

Artigos Originais

UM PROCESSO DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO¹

Original articles

A FORMATION PROCESS IN CONTEXT

Sérgio Niza*



CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)   

Resumo: Neste artigo apresenta-se um processo de formação em contexto que se constituiu num projecto de intervenção/inação com apoio institucional centrado no ensaio de estratégias de diferenciação pedagógica dentro da sala de aula como alternativa ao apoio pedagógico numa perspectiva compensatória. Descrevem-se os eixos orientadores que conduziram o projecto e que incidem nas questões da inováção como estratégia de mudança pessoal e social partindo dos problemas vividos pelos professores de uma mesma escola. O enfoque é colocado na descrição do percurso onde se referem as dinâmicas que conduziram à transformação das práticas.

Palavras-chave: formação continuada; cooperação formativa; diferenciação pedagógica.

Abstract: This paper discusses the formation process in context that consists in a project for intervention/innovation with institutional support focused on the strategies of pedagogical differentiation in the classroom as an alternative to the pedagogical support in a compensatory perspective.

Keywords: continued training. pedagogical differentiation.

Estamos convencidos de que a melhor forma de sustentação de uma formação é a que decorre da entreajuda na profissão. É por isso que temos privilegiado as formas de cooperação formativa entre pares de profissionais. Acontece, porém, que entre os professores se tem instalado um prolongado desânimo que não favorece a construção autónoma da profissão (Nóvoa, 1992; Perrenoud, 1994). Acresce ainda que o sistema de formação contínua instituído pelo Estado, embora tenha considerado inicialmente vantagens nas formas de autoformação profissional, veio progressivamente a afastar-se dessa finalidade

¹Atualizado de: Um processo de formação em contexto. *Inovação*. vol. 8 (3), 295-307. Texto escrito em parceria com, A. Cadima e C. Gregório

* Professor do Instituto Universitário – ISPA e Director do Centro de Formação Cooperada do Movimento da Escola Moderna e da Revista «Escola Moderna», é membro cooptado pelo Conselho Nacional de Educação. Como Professor Convidado tem leccionado na Universidade de Évora, na Universidade do Minho e na Universidade Moderna.

criando condições cada vez mais escolarizantes e descontextualizadas à formação continuada de docentes.

Confrontados com estas duas fortes condicionantes e com a necessidade de ensaiar estratégias diferenciadas de apoio aos alunos dentro da sala de aula como alternativa à modalidade predominante de “Apoio Pedagógico Acrescido”, constituímos-nos num pequeno núcleo de intervenção que pretende mobilizar para esse fim alguns professores integrados numa mesma escola (Meirieu, 1988; Perrenoud, 1993). Dentro desse contexto específico, propusemo-nos desencadear um processo negocial de mudança de algumas práticas pedagógicas que possam assegurar aos alunos o direito ao sucesso, diversificando o trabalho dentro da sala de aula, sem recurso a formas tradicionais de compensação.

Avançámos para o projecto com a proposta estratégica de centrarmos o trabalho nas inovações produzidas por aqueles professores. Entenda-se aqui a inovação, enquanto pesquisa de novas soluções para a transformação das práticas correntes nas escolas envolvidas no projecto. Ou, dito de outro modo, encaramos a intervenção/inovação como um processo de investigação desenvolvido pelos profissionais no contexto da profissão tal como o entende Vielle (1988): “A investigação é um processo social através do qual os grupos humanos transformam o conhecimento que têm da realidade, transformando ao mesmo tempo a sua maneira de agir sobre esta realidade. Isto pressupõe que os “práticos” deixem de ser meros objectos de investigação para passarem a ser, simultaneamente, criadores da realidade e produtores do sentido dessa realidade”.

Assumimos então que as transformações produzidas se constituiriam em objecto de reflexão formativa (pela tomada de consciência dos processos vividos). O processo de clarificação e as sugestões recolhidas em círculo de professores deveria reverter para novos ensaios de modos de fazer a aula e organizar o trabalho dos alunos. Recusámo-nos, assim, a assumir o papel de “fornecedores” de informação teórica e procurámos ao longo do processo fazer a análise das dependências geradas sublinhando sistematicamente *a importância central das práticas de diferenciação pedagógica* introduzidas no processo por cada professor, no respectivo círculo.

Tivemos presente que a questão central é a de como poderão as escolas gerir a heterogeneidade e promover a igualdade de oportunidades e de sucesso dos alunos (Topping, 1988; Vecchi, 1992; Arends, 1995). A necessidade de atingir os

mesmos objectivos, tal como acontece na escolaridade obrigatória, não exige, porém, percorrer os mesmos caminhos num mesmo ritmo. Tal como refere Benavente (1994), diferenciar não significa individualização no sentido do trabalho do professor face a cada aluno, as regulações e os percursos é que são individualizados.

A diferenciação é, simplesmente, “o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo, cada criança, em situação de grupo, através da selecção apropriada de métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno” (Visser, 1993:15).

EIXOS ORIENTADORES DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Em projectos anteriores, verificáramos, em suma, como a intervenção polarizada na ideia de formação de alguém, em postura vertical de quem transmite o saber, gera passividade nos profissionais tidos como formandos, alimenta as resistências à mudança e reforça a dependência em relação aos “formadores”. Parece-nos, por isso, cada vez mais evidente a necessidade de fundar a mudança num projecto de acção apoiada numa análise e reflexão continuada que autossustente essa mudança e, simultaneamente, forme, (transforme) os actores/autores do projecto. Por isso elegemos alguns eixos de suporte conceptual que se constituíram como instrumentos organizadores, quer da nossa implicação quer da motivação sustentada dos professores dos círculos.

1. *Uma estratégia de produção de mudança* pressupõe que se crie um sentido partilhado de transformação das práticas, numa perspectiva de desenvolvimento. Mas se a inovação pressupõe uma transformação só faz sentido se ocorrer como resposta situada.

Por isso nos mobilizamos para uma estratégia de mudança das práticas docentes, em resposta aos problemas de insucesso escolar e à desmotivação dos alunos e dos professores, a partir dos seus problemas concretos. Ao partir da tentativa de resolução de problemas vividos, a acção tem, também, a vantagem de se assumir como forma de valorização dos que ousam indagar e experimentar novas

formas de resposta para situações que, muitas vezes, degradam as relações e a ética profissional. Esse processo de valorização e ressocialização é uma das dimensões do processo de formação.

2. *Uma forma situada de realizar a formação*, pelo ensaio de formas de intervenção motivacional que lancem as pontes para programas mais globalizantes de autoformação centrada nas próprias escolas, enquanto a formação a partir da inovação não tiver condições de arrancar autonomamente. Entretanto, porém, parece-nos necessário sublinhar a importância do contexto escolar real, de preferência nos cenários escolares mais autênticos, ou seja, as escolas dos professores em processo de formação. Quando for absolutamente impossível, deverá ocorrer em espaços alternativos mas recorrendo sempre aos problemas mais vividos pelos professores em inovação/formação. Todas as decisões que os professores tomam ao longo da profissão são decisões fortemente contextualizadas, o que gera a necessidade de conhecimentos igualmente contextualizados na sua formação (Elbaz, 1983; Huberman, 1983; Becker, 1993).

3. *Uma organização da formação enquanto “organização formadora”* decorre da necessidade de ter em conta o papel crucial da estrutura orgânica da formação. Pode dizer-se que a “organização da formação” é, na verdade, a pedagogia da formação enquanto matriz dinamizadora das interações dos processos funcionais de resolução de problemas e da estrutura reguladora dos percursos pessoais e grupais. Aos formadores cabe, então, assegurar o nível mais elevado de congruência entre os fins e os meios de formação, reforçando o valor metaformativo da organização” (Niza, 1993).

4. *Uma implicação contratual* que assegure um processo de negociação cooperada e permanente das decisões a tomar, de forma que cada avanço do grupo possa assumir-se como acordo de posições partilhadas. Essa forma contratual, mas não formalizada, de conceber o acto de intervenção para a inovação/formação é a nossos olhos a que melhor poderá realizar a participação mais funda do professor na sua própria formação e mudança profissional, enquanto rareiam as condições para a utilização dos processos

autónomos de formação cooperada entre pares (Ducros, 1988; Niza, 1993).

De modo a concretizar a formação com um sentido de desenvolvimento é essencial o envolvimento das pessoas, elas têm que se comprometer com a ideia subjacente do projecto em que se inserem. Assim, emerge a importância do processo negocial em que os objectivos devem estar claros e ser aceites por todos, bem como uma definição explícita quanto aos papéis e funções de reciprocidade e entreatajuda, face a um mesmo problema, e a linha de acção. Relativamente aos percursos de cada um, com os avanços e recuos que lhes são inerentes, é necessária uma reflexão e análise constante no seio do grupo (funcionando este como suporte) de modo a permitir o desenvolvimento dos diferentes elementos.

Mas se por um lado a mudança de práticas na escola impõe que se parta do interesse dos professores e se desenvolva nas condições normais de funcionamento das escolas, por outro lado, a circulação de informação acerca do que se está a fazer é imprescindível para o envolvimento e implicação de toda a comunidade educativa, de forma a não se transformar numa acção isolada, sem repercussões ao nível da escola.

5. *Uma análise reflexiva do processo de inovação* significa que as práticas em processo de transformação são o objecto da análise em desenvolvimento. A reflexão partilhada sobre essas mesmas práticas, relatadas rotativamente e enriquecidas em cada sessão do círculo pelas sugestões de aperfeiçoamento feitas por cada professor, é o motor de uma formação cooperada (Vasquez, 1982; Norbeck e Vallgarda, 1986). É considerando os percursos reais que cada professor vai trilhando e partilhando em círculo que o efeito cooperante ganha maior ênfase.

O exercício permanente de uma postura metaprocessual poderá assegurar através dessa consciência metódica do que aconteceu na acção pedagógica (a ordem das ocorrências e a sua dinâmica), a transformação progressiva a que chamamos inovação/formação em contexto.

Não se trata, assim, de adoptar um conjunto de técnicas inovadoras mas sim de as reflectir e avaliar de forma sistemática em função dos resultados obtidos na prática, das dificuldades encontradas, bem como das estratégias adoptadas para

as ultrapassar. As sessões do grupo têm um papel fundamental na validação do desenvolvimento ocorrido: é uma oportunidade para proceder à regulação do processo de forma a viabilizar a consciencialização permanente dos percursos individuais (diz respeito à forma/ estrutura) e dos resultados (diz respeito aos produtos) de modo a que os diferentes elementos da equipa compreendam se se trata apenas da adaptação a uma nova situação ou verdadeiramente da interiorização de uma mudança. As sessões de trabalho de equipa funcionaram assim como um momento de acompanhamento regular em que os diferentes elementos se entrem ajudam.

DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO

O processo de formação em contexto que aqui descrevemos enquadra-se no âmbito de um projecto de intervenção para a inovação (Estratégias de Diferenciação Pedagógica) que teve início no ano lectivo de 1993/94.

Definimos como campo de intervenção duas escolas, uma do 1º ciclo e outra do 2º e 3º ciclos. A intervenção decorreu em duas etapas, uma primeira em que se procedeu à negociação dos objectivos e das condições de realização do projecto com as escolas e uma segunda que diz respeito ao ensaio de estratégias de diferenciação pedagógica por parte dos professores envolvidos neste processo.

Os professores foram desafiados por elementos do Instituto de Inovação Educacional a desencadear, em conjunto, um processo de desenvolvimento de respostas aos problemas levantados pela gestão de turmas heterogéneas e pelas crescentes dificuldades escolares dos alunos, através da adopção de procedimentos de diferenciação pedagógica.

Processo de negociação

Os primeiros contactos com as escolas realizaram-se através de um interlocutor-chave de cada escola, um professor motivado para a inovação e reconhecido pelos pares pela qualidade da sua prática pedagógica. Foi também esse professor que fez a abordagem inicial dos órgãos de gestão para avaliar a sensibilidade dos mesmos a este projecto.

Ultrapassada esta fase, formalizou-se a proposta e avançou-se para um

primeiro contacto com os professores que se disponibilizaram para participar no projecto. A proposta apresentada às escolas foi no sentido de os professores introduzirem progressivamente estratégias de diferenciação pedagógica que permitissem aos alunos desenvolver um trabalho autónomo diversificado e contratado, dentro dos tempos lectivos das respectivas disciplinas.

Constituição do Círculo de Estudos

A falta de eficácia das medidas de apoio suplementar (“apoio pedagógico acrescido”) utilizados para compensação escolar dos alunos com dificuldades e a escassez de professores preparados para desenvolver tais medidas nas escolas, levou-nos a propor aos professores a concepção de estratégias e de modos de trabalho diferenciado, alternativo à realização dos apoios fora do tempo lectivo da turma. Complementou-se a proposta com a hipótese desse trabalho se constituir como um Círculo de Estudos que viesse a ser acreditado para efeito de progressão na carreira.

Apareceram muitos professores, motivados pelo facto de poderem vir a beneficiar de formação creditada na sua própria escola. Uma vez clarificado o objectivo principal de introduzirem, apoiados por nós, novas práticas pedagógicas, constituindo-se como professores inovadores, permitiu que espontaneamente se afastassem os professores que não estavam interessados em sujeitar as suas práticas à mudança.

Procurámos, assim, que cada grupo não tivesse mais do que 10 a 15 professores. Outro dos critérios para a constituição dos grupos assentou na sua heterogeneidade, entendida como um factor de enriquecimento formativo. No 2º e 3º ciclos isso traduziu-se na reunião de professores de diferentes disciplinas, o que permitia conhecer o modo como o processo pode ser conduzido tendo em conta as particularidades de cada uma das disciplinas. No 1º ciclo procurou-se reunir professores de vários anos de escolaridade.

Concepção cooperada do Círculo de Estudos

A periodicidade (quinzenal) e a duração (2h e 30m) das sessões de trabalho do Círculo de Estudos foram acordadas com os professores. O facto de

alguns deles trabalharem em turnos diferentes, obrigou à constituição de dois subgrupos em cada escola havendo um professor responsável por fazer a ligação entre eles. Estabeleceu-se, também, à partida, que se realizariam encontros de jornada com uma periodicidade trimestral em que os subgrupos trabalhariam em conjunto.

Para além da fase negocial, o Círculo de Estudos desenvolve-se em dois níveis sucessivos. Um primeiro nível, no ano lectivo de 94/95, que correspondeu à construção do dispositivo de organização de novas práticas de diferenciação; um segundo nível a desenvolver no ano lectivo de 95/96 deverá alargar a experiência a mais turmas (2º e 3º ciclos) assim como aprofundar algumas das estratégias já ensaiadas.

As sessões do Círculo

As sessões quinzenais de trabalho constituíram uma forma de auto-regulação do processo de inovação. Na sua organização instalaram-se certas rotinas de recolha de informação, avaliação formativa e reelaboração das práticas.

Cada sessão tinha início com o preenchimento de um curto questionário em que cada um registava de forma sintética as mudanças introduzidas na sua prática, os processos abandonados e as dificuldades sentidas desde a última reunião. Seguiam-se momentos de relato do percurso individual de cada professor, das dificuldades com que se depararam e das estratégias encontradas para a sua ultrapassagem, o que suscitou sugestões de aperfeiçoamento ou de resolução dos problemas detectados por parte dos outros professores. Noutros momentos aprofundaram-se temas seleccionados em conjunto. De uma forma geral, as sessões do Círculo permitiram reflectir em grupo ao mesmo tempo que facilitaram a troca de instrumentos de trabalho e a ajuda entre os seus elementos. Constituem também momentos de regulação das dinâmicas geradas. No final de cada sessão era planificada a seguinte em função das necessidades manifestadas pelo grupo.

Desenvolvimento do projecto

Nos primeiros encontros com os professores a equipa de intervenção procurou a clarificação dos objectivos do trabalho, apresentou conceitos básicos e

forneceu documentação de apoio na tentativa de estabelecer uma plataforma conceptual de comunicação no Círculo. Seguiu-se a concepção e montagem dos dispositivos de reorganização das práticas.

Definição do público-alvo

As condições de trabalho foram acordadas desde o início com os professores. Combinou-se com os professores do 2º e 3º ciclos escolherem uma turma para com ela realizarem este ensaio de forma a acautelar a dispersão e a insegurança que qualquer processo de mudança provoca.

Contratação do tempo de trabalho autónomo na sala de aula

Os professores aceitaram ceder uma percentagem do seu tempo lectivo aos alunos para lhes possibilitar o estudo na sala de aula. Essa percentagem não era rígida, podia ir até 50% ou mesmo mais. Na prática, a maior parte dos professores acabou por dispor de um terço do tempo lectivo para essa actividade. Nesse tempo os alunos organizam o seu trabalho de estudo e treino tendo por base um plano individual de trabalho (inspirado nas práticas dos professores do Movimento da Escola Moderna) que elaboram mensalmente (nos 2º e 3º ciclos) ou semanalmente (no 1º ciclo).

Ao planificarem, os alunos estabelecem uma forma de contrato em que se propõem realizar individualmente, a pares, em pequeno grupo ou com o apoio do professor (no caso de alunos com dificuldades de aprendizagem) as actividades que seleccionam, de acordo com os seus interesses ou com as necessidades decorrentes do desenvolvimento do currículo. Esta planificação é feita sobre uma matriz (Plano Individual de Trabalho) onde se encontram inscritas actividades a seleccionar pelos alunos para realização ao longo do tempo contratado.

Apoio a alunos com dificuldades

Enquanto os alunos trabalham autonomamente no seu plano, o professor pode acordar previamente com alguns alunos com dificuldades acompanhá-los de forma individualizada. Contudo, isto só foi possível a partir do momento em que os

alunos se tornaram autónomos na realização das actividades e o clima de trabalho na sala de aula se tornou propício, libertando o professor daquela tarefa.

Materiais de apoio

Para levar a cabo este novo modo de organização os professores tiveram que produzir montagens e adaptações de material a partir de manuais e de ficheiros disponíveis e organizar instrumentos de trabalho de modo a disporem de um conjunto vasto de ficheiros e roteiros colectivos que permitissem a autonomia dos alunos no tempo de estudo na sala de aula.

Instrumentos criados

1. *Uma lista de verificação*: inicialmente foi elaborada pelos professores uma lista de verificação de cada um dos programas sobre a matéria do ano e da turma em que desenvolviam a experiência. A aplicação desta lista de diagnóstico conduziu os professores a uma individualização radical do processo. A partir de determinado momento, apercebemo-nos que a deveríamos pôr de parte, temporariamente, enquanto instrumento de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem na medida em que centrava excessivamente a busca de soluções na individualização quando o que se pretendia obter era uma gestão diversificada do tempo de estudo dos alunos e dos apoios do professor. Começar por um diagnóstico individual dos alunos de cada professor tendia a produzir um tipo de trabalho mais compensatório. Por alguma razão esses instrumentos de trabalho estão ligados a aspectos compensatórios e terapêuticos. Esta foi uma questão que aprendemos com a prática, à medida que a reflexão foi surgindo. Por outro lado, ao retirarmos o enfoque do diagnóstico através da ficha de verificação, acabámos por aperceber-nos das vantagens da construção da mesma pelos próprios professores para servir outras funções nomeadamente: permitir a tomada de consciência do programa; orientar a construção de instrumentos de avaliação; constituir o plano geral de uma disciplina ou de uma área do programa a apresentar aos alunos de forma a que eles pudessem apropriar-se dela e

participar na organização do programa anual. Estas três funções da lista de verificação vieram a revelar-se mais interessantes e valiosas no plano pedagógico do que a utilização que inicialmente fizemos dela.

2. *Uma folha para o plano individual de trabalho*: a matriz de registo do plano individual de trabalho concebida pelos professores foi sucessivamente refeita e adequada às necessidades de cada turma. Apesar das diversas variantes em todas as matrizes (uma folha A4 ou A5) há uma lista de rubricas referentes às actividades junto das quais o aluno regista a quantidade que prevê realizar de cada uma. Essas actividades podem ser, por exemplo, no 1º ciclo: leituras, escrita, resolução de problemas, etc e no 2º ciclo na disciplina de Ciências: leituras complementares, resumos, relatórios, etc. Para além disso, a matriz pode ter um espaço para a indicação do trabalho que vai ser realizado com um par ou com a ajuda do professor e outro, que recolhe orientações do professor para planos futuros com a designação de “sugestões do professor”. Finalmente há um espaço para a avaliação do aluno e do professor. No fim da semana ou do mês a turma debruça-se sobre o trabalho realizado e planeiam novo ciclo de actividade.

3. *Mapa de registo de actividades propostas em ficheiros*: junto de cada colecção de fichas de treino e de roteiros de actividade, quer organizados em “dossier” quer em arquivadores (caixas recuperadas, por exemplo), os alunos dispõem de um mapa para registo e controlo com duas entradas onde constam em linha (horizontal) indicações de cada ficha ou roteiro de trabalho e em coluna (vertical) a listagem dos nomes dos alunos. Estes mapas são preenchidos, à medida que os alunos vão utilizando os respectivos materiais, para balanço do tipo de produções realizadas por cada aluno de forma a permitir a possível reorientação das actividades do aluno.

Outros instrumentos foram criados pelos professores para utilização mais adequada às necessidades concretas de cada turma que não chegaram a ser generalizados ao grupo.

Dificuldades encontradas

Alguns instrumentos de recolha de informação utilizados ao longo das sessões de trabalho do Círculo permitiram identificar as dificuldades que os professores foram sentindo ao longo do processo de inovação. Refira-se a título de exemplo: a gestão do tempo, os recursos materiais, a organização do tempo de estudo e a falta de motivação dos alunos.

Inicialmente os professores apontavam essencialmente dificuldades de carácter institucional ou seja mais centradas na organização da escola. Referiam-se, nomeadamente, à falta de recursos materiais da escola (falta de armários fechados nas salas para guardar os materiais, expositores, etc.) ou à deficiente organização dos recursos existentes (resposta inadequada do Centro de Recursos – horário reduzido ou falta de pessoal) e à dificuldade de integrar o trabalho do Círculo num conjunto de funções não lectivas que já lhe estavam atribuídas.

À medida que o trabalho foi avançando as dificuldades passaram a centrar-se mais ao nível da turma. O momento que se revelou mais crítico foi o da apresentação desta nova proposta de trabalho aos alunos, o que acabou por acontecer mais tarde do que prevíamos. Para alguns professores só se verificou no início do 2º período lectivo, altura em que os materiais que iriam permitir aos alunos trabalhar autonomamente já tinham sido produzidos.

Ainda ao nível da turma, os professores mencionavam dificuldades que se prendiam, quer com a estratégia pedagógica do professor, quer com características dos alunos. Quanto ao primeiro aspecto referiam-se à organização do tempo lectivo para trabalho autónomo de estudo na sala de aula (articulação da gestão do programa ao tempo de estudo), à regulação e à motivação dos alunos para o estudo na sala de aula, de forma autónoma. A falta de autonomia e de hábitos de trabalho são características dos alunos apontadas como obstáculos ao desenvolvimento desta nova modalidade de trabalho. As resistências, porém, foram progressivamente ultrapassadas em grupo.

Os professores do 1º ano de escolaridade tiveram mais dificuldade em introduzir o tempo de estudo orientado por um plano individual de trabalho. O plano colectivo de actividades, inspirado no plano do pré-escolar foi progressivamente transformado em plano individual de trabalho.

A falta de disponibilidade para trabalhar em equipa, inicialmente

manifestada, transformou-se mais tarde numa necessidade funcional que se traduziu na rendibilização das sessões do Círculo e, para além destas, em encontros pontuais para trabalho em pequenas equipas.

Do compromisso inicialmente assumido fazia parte a produção de diários individuais que permitissem avaliar o processo de mudança de cada um, o que nem todos conseguiram durante a primeira fase do projecto.

A transmissão da experiência aos restantes professores da escola só se realizou na escola do 1º ciclo. Pensa-se poder concretizar esse objectivo para os professores do 2º e 3º ciclos a partir de uma exposição e discussão de materiais didácticos produzidos pelos professores para as diferentes disciplinas.

Através dos relatos nas sessões do Círculo de Estudos e dos relatórios finais elaborados por cada professor pode constatar-se que houve de facto uma transformação da prática, avaliada, pelos próprios como positiva. No entanto, os professores têm a consciência de que a mudança “gera uma certa ansiedade” e que a transição de práticas habituais para outras diferentes ocorre com algumas resistências, com precaução, “aos poucos e poucos” e passando por pequenas alterações que facilitem a transição.

A partir do final do 2º período lectivo, os professores reconhecem que a “confusão” sentida aquando da introdução desta nova forma de trabalhar, deu lugar a um clima calmo em que os alunos já não se dispersam como inicialmente, conseguindo assim uma maior autonomia. Em sequência os professores consideram que ficam mais libertos para o apoio aos alunos com mais dificuldades.

Os professores evocaram ainda que em dado momento foram os próprios alunos que pediram para “reservar tempo para o PIT (Plano Individual de Trabalho)”. O facto dos alunos trabalharem em grupos heterogéneos (portanto com diferentes tipos de dificuldades) foi também apresentado como facilitador da autonomia, no sentido em que a diversidade proporciona contributos mais enriquecedores quer no plano do apoio às matérias do currículo, quer no da entreaajuda.

Outras direcções surgidas no decurso do projecto

Por volta da Páscoa verificámos que, para a maior parte dos professores, o tempo de estudo na sala de aula era já um dado adquirido. Isso permitiu avançar com novas propostas de mudança nas suas práticas.

Aos professores do 2º e 3º ciclos foi sugerido que no fim de cada tempo de lição ou no fim de cada unidade do programa reservassem um tempo para orientarem pormenorizadamente o estudo dos alunos. Essa função tão relevante implica, por exemplo, ensinar a encontrar no manual os conceitos mais relevantes, as ligações mais pertinentes distinguindo o que é essencial do que é acessório para o cumprimento dos programas.

Depois de uma reflexão sobre Área-Escola e Estudo do Meio acordámos com os professores (sobretudo os do 3º e 4º anos de escolaridade) que eles apresentariam o programa de estudo do meio aos alunos e fariam um balanço do que já tinha sido abordado e aprendido. A partir daí estabeleceriam um contrato com os alunos em que o professor reservaria para si algumas matérias e dava também a possibilidade de serem os alunos a realizar o trabalho de pesquisa sobre outras, apresentando depois o resultado aos colegas.

Para além disto, algumas das professoras do 1º ciclo interessaram-se por conhecer as salas umas das outras para perceberem melhor como cada uma organiza o espaço, os materiais e os planos de trabalho. Uma dinâmica mais alargada de trocas deu lugar a encontros autónomos e regulares alternados com as sessões quinzenais do Círculo de Estudos.

De acordo com a dinâmica do Círculo de cada escola prevê-se que a fase que se segue se oriente no sentido de:

- a) alargar o trabalho autónomo a todas as turmas de cada professor do 2º e 3º ciclos;
- b) planear o ano escolar com os alunos a partir da apresentação do programa nos três ciclos;
- c) acordar com os alunos as matérias do programa reservadas à apresentação pelos professores e aquelas que poderão ser apresentadas pelos alunos após a pesquisa e o estudo previamente agendados;
- d) constituir os grupos de estudo (2 a 4 elementos por grupo) das matérias a cargo dos alunos a calendarizar as comunicações;
- e) alargar a prática de orientações para o estudo de cada matéria no manual adoptado e fornecer elementos complementares de clarificação didáctica ou de aprofundamento científico;
- f) instituir com os alunos, em cada turma, um momento periódico de regulação do processo destinado à análise:

- das ocorrências significativas;
- do desenvolvimento dos projectos de estudo;
- do trabalho autónomo planeado;
- das necessidades de apoio a fornecer pelo professor ou através de processo de entreajuda entre alunos.

No ano seguinte (1995/96) os professores do Círculo comprometeram-se a elaborar “diários de bordo” individuais que seriam utilizados na apresentação aos colegas do grupo como balanço cíclico dos percursos de trabalho pedagógico e como ponto de partida para a reflexão sistemática em cooperação. Seria um novo passo a caminho da auto-sustentação do projecto, dispensando o processo de recolha de informação que se realizava no início de cada sessão e que era trabalhada posteriormente pelos interventores externos para devolução ao Círculo.

O diário passaria a desempenhar a dupla função de monitoragem do projecto e de consciencialização do processo através da construção de um discurso escrito sobre os percursos e as derivas da mudança. Um novo desafio, que refundaria o processo de formação no trabalho de escrita que elucida e transforma (Zalbaza, 1995) e na partilha das histórias que qualificam a profissão desses professores que em Círculo escrevem.

REFERÊNCIAS

ARENDS, R (1995). **Aprender a Ensinar**. Lisboa: McGraw-Hill.

BECKER, F. (1993). **A epistemologia do Professor: O cotidiano do professor**. Petrópolis: Vozes.

BENAVENTE, A. (1994). Estratégia de igualdade real. Educação para todos – **Cadernos PEPT 2000**, 2, 45-56.

CHAUVEAU, G E CHAUVEAU, E.R. (1987) Contrat Social et apprentissage: L'exemple du savoir Lire. CRESAS. **Contrats et Education**. Paris : L'Harmattan-INRP.

DUCROS & Finkelstein (1990). Quelques orientations stratégiques pour la formation des enseignants. **Education Permanente**, 96, 37-47.

ELBAZ, F. (1983). **Teacher Thinking : A study of practical knowledge**. London: Crom Helm.

HUBERMAN, M. (1987). Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. **Révue Française de Pédagogie**, 75, 5-15.

MEIRIEU, P. (1988). **L'École mode d'emploi : des " méthodes actives " à la pédagogie différencié.** Lyon: CRDP.

NÓVOA, A (org.) (1992). Os professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote/IIE.
Perrenoud, P. (1994). **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação:**
Perespctivas sociológicas. Lisboa: D. Quixote/ IIE

TOPPING, K. (1988). **The peer tutoring handbook: Promoting co-operative learning.** Cambridge, MA: Brookline Books.

VASQUEZ, G. (1982). **El principio curricular de la relation entre la teoria y la practica:** application a la formation de professores e pedagogos. Madrid : Bordón.

VECCHI, G.(1992). **Aider les élèves à apprendre.** Paris : Hachette.

VIELLE, J. (1988). **La investigation-acción:** Sus funciones, sus fundamentos y su instrumentación: Barcelona: Editorial Laertes.

VISSER, J. (1993). **Differentiation:** Making it work – ideas for staff devellopment .Stafford : Nasen.

ZABALZA, M. (1994). **Diários de aula:** Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores Porto: Porto Editora.