagógicos que veiculam aprendizagens diferentes das explicitamente consignadas pelos objetivos do currículo formal e cujos efeitos últimos, ainda em grande parte desconhecidos, apenas se indiciam.” A outra como os “(...) efeitos educativos não académicos, que a escola parece promover, mas que não são explicitamente visados pelo currículo formal; (...)” (Ribeiro, 1999, p.19)

Torres (1995, p.201), esclarece o conceito na seguinte definição: “O currículo oculto faz referência a todos aqueles conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que se adquirem mediante a participação em processos de ensino e aprendizagem e, em geral, em todas as interações que se dão no dia-a-dia das aulas e escolas.”

Em qualquer uma destas perspectivas o currículo oculto acentua resultados e processos de ensino escolar que, apesar de não serem explicitados pelos planos curriculares e programas de ensino, formam uma parte integrante e efectiva da experiência do aluno na Escola. Em última análise é um “sub-produto” do currículo formal, no qual, as aprendizagens não são deliberadamente induzidas, mas ocorrem como resultado do modo como se organiza e institucionaliza o processo de ensino-aprendizagem na Escola.

Roldão (1999c, p.54) faz ainda referência ao currículo como projecto integrado, uma outra dimensão do currículo. O currículo como projecto integrado concebe-se então como uma proposta “(...) que se estrutura e ajusta de acordo com as necessidades e situações reais, com a especificidade dos contextos e a diversidade dos destinatários/participantes deste projecto.”

Esta definição acentua a distância entre o currículo formal (concebido como uma proposta uniforme e rígida) e o currículo como projecto. De qualquer modo, esta

diferença não se constitui como um inconveniente, uma vez que as duas concepções podem ser numa só fundida, evitando que a uniformização do currículo não contemple a diversidade, e que a diversificação não assegure o acesso a todo o currículo.

A este respeito, Zabalza (1992), citado por Roldão (1999c, p.54) refere: “Trata-se, assim, de promover, ao nível da teoria curricular, um currículo como projecto formativo geral, e, ao nível da acção educativa, de operacionalizar a programação do currículo como um projecto curricular integrado de escola.”

Torres (1995, p.187) acrescenta que o importante “(...) é que devem ser respeitados os conhecimentos prévios, as necessidades, os interesses e os ritmos de aprendizagem de cada estudante.” O autor esclarece ainda que, para que isto suceda, se deve dar mais oportunidades de participação e de decisão aos alunos e outros participantes, sobretudo em termos de selecção de conteúdos, formas e ritmos de trabalho, de recursos, de formas de avaliação, entre outros.

Beane (2003, p.91) sintetiza esta posição da seguinte forma:

“Defende a ideia de que se deve utilizar a abordagem curricular integradora, colocando ênfase nas unidades temáticas centradas em determinados problemas, colaborativamente planificados pelos professores e pelos estudantes, enquadrados por uma comunidade de sala de aula democrática (...)”

2.5. – Modelos de organização curricular

Devido à natureza heterogénea do termo currículo torna-se também importante compreender que existem modelos curriculares com diferentes características.

Segundo Taba (1962), citado por Ribeiro (1999), os modelos de organização curricular são uma forma de identificar os elementos curriculares básicos e de estabelecer as relações que entre eles ocorrem. Quando se selecciona um determinado modelo curricular é necessário ter em conta: os objectivos, os conteúdos, as experiências de aprendizagem, as estratégias, a avaliação e os factores de organização escolar. É necessário ter também presente que nenhum modelo de organização

curricular representa uma estrutura rígida e acabada, sendo que, qualquer forma de organizar o conjunto de aprendizagens pretendidas num determinado contexto está sempre sujeita a evoluções e/ou adaptações, em função da realidade de ensino a que se destina.

Os vários modelos de organização curricular não se excluem, ou seja, em determinadas situações, podem existir vantagens na conjugação de diferentes formas de estruturar o currículo, apesar desta prática não se verificar na maioria dos casos.

No modelo das escolas ocidentais a matriz curricular que se impôs foi, inicialmente, transposta das disciplinas científicas reconhecidas. Desta origem resultou uma organização por saberes científicos: disciplinas organizadas em espaços e tempos separados. Verifica-se que a lógica curricular instalada tende a incorporar qualquer nova aprendizagem neste formato estabelecido da disciplina. Contudo, não podemos esquecer que disciplina escolar não é sinónimo de disciplina científica e que esta divisão dos saberes em disciplinas limita, por vezes, a visão global.

Do ponto de vista deste autor, o **modelo baseado em disciplinas** constitui a forma mais frequente e tradicional de estruturar o currículo. O facto de se tratar do modelo mais vezes utilizado facilita a sua concretização prática, nomeadamente no que diz respeito aos horários lectivos, composição por turmas e a habitual formação de professores por disciplina. Segundo Phenix (1962), King e Brownell (1966) e Hirst (1975), as disciplinas constituem a fonte predominante dos conteúdos curriculares e programáticos a seleccionar, o método mais lógico e eficaz para a sua organização e, por esse facto, também o processo mais eficiente de aprender o conhecimento humano disponível.

A estrutura de cada disciplina, o que se considera necessário compreender, condiciona a escolha e organização dos conteúdos e métodos de ensino – aprendizagem.

Os elementos fundamentais do currículo por disciplinas são:

- a) **Objectivos Curriculares:** neste modelo os objectivos são escolhidos de acordo com os conteúdos programáticos que constituem o objecto de ensino – aprendizagem.

- b) **Conteúdos Curriculares:** a selecção e organização dos conteúdos são as tarefas mais determinantes neste modelo. De acordo com a disciplina temos diferentes conteúdos a ser abordados, contudo, na maior parte dos casos, são de carácter cognitivo.
- c) **Estratégias de Ensino e Experiências de Aprendizagem:** a estruturação deste elemento depende da natureza dos conteúdos. Cabe ao professor de cada disciplina preparar as actividades, sendo de destacar a importância do manual escolar, cuja construção segue, na maioria dos casos, a apresentação sequencial das matérias de ensino.
- d) **Avaliação:** são valorizados os resultados cognitivos.
- e) **Factores de Execução Curricular:** o programa de ensino é dirigido a um grupo inteiro de alunos, a turma. Desta forma, os objectivos, conteúdos e avaliação são comuns a todos os alunos. A individualização do ensino é alcançada através das diferentes estratégias, actividades, materiais e recursos, de forma a tentar personalizar a aprendizagem, adaptando-se ao ritmo de cada aluno. Quanto ao tempo de ensino é dividido em blocos para cada disciplina e os espaços de ensino são, sobretudo, as salas de aula.

Com base no pressuposto de que esta forma de estruturar o currículo por disciplinas constitui um processo sistemático e eficiente para transmitir a «herança cultural», permitindo o desenvolvimento de aptidões intelectuais, este modelo tem permanecido ao longo do tempo e tem tido um sucesso relativo. As escolas estão bem adaptadas a este modelo pois facilita a sua própria organização e também favorece o modo tradicional de formação de professores.

De qualquer modo este modelo também apresenta algumas limitações uma vez que, nem sempre, o processo de aprendizagem dos alunos segue a lógica inerente à estrutura da disciplina. Muitas vezes os conteúdos não são aprendidos de acordo com a ordem previamente estabelecida. Do mesmo modo, a divisão em disciplinas não permite, por vezes, a noção global do conhecimento, dificultando a relação dos vários saberes e contribuindo para a fragmentação destes. Pode formatar o aluno num estilo de pensamento específico da disciplina, transformando-o numa réplica em miniatura do especialista de uma disciplina. Muitas vezes, não permite uma integração fácil das

experiências e saberes já adquiridos pelos alunos e também nem sempre permite uma fácil relação com situações reais. A sobrecarga em disciplinas deste modelo curricular, não permite uma integração fácil de novas disciplinas, ou seja, não permite acompanhar de forma adequada as transformações que ocorrem na sociedade.

Para colmatar algumas lacunas e limitações deste modelo foram feitas algumas variações. A **Organização Pluridisciplinar** assenta na correlação de duas ou mais matérias que se coordenam. O princípio base desta organização é o reforço mútuo da aprendizagem em duas ou mais disciplinas. Exemplo: Coordenar o ensino de Língua Portuguesa com História. Esta correlação pode ocorrer mesmo ao nível dos programas. Se for o mesmo professor a leccionar ambas as disciplinas esta correlação é facilitada. A **Organização Interdisciplinar** constitui a fusão de matérias disciplinares que apresentam pontos em comum, por exemplo Matemática e Física. Não há perda das fronteiras da disciplina, pois esta organização não se processa especificamente em torno de um tema mas, na maioria dos casos, em torno de uma delas, sendo complementada com a outra disciplina, sempre que se justifique. A **Organização por Áreas de Conhecimento** caracteriza-se por uma tentativa de síntese e integração de conhecimentos com origem num ramo inteiro de saber.

O **modelo baseado em Núcleos de Problemas/Temas Transdisciplinares** constitui uma ruptura com o modelo estruturado em disciplinas, apresentado anteriormente. Neste caso, não existe um corpo de saberes compartimentado em disciplinas. O estudo é interdisciplinar, podendo ser feito através de núcleos temáticos ou «áreas problema» que reflectem preocupações sociais ou mesmo pessoais. Tenta estabelecer ligações entre as várias áreas do saber. Uma das técnicas que utiliza para tratamento de temas é a constituição de grupos de trabalho ou estudo individual. Os problemas podem ser propostos aos alunos ou negociados com eles.

Este modelo apresenta dificuldades de concretização devido à escassez de professores convenientemente preparados para esta forma de ensino, não estruturada em disciplinas, mas em moldes mais abrangentes. Por outro lado, também devido à falta de recursos didácticos adaptados a este modelo, à organização logística da maioria das escolas não ser compatível com este modelo e devido à falta de sistematização dos conhecimentos, o que se pode reflectir no processo de aprendizagem. Tendo em conta estas limitações, este modelo deveria ser adoptado em determinados segmentos

curriculares, que permitissem a sua aplicação e não aplicado como um modelo macrocurricular.

O **modelo baseado em Situações e Funções Sociais** está centrado na sociedade e dá relevância à satisfação das prioridades sociais, ou seja, visa garantir os conhecimentos sociais importantes para a vida quotidiana, tendo o objectivo de preparar os alunos para a vida em sociedade. Pretende desenvolver a compreensão e responsabilidade do indivíduo ao encontrar-se com situações quotidianas. Os conteúdos curriculares deste modelo, bem como a sua estruturação, têm a sua origem nas situações «persistentes» da vida social (Stratemeyer et al., 1977), nas funções e actividades sociais maiores, nos contextos e quadros funcionais de vida futura (D' Hainaut, 1980), na participação na comunidade e nos problemas sociais.

- a) **Objectivos Curriculares:** são estabelecidos sob a forma de processos pessoais e sociais a desenvolver.
- b) **Conteúdos Curriculares:** neste domínio destacam-se os métodos de análise e solução de problemas, processos de relações humanas e experiências sociais.
- c) **Estratégias e Actividades de Ensino – Aprendizagem:** o papel do professor é mais o de orientar e apoiar, incentivando a participação activa dos alunos nos projectos. Os recursos utilizados podem ser da própria comunidade.
- d) **Factores de Enquadramento Curricular:** não estão limitados à sala de aula, estendem-se a toda a comunidade local. Os grupos de trabalho são constituídos de acordo com as necessidades de cada aluno, bem como do tipo de tarefa em que se envolvem.

Neste modelo os conhecimentos adquiridos vão ser úteis para a vida em sociedade e verifica-se um envolvimento activo dos alunos na resolução dos problemas e em experiências sócio-comunitárias. Por outro lado, não há um esclarecimento suficiente da gama de conteúdos programáticos a tratar, nem uma clara determinação da sua ordem, podendo ocorrer nalguns casos, a abordagem de temas de forma superficial. Há também alguma falta de preparação adequada dos docentes, escassez dos recursos didácticos e pouca clarificação das condições organizativas da vida escolar. Devido a

estas limitações e, como já foi referido para o modelo baseado em temas transdisciplinares, também este modelo deve ser aplicado a segmentos curriculares, verificando-se a sua concretização em programas de Estudos Sociais e Educação Cívica. Não deve ser encarado como um modelo global de organização curricular.

O **modelo Centrado no Educando** apresenta modalidades diversas às quais correspondem designações diferentes, nomeadamente: currículo baseado em actividades e experiências da criança. Este modelo assenta na auto-aprendizagem por descoberta e baseia-se no princípio de que as componentes curriculares devem ser estabelecidas de acordo com as necessidades imediatas dos educandos, sendo que estes se desenvolvem através da interacção com o meio. Visa o desenvolvimento individual do educando, segundo fases, tornando-o autónomo no processo de aprendizagem. O currículo é, assim, organizado por actividades ou experiências, que sejam relevantes segundo uma perspectiva individual e não do ponto de vista social, pois, segundo os defensores deste modelo, só se aprende efectivamente o que se experiênciam na sequência de interesses e necessidades próprios.

Este modelo caracteriza-se por grande flexibilidade definição dos programas de ensino, o que torna difícil a sua estruturação sistemática.

- a) **Objectivos Curriculares:** resultam da negociação professor – aluno ou são seleccionados pelos alunos, não sendo pré-determinados.
- b) **Conteúdos Curriculares:** são escolhidos com base nas actividades e interesses, tendo em conta que cada aprendizagem apenas é significativa quando é organizada pelo próprio educando, como resposta a um problema.
- c) **Estratégias de Ensino e Actividades de Aprendizagem:** o objectivo do professor é facilitar a aprendizagem do aluno e orientar as suas actividades; ao aluno cabe a procura de meios e materiais para responder a um problema ou a resolução de um projecto.
- d) **Avaliação:** são privilegiadas modalidades mais informais de diagnóstico.

- e) **Factores de Organização Escolar:** neste domínio é essencial uma grande flexibilidade, o espaço da sala pode ser organizado em áreas ou centros de recursos, tendo em vista as actividades a ser desenvolvidas.

Trata-se de um modelo personalizado em que se valoriza a motivação intrínseca da aprendizagem, o relevo é dado ao desenvolvimento da autonomia e não aos resultados de aproveitamento escolar. No entanto, observa-se algum menosprezo da função social da educação e na herança cultural, referida no modelo baseado em disciplinas. Surgem também problemas relacionados com a flexibilidade na organização dos programas. Também surgem dificuldades na transformação das actividades de aprendizagem em conhecimentos estruturados. Este modelo tem sido aplicado, sobretudo, ao nível da educação pré-escolar e nos primeiros níveis de escolaridade. Contudo, este modelo, com as devidas adaptações, representa uma forma eficaz de aprendizagem para populações adultas.

2.6. – Modelos de planificação curricular

A análise dos diferentes entendimentos de currículo anteriormente apresentada deixa transparecer, entre outras, a ideia de que o currículo contempla aquilo que se pretende fazer mas também aquilo que realmente se está a fazer e se fez.

Segundo Zabalza (2000, p.26) às “(...) experiências programadas pela escola e ao próprio processo seguido para as programar(...)”

José Augusto Pacheco define planificação como “(...) processo de previsão que existe para organizar o processo ensino-aprendizagem.” (Pacheco, 2001, p.115)

De acordo com este último autor existem dois modelos principais de planificação curricular docente: o modelo por objectivos ou tecnológico e modelo processual.

O modelo por objectivos ou tecnológico está assente nas concepções de Tyler (1949), Taba(1983), Wheeler (1967) e D’Hainaut (1980) e caracteriza-se por ser bastante prescritivo, tecnicista e condutual.

“Trata-se de um modelo linear em que se distinguem as seguintes etapas: consideração das fontes de orientação pedagógica (sujeito, sociedade e conteúdos); selecção de objectivos, considerando as características dos alunos, as características sócio-culturais, os conteúdos de ensino, etc; selecção de experiências, de acordo com os objectivos formulados e segundo os interesses dos alunos, respeitando as suas características individuais; organização de experiências de aprendizagem, implicando uma sequencialização e integração interdisciplinar; avaliação dos resultados em comparação com os objectivos.” (Pacheco, 2001a, p.110)

Este tipo de modelo limita a acção do professor e encara o currículo e a planificação como fechados.

O modelo processual contempla seis fases que interagem entre si:

“Na primeira fase, o professor tenta identificar o conteúdo e as possíveis actividades a realizar. (...) na segunda fase, o professor concretiza uma orientação geral pela determinação e preparação do conteúdo, pela escolha e elaboração de actividades; na terceira e quarta fases, o professor concretiza a planificação, através de sucessivos ensaios, ao elaborar e especificar as actividades que realizará na sala de aula; na quinta, comprova a planificação através da elaboração de um plano escrito; na sexta, o professor revê esses planos; na última fase elabora um guia prático que lhe serve de orientação, onde memoriza actividades e conteúdos” (Pacheco, 2001a, p.114)

Denota-se que neste modelo o enfoque já não está nos objectivos mas sim no processo. As metas, as estratégias e as actividades vão surgindo à medida que a planificação decorre. Este tipo de modelo, apoiado por Broeckmans (1984), Stenhouse (1984), e Yinger (1986) já prevê um entendimento curricular um pouco diferente do anterior pois entende o currículo como algo em construção sendo a planificação algo flexível e em aberto.

De qualquer modo é importante referir que não há um modelo único de planificação, pelo que não há um tipo de planificação melhor ou pior que outro. “Os modelos apenas se diferenciam no modo como se estruturam e como conceptualizam os elementos didácticos já que não é possível planificar sem pensar em objectivos, conteúdos, actividades, recursos/materiais e avaliação” (Pacheco, 2001a, p.115)

2.7. – Componentes estruturais do currículo

Na perspectiva de Ribeiro (1999) o currículo pode ser encarado como um sistema organizado, cujos elementos se influenciam mutuamente: objectivos, conteúdos, estratégias e avaliação.

Por outras palavras, um currículo contém o enunciado das finalidades e objectivos visados, propõe uma selecção e organização de conteúdos de ensino, sugere modelos, métodos e actividades potenciadoras do processo de ensino-aprendizagem, em virtude dos objectivos que prossegue e da organização de conteúdos que postula e deve incluir ainda, um plano de avaliação dos resultados obtidos através da sua aplicação.

Estes componentes fundamentais devem estar todas presentes, explícita ou implicitamente, e de forma equilibrada, qualquer que seja o plano curricular. Porém este equilíbrio nem sempre é respeitado, já que, vários modelos de organização curricular privilegiam algumas componentes em detrimento de outras, quer seja por insuficiente clarificação de certos elementos, quer seja pela ausência de justificação adequada para eles. Deste modo, torna-se importante avaliar, num dado currículo, qual a prioridade concedida às várias componentes, bem como, os critérios que justificam a selecção e a valorização efectuadas.

As diferenças entre os planos curriculares podem ser explicadas com base na sua estrutura, nas relações entre os vários elementos que os compõem, no relevo posto em cada um deles e no equilíbrio ou coerência dos “ingredientes curriculares básicos” Além destes factores, os currículos podem diferir no seguinte:

- “(…) a) na formulação e justificação de objectivos;
- b) nas modalidades e critérios de selecção e estrutura de matérias ou conteúdos;
- c) nas modalidades e critérios de escolha e organização das actividades de ensino-aprendizagem;
- d) nos critérios e modalidades de avaliação propostos.” (Ribeiro, 1999, p.40).

Resumindo, os planos curriculares diferenciam-se, sobretudo, nos pressupostos, orientações e critérios de decisão que lhes servem de base ou dos quais partem. Neste contexto, a justificação curricular revela-se decisiva, determinando as bases, factores e influências que conferem legitimidade aos vários elementos, nomeadamente no que toca a objectivos, conteúdos de ensino e a estrutura que os organiza num todo coerente.

Com base em tudo o que já foi dito, o currículo deve então incluir os seguintes componentes:

Contexto e Justificação - Quadro de referência, orientação e fundamentação do plano curricular nas suas finalidades, objectivos e modelo estrutural.

Quadro de Objectivos - Preenche a necessidade de definir a intencionalidade fundamental do plano curricular, a sua direcção e os resultados a alcançar.

Roteiro ou Mapa de Conteúdos - Selecção e organização de conteúdos, exprimindo a necessidade de um “mapa” que trace as suas relações mútuas e o itinerário a seguir.

Plano de Organização e Sequência de Ensino-Aprendizagem - Planificação das actividades, experiências e situações de aprendizagem a proporcionar, incluindo as acções do professor e do aluno (estratégias/métodos, actividades, materiais e meios de ensino-aprendizagem).

Plano de Avaliação - Define um plano de apreciação dos resultados reais da aprendizagem, procurando indicadores que evidenciem a aprendizagem conseguida e a sua comparação com os objectivos visados, com o objectivo de aperfeiçoar o programa e o processo de ensino.

Referência a condições de Execução Prática - Visa aproximar o planeamento da implementação curricular, no sentido de encontrar o ponto de equilíbrio entre as exigências normativas de um plano e a situação real onde vai ser executado.

Teoricamente a concepção do plano seria o primeiro passo a dar, postulando determinadas conduções de implementação. No entanto, acontece geralmente o inverso: com o plano curricular elaborado a ter de se adaptar, desde logo, às condições da sua inserção e aos factores de organização escolar que o limitam, ou enquadram.

Uma avaliação pouco realista dos factores e condições escolares cria uma certa distância do plano curricular relativamente à realidade, podendo ser classificado como imóvel.

2.7.1. – Relações de interdependência dos componentes

As componentes citadas anteriormente são interdependentes, funcionando como subsistemas de um mesmo sistema, sendo que, qualquer decisão ou alteração de um deles afecta o funcionamento global e a estrutura do todo em que se integram. A coordenação entre os elementos, a sua dependência mútua e integração num todo constituem aspectos essenciais de um currículo bem construído e implementado adequadamente.

De acordo com Taba (1962), citado por Ribeiro (1999, p.43): “As decisões sobre cada um dos “ingredientes” básicos, quando tomadas fora do contexto das relações recíprocas que entre si existem, correm o risco de perder sentido e, naturalmente, deixam de se referenciar a um todo coerente e articulado.” De igual modo, a justificação dos vários componentes, segundo critérios próprios, não deve perder de vista a totalidade das razões justificativas dos componentes todos.

3. – Gestão curricular

3.1. – Conceitos/enquadramento legal

As diferentes concepções de currículo também condicionaram diferentes entendimentos de gestão curricular.

Assim, ao se perceber o currículo como um programa, uniforme e rígido, como algo construído e pronto a aplicar, entende-se Gestão do Currículo como conjunto de estratégias, actividades e tarefas organizadas pelos professores de forma a dar cumprimento ao programa.

Se, por outro lado, conceituarmos currículo como projecto como algo em construção, entende-se por gestão de currículo o processo de tomada de decisões, levadas a cabo por todos os intervenientes no processo educativo, desde o nível macro (político) ao nível micro (sala de aula), no sentido da procura de respostas adequadas às diversas necessidades e características de cada país, região, escola, turma e aluno. Portanto, é um processo que se estrutura ao longo de cinco grandes dimensões: a análise (ponderação), a decisão (opção), a concretização (acção), a avaliação e a progressão, reorientação ou abandono da decisão. (Roldão, 1999a)

Para Leite (1999) “Gerir o currículo significa fazer opções estratégicas para que esse currículo seja adequado à população escolar e ao contexto onde ele se vai desenvolver. (...) organizar uma actuação curricular que tenha em conta as características de cada situação.”

Segundo Roldão (1999a) gerir o currículo significa decidir o quê e o como da aprendizagem, para quem e para quê, de modo a que seja possível promover aprendizagens realmente diversificadas e significativas.

A gestão curricular constitui-se assim um processo de decisão muito flexível que visa diferenciar, adequar e flexibilizar o currículo ao contexto e à população escolar, ou seja, aos percursos individuais e ritmos de cada escola, turma e aluno.

Neste sentido, importa tentar definir os conceitos de diferenciação, adequação e flexibilização.

Assim sendo, diferenciação “(...) significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas,(...)” (Roldão, 1999a, p.54)

Para Perrenoud (1995), citado por Leite (2006a) a diferenciação consiste “(...) na adequação das estratégias de ensino encontradas pelo(a) professor(a) para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno. Desta forma não há lugar para metodologias de exclusão mas sim para metodologias de inclusão onde há respeito pela diferença e pelos ritmos de aprendizagem, isto é, onde o que importa é a individualidade de cada aluno e a turma em si.”

Adequação significa atender às características psicológicas de cada criança, colocando-nos na posição do outro, e tendo por base o conhecimento que cada criança dispõe. Ou seja, significa diversificar os procedimentos pedagógicos de acordo com as necessidades e características próprios de cada contexto e de cada criança.

Segundo Roldão (1999a, p.54) “Flexibilizar o currículo pode entender-se no sentido de organizar as aprendizagens de forma aberta, possibilitando que num dado contexto (nacional, regional, de escola, de turma) coexistam duas dimensões como faces da mesma moeda: a clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem”.

Do ponto de vista desta autora (1999a), pretende-se então tomadas de decisão que levem à construção de um projecto curricular, que seja o melhor e para que o que os alunos precisam de aprender lhes faça sentido e lhes permita adquirir as competências previstas.

Segundo esta definição, a gestão flexível implica a ideia de ajustamento contínuo, segundo o princípio da procura constante de adequação.

Este tipo de gestão permite trabalhar programas educativos diferenciados com diferentes alunos. As diferenciações do currículo dependem das características individuais de cada aluno, relacionadas com os aspectos essenciais do projecto expresso

na Lei de Bases do Educativo e com os objectivos de cada ciclo de estudos. Contudo, não podemos esquecer uma importante característica destes programas, é que têm de ser equivalentes do ponto de vista formativo, ou seja, todos eles permitam que os alunos atinjam os objectivos gerais do ciclo de estudos em que se encontram. Flexibilizar não implica libertar o currículo de “balizas”, pois só é possível efectuar esta gestão flexível dentro de um quadro referencial claro, definido em função das aprendizagens pessoal e socialmente requeridas. Assim, para as aquisições básicas e essenciais, podem-se flexibilizar estratégias, actividades e metodologias bem como o tempo destinado à sua aquisição e os espaços educativos. Desta forma, pode existir a necessidade de fazer um plano de estudos para determinados alunos, enfatizando mais uma dada área do conhecimento em detrimento de outras.

Este tipo de gestão pressupõe assim uma crescente autonomia curricular por parte da escola e dos professores, embora balizada pelos normativos curriculares.

Esta possibilidade de autonomia encontra-se também expressa no DL 6/2001, de 18 de Janeiro e surge com o intuito de dar resposta às mudanças sociais profundas que têm vindo a acontecer na nossa sociedade.

É do conhecimento geral que as sociedades de hoje são mais heterogéneas, sendo que, na escola encontramos uma grande diversidade de alunos de diferentes origens sociais e culturais, com experiências de vida e percursos escolares também distintos. Por outro lado, há uma tendência nas sociedades actuais para prolongar a escolaridade, tornando mais longo o tempo de permanência na escola e pretendendo a aprendizagem ao longo da vida como constante. Observa-se também que o insucesso escolar tem vindo a aumentar, o que significa que a escola não está a saber cumprir as suas funções. Apesar do acesso ao ensino ter sido uma meta alcançada a “massificação” do sucesso escolar, não foi ainda conseguida.

Perante este cenário, no ano lectivo 96/97, foi lançado um projecto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico, no sentido de começar a questionar o insucesso da reforma curricular enquadrada pela Lei de Bases do Sistema Educativo e orientada pelo DL 286/89. (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001).

Assim, em 1998 foram apresentados os pontos críticos do currículo do Ensino Básico no relatório “A unidade da Educação Básica em Análise” dos quais se

salientavam a fraca articulação vertical e horizontal entre ciclos e a necessidade de definição de competências e aprendizagens nucleares de ciclos.

No ano lectivo seguinte foi regulamentado o processo de gestão flexível do currículo pelo despacho nº48148/97.

No Decreto 9590/99 de 14 de Maio é explícita a intenção do Projecto de Gestão Flexível do Currículo:

“O projecto de gestão flexível do currículo visa promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo.”

Este foi, portanto, um processo que se desenvolveu gradualmente, dando lugar à reorganização curricular do ensino básico, consagrada no Decreto- Lei 6/2001.

3.2. – Níveis de decisão e concretização curriculares

A gestão curricular implica, como qualquer outro tipo de gestão, tomada de decisões, quer de natureza individual (iniciativas pessoais) quer de natureza interpessoal (decisões tomadas em articulação com outros). (Roldão, 1999a) Trata-se, portanto, de um processo orientado para as finalidades que se pretendem atingir.

A gestão processa-se a vários níveis de decisão/amplitude e conta com a intervenção de vários actores, com diversos graus de intervenção no processo. Assim, a nível nacional, temos as estruturas centrais. A nível macro/institucional temos os órgãos de gestão da escola. A nível meso/grupal os órgãos intermédios como os coordenadores de departamento e os directores de turma. Finalmente, a nível micro/individual os professores de cada turma. (Roldão, 1999c)

3.3. – Funções e papéis dos diferentes actores relativamente à tomada de decisões curriculares (acção dos actores educativos)

As estruturas centrais definem os objectivos e as aprendizagens comuns, referindo o perfil de competências terminais para cada um dos ciclos, bem como o tipo de experiências a proporcionar aos alunos. (Canavarro, Pereira & Pascoal, 2001)

Os Órgãos de Gestão (Assembleia de Escola, Conselho Executivo e Conselho Pedagógico) decidem através do Projecto Educativo de Escola e do Plano de Actividades, as orientações a seguir e as prioridades da acção educativa.

Os Órgãos de articulação curricular/departamentos curriculares analisam as implicações daquelas orientações estabelecendo os critérios gerais para a organização e sequenciação dos conteúdos e actividades; clarificam os pré-requisitos de cada unidade didáctica, definem as aquisições básicas e explicitam as condições necessárias à sua concretização.

Por outro lado, os directores de turma, tendo em conta o conhecimento dos alunos, estabelecem a orientação geral a seguir pelos docentes, traçam as estratégias de ajuda pedagógica diferenciada mais adequadas à turma e a grupos específicos de alunos e planificam as actividades conjuntas dos docentes, sobretudo, no que diz respeito às relacionadas com acções interdisciplinares.

Finalmente o professor, considerando as orientações anteriores, planifica e desenvolve a sua acção, tendo em conta a especificidade das actividades das matérias, dos alunos e do seu próprio estilo docente.

Tem sido prática no nosso país pertencer aos decisores políticos e administrativos a elaboração do currículo, deixando à escola e aos professores a função de o executar. É necessário mudar este paradigma e dar à escola um papel mais activo na elaboração curricular, pois, só desta forma se consegue aproximar os conteúdos curriculares da realidade e experiência quotidiana.

A maioria das decisões relacionadas com a gestão do currículo ocorre ao nível dos grupos disciplinares, sendo daqui que resulta a forma como este vai ser gerido. Quer

isto dizer, que os únicos intervenientes nesta gestão são o grupo de especialistas das mesmas matérias e o professor especialista de uma dada disciplina, sendo obviamente dada mais relevância às considerações de ordem científica e epistemológica da disciplina.

Como Zabalza (2000) refere, os papéis curriculares da escola e do professor cruzam-se e complementam-se. A escola constitui a unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo. Ao professor, cabe a sua concretização com a actuação prática. O professor é, assim, responsável pela função de ensinar e a escola constitui a instituição a quem compete também essa função. Desta forma, as decisões curriculares devem ser tomadas de forma a garantir uma unidade básica de orientação para toda a escola e uma diferenciação exigida pela grande variedade de alunos que a frequentam.

Como vimos em pontos anteriores deste trabalho, são vários os autores que têm chamado a atenção para a necessidade de planificar o desenvolvimento do currículo em torno dos alunos, ou seja, das suas características sócio – culturais, cognitivas, dos seus interesses.

Perrenoud (2000) salienta como uma das dez competências a desenvolver a participação na administração da escola. A este respeito refere que a turma é o primeiro lugar de participação democrática e que esta participação se justifica por constituir um direito e uma forma de educação para a cidadania. Acrescenta ainda a pedagogia Freinet como exemplo de prática democrática.

A gestão cooperada do currículo é uma estratégia que permite que o nível de decisão desça até ao aluno, possibilitando a este uma participação mais activa nas decisões sobre o que aprender, como aprender, quando aprender tendo por base a questão para quê e o conjunto de aprendizagens, competências e experiências de aprendizagem definidas pelo ministério da educação. Como tal, esta temática, constitui o ponto seguinte deste trabalho.

4. – Aprendizagem cooperativa

4.1. – Conceito

O dicionário Houaiss (2001, p.2382) define cooperar como “(...) actuar, juntamente com outros, para um mesmo fim; contribuir com trabalho, esforços, auxílio; colaborar; (...)” sendo cooperativo o indivíduo que tem competências sociais adequadas e é capaz de cooperar, aceitando as contribuições dos outros, sem abdicar dos seus próprios pontos de vista e visando um mesmo fim. Esta definição remete-nos imediatamente para um outro conceito, o de colaboração, sendo que colaborar é entendido como “(...) trabalhar com uma ou mais pessoas numa obra; cooperar; participar; (...)” (Houaiss, 2001, p.2171)

Embora que na linguagem comum sejam entendidos como sinónimos, em termos pedagógicos e específicos os dois conceitos têm significados diferentes entre si.

Panitz (1996) citado por Freitas e Freitas (2002), pesquisou sobre os diferentes enfoques provenientes da adopção dos termos cooperação e colaboração associados à aprendizagem. Historicamente, a colaboração tem raízes inglesas, advindo dos estudos realizados por professores ingleses, com o objectivo de aprofundar estratégias de aprendizagem que ajudassem os alunos a realizar melhor as tarefas escolares. Por sua vez, a cooperação tem raízes americanas, tendo emergido dos estudos de Jonh Dewey sobre a natureza social da aprendizagem.

Segundo Panitz e Panitz (1998), citado por Gava e Menezes (2003), “Aprendizagem Colaborativa é uma filosofia pessoal e não apenas uma técnica de sala de aula. (...) sugere que em todas as situações onde as pessoas se agrupam, respeitem e valorizem as habilidades individuais e contribuições de cada membro do grupo. A premissa da aprendizagem colaborativa baseia-se na construção do conhecimento por meio da cooperação, em contraste com a competição individual.”

Em relação à aprendizagem cooperativa o autor, citado por Freitas e Freitas (2002, p.22) refere que “(...) é uma estrutura de interacções desenhada com o fim de facilitar o cumprimento de um objectivo ou de um produto final.”

Subentende-se assim a cooperação como uma estrutura de interacção planeada para facilitar a elaboração de um produto ou a realização de um objectivo e a colaboração como uma filosofia de interacção e um estilo de vida pessoal. O conceito de cooperação é então mais complexo que o de interacção e de colaboração, pois, além de pressupor ambos, requer relações de respeito mútuo e não hierárquicas entre os envolvidos, postura de tolerância e convivência com as diferenças e um processo de negociação constante. Percebe-se que a diferença fundamental entre os conceitos de colaboração e cooperação reside no facto de que para haver colaboração o indivíduo deve interagir com o outro existindo ajuda - mútua ou unilateral. Para existir cooperação deve haver interacção e colaboração, bem como objectivos comuns, actividades e acções conjuntas e coordenadas.

De acordo com Smyser (1999), citado por Gava e Meneses (2003, p.4) “Aprendizagem cooperativa é uma técnica onde os estudantes se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e como parceiros do professor, buscando aprender um determinado assunto.”

Do ponto de vista de Arends (1995), a estrutura da tarefa da aprendizagem cooperativa exige que os alunos, organizados em pequenos grupos, trabalhem juntos em tarefas escolares, sendo que a estrutura de recompensa valoriza o esforço colectivo e individual.

Para Johnson e Johnson (1999), citado por Fontes e Freixo (2004, p.26) “(...) cooperar significa trabalhar em grupo para alcançar determinados objectivos, procurando-se resultados positivos para cada um e para todos os elementos do grupo.”

Nestas definições, o conceito de Aprendizagem Cooperativa surge como uma estratégia de ensino na qual alunos e professor trabalham juntos, como parceiros, tendo um objectivo comum, ou seja, visando adquirir conhecimento sobre um dado objecto. São responsáveis pela aprendizagem uns dos outros, assim como pela sua própria. A aprendizagem cooperativa destaca a participação activa e a interacção, tanto dos alunos como dos professores. A partir desta definição, percebe-se que a cooperação não se confunde com passividade, falta de recursos para defender as próprias ideias, nem significa ceder totalmente às exigências dos outros. É necessário definição de objectivos comuns, respeito mútuo entre os participantes, tolerância, acções de negociação

constantes, saber conviver com diferenças e com lideranças mutantes, entre os membros do grupo, conforme as suas competências e habilidades. O conhecimento é visto como uma construção social e, por isso, o processo educativo é favorecido pela participação social em ambientes que propiciem a interação. Segundo a literatura, esta interação com os outros membros do grupo ajuda a exercitar a tomada de decisão e a desenvolver habilidades de trabalho em grupo, tornando os intervenientes mais confiantes em expor publicamente seus pontos de vista.

Pujolás (2001) citado por Fontes e Freixo (2004, p.26), define o conceito de aprendizagem cooperativa “(...) como um recurso ou estratégia que tem em conta a diversidade dos alunos dentro de uma mesma turma onde se privilegia uma aprendizagem personalizada que só será possível se conseguirmos que os alunos cooperem para aprender, em detrimento de uma aprendizagem individualista e competitiva.”

Este autor remete-nos para a aprendizagem cooperativa enquanto estratégia de flexibilização do currículo, através da possibilidade de personalização do processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, neste tipo de aprendizagem privilegia-se a possibilidade de todos cooperarem, personalizando o ensino a cada indivíduo e tornando o processo ensino – aprendizagem acessível a todos, onde os fortes ajudam os mais fracos, sem competição e individualismo. A aprendizagem cooperativa recorda-nos que a aprendizagem, como acto situado e contextualizado, deverá ser caracterizada por processos activos e democráticos, proporcionando oportunidades, num contexto cooperativo de organização da classe, que encorajem os alunos a decidir, em colaboração com os outros membros da comunidade educacional, o que e como estudar.

4.2. – Bases teóricas

São várias as teorias que contribuem para a compreensão da aprendizagem cooperativa. Historicamente, teóricos como Freinet, Piaget e Vygotsky definiram, defenderam e demonstraram que a cooperação é um importante dinamizador da aprendizagem, sendo que as teorias construtivistas de Piaget e Vygotsky norteiam e alicerçam esta forma de aprendizagem.

No construtivismo, o saber é elaborado pelo aprendiz nas interações com o ambiente externo, sendo o conhecimento formado através do contacto com o mundo e com as outras pessoas. O discente é sujeito activo no processo de aprendizagem, por meio da experimentação, da pesquisa em grupo, do estímulo à dúvida e do desenvolvimento do raciocínio. (Fosnot, 1999)

A pedagogia de Freinet baseia-se, essencialmente, no método natural que procura aproveitar o meio e a natureza, onde está presente a liberdade de expressão, a cooperação, a solidariedade, o trabalho, a afectividade e o respeito entre professor aluno. Tem como principal objectivo a interacção do sujeito com o conhecimento e com o outro, procurando atender principalmente às diferenças individuais. O método natural tem confluências com a busca no indivíduo de um ser crítico, capaz de raciocinar sobre quaisquer assuntos que lhe sejam apresentados, formando assim um ser culto e capaz de aprender naturalmente. (Sampaio, 1989)

A pedagogia de Freinet propõe uma educação democrática e igualitária, segundo os princípios da cooperação, solidariedade e autonomia.

Freinet acreditava que o aluno tem capacidade para construir seu próprio desenvolvimento e realização, que cabe ao professor proporcionar as condições para se manifestar:

Assim, este pedagogo propunha a construção de uma escola onde a criança se sentisse bem, quisesse estar e na qual a afectividade e as emoções predominassem.

Piaget (1973) pesquisou cientificamente sobre o desenvolvimento da inteligência humana e tinha a “acção” como palavra-chave de sua teoria. Segundo o autor, todo e qualquer crescimento cognitivo só ocorre a partir de uma acção, concreta ou abstracta, do sujeito sobre o objecto de seu conhecimento. Nesta nova concepção o aluno transforma-se de um agente passivo de recepção dos conhecimentos transmitidos pelo professor num ser activo, responsável pelo próprio desenvolvimento. O professor, por sua vez, perde seu posto de detentor e transmissor do conhecimento e passa a ser aquele que fomenta o desequilíbrio cognitivo do aluno. Por outro lado, nos seus estudos sobre a solidariedade, Piaget, argumenta que, sem usufruir dos benefícios do convívio social, o aluno não consegue desvendar ou compreender a ciência, ficando restrito a uma acumulação de conhecimento que o indivíduo sozinho seria incapaz de reunir. Para que

isto ocorra, no entanto, o sujeito precisa ter desenvolvido, certas estruturas que permitam elaborar o que ele denomina de 'solidariedade interna'. Neste estágio, o aluno tem capacidade de criar suas próprias regras em conjunto com seu grupo, e exercer a cooperação intelectual. As condições indispensáveis para que isto ocorra são as mesmas que caracterizam um ambiente de aprendizagem cooperativa: ausência de hierarquia formal, um objectivo comum entre todos, respeito mútuo às diferenças individuais e liberdade para exposição de ideias e questionamentos. Para Piaget, a ideia de cooperação é antagónica à de coacção. Na coacção trata-se, portanto, de 'fazer como os outros', seguindo-se o critério da semelhança. Na cooperação, no entanto, o critério é outro: é o da reciprocidade, o que não significa 'fazer igual ao outro', mas, sim, coordenar o ponto de vista próprio com o ponto de vista do outro. O bem, a respeito do qual cada indivíduo chega com uma perspectiva pessoal, é redefinido na relação de cooperação pela mútua coordenação das diferentes perspectivas em jogo. A coacção fornece um modelo (um conteúdo) a ser seguido, a cooperação fornece um método (uma forma). O bem não é definido de antemão, mas poderá nascer ou se renovar a cada experiência de cooperação.

Segundo Piaget (1973), "(...) cooperar na acção é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as acções executadas por cada um dos parceiros."

A cooperação caracteriza-se então pela coordenação de pontos de vista diferentes, pelas operações de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, e pela existência de regras autónomas e de condutas fundamentadas pelo respeito mútuo.

Quando os sujeitos têm um sistema comum de hipóteses ou convenções, que pode ser base para outras reconstruções, há uma convergência na comunicação e correspondência entre as operações. Dessa forma, o equilíbrio atingido pelas trocas cooperativas toma forma num sistema de operações recíprocas.

Ainda do ponto de vista de Piaget (1973), para que haja uma cooperação real, são necessárias as seguintes condições: existência de uma escala comum de valores, conservação dessa escala e reciprocidade na interacção. Essas três condições de equilíbrio só acontecem em certos tipos de troca, ou seja, na cooperação. Suas condições não se viabilizam nas relações em que estejam presentes factores de egocentrismo ou de coacção.

A tomada de consciência do pensamento próprio é estimulada pela cooperação que, por sua vez, supõe a autonomia dos indivíduos, ou seja, a liberdade de pensamento e a liberdade moral. A cooperação é necessária para conduzir o indivíduo à objectividade, que pressupõe a coordenação das perspectivas, caso contrário, o sujeito continuará prisioneiro da sua perspectiva particular.

Do que foi afirmado, pode-se dizer que a cooperação é efectivamente criadora, pois, quando ela se desenvolve, as regras interiorizam-se, os indivíduos colaboram verdadeiramente e os líderes só o são se encarnarem, por seu valor pessoal, o ideal do próprio grupo. O trabalho é desenvolvido não em função de coacções externas, mas de interesses intrínsecos ou que sejam objecto de um total assentimento interno. O grupo é, ao mesmo tempo, o estimulador e o regulador. Piaget defendia ainda que o trabalho em grupo apresenta vantagens do ponto de vista da própria formação do pensamento, pois a actividade pessoal desenvolve-se, livremente, numa atmosfera de controlo mútuo e de reciprocidade.

Segundo o autor existem dois tipos de pensamento: o chamado pensamento convergente, que se caracteriza por utilizar um caminho rigoroso para chegar a uma solução ou um conjunto de soluções definidas; e o pensamento divergente, que opta por um entre vários caminhos utilizando a imaginação e a fantasia para chegar a resultados diversos e diferentes. Ambas as habilidades são complementares, sendo importante que se desenvolva todo tipo de habilidades mentais para ter capacidade de adaptação às diferentes circunstâncias e características bem como ao tipo de solução que se necessite.

À luz desta corrente construtivista considera-se que as estratégias de ensino devem partir da estrutura mental do aluno, reconhecendo suas ideias e preconceitos sobre um tema e, inclusive, o nível de pensamento lógico que possui. Só então podem ser propiciadas novas experiências que promovam habilidades de pensamento (observação, análise, síntese, avaliação e crítica, ou seja, as habilidades mentais básicas).

A concepção socioconstrutivista de Vigotsky parte do princípio de que o desenvolvimento dos indivíduos passa pelas relações que estabelece com os outros sujeitos. Defende o desenvolvimento baseado na ideia de um organismo activo, cujo pensamento é constituído num ambiente histórico e cultural, sendo que a criança

reconstrói internamente uma actividade externa, como resultado de processos interactivos que se dão ao longo do tempo. Estes processos, do ponto de vista sócio-histórico, permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação que, mediante as interacções sociais, conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade. (Fontes & Freixo, 2004)

Esta reconstrução interna é postulada por Vigotsky na lei que denominou de dupla estimulação. Segundo o autor, tudo o que está no sujeito existe primeiramente no social (interpsicologicamente) e, quando é apreendido, ou seja, modificado pelo sujeito e devolvido para a sociedade, passa a existir no plano intrapsicológico (interno ao sujeito). Trata-se de um processo que caminha do plano social (interpessoal) para o plano individual (intrapessoal). Assim sendo, o educando vai internalizando conhecimentos, na interacção com outros sujeitos (relações interpessoais) e consigo próprio (relações intrapessoais) o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. (Trindade, Cosme, Pacheco & Nunes, 1998)

O funcionamento psicológico fundamenta-se assim nas relações sociais entre indivíduos e o mundo exterior. As funções psicológicas (por ex. linguagem, memória) são construídas ao longo da história social do homem, na sua relação com o mundo.

Nesta perspectiva destacam-se aqui dois conceitos importantes a definir: o processo de internalização e o de mediação.

A internalização é um processo de reconstrução interna, intrassubjetiva e fundamental para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano. Envolve uma actividade externa que deve ser modificada para tornar-se uma actividade interna. O desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interacção social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro.

Na perspectiva de Vigotsky (1978), citado por Trindade, et al. (1998, p.131) o processo de internalização pode ser entendido como: "(...) a reconstrução interna de uma operação externa."

O processo de internalização, com todas as suas particularidades, caracteriza-se como uma aquisição social onde, partindo do socialmente dado, se processam opções que são feitas de acordo com as vivências e possibilidades de troca e interacção.

O processo de internalização é influenciado pelo processo de mediação. A mediação é um processo de intervenção de um elemento numa relação. A relação do homem com o mundo não é uma relação directa, mas, fundamentalmente, mediada. Existem dois tipos de mediação complementares: a instrumental e a social.

A mediação instrumental remete para o facto de toda a actividade social ser condicionada pelos aspectos materiais e para a influência desses mesmos instrumentos na evolução do ser humano.

Segundo Trindade et al. (1998, p.132) os instrumentos implicam “(...) que os sujeitos tenham de gerar um contexto intermédio entre si próprios e a realidade, permitindo-lhe objectivar esta última (...)” potencializando o desenvolvimento do próprio sujeito.

Este tipo de mediação é influenciada por outro tipo de mediação, a social, que P. Del Rio (1996), citado por Trindade et al. (1998, p.132) “(...) define em função da interacção e da acção partilhada e regulada instrumentalmente, mediante a utilização de objectos ou signos (...)”.

Os signos são meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico, agindo como um instrumento da acção psicológica, cujo objectivo é provocar mudanças e transformações nos objectos e na natureza. A aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes e valores a partir de seu contacto com a realidade, com o meio ambiente e com pessoas.

Segundo Vygotsky, para compreender adequadamente o desenvolvimento de um indivíduo, deve-se considerar também os níveis de desenvolvimento real e potencial.

A zona de desenvolvimento real é a capacidade que o indivíduo já adquiriu de realizar tarefas sozinho. Aqui, as funções psicológicas já estão consolidadas. É determinado por aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha, porque ela já tem um conhecimento consolidado.

A zona de desenvolvimento potencial é a capacidade que o indivíduo tem para desempenhar tarefas e actividades com ajuda de adultos ou colegas mais experientes. É determinada por aquilo que a criança ainda não domina, mas é capaz de realizar com auxílio de alguém mais experiente. Constitui-se por aspectos do desenvolvimento que, num determinado momento, estão em processo de realização. É manifestado, na escola, quando o/a aluno/a não consegue fazer a actividade sozinho/a, podendo resolvê-las com a intervenção do/a professor/a ou de um/a colega.

A partir das Zonas de Desenvolvimento Real e Potencial, Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como a distância ou o caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que, com a ajuda do outro, tornar-se-ão funções consolidadas e estabelecidas no nível de desenvolvimento real. Ou seja é a distância entre a Zona de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Potencial. É determinado por aquilo que está próximo mais ainda não foi atingido. (Trindade et al., 1998)

A Zona de Desenvolvimento Proximal constitui-se assim como o centro da aprendizagem, pois ali se estabelece o processo de maturação. Quanto maior a ZDP do aluno, maior seu progresso quando se utilizar da cooperação, uma vez que receberá a contribuição de outros sujeitos. (Fontes &Freixo, 2004)

Autores mais recentes têm também contribuído para compreensão da aprendizagem cooperativa e justificação da sua pertinência pedagógica actual.

Mir, C. e colaboradores (1998), citado por Fontes e Freixo (2004, p.27), afirmam que “(...) na sociedade actual, dominada pelos serviços de informação e pela competitividade, é necessário introduzir no desenvolvimento e na aprendizagem dos conteúdos, competências cooperativas e de socialização que permitam a construção do conhecimento tendo por base o princípio: Aprender a aprender.”

Delors (1999), aponta como principal consequência da Sociedade do Conhecimento, a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida, fundamentada em quatro pilares que são, ao mesmo tempo, pilares do conhecimento e da formação continuada.

- Aprender a conhecer - Faz-se necessário tornar interessante o acto de

compreender, descobrir, construir, e reconstruir o conhecimento. Urge valorizar a curiosidade, a autonomia e a atenção. É preciso aprender a pensar, pensar também o novo, reinventar o pensar.

- Aprender a Fazer - Não basta preparar os estudantes unicamente para o exercício da profissão, como as mesmas evoluem rapidamente, vale mais a competência pessoal, que torna a pessoa apta a enfrentar novas situações de emprego e a trabalhar em equipa, do que a pura qualificação profissional. É essencial saber trabalhar colectivamente, ter iniciativa, gostar de uma certa dose de risco, ter intuição, saber comunicar-se, saber resolver conflitos, e ser flexível.
- Aprender a viver juntos - No mundo actual a tendência é a valorização de quem aprende a viver com os outros, a compreender os outros, a desenvolver a percepção da interdependência, a administrar conflitos, a participar de projectos comuns, a ter prazer no esforço comum.
- Aprender a ser - É importante desenvolver sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, pensamento autónomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa e desenvolvimento integral da pessoa em relação à inteligência. A aprendizagem precisa ser integral não negligenciando nenhuma das potencialidades de cada indivíduo.

Segundo Senge (2002), haveria cinco disciplinas fundamentais para a constituição de organizações aprendentes, capazes de ‘aprender’ generativa e adaptativamente:

1. raciocínio sistémico, entendido como a estrutura conceitual cujo objectivo seria tornar clara a visão de conjunto a partir da qual as alterações necessárias à melhoria da organização seriam identificadas;
2. domínio pessoal, compreendido como a capacidade de os indivíduos da organização esclarecerem e buscarem a efectivação de suas aspirações pessoais;
3. modelos mentais, identificados como as ideias profundamente arraigadas, generalizações e imagens que influenciam a visão de mundo e os comportamentos pessoais;

4. objectivo comum, considerado como a busca de imagens do futuro que promoveriam o engajamento dos membros da organização;
5. aprendizado em grupo, considerado como decorrente da capacidade de reconhecer os padrões de interação entre integrantes de um grupo capazes de favorecer ou dificultar seu desempenho conjunto.

Para Senge (2002), o ‘laboratório de aprendizagem’ ou ‘micromundo’; ou seja, a reprodução de cenários da vida real onde os sujeitos aprenderiam as formas de aprender em conjunto, seria uma ferramenta promissora para viabilizar a apreensão das disciplinas que ele identifica.

Perrenoud (2000) considera o trabalho em equipa uma das dez competências a ensinar. Realça também a importância do desenvolvimento da cooperação entre alunos como estratégia de diferenciação, outra das competências a desenvolver.

Nestas propostas apresentadas destacam-se aspectos que caracterizam a aprendizagem cooperativa, justificando assim a sua relevância e pertinência pedagógica actual.

A aprendizagem cooperativa surge assim como uma estratégia pedagógica bastante pertinente por se tratar de uma proposta metodológica, que vai ao encontro dos ambientes de aprendizagem abertos, flexíveis e interactivos, que combina diferentes modos e estilo de aprendizagem devidamente contextualizados e que responde às novas exigências da sociedade do conhecimento/informação. Por outro lado prepara e forma os alunos no sentido do desenvolvimento da sua capacidade autonomia e de tomada de decisão, dando cumprimento à missão social da escola.

Nestas concepções subentende-se que o conhecimento não pode advir de um acto de doação que o educador faz ao educando, mas sim, um processo que se realiza no contacto do homem com o mundo vivenciado, o qual não é estático, mas dinâmico e em transformação contínua. Assim, supera-se a relação vertical, estabelecendo-se a relação dialógica.

Conforme acrescenta Freire (1970, p.68) "(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser

educado, também educa." Desse processo, advém um conhecimento que é crítico, porque foi obtido de uma forma autenticamente reflexiva.

4.3. – Pressupostos

Muitos autores se têm dedicado ao estudo das componentes básicas da aprendizagem cooperativa, componentes estas que a distinguem do tradicional trabalho de grupo. Os irmãos Johnson David e Johnson Roger da Universidade do Minnesota foram quem mais as sistematizou, tendo posteriormente sido desenvolvidas por outros autores.

Segundo Kagan (1989) e Johnson e Johnson (1999), citado por Freitas e Freitas (2002), há cinco componentes essenciais que caracterizam o cenário para que ocorra a aprendizagem cooperativa: interdependência positiva (cada elemento do grupo percebe que só terá sucesso, caso todos tenham), responsabilidade do indivíduo (responsabilização individual de tal modo que o desempenho de cada integrante seja avaliado), interação promotora (promover face-a-face o sucesso do outro); desenvolvimento de habilidades sociais que serão necessárias em outras situações na vida do sujeito (garantir igual participação, pedir/dar esclarecimentos, evitar as distrações, negociar, buscar entender, animar os outros, olhar para quem fala, integrar as ideias, ser responsável, seguir as instruções, fazer perguntas, permanecer junto ao grupo, contribuir com ideias, expressar apoio e aceitação de ideias, ampliar respostas dos outros, discordar sem criticar, resumir...); e processamento através do grupo (fazer com que os componentes do grupo percebam como o grupo interage e trabalha).

A **interdependência positiva** é um pilar fundamental da aprendizagem cooperativa. Na aprendizagem cooperativa os alunos dependem uns dos outros para alcançarem os seus objectivos. Os membros do grupo devem trabalhar em conjunto, coordenar e partilhar actividades, com o objectivo de alcançarem os objectivos do grupo.

Falar de aprendizagem cooperativa é falar de um modelo de ensino centrado na ideia de desenvolver relações de partilha, solidariedade e colaboração entre os alunos,

reconhecendo que os alunos têm o poder e a capacidade de se apoiarem mutuamente nas aprendizagens.

Segundo os estudos realizados por estes autores, “(...) a interdependência positiva proporciona o contexto no qual se promove a interação, que o sentimento de espírito de grupo e a interação interpessoal entre estudantes não produz um maior sucesso académico a não ser que a interdependência positiva seja claramente estruturada (...)” (Freitas & Freitas, 2002, p.27)

Há cinco modalidades de interdependência: interdependência de finalidades, de papéis de recompensas, de tarefas e de recursos. A interdependência de finalidades remete para a existência de um objectivo comum entre todos os membros do grupo, sendo que, o sucesso do aluno depende do sucesso de todos os outros elementos do grupo; a interdependência de papéis caracteriza-se pelo facto de, a cada elemento do grupo, caber uma tarefa dependente de todas as outras e que só no seu todo contribuem para o bom funcionamento do grupo; a interdependência de recompensa tem a ver com a atribuição de recompensas sempre que os alunos atingem um determinado nível de competências; a interdependência de tarefas quando a cada aluno cabe uma função, sendo que, no final a tarefa, terá a contribuição de todos os elementos; finalmente a interdependência de recursos está relacionada com a anterior e remete para o facto de cada membro só possuir uma parte das informações, dos recursos e dos materiais necessários para levar a tarefa até ao fim, sendo que as informações, os recursos e os materiais dos membros devem ser combinados para que o grupo atinja o seu objectivo.

A **responsabilidade do indivíduo** é outra componente que distingue a aprendizagem cooperativa do tradicional trabalho de grupo. Embora a aprendizagem cooperativa enfatize o facto de os objectivos de grupo estarem dependentes do esforço de todos os membros do grupo, também reconhece que a aprendizagem e avaliação individuais são essenciais às realizações do grupo. Assim, os alunos são também motivados a auto-controlarem o seu trabalho, encorajados a trabalharem em conjunto, a contribuir activamente para o sucesso do grupo, a ajudar os outros e a partilhar informações e sentimentos.

Johnson e Johnson (1999), citado por Freitas e Freitas (2002, p.29), sugerem como facilitadores da responsabilização individual os seguintes procedimentos:

“(…) formar grupos pequenos; haver testes individuais; colocar questões orais ou solicitar a demonstração de certas competências a elementos do grupo, ao acaso; observar sistematicamente o trabalho dos grupos; existir no grupo o papel de verificador da aprendizagem (...); os estudantes ensinarem uns aos outros o que aprenderam (...)”

A **Interação promotora** é outra componente e remete para o apoio que os alunos dão uns aos outros, durante a realização das aprendizagens. Acentua o facto de os alunos deverem interagir directamente uns com os outros enquanto trabalham. Assim, o professor, deve direccionar a sua atenção nomeadamente para as interações que ocorrem entre alunos e deve encorajar as interações face-a-face. Segundo Johnson e Johnson, este é o elemento mais importante da aprendizagem cooperativa e o que mais influencia o sucesso académico e o desenvolvimento de competências sociais.

“A interação promocional tem a ver com a ajuda efectiva e eficiente que cada membro do grupo presta aos outros em relação ao processamento de informação, ao feedback que permite o progresso, à reflexão que leva a mais elevados raciocínios e capacidades de decisão, ao bom clima que faz com que não haja um nível de stress demasiado, mas antes uma motivação elevada.” (Freitas & Freitas, 2002, p.28)

Estes autores consideram importante seguir três etapas fulcrais para o desenvolvimento das interações. A primeira etapa é desenvolver o espírito de grupo, a segunda desenvolver a interdependência positiva e a terceira etapa monitorizar o grupo assinalando os seus progressos.

No que concerne ao desenvolvimento de **habilidades sociais e interactivas** numa mesma situação de aprendizagem, dadas as características da forma de organização da comunicação no contexto do grupo, os alunos, por sua própria iniciativa ou sugestão do professor, estão a desenvolver, para além da tarefa específica de aprendizagem, competências sociais, comunicativas, interactivas. Estão a aprender que o professor não é a única pessoa que pode ajudar. Encorajados pelo professor estão a construir uma cultura relacional baseada na ideia de solidariedade: ajudar e encorajar o outro, elogiar, gerir construtivamente os conflitos, partilhar materiais, ideias, sentimentos. Ou seja, da mesma forma que são encorajados a trabalhar activa e cooperativamente nas tarefas académicas, os alunos são também encorajados a desenvolver, formal e informalmente, relações de solidariedade e ajuda mútua.

É de referir que, para que a aprendizagem cooperativa se processe, é necessário que os alunos dominem certo tipo de skills/capacidades apropriados. Há dois tipos de skills a aprender: os pessoais (supõem uma aprendizagem individual) e os interpessoais (manifestam-se nas inter-relações).

De acordo com Johnson, Johnson, Holubec e Roy (1984), citado por Freitas e Freitas (2002, p.31):

“(…) a aprendizagem de um skill de cooperação deve iniciar-se quando há um ambiente que promova a colaboração; estes skills devem ser ensinados; os pares são essenciais nessa aprendizagem, não há aprendizagem de skills sociais em trabalho individual; a pressão dos pares para a aprendizagem desses skills tem que se interligar com o suporte para essa aprendizagem; quanto mais cedo se iniciar esse ensino melhor.”

Estes skills devem ser apreendidos segundo diferentes níveis adequados à faixa etária dos alunos. Estes autores consideram quatro níveis:

“(…) de formação: relativos à organização do grupo e às regras mínimas para a actuação dos seus elementos; de funcionamento: relativos à gestão do grupo de modo a que este realize as suas tarefas e ao mesmo tempo mantenha boas relações interpessoais entre os seus membros; de formulação: de ideias e de análise dos recursos conducentes a mais elevados níveis de raciocínio e de retenção do que se está a aprender; de fermentação: de ideias que permitam a reconceptualização dos materiais estudados, estabelecendo conflito intelectual, clarificando as justificações das conclusões.” (Freitas & Freitas, 2002, p.31)

Johnson, Johnson, Holubec e Roy (1984), propõem ainda para o ensino dos skills de cooperação motivar os alunos para a aprendizagem desses skills, assegurar que os alunos compreendem o que de facto constitui o skill, proporcionar situações de prática a todos os elementos e assegurar que os alunos avaliam o uso dos skills e que os continuam a praticar.

Finalmente, como último componente que caracteriza a aprendizagem cooperativa, temos o **processo de funcionamento do grupo**. No trabalho de grupo tradicional e no modelo expositivo dirigido a toda a classe é o professor que controla os grupos ou a classe, permanecendo os estudantes numa posição mais ou menos passiva.

Na aprendizagem cooperativa os alunos, como pensadores críticos, activos e reflexivos, devem controlar e avaliar, criticamente, a forma de funcionamento do próprio grupo, as suas forças e fraquezas, construindo, activa e cooperativamente, renovadas formas de o grupo funcionar no futuro. Os próprios alunos devem pois envolver-se em formas de auto, hetero e co-avaliação, usando procedimentos sugeridos pelo professor ou desenvolvidos pelo próprio grupo.

4.4. – Gestão Cooperada do Currículo

4.4.1. – Filosofia educacional e princípios pedagógicos

O M.E.M. é uma associação de professores, educadores e outros profissionais de educação que tem vindo a desenvolver e a aperfeiçoar um modelo pedagógico de gestão cooperada do currículo, bem como um Sistema de Formação Cooperada de professores. Portanto, é um movimento que se tem preocupado com a intervenção na acção educativa bem como com a procura de apoio no grupo para crescimento profissional, respectivamente. (Gonzalez, 2002)

Os associados do MEM são professores e educadores dos vários níveis de ensino, desde o pré-escolar ao Ensino Superior. Esta associação está implantada por todo o país, pelo que tem 15 núcleos regionais em funcionamento: Açores, Algarve, Aveiro, Beja, Coimbra, Évora, Fundão/Castelo Branco, Lisboa, Marinha Grande/Leiria, Portalegre, Porto, Seixal/Almada, Setúbal, Tomar, Viana do Castelo e Vila Real. (Resendes & Soares, 2002)

O Sistema de Formação Cooperada de professores consiste na formação permanente dos professores e dos educadores, a partir da reflexão sobre as suas próprias práticas e tem sido uma preocupação central no trabalho associativo deste Movimento. Por isso, os seus sócios se envolvem em diversas actividades de formação, em sistema de auto-formação cooperada, tais como os Congressos anuais, o Encontro Nacional, os Grupos Cooperativos (que se destinam a partilhar as suas práticas e a aprofundar a reflexão sobre essas práticas) e os Sábados Pedagógicos mensais. Estes últimos são

abertos a todos interessados e organizados pelos vários núcleos regionais. (Gonzalez, 2002)

O modelo pedagógico de gestão cooperada do currículo consiste na organização e gestão de práticas de ensino-aprendizagem, nomeadamente, conteúdos, actividades, materiais, tempo e espaço em cooperação através da participação de alunos e professores. Estes dois intervenientes planificam assim o currículo, estabelecendo um contrato social de aprendizagem. (Resendes & Soares, 2002)

O MEM tem as suas raízes no movimento pedagógico internacional da «Escola Nova». Privilegia valores como «o aprender fazendo», associado à vivência da Democracia na Escola (John Dewey, 1859-1942), o respeito pela criança como um ser com vida e capacidades próprias. (Montessori, 1870-1952; Claparède, 1873-1940), entre outros.

Mais tarde foi também influenciado pelo Movimento Francês, iniciado por Freinet (1896 – 1966) e a Pedagogia Institucional (Oury, 1928-1998). O primeiro chamou a atenção para a importância da utilização na Escola das técnicas de trabalho usadas na sociedade (a imprensa), para a expressão livre, para a organização cooperada e democrática, para o trabalho de grupo como grande propulsor das aprendizagens, para a relevância da relação da Escola com a comunidade, e ainda para a importância do movimento associativo dos professores como um meio de estes, cooperativamente, irem aperfeiçoando as suas práticas pedagógicas. A Pedagogia Institucional, influenciada pela psicanálise, fez uma violenta crítica à escola tradicional, sublinhando a importância da organização do grupo, da resolução conjunta, entre os seus membros, dos conflitos que vão surgindo, instituindo e aferindo regularmente as regras de convivência que melhor podem promover a aprendizagem de todos e de cada um. (Marcelino, 2002)

Muito embora Freinet seja uma referência significativa, é também reconhecida a (mais recente) inspiração na teoria de Vigotsky sobre a aprendizagem social e interactiva. (Belchior, 2004)

O MEM, em Portugal, conta já com 40 anos, sendo que, nos primeiros tempos foi influenciada pelos pedagogos da I República associados à Escola Nova como Faria de Vasconcelos, Álvaro Viana de Lemos e António Sérgio. Também é de referir Maria Amália Borges de Medeiros (1919-1971), a precursora da integração escolar, ao fundar

o Centro Infantil Hellen Keller para a integração de crianças invisuais e amblíopes, bem como, Sérgio Niza que integrou mais tarde esta equipa. (Belchior, 2004)

Assim, e perante estas influencias nacionais e internacionais, em 1966, constituiu-se o grupo de trabalho de promoção pedagógica, integrado nos cursos de formação pedagógica, dinamizados por Rui Grácio.

Nesta data, Sérgio Niza e Rosalina Almeida foram nomeados representantes deste grupo num Congresso da FIMEM-Federação Internacional dos movimentos da Escola Moderna, o que muito contribuiu para a criação de uma futura associação em relação com outras associações europeias. Assim, em 1976, o MEM constituiu-se como associação processando a sua consolidação e expansão nos anos seguintes.

Segundo Niza (1998), este modelo assenta em três princípios pedagógicos.

Os circuitos de comunicação estão relacionados com a expressão livre e com circuitos de comunicação variados, em que cada um possa exprimir o que pensa e sente e onde possa também mostrar e partilhar no grupo o que sabe ou aprendeu.

As estruturas de cooperação remetem para a aprendizagem em interacção, de acordo com estruturas de cooperação educativa, em que todos os elementos do grupo são corresponsabilizados pelos sucessos de cada um.

A participação democrática directa tem a ver com a efectiva participação democrática directa dos alunos em todo o seu trabalho de aprendizagem que, por sua vez, atribui significado social às aprendizagens.

4.4.2. – Organização do tempo

O modelo pedagógico de gestão cooperada do currículo está organizado em cinco tempos de actividade que decorrem aproximadamente durante uma semana, para os níveis de monodocência (Jardim de Infância e 1ºCiclo) e de cerca de um mês para os outros níveis do Ensino Básico. Estes cinco tempos promovem os princípios pedagógicos atrás enunciados. (Niza, 2005)

Um tempo corresponde às tarefas do **Conselho de Cooperação** dos alunos com o respectivo professor. Um outro tempo destina-se ao **Trabalho Cooperativo nos Projectos** dos alunos. Um tempo dedicado ao **Estudo Autónomo** na sala de aula onde se desenrolam dois tipos de actividade em simultâneo; uma delas, como o nome indica, destina-se ao trabalho autonomamente realizado pelos alunos, a outra actividade paralela ao estudo autónomo destina-se ao apoio directo do professor, por rotação, aos alunos que precisam de um ensino interactivo individualizado. Um outro tempo é o que o professor consagra ao trabalho de **Interacção colectiva** com os alunos, isto é, com a sua participação activa, para recuperação, aprofundamento e construção compartilhada de conceitos ou para revisão e aperfeiçoamento de conteúdos no âmbito de qualquer das áreas disciplinares. Associado ao anterior, existe um outro tempo destinado à **Comunicação** do trabalho feito pelos alunos e partilha dos projectos concluídos. Nele se procede também à apresentação de questionários elaborados pelos apresentadores para avaliarem a compreensão e os efeitos das suas comunicações e poderem proceder, posteriormente, ao aprofundamento da informação junto dos colegas que não tenham compreendido adequadamente as mensagens.

4.4.3. – Organização do espaço e dos materiais

Este tipo de acção educativa pressupõe um espaço educativo, organizado de acordo com as necessidades inerentes ao processo de ensino aprendizagem e apetrechado com os materiais pedagógicos necessários à operacionalização das várias competências a desenvolver. (Resendes & Soares, 2002)

Segundo estes autores o espaço educativo está organizado de forma a que os alunos possam realizar tarefas diversificadas individualmente, a pares e em pequeno e grande grupo.

O centro da sala constitui o espaço de trabalho para os alunos e à sua volta, junto às paredes, estão dispostas as áreas de apoio geral e de apoio específico com diferentes materiais.

Das áreas de apoio geral fazem parte: um armário para materiais colectivos devidamente arrumados e classificados, aberto e disponível para utilização pelos alunos;

uma bancada de ficheiros composta por colecções de ficheiros também devidamente arrumados e classificados para fácil utilização pelos alunos; e um placard de organização e pilotagem do trabalho onde estão afixados os instrumentos de apoio e de pilotagem que regulam (planificando e controlando) a organização cooperada do trabalho e das relações humanas da turma.

São vários os instrumentos de pilotagem:

A **agenda semanal** é elaborada em cooperação entre professores e alunos e pretende orientar a organização do trabalho e do tempo.

O **calendário e registo do tempo** são os instrumentos que ajudam a construir os conceitos temporais e espaciais através do seu preenchimento diário.

O **registo das presenças** tem como objectivo a auto e a hetero avaliação da assiduidade desenvolvendo a consciência dos alunos para a importância do cumprimento da mesma.

O **registo das tarefas** constitui-se num mapa que norteia as actividades de sala de aula bem como algumas funções desempenhadas pelos alunos.

“A gestão cooperada pressupõe que todos saibam o que é preciso fazer e que cada um se responsabilize por uma tarefa, individualmente ou a meias com um colega.”
(Resendes & Soares, 2002)

Os **planos de trabalho semanal e diário** constituem os registos da planificação do trabalho, de acordo com o Projecto Curricular de Turma e das rotinas de trabalho estabelecidas na agenda.

O **mapa dos projectos** é um cartaz onde se registam os temas dos projectos, o nome dos participantes, as datas de apresentação e comunicação à turma e a avaliação.

O **mapa de desenvolvimento curricular** apresenta-se como plano anual, servindo de lista de verificação, a ser preenchida pelos alunos ao longo do ano lectivo. Serve também de referência a possíveis projectos de estudo para o trabalho de aprendizagem curricular.

O **diário de turma** é o instrumento fundamental do Conselho de Turma e serve para registar a avaliação qualitativa das actividades escolares e dos comportamentos sociais de sala de aula. Nele se registam as ocorrências significativas (positivas e negativas) e se recolhem novas sugestões para enriquecimento dos trabalhos e sugestões para novos trabalhos. Como refere Niza (1991, p.27) “ O Diário é então um instrumento medidor e operador (ou alimentador) da regulação social do grupo e do processo de negociação permanente e interactiva que uma educação cooperada ou democrática pressupõe.”

Das áreas de apoio específico ao programa fazem parte a área da expressão artística, a área da escrita e da leitura, a área das ciências e a área da matemática.

A área da expressão artística agrega os materiais necessários para a pintura, modelagem, tapeçaria e materiais de desgaste.

A área da escrita e da leitura contempla uma mini biblioteca com livros devidamente classificados, um espaço para leitura, uma mesa da escrita e um computador. Neste espaço são incentivadas actividades como correspondência individual e colectiva, leituras, requisição de livros, entre outras.

Na área das ciências encontram-se os materiais necessários à realização de experiências e na área da matemática os materiais estruturados necessários à aprendizagem dos conceitos matemáticos fundamentais.

4.4.4. – Acção Educativa

Segundo Niza (1991, p.27) entende-se por instituições o “(...) conjunto de normas de vida, às estratégias ou técnicas de organização e de resolução de problemas que o grupo vai engendrando e o seu modo de dizer e de se estruturar de forma particular.”

Assim sendo, o **Conselho de Cooperação** dos alunos com o respectivo professor e o **Diário de turma** constituem instituições de participação democrática, de organização e de regulação da vida da turma.

O Conselho de Cooperação reúne diariamente para planificar e fazer o controlo do trabalho e, à sexta-feira, contando com a participação rotativa de um secretário (anota as decisões e redige a acta) e um presidente (regula as intervenções), reúne para avaliar as produções das crianças e também para programar a semana seguinte. Poderá ainda reunir extraordinariamente, sempre que houver ocorrências de urgente resolução. Num primeiro momento os alunos lêem e discutem o Diário e num segundo momentos fazem a avaliação dos planos individuais de trabalho realizados.

Como sintetiza Niza numa entrevista conduzida por Ricardo Costa: “É em conselho que se gere cooperativamente o desenvolvimento dos programas curriculares e se negociam projectos e outras actividades culturais. É também em conselho que se planeia todo o trabalho e se avaliam percursos de aprendizagens sociais e cognitivas, a partir dos planos individuais de trabalho, dos registos colectivos de desenvolvimento ou do diário de turma. O debate para clarificação das ocorrências, especialmente das negativas ou conflituais, dá lugar à proposta de normas de vida consensualizadas que passam a regular os comportamentos e dinâmicas do grupo.”

Para além do Conselho de Turma e do Diário a acção educativa do MEM desenvolve-se segundo outras estratégias.

De acordo com Resendes e Soares (2002) **os planos de trabalho semanais e individuais** são instrumentos de diferenciação do trabalho, do tempo, das actividades e dos conteúdos. Os primeiros correspondem ao conjunto de actividades a realizar durante a semana e os segundos, decorrem dos primeiros e correspondem ao conjunto das actividades a realizar durante o dia. Estes planos são elaborados e avaliados pelos alunos e professor, representando um contrato social de trabalho.

Outra estratégia de acção educativa é o **Trabalho Cooperativo nos Projectos** dos alunos, para estudo de temas curriculares, para resolução de problemas ou para a intervenção no meio físico ou social com o fim de produzir mudanças ou de elevar a qualidade de vida na escola ou na comunidade. Para que assim seja deve contemplar as seguintes fases: identificação do problema, execução, comunicação e avaliação que pode ser sintetizadas no esquema seguinte.

O **Estudo Autónomo** na sala de aula é também outra estratégia de acção educativa deste modelo. Destina-se ao trabalho autonomamente realizado pelos alunos,

no plano individual de trabalho, composto por actividades de treino e de estudo dos conteúdos curriculares. As actividades podem ser realizadas individualmente, a pares, por tutórias ou em grupo. À segunda-feira o aluno preenche livremente o seu plano, assinalando as actividades que pensa realizar, sendo que, sexta-feira, em conselho, procederá à sua avaliação. Paralelamente a esta actividade, por sugestão da professora ou iniciativa dos alunos, o professor poderá prestar apoio directo, por rotação, aos alunos que precisam de um ensino interactivo individualizado para ultrapassarem dificuldades.

As **Sessões Colectivas**, segundo clarifica Sérgio Niza numa entrevista conduzida por Ricardo Costa, servem “(...) para recuperação, aprofundamento e construção compartilhada de conceitos ou para revisão e aperfeiçoamento de textos no âmbito de qualquer das áreas disciplinares. É o tempo igualmente privilegiado para proceder a orientações metodológicas, apresentação de informação particularmente complexa, com o apoio em suportes variados, ou para proceder a sínteses ou à construção de representações diagramáticas a partir de levantamentos de erros, inadequações ou obstáculos feitos a partir de ciclos de trabalho dos alunos.”

Relacionado com a estratégia anterior temos a **Comunicação** do trabalho feito pelos alunos e partilha dos projectos concluídos, de forma a que todos os alunos tenham a oportunidade de apresentar e de discutir as suas produções, bem como de ouvir a apreciação dos colegas e professor, regulando assim o processo.

O **Tempo dos Livros e da Leitura** compreende dois momentos. Num primeiro momento, os alunos apresentam livros que tenham lido em casa ou na escola. Num segundo momento, a professora lê uma história, um poema ou uma peça de teatro.

Finalmente, o **Trabalho de Texto** é uma estratégia de acção educativa, colectiva, em que, rotativamente, os textos produzidos pelos alunos são melhorados e reescritos de acordo com os contributos do professor e dos colegas. (Resendes & Soares, 2002)

5. – Relação educativa

“Na ausência do outro o homem não se constrói homem”

Lev Vigotsky

Desde muito cedo, o ser humano, necessita de integrar grupos de pessoas, estabelecendo com elas relações. O homem afirma-se então como um ser grupal, em contínuo processo de interacção com o outro, um ser de relações, de inter-relações, de diálogo, de participação e de comunicação. Portanto, um ser social, que se traduz no quotidiano, através da vida em grupo, através da qual passa a concretizar a sua existência, produzindo, recriando e realizando-se na sua relação humana com o outro.

Estas relações humanas, de natureza complexa, traduzem-se em interacções sociais e, na perspectiva de Vygotsky, surgem como peças fundamentais na realização de mudanças comportamentais e cognitivas do ser humano que assim constrói a sua personalidade. (Fontes & Freixo, 2004)

De entre as relações humanas, e uma vez que a educação é uma das fontes de desenvolvimento comportamental e cognitivo, surge a relação educativa como conjunto de interacções estabelecidas em situação de aprendizagem. A escola é, por excelência, um espaço de interacções onde os alunos vivenciam, em primeira instância, a educação e valores já instituídos e defendidos pelos educadores.

Ao tentarmos aprofundar mais a reflexão, definindo relação educativa, deparamo-nos com dois sub-conceitos: o de relação e o de educativa, surgindo este último como adjectivo que caracteriza a natureza do primeiro.

A Enciclopédia Luso Brasileira de Cultura (1999) define relação como “(...) conexão entre dois ou mais termos, sejam objectos, pessoas factos ou conhecimentos.”, remetendo para a ideia de estabelecimento de vínculo de união entre os termos.

Educativa surge como adjectivo que caracteriza a relação remetendo para o substantivo educação definido como acto de educar e resultado do mesmo.

De acordo com Postic (1990, p.12) “A relação educativa é o conjunto das relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa, para atingir objectivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações essas que possuem características cognitivas e afectivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história”

O objectivo de toda a relação educativa é o desenvolvimento integral e harmonioso da pessoa que se apresenta na sua vivência real, como uma auto-construção elaborada a partir de múltiplas relações: pessoas, família, meio, comunidade, vivências de infância, níveis ou forma de sensibilidade pessoal, tipo de percepção individual, temperamento, entre outros. Logo, será a relação do educando com todas estas estruturas e meios, nomeadamente, com o professor/escola, que construirá o seu saber ser, saber estar e saber fazer.

Postic (1990) faz referência à relação de influência entre as condições que caracterizam o acto de educar e as relações sociais estabelecidas entre os participantes. O autor salienta as condições institucionais dependentes de cada país e das categorias de ensino, as condições sociológicas dependentes do tipo de estabelecimento e do tipo de população e os métodos pedagógicos enquanto veículos de escolhas filosóficas.

Gonçalves (2001) ressalta também a influência da natureza da relação educativa na aprendizagem. Segundo o autor, “É inquestionável que a natureza da relação educativa pode contribuir para as condições em que os alunos se apropriam, criam e utilizam o conhecimento e, conseqüentemente, pode conduzir a um maior sucesso através da sua compreensão quer a nível estrutural quer a nível funcional.” (Gonçalves, 2001, p.9)

Frequentemente, o conceito de relação educativa surge associado ao conceito de relação pedagógica. Estrela (2002, p.35) clarifica a diferença entre os conceitos:

“É pois pelo carácter organizado de uma prática directamente ligada à transmissão intencional do saber num quadro institucional expressamente criado para essa transmissão, quer pelo carácter reflexivo e teórico do conhecimento ligado a esta forma de educação que o campo pedagógico se distingue do campo educativo.”

Estrela (2002) enumera como condicionantes da relação pedagógica o saber, o espaço, o tempo, as actividades e as próprias características em função dos seus condicionantes gerais.

Segundo Silva (2006, p.165), “Partindo da suposição que a relação pedagógica está implícita na relação humana, a educação desenvolve-se muito mais por aquilo que somos do que por aquilo que falamos ou expressamos sobre tal relação.”

Acrescenta ainda que “Pensar educação no âmbito da interacção pressupõe, portanto, analisar uma nova direcção no sentido do saber ser e não só do saber fazer.” (Silva, 2006, p.165)

Esta definição põe em evidência a importância do desenvolvimento do educando e do educador enquanto pessoas, uma vez que ambos são intervenientes influentes na relação educativa. Para promover uma relação educativa adequada o docente necessita de possuir várias características. Por muito padronizadas que sejam as suas atitudes ou regras de conduta, uma reflexão cuidada sobre os efeitos dos seus comportamentos pode permitir uma reformulação da sua postura frente a um aluno ou turma.

Segundo Jesus (2000) o educador é valorizado pela sua função científica (pelo conhecimento que detém), pela sua formação pedagógica (pela forma como consegue transmitir o conhecimento), mas essencialmente pela sua própria pessoa. Daí advém a necessidade de conhecimento pessoal (saber ser) do educador enquanto agente que interage, influenciando a qualidade da relação que estabelece com o outro e, portanto, a necessidade da observação e análise da relação educativa enquanto reguladora da qualidade da relação educativa.

A este respeito Gonçalves (2001, p.9) refere que “(...) se soubermos observar saberemos compreender; se soubermos compreender saberemos intervir e se soubermos intervir saberemos melhorar.”

6. – Autonomia

6.1. – Autonomia/Autoregulação

A proposta Pedagógica de Freire (1996) defende a pedagogia da autonomia e o exercício da autonomia da pedagogia.

Segundo o autor estes dois conceitos são interdependentes, uma vez que a autonomia da pedagogia (da escola, dos professores, dos alunos e de outros actores educativos) se concretiza através da tomada de decisões destes elementos tornando-se, por isso, interdependente da prática da pedagogia da autonomia.

A este respeito Lima (1999, p.76) salienta: “(...) a autonomia da escola e dos actores educativos, a autonomia da pedagogia (do currículo, da avaliação, etc.), constitui-se sempre, enquanto acção, como pedagogia (no mínimo implícita) da autonomia, como experiência educativa significativa que releva do exercício de práticas de autonomia, tal como do exercício de práticas pedagógicas que se espera que relevem experiência de autonomia.”

Por outro lado, segundo Freire (1996), citado por Lima (1999, p.65), é “(...) através do processo de democratização do governo das escolas, em direcção ao seu auto governo, tal como pela democratização das práticas educativas/pedagógicas envolvendo professores e alunos mais livres e responsáveis, que se torna possível uma educação comprometida com a autonomia do ser dos educandos.”

Para promover a autonomia professor e alunos devem participar activa e responsabilmente nas decisões em relação aos rumos da acção pedagógica em contexto de práticas pedagógicas democráticas.

Um professor “(...) prescindindo das suas margens de autonomia relativa (e das acções com vista ao seu alargamento) vai-se tornando mais isolado e dependente, portanto, menos autónomo e assim, no limite, incapaz de contribuir para a autonomia dos seus alunos, através do exercício de direitos de uma pedagogia de autonomia que

estímulo a prática do diálogo, da discussão e da decisão por parte deles.” (Lima, 1999, p.74)

Segundo Almeida (2002, p.155), teorias recentes da aprendizagem acentuam também a importância do papel activo do aluno, da sua autonomia e da sua capacitação para assumir esse comprometimento.

“Assumindo aprender como construir conhecimento estável e com significado pessoal, importa, então, que a escola e o professor estejam capazes desenvolver nos alunos capacidades, atitudes e comportamentos de maior autonomia na regulação dos seus comportamentos escolares.”

Na literatura sobre autonomia o conceito aparece relacionado com o de auto-regulação. A investigação sobre esta temática tem contribuído para aprofundar o conhecimento e a compreensão da forma como as crianças melhor aprendem.

De acordo com Jeber (2006, p.26) “Auto-regulação é a capacidade biológica e natural que revela o nosso potencial para o desenvolvimento da autonomia.”

Na perspectiva de Rosário, Trigo e Guimarães (2003, p.118) a auto-regulação refere-se “(...) ao grau no qual os estudantes estão metacognitiva, motivacional e comportamentalmente activos e envolvidos na sua aprendizagem.”

Pressupõe que os alunos auto-reguladores da sua aprendizagem sejam mentalmente activos durante a aprendizagem exercendo um controle próximo sobre o estabelecimento e a prossecução dos objectivos estabelecidos e que ao poderem regular ou aprender a regular activamente a sua cognição, a sua motivação e o seu comportamento melhoram o rendimento académico.

Frison (2007, p.1) define auto-regulação como o “(...) processo em que os sujeitos estabelecem metas que interagem com as suas expectativas, desenvolvem estratégias para alcança-las e criam condições para que a aprendizagem se efective.”

Segundo a posição de Zimmerman e Martinez-Pons (1986) e Zimmerman, (1998), citado por Rosário (1999, p.39) “Os alunos auto-reguladores são tipicamente caracterizados como sendo decididos, estratégicos e persistentes na sua aprendizagem.

São capazes de avaliar os seus progressos face aos objectivos marcados e ajustam o comportamento em função destas avaliações.”

São alunos capazes de escolher e trabalhar questões, investir e persistir no estudo, independentemente dos obstáculos e dificuldades em competição.

Na perspectiva de Bandura, citado por Rosário (1999), o modelo explicativo da auto-regulação da aprendizagem em crianças consiste numa série de interacções, não simétricas, entre as variáveis pessoais, ambientais e comportamentais, sendo que a aprendizagem auto-regulada ocorre no momento em que o aluno consiga usar os processos pessoais para controlar o comportamento e o ambiente.

Em relação ao entendimento do processo de aprendizagem Zimmerman (1994) citado por Rosário (1999, p.48) refere “A mestria envolve a coordenação das componentes pessoal, comportamental e ambiental, apresentando cada uma delas, (...) uma dinâmica individual, mas simultaneamente interactiva.

A auto-eficácia surge como uma variável pessoal que, segundo os estudos influencia o comportamento. Da mesma forma o comportamento também influencia as variáveis pessoais.

Rosário (1999) salienta ainda que a auto-regulação da aprendizagem compreende três sub-processos. O sub-processo auto-observação refere-se a uma análise detalhada do seu próprio comportamento. O sub-processo auto-julgamento refere-se à comparação entre as realizações escolares actuais e as metas pré-estabelecidas pelos alunos. Os sub-processos de auto-reação estão relacionados com a realização de julgamentos avaliativos das realizações dos demais.

O autor refere também que, dada a grande variedade de condições inter-pessoais, contextuais e intra-pessoais, a auto-regulação pressupõe um processo dinâmico e aberto, decorrendo segundo uma actividade cíclica de três fases.

A fase prévia refere-se aos processos e às crenças que influenciam e precedem os esforços dos alunos para aprender, marcando o ritmo e o nível dessa aprendizagem. Caracteriza-se por cinco tipos de variáveis pelo: estabelecimento de objectivos,

planeamento estratégico, crenças de auto-eficácia, tipo de objectivos e interesse intrínseco.

A fase do controlo volitivo refere-se aos processos que ocorrem durante os esforços de aprendizagem afectando a concentração e o rendimento escolar. Remete para três tipos de processos: a focalização da atenção, a auto-instrução e a auto-monotorização.

Finalmente a auto-reflexão refere-se aos processos que ocorrem após os esforços para aprender, configurando a reacção do aluno a essa experiência. Prevê como processos a auto-avaliação, as atribuições, as auto-reacções e a adaptabilidade.

II – 1º Estudo: Do modelo conceptual ao modelo explicativo teórico

Este primeiro estudo pretende mostrar o percurso estabelecido pelo investigador durante uma primeira parte do processo de investigação, ou seja, da construção da tese. Pretende-se evidenciar a constante tomada de decisões necessária à consecução da investigação, bem como as sucessivas reformulações de aspectos desta mesma investigação, de acordo com as literaturas efectuadas, opiniões de outros sujeitos, opinião dos especialistas e com a aplicação do pré-teste.

1. – Do modelo conceptual ao modelo explicativo teórico

1.1. – Apresentação do Problema

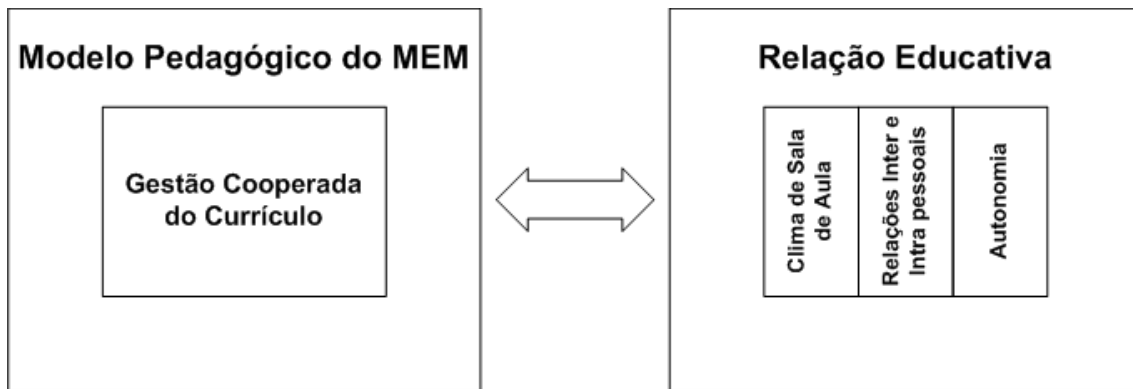
Inicialmente o problema que norteou a investigação foi:

“O desenvolvimento das relações inter e intrapessoais e da autonomia, em contexto de sala de aula, em função da gestão cooperada do currículo.”

1.2. – Modelo Conceptual

Segundo este primeiro problema foi construído um primeiro modelo conceptual, baseado já em alguma pesquisa bibliográfica efectuada, bem como em entrevistas exploratórias de carácter informal.

A construção do modelo conceptual funcionou como um primeiro referencial orientador, de forma a balizar a pesquisa bibliográfica. Neste sentido, a revisão da literatura incidiu, sobretudo, nas variáveis expressas neste primeiro modelo conceptual.



Quadro 1- Modelo Conceptual 1

1.3. – Pergunta de Partida

Segundo Quivy e Campenhoudt (1995, p.44) “(...) a melhor forma de começar um trabalho de investigação em ciências sociais consiste em esforçar-se por enunciar o projecto sob a forma de uma pergunta de partida. Com esta pergunta de partida o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível aquilo que procura elucidar e compreender melhor.”

Neste sentido, a pergunta de partida inicial foi sendo continuamente reformulada, de acordo com a revisão da literatura em complementaridade com as críticas construtivas de outros sujeitos, até a pergunta se apresentar clara, exequível e pertinente.

Após este exercício, a pergunta de partida que inicialmente enunciou a investigação foi:

Será que a gestão cooperada do currículo influencia a natureza das relações interpessoais (aluno/aluno) e intrapessoais, favorecendo atitudes de autonomia por parte dos alunos?

Associada a esta questão temos a pergunta de partida problematizante:

De que modo é que a gestão cooperada do currículo influencia a natureza das relações interpessoais (aluno/aluno) e intrapessoais, favorecendo atitudes de autonomia por parte dos alunos?

1.4. – Mapa conceptual (grelha de tomada de decisões conceptual)

“(…) a conceptualização é mais do que uma simples definição (…) É uma construção abstracta que visa dar conta do real. Para isso não retém todos os aspectos da realidade em questão, mas somente o que exprime o essencial dessa realidade (...). Trata-se, portanto, de uma construção selecção.” (Quivy e Campenhoudt, 1995, p.121)

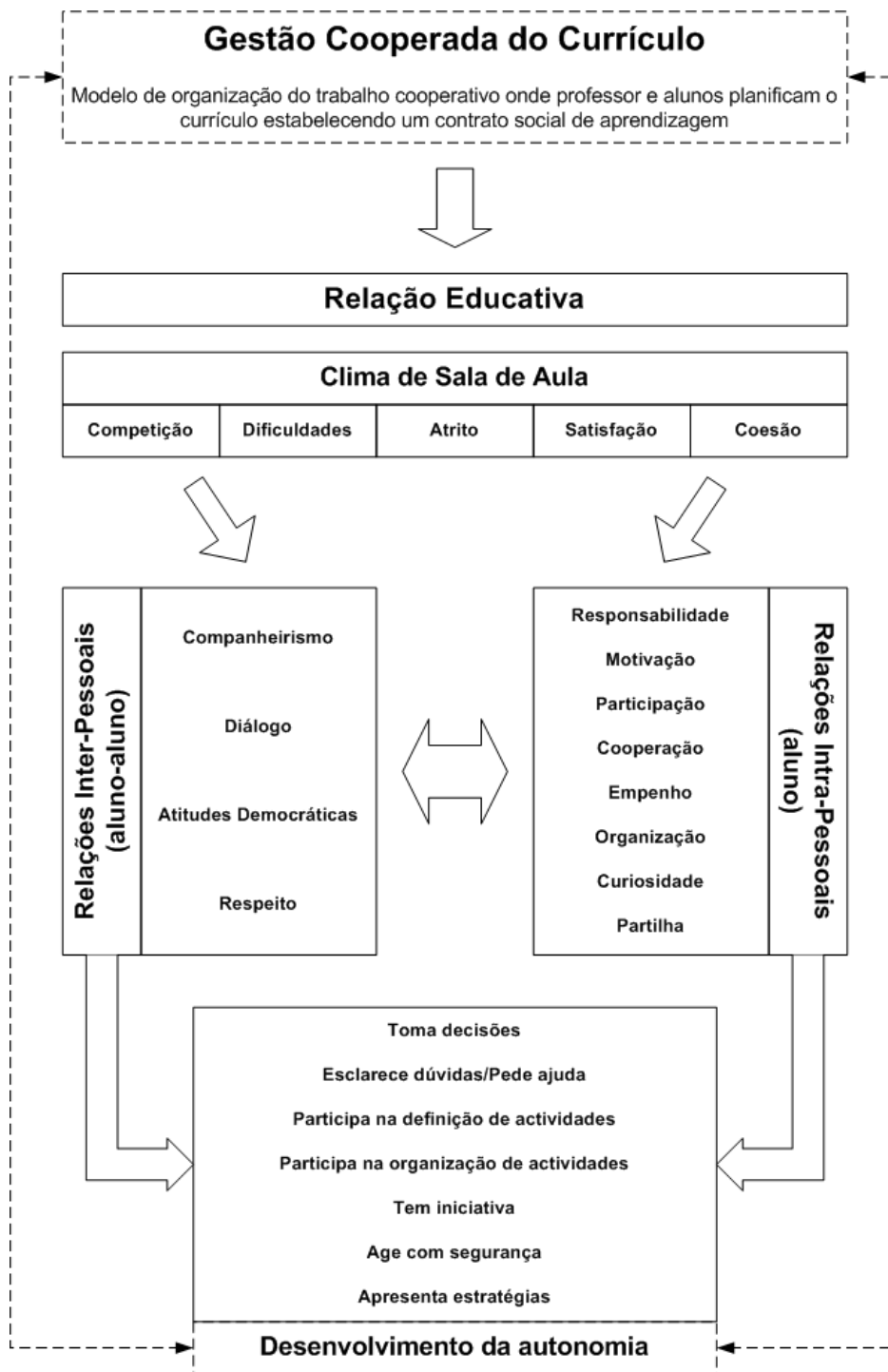
Depois de definida a pergunta de partida, a partir da permanente revisão da literatura e das entrevistas exploratórias realizadas foram-se tomando decisões sobre o que estudar especificamente, definindo assim os pontos principais da investigação.

Deste exercício resultou o primeiro mapa conceptual. De referir que, por uma questão de clareza de organização das ideias e dos objectivos do estudo, acrescentou-se à grelha uma coluna para a hipótese correspondente. (**Anexo A**)

1.5. – Modelo Explicativo Teórico

Para Quivy e Campenhoudt (1995), o meio mais correcto de definir os dados pertinentes e úteis ao trabalho empírico é a elaboração de um modelo explicativo teórico, o mais claro, explícito e preciso possível.

Neste sentido, a definição da grelha de tomada de decisões, ou seja, a clarificação dos conceitos, dimensões, componentes e indicadores conduziu ao primeiro modelo explicativo teórico.



Quadro 2 - Modelo Explicativo Teórico 1

Este modelo explicativo teórico 1 pretende verificar a influência do modelo de gestão cooperada do currículo no clima de sala de aula e nas relações inter (aluno-aluno) e intrapessoais e de que forma estas influenciam o desenvolvimento da autonomia por parte dos alunos.

1.6. – Definição de hipóteses e sua caracterização

De acordo com o primeiro mapa conceptual e com o primeiro modelo explicativo teórico surgiram assim as seguintes hipóteses:

Hipótese Geral

H1 - O recurso à estratégia da gestão cooperada do currículo influencia a natureza das relações interpessoais (aluno/aluno) e intrapessoais, favorecendo atitudes de autonomia.

H0 - O recurso à estratégia da gestão cooperada do currículo não influencia a natureza das relações interpessoais (aluno/aluno) e intrapessoais, favorecendo atitudes de autonomia.

H2 - A natureza das relações interpessoais (aluno/aluno) e intrapessoais influencia a estratégia da gestão cooperada do currículo, favorecendo atitudes de autonomia.

H0 - A natureza das relações interpessoais (aluno/aluno) e intrapessoais não influencia a estratégia da gestão cooperada do currículo, favorecendo atitudes de autonomia.

Hipóteses Operativas

H2 - A gestão cooperada do currículo promove um clima de sala de aula de satisfação e coesão.

H3 - Um clima de sala de aula de satisfação e coesão promove a gestão cooperada do currículo.

H4 - O clima de sala de aula onde se pratica a gestão cooperada do currículo influencia a natureza das relações interpessoais (aluno/aluno) e intrapessoais.

H5 - A natureza das relações interpessoais (aluno/aluno) e intrapessoais influencia o clima de sala de aula onde se pratica a gestão cooperada do currículo.

H6 - As relações interpessoais (aluno/aluno) e intrapessoais estabelecidas influenciam o desenvolvimento da autonomia por parte dos alunos.

1.7. – Definição das variáveis e sua caracterização

Variável independente/explicativa - Gestão cooperada do currículo

Variável dependente/explicada - Natureza das relações inter (aluno-aluno) e intrapessoais e atitudes de autonomia:

- Percepção de alunos e professores sobre o clima de sala de aula
- Percepção de alunos e professores sobre as relações inter (aluno-aluno) e intrapessoais
- Percepção de alunos e professores sobre atitudes de autonomia

1.8. – Universo

Este estudo tem por universo os professores e alunos do 1º ciclo do Ensino Básico.

1.8.1. – População

Neste universo escolhemos uma população finita que diz respeito aos alunos (3º ou 4º ano) e professores de Portugal envolvidos na gestão cooperada do currículo. Portanto, os alunos e professores de Portugal que trabalham segundo o Modelo Pedagógico da Escola Moderna

1.8.2. – Amostra

Como técnica de amostragem optou-se pela de conveniência, seleccionada com base em critérios de facilidade e acesso e nas características da própria população.

2. – Construção do instrumento de validação do modelo explicativo teórico

2.1. – Processo de construção do instrumento

Esta fase teve como objectivo a construção de “(...) um instrumento capaz de produzir todas as informações adequadas e necessárias para testar as hipóteses.” (Quivy e Campenhoudt, 1995, p.181)

Assim, de forma a recolher as informações requeridas pelas hipóteses e prescritas pelos indicadores, foram primeiramente construídos dois instrumentos: um inquérito por questionário a professores e um inquérito por questionário (por aplicação acompanhada) a alunos. **(Anexo B)**

De referir que a estrutura do questionário bem como algumas das questões (indicadores) tiveram como base o questionário sobre clima de sala de aula MCI (My class Inventory) de Barry Fraser e colaboradores.

2.2. – Processo de validação do instrumento

2.2.1. – O Método dos Juízes

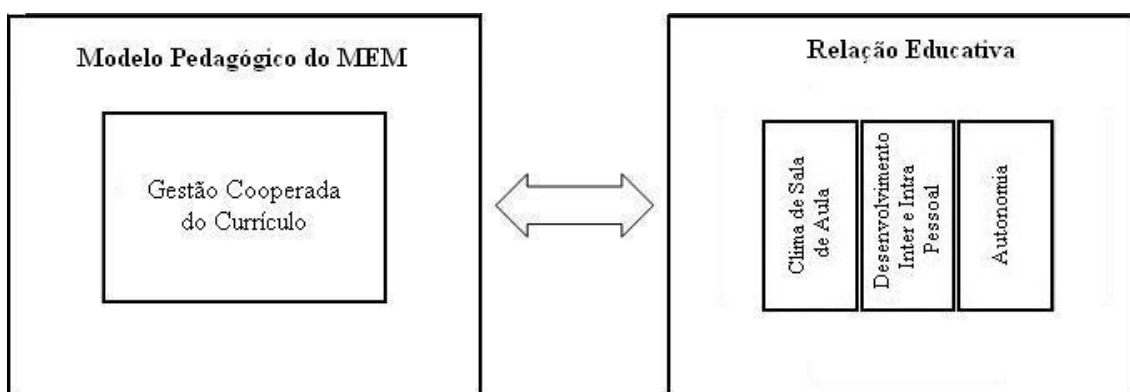
Os dois instrumentos acima referidos, bem como o modelo explicativo teórico e o mapa conceptual foram submetidos ao parecer de especialistas (um especialista na área da gestão cooperada do currículo, um na área da psicologia e outro na área da metodologia).

Este procedimento pretende que os peritos se pronunciem sobre os princípios de adequabilidade, inteligibilidade, dificuldade, clareza e extensão em relação aos instrumentos. Foi também solicitado que se pronunciassem em relação à organização e apresentação gráfica do questionário, bem como em relação às instruções. **(Anexo C)**

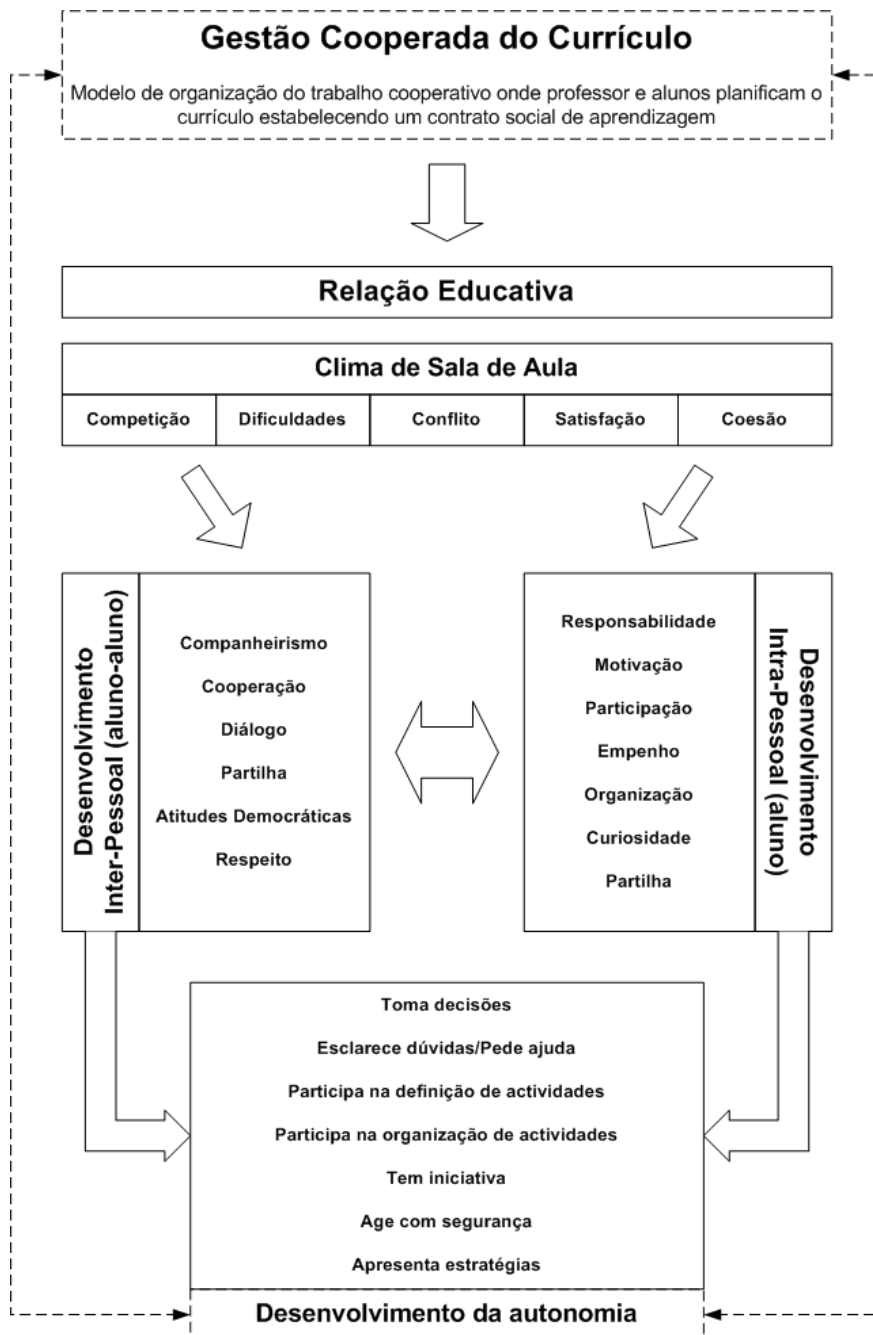
Assim, no que concerne ao modelo explicativo teórico, foram sugeridas as seguintes alterações:

- substituir atrito por conflito
- substituir relações inter e intrapessoais por desenvolvimento inter e intrapessoal do aluno
- colocar as escalas cooperação e partilha no desenvolvimento interpessoal

Neste sentido, feitas as alterações, o modelo conceptual e o modelo explicativo teórico adquiriram a seguinte forma:



Quadro 3 - Modelo Conceptual 2



Quadro 4 - Modelo Explicativo Teórico 2

Como tal, este modelo explicativo teórico 2 pretende verificar a influência do modelo de gestão cooperada do currículo no clima de sala de aula, no desenvolvimento inter (aluno-aluno) e intrapessoal e de que forma estes favorecem a autonomia por parte dos alunos.

A pergunta de partida foi assim ligeiramente reformulada para: *Será que a gestão cooperada do currículo influencia o desenvolvimento inter (aluno/aluno) e intrapessoal, favorecendo atitudes de autonomia por parte dos alunos?* e a pergunta problematizante para: *De que modo é que a gestão cooperada do currículo influencia o desenvolvimento inter (aluno/aluno) e intrapessoal, favorecendo atitudes de autonomia por parte dos alunos?*

A Hipótese Geral e as operativas sofreram também algumas alterações:

H1 - O recurso à estratégia da gestão cooperada do currículo influencia o desenvolvimento inter (aluno/aluno) e intrapessoal, favorecendo atitudes de autonomia por parte dos alunos.

H2 - O desenvolvimento inter (aluno/aluno) e intrapessoal influencia a estratégia da gestão cooperada do currículo, favorecendo atitudes de autonomia.

Como Hipóteses Operativas:

H2 - A gestão cooperada do currículo promove um clima de sala de aula de satisfação e coesão.

H3 - Um clima de sala de aula de satisfação e coesão promove a gestão cooperada do currículo.

H4 - O clima de sala de aula onde se pratica a gestão cooperada do currículo influencia o desenvolvimento inter (aluno/aluno) e intrapessoal.

H5 - O desenvolvimento inter (aluno/aluno) e intrapessoal influencia o clima de sala de aula onde se pratica a gestão cooperada do currículo.

H6 - O desenvolvimento inter (aluno/aluno) e intrapessoal promove atitudes de autonomia por parte dos alunos.

No que diz respeito ao questionário a professores foi sugerido que:

- as questões II e V do grupo A(dados pessoais e profissionais) fossem abertas, de forma a facilitar o uso da estatística. Assim, far-se-á a categorização à posteriori, de acordo com o tipo de respostas.

- algumas afirmações dos restantes blocos fossem revistas em termos de repetição da mesma ideia noutra afirmação, outras em termos de especificidade e outras em termos linguísticos.

Respeitante ao questionário a alunos foi sugerido que:

- as questões II e IV do grupo A(dados pessoais) fossem abertas, de forma a facilitar o uso da estatística. Assim, far-se-á a categorização à posteriori, de acordo com o tipo de respostas

- utilizar uma escala com símbolos associados a concordo (smile a sorrir), não sei (smile sério) e não concordo (smile triste)

- algumas afirmações dos restantes blocos devem ser revistas em termos de repetição da mesma ideia noutra afirmação, outras em termos de especificidade e outras em termos linguísticos.

- verificar algumas afirmações que possam induzir os alunos

- tentar, com estas sugestões, reduzir o tamanho do questionário

Em relação à estrutura de ambos os questionários foi sugerido que se retirasse as linhas que dizem “afirmação” em todas as questões menos na primeira de cada página.

2.2.2. – Pré-Teste

Depois do parecer dos especialistas o inquérito por questionário foi aplicado a quatro professores, representativos (em termos de características) da população em causa. O questionário foi também aplicado a dez alunos representativos (em termos de características) da população.

Este procedimento pretende que os representantes se pronunciem sobre os princípios de adequabilidade, inteligibilidade, dificuldade, clareza e extensão em relação aos instrumentos. Foi também solicitado que se pronunciassem em relação à organização e apresentação gráfica do questionário, bem como em relação às instruções.

(Anexo D)

No que concerne ao questionário realizado com as crianças foram sentidas as seguintes dificuldades:

- na resposta a questões na forma negativa, pelo que devem ser alteradas para a forma positiva

- em alguns termos utilizados nas afirmações, pelo que foram sugeridos pelas crianças termos mais próximos da sua linguagem.

No que diz respeito ao questionário a professores foi sugerido que:

- algumas afirmações fossem revistas em termos de repetição da mesma ideia noutra afirmação e outras em termos linguísticos próprios do modelo pedagógico do MEM.

- algumas afirmações fossem mais específicas

De acordo com as sugestões dadas pelos especialistas e representantes, procedeu-se às devidas alterações do mapa conceptual (**Anexo E**) e dos instrumentos. (**Anexo F**)

Feito isto, e de forma a testar melhor a adequabilidade dos questionários, estes foram ainda aplicados a cinco professores e cinco alunos que não aplicassem o Modelo Pedagógico do MEM.

Estes questionários foram comparados com os aplicados a alunos e professores representativos do Modelo. Verificou-se que os resultados apresentavam diferenças, em todas as dimensões, especialmente na dimensão autonomia.

III – 2º Estudo: Percepção de alunos e professores sobre a Gestão Cooperada do Currículo

1. – Tipo de Estudo

Nesta fase da investigação optou-se por desenvolver primeiramente um estudo de carácter exploratório e descritivo, que permitirá fazer a descrição do fenómeno ou conceito, que permite identificar as características duma amostra. Os instrumentos têm uma sólida fundamentação teórica e uma operacionalização cuidada e reflectida. Assim, no presente estudo cada item é analisado individualmente o que nos permite uma análise mais fina e compreensiva dos resultados, ou seja, a análise descritiva é efectuada de forma exaustiva para todos os dados disponíveis.

Esta tomada de posição baseou-se no facto de, por constrangimento de tempo e disponibilidade dos participantes, não ser possível fazer o adequado estudo psicométrico (análise factorial, alfa de Cronbach, homogeneidade dos itens). Para efectuar este processo seria preciso um mínimo de cinco sujeitos por item e nunca menos de cem.

Por outro lado, para verificar a influência da gestão cooperada no desenvolvimento inter e intra pessoal bem como na autonomia teria de fazer a comparação com salas de aula em que não é aplicada a gestão cooperada. Mesmo que insistíssemos nessa ideia, como não houve possibilidades de obter somatórios, teríamos que cruzar todos os itens de cada dimensão o que resultaria em muitos testes de Qui-quadrado, de onde dificilmente emergiria uma síntese útil ao estudo.

Assim sendo, optou-se por deixar o estudo psicométrico para desenvolver no futuro, com um plano adequado a esse objectivo. Neste sentido, mais tarde poder-se-á preparar os dois instrumentos para proceder ao processo de validação e poderem ser tratados como escala.

2. – Questões de Estudo

2.1. – Questão Geral

De que forma o recurso à estratégia da gestão cooperada do currículo promove o desenvolvimento inter (aluno/aluno) e intrapessoal, favorecendo atitudes de autonomia?

De que forma o desenvolvimento inter (aluno/aluno) e intrapessoal promove a estratégia da gestão cooperada do currículo, favorecendo atitudes de autonomia?

2.2. – Questões Operativas

A gestão cooperada do currículo promove um clima de sala de aula de satisfação e coesão?

Um clima de sala de aula de satisfação e coesão promove a gestão cooperada do currículo?

O clima de sala de aula onde se pratica a gestão cooperada do currículo promove o desenvolvimento inter (aluno/aluno) e intrapessoal?

O desenvolvimento inter (aluno/aluno) e intrapessoal promove o clima de sala de aula onde se pratica a gestão cooperada do currículo?

O desenvolvimento inter (aluno/aluno) e intrapessoal promove atitudes de autonomia por parte dos alunos?

3. – Objectivos de Estudo

3.1. – Objectivos gerais

A investigação tem como objectivo geral:

- a) Compreender até que ponto a estratégia da gestão cooperada do currículo promove o desenvolvimento inter e intrapessoal, desenvolvendo atitudes de autonomia por parte dos alunos.

3.2. – Objectivos Específicos

A investigação tem como objectivos específicos:

- a) Conhecer a percepção que os professores e os alunos têm acerca do clima de sala de aula (coesão, satisfação, conflito, dificuldade e competição).
- b) Conhecer a percepção que os professores e os alunos têm acerca do desenvolvimento interpessoal – aluno/aluno, especificamente promovido pela prática do modelo de gestão cooperada do currículo (companheirismo, cooperação, diálogo, partilha, atitudes democráticas e respeito).
- c) Conhecer a percepção que os professores e os alunos têm acerca do desenvolvimento intrapessoal – aluno, especificamente promovido pela prática do modelo de gestão cooperada do currículo (responsabilidade, motivação, participação, empenho, organização, curiosidade e partilha).
- d) Conhecer a percepção que os professores e os alunos têm acerca da influência do desenvolvimento inter e intrapessoal na autonomia dos alunos (toma decisões, esclarece dúvidas, participa na definição de actividades, participa na

organização de actividades, tem iniciativa, age com segurança e apresenta estratégias).

4. – Participantes/Amostra

Neste estudo participaram quarenta e um alunos (3º ou 4º ano) e vinte e quatro professores envolvidos na gestão cooperada do currículo e que trabalham segundo o Modelo Pedagógico da Escola Moderna.

Trata-se de uma amostra por conveniência, seleccionada com base em critérios de facilidade e acesso e nas características da própria população.

5. – Instrumentos

De forma a recolher as informações requeridas pelos objectivos foram primeiramente construídos dois instrumentos: um inquérito por questionário a professores e um inquérito por questionário (por aplicação acompanhada) a alunos. **(Anexo G)**

De referir que a estrutura do questionário bem como algumas das questões (indicadores) tiveram como base o questionário sobre clima de sala de aula MCI (My class Inventory) de Barry Fraser e colaboradores (1982).

5.1. – Fidelidade e Validade do Questionário

Para transformar estes instrumentos em escalas seria necessário fazer o processo de validação. Este processo, numa versão mais habitual é baseado teoricamente na

Teoria Clássica de Testes (TCT), passaria pelo estudo da dimensionalidade (através da Análise Factorial) e da Fidelidade (através do Alfa de Cronbach), e pelo menos incluir o estudo da homogeneidade dos itens (através da correlação corrigida).

No entanto, para efectuar este processo seria preciso cumprir, à partida, um requisito: ter um tamanho de amostra grande. Seria então necessário um mínimo de cinco sujeitos por item e nunca menos de cem.

Portanto, neste estudo, não foi possível fazer este processo de validação e a respectiva análise factorial.

6. – Procedimentos/recolha de dados

Seleccionámos dois professores e respectivas turmas (3º e 4º ano) que praticassem o modelo de gestão cooperada do currículo e aplicámos os questionários ao professor e aos alunos. Esta selecção fundamentou-se na aplicação de um outro questionário de Luís Mestre (**Anexo H**) que permitiu identificar o grau de aproximação ao modelo. Assim, seleccionámos os professores que se aproximavam mais do modelo e que leccionassem 3º ou 4º ano.

Por outro lado, aplicámos também o questionário a vinte e quatro professores de Portugal, que aplicassem o modelo, independentemente do seu grau de aproximação e do ano que leccionam.

Para a aplicação do questionário aos professores do MEM solicitámos a colaboração do MEM Algarve, que nos facultou endereços email e nos recebeu em Sábados Pedagógicos (Faro) e no Conselho do MEM (Lisboa).

Todo este processo foi desencadeado dentro dos procedimentos legais estabelecidos pelo que também solicitámos autorização ao Ministério da Educação, posteriormente ao Conselho Executivo da escola onde se aplicou os questionários a professor e alunos e, por fim, aos Encarregados de Educação dos alunos.

Em todas estas situações foi esclarecido o objectivo de estudo aos sujeitos, garantindo o anonimato e a confidencialidade e assegurado o consentimento informado. (Anexo I)

7. – Tratamento dos dados

Para o tratamento estatístico e gráfico dos dados foram utilizados os programas Excel e SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

8. – Apresentação e análise dos resultados

8.1. – Alunos

8.1.1. – Caracterização da amostra de alunos

Figura I - Tabela 1. Distribuição da amostra por gênero, idade e ano de escolaridade

Variável	Nível	n	%
Gênero	Masculino	20	48.78
	Feminino	21	51.22
Idade	8 anos	8	19.51
	9 anos	26	63.41
	10 anos	7	17.07
Ano de escolaridade	3º ano	23	56.10
	4º ano	18	43.90

Da amostra fizeram parte 41 crianças, 48.78% são meninos e 51.22% são meninas (Figura I – Tabela 1).

Têm oito anos 19.51% das crianças, nove anos 63.41% e 10 anos 17.07%. Frequentam o 3º ano 56.10% e o 4º ano 43.90%.

8.1.2. – Resultado do estudo realizado com alunos

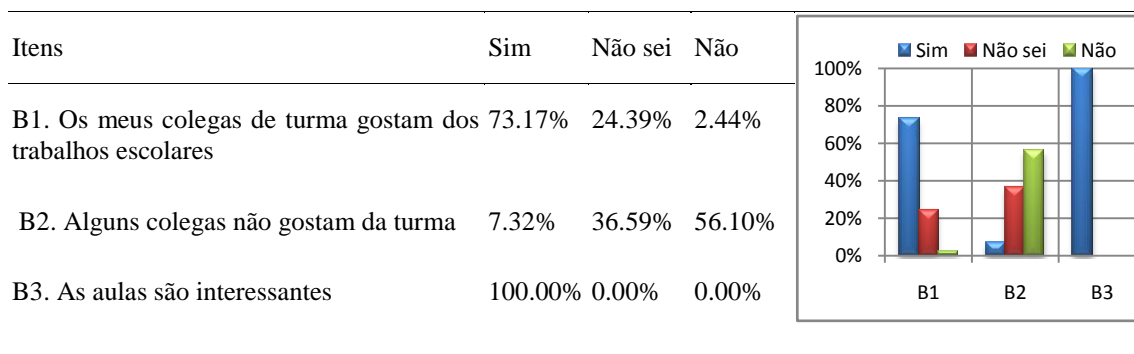
Percepção do clima de sala de aula

Questão: A gestão cooperada do currículo promove um clima de sala de aula de satisfação e coesão?



Figura II - Dimensões do clima de sala de aula

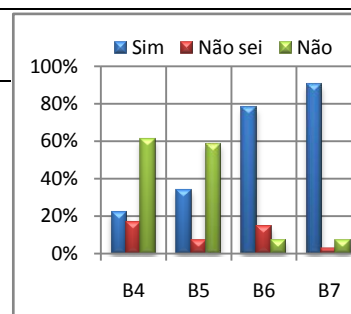
Figura III - Tabela 2. Clima de sala de aula: satisfação



Na dimensão satisfação (Figura III – Tabela 2), os alunos consideram que os seus colegas gostam dos trabalhos escolares (73.17%), e da turma (56.10%), e consideram as aulas interessantes (100%).

Figura IV - Tabela 3. Clima de sala de aula: Coesão

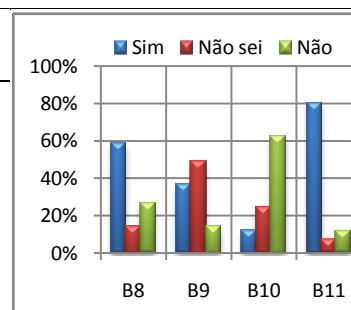
Itens	Sim	Não sei	Não
B4. Nem todos os alunos são amigos	21.95%	17.07%	60.98%
B5. Há colegas com quem não gosto de trabalhar	34.15%	7.32%	58.54%
B6. Todos os alunos da minha turma gostam uns dos outros	78.05%	14.63%	7.32%
B7. Na turma há grupos de colegas que se dão bem	90.24%	2.44%	7.32%



Relativamente à coesão (Figura IV – Tabela 3), os alunos tendem a ser amigos (60.98%), apesar de alguns terem colegas com quem não gostam de trabalhar (34.15%), mas *todos* gostam uns dos outros (78.05%), e na turma há grupos que se dão bem (90.24%).

Figura V - Tabela 4. Clima de sala de aula: Competição

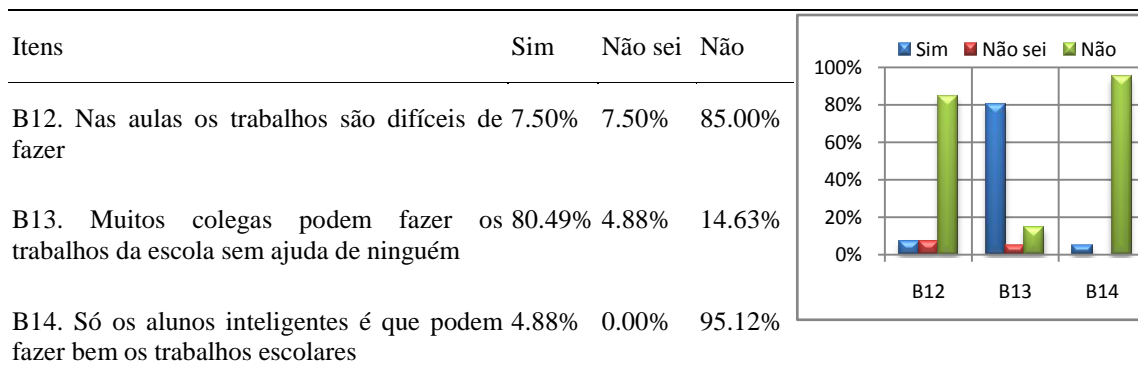
Itens	Sim	Não sei	Não
B8. Os alunos, muitas vezes andam a correr para ver quem faz primeiro os trabalhos da aula	58.54%	14.63%	26.83%
B9. Alguns colegas desejam que o trabalho deles seja melhor que o dos amigos	36.59%	48.78%	14.63%
B10. A maioria dos alunos não se preocupa em ser o melhor da turma	12.50%	25.00%	62.50%
B11. A maioria dos alunos ajuda os colegas	80.49%	7.32%	12.20%



Nas respostas aos itens da dimensão competição (Figura V – Tabela 4), por vezes os alunos andam a correr para ver quem faz primeiro o trabalho (58.54%), não é completamente claro para o grupo de inquiridos se os colegas desejam que o trabalho deles seja melhor que os dos amigos (48.78%), a afirmação “a maioria dos alunos não

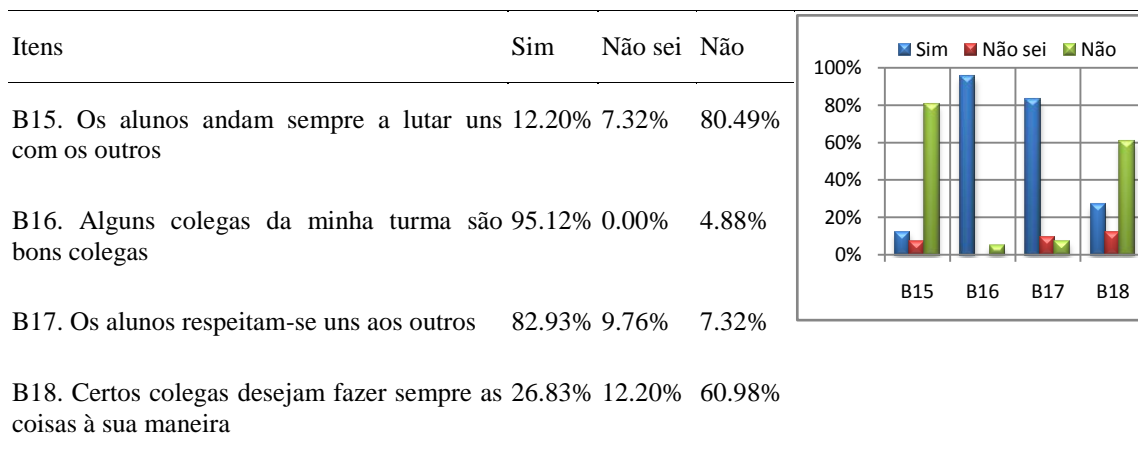
se preocupa em ser o melhor da turma” recebe 62.50% de respostas negativas, mas a maioria dos alunos ajuda os colegas de turma (80.49%).

Figura VI - Tabela 5. Clima de sala de aula: Dificuldades



Nas dificuldades sentidas e pressentidas (Figura VI – Tabela 5), os trabalhos não são difíceis de fazer (85.00%), a maioria dos colegas podem fazer os trabalhos da escola sem a ajuda de ninguém (80.49%), e não são só os alunos inteligentes que fazem bem os trabalhos escolares (95.12%).

Figura VII - Tabela 6. Clima de sala de aula: Conflito



A última dimensão da componente clima na sala de aula é o conflito e as respostas posicionam-se sensivelmente em torno das seguintes ideias (Figura VII – Tabela 6): os alunos não andam sempre a lutar uns com os outros (80.49%), e alguns

dos colegas são bons colegas (95.12%) e os alunos respeitam-se uns aos outros (82.93%) apesar de alguns colegas desejarem fazer sempre as coisas à sua maneira (60.98%).

Desenvolvimento interpessoal aluno-aluno

Questão: O clima de sala de aula onde se pratica a gestão cooperada do currículo promove o desenvolvimento interpessoal aluno-aluno?

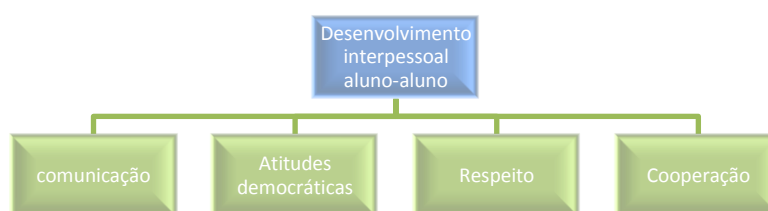
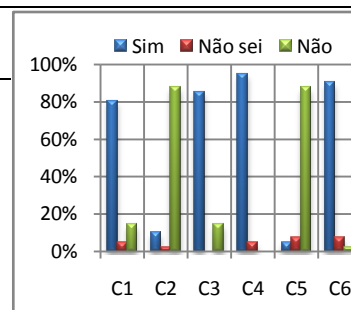


Figura VIII - Dimensões desenvolvimento interpessoal aluno-aluno

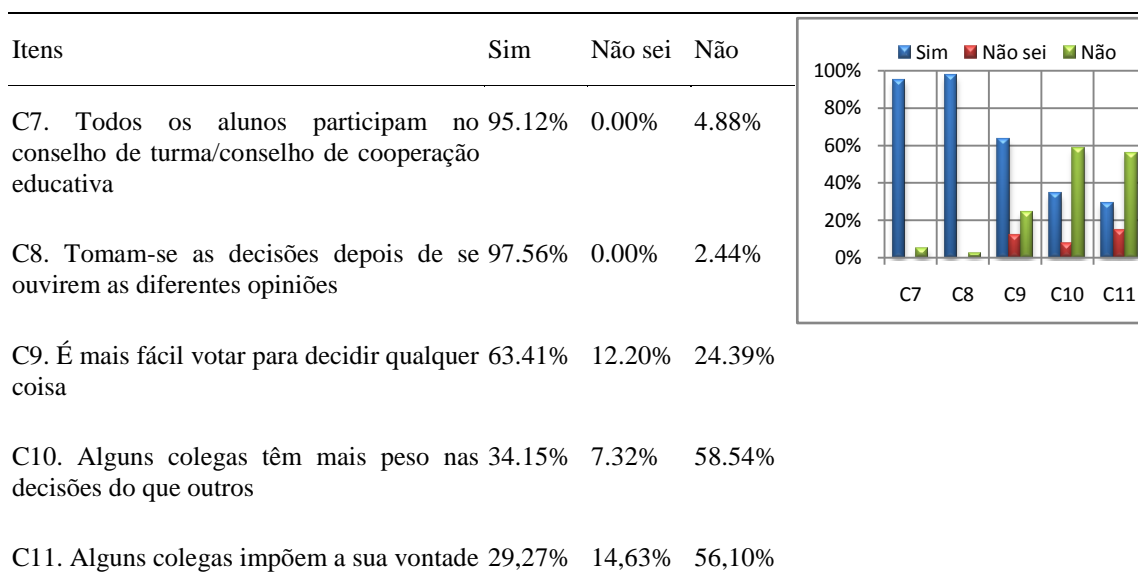
Figura IX - Tabela 7. Desenvolvimento interpessoal aluno-aluno: Comunicação

Itens	Sim	Não sei	Não
C1. Conversas com os teus colegas para os ajudar a fazer os trabalhos	80.49%	4.88%	14.63%
C2. Falas pouco com os teus colegas e professor (a) porque tens vergonha	10.00%	2.50%	87.50%
C3. Conversas com o teu (ua) professor (a) para te ajudar a fazer os trabalhos	85.37%	0.00%	14.63%
C4. Participas nas discussões que surgem na turma	95.12%	4.88%	0.00%
C5. Sentes vergonha em comunicar as tuas aprendizagens	4.88%	7.32%	87.80%
C6. Gostas de comunicar o que aprendeste aos outros colegas	90.24%	7.32%	2.44%



Na dimensão comunicação da componente desenvolvimento interpessoal aluno-aluno (Figura IX – Tabela 7) os alunos assumem conversar com os colegas para os ajudar a fazer os trabalhos (80.49%), e não se sentem envergonhados ao falarem com colegas e professores (87.50%), conversam com o professor para os ajudar a fazer os trabalhos (85.37%) e participam nas discussões que surgem na turma (95.12%), também não sentem vergonha em comunicar as aprendizagens (87.80%) e gostam mesmo de comunicar o que aprendem (90.24%).

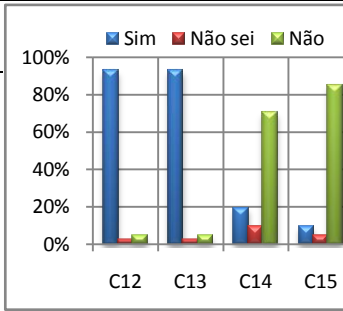
Figura X - Tabela 8. Desenvolvimento interpessoal aluno-aluno: Atitudes democráticas



Nas atitudes democráticas (Figura X – Tabela 8), os alunos participam no conselho de turma/conselho de cooperação educativa (95.12%) e as decisões tomam-se depois de se ouvirem as diferentes opiniões (97.56%). Nas afirmações C9, C10 e C11, apesar de a polarização das respostas se fazer com mais de 50% numa das opções as opiniões já não são tão convergentes como nas duas questões anteriores, ainda assim, a tendência é para entenderem ser mais fácil votar para decidir qualquer coisa (63.41%), há alguma recusa na ideia de um peso diferencial entre colegas nas decisões (58.54%) e na imposição da sua vontade (56.10%).

Figura XI - Tabela 9. Desenvolvimento interpessoal aluno-aluno: Respeito

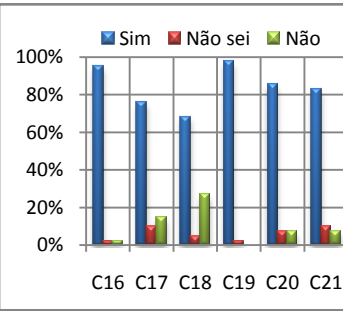
Itens	Sim	Não sei	Não
C12. Ouves com atenção a opinião dos teus colegas e professor (a)	92.68%	2.44%	4.88%
C13. Esperas a tua vez de falar	92.68%	2.44%	4.88%
C14. És teimoso(a) com os teus colegas quando têm ideias diferentes das tuas	19.51%	9.76%	70.73%
C15. É difícil estar atento às comunicações dos colegas	9.76%	4.88%	85.37%



Quanto ao respeito, o inquirido acredita ouvir com atenção a opinião de colegas e professor (92.68%), e espera a sua vez para falar (92.68%), não se consideram teimosos quando os colegas têm ideias diferentes das deles (70.73%), e é-lhe fácil estar atento às comunicações dos colegas (85.37%).

Figura XII - Tabela 10. Desenvolvimento interpessoal aluno-aluno: Cooperação

Itens	Sim	Não sei	Não
C16. Costumas trabalhar em grupo	95.12%	2.44%	2.44%
C17. Aprendes mais quando trabalhas em grupo	75.61%	9.76%	14.63%
C18. Quando tens dúvidas pedes ajuda aos teus colegas	68.29%	4.88%	26.83%
C19. Quando tens dúvidas pedes ajuda ao teu (ua) professor (a)	97.56%	2.44%	0.00%
C20. Ajudas os teus colegas a aprender	85.37%	7.32%	7.32%
C21. Durante as aulas esforças-te para que os teus colegas aprendam	82.93%	9.76%	7.32%



Por fim na dimensão cooperação (Figura XII – Tabela 10) os alunos costumam trabalhar em grupo (95.12%), e consideram aprender mais quando isso acontece (75.61%), os colegas são recurso quando surgem as dúvidas (68.29%), mas não tanto

como o professor (97.56%). A maioria afirma ajudar os colegas a aprender (85.37%) e esforça-se para que de facto aprendam (82.93%).

Desenvolvimento intrapessoal

Questão: *O clima de sala de aula onde se pratica a gestão cooperada do currículo promove o desenvolvimento intrapessoal?*



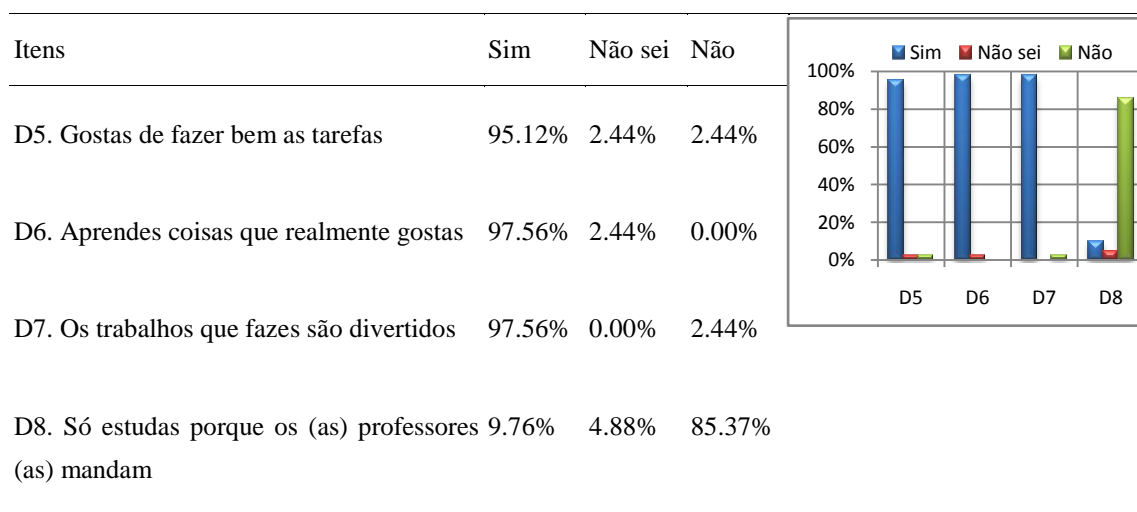
Figura XIII - Dimensões do desenvolvimento interpessoal aluno-aluno

Figura XIV - Tabela 11. Desenvolvimento intrapessoal: Responsabilidade

Itens	Sim	Não sei	Não
D1. Muitas vezes esqueces-te do material necessário para as aulas	14.63%	7.32%	78.05%
D2. Só fazes as tarefas quando te pedem	7.32%	4.88%	87.80%
D3. Estudas porque queres aprender mais	92.68%	4.88%	2.44%
D4. Quando comesças uma tarefa gostas de terminá-la	97.56%	2.44%	0.00%

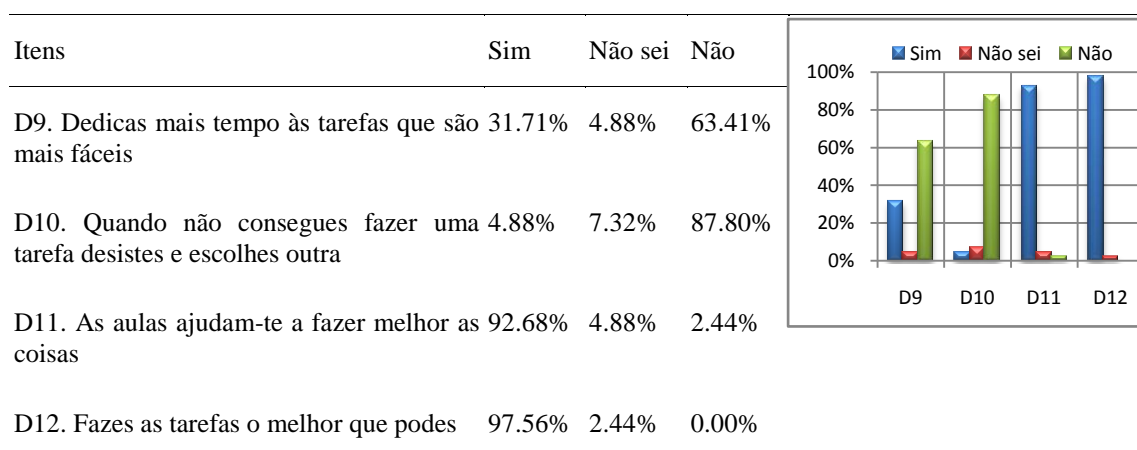
Os inquiridos tendem a considerar-se responsáveis (Figura XIV – Tabela11), não se esquecendo do material necessário para a aula (78.05%) nem fazendo as tarefas apenas quando lhe pedem (87.80%), estudam porque querem aprender mais (92.68%) e quando começam uma tarefa gostam de termina-la (97.56%).

Figura XV - Tabela 12. Desenvolvimento intrapessoal: Motivação



A motivação da maior parte dos inquiridos é evidente (Figura XV – Tabela 12) na medida em que gostam de fazer bem as tarefas (95.12%), aprendem coisas de que realmente gostam (97.56%), e não estudam apenas porque os professores mandam (85.37%).

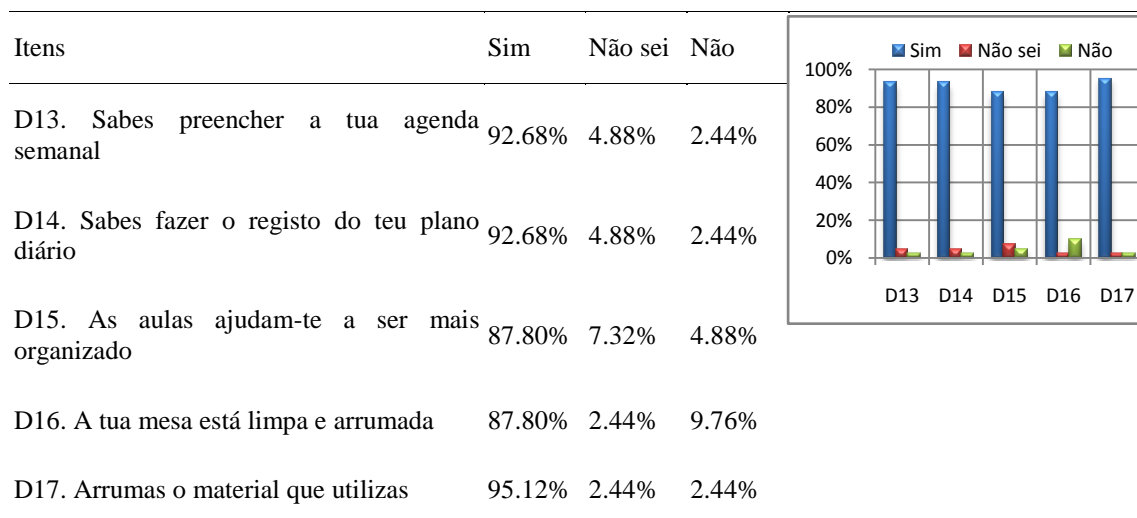
Figura XVI - Tabela 13. Desenvolvimento intrapessoal: Empenho



Os inquiridos também se mostraram empenhados (Figura XVI – Tabela 13), não dedicando mais tempo às tarefas mais fáceis (63.41%), e não desistindo de uma tarefa

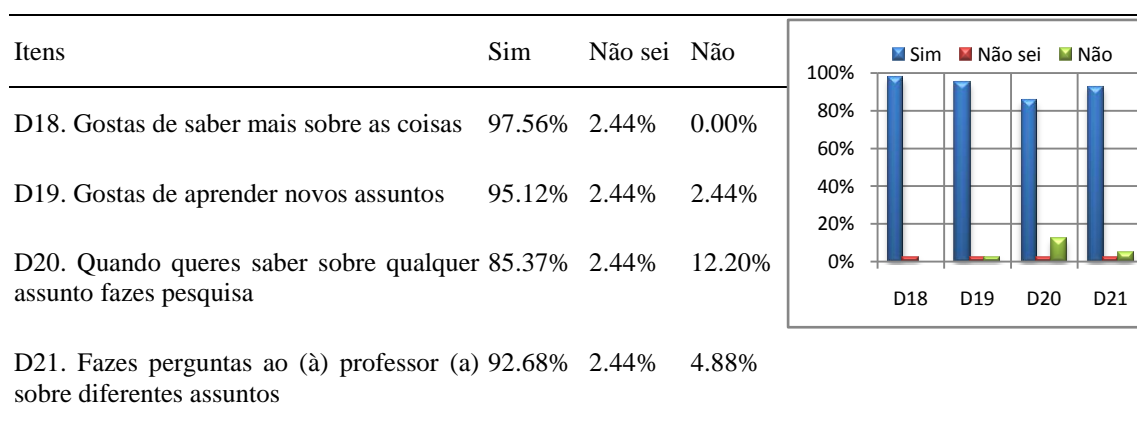
por não a conseguir fazer (87.80%), acreditam que as aulas os ajudam a fazer as coisas melhor (92.68%) e fazem as tarefas o melhor que podem (97.56%).

Figura XVII - Tabela 14. Desenvolvimento intrapessoal: Organização



Na dimensão organização quase todos os alunos se avaliam de forma positiva (Figura XVII – Tabela 14), sabem preencher a sua agenda semanal (92.68%), fazer o registo do plano diário (92.68%), mantêm a mesa limpa e arrumada (87.80%) e arrumam o material que utilizam (95.12%). Reconhecem que as aulas os ajudam a ser mais organizados (87.80%).

Figura XVIII - Tabela 15. Desenvolvimento intrapessoal: Curiosidade



A curiosidade é a última das dimensões da relação intrapessoal e as respostas são marcadamente positivas (Figura XVIII – Tabela 15), as crianças gostam de saber mais

sobre as coisas (97.56%), de aprender novos assuntos (95.12%), fazem pesquisas (85.37%) e perguntas ao professor sobre diversos assuntos (92.68%).

Autonomia

Questão: *O desenvolvimento inter (aluno/aluno) e intrapessoal promove atitudes de autonomia por parte dos alunos?*

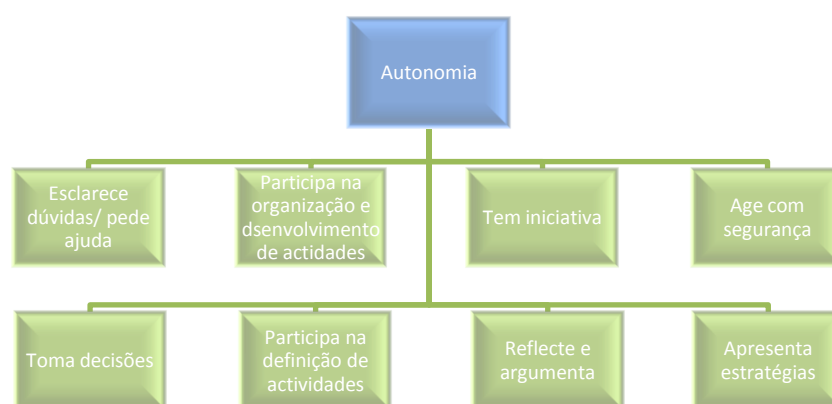


Figura XIX - Dimensões da autonomia

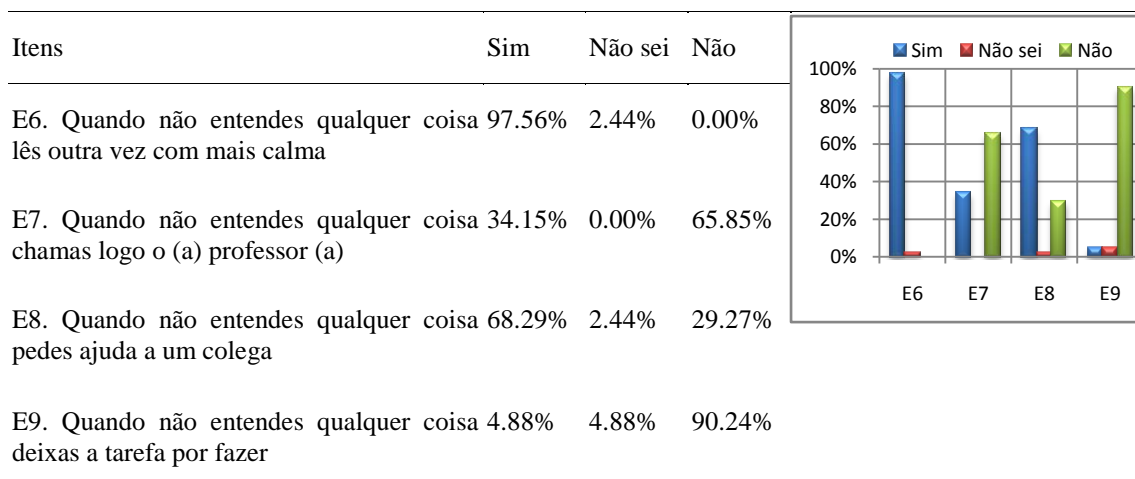
Figura XX - Tabela 16. Autonomia: Toma decisões

Itens	Sim	Não sei	Não
E1. Escolhes o que queres fazer quando preenches o teu PIT	100.00%	0.00%	0.00%
E2. Escolhes como queres fazer o trabalho projecto	92.68%	2.44%	4.88%
E3. Escolhes como vais apresentar o trabalho	95.12%	2.44%	2.44%
E4. Quando há conflitos esperas que o (a) professor (a) decida como resolver	36.59%	9.76%	53.66%
E5. Preferes que seja o (a) professor (a) a decidir o que vais fazer durante o dia	34.15%	4.88%	60.98%

Item	Sim (%)	Não sei (%)	Não (%)
E1	100	0	0
E2	92.68	2.44	4.88
E3	95.12	2.44	2.44
E4	36.59	9.76	53.66
E5	34.15	4.88	60.98

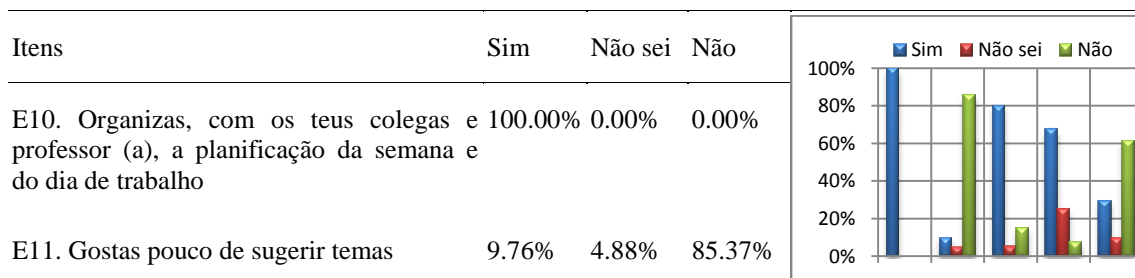
Na componente autonomia e na dimensão “toma decisões” (Figura XX – Tabela 16) as respostas vão inequivocamente no sentido da criança tomar as decisões com autonomia nos três primeiros itens sendo menos polarizadas as respostas nos dois últimos itens. A criança tende a escolher o que quer fazer quando preenche o PIT (100%), a escolher como vai fazer o trabalho de projecto (92.68%) e a escolher como vai apresentar o trabalho (95.12%). Na gestão dos conflitos 53.66% não espera pela intervenção do professor e também prefere que não seja o professor a decidir o que vai fazer durante o dia (60.98%).

Figura XXI - Tabela 17. Autonomia: Esclarece dúvidas e pede ajuda



Na dimensão esclarece dúvidas e pede ajuda (Figura XXI – Tabela 17), a maior parte das crianças quando não entende qualquer coisa lê outra vez com mais calma (97.56%), e 65.85% não chama logo o professor, 68.29% pede ajuda a um colega mas em qualquer caso a tarefa não fica por fazer (90.24%).

Figura XXII - Tabela 18. Autonomia: Participa na definição de actividades

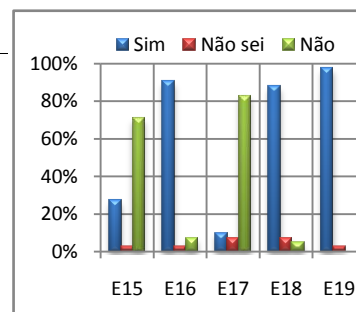


E12. Dás ideias de assuntos a estudar	80.00%	5.00%	15.00%
E13. Ajudas a fazer os planos de trabalho	67.50%	25.00%	7.50%
E14. Preferes que seja o (a) professor (a) a definir as actividades	29.27%	9.76%	60.98%

Em relação à participação na definição das actividades (Figura XXII – Tabela 18) todas as crianças organizam com os colegas e professor (a) a planificação da semana e do dia de trabalho (100.00%), sugerindo temas (85.37%), dando ideias de assuntos a estudar (80.00%), ajudam a fazer os planos de trabalho 67.50% e apenas 29.27% prefere que seja o professor a definir as actividades.

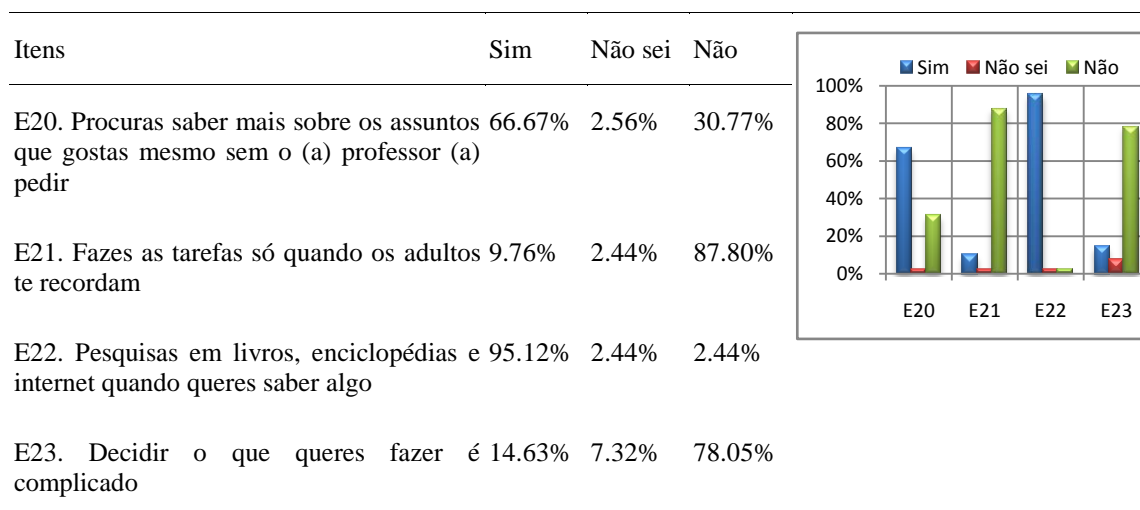
Figura XXIII - Tabela 19. Autonomia: Participa na organização e desenvolvimento das actividades

Itens	Sim	Não sei	Não
E15. Deixas os colegas e professor (a) organizarem as tarefas e só fazes o que te pedem	26.83%	2.44%	70.73%
E16. Dás ideias de como fazer o trabalho	90.24%	2.44%	7.32%
E17. Esperas que os colegas façam o trabalho	9.76%	7.32%	82.93%
E18. Todos os colegas ajudam a fazer o trabalho	87.80%	7.32%	4.88%
E19. É importante participar na organização de actividades	97.56%	2.44%	0.00%



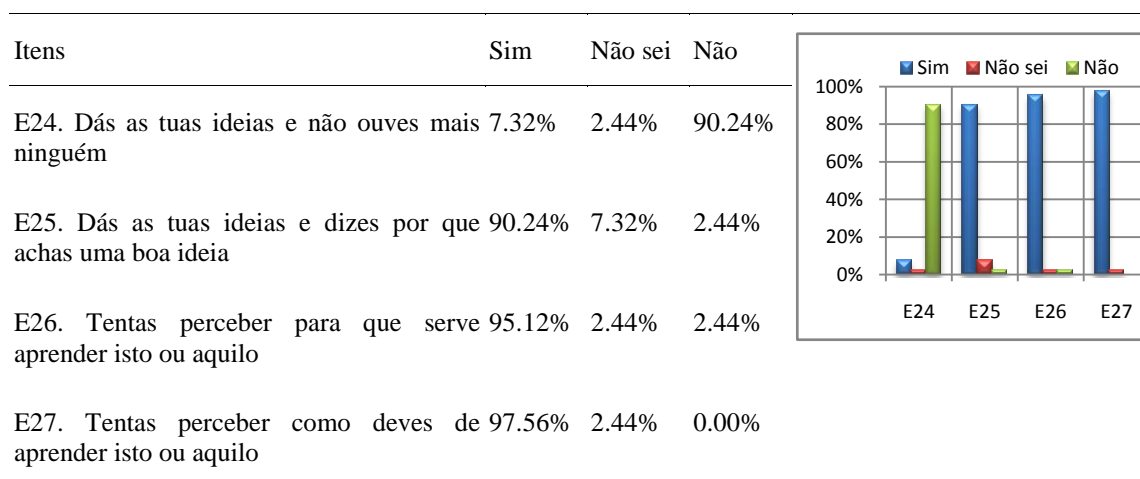
Na dimensão participação na organização e desenvolvimento das actividades (Figura XXIII – Tabela 19) apesar de 26.83% das crianças terem assinalado “sim” no item deixas os colegas e o professor (a) organizar as tarefas e só fazes o que te pedem, 90.24% dá ideias de como fazer o trabalho, não esperam que os colegas façam o trabalho 82.93%, afirmam que todos os colegas ajudam a fazer o trabalho 87.80% e defendem a importância da participação na organização das actividades (97.56%).

Figura XXIV - Tabela 20. Autonomia: Tem iniciativa



Na dimensão iniciativa (Figura XXIV – Tabela 20) os alunos procuram saber mais sobre os assuntos que gostam (66.67%), não esperam que os adultos os recordem para fazer as tarefas (87.80%), pesquisam em livros, enciclopédias e internet (95.12%) e para a maior parte decidir o que fazer não é complicado (78.05%).

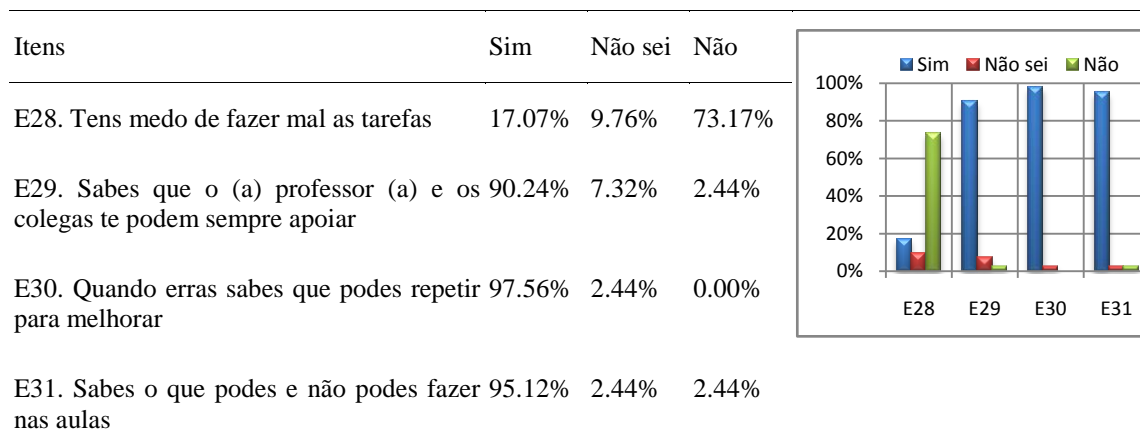
Figura XXV - Tabela 21. Autonomia: Reflecte e argumenta



Considerando agora a dimensão reflecte e argumenta (Figura XXV – Tabela 21), a tendência das respostas é absolutamente clara, recusam a afirmação que após explicitação das suas ideias não ouvem mais ninguém (90.24%), dão ideias e dizem

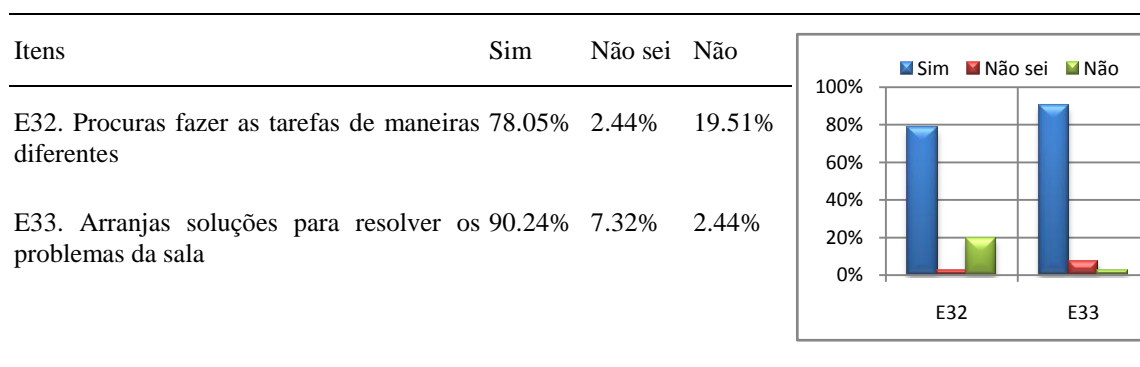
porque acham uma boa ideia (90.24%), tentam perceber o sentido de cada aprendizagem (95.12%) e como cada aprendizagem deve ser feita (97.56%).

Figura XXVI - Tabela 22. Autonomia: Age com segurança



Na dimensão age com segurança, não se reconhecem no medo de errar 73.17% das crianças, sentem o suporte do professor e colegas 90.24%, e no caso de erro 97.56% sabem que podem repetir para melhorar, de uma forma geral sabem o que podem e não podem fazer na aula (95.12%).

Figura XXVII - Tabela 23. Autonomia: Apresenta estratégias



Na apresentação de estratégias (Figura XXVII – Tabela 23) tentam fazer as tarefas de maneiras diferentes 78.05% e arranjam soluções para os problemas da sala 90.24%.

Síntese

De forma a sintetizar e compreender melhor os dados relativamente aos alunos, pode-se dizer que:

O **clima de sala de aula** percebido nestas aulas mostra ser de **satisfação** e, por outro lado mostra também ser um clima de **coesão** onde os alunos tendem a ser amigos, apesar de alguns terem colegas com quem não gostam de trabalhar. Na sua essência não são alunos **competitivos**, mas é deixado transparecer algum tipo de competição ao não ser claro se os colegas desejam que o trabalho deles seja melhor que os dos amigos bem como pelo facto de, por vezes, os alunos tentarem ver quem faz primeiro o trabalho. Nestas aulas não são sentidas **dificuldades** na realização dos trabalhos. Por norma também não se percebe o **conflito**, embora alguns colegas desejem fazer sempre as coisas à sua maneira.

No que concerne à **relação interpessoal aluno-aluno** os alunos são **comunicativos**, agem de acordo com **atitudes democráticas**, participando no conselho de turma/conselho de cooperação educativa e as decisões tomam-se depois de se ouvirem as diferentes opiniões. Nestas aulas predomina o **respeito**, no seguimento de regras claras. Os alunos são **cooperativos** trabalhando em grupo e aprendendo em grupo. Os colegas são recurso quando surgem as dúvidas mas não tanto como o professor.

No que diz respeito à **relação intrapessoal** os inquiridos tendem a considerar-se **responsáveis** e determinados. A **motivação** da maior parte dos inquiridos é evidente e também se mostraram **empenhados, organizados e curiosos**.

Respeitante à autonomia os alunos **tomam decisões**, não preferindo que seja o professor a escolher. Tendem a escolher o que querem fazer, quando e como vão apresentar. São alunos que **esclarecem dúvidas** e **pedem ajuda**, pesquisam em livros, enciclopédias e internet quando querem saber algo. As crianças **participam na definição, organização e desenvolvimento das actividades** e, com os colegas e professor (a), fazem a planificação da semana e do dia de trabalho. Os alunos têm **iniciativa, reflectem e argumentam e agem com segurança**, não se reconhecendo no

medo de errar. Por último, **apresentam estratégias** e arranjam soluções para os problemas da sala.

8.2. – Professores

8.2.1. – Caracterização da amostra de professores

Figura XXVIII - Tabela 24. Caracterização da amostra de professores

		n	%
Sexo	Masculino	1	4.17
	Feminino	23	95.83
Situação Profissional:	Profissionalizado	24	100.00
	Não profissionalizado	0	0.00
	Em profissionalização	0	0.00
Vínculo à carreira profissional:	Professor contratado	5	20.83
	Professor do quadro de nomeação definitiva	14	58.33
	Professor do quadro de Zona 5 Pedagógica	5	20.83
A sua formação inicial foi feita:	Ensino superior universitário	1	4.17
	Instituto Politécnico	10	41.67
	Outra situação	13	54.17
Grau Académico que possui:	Bacharelato	0	0.00
	Licenciatura	19	79.17
	Pós-graduação	1	4.17
	Mestrado	4	16.67
	Doutoramento	0	.00

Fizeram parte da amostra de professores 24 sujeitos, 95.83% do género feminino, todos profissionalizados, 58.33% do quadro de nomeação definitiva, e respectivamente 20.83% contratados e do quadro de zona pedagógica (Figura XXVIII – Tabela 24).

A maior parte da amostra possui o grau académico de licenciatura (79.17%), 16.67% possuem o grau de mestre e 4.17% possui uma pós-graduação.

Figura XXIX - Tabela 25. Mínimo, máximo, médias, desvios-padrão da idade e tempo de serviço

	N	Mínimo	Máximo	Média	DP
Qual a sua idade?	24	25.00	60.00	41,75	10.73
Quanto tempo de serviço tem? (anos completos até 24 de Agosto de 2008)		2.00	32.00	18,04	10.92

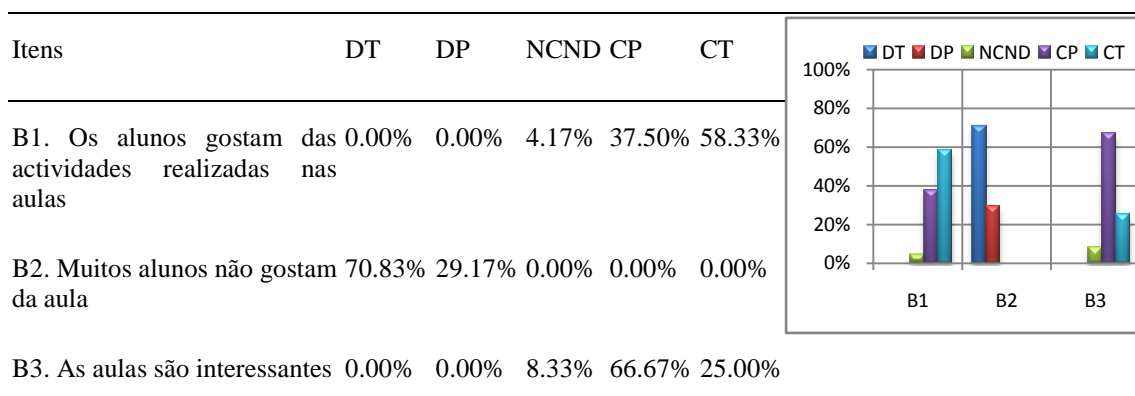
As idades oscilaram entre os 25 e os 60 anos (Figura XXIX – Tabela 25), com uma média de 41.75 anos (DP=10.73). O tempo de serviço variou entre 2 e 32 anos com uma média de 18.04% (DP=10.92).

8.2.2. – Resultado do estudo realizado com professores

Percepção do clima de sala de aula

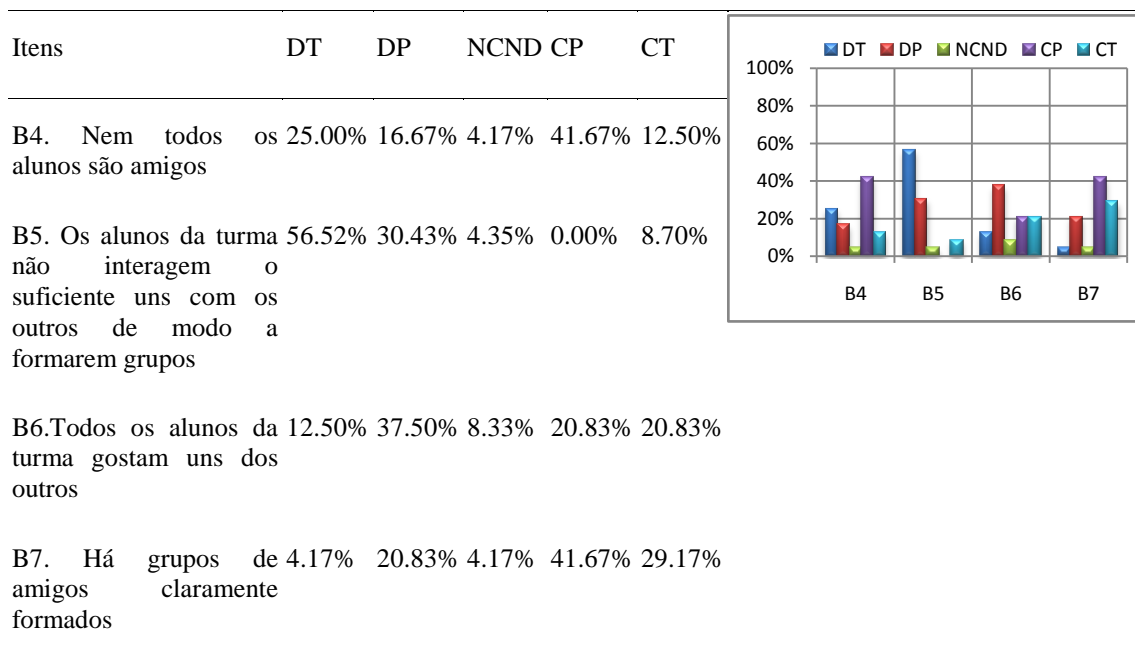
Questão: *A gestão cooperada do curriculum promove um clima de sala de aula de satisfação e coesão*

Figura XXX – Tabela 26. Clima de sala de aula: Satisfação



Na avaliação do clima na sala de aula no que diz respeito à satisfação (Figura XXX – Tabela 26), os professores tendem a concordar com a afirmação de que os alunos gostam das actividades realizadas nas aulas (CP+CT=95.83%), e recusam a ideia de que muitos alunos não gostam da aula (DP+DT=100%), na sua maioria classificam as aulas como interessantes (CP+CT=91.67%).

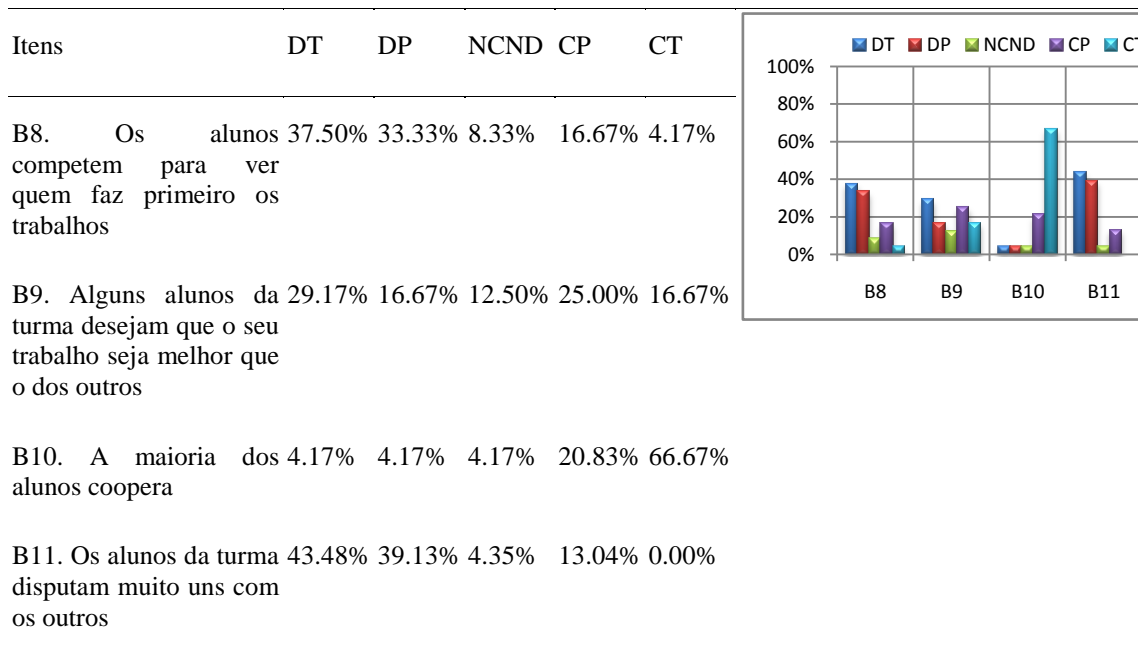
Figura XXXI - Tabela 27. Clima de sala de aula: Coesão



No que toca à coesão (Figura XXXI – Tabela 27) nem todos os alunos são amigos (CP+CT=54.17%), mas interagem de modo suficiente uns com os outros de

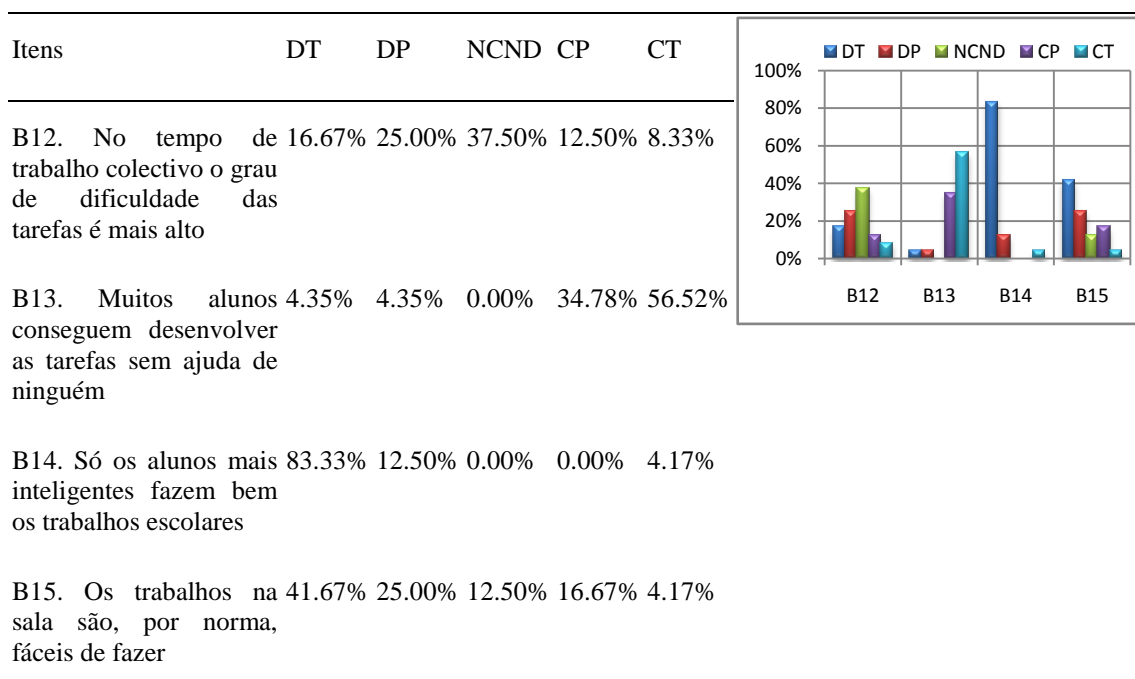
forma a formarem grupos (DP+DT=86.95%), e tendem a gostar uns dos outros (CP+CT=41.66%), e há grupos de amigos claramente formados (CP+CT=70.84%).

Figura XXXII - Tabela 28. Clima de sala de aula: Competição



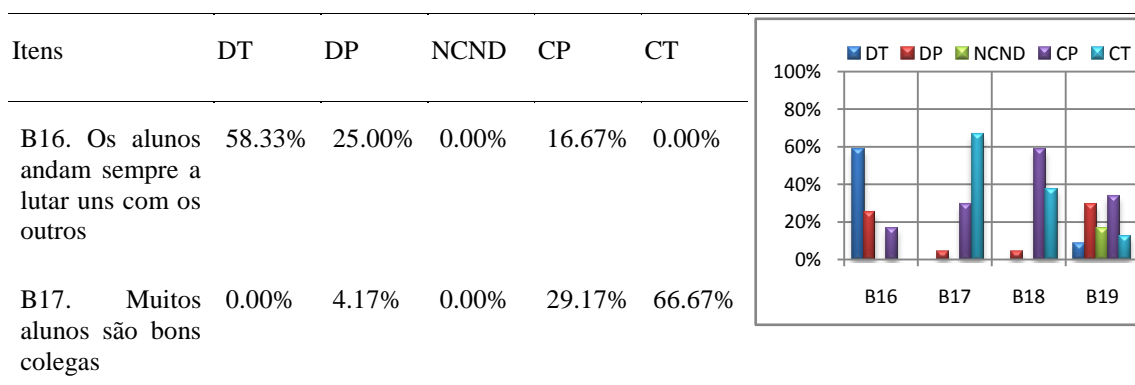
Os professores dispersam o seu grau de concordância em alguns aspectos da competição (Figura XXXII – Tabela 28). Apesar de tendencialmente os alunos não competirem para ver quem faz primeiro os trabalhos (DP+DT=70.83%), podem alguns deles desejar que o seu trabalho seja o melhor (CP+CT=41.67%), a maior concordância entre professores surge no que diz respeito ao facto de os alunos cooperarem (CP+CT=87.5%), e a não tenderem a disputar uns com os outros (DP+DT=82.61%).

Figura XXXIII - Tabela 29. Clima de sala de aula: Dificuldades



Na dimensão dificuldades vamos encontrar uma maior dispersão das opiniões no 1º e último itens e maior polarização das respostas no 2º e 3º (Figura XXXIII – Tabela 29). Quanto à dificuldade das tarefas no tempo de trabalho colectivo o ponto modal situou-se no NCND (NCND=37.50%), e para 66.67% (DP+DT) os trabalhos na sala não são por norma fáceis. A sintonia observou-se no facto dos alunos conseguirem desenvolver as tarefas sem ajuda (CP+CT=91.30%) e na não aceitação de que só os alunos mais inteligente fazem bem os trabalhos (DP+DT=95.83%).

Figura XXXIV – Tabela 30. Clima de sala de aula: Conflito



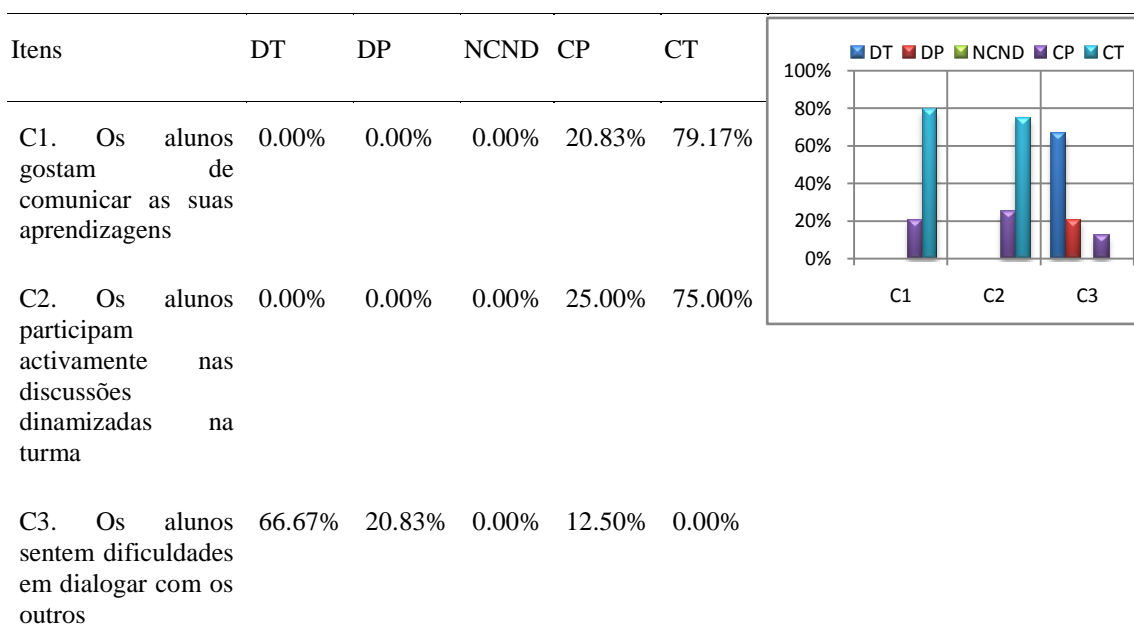
B18. Os alunos respeitam-se uns aos outros	0.00%	4.17%	0.00%	58.33%	37.50%
B19. Certos alunos desejam fazer sempre tudo à sua maneira	8.33%	29.17%	16.67%	33.33%	12.50%

No que diz respeito ao conflito (Figura XXXIV – Tabela 30) para 83.33% (DP+DT) dos professores os alunos não andam sempre a lutar uns com os outros, antes, muitos são bons colegas e respeitam-se (CP+CT=95.84%), mas as opiniões dividem-se no que toca a alguns alunos desejarem fazer sempre tudo à sua maneira com 37.50% de respostas de tonalidade concordante e 45.83% de tonalidade discordante.

Desenvolvimento interpessoal aluno-aluno

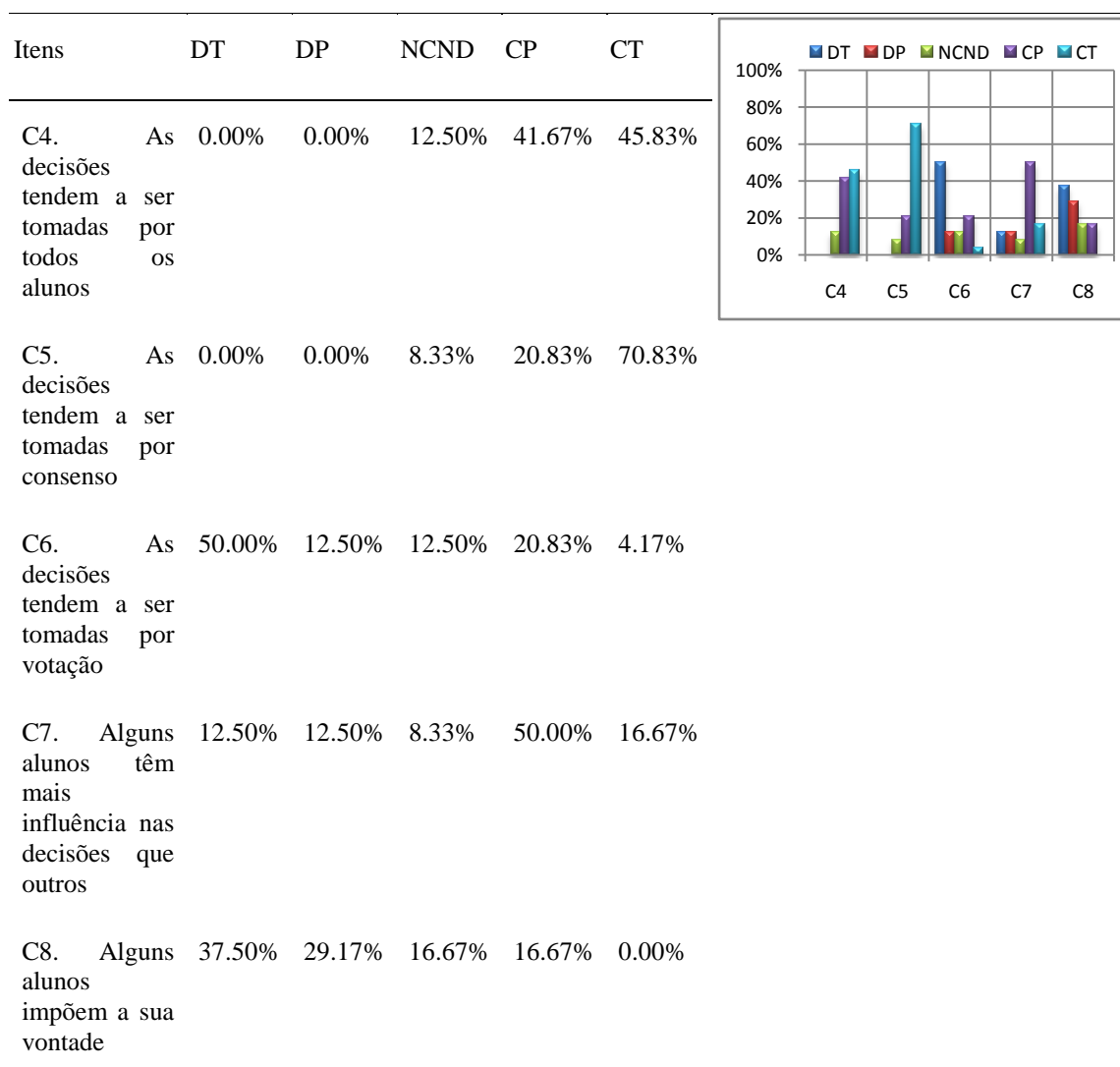
Questão: *O clima de sala de aula onde se pratica a gestão cooperada do currículo promove o desenvolvimento interpessoal aluno-aluno?*

Figura XXXV - Tabela 31. Desenvolvimento interpessoal aluno-aluno: Comunicação



Para todos os professores os alunos gostam de comunicar as suas aprendizagens e participam activamente nas discussões dinamizadas na turma (Figura XXXV – Tabela 31) e na sua maioria não sentem dificuldade em comunicar uns com os outros (DP+DT=87.50%).

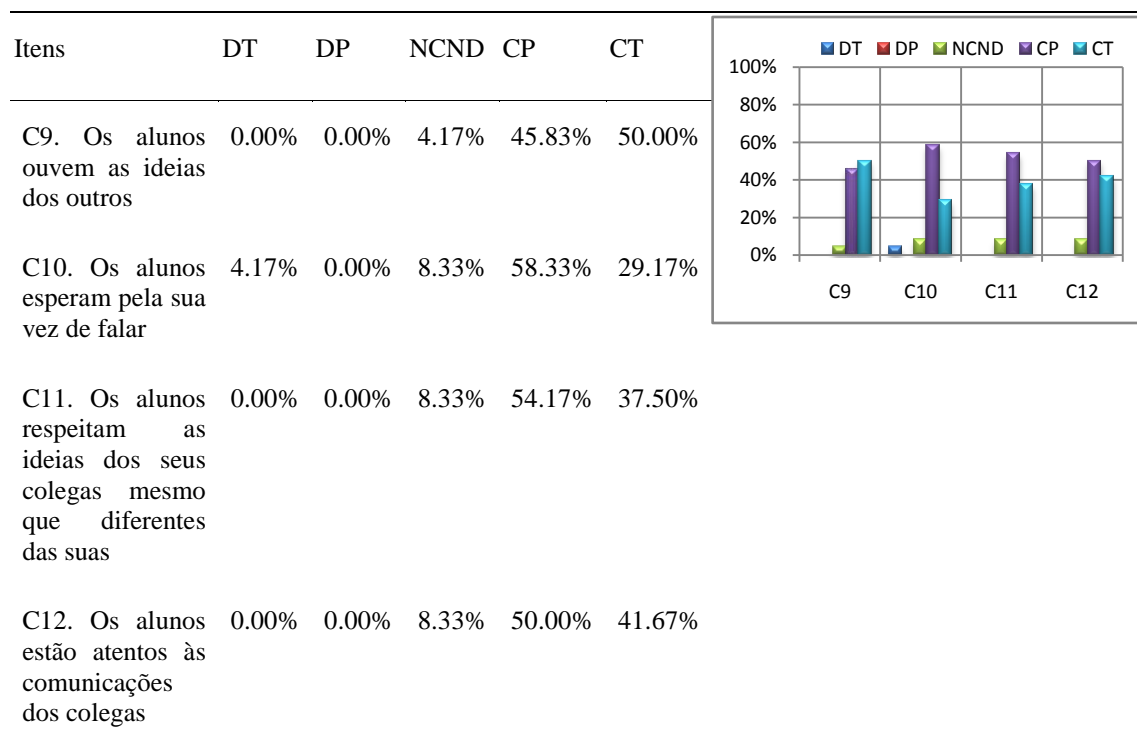
Figura XXXVI - Tabela 32. Desenvolvimento interpessoal aluno-aluno: Atitudes democráticas



Nas atitudes democráticas (Figura XXXVI – Tabela 32) os professores propendem a concordar que as decisões tendem a ser tomadas por todos os alunos (CP+CT= 87.50%) e por consenso (CP+CT= 91.67%), mas em apenas em (DP+DT=

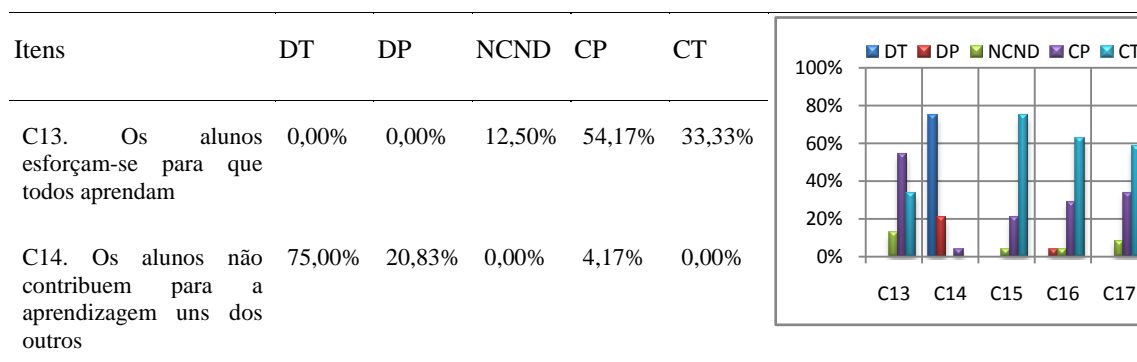
25.00%) dos casos por votação, é reconhecido que alguns alunos têm mais influência nas decisões (CP+CT= 66.67%) mas sem imposição da sua vontade (DP+DT= 66.67%).

Figura XXXVII - Tabela 33. Desenvolvimento interpessoal aluno-aluno: Respeito



Quanto ao respeito (Figura XXXVII – Tabela 33) verificou-se uma clara tonalidade de concordância com as afirmações. Os alunos tendem a ouvir as ideias dos outros (CP+CT= 95.83%), a esperar a sua vez para falar (CP+CT= 87.50%), a respeitar as ideias dos colegas e a estar atentos às suas comunicações (CP+CT= 91.67%).

Figura XXXVIII - Tabela 34. Desenvolvimento interpessoal aluno-aluno: Cooperação



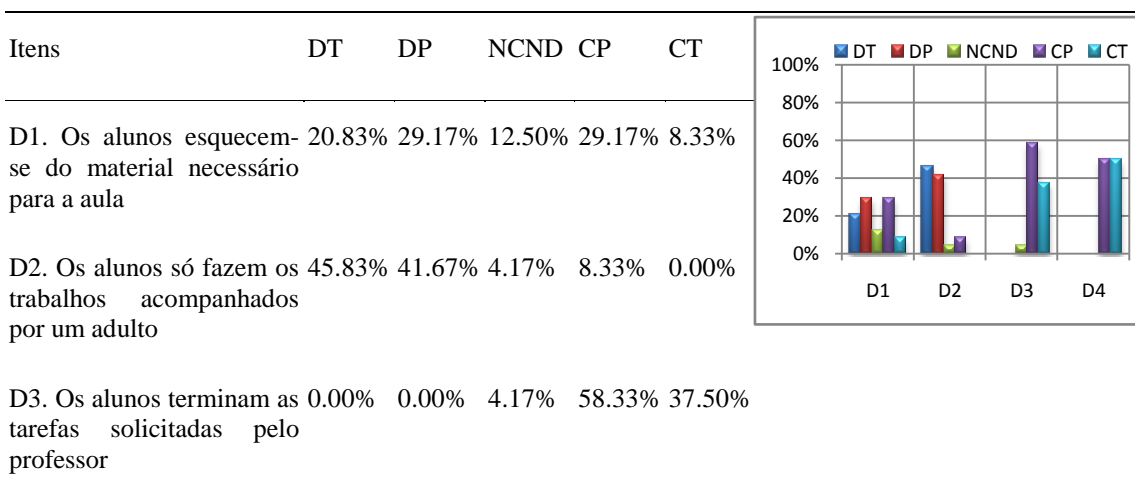
C15.	Os alunos cooperam entre si	0,00%	0,00%	4,17%	20,83%	75,00%
C16.	Os alunos solicitam ajuda dos colegas quando têm dúvidas	0,00%	4,17%	4,17%	29,17%	62,50%
C17.	Os alunos cooperam com o professor	0,00%	0,00%	8,33%	33,33%	58,33%

Na cooperação, a avaliação dos professores é também francamente positiva (Figura XXXVIII – Tabela 34). Há um esforço, por parte dos alunos, para que todos aprendam (CP+CT=87.50%), e contribuam para as aprendizagens dos outros (DP+DT=95.83%), os alunos cooperam entre si (CP+CT=95.83%), e solicitam a ajuda dos colegas quando têm dúvidas (CP+CT=91.67%), também cooperam com o professor (DP+DT=91.67%).

Desenvolvimento intrapessoal

Questão: *O clima de sala de aula onde se pratica a gestão cooperada do currículo promove o desenvolvimento intrapessoal?*

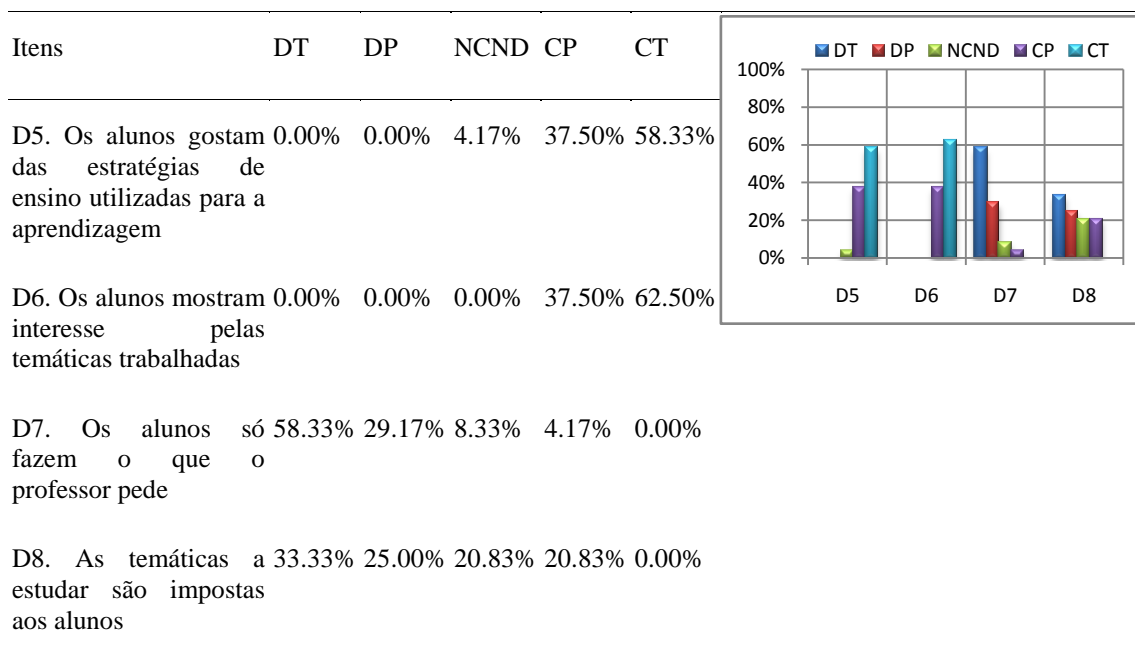
Figura XXXIX - Tabela 35. Desenvolvimento intrapessoal: Responsabilidade



D4. Os alunos terminam as tarefas às quais se propõem 0.00% 0.00% 0.00% 50.00% 50.00%

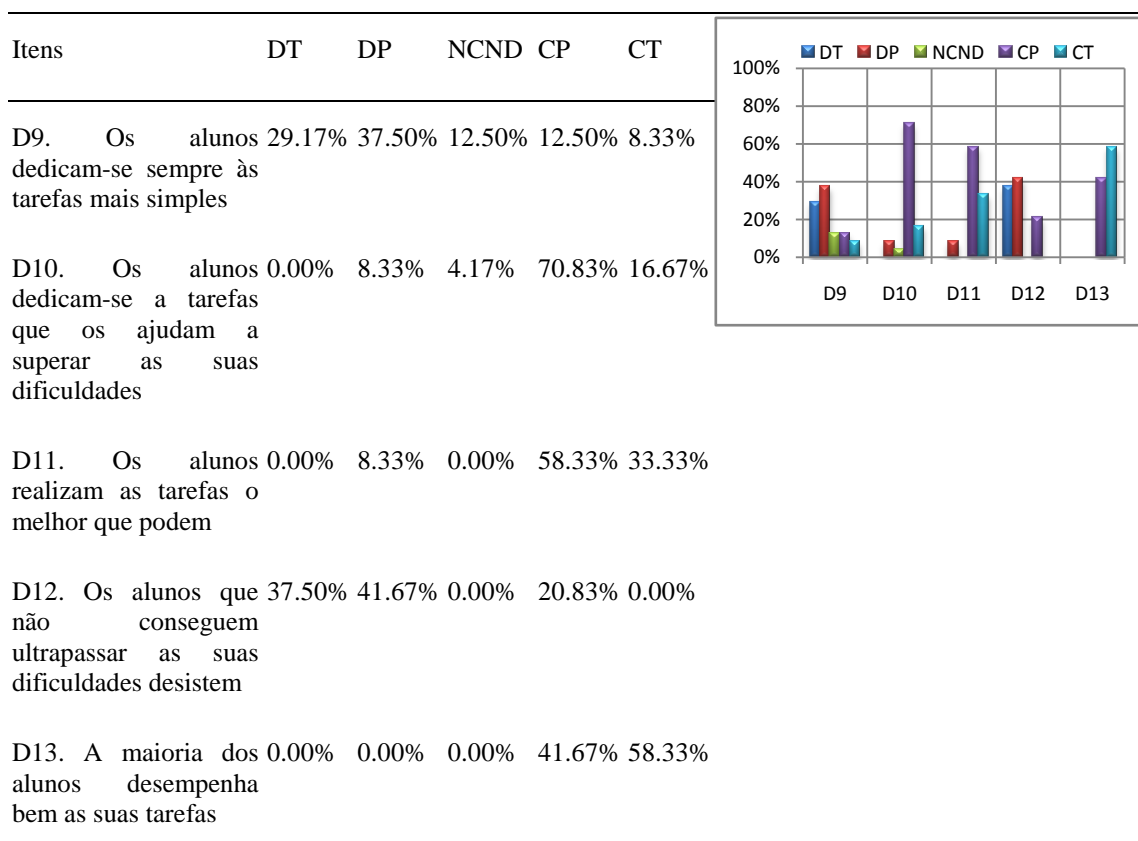
Na dimensão responsabilidade da componente relação intrapessoal observamos alguma dispersão de opiniões na primeira questão, mas uma considerável consonância nas seguintes. Em síntese, os alunos não se esquecem do material necessário para a aula (DP+DT=50%), e podem fazer os seus trabalhos sem a companhia de um adulto (DP+DT= 87.50%), terminam as tarefas solicitadas pelo professor (CP+CT= 95.83), assim como as tarefas às quais se propõem (CP+CT=100%).

Figura XL - Tabela 36. Desenvolvimento intrapessoal: Motivação



Os professores descrevem alunos tendencialmente motivados (Figura XL – Tabela 36) que gostam das estratégias de ensino utilizadas (CP+CT=95.83%), mostram interesse pelas temáticas (CP+CT=100.00%), não fazem apenas o que o professor pede (DP+DT=87.50%). Quanto à imposição aos alunos das temáticas a estudar 58.33% (DP+DT) dos professores discordam.

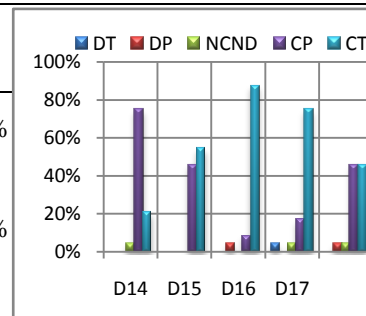
Figura XLI - Tabela 37. Desenvolvimento intrapessoal: Empenho



Os professores revelam considerável satisfação com o empenho dos seus alunos (Figura XLI – Tabela 37). Não concordam com a afirmação de que os alunos se dediquem sempre às tarefas mais simples (DP+DT= 66.67%), antes, dedicam-se a tarefas que os ajudem a superar as suas dificuldades (CP+CT= 87.50%), os alunos realizam as tarefas o melhor que podem (CP+CT=91.66%), não desistem (DP+DT= 79.17%), e na sua maioria, desempenham bem as suas tarefas (CP+CT= 100.00%).

Figura XLII - Tabela 38. Desenvolvimento intrapessoal: Organização

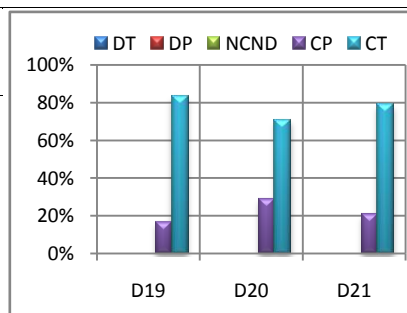
Itens	DT	DP	NCND	CP	CT
D14. Os alunos são organizados no trabalho	0.00%	0.00%	4.17%	75.00%	20.83%
D15. Os alunos fazem por cumprir os planos semanais e diários	0.00%	0.00%	0.00%	45.83%	54.17%
D16. Os alunos participam na planificação da agenda semanal	0.00%	4.17%	0.00%	8.33%	87.50%
D17. Os alunos fazem o registo do seu plano diário	4.17%	0.00%	4.17%	16.67%	75.00%
D18. Os alunos arrumam sempre o material utilizado	0.00%	4.17%	4.17%	45.83%	45.83%



Na dimensão organização (Figura XLII – Tabela 38), os alunos são tendencialmente organizados (CP+CT=95.83%), fazem por cumprir os planos semanais e diários (CP+CT=100.00%), participam na planificação da agenda semanal (CP+CT=95.83%), fazem registo do seu plano diário e arrumam sempre o seu material (CP+CT=91.66%, respectivamente).

Figura XLIII - Tabela 39. Desenvolvimento intrapessoal: Curiosidade

Itens	DT	DP	NCND	CP	CT
D19. Os alunos mostram curiosidade por estudar novos assuntos	0.00%	0.00%	0.00%	16.67%	83.33%
D20. Os alunos pesquisam sobre novos assuntos	0.00%	0.00%	0.00%	29.17%	70.83%
D21. Os alunos questionam o professor sobre diferentes assuntos	0.00%	0.00%	0.00%	20.83%	79.17%

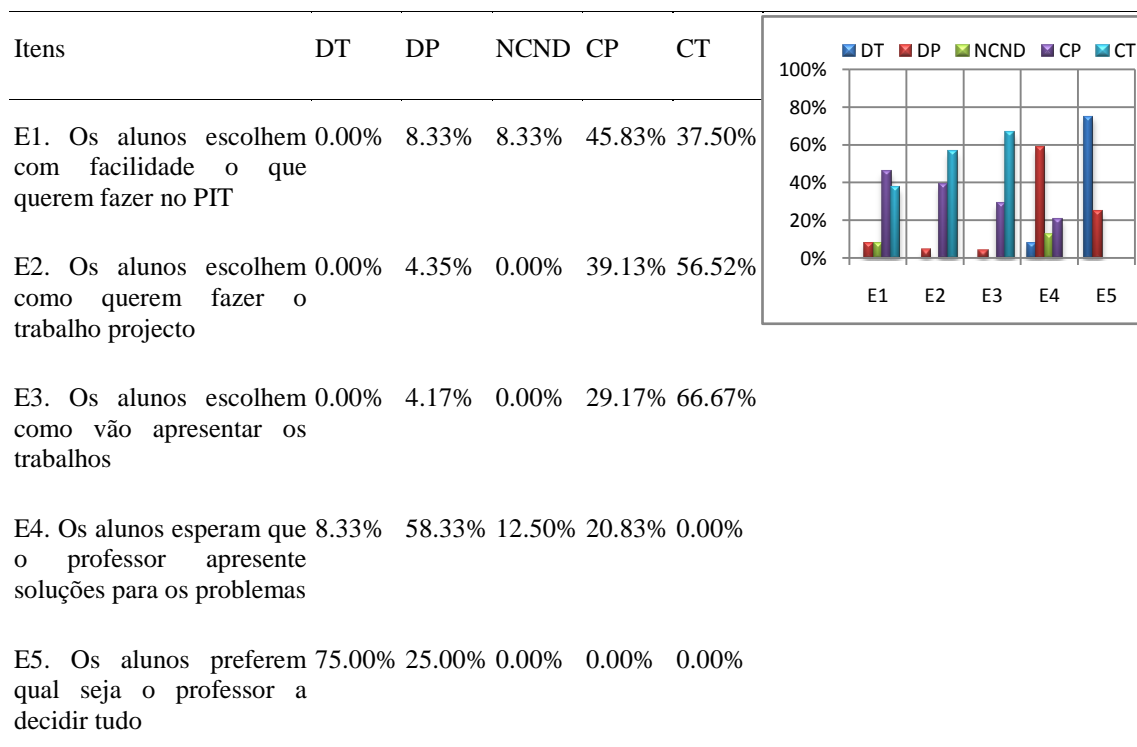


A curiosidade é transversal a todas as respostas (Figura XLIII – Tabela 39). Os alunos mostram curiosidade por estudar, pesquisam, e questionam o professor acerca de assuntos novos (CP+CT=100%).

Autonomia

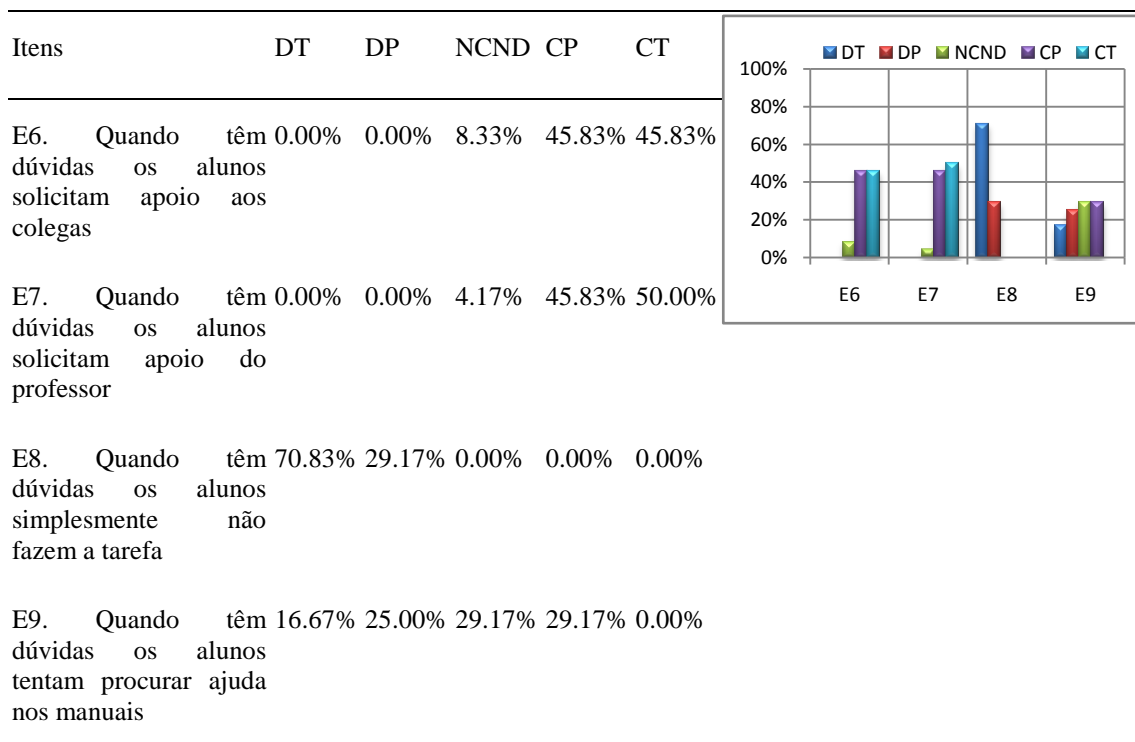
Questão: *O desenvolvimento inter (aluno/aluno) e intrapessoal promove atitudes de autonomia por parte dos alunos?*

Figura XLIV - Tabela 40. Autonomia: Toma decisões



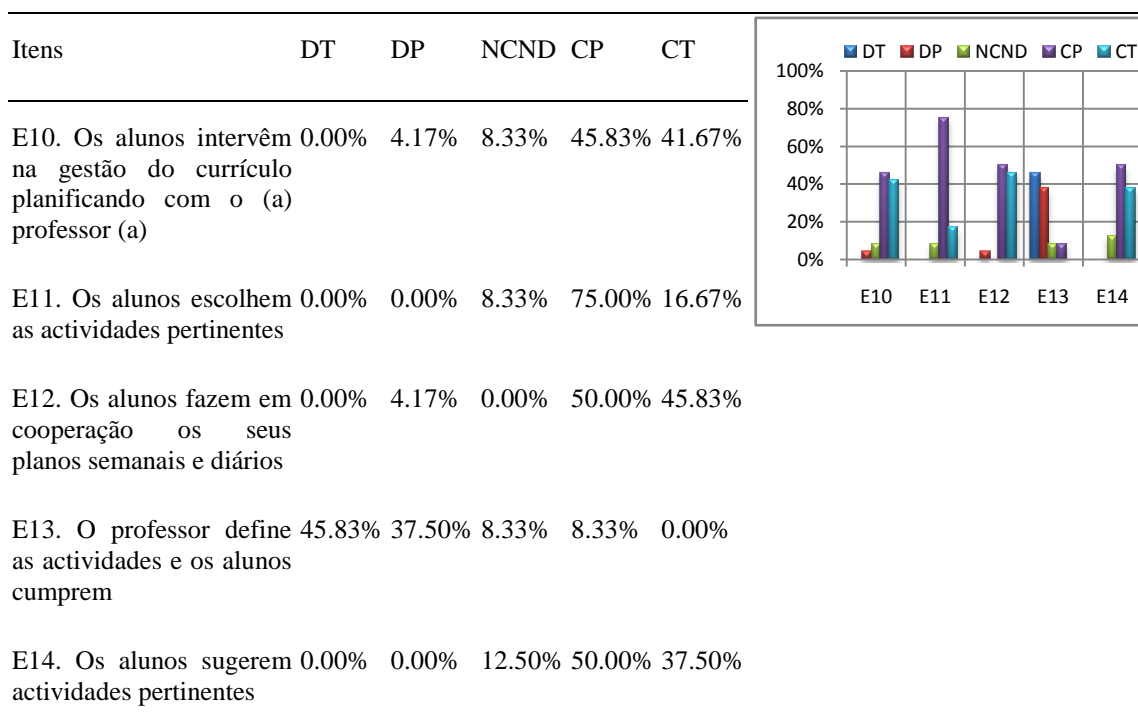
A autonomia dos alunos é evidente na escolha de como querem fazer o trabalho de projecto (CP+CT=95.65%), e na escolha de como vão apresentar os trabalhos (CP+CT=95.83%), e não é sua preferência que o professor decida tudo (CP+CT=100%). Escolhem com facilidade o que querem fazer no PIT (CP+CT=83.33%), e não esperam que o professor apresente soluções para os problemas (DP+DT=66.66%).

Figura XLV - Tabela 41. Autonomia: Esclarece dúvidas e pede ajuda



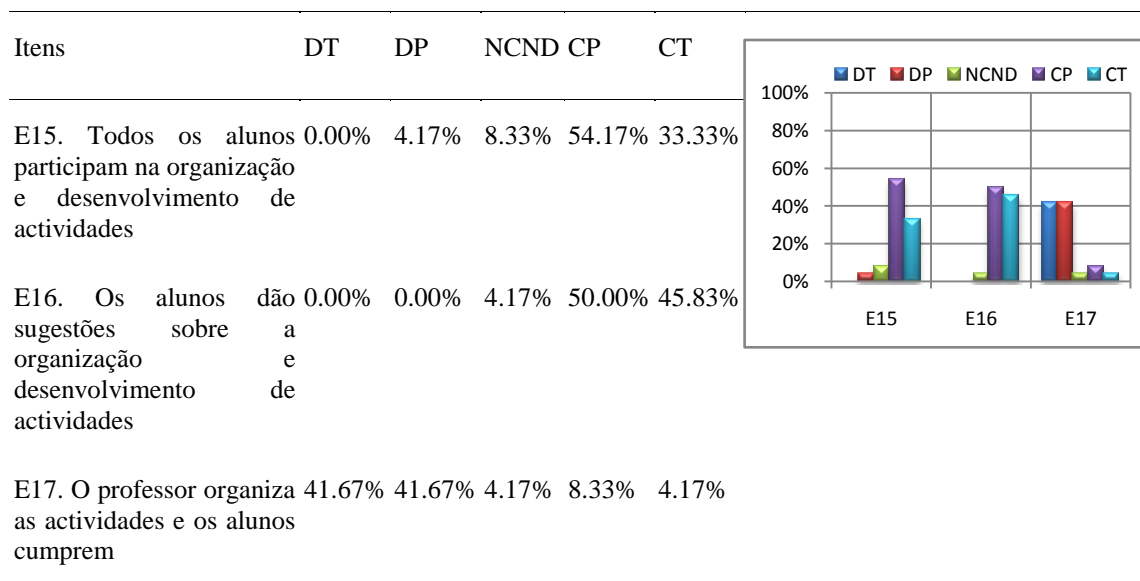
As dúvidas (Figura XLV – Tabela 41) são esclarecidas com apoio dos colegas (CP+CT=91.66%), ou/e do professor (CP+CT=95.83%), ter dúvidas não é motivo para deixar de fazer as tarefas (DP+DT=100.00%), e os manuais são os recursos menos utilizados (DP+DT=41.67%).

Figura XLVI - Tabela 42. Autonomia: Participa na definição de actividades



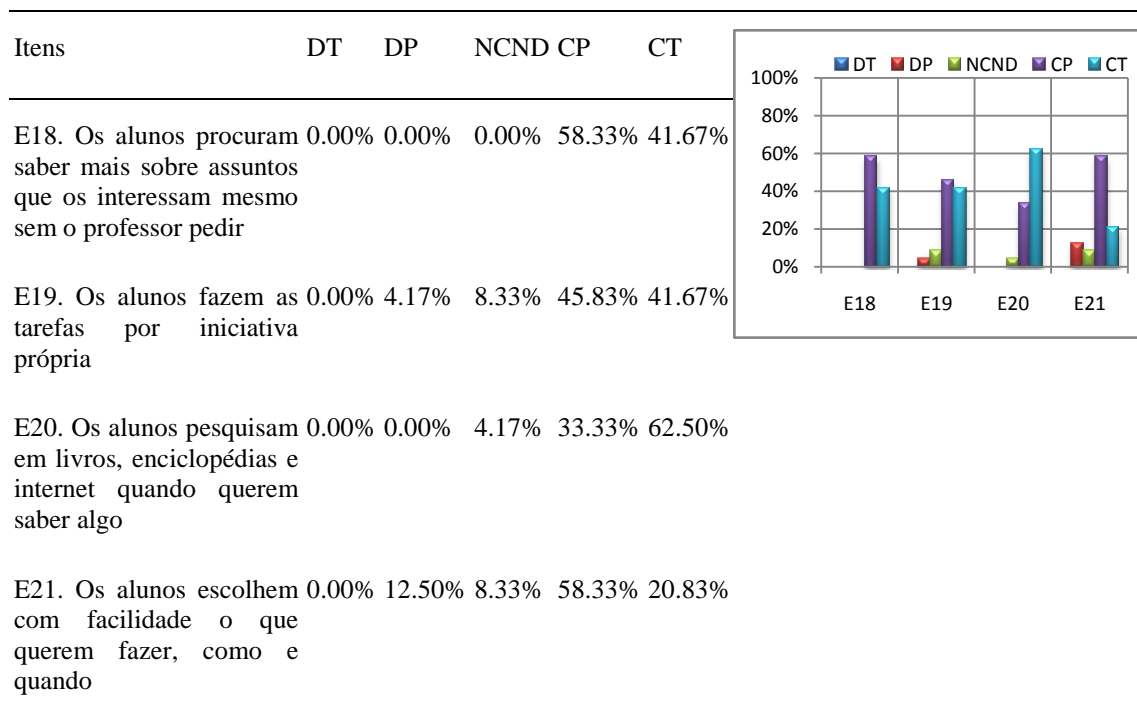
Analisemos agora o papel do aluno na definição das actividades (Figura XLVI – Tabela 42). Os alunos intervêm na gestão do currículo planificando com o professor (CP+CT=87.50%), escolhem (CP+CT=91.67%) e sugerem (CP+CT=87.50%) actividades pertinentes, os planos semanais e diários são feitos em cooperação (CP+CT=95.83%). Os professores rejeitam a ideia de que o professor define as actividades e os alunos cumprem (DP+DT=83.33%).

Figura XLVII - Tabela 43. Autonomia: Participa na organização e desenvolvimento das actividades



Os alunos participam na organização e desenvolvimento das actividades (CP+CT=87.50%), e dão sugestões (CP+CT=95.83%), e apenas para 12.50% (DP+DT) dos inquiridos o professor organiza as actividades e os alunos cumprem (Figura XLVII – Tabela 43).

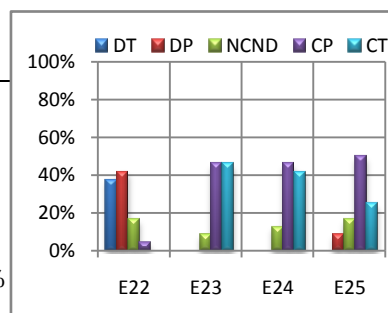
Figura XLVIII - Tabela 44. Autonomia: Tem iniciativa



A iniciativa dos alunos é clara (Figura XLVIII – Tabela 44). Procuram saber mais sobre assuntos que os interessam mesmo sem o professor pedir (CP+CT=100.00%), fazem as tarefas por iniciativa própria (CP+CT= 87.50%), pesquisam em livros, enciclopédias e internet quando querem saber algo (CP+CT= 95.83%), e escolhem com alguma facilidade o que querem fazer, como e quando (CP+CT=79.16%).

Figura XLIX - Tabela 45. Autonomia: Reflecte e argumenta

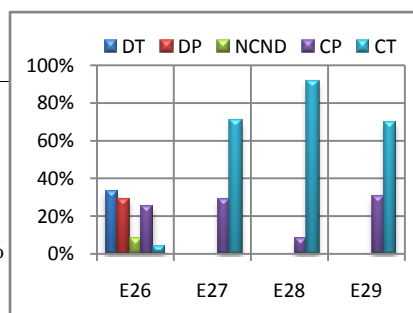
Itens	DT	DP	NCND	CP	CT
E22. Os alunos expressam a sua opinião não considerando as opiniões dos outros	37.50%	41.67%	16.67%	4.17%	0.00%
E23. Os alunos expressam a sua opinião argumentando-a	0.00%	0.00%	8.33%	45.83%	45.83%
E24. Os alunos reflectem sobre o sentido das aprendizagens	0.00%	0.00%	12.50%	45.83%	41.67%
E25. Os alunos reflectem sobre como determinado assunto poderá ser aprendido	0.00%	8.33%	16.67%	50.00%	25.00%



Os alunos expressam a sua opinião argumentando-a (CP+CT=91.67%) mas consideram a opinião dos outros (DP+DT=79.17%), reflectem o sentido das aprendizagens (CP+CT=87.50%) e como determinado assunto poderá ser aprendido (CP+CT=75.00%).

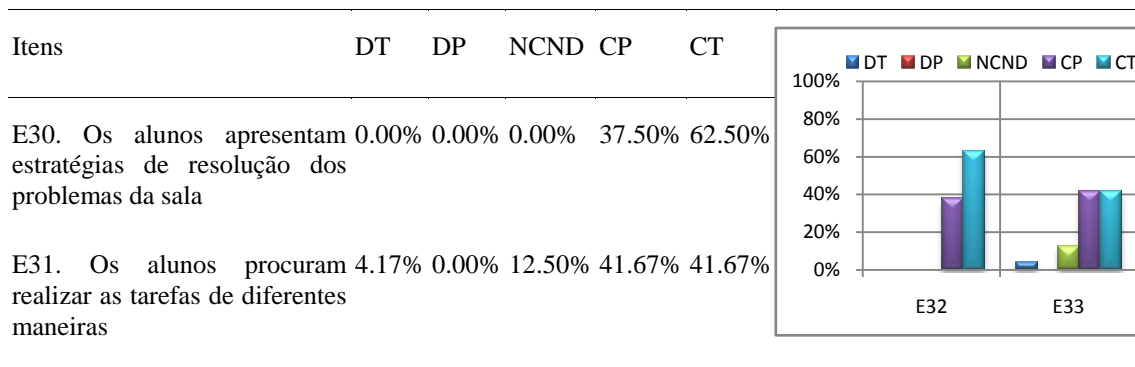
Figura L - Tabela 46. Autonomia: Age com segurança

Itens	DT	DP	NCND	CP	CT
E26. Os alunos têm receio de fazer mal as tarefas	33.33%	29.17%	8.33%	25.00%	4.17%
E27. Os alunos sentem-se confiantes porque têm apoio dos colegas e professores	0.00%	0.00%	0.00%	29.17%	70.83%
E28. As regras de sala de aula são claras para os alunos	0.00%	0.00%	0.00%	8.33%	91.67%
E29. Os alunos sentem-se confiantes porque têm apoio do professor	0.00%	0.00%	0.00%	30.43%	69.57%



De uma forma geral os alunos não têm medo de fazer mal as tarefas (DP+DT=95.83%), e sentem-se confiantes por ter o apoio de colegas e professores ((CP+CT=100%), as regras na sala de aula são claras para os alunos (CP+CT=100%).

Figura LI - Tabela 47. Autonomia: Apresenta estratégias



Na Figura LI – Tabela 47 podemos verificar que os professores unanimemente defendem que os alunos apresentam estratégias de resolução dos problemas na sala de aula (CP+CT=100%), e procuram realizar as tarefas de maneira diferente (CP+CT=83.34%).

Síntese

De forma a sintetizar e compreender melhor os dados relativamente aos professores, pode-se dizer que:

O **clima na sala de aula** é de **satisfação** e de **coesão** concordando que os alunos interagem de modo suficiente uns com os outros de forma a formarem grupos e tendendo a gostar uns dos outros, apesar de nem todos os alunos serem amigos. Quanto à **competição** os dados são um pouco ambíguos: os alunos são cooperantes e não disputam, apesar de alguns deles desejarem que o seu trabalho seja o melhor. Nestas aulas não sentem que os alunos tenham **dificuldades** na realização dos trabalhos. Por norma não se percebe o **conflito**, embora alguns alunos desejem fazer sempre as coisas à sua maneira.

Relativamente à **relação interpessoal aluno-aluno** os professores consideram que os alunos gostam de **comunicar** e participam nas discussões dinamizadas na turma sem dificuldade. Nas **atitudes democráticas** os professores propendem a concordar que as decisões tendem a ser tomadas por todos e por consenso, de qualquer modo é reconhecido que alguns alunos têm mais influência nas decisões embora sem imposição da sua vontade. Nestas aulas predomina o **respeito** e os alunos são **cooperativos**.

No que respeita à **relação intrapessoal** os professores consideram os alunos **responsáveis**, tendencialmente **motivados**, que gostam das estratégias de ensino utilizadas, demonstrando interesse e sem a necessidade de haver imposição de temáticas a estudar por parte dos professores. Os professores revelam considerável satisfação com o **empenho** dos seus alunos, com a **organização** e com a **curiosidade**.

Tocante à **autonomia** os alunos **tomam decisões**, escolhendo como querem fazer e apresentar os trabalhos e não sendo sua preferência que o professor decida tudo e apresente soluções para os problemas. As **dúvidas** são esclarecidas com apoio dos colegas ou/e do professor, sendo os manuais os recursos menos utilizados. As crianças **participam** na **definição, organização e desenvolvimento das actividades** intervindo assim na gestão do currículo com o professor(a). Os alunos têm **iniciativa**, por outro lado, **reflectem e argumentam** (reflectindo sobre as aprendizagens) e **agem com segurança**, não se reconhecendo no medo de errar. Por último, **apresentam estratégias** e arranjam soluções para os problemas da sala e diferentes maneiras.

9. – Discussão dos resultados

De um modo geral, os resultados obtidos vão ao encontro da questão geral formulada que norteia esta investigação.

Assim, a prática da gestão cooperada do currículo em contexto de sala de aula promove positivamente o desenvolvimento inter (aluno-aluno) e intra pessoal promovendo também atitudes de autonomia por parte dos alunos.

Vigotsky na lei que denominou de dupla estimulação, refere que tudo o que está no sujeito existe primeiramente no social (interpsicologicamente) e, quando é apreendido, ou seja, modificado pelo sujeito e devolvido para a sociedade, passa a existir no plano intrapsicológico (interno ao sujeito). Trata-se de um processo que caminha do plano social (interpessoal) para o plano individual (intrapessoal). Assim sendo, o educando vai internalizando conhecimentos, na interação com outros sujeitos (relações interpessoais) e consigo próprio (relações intrapessoais) o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. (Trindade, Cosme, Pacheco & Nunes, 1998)

Por outro lado, vários são os estudos realizados a favor da aprendizagem cooperativa. Segundo Slavin (1983), citado por Bessa & Fontaine (2002a), em 46 estudos, em 63% dos casos, foram encontradas diferenças significativas no sucesso escolar dos alunos em favor da aprendizagem cooperativa. Apenas dois estudos (4%) apresentaram diferenças negativas, enquanto 33% não apresentaram diferenças. Posteriormente numa segunda revisão, com 99 estudos, os resultados foram semelhantes: 64% apresentaram resultados positivos, 31% não apresentaram diferenças significativas e apenas 5% apresentaram resultados negativos.

Relativamente à componente (clima de sala de aula) e às dimensões estudadas (coesão, satisfação, competição, dificuldades e conflito) está associada a questão operativa 1: “A gestão cooperada do currículo promove um clima de sala de aula de satisfação e coesão?”

Na dimensão satisfação percebeu-se que os alunos gostam das actividades realizadas nas aulas, sendo estas classificadas de interessantes.

Relativamente à coesão os alunos tendem a ser amigos, com grupos claramente formados apesar de, pontualmente, terem colegas com quem não gostam tanto de trabalhar.

Nas salas onde se pratica a gestão cooperada do currículo a maioria dos alunos ajuda os colegas de turma, cooperando. No entanto, embora diminutamente, surgem, simultaneamente a estas atitudes cooperativas, algumas atitudes de carácter mais competitivo como a necessidade que o trabalho deles seja melhor que os dos amigos. Ou seja, apesar de tendencialmente os alunos não competirem podem alguns deles desejar que o seu trabalho seja o melhor.

Por outro lado, não são sentidas dificuldades de maior nestas aulas pelo que todos conseguem desenvolver as tarefas solicitadas com ou sem ajuda.

Finalmente a última dimensão da componente clima na sala de aula é o conflito. A este nível é de referir que os alunos se respeitam e são bons colegas. De qualquer modo, alguns alunos apresentam alguma teimosia desejando fazer sempre tudo à sua maneira o que pode ser uma característica de conflito.

Pujolás (2001) citado Fontes e Freixo (2004, p.26), define o conceito de aprendizagem cooperativa “(...) como um recurso ou estratégia que tem em conta a diversidade dos alunos dentro de uma mesma turma onde se privilegia uma aprendizagem personalizada que só será possível se conseguirmos que os alunos cooperem para aprender, em detrimento de uma aprendizagem individualista e competitiva.”

Neste estudo verificámos, embora diminutamente, algumas características competitivas (fazer melhor um trabalho) e de conflito (teimosia) que vão de encontro a esta última definição.

A questão de fazer melhor um trabalho pode ser melhor entendida analisando a definição de Arends (1995), que refere que a estrutura da tarefa da aprendizagem cooperativa exige que os alunos, organizados em pequenos grupos, trabalhem juntos em

tarefas escolares, sendo que a estrutura de recompensa valoriza o esforço colectivo e individual. Portanto, o aluno sente-se recompensado pelo trabalho colectivo mas também pelo contributo individual que deu e que pretendeu que fosse o melhor.

A questão do conflito (teimosia) também pode ser melhor entendida na perspectiva de Piaget (1973). Segundo o autor "(...) cooperar na acção é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as acções executadas por cada um dos parceiros".

Para este, a ideia de cooperação é antagónica à de coação. Na coação trata-se, portanto, de 'fazer como os outros', seguindo-se o critério da semelhança. Na cooperação, no entanto, o critério é outro: é o da reciprocidade, o que não significa 'fazer igual ao outro', mas, sim, coordenar o ponto de vista próprio com o ponto de vista do outro.

Neste sentido, quando os alunos apresentam um comportamento de alguma teimosia, mesmo criando algum conflito, faz parte da negociação necessária à posterior convergência de ideias. Caso contrário e, como refere Piaget, seria coação.

Precisamente a este respeito Branco e Valsiner (1997), citados por Palmieri e Branco (2004, p.197) salientam:

“(...) a importância dos processos de negociação, exemplificando como processos interactivos divergentes (incompatibilidade de objectivos), podem, de facto, transformar-se em padrões de interacção convergente (compatibilidade de objectivos).”

Relativamente à componente (desenvolvimento interpessoal-aluno/aluno) e às dimensões estudadas (comunicação, atitudes democráticas, respeito e cooperação) está associada a questão operativa 2: “De que forma a gestão cooperada do currículo promove o desenvolvimento inter-pessoal?”

Na dimensão comunicação da componente desenvolvimento interpessoal (aluno-aluno) os discentes deste modelo de trabalho participam activamente, com satisfação e sem dificuldade nas discussões dinamizadas na turma. Assumem comunicar com os

colegas e professor para os ajudar a fazer os trabalhos, sem vergonha por o terem de fazer.

Segundo Kagan (1989) e Johnson e Johnson (1999), citado por Freitas e Freitas (2002), uma das cinco componentes essenciais que caracterizam a aprendizagem cooperativa é o desenvolvimento de habilidades sociais. Segundo estes autores, numa mesma situação de aprendizagem, dadas as características da forma de organização da comunicação no contexto do grupo, os alunos, por sua própria iniciativa ou sugestão do professor, desenvolvem, para além da tarefa específica de aprendizagem, competências sociais, comunicativas e interactivas.

Já de acordo com Niza (1998), os circuitos de comunicação são um dos três princípios pedagógicos do MEM. Segundo o autor, estão relacionados com a expressão livre e com circuitos de comunicação variados, em que cada um possa exprimir o que pensa e sente e onde possa também mostrar e partilhar no grupo o que sabe ou aprendeu.

Relativamente à dimensão “atitudes democráticas” os alunos participam no conselho de turma/conselho de cooperação educativa e as decisões tomam-se depois de se ouvirem as diferentes opiniões, por consenso. Para os alunos há alguma recusa na ideia de um peso diferencial entre colegas nas decisões e na imposição da vontade de alguns colegas. De qualquer modo consideram mais fácil votar para decidir qualquer coisa. Para os professores é reconhecido que alguns alunos têm mais influência nas decisões, mas sem imposição da sua vontade.

Niza (1998) salienta a participação democrática directa como outro dos três princípios pedagógicos do MEM. Tem a ver com a efectiva participação democrática directa dos alunos em todo o seu trabalho de aprendizagem que, por sua vez, atribui significado social às aprendizagens.

Bessa e Fontaine (2002, p.125), salientam mesmo que “Através da aprendizagem cooperativa, a escola e a sala de aula, verdadeiros microorganismos da sociedade, abraçam a vivência de processos democráticos, na forma como as decisões são tomadas e aplicadas e no tipo e relacionamento que os alunos adoptam entre si.”

Quanto à dimensão “respeito”, as crianças mostram-se respeitadoras, ouvindo com atenção a opinião de colegas e professor, bem como as comunicações, esperando pela sua vez para falar e não considerando teimosia quando os colegas têm ideias diferentes das deles.

Ainda segundo Kagan (1989) e Johnson e Johnson (1999), citado por Freitas e Freitas (2002), em situação de aprendizagem cooperativa, especificamente na componente do desenvolvimento de habilidades sociais, os alunos, por iniciativa própria ou encorajados pelo professor estão a construir uma cultura relacional baseada na ideia de solidariedade: ajudar e encorajar o outro, elogiar, gerir construtivamente os conflitos, partilhar materiais, ideias, sentimentos. Ou seja, da mesma forma que são encorajados a trabalhar activa e cooperativamente nas tarefas académicas, os alunos são também encorajados a desenvolver, formal e informalmente, relações de solidariedade, respeito e ajuda mútua.

Por fim, relativamente à dimensão cooperação os alunos cooperam uns com os outros, trabalhando em grupo e consideram aprender mais quando isso acontece. Os colegas são recurso quando surgem as dúvidas mas não tanto como o professor. A maioria afirma ajudar os colegas a aprender e esforça-se para que, de facto, todos aprendam.

De acordo com Johnson e Johnson (1999), citado por Freitas e Freitas (2002) a interacção promotora é uma outra componente e remete para o apoio que os alunos dão uns aos outros, durante a realização das aprendizagens. Acentua o facto de os alunos deverem interagir directamente uns com os outros enquanto trabalham. Segundo estes autores, este é o elemento mais importante da aprendizagem cooperativa e o que mais influencia o sucesso académico e o desenvolvimento de competências sociais. “A interacção promocional tem a ver com a ajuda efectiva e eficiente que cada membro do grupo presta aos outros em relação ao processamento de informação, ao feedback que permite o progresso, à reflexão que leva a mais elevados raciocínios e capacidades de decisão, ao bom clima que faz com que não haja um nível de stress demasiado, mas antes uma motivação elevada.” (Freitas & Freitas, 2002, p.28)

Relativamente à componente (desenvolvimento intrapessoal- aluno) e às dimensões estudadas (responsabilidade, motivação, empenho, organização e

curiosidade) está associada a questão operativa 3: “De que forma a gestão cooperada do currículo promove o desenvolvimento intrapessoal?”

Os alunos oriundos de pedagogias do MEM são responsáveis, fazem aquilo a que se propõem. Estudam porque querem aprender mais e não por imposição.

Os alunos são tendencialmente motivados na medida em que gostam de fazer bem as tarefas, aprendem coisas de que realmente gostam e que lhes interessa, já que as tarefas não lhes são impostas pelo professor. Estudam de agrado e não apenas porque os professores mandam.

Estas crianças são também mais empenhadas, não dedicando mais tempo às tarefas mais fáceis mas sim a tarefas que os ajudem a superar as suas dificuldades. Por outro lado são persistentes, não desistindo logo de uma tarefa por não a conseguirem fazer. Acreditam que as aulas os ajudam a fazer as coisas melhor e fazem as tarefas o melhor que podem.

As aulas ajudam os alunos a ser mais organizados. Sabem planificar a sua agenda semanal, fazer o registo do plano semanal e diário e, portanto, organizar, em cooperação a sua semana de trabalho. Em termos mais práticos são alunos arrumados (mantêm a mesa limpa e arrumam o material que utilizam).

Em relação à curiosidade, última das dimensões do desenvolvimento intrapessoal, é de referir que as crianças gostam de saber mais sobre as coisas, de aprender novos assuntos, estudando, pesquisando e questionando colegas e professores acerca de diferentes temáticas.

Freixo e Freixo (2004) citando Fraile (1998), referem estes mesmos aspectos dividindo os efeitos da aprendizagem em dois grandes níveis de competências: as atitudinais e as cognitivas.

Em relação à responsabilidade e ao empenho inserem-nos numa competência atitudinal e afirmam mesmo que o “(...) desenvolvimento da responsabilidade individual perante o grupo e perante a sua própria aprendizagem; (...)” é um efeito deste tipo de aprendizagem (Freixo & Freixo, 2004, p.61).

No que concerne à motivação, outra competência atitudinal, referem que esta é elevada e atribuem tal facto aos processos interpessoais.

Já a organização e a curiosidade são consideradas competências da área cognitiva. A este respeito estes autores referem que esta estratégia de aprendizagem possibilita “(...) maior produtividade e rendimento; (...) aquisição e utilização de competências cognitivas superiores e de estratégias cognitivas de nível elevado; (...)” (Freixo & Freixo, 2004, p.60).

Finalmente no que concerne à componente (autonomia) e às dimensões estudadas (toma decisões, esclarece dúvidas e pede ajuda, participa na definição de actividades, participa na organização e desenvolvimento das actividades, tem iniciativa, reflecte e argumenta, age com segurança e apresenta estratégias) está associada a questão operativa 4: “De que forma a gestão cooperada do currículo promove a autonomia?”

Em respeito à importância da autonomia Filho (2000, p.143) refere: “O exercício pleno da autonomia se manifestará na escola a partir da formulação de uma proposta pedagógica própria. Dentro dessa proposta é necessário que o aluno seja protagonista do próprio conhecimento, que ele possa participar da construção do currículo, de modo a que a sua autonomia seja um valor construído, a partir da sua vivência na escola.”

Na componente autonomia e na dimensão “toma decisões” a criança tende a escolher o que quer fazer quando preenche o PIT, a escolher como vai fazer o trabalho de projecto e a escolher como vai apresentar o trabalho não preferindo que seja o professor a decidir o que vai fazer durante o dia. Na gestão dos conflitos não esperam pela intervenção do professor para solucionar os problemas.

A maior parte das crianças esclarece dúvidas, primeiro individualmente, lendo outra vez a tarefa e, posteriormente pede ajuda aos colegas e depois ao professor. Em qualquer caso a tarefa não fica por fazer.

Em relação à participação na definição das actividades as crianças intervêm na gestão do currículo planificando com o professor. Os planos semanais e diários são feitos em cooperação com os colegas e professor (a) a planificação da semana e do dia de trabalho. Sugerem temas pertinentes dando ideias de assuntos a estudar.

As crianças participam na organização e desenvolvimento das actividades dando ideias de como fazer o trabalho e defendendo a importância da participação na organização das actividades.

A iniciativa dos alunos é evidente. Procuram saber mais sobre os assuntos que gostam, não esperam que os adultos os recordem para fazer as tarefas, pesquisam em livros, enciclopédias e internet e para a maior escolhe com alguma facilidade o que quer fazer, como e quando.

Considerando agora a dimensão reflecte e argumenta, os alunos expressam a sua opinião argumentando-a mas, considerando a opinião dos outros, recusando a afirmação que após explicitação das suas ideias não ouvem mais ninguém. Tentam perceber o sentido de cada aprendizagem, ou seja, reflectem o sentido das aprendizagens.

Em relação à segurança, e de uma forma geral, os alunos não têm medo de fazer mal as tarefas, sabem que podem repetir para melhorar e sentem-se confiantes por ter o apoio de colegas e professores. De uma forma geral sabem o que podem e não podem fazer na aula e, portanto, as regras na sala de aula são claras para os alunos.

Os alunos apresentam estratégias de resolução dos problemas na sala de aula, e procuram realizar as tarefas de maneira diferente.

Estes resultados vão ao encontro da posição de Zimmerman e Martinez-Pons (1986) e Zimmerman, (1998), citado por Rosário (1999, p.39) “Os alunos auto-reguladores são tipicamente caracterizados como sendo decididos, estratégicos e persistentes na sua aprendizagem. São capazes de avaliar os seus progressos face aos objectivos marcados e ajustam o comportamento em função destas avaliações.”

10. – Conclusões

A presente investigação teve como principal objectivo perceber de que forma a prática da gestão cooperada do currículo, em contexto de sala de aula (1º Ciclo) promove o desenvolvimento inter (aluno/aluno) e intra pessoal(aluno) bem como atitudes de autonomia por parte dos alunos.

Assim sendo, em relação ao clima de sala de aula percebeu-se que os alunos apresentam elevados níveis de satisfação. Estabelecem entre eles relações de coesão, pelo que tendem a ser amigos, com grupos claramente formados apesar de, pontualmente, expressarem a sua individualidade e afirmarem ter colegas com quem não gostam tanto de trabalhar.

Neste ambiente dominam as atitudes cooperativas entre colegas em detrimento das competitivas. No entanto, embora diminutamente, também é expressa aqui a individualidade de cada um, quando surgem, simultaneamente a estas atitudes cooperativas, algumas atitudes de carácter mais competitivo como a necessidade que o trabalho deles seja melhor que os dos amigos. Ou seja, apesar de tendencialmente os alunos não competirem podem alguns deles desejar que o seu trabalho seja o melhor.

Por outro lado, não são sentidas dificuldades de maior nestas aulas pelo que todos conseguem desenvolver as tarefas solicitadas com ou sem ajuda.

Nestas aulas não predomina o conflito. É de referir que os alunos se respeitam e são bons colegas. De qualquer modo, alguns alunos apresentam alguma teimosia, o que pode ser uma característica de conflito paralela à individualidade de cada um.

O modelo de gestão cooperada do currículo promove positivamente o desenvolvimento interpessoal aluno-aluno.

Os alunos deste modelo de trabalho são comunicativos pelo que participam activamente, com satisfação e sem dificuldade nas discussões dinamizadas na turma. Assumem a comunicação como uma estratégia de trabalho utilizada entre colegas e professor para aprender e não sentem vergonha por o terem de fazer.

Há um trabalho de desenvolvimento de atitudes democráticas, pelo que os alunos participam em conselhos de turma/conselhos de cooperação educativa e são habituados a tomarem decisões, por consenso, depois de se ouvirem as diferentes opiniões. De qualquer modo consideram mais fácil votar para decidir qualquer coisa. Para os alunos há alguma recusa na ideia de um peso diferencial entre colegas nas decisões e na imposição da vontade de alguns colegas. Para os professores é reconhecido que alguns alunos têm mais influência nas decisões, embora sem imposição da sua vontade.

Quanto ao respeito, as crianças mostram-se respeitadoras, ouvindo com atenção a opinião de colegas e professor, bem como as comunicações. Esperam pela sua vez de falar e não consideram teimosia quando os colegas têm ideias diferentes das deles.

Por fim, em relação à cooperação os alunos cooperam uns com os outros, trabalhando em grupo e consideram aprender mais quando isso acontece. Os colegas são recurso quando surgem as dúvidas mas não tanto como o professor. A maioria afirma ajudar os colegas a aprender e esforça-se para que, de facto, todos aprendam.

O modelo de gestão cooperada do currículo promove positivamente o desenvolvimento intrapessoal.

Os alunos oriundos de pedagogias do MEM são responsáveis, fazendo aquilo a que se propõem. Estão envolvidos na aprendizagem, estudam porque querem aprender mais e não por mera imposição.

Nestas aulas há elevados níveis de motivação: os alunos gostam de fazer bem as tarefas, aprendem coisas de que realmente gostam e que lhes interessa e estudam de agrado já que as tarefas são negociadas entre aluno e professor.

Estas crianças são também empenhadas, não dedicando mais tempo às tarefas mais fáceis mas sim a tarefas que os ajudem a superar as suas dificuldades. Por outro lado são persistentes, não desistindo logo de uma tarefa por não a conseguirem fazer. Acreditam que as aulas os ajudam a fazer as coisas melhor e fazem as tarefas o melhor que podem.

As aulas ajudam os alunos a ser mais organizados. Sabem planificar a sua agenda semanal, fazer o registo do plano semanal e diário e, portanto, organizar, em cooperação a sua semana de trabalho. Em termos mais práticos são alunos arrumados (mantêm a mesa limpa e arrumam o material que utilizam).

Em relação à curiosidade, é de referir que as crianças gostam de saber mais sobre as coisas, de aprender novos assuntos, estudando, pesquisando e questionando colegas e professores acerca de diferentes temáticas.

O modelo de gestão cooperada do currículo promove positivamente a autonomia.

Por norma as crianças mostram ser decididas, tomando decisões sempre que necessário. As crianças tendem a escolher o que querem fazer quando preenchem o PIT, a escolher como vão fazer o trabalho de projecto e a escolher como vão apresentar o trabalho não preferindo que seja só o professor a decidir o que se vai fazer durante o dia. Mesmo na gestão dos conflitos tendem a resolver a situação, não esperando pela intervenção do professor para solucionar os problemas.

A maior parte das crianças esclarece dúvidas, primeiro individualmente, lendo outra vez a tarefa e, posteriormente pede ajuda aos colegas e depois ao professor. Em qualquer caso a tarefa não fica por fazer.

Em relação à participação na definição das actividades as crianças intervêm na gestão do currículo planificando com o professor. Os planos semanais e diários são feitos em cooperação com os colegas e professor (a) a planificação da semana e do dia de trabalho. Sugerem temas pertinentes dando ideias de assuntos a estudar.

As crianças participam na organização e desenvolvimento das actividades dando ideias de como fazer o trabalho e defendendo a importância da participação na organização das actividades.

A iniciativa dos alunos é evidente. Procuram saber mais sobre os assuntos que gostam, não esperam que os adultos os recordem para fazer as tarefas, pesquisam em livros, enciclopédias e internet e a maioria escolhe com alguma facilidade o que quer fazer, como e quando.

No que concerne a atitudes de reflexão e argumentação, os alunos expressam a sua opinião argumentando-a, considerando a opinião dos outros e recusando a afirmação que após explicitação das suas ideias não ouvem mais ninguém. Tentam perceber o sentido de cada aprendizagem, ou seja, reflectem o sentido das aprendizagens.

Em relação à segurança e, de uma forma geral, os alunos são seguros. Não têm medo de fazer mal as tarefas, sabem que podem repetir para melhorar e sentem-se confiantes por ter o apoio de colegas e professores. De uma forma geral sabem o que podem e não podem fazer na aula e, portanto, as regras na sala de aula são claras para os alunos.

Os alunos apresentam estratégias de resolução dos problemas na sala de aula, e procuram realizar as tarefas de maneira diferente.

10.1. - Limites de estudo e pistas para novas investigações

Na sua essência esta foi uma investigação de carácter exploratório e descritivo, que permitiu fazer a descrição do fenómeno ou conceito o que permitiu identificar as características duma amostra. Os questionários foram aplicados apenas a 24 professores e 41 alunos (duas turmas) pelo que os dados recolhidos não permitiriam uma generalização das conclusões. Neste sentido as conclusões são apenas válidas no contexto em que se aplicaram.

Esta tomada de posição baseou-se no facto de, por constrangimento de tempo e disponibilidade dos participantes, não ser possível fazer o adequado estudo psicométrico (análise factorial, alfa de Cronbach, homogeneidade dos itens). Para efectuar este processo seria preciso um mínimo de cinco sujeitos por item e nunca menos de cem.

De qualquer modo, consideramos uma mais-valia, a construção dos instrumentos baseada numa sólida fundamentação teórica e numa operacionalização cuidada e reflectida. Por outro lado, pareceu-nos também pertinente, como primeira fase do estudo, explorar e descrever pelo que cada item foi analisado individualmente. Este primeiro estudo permitiu-nos assim uma análise mais fina e compreensiva dos

resultados, ou seja, uma análise descritiva e efectuada de forma exaustiva para todos os dados disponíveis.

Perante todo este cenário ficam na agenda de investigações futuras:

- Estudo psicométrico: preparar os dois instrumentos para proceder ao processo de validação e poderem ser tratados como escala. Este processo é baseado teoricamente na Teoria Clássica de Testes (TCT), passaria pelo estudo da dimensionalidade (através da Análise Factorial) e da Fidelidade (através do Alfa de Cronbach), e incluiria o estudo da homogeneidade dos itens (através da correlação corrigida).

- Verificação da influência da gestão cooperada no desenvolvimento inter e intra pessoal bem como na autonomia através da comparação dos questionários aplicados a salas de aula onde se pratica a gestão cooperada do currículo e em salas onde não é aplicada a gestão cooperada.

Em síntese, não obstante as limitações da investigação realizada, considerámos ter contribuído para uma melhor compreensão das vantagens da aprendizagem cooperativa em contexto escolar, reforçando a componente teórica e prática desta estratégia de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a sua importância.

Referências Bibliográficas

Almeida, L. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2), 155-165.

Almeida, M. (2006). A área curricular não disciplinar de formação cívica no 3º ciclo do Ensino Básico – contributos para o desenvolvimento pessoal e social do aluno. Dissertação de Mestrado. n/p. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Alonso, L., Peralta, H., & Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o projecto de "Gestão Flexível do Currículo"*. Lisboa: Ministério da Educação.

Alves, E. (2003). Observação, participação e relação educativa – Implicações do Projecto Educativo no clima de Escola. Dissertação de Mestrado. n/p. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Alves, J. (2002). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Porto: Edições Asa.

American Psychological Association (2001). *Publication Manual of the American Psychological Association* (5th Ed). Washington DC: Autor.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Barbot, M. & Camatarri, G. (2001). *Autonomia e aprendizagem – A inovação na formação*. Porto: Rés-Editora.

Barreto, A. (1995). Centralização e Descentralização no Sistema Educativo Português. *Análise Social*, XXX, (130), 159-173.

Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: IIE.

Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Beane, J. (2003). Integração Curricular: a essência de uma escola mais democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.

Belchior, M. (2004). Desenvolvimento Profissional e Aprendizagem dos Professores do 1º C.E.B.- Contributos para uma reflexão sobre a aprendizagem como prática social. Dissertação de Mestrado. n/p. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Bertrand Y. & Guillemet P. (1994). *Organizações: uma abordagem sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.

Bessa, N. & Fontaine, A. (2002a). A aprendizagem cooperativa numa pós modernidade crítica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 18, 123-147.

Bessa, N. & Fontaine, A. (2002b). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.

Canavarro, J., Pereira, I., & Pascoal, P. (2001). *Gestão e Flexibilidade Curricular*. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa: Artes Gráficas.

Castro, C. (2006). A influência das tecnologias de informação e comunicação (TIC no desenvolvimento do currículo por competências). Dissertação de Mestrado. n/p. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Castro, L. & Ricardo, M. (2003). *Gerir o trabalho projecto – Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Porto: Texto Editora.

Clermont, A (1995). *Desenvolvimento da inteligência e interação social*. Lisboa: Instituto Piaget.

Correia, A. & Dias, P. (1998). A evolução dos paradigmas educacionais à luz das teorias curriculares. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(1), 113-122.

Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.

Delamont, S. (1987). *Interação na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.

Delors, J. (1999). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Editora.

Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, G., Alçada, I. & Emídio, M. (1992). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.

Filho, R. (2000). Novos currículos, novas aprendizagens: um novo sentido. In Alberto Carvalho et al. *Novo conhecimento nova aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.

Formosinho, J. (1989). Do serviço de estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(1), 53-86.

Formosinho, J., Kats, L., McClellan, D. & Lino, D. (1999). *Educação Pré-Escolar – A construção Social da Moralidade*. Porto: Texto Editora.

Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e educação – teoria, perspectivas e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Freire, P. (1970). *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Frison, L. M. B. (2007). Auto-regulação da Aprendizagem. *Ciência e Conhecimento-Revista Electrónica da Ulbra São Jerónimo*, 2, 1-14.
- Gava, T. & Menezes, C. (2003). Uma ontologia de domínio para a aprendizagem cooperativa. *In Actas do XIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-NCE-IM/UFRJ2003*.
- Gonçalves, F. (2001). A observação e análise da relação educativa não é uma realidade virtual mas uma necessidade real (também no Ensino Superior). *Educação Indivíduo e Sociedade*, 2, 7-23.
- Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gonzalez, P. (2002). *O movimento da escola Moderna-Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, M.(2005). *Os desafios da participação – Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.
- Hernández, F & Ventura, M. (1996). *A organização do currículo por projectos de trabalho - O conhecimento é um caleidoscópio*. São Paulo: Artmed.

Hilário, A. (2004). A influência do comportamento assertivo dos professores na relação pedagógica. Dissertação de Mestrado. n/p. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: edições Sílabo.

Houaiss, A., & Villar, M. (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Temas e Debates.

Jeber, L. (2006). Educação pela autonomia através da auto-regulação: uma perspectiva reichiana. *Revista escritos Sobre Educação*, 5(1), 26-32.

Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Edições Quarteto.

Koontz, H., O'donnell, C. e Weihrich, H. (1986). *Administração: fundamentos da teoria e da ciência*. São Paulo: Pioneira.

Leite, C. (1999). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. *Território Educativo*, 7, 20-26.

Leite, C. (2006a). O PCT como instrumento de veiculação das adaptações curriculares. In <http://edif.blogs.sapo.pt/13400.html> acedido a 30-01-2008.

Leite, C. (2006b). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (2), 67-81.

Lima, L. (1996). *Construindo modelos de gestão escolar*. Lisboa: IIE.

Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar: um Estudo Sobre a Escola Secundária Portuguesa (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.

- Lima, L. (1999). Autonomia da pedagogia da autonomia. *Inovação*, 12, 65-84.
- Machado, M. (2006). O papel do professor na construção do currículo. Dissertação de Mestrado. n/p. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Magalhães, R. (2005). *Fundamentos da Gestão do Conhecimento Organizacional*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marcelino, F. (2002). Das Técnicas Freinet à Autoformação Cooperada - Para uma pedagogia da Cooperação Educativa. *Escola Moderna*, (5ª)16, 49-62.
- Marques, R. & Roldão, M. (1999). *Reorganização e gestão curricular no ensino Básico – Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (1998). *A arte de ensinar: dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Paralelo Editora.
- Marreiros, M. (1998). O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa no 5º ano de escolaridade – análise do ensino e da aprendizagem. Dissertação de Mestrado. n/p. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.
- Martinho, A. (2006). A organização e funcionamento dos conselhos de turma: efeitos sobre a definição e implementação de práticas pedagógicas. Dissertação de Mestrado. n/p. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.
- Martins, E. (2006). Ideias e tendências educativas no cenário escolar. Onde estamos, para onde vamos? *Revista lusófona de educação*, 7, 71-90.
- Martins, L. (2006). A avaliação externa na disciplina da matemática no 12º ano e a sua influência na relação educativa. Dissertação de Mestrado. n/p. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Morgado, J. (1997). *A relação pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (2000). *A (Des)Construção da Autonomia Curricular*. Coleção Perspectivas Actuais/Educação. Porto: ASA Editores.

Nicol, A. & Pexman, P. (1999). *Presenting Your Findings: A Practical Guide for Creating Tables*. Washington, DC: American Psychological Association.

Niza, S. (1991). O Diário de turma e o Conselho. *Escola Moderna*, (3^a)1, 27-30.

Niza, S. (1998). A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Escola Moderna*, (5^a)2, 11-19.

Niza, S. (2005). Uma Democracia Participada na Escola: a Gestão Cooperada do Currículo. *Escola Moderna*, (5^a)24, 52-56.

Nóvoa, A. (ed.) (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote.

Nunes, A. (2002). *Freinet – Actualidade pedagógica de uma obra*. Porto: Edições Asa.

Pacheco, J. & Pereira, N. (2007). Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. *Cadernos de pesquisa*, 37(131), 371-398.

Pacheco, J. (2000). Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização?. *Educação & Sociedade*, 73, 139-161.

Pacheco, J. (2001a). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2001b). Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 49-71.

Pacheco, J. (2005). *Estudos Curriculares – Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

Palmieri, M. (2004). Cooperação, Competição e Individualismo em uma perspectiva Sócio-cultural Construtivista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 189-198.

Pereira, A. (2006). *SPSS: Guia Prático de Utilização- Análise de dados para as Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo

Pereira, O. (1999). *Fundamentos de Comportamento Organizacional*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Perrenoud, Ph. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre : Artmed Editora.

Piaget, J. (1973). *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense.

Postic, M. (1990). *Relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.

Quivy, R. & Campenhoudt (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Resendes, L. G. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, A. (1999). *Desenvolvimento Curricular*. Coleção Educação Hoje (8ª Edição). Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, C. (2005). A internet e a relação professor – aluno. Dissertação de Mestrado. n/p. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Roldão, M. (1999a). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. (1999b). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Roldão, M. (1999c). *Os professores e a gestão do currículo - Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M., Nunes, L. & Silveira, T. (1997). *Relatório do Projecto “Reflexão Participada dos sobre os Currículos do Ensino Básico”* (1ª Edição). Lisboa: Ministério da Educação.

Rosário, P. (1999). *Variáveis Cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: As abordagens ao estudo em alunos do Ensino Secundário*. Dissertação de Doutoramento. n/p. Instituto de Inovação e Psicologia da Universidade do Minho, 1999.

Rosário, P., Trigo, J. & Guimarães, C. (2003). Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas auto-regulatórias na sala de aula. *Revista Portuguesa de Educação*. 16(2), 117-133.

Rosnay, J. (1977). *O Macroscópio para uma Visão Global*. Lisboa: Arcádia.

Sampaio, R. (1989). *Freinet: evolução histórica e actualidades*. São Paulo: Scipione.

Santomé, J. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade*. Porto Alegre: Artmed.

Santos, M. (2005). *A aprendizagem cooperativa em matemática como alternativa pedagógica: o método “teams, games, tournaments”*. Dissertação de Mestrado. n/p. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Senge, P. (2002). *A quinta disciplina: arte e prática de uma organização que aprende*. São Paulo: Best Seller.

Silva, C. (2006). A Relação Dinâmica Transferencial entre professor-aluno no ensino. *Ciências & Cognição*, 8, 165-171.

Sousa, A. (1991). *Introdução à Gestão - uma abordagem sistémica*. Lisboa: Verbo.

Teixeira, S. (2001). *Gestão das organizações*. Amadora : McGraw-Hill.

Torres, J. (1995) *O curriculum oculto*. Porto: Porto Editora.

Trindade, R., Cosme, A., Pacheco, J. & Nunes, R. (1998). *As escolas como espaços de formação pessoal e social*. Porto: Porto Editora.

Venâncio, I. & Otero, A. (2003). *Eficácia e qualidade na escola*. Porto: Edições Asa.

Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar – Da escola de qualidade mínima à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições Asa.

Vieira, F. Pedagogia para a autonomia. O papel do professor na construção do saber e na renovação das práticas. *Inovação*, 14(1), 169-190.

Vilar, A. & Diogo, F. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições ASA.

Vilar, A. (1994). *Currículo e ensino – Para uma prática teórica*. Porto: Porto Editora.

Wolf, M. (1987). *Teorias da comunicação*. Lisboa: Editorial Presença.

Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola. Perspectivas Actuais*. Porto: Edições Asa.

Referências Normativas

Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro)

Despacho 4848/97 de 30 de Julho – Regulamenta o projecto de gestão flexível do currículo.

Decreto 9590/99, de 14 de Maio - Actualiza os princípios que regulamentam e orientam os projectos de gestão flexível do currículo, revogando o despacho n.º4848/97 (2.ª série), de 30 de Julho.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, de 18 de Janeiro - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, os quais se aplicam às demais ofertas formativas relativas ao ensino básico, no âmbito do sistema educativo.

Anexos