



**Maria de Lurdes  
Santos Gonçalves**

**para uma aprendizagem significativa: a gestão  
personalizada do currículo ou a gestão do eu-  
afectivo**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Gestão Curricular, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Isabel Alarcão, Professora Catedrática do Departamento Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

## **o júri**

presidente

**Professora Doutora Maria Isabel Lobo de Alarcão e Silva Tavares**  
professora catedrática da Universidade de Aveiro

**Professora Doutora Maria Helena Mendes Carneiro Peralta**  
professora auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

**Professora Doutora Maria Teresa Murcho Alegre**  
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

Agradeço à Professora Doutora Isabel Alarcão, orientadora desta tese, o contributo precioso, sustentado pela capacidade de, ao tecer cada crítica, sempre pertinente e oportuna, me fazer encarar cada reparo como mais um desafio a vencer. Em particular, saliento o seu espírito jovem, de constante abertura às minhas propostas pouco canónicas, acrescentando-lhes sempre o inestimável rigor científico, característico do seu saber.

Agradeço às colegas e amigas Adosinda Almeida e Graça Rocha o ouvido disponível, o ombro confortante, os olhos atentos e as palavras encorajadoras. Uma nota de reconhecimento também para as colegas deste Curso de Mestrado pela ímpar camaradagem e, ainda, para todos os colegas que me foram animando ao longo deste percurso.

Por fim, agradeço, de alma e coração, a todos os meus alunos e, em especial, aos que tornaram este texto possível.

Devo a certeza e o conforto de um abrigo inquestionavelmente seguro à minha mãe, Ludovina e à minha irmã, Maria do Castelo.

Devo, porém, ao meu marido, Raafat, o subtil, mas sempre presente “pó mágico”, que me alimentou.

Dedico este trabalho à memória do meu pai, Alexandre, construtor da minha essência.

## **resumo**

O presente trabalho propõe-se divulgar um estudo desenvolvido na sala de aula, na disciplina de alemão, com uma turma de 12º ano, no ano lectivo de 2000/2001. Foi seguida uma metodologia de investigação-acção enquanto processo de formação e desenvolvimento profissional da professora, que foi simultaneamente, a investigadora.

A intervenção junto dos alunos teve como objectivo desenvolver uma gestão personalizada do currículo, que se consubstanciou na adequação e desenvolvimento do trabalho curricular aos gostos, interesses e necessidades dos alunos, observando as directrizes do currículo nacional previsto. Deste modo, implicaram-se os alunos numa forma pessoal e personalizada na sua própria aprendizagem. O conhecimento das características pessoais de cada aluno, ou seja, do seu eu-afectivo, e da integração de cada aluno no grupo turma, orientaram e monitorizaram as estratégias desenvolvidas na sala de aula.

A abordagem pedagógico-didáctica levada a cabo constituiu um caminho facilitador de aprendizagens significativas, de descoberta e construção de identidade pessoal, no sentido do desenvolvimento integral dos alunos.

## **abstract**

This text reports on a study conducted in the classroom of German as a foreign language in the 12th grade, during the school year 2000/2001. Because of the involvement of the teacher as a researcher, action-research was the selected methodology.

The pupils' learning activities were framed within a personalized curriculum management strategy. That is to say that curricular work was developed according to pupils' tastes, interests and needs, always respecting the guidelines of the national curriculum. In doing so, the pupils were personally committed to their own learning. The knowledge of each pupil's personal traits and of their integration in the group provided the organisation and monitoring of the strategies, which were carried out in the classroom.

The implemented teaching approach facilitated significant learning, thus conducting the pupils in the discovery and construction of their personal identity, therefore contributing to their whole development, both as a pupil and a person.

## Índice

<b>Introdução</b>	15
<b>I. Do “fixismo” à “flexibilidade”</b>	23
1. Currículo – essa entidade abstracta	23
2. Percurso do conceito	24
3. Currículo enquanto projecto	29
4. Currículo pós-moderno	31
5. Conclusão	33
<b>II. Do “ennui” ao “flow”</b>	37
1. Gestão curricular	39
a) Descodificação	40
b) Recodificação	42
c) O papel do professor	45
d) O papel do aluno	49
2. Aprendizagem significativa	52
a) Aprender – o conceito	53
b) Experiência – seu valor	55
c) Construção de sentido – cognitivo e afectivo	57
3. Gestão personalizada do currículo	60
4. Conclusão	61
<b>III. O pó mágico</b>	65
1. Novo paradigma de educação	66
2. Dimensão afectiva na educação	69
3. Variáveis afectivas na construção da aprendizagem	73
4. Eu-afectivo	78
5. Conclusão	78

<b>IV. Do pensamento à acção</b>	83
1. Nascimento de um projecto	
a) O problema	84
b) A ideia	86
c) O projecto curricular	87
d) A pesquisa	88
2. Metodologia de investigação	
a) Coordenadas do estudo empírico	90
b) Fontes de informação: questionário e reflexões escritas	93
c) Participantes	108
3. O desenrolar do projecto	
a) Os dados – recolha e tratamento	110
b) Primeira análise dos dados	112
c) Alunos	120
d) Estratégias implementadas	122
e) Monitorização do processo	125
f) Conversas com alunos	128
g) Redefinição de estratégias	129
4. Discussão final dos resultados	
a) Actividade: o debate	131
b) Reflexões	133
c) Questionário	138
d) Alunos	151
<b>V. Intersecção: pensamento e acção</b>	157
1. Um olhar sobre os objectivos	157
2. Questão investigativa	163
3. A finalizar	164
<b>Bibliografia</b>	171
<b>Anexos</b>	177

## Lista de figuras, quadros e gráficos

Figura 1: Processo de Gestão Curricular	44
Quadro 1: Função do professor – variáveis e indicadores do questionário	96
Quadro 2: Função do aluno – variáveis e indicadores do questionário	97
Quadro 3: Eu-afectivo do aluno – variáveis e indicadores do questionário	99
Quadro 4: Eu-afectivo do aluno – variáveis e indicadores do questionário	100
Quadro 5: Esquema do questionário	101
Quadro 6: Ocorrência temporal das reflexões dos alunos	104
Quadro 7: Grelha de análise para as reflexões temáticas	105
Quadro 8: Grelha de análise para a reflexão do final do 1º período	106
Quadro 9: Grelha de análise para a actividade: debate	106
Quadro 10: Grelha de análise para a reflexão final	107
Quadro 11: Total dos documentos objecto de análise de conteúdo	108
Gráfico 1: 1ª Aplicação do questionário – função do professor	113
Gráfico 2: 1ª Aplicação do questionário – função do aluno	114
Gráfico 3: 1ª Aplicação do questionário – eu-afectivo: individual eu-pessoa	116
Gráfico 4: 1ª Aplicação do questionário – eu-afectivo: individual eu-aprendente	118
Gráfico 5: 1ª Aplicação do questionário – eu-afectivo: social	119
Quadro 12: Primeira aplicação do questionário: nível de auto-conceito dos alunos	121
Gráfico 6: 1ª Reflexão temática	126
Gráfico 7: Reflexão no final do 1º período e portfolio	128
Gráfico 8: Reflexão sobre uma actividade: debate	132
Gráfico 9: Comparação das reflexões temáticas	133
Gráfico 10: Linha da 2ª reflexão temática	136
Gráfico 11: Reflexão final	137
Gráfico 12: Comparação dos resultados do questionário – professor transmissor/facilitador	139
Gráfico 13: Comparação dos resultados do questionário – partilha do poder do professor	140
	140
Gráfico 14: Comparação dos resultados do questionário – professor corrector	141
Gráfico 15: Comparação dos resultados do questionário – professor avaliador	142
Gráfico 16: Comparação dos resultados do questionário – ambiente	142
Gráfico 17: Comparação dos resultados do questionário – <i>feedback</i>	143
Gráfico 18: Comparação dos resultados do questionário – contacto com professor	144
	144



e local desse contacto	145
Gráfico 19: Comparação dos resultados do questionário – atitude na aula	146
Gráfico 20: Comparação dos resultados do questionário – capacidade de decisão	146
Gráfico 21: Comparação dos resultados do questionário – metodologia	147
Gráfico 22: Comparação dos resultados do questionário – avaliação	
Gráfico 23: Comparação dos resultados do questionário – atitude fora da aula	148
Gráfico 24: Comparação dos resultados do questionário – divulgação de resultados e partilha de aprendizagens	149
Gráfico 25: Variação das respostas iniciais e finais – eu-afectivo individual eu-pessoa	150
Gráfico 26: Variação das respostas iniciais e finais – eu-afectivo individual eu-aprendente	
Gráfico 27: Variação das respostas iniciais e finais – eu-afectivo social	

## **Lista de Anexos**

Anexo 1: Projecto curricular	177
Anexo 2: Questionário – exemplares da 1ª e 2ª aplicações	197
Anexo 3: Documentos entregues aos alunos para elaboração das reflexões críticas	205
Anexo 4: Transcrição integral, sem correcções, das reflexões críticas elaboradas pelos alunos	211
Anexo 5: Projecto curricular de matemática	243
Anexo 6: Projecto curricular para o Departamento de Línguas Germânicas da Escola Sec./3 Dr.ª Maria Cândida	259

## Introdução

*“A proa e popa da nossa Didáctica será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atractivo e mais sólido progresso; na Cristandade haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios, e mais luz, mais ordem, mais paz, mais tranquilidade.”*

(Coménio, 1985: 44)

A actualidade das preocupações expostas por este grande pedagogo do séc. XVII é irrefutável. Guardando a devida distância temporal, e tendo em conta as características de cada época, parece que ao longo de séculos pouco se evoluiu. As preocupações com a arte de ensinar são actualmente semelhantes, adquirindo necessariamente os contornos e especificidades desta idade pós-moderna em que se inscrevem.

Ao contrário da obra de Coménio, esta tese pretende apenas dar conta de uma investigação realizada por uma docente, sem ousar, de algum modo, generalizar ou modelar abordagens metodológicas. Entendendo esta experiência como uma pequena gota de água no oceano da investigação no campo da prática educativa, pretendo tão só chamar a atenção para alguns detalhes da prática lectiva quotidiana, que muito podem melhorar tanto as nossas práticas, enquanto professores, como as experiências dos alunos e, conseqüentemente, a aprendizagem resultante da interacção entre os intervenientes no processo educativo. Penso, deste modo, dar um pequeno contributo para a investigação no campo curricular nuclear da interacção pedagógico-didáctica que tem sido pouco investigada (Ventura de Pinho, 1997; Roldão, 1999c).

Será talvez pertinente esclarecer como se desencadeou este processo de reflexão e acção que culmina agora no presente texto. Durante a minha vida profissional houve três grandes marcos que me fizeram olhar mais atentamente para o processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, reflectir sobre o meu processo de aprendizagem ao longo do meu percurso escolar e sobre a minha maneira de ser professora.

O primeiro ocorreu no ano lectivo de 1993/94. Nesta altura, era professora numa escola secundária e frequentava, simultaneamente, a disciplina de Psicologia Educacional, no âmbito do Ramo de Formação Educacional, de modo a adquirir a formação profissional necessária para ingressar na carreira docente. Nestas aulas tomei consciência da importância das estratégias de aprendizagem no processo de aquisição do saber e dos mecanismos cognitivos que eram accionados para a aprendizagem. Na altura foi uma

descoberta fantástica e pensei, ingenuamente, que todos os problemas de aprendizagem se resolveriam se os alunos utilizassem estratégias adequadas.

O segundo ocorreu alguns anos mais tarde, em 1999, num congresso de professores de inglês, subordinado ao tema “Towards an Affective Learning Environment”. Nele apercebi-me da importância da dimensão afectiva no ensino e comecei a olhar a minha prática de modo diferente. Já não eram só as estratégias de aprendizagem que eram muito importantes, mas também o relacionamento interpessoal na sala de aula. Porém, através da minha prática, podia constatar que, frequentemente, apesar de ser bom o meu relacionamento pessoal com os alunos, eu não conseguia motivar alguns alunos a aprender inglês ou alemão, disciplinas que lecciono. Percebia ainda que as minhas aulas também causavam “enfado”.

Cumprindo o ditado “à terceira é de vez”, o terceiro momento ocorreu quando entrei no Curso de Mestrado em Gestão Curricular, na Universidade de Aveiro, que espero agora completar. Comecei a descobrir o campo da gestão curricular, do qual até essa altura nunca tinha ouvido falar, pelo menos nos moldes que agora assumia. De repente, as peças do puzzle começaram a encaixar, a adquirir contornos cada vez mais nítidos e, por fim, a assemelhar-se a uma imagem. Essa imagem é a da professora que sou hoje, consciente da minha acção, das minhas características enquanto professora e, acima de tudo, consciente dos conceitos que fundamentam e orientam a minha prática.

Estes três momentos levaram-me a reconceptualizar a minha prática docente e a orientá-la de acordo com o que chamei *gestão personalizada do currículo*, que é o tema central deste trabalho de investigação.

Voltando à citação de Coménio, encontro aí mencionados os três grandes pilares que nortearam este estudo. O primeiro refere-se ao processo de ensino-aprendizagem: “*investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais*”. Falo de uma abordagem metodológica que vai no sentido de um maior protagonismo do aluno na construção do seu saber, detendo o professor uma função que se afigura mais de rectaguarda, facilitando os modos de aceder e proceder a essa construção.

O segundo refere-se ao processo de aprendizagem e ao resultado deste, ou seja, às aprendizagens efectuadas: “*nas escolas haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atractivo e mais sólido progresso*”.

Um ensino adequado ao aluno, às suas necessidades e características particulares, incluindo as estratégias de aprendizagem específicas de cada um, contribuirá não só para aprendizagens profundas e significativas, mas também para rentabilizar o trabalho da aula em geral, e de cada aluno em particular, de modo a que a aprendizagem se desenvolva de uma forma agradável e atractiva, tal como as palavras de Coménio descrevem.

Uma abordagem metodológica deste tipo permitirá ainda que as aprendizagens efectuadas contribuam para o desenvolvimento integral do aluno, tanto a nível cognitivo como emocional, contribuindo, deste modo, para a formação de cidadãos interventivos na construção de uma sociedade mais justa e mais pacífica, orientada pelos valores democráticos, constituindo este o terceiro pilar que posso identificar nas palavras de Coménio: *“na Cristandade haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios, e mais luz, mais ordem, mais paz, mais tranquilidade.”*

Identificadas as linhas mestras deste estudo, é altura de olhar mais pormenorizadamente para a estrutura do trabalho. Em primeiro lugar gostaria de me pronunciar em relação à linguagem metafórica utilizada nos títulos que surgem no índice. Sendo este trabalho fruto de uma consciencialização da importância da dimensão afectiva para a construção da aprendizagem e sua consequente implementação na prática de sala de aula, o texto que dá conta desse processo não pode deixar de reflectir o modo como me relaciono afectivamente com a aprendizagem que fui construindo ao longo desta experiência.

Quanto à organização do texto, optei por seguir a tradicional divisão do estudo em capítulos porque, embora entendendo a prática interligada com a teoria num processo dialéctico constante, reconheço que o texto deve ter uma estrutura clara para o leitor. Os três primeiros capítulos referem-se às bases teóricas que sustentam a acção prática; o quarto refere-se à intervenção no terreno e o último pretende ser a síntese dos anteriores.

Falar de gestão curricular não será possível sem, em primeiro lugar, ser abordado o conceito de *currículo*. O primeiro capítulo, “Do fixismo à flexibilidade”, ocupa-se da discussão deste conceito, clarificando como é entendido neste estudo. Este capítulo ocupa-se da discussão do conceito ao nível do seu entendimento apenas, sem mencionar a teoria crítica de currículo ou as implicações políticas da construção do currículo, ou ainda a função social do currículo. De uma visão estática deste conceito, traça-se o percurso que o

conduz a um conceito flexível, com características de organismo dinâmico, auto-regulável, do qual se parte para o trabalho ao nível da gestão curricular.

O segundo capítulo, “Do *ennui* ao *flow*” discute o que se entende por *gestão curricular*, *aprendizagem significativa* e *gestão personalizada do currículo*. Considera-se neste capítulo o binómio aprender/ensinar como duas faces da mesma moeda. Esta moeda, como qualquer moeda, possui um determinado valor real. Assume um valor relativo consoante o sujeito que a possui. Para uns, o mesmo montante pode ser muito, para outros, pode ser pouco, ou suficiente. Manuseada de modos diversos, consoante as mãos onde se encontra, esta moeda pode ser considerada o currículo no seu todo. As compras que se fazem através da dinâmica das duas faces são as aprendizagens. O valor relativo é o resultado do relacionamento individual de cada aluno com o currículo. O processo como o professor pode gerir o currículo atendendo aos valores relativos da moeda para cada aluno é um processo de gestão personalizada do currículo. A consciência e a observação das características individuais de cada aluno, por parte do professor aquando da planificação da actividade lectiva, faz operar a mudança de aulas aborrecidas e tristes, que causam “*ennui*” para aulas que decorrem fluidamente, quase sem dar conta do tempo passar, que se auto-planificam, ganhando características dinâmicas de processo contínuo, traduzindo-se num “*flow*”.

“O pó mágico”, o terceiro capítulo, refere-se à dimensão afectiva no processo de ensino-aprendizagem. Chamei-lhe “pó” porque se assemelha a um invólucro fino que tudo cobre, por vezes, quase imperceptível a um olhar menos atento, mas que se sente presente em todo o lado; ‘mágico’ porque detém um enorme poder, que de um momento para o outro é capaz de transformar uma situação no seu inverso, como se de magia se tratasse. Discute-se aqui a importância das variáveis da relação intrapessoal e interpessoal, tanto entre os intervenientes no processo, como com as aprendizagens a efectuar. Tal como o “pó”, presente em todo o lado, a dimensão afectiva subjaz a todos os aspectos da aprendizagem e não pode ser escamoteada. É este “pó mágico” que torna possível inscrever na matriz do sujeito aprendizagens que contribuam para o seu desenvolvimento integral. Introduce-se aqui o conceito de *eu-afectivo*, referindo-se este à dimensão do aluno enformada pela sua matriz pessoal, vivências anteriores, e características pessoais em interacção com a situação de sala de aula condicionam ou facilitam uma atitude afectiva, positiva ou negativa, em relação à situação de aprendizagem.

O quarto capítulo, “Do pensamento à acção” refere-se à intervenção no terreno da sala de aula. Neste âmbito, foi utilizada uma metodologia de formação numa perspectiva de inovação como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional. Explica-se como nasceu o projecto de investigação, e de que consta. A metodologia de investigação escolhida enquadra-se no âmbito da investigação-acção. Assim, traçam-se as coordenadas para o estudo empírico, apresentam-se os instrumentos escolhidos, o seu processo de construção e os participantes na investigação. A seguir, procede-se à descrição da implementação e monitorização do projecto. Nesta secção engloba-se a recolha dos dados, sua análise e discussão. Uma vez que é através da análise e discussão dos dados que se progride na implementação do projecto, os três procedimentos atrás referidos não são tratados de uma forma estanque, mas à medida que se dá conta do desenvolvimento do processo. Há, deste modo, uma articulação constante entre as orientações teóricas do projecto e a reflexão sobre os dados relativos à acção desenvolvida, preparando, com base nesse conhecimento, a acção a desenvolver. No final discutem-se os dados na sua globalidade, comparando-os entre si.

O quinto capítulo, “Intersecção: pensamento e acção” discute os resultados que se obtiveram à luz dos pressupostos teóricos que informaram todo o estudo e tece conclusões, comentários e sugestões de aperfeiçoamento e aprofundamento.

Cumprida a breve viagem de reconhecimento entre a “proa e a popa”, chegou a altura de conhecer melhor este barco, ou seja, perceber de que modo é que uma gestão personalizada do currículo interfere nos afectos dos alunos tornando as aprendizagens significativas. O passo seguinte é descobrir os contornos e particularidades deste barco e levantar as interrogações que a viagem completa certamente suscitará.



*“É no equilíbrio entre a teoria e a prática que se poderá conseguir encontrar o melhor rumo para um currículo do futuro.”*

*(Varela de Freitas, 2000: 49)*





## I. Do “fixismo” à “flexibilidade”

### 1. Currículo – essa entidade abstracta

Em qualquer sala de professores de uma escola a palavra “currículo” é uma das mais pronunciadas, sem que, frequentemente, se saiba muito bem o que isso é. “Currículos alternativos”, “gestão flexível do currículo”, “actividades extracurriculares”, “actividades curriculares”, “aprendizagens curriculares” são algumas das expressões que remetem para essa entidade abstracta que é o currículo, que ninguém sabe muito bem definir, tendendo muitas vezes a compará-lo a um saco onde tudo cabe ou, mais tradicionalmente, ao conjunto das disciplinas que se ensinam nas escolas.

Contudo, essa entidade abstracta refere-se, hoje em dia, em todas as diferentes enunciações, ao saber, ao conhecimento, ao desenvolvimento de capacidades e, competências, em suma, ao desenvolvimento do ser. Permanece, todavia, a dúvida sobre, se se está a falar de currículo enquanto saber construído pelos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem de uma forma activa e dinâmica, ou a currículo enquanto adição de disciplinas específicas que se arvoram em guardiãs do saber (Fernandes, 2000a), portanto a um saber estático?

Especificando um pouco, no primeiro caso, o currículo seria o produto da interacção activa e produtiva das relações dentro do triângulo aluno-conhecimento-professor; no segundo caso, o currículo seria o conjunto do conhecimento veiculado por cada disciplina, sendo o professor o seu detentor e o aluno o receptáculo. Note-se que, no primeiro caso, o currículo é fruto de um processo dinâmico, enquanto que no segundo o processo é estático. No primeiro caso, os agentes estão em interacção com o conhecimento; no segundo caso, os agentes encontram-se numa dependência hierárquica do conhecimento.

Atente-se, em primeiro lugar, algumas concepções de currículo que têm vigorado e orientado as práticas na instituição escola. Passar-se-á, de seguida, à discussão do conceito na actualidade, tentando, no final, definir a concepção de currículo que orienta este estudo.

## 2. Percurso do conceito

Ao longo do tempo o conceito de currículo tem sido entendido de diversas formas, consoante as diferentes épocas, contextos e pontos de vista teóricos. Como afirma Pacheco, “a conceituação de currículo é problemática e não existe à sua volta um consenso” (1996: 17). Todavia, há que salientar dois aspectos, que em relação a este conceito, permanecem imutáveis. Por um lado, é em torno do entendimento do conceito de currículo que qualquer sistema educativo se organiza. O currículo corporiza a proposta de ensino e aprendizagem de uma sociedade para os que serão os decisores e agentes do futuro (Carrilho Ribeiro, 1993). Por outro lado, a fundamentação do conceito está intimamente ligada às necessidades sentidas e reclamadas pela sociedade que esse conceito de currículo é suposto servir. Falamos então da função social do currículo.

Se se pensar nas diferentes teorias curriculares –técnica, prática e crítica –, facilmente se pode verificar uma consonância entre o desenvolvimento da sociedade, as questões prementes de cada época, a organização do trabalho, os modos de encarar o mundo e os paradigmas segundo os quais se tenta perceber, analisar e caracterizar a realidade. Currículo, enquanto instrumento social da instituição escola, cumpre uma especificidade que, segundo Roldão, “se traduz na passagem de conhecimentos / saberes tidos como necessários numa dada sociedade, bem como a responsabilização pelos modos de o fazer” (2000: 81).

Pensando no processo que conduz à decisão de quais os saberes considerados necessários numa sociedade, facilmente se depreende que currículo é um campo complexo, onde se cruzam não só aspectos sociais, mas também políticos, económicos e culturais, cuja combinação nem sempre se afigura harmoniosa (Varela de Freitas, 2000). A dimensão desta problemática não será abordada, porque essa discussão não se inscreve no âmbito deste trabalho.

Para entender as várias concepções de currículo há que, em primeiro lugar, lembrar que este conceito tem sido encarado de duas formas substancialmente diversas, quiçá complementares, uma olhando o conceito numa perspectiva mais restrita, outra numa perspectiva mais lata, as quais ancoram em ideias-chave diferentes.

Subjacente à perspectiva mais restrita deste conceito está a ideia de currículo como um modo de transmitir, de geração em geração, o conjunto acumulado do saber humano.

Por isso, defende Phenix que “o currículo deve constituir-se inteiramente com o conhecimento que provém das disciplinas” e “representa uma forma de iniciação nos diferentes ramos do universo, do saber e da cultura” (1962, cit. in Carrilho Ribeiro, 1993: 13). Desta forma, o conceito de currículo tem sido identificado com o conjunto e sequência de matérias ou disciplinas propostas para um sistema de ensino. Outra aceção deste conceito, dentro da perspectiva restrita, confunde-o com plano de estudos, sendo este um conjunto estruturado de matérias com peso relativo diverso equivalente à distribuição de tempos lectivos. Também se identifica o currículo com programas de ensino num determinado nível ou área de estudo do sistema escolar não sendo, neste caso, mais do que uma listagem, esquema ou sumário de temas e tópicos (Carrilho Ribeiro, 1993). Ainda outra aceção, que parece fazer a síntese equilibrada das aceções anteriores, identifica currículo como um conjunto estruturado de matérias e de programas de ensino num determinado nível de escolaridade, ciclo ou domínio de estudos.

Reina a diversidade de entendimentos relativamente ao conceito, focalizados essencialmente nos aspectos mais visíveis e exteriores ao conceito, ou seja, no conjunto das disciplinas, no plano de estudos para um determinado nível de escolaridade, ou ainda nos próprios programas das disciplinas (Carrilho Ribeiro, 1993).

Encarando o conceito numa perspectiva mais lata, ancora a ideia de “que ele representa um conjunto de diferentes modos de pensar e investigar a realidade e experiência humana, privilegiando-se, assim, o desenvolvimento de capacidades e processos intelectuais - significativamente representados nessas disciplinas do saber, não importando tanto as conclusões a que se chegou como os modos de gerar e validar tais resultados” (Phenix, 1962, Hirsh e Peters, 1970, Schwab, 1975, cit. in Carrilho Ribeiro, 1993: 13). Nesta linha, o conceito é definido como “um conjunto de experiências educativas planeadas e organizadas pela escola ou, mesmo, de experiências vividas pelos educandos sob a orientação directa da escola” (Carrilho Ribeiro, 1993: 14); “conjunto de ideias, dos conteúdos e das actuações educativas levadas a efeito na escola ou a partir dela” (Zabalza, 1992: 87) ou ainda “corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, sejam elas de natureza científica, pragmática, humanista, cívica, interpessoal ou outras” (Roldão, 1999b: 34).

Regista-se, deste modo que, numa perspectiva mais lata de currículo, o conceito engloba aspectos como conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos sob a

tutela da escola, associando-se currículo a experiências educativas ou de aprendizagem. O currículo não se identifica tanto com a simples proposta do plano de estudos, das disciplinas ou dos programas, como se defende numa perspectiva mais restrita, mas antes com o conjunto de aprendizagens ou experiências formativas realmente acontecidas.

A interpretação do conceito de currículo tem variado ao longo do séc. XX, oscilando entre um conjunto de disciplinas ou todas as oportunidades de aprendizagem significativas, relevantes para a criança ou para o jovem, organizadas (ou não) pela escola (Varela de Freitas, 2000: 39). Como refere Roldão (1999b) tem havido um movimento de alternância no que se refere à ênfase atribuída ao saber ou ao aluno, aos seus interesses e necessidades. Este movimento pendular tem por base pressões de ordem diversa, inerentes à conjuntura de um dado momento.

O conceito de currículo evolui, assim, de uma visão mais estruturalista em que se acentua o carácter externo, fixo e organizativo, para uma visão mais atenta ao processo, à dinâmica e ao resultado da acção, integrando um olhar para a prática quotidiana do currículo. O conceito ganha uma dimensão activa deixando para trás a visão estática, espartilhada em disciplinas. Nas palavras de Carrilho Ribeiro “deixa de ser apenas identificado como algo que se visa, como intenção ou objectivo e passa a ser algo que se experiencia, como interacção e processo em curso” (1993: 16).

As teorias curriculares actuais apontam duas características essenciais do currículo. Uma refere-se ao currículo como forma de aproximar o percurso escolar ao percurso de vida de um indivíduo. Outra refere-se ao currículo enquanto construção social que reflecte as idiosincrasias do momento histórico em que se vive (Fernandes, 2000a). Estes traços essenciais do currículo sublinham os novos contornos que o conceito adquiriu, ou seja, interacção, dinâmica, flexibilidade e contextualização atendendo à unicidade de cada pessoa. Em suma, o conceito de currículo ganhou contornos que facilitam uma evolução e adaptação ao ambiente onde se inscreve e onde se desenvolve.

Olhando mais concretamente para o caso português, considera-se que o estudo sistemático da prática curricular e do currículo como área de estudo constituem acontecimentos recentes (Carrilho Ribeiro, 1993). Varela de Freitas afirma mesmo que “os grandes debates sobre o currículo têm sido raros, mesmo inexistentes em Portugal” (2000: 39).

Até à década de 70, em Portugal, o currículo foi entendido como a soma das disciplinas impostas pelo plano de estudos, que eram trabalhadas individualmente, tanto na sua concepção, como na sua concretização nas escolas, e também na formação de professores. A partir dessa época, e colhendo frutos da investigação levada a cabo por investigadores portugueses que se formaram na área de currículo nos Estados Unidos da América, começou o estudo e a investigação na área do currículo no nosso país. Durante os anos 80 consolidaram-se os estudos curriculares e apesar de algum trabalho realizado, só em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo e os estudos realizados pela Comissão da Reforma do Sistema Educativo, é que o conceito de currículo ganhou estatuto e começou a ser usado numa acepção mais lata, distanciando-se da linha de orientação do modelo tyleriano, adaptado ao currículo por disciplinas. Só realmente com a Reforma Curricular, ao longo da década de 90, é que a noção actual de currículo se universalizou em Portugal. A partir deste momento abre-se uma fissura no conceito de currículo que tinha vigorado na nossa escola: currículo igual para todos os alunos sem ter em consideração a heterogeneidade da população escolar (Varela de Freitas, 2000). Procuram-se novos rumos para o currículo dentro do nosso sistema de ensino e, em 2001, assiste-se à publicação de dois Decretos-lei onde se especifica claramente o conceito de currículo para os Ensinos Básico e Secundário:

“Para efeitos do disposto no presente diploma, entende-se por currículo nacional o 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, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao presente decreto-lei” (Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, n.º 1 do Art. 2º).

“Para efeitos do disposto no presente diploma, entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos de cada um dos cursos do ensino secundário, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação, tomando por referência as matrizes curriculares dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos, anexas ao presente decreto-lei” (Decreto-lei n.º 7/2001 de 18 de Janeiro, n.º 1 do Art. 2º).

Currículo entende-se, nestes textos oficiais, como um conjunto de aprendizagens necessárias para a formação integral do aluno que, ultrapassando as fronteiras das

disciplinas, surgem como elementos dos “desenhos curriculares” ou das “matrizes curriculares”. Para o Ensino Básico mencionam-se, para além das aprendizagens, as competências que todos os alunos devem desenvolver. Para melhor perceber este conceito, tome-se como exemplo o conceito de literacia, cujo desenvolvimento é paralelo ao desenvolvimento do conceito de competências no contexto curricular. O primeiro refere-se à utilização da leitura para a compreensão de mensagens, o segundo refere-se, numa visão abrangente, à capacidade de usar o conhecimento em diversos tipos de situações com algum grau de autonomia (Abrantes, 2001a). Esta *nuance*, introduzida nas duas enunciações da concepção de “currículo”, está relacionada com o objectivo primordial de cada nível de ensino, dado que só o Ensino Básico é obrigatório para todos os alunos.

A concepção de currículo presente na legislação acima transcrita distancia-se de currículo enquanto somatório de disciplinas desarticuladas e aproxima-se claramente duma visão mais abrangente, mais dinâmica, integradora do processo de construção do saber, das experiências de aprendizagem, concepção que melhor responde às mudanças da nossa sociedade.

Aliás, o conceito de currículo assim definido vem na senda das preocupações que têm orientado o debate curricular no nosso país nos últimos dez anos. Estas preocupações englobam três vertentes de transformação da escola: 1. a natureza da escola enquanto instituição na sua função específica; 2. a inadequação da resposta institucional da escola face às necessidades e à natureza do seu público; 3. o questionamento da função da escola face ao crescimento, complexificação e acessibilidade da informação e dos saberes (Roldão, 2000). Um currículo que responda a estes desafios terá que ganhar flexibilidade e capacidade de adequação aos diferentes contextos e sujeitos.

Resumindo, poder-se-á dizer que os pontos-chave da mudança que hoje se vive em Portugal são, em primeiro lugar, o facto de, apesar da organização curricular continuar ancorada no modelo por disciplinas, o currículo não se esgotar nelas e ser necessário que a escola integre aprendizagens importantes e urgentes que ultrapassem os limites de uma só disciplina. Em segundo lugar, o currículo deixou de ser integralmente um assunto que diz respeito ao poder central, concedendo-se às escolas uma certa margem de liberdade na sua gestão. À semelhança do que já se passa noutros países europeus, parece que nos situamos no caminho para a definição de um *core curriculum* pelo Estado concedendo-se às escolas

liberdade de o adaptar e gerir de acordo com as suas características próprias (Varela de Freitas, 2000).

### **3. Currículo enquanto projecto**

Falar duma concepção de currículo que ultrapasse as fronteiras das disciplinas, que integre as aprendizagens efectuadas na escola, que valorize o seu processo de construção, estando atento ao mesmo, a fim de se adaptar aos contextos e circunstâncias, é falar da ideia de projecto.

A ideia de projecto implica pensar a educação e o trabalho numa perspectiva de envolvimento numa acção colectiva e não numa óptica de trabalho individual. Deste modo, o currículo enquanto projecto rejeita a lógica de adição de disciplinas, sublinhando-se antes uma lógica de “integração” (Zabalza, 1992), em que os saberes se articulam num todo coerente. Inverte-se a lógica do “pronto-a-vestir” (Formosinho, 1991) para a lógica do alfaiate, ou seja, vai-se construindo o fato de acordo com o corpo, continuamente ajustando, moldando e adaptando à medida que o corpo sofre modificações. Palavras-chave desta perspectiva são integração e coerência.

Zabalza (1992) entende currículo enquanto projecto educativo de uma escola, desenhando-se esta conexão a dois níveis. Por um lado, ao nível da teoria curricular; por outro, ao nível da tarefa educativa, ou seja, da prática. Este autor remete-nos, assim, para a interligação necessária entre a teoria e a prática de modo a desenvolver um currículo articulado, coerente e de forma integrada, como também defende Beane (2000).

Pacheco, ao salientar três ideias-chave que caracterizam o currículo como projecto educativo e projecto didáctico, especifica a dimensão prática do currículo para a qual Zabalza chama a atenção. Para além do “propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades”, ou seja, o nível da teoria curricular, a dimensão prática tem dois referentes: “o processo de ensino-aprendizagem com referência a conteúdos e actividades” e “um contexto específico – o da escola como organização formativa” (1996: 16).

Esta concepção de currículo refere-se ao processo dinâmico da construção de saberes. É um projecto adequado aos contextos que serve e continuamente regulado por



eles. Deste modo, os agentes do currículo, professores e alunos, são construtores e não consumidores.

Afirma Zabalza (1992) que o currículo deverá salientar a integridade do processo de formação, a tecnificação do processo de ensino, pressupondo um processo de reflexão e contraste que conduza à optimização do ensino. Uma ideia de currículo identificado com o projecto educativo integrado deverá incorporar novas dimensões e condições de desenvolvimento curricular, até agora esquecidas ou transformadas em meros recursos retóricos. A integração – pedra angular desta concepção de currículo – é concretizada a três níveis: articulação da teoria e da prática educativa; observação das necessidades reais dos alunos decorrentes das circunstâncias de cada contexto, estabelecendo um compromisso entre o programa e a planificação das aprendizagens que se consideram necessárias e adequadas àquela população; e ainda a definição de objectivos realistas que possam realmente ser exequíveis na comunidade escolar em questão.

Estes três aspectos constituem os pré-requisitos da coerência necessária que oferece experiências “inesquecíveis” (Beane, 2000) aos jovens. A coerência no currículo envolve então a criação e a manutenção de relações visíveis entre os objectivos e as experiências de aprendizagem quotidianas integradas em contextos que as organizam e articulam. Na ausência desta coerência, o currículo resumir-se-á a pouco mais do que um conjunto de peças de um puzzle sem imagem modelo como referência, peças superficiais, abstractas, irrelevantes e rapidamente esquecidas (Beane, 2000).

Como conclui Pacheco, currículo “define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem” (1996: 20).

A ideia de currículo enquanto projecto não estaria completa se não se voltasse a sublinhar o trabalho numa perspectiva de envolvimento numa acção colectiva e não numa óptica de trabalho individual. Quando se fala em trabalho, engloba-se não apenas o trabalho dos professores, mas também o dos alunos e dos demais agentes educativos que partilham responsabilidades no processo educativo. Para que se desenvolva um verdadeiro projecto, o envolvimento activo de todas as pessoas intervenientes no processo de ensino-aprendizagem é crucial. Só assim se assegura um processo dinâmico que constantemente se auto-regula e auto-cria para responder às necessidades de cada contexto.

#### 4. Currículo pós-moderno

Partindo da análise da mudança da sociedade e do paradigma de pós-modernidade que a caracteriza, Doll (1993) acredita que um novo entendimento da educação emergirá, tal como as relações entre alunos e professores se alterarão, culminando esse processo num novo entendimento do conceito de currículo. Colocando-se numa posição de questionamento da era moderna, Doll crê que se deve desenvolver uma nova perspectiva que simultaneamente rejeite, transforme e preserve a tradição. Deste modo, defende a ideia de um currículo pós-moderno que se estrutura em torno da ideia de auto-organização, ou seja, concebe o currículo pós-moderno como um sistema capaz de se auto-organizar. Sublinha-se assim a natureza construtivista do conceito, valorizando o conhecimento prático, proporcionando desta forma a construção de sentidos para o que nos rodeia. Currículo é então o que resulta da acção e interacção dos seus agentes.

O currículo assim entendido parece assemelhar-se à concepção defendida por Zabalza (1992) que fala de um currículo como algo sempre provisório, uma proposta a aperfeiçoar continuamente, cabendo dentro do próprio conceito a investigação como elemento substancial do pensamento e da acção no âmbito de ensino.

Esta é, aliás, a concepção que Stenhouse (1987) defende, como afirma Sacristán no prefácio da edição espanhola:

“Es así como Stenhouse nos ha legado un nuevo modelo de entender el currículum ligado a un proceso de investigación y de desarrollo del profesor” (in Stenhouse, 1987: 18). “La innovación para Stenhouse está en entender el currículum y su desarrollo como un proceso de investigación, donde teorías, propuestas curriculares, profesores e práctica se imbrican estrechamente” (in Stenhouse, 1987: 23).

Para Stenhouse (1987) o entendimento do conceito de currículo é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Este reveste-se de características experimentais, uma vez que defende um modelo de processo. O conceito de currículo é assim a ferramenta que condiciona o exercício desse processo experimental, tornando-se o professor num investigador da sua própria acção, desenvolvendo e avaliando um projecto curricular (Skilbeck, cit in Stenhouse, 1987).

Considerando Stenhouse o currículo como um instrumento de transformação tanto de professores como de alunos, poderemos dizer que Zabalza (1992) especifica um pouco

mais esta ideia, na medida em que entende as interações entre alunos e professores como uma dimensão específica de construção do currículo, sofrendo as questões de avaliação e de poder necessariamente alterações. Currículo afirma-se, assim, como um espaço de mediação e construção, como sublinha Sá-Chaves:

“O conceito de Currículo na sua máxima abrangência parece apontar para um espaço de mediação múltipla entre aluno e conhecimento, entre professor e conhecimento, entre aluno e professor e entre este micro-contexto relacional e os outros níveis contextuais que constituem a sua envolvente física, social e cultural nos quais todos os elementos se encontram em constante desenvolvimento e em interação permanente” (1999: 4).

A ideia de interação permanente remete para a procura de sentido a que Doll (1993) se refere. Esta vai ao encontro das palavras de Tadeu da Silva (2000), para quem a cultura diz respeito à produção de sentido em todos os campos da vida humana. Nesta perspectiva, a prática do currículo pode ser vista como prática de significação. O currículo seria então um grande texto a ser decodificado, não apenas legível. E os professores seriam os “intérpretes autorizados” (Zabalza, 1992).

É aqui que reside a grande inovação em termos da evolução do conceito. Currículo é então algo que se vai construindo e reconstruindo, possuindo uma dinâmica interna decorrente de uma prática produtiva, interactiva e não passiva. É neste sentido que Tadeu da Silva fala do currículo enquanto representação, ou seja uma tentativa “de fixação, de fechamento, do processo de significação” (2000: 93). O que interessa ao professor não é essa representação, tal como atrás definida, mas sim o processo de significação, de construção de sentido, cujos intervenientes principais são professores e alunos. Afirma ainda o autor: “numa poética do currículo o significante não aparece simplesmente como o meio transparente através do qual o significado se expressa: o significante é que é a matéria-prima da representação” (2000: 95). O currículo assim entendido é algo processual, dinâmico, que se vai produzindo de acordo com os caminhos percorridos, de acordo com as práticas de significação atribuídas por cada aluno no seu percurso.

Doll (1993) engloba no currículo pós-moderno quatro “Rs” a que correspondem as seguintes ideias-chave: rico, recursivo, relacional e rigoroso. Rico, na medida em que é aberto às tentativas de exploração e construção de sentido, dando-se espaço ao diálogo e ao trabalho colaborativo. Recursivo, uma vez que o saber se constrói recorrendo sempre a outros conhecimentos base, pois é partindo do que já se experienciou, do que já se

construiu que se continua a construir e a criar significados, num movimento de espiral contínuo. Relacional, dado que se procuram relações entre ideias e significados dentro do contexto cultural e histórico em que essas relações são estabelecidas. Por fim, rigoroso, porque a procura de relações e significados obedece a objectivos que foram estabelecidos à partida. O comentário de Soltis oferece uma síntese precisa desta visão de currículo:

“In essence, Doll offers a post-modernist, process-oriented vision of teaching and curriculum built from the base of a constructivist and experiential epistemology where we engage ourselves in a conversation with each other in the context of our collective history and seek meaning through alternative interpretations and transformations” (in Doll, 1993: xi).

## 5. Conclusão

Como afirma Fernandes (2000a), nenhuma definição de currículo pode dar uma ideia precisa da complexidade das decisões que a sua elaboração e desenvolvimento implicam e ainda das áreas abrangidas por essas decisões.

O currículo manter-se-á uma entidade abstracta, não palpável, escorregadia, impossível de abarcar numa definição. Por mais extensa e pormenorizada que ela seja, há sempre algo que escapa à objectivação em palavras. O currículo é o processo e o resultado de acções diversas que se experienciam de maneira diferenciada por indivíduos diferentes.

Nas palavras de Zabalza “definir currículo é concretizar um projecto educativo conjunto a desenvolver por toda a equipa de professores de uma escola” (1992: 90).

A concepção de currículo que orienta este estudo ancora-se na ideia de currículo enquanto projecto dinâmico, aberto, capaz de se auto-organizar, informado a dois níveis interdependentes: pelos conteúdos culturais, civilizacionais, científicos que se quer fazer aprender e pelas situações da prática lectiva do dia a dia, que acontece de modos diferentes consoante as características pessoais dos indivíduos com os quais temos o privilégio de trabalhar. Em suma, nas palavras de Doll: “Curriculum will be viewed not as a set, *a priori* “course to be run”, but as a passage of personal transformation” (1993: 4).



*“Repensar o conceito de currículo significa também repensar o conceito de desenvolvimento curricular.”*

*(Abrantes, 2001b: 27)*



## II. Do “ennui” ao “flow”

Alunos e professores gostam da escola. “O pior são as aulas!”, é o que a maioria dos alunos diz, o que também se aplica a muitos docentes. A desmotivação, falta de interesse e investimento de parte a parte causa a sensação que os franceses bem definem com o vocábulo *ennui*. Esta sensação encontra origens em causas de diversa ordem que têm sido amplamente estudadas e debatidas e que, por isso mesmo, constituem preocupação actual a nível governamental. Exemplo disso são os recentes diplomas de 2001, nomeadamente os Decretos-lei n.º 6/2001 e n.º 7/2001 de 18 de Janeiro. No preâmbulo do Decreto-lei n.º 6/2001, que se reporta ao Ensino Básico, refere-se que este documento legal tem atrás de si um caminho de reflexão e de medidas que foram tomadas no sentido de “garantir uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida”, chamando à atenção para a necessidade de “desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam”. E, um pouco mais à frente, afirma-se:

“de todo este processo foi emergindo a necessidade de ultrapassar a visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular” (Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, Preâmbulo).

No preâmbulo do Decreto-lei n.º 7/2001, relativo ao Ensino Secundário, salienta-se também a preocupação com a melhoria das aprendizagens, “a criação de condições que assegurem o acesso à educação e à formação ao longo da vida”. Mais à frente afirma-se:

“Esta proposta assume a centralidade da escola, pois é aí que se pode e deve desenvolver o essencial das aprendizagens e da educação e formação dos alunos. Por isso, as escolas secundárias deverão ser capazes de criar ambientes de aprendizagem estimulantes, baseados em projectos claros, coerentes com o real valor educativo e formativo. Projectos que articulem o currículo definido a nível nacional com o contexto social, cultural e económico em que estão integradas, devendo, por isso mesmo, assumir-se como organizações abertas, capazes de promover sistematicamente a sua auto-avaliação e de responder aos desafios da diversidade e da



heterogeneidade, que hoje fazem parte integrante da vida das escolas. (...) Em função do novo regime de autonomia, a escola pode tomar decisões no que se refere às suas estruturas de orientação educativa, adequando-as aos desafios inerentes a esta revisão curricular” (Decreto-lei n.º 7/2001 de 18 de Janeiro, Preâmbulo).

Nos dois decretos-lei entende-se a acção educativa da escola como desencadeadora de um processo de aprendizagem ao longo da vida para os alunos que a frequentam. Destaca-se a centralidade da escola e a sua competência para articular o currículo nacional com o contexto escolar, sendo a escola responsável por práticas educativas que respondam às necessidades e características dos alunos. É premente mudar a gestão anterior, passar de uma gestão uniforme, centralizada e estruturada de maneira muito estrita, adequada a fins diferentes dos que são considerados desejáveis hoje. Como esta já não funciona, são necessárias alterações na lógica de gestão, o que tem sempre os seus riscos, tal com a anterior também os tinha (Roldão, 2001).

As novas práticas de gestão curricular parecem ser então o elemento catalizador da mudança que se traduz na “procura de uma forma de apropriação do conceito de currículo por parte da escola e dos professores, num tempo diferente com necessidades diferentes” (Roldão, 2001: 62), por forma a melhorar a qualidade das aprendizagens em meio escolar.

É minha convicção que a gestão curricular, enquanto instrumento da autonomia e consequente responsabilização de professores e alunos na construção do saber, declara guerra a este sentimento de *ennui*, substituindo-o paulatinamente pelo sentimento de *flow*. Este conceito, introduzido por Csikszentmihalyi (1990, cit in Goleman, 2001), refere-se ao balanço equilibrado entre desafios e capacidades, um ingrediente necessário para experiências realizadas em condições óptimas, conducentes à qualidade de vida.

Este capítulo pretende esclarecer o caminho que professores e alunos podem percorrer de modo a transformar a experiência da sala de aula, maioritariamente desmotivante e desmotivadora, provocadora de “enfado” aos alunos e de frustração a muitos professores, causando-lhes a sensação de *ennui*, numa experiência de entrega ao que se passa na sala de aula, porque se constrói o saber de forma diferente, porque se interage com as aprendizagens de forma diferente. Esta entrega é traduzível num sentimento de bem estar e qualidade no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, um sentimento de *flow*.

## 1. Gestão curricular

O termo gestão, importado do campo empresarial para o campo educacional, significa gerir, dirigir, planificar, regular acções conforme as circunstâncias, adaptar meios a fins. Em educação refere-se ao processo de tomada de decisões em função de variáveis de índole específica ligadas a cada comunidade educativa.

Viu-se até aqui que a evolução do conceito de currículo levou a incluir no seu significado não só o que se ensina e para que se ensina, mas também como se ensina, olhando o processo em construção. É essencialmente no contexto do *como se ensina* e no *processo* de aprendizagem que desse modo é accionado, alimentado e reactivado que importa discutir o que é afinal a gestão curricular.

Como Roldão (1999a) afirma, o conceito de gestão curricular não tem nada de novo. Sempre se geriu o currículo e se terá de continuar a gerir, porquanto gerir implica a tomada de decisões, e os professores sempre tomaram decisões. O que é novo e vem trazer inovação ao conceito é o tipo de decisões que se tomam, os locais onde se tomam, o momento e as razões porque se tomam e, ainda, quem as toma. Cada vez mais estas decisões estão centradas na escola, nos professores, nos conselhos de turma, na própria sala de aula, e são as características dos alunos e do meio envolvente que informam e regulam o processo de tomada de decisões, ou seja, “a gestão orienta o modo como se faz, fundamentada num determinado tipo de opções” (Roldão, 2001: 64).

Tomando currículo como um todo formativo que se vai construindo pelos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, a gestão curricular assume uma dimensão instrumental e processual. Refere-se ao processo de descodificação e recodificação do currículo concorrendo para a construção e conseqüente implementação do respectivo projecto curricular. Como Correia refere, “assumir a concepção e a gestão de um projecto curricular implica que seja este a traduzir a preocupação e a busca dos modos de estabelecer não só as conexões entre os diversos saberes escolares, mas também as oportunidades para que se estabeleçam de forma pertinente, no conjunto das actividades que contextualizam as aprendizagens” (2000: 113). A gestão curricular apresenta-se deste modo como o instrumento operativo do currículo, que permite a construção do saber no espaço escola.

Segundo Taba (1962, cit. in Roldão, 1999b) existem duas grandes etapas no processo de desenvolvimento curricular: o design e concepção do currículo e a implementação do currículo. Dado que em Portugal o design e concepção do currículo é decidido ao nível central, a gestão curricular, que aqui se discute, insere-se na segunda etapa. Dentro dela há que considerar duas fases. Nas palavras de Roldão ‘à questão da gestão coloca-se essencialmente ao nível do pensar e do diferenciar os modos de ensinar e de organizar as situações de ensino que resultem melhor’ (2001: 67).

Considerando “pensar” e “modos de ensinar” duas fases interdependentes e articuladas entre si, a gestão curricular desenvolve-se em dois tempos: o tempo da descodificação, ou seja – a identificação das premissas do pensamento estratégico que estrutura o funcionamento curricular, e o tempo da recodificação, que adequa e diferencia com vista à acção estratégica.

Importa especificar o que se entende por pensamento estratégico e acção estratégica. Duas tarefas principais são inerentes ao pensamento estratégico. Por um lado, um processo de recolha e tratamento da informação no que se refere ao ambiente, às potencialidades e fraquezas da escola (Estêvão, 1998); por outro lado, a harmonização dessa informação com os objectivos que se querem alcançar em consonância com os objectivos definidos pelo currículo nacional.

Quanto à acção estratégica, esta designa um processo contínuo de decisão que determina a *performance* da escola tendo em conta as oportunidades e ameaças com que esta se confronta no seu próprio ambiente, mas também as forças e fraquezas da própria comunidade educativa (Estêvão, 1998). A acção estratégica é, por conseguinte, o espaço de implementação de situações de aprendizagem efectiva, conduzindo a vida da instituição escola e a prática curricular com base numa filosofia de trabalho colaborativo.

Nas próximas secções esclarece-se o que se entende por descodificação, recodificação, e ainda o papel que professores e alunos desempenham no processo de gestão curricular.

#### **a) Descodificação**

Retomando o conceito de currículo enquanto grande texto, ou seja, enquanto “um *continuum* que abarca o lado das intenções, ou da teoria, e o lado da realidade, ou da prática, de modo a converter-se num projecto formativo inserido num tempo e num espaço concretos” (Pacheco e Paraskeva, 2000: 111), o processo que aqui se denomina por “descodificação” refere-se aos mecanismos que accionam uma leitura interpretativa, que constitui a base de um pensamento estratégico e possibilita a sua conversão num projecto educativo.

Assumindo que uma “estratégia é sobretudo um posicionamento de forças antes das acções começarem” (Estêvão, 1998: 10), o pensamento estratégico reporta-se a pensar as acções a desenvolver tendo como finalidade assegurar a coerência interna e externa da organização, neste caso a escola, mobilizando todos os seus recursos (Estêvão, 1998).

A primeira leitura interpretativa, levada a cabo por pessoas específicas inseridas num determinado contexto espacial e temporal, visa harmonizar as metas do currículo nacional com as metas que cada escola ou comunidade educativa se propõe, sabendo quais os recursos e meios de que dispõe, tanto materiais como humanos, com vista ao desenvolvimento do projecto curricular da escola. A esta fase correspondem as etapas da “análise da situação, definição de objectivos e selecção/organização dos conteúdos, ou seja a construção do currículo enquanto projecto de acção” (Roldão, 1999b: 55).

Nesta medida, o pensamento estratégico implica repensar uma estrutura de funcionamento curricular a diferentes níveis e campos que se entrecruzam e interagem entre si. É, em suma, um “processo de raciocínio acerca dos problemas práticos, uma solução orientada com a finalidade de decidir um percurso de acção” (Pacheco e Paraskeva, 2000: 111). Elabora-se um projecto a desenvolver no futuro, assume-se um compromisso futuro para alcançar determinados fins.

Esta planificação futura desenvolve-se a vários níveis de gestão curricular, que parte de um nível central que define metas nacionais, constitui o enquadramento e legitima os projectos educativos de cada comunidade educativa. De facto, é partindo de uma análise interpretativa do currículo nacional à luz das características, particularidades e necessidades de um determinado contexto que nasce um projecto educativo, peça fundamental e orientadora de todas as acções, subsequentes, de uma comunidade educativa, seja ela uma escola ou conjunto de escolas.

Os níveis de decisão subsequentes são definidos hierarquicamente numa ordem decrescente: a seguir ao poder central, situa-se um conjunto de escolas ou escola, depois os departamentos curriculares até chegar ao professor, na sua individualidade. Por conseguinte, o nível de decisão refere-se à entidade responsável por essa decisão.

As decisões a tomar ao nível da escola relacionam-se com as ambições da escola, opções e prioridades que se definem para a situação e as aprendizagens pretendidas para os alunos. A acção do grupo alargado, onde se incluem os vários departamentos curriculares, e a acção individual são orientadas pelo plano definido no projecto educativo e só à luz desse projecto obtêm legitimação. Os vários níveis de decisão, atrás mencionados, funcionam como um todo articulado entre si, mas com flexibilidade suficiente para se proceder a redefinições sempre que, através de um processo de avaliação, se entender ser pertinente.

As deliberações curriculares, tomadas em cada nível de decisão, abarcam quatro campos, que de acordo com a terminologia de Schwab (1983, cit. in Pacheco e Paraskeva, 2000), são: conteúdos curriculares, contexto onde as aprendizagens serão desenvolvidas, acções dos professores e acções dos alunos. O que aqui importa são as aprendizagens propriamente ditas, os conteúdos e modos de os fazer aprender.

Concluindo, o caminho da descodificação efectua-se de um contexto geral e abrangente para um contexto particular e único. Neste percurso, as decisões são tomadas nos diferentes níveis de decisão, responsáveis pela coerência e harmonização de partes do processo de ensino-aprendizagem cada vez menores. Objecto de decisão são os campos de decisão curricular, que se referem a contextos de dimensão decrescente, do mais geral para o particular, até chegar à sala de aula e aos alunos na sua individualidade.

## **b) Recodificação**

De acordo com uma acção estratégica, o processo de recodificação diz respeito à implementação de situações de aprendizagem efectiva. Ou seja, as acções que antes foram alvo de decisão concretizam-se agora na prática curricular da escola, implementam-se e avaliam-se. Assim, os instrumentos da acção estratégica são a organização das aprendizagens, o seu desenvolvimento e conseqüente avaliação. Na aplicação destes

instrumentos os conceitos de diferenciação e adequação são fundamentais, porque reguladores da prática curricular.

Quanto ao primeiro conceito, diferenciar é estabelecer diferentes vias, ou seja, modos adequados às capacidades dos alunos em questão. Como afirma Abrantes “a diferenciação significa que nós temos de procurar caminhos, que são necessariamente diversos para que todos os alunos tenham sucesso” (2001b: 28). Estes caminhos referem-se a pormenores de ordem organizacional, onde se inclui, por exemplo, a organização dos grupos de trabalho, dos saberes, dos espaços, dos tempos, em função de grupos heterogéneos, de alunos diferentes. Segundo Roldão, gerir o currículo pressupõe diferenciar a três níveis:

1. “diferenciar as opções de cada escola para responder melhor ao seu público;
2. diferenciar os projectos curriculares das turmas ou grupos de alunos para melhorar a aprendizagem;
3. diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos para garantir a aprendizagem bem sucedida de cada um” (1999a: 52).

Os dois primeiros estão incluídos no processo de descodificação; o terceiro é a essência do processo de recodificação.

É de salientar que a todos este níveis se requer um equilíbrio constante entre o modo de diferenciação que se escolhe e a aprendizagem que se quer assegurar. Sublinhe-se que esta diferenciação se estabelece apenas nas vias e nunca nas diferentes metas de chegada, ou seja, nos objectivos a alcançar. Embora as condições de partida possam ser diferentes, porque os alunos são todos diferentes, as metas, mais especificamente, as aprendizagens, são as mesmas para todos os alunos. De outro modo seria discriminar, o que não seria consentâneo com os valores de uma escola democrática. Parece-me ainda pertinente salientar que as aprendizagens se referem aos conteúdos curriculares na acepção de Roldão (2000). Ou seja, considerar como conteúdos curriculares não apenas os conteúdos científicos, mas também os processos de acesso, organização e uso dos saberes, o que implica o ensino explícito e o treino de estratégias de aprendizagem.

No que se refere ao segundo conceito, Abrantes esclarece: “a adequação significa que, no fundo, gerir o currículo significa procurar maneiras adequadas para que todos aprendam” (2001b: 28). Com efeito, quando se fala de adequação, fala-se acima de tudo do uso de metodologias ajustadas aos alunos e aos objectivos a alcançar, ou seja, práticas que

contrariem a lógica do paradigma uniformista do currículo igual para todos, subvertendo a dominância de metodologias expositivas, assentes no discurso do professor ou no manual. Roldão caracteriza estas práticas como um “conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular” (1999b: 58).

Em suma, diferencia-se quando se escolhem caminhos vários que oferecem diferentes alternativas de aprendizagem; adequa-se quando se decide propor ao aluno “x” o caminho “y”, porque esse é o que é mais consentâneo com as suas características individuais.

Do exposto, pode concluir-se que o processo de recodificação está intimamente ligado às características específicas de cada grupo, e mais especificamente de cada aluno. As características psicológicas dos alunos são de relevância crucial para se proceder a decisões ajustadas e facilitadoras da aprendizagem. Assim, pode-se, a título de exemplo, adequar o tema, o discurso verbal, as metodologias, as estratégias, as tarefas. Porém, é de salientar que adequar não é empobrecer a aprendizagem; é, acima de tudo, ampliar o leque de caminhos e, assim, melhorá-la.

Numa tentativa de representar visualmente o processo de gestão curricular, apresenta-se a figura seguinte, (Fig. 1):

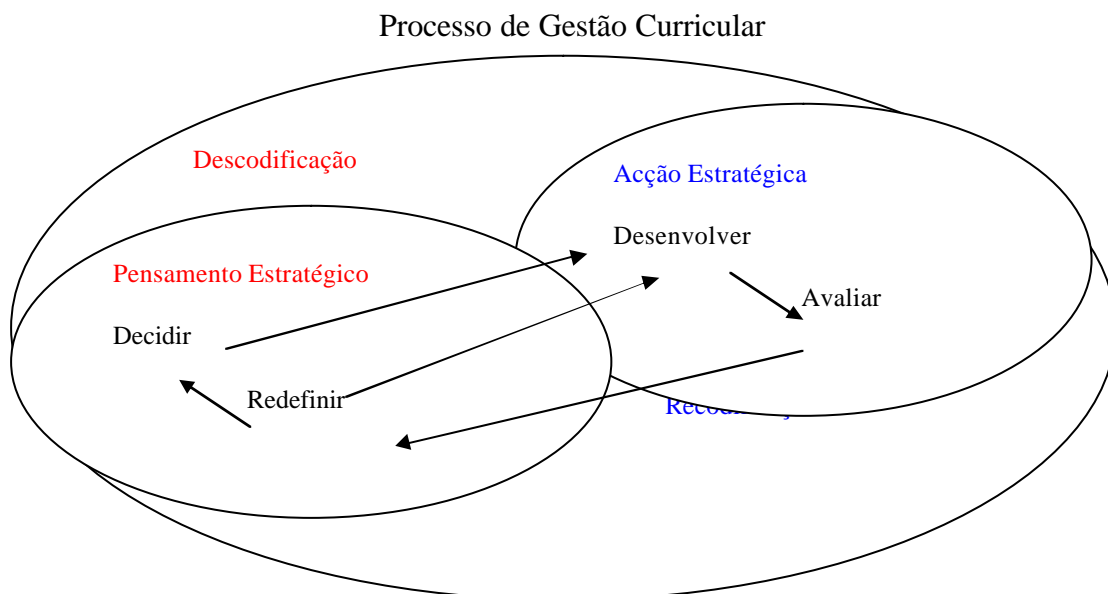


Fig.1: Processo de Gestão Curricular

O processo de gestão curricular desenvolve-se numa forma dinâmica e interactiva. É a partir do currículo definido a nível central que, cada escola, através dos processos de descodificação e recodificação, desenvolve o pensamento estratégico e consequente acção estratégica. Ajusta-se, desta forma, o currículo nacional à realidade educativa para a qual se pretende elaborar um projecto curricular. Os momentos “decidir – desenvolver – avaliar – redefinir” fazem parte de um ciclo contínuo em espiral que define e formula a acção de cada escola, departamento curricular e ainda de cada professor, visando a plena consecução dos objectivos pretendidos. Essa acção é redefinida sempre que necessário, sofrendo reformulações quer para momentos posteriores, quer no momento da sala de aula.

### c) O papel do professor

“Reflectir para agir autonomamente parece ser uma das expressões-chave no contexto educativo deste final de século XX.”  
(Alarcão, 1996: 174)

Subjacente ao processo de gestão curricular está um redimensionamento do papel do professor. Isso implica uma reorganização dos modos de trabalho, bem como o desenvolvimento de novas competências.

Embora o trabalho dos professores envolva diferentes aspectos, certo é que a sala de aula tem sido identificada como o local da prática efectiva. O trabalho de preparação e o trabalho subsequente não têm sido considerados enquanto prática porque não são visíveis (Hargreaves, 1998b; Carlgren, 1999). No entanto, as novas tarefas e responsabilidades do professor implicam o deslocamento do *focus* de acção, tanto ao nível do espaço físico, o local, como ao nível do tempo.

As novas atribuições de descodificação e recodificação curriculares, pelas quais os professores são responsáveis, colocam ênfase não apenas no trabalho da sala de aula, mas também no trabalho anterior e posterior ao que acontece na sala de aula. Como salienta Carlgren:

“Most teacher work is done inside the classroom; however a growing part is done outside (...) this part of their activity is expanding (...) to involve more



work with parents and professionals persons outside of school as well as collaborative curriculum planning within the school” (1999: 49).

Com efeito, o local de acção expande-se. Para além disso, pressupõe-se claramente um afastamento do papel e autoridade tradicional do professor na sua individualidade, para dar lugar a uma nova relação, não só com os alunos, mas também com colegas, outros profissionais e responsáveis pelo processo educativo, nomeadamente os pais. Isto implica um relacionamento mais próximo entre todos os intervenientes, envolvendo uma negociação de papéis e responsabilidades a um nível mais explícito (Hargreaves, 1994, cit. in Sachs, 2000). As decisões que se tomam visam um equilíbrio constante entre o que se pretende alcançar e a situação na qual, e para a qual, se está a trabalhar. Exige-se uma maior consciência do processo e conseqüente responsabilização de todos os intervenientes.

Portanto, a sala de aula, enquanto local privilegiado de trabalho efectivo do professor dissipa-se. O local de trabalho dispersa-se, não só devido às novas tarefas dos professores, mas sobretudo, porque na sala de aula os protagonistas são os alunos. O protagonismo do professor situa-se, sobretudo, nos bastidores: a decisão sobre as opções curriculares, as estratégias a utilizar, as actividades a desenvolver, enfim, sobre o que, a pouco e pouco, se concretiza e desenvolve na sala de aula. O professor é agora projectista, como afirma Carlgren “This growing design aspect of teachers’ work signifies a change from the teacher as implementor or ‘doer’ to someone who actively constructs, invents, develops and designs the practice of schooling” (1999: 50). O traçado prévio ganha vida na sala de aula, e com o desempenho essencial dos alunos, pode contribuir para melhorar o que aí acontece, como Hargreaves afirma: “Com efeito, existem provas crescentes de que a concessão de uma atenção adequada e positiva a assuntos exteriores à sala de aula pode melhorar significativamente a qualidade daquilo que acontece no seu interior” (1998b: 16).

No que se refere ao tempo, ganha importância o tempo do presente. Não descurando a função socializante do ensino, enquanto instituição que assegura a transmissão de um saber passado, secular, e que identifica uma dada cultura, o novo tempo é o tempo do presente. É ele que assalta os professores, que impõe o ritmo, que questiona e exige respostas. O professor age em tempo real, de acordo com a actualidade e a realidade, ou seja, age de modo a responder adequadamente a cada situação e às características e necessidades dos alunos. Isso significa não se limitar às aprendizagens e experiências feitas quer no período de formação, quer no período específico de treino profissional. Significa,

acima de tudo, mobilizar esse conhecimento para aquela escola, aquela situação, aqueles alunos, enfim, para aquele presente que se impõe.

É também no tempo do presente que se inscrevem os nossos alunos, na premência do momento, tão decisivo e importante nas vidas deles, como se cada um fosse o derradeiro. É precisamente nesta urgência que o professor tem que intervir para acalmar, para mostrar as conexões entre o presente e o passado, e ajudar a projectar um futuro. A fugacidade e a volatilidade constituem as características deste presente que necessita de âncoras, de um horizonte onde se encaixe. É esta a função cada vez mais desafiadora para o professor: acalmar o frenesim do presente e possibilitar elos de ligação, porque mais velho, porque mais maduro, porque mais conhecedor, porque professor.

A dispersão do local de trabalho efectivo e a concentração do tempo no presente: estes os desafios que exigem novas competências ao professor que se inscrevem no âmbito da profissionalidade docente. As características do profissional docente desenvolvem-se, na perspectiva de Roldão, em torno de quatro eixos: 1. “a natureza específica da actividade, ou seja a sua função; 2. o saber requerido para a exercer; 3. o poder de decisão sobre a acção e 4. o nível de reflexividade sobre a acção” (1999b: 112).

Quanto ao primeiro, importa esclarecer que a função do professor é, adoptando a definição de Roldão, “fazer aprender”, o que “pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela activamente” (Roldão, 1999b: 114), e, para isso, é fundamental respeitar a individualidade e necessidades de cada aluno.

Quando ao segundo eixo, o professor tem que mobilizar o seu saber específico, o saber educativo, em prol da situação educativa concreta, que resulta duma dialéctica permanente entre a situação e os saberes. Alarcão, reafirmando a importância crucial da figura do professor no processo de ensino-aprendizagem, salienta as suas novas competências profissionais, entre as quais a de “ajudar a gerir a vastíssima, complexa e por vezes caótica informação, procurando que os alunos estabeleçam pontes, transformem informações em conhecimentos e sistematizem conhecimentos” (2000: 41).

É à volta do terceiro eixo que gravitam duma forma mais acentuada as novas tarefas inerentes ao processo de gestão curricular, uma vez que o professor está permanentemente a decidir. É também esta característica que cunha a verdadeira dimensão de profissional, como afirma Roldão:

“O profissional define-se pelo grau de autonomia e pela possibilidade de decisão que detém sobre o objecto do seu trabalho. (...) É pelo poder que se tem sobre o que se faz, pela possibilidade de optar e decidir quanto à adequação ou modificação da acção que se realiza, com fundamento no saber que se possui, tendo em vista o desempenho da função que se pretende assegurar, que é possível desenvolver uma prática verdadeiramente profissional” (1999b: 115).

Associado ao poder de decisão e à autonomia está o quarto eixo – a reflexividade que, no dizer de Alarcão (1996), se manifesta na capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido, ou seja, a capacidade de reflectir sobre a sua acção, para, através de uma análise crítica, poder regular a sua prática e aprofundar os seus conhecimentos, atribuir um significado à sua *praxis*, compreender a dimensão da sua profissionalidade. A mesma autora, referindo-se ao profissional reflexivo, afirma que a reflexão se baseia na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça, o que confere uma natureza moral à actuação do professor, tal como afirma Hargreaves:

“The emerging concept of teacher professionalism emphasizes teacher autonomy and the moral nature of teaching. Professionalising teaching involves a new collegial culture in school. It involves a commitment by teachers to their own learning and the learning of others” (1994, cit. in Kohonen, 1999: 293).

Tendo em conta os quatro eixos das características do profissional docente acima identificados, pode-se dizer que a actividade do professor se situa no domínio da *praxis*, cujos elementos constitutivos são, segundo Grundy (1987, cit. in Sá-Chaves, 1999), a acção e a reflexão. Estes elementos articulam-se numa forma dinâmica e dialéctica, não se podendo dissociar. Deste modo, inspirada pelo pensamento de Schön (1983, 1987, cit. in Alarcão, 1991) no que se refere ao profissional reflexivo, ousaria identificar três fases: a reflexão para a acção, a reflexão durante a acção e a reflexão após a acção, que irá desencadear novas acções. As três fases reflexivas identificadas ocorrem articuladas com as características específicas do profissional, que acima se apresentaram.

Concluindo, o professor da actualidade e do futuro é decisor e gestor crítico do currículo. Ainda que enquadrado nas balizas curriculares, organiza e utiliza o seu conhecimento científico em função das opções do projecto da escola, das características dos alunos e das metas curriculares da escola. É animador, capaz de ensinar ao jovem como é que este pode tirar partido da multiplicidade de fontes de conhecimento existentes e cada vez mais acessíveis. É formador, ajudando o jovem a construir o seu projecto

pessoal e profissional. É mediador entre a escola e o meio envolvente. Como referem Santos et al.:

“O professor do futuro é aquele que sem deixar de ser igual a si próprio é maleável, flexível, capaz de saber gerir o imprevisto, de aprender a resistir às frustrações convertendo-as antes em novas aprendizagens, enfim, é “o professor” que sabe conhecer cada aluno que tem, tentando mesmo com turmas grandes e gestões inflexíveis fazer de coisas impossíveis um milagre” (2000: 167).

O novo papel do professor não ficaria completo sem a sua associação ao conceito de “artistry” introduzido por Schön (1987, cit in Alarcão, 1991). Este conceito penetra na essência da própria actividade profissional, descreve “uma actuação inteligente e flexível, situada e reactiva, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista aos índices manifestos ou implícitos, em suma, criatividade” (Alarcão, 1991: 6). Porém, a essência do ser professor resume-se a uma qualidade maior, que Alarcão muito bem definiu: “A maior qualidade de um professor é a sabedoria no sentido de *wisdom* feita de flexibilidade e bom senso para perceber a oportunidade das decisões a tomar” (1996: 187).

#### **d) O papel do aluno**

Também o papel do aluno é redimensionado. Falamos de um aluno construtor da sua aprendizagem por forma a fazer aprendizagens significativas, das quais se ocupa a secção seguinte.

Pensando no aluno como co-construtor do currículo, pensa-se num aluno autónomo, crítico, interveniente. Pensa-se no aluno enquanto “sujeito da sua aprendizagem e desenvolvimento, competindo-lhe a ele livremente assumir o controlo e assegurar a condução da sua vida e do seu trabalho no interior da escola, contando para isso com o apoio facilitador do professor” (Sarmiento, 1993: 17). Na definição de Holec autonomia na aprendizagem “é a capacidade para gerir a própria aprendizagem, é ser capaz de definir objectivos pessoais, organizar e gerir tempos e espaços, auto-avaliar e avaliar processos, controlar ritmos, conteúdos e tarefas na sua relação com os objectivos a seguir, procurar meios e estratégias relevantes” (1979, cit. in Alarcão, 1996: 178). Esta definição alargada,

deve, no entender de Alarcão, ser contextualizada e redimensionada às capacidades e faixas etárias dos alunos.

Desenvolver a autonomia na aprendizagem é, ao mesmo tempo, promover a educação para a cidadania de modo a preparar o aluno para participar activamente no estado democrático. Promove-se a capacidade para se exercer a democracia e a verdadeira liberdade com responsabilidade. O crescimento pessoal está no centro de uma educação para a cidadania democrática, que se torna cada vez mais importante nas novas sociedades aprendentes (Ranson, cit. in Kohonen, 1999).

Esta preocupação com o crescimento pessoal do aluno, embora nem sempre visível nas práticas curriculares, era já preocupação ao nível da administração central em 1989, no âmbito do lançamento das Experiências da Reforma Curricular. Cunha (1993) afirmava que a finalidade da Reforma era o desenvolvimento pessoal e social do aluno. Sintetizava-se o perfil do jovem em duas vertentes que, na opinião do mesmo autor, simbolizam os grandes objectivos da Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente, o desenvolvimento pessoal – “o jovem é autónomo cognitivamente e afectivamente” e o desenvolvimento social – “um jovem respeitador da autonomia do outro; e portanto preparado para o amor, o diálogo e a cooperação” (Cunha, 1993: 42,43). O meio para a consecução destes objectivos reside, ainda na perspectiva deste autor, na nova relação pedagógica baseada na autonomia.

A nova relação pedagógica no espaço do triângulo “aluno – professor – construção do saber” cria as condições para que o aluno possa confrontar-se com os outros e, ao reconhecer a diferença, comece a desenhar e a desenvolver a sua própria identidade, a sua própria consciência num processo gradual de auto-conhecimento pela descoberta do outro. Esta relação pedagógica obedece a princípios que estão subjacentes às verdadeiras relações interpessoais (Tavares, 1996), que pressupõem uma certa intimidade entre os intervenientes e à qual se agregam sentimentos e atitudes de confiança, encorajamento, respeito mútuo, compreensão, diálogo, negociação, colaboração, cooperação.

Seguindo esta lógica situa-se também Aoki (1999), que explora os papéis que o afecto pode assumir no desenvolvimento e prática da autonomia do aluno. Este autor defende que o sentimento de autonomia é o critério para se saber se o aluno é autónomo ou não, conferindo autoridade aos seus sentimentos. Aoki parte do princípio de que a autonomia do aluno só se desenvolve através da prática, reconhecendo o aluno como

membro legítimo das tomadas de decisão no que diz respeito à sua aprendizagem. Esta atitude pressupõe negociação entre os alunos e os professores, a base da nova relação professor / aluno. Respeita-se o sentimento de autonomia e opinião do aluno através de uma distribuição efectiva de poder em situação de aula. Os professores e as instituições são os responsáveis pela prática sustentada da autonomia e, deste modo, ainda na perspectiva de Aoki, se se tomar a sala de aula como uma sociedade, opera-se uma mudança social.

Viu-se que, no seu novo papel, o aluno é cada vez mais chamado a participar no processo de ensino-aprendizagem, sendo ele também decisor, não apenas em relação às aprendizagens a efectuar, mas também em relação à avaliação, considerando-a parte integrante do processo de aprendizagem. Neste domínio específico, a concepção de avaliação predominante, radicada em ideias como “classificar”, “medir”, “comparar”, deve ser alterada, como se reconhece no caso português:

“as ideias de que avaliar pode significar aprender, melhorar ou motivar ou de que outros instrumentos, para além dos testes, podem ter um papel muito positivo no desenvolvimento das aprendizagens e, conseqüentemente, numa melhor preparação para os exames nacionais, ainda não estão propriamente enraizadas entre nós” (Revisão Curricular, 2000: 31).

Uma nova atitude perante a avaliação com vista à sua plena integração no processo de ensino-aprendizagem passa pelo desenvolvimento da capacidade de auto-avaliação dos alunos, a par do desenvolvimento de capacidades reflexivas conducentes à autonomia do aluno, como salienta Kohonen: “reflective awareness is a significant key to develop learner autonomy. It involves self-assessment and peer assessment (in pairs or in small groups) and an attitudinal development towards self-direction.” (1999: 291). Deste modo, promove-se um envolvimento não só efectivo, mas também afectivo.

“The use of self-assessment promotes the learner’s direct involvement in learning and the integration of cognitive abilities with affective learning” (O’Malley and Valdez Pierce, 1996, cit. in Kohonen, 1999: 284).

A nova dimensão do papel do aluno sublinha a importância do mundo interior de cada aluno, o mundo interior da pessoa. Considera-se o respeito pelos seus pensamentos, sentimentos e emoções como determinantes para o seu desenvolvimento global (Williams e Burden, 1997). A ênfase no lado afectivo é nada mais que a expressão do desejo de desenvolver o “potencial humano” (Arnold, 1999) dos grandes protagonistas do processo de ensino-aprendizagem: o aluno e o professor.

## 2. Aprendizagem significativa

Para uma aprendizagem ter sentido há três requisitos fundamentais: finalidade, necessidade e capacidade. Quer isto dizer que o aluno tem que conhecer a finalidade da aprendizagem que irá de algum modo acrescentar algo à sua identidade. Essa aprendizagem deve responder a determinada necessidade sentida e, por fim, o aluno tem de se sentir capaz de realizar a tarefa. Estes três requisitos integram a pré-disposição que Ausubel (1978) considera condição essencial para a realização de aprendizagens significativas.

Quando se fala de aprendizagens significativas, fala-se de uma abordagem profunda da aprendizagem, por oposição a uma abordagem superficial. O interesse pelo conteúdo, as características da tarefa, os requisitos da avaliação são itens que podem desencadear abordagens profundas ou superficiais, dependendo do grau de envolvimento do aluno na definição desses itens. Tomar decisões na planificação do trabalho, sentir-se responsável por ele, conhecer os critérios de avaliação são fundamentos para a construção de aprendizagens significativas. Importa também salientar que a autonomia e tempo adequados para a realização das tarefas são factores essenciais. Como refere Solé:

“Ter em conta que a elaboração do conhecimento requer tempo, esforço e implicação pessoal, assim como ajuda técnica, ânimo e afecto pode contribuir, um pouco, para a modificação do processo, de modo a justá-lo melhor ao que se pretende: que os alunos aprendam e que fiquem felizes por aprender; que os professores verifiquem a utilidade dos seus esforços e se sintam recompensados” (1997: 36).

Em suma, ao nível da sua aprendizagem o aluno deve conhecer as finalidades, os conteúdos e as estratégias. Esta tomada de posição centra-se “numa atitude de consciencialização dos seus objectivos e do seu percurso em relação ao objecto de estudo, o que é importante para desenvolver o pensamento reflexivo e a capacidade de progressiva autonomia na gestão da sua aprendizagem” (Alarcão, 1996: 183).

Olhar para o aluno, respeitar o aluno, centrar o ensino no aluno não implica apenas respeitar os seus processos cognitivos. De facto, existe no acesso ao saber uma dimensão essencial - a construção do saber e o domínio dos modos de operacionalizar o acesso a ele (Roldão, 2001). Situamo-nos no campo das competências de estudo e do seu ensino ao longo do sistema de ensino.

Porém, diferenciar, adequar não se situa exclusivamente ao nível cognitivo ou ao nível das estratégias de aprendizagem. Assim cair-se-ia no erro de reduzir a aprendizagem a um processo despido de qualquer relação com o sujeito. Diferenciar, adequar no sentido da construção da aprendizagem é estar aberto à possibilidade de construções outras, não cerceando deste modo a individualidade cognitiva e afectiva de cada aluno.

A aprendizagem significativa resulta de um processo interactivo entre as variáveis cognitivas, situacionais e afectivas de cada aluno. Este processo tem como base uma abordagem profunda da aprendizagem e uma auto-implicação do aluno. As aprendizagens resultantes de um processo com estas características inscrever-se-ão na sua matriz pessoal.

Acentuando-se a distância dos modelos que encaram o ensino como transmissão de conhecimentos e valorizando-se crescentemente uma abordagem experiencial (Kohonen, 1999; Gruber, 1999; van Manen, 2000), centrada no aluno e na esfera relacional entre aluno e professor, dá-se espaço não só ao nível cognitivo da aprendizagem, mas também ao nível afectivo com vista à consecução de aprendizagens significativas. Esta forma de reequacionar a aprendizagem e o respectivo envolvimento do aluno, respeitando-o em todos os domínios, é o caminho a seguir. Exemplo disso é a constatação da realidade portuguesa que se pretende alterar:

“Há uma ênfase excessiva nos conteúdos de natureza académica, conduzindo a planos de estudo e a programas demasiado extensos, em detrimento da preocupação em propor tarefas mais significativas nos domínios cognitivo, afectivo e psicomotor e no domínio dos valores, do desenvolvimento moral e da educação para a cidadania democrática” (Revisão Curricular, 2000: 19).

Os aspectos que a seguir se focam constituem o cerne da mudança que se pretende operar, nomeadamente, o conceito de aprender, o valor da experiência e o modo de construção do sentido.

#### a) **Aprender – o conceito**

Aprender e aprendizagem são termos que fazem parte do discurso comum, abrangendo um grande número de significados. Fala-se de aprendizagens escolares, de aprender a escrever, a cantar, a ler, a ter boas maneiras, a rir, a falar ... e, hoje em dia, muito na moda, aprender a aprender. Aprendizagem refere-se sempre a uma mudança



relativamente estável e duradoura do comportamento e do conhecimento. Esta mudança está relacionada com o exercício e a experiência, podendo ocorrer de forma consciente ou inconsciente, num processo individual ou interpessoal. Sintetizando, “por aprendizagem entenda-se uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação do comportamento relativamente estável” (Tavares e Alarcão, 1999: 86). Nesta definição são apontados os três pontos cruciais que se conjugam para que o resultado seja uma aprendizagem significativa, processual, individual, experiencial.

Fala-se aqui de aprendizagem em meio escolar, o que implica automaticamente uma intervenção consciente e deliberada de ensino que se objectiva traduzir-se em aprendizagem. Convém, no entanto, salientar que, como afirma Ausubel (1978), ensinar e aprender não são processos coextensivos, ou seja, nem sempre o que se ensina se traduz em aprendizagens, o que qualquer professor sabe por experiência própria. O ensino de um conhecimento é apenas uma das condições que pode influenciar a aprendizagem desse conhecimento.

Partindo do princípio de que a motivação é a “alavanca” da aprendizagem, há aspectos da pessoa do aluno a ter em conta de modo a rentabilizar os esforços feitos de parte a parte, pelo professor e pelo aluno.

Sendo tanto o aluno como o professor indivíduos a quem é reconhecida autonomia, ou seja, investidos de poder para decidir das suas acções, a construção do saber assentará, em primeiro lugar, numa atitude colaborativa e cooperativa. O acto educativo é, deste modo, fruto de um processo de co-construção do saber (Barroso, 1996).

A partilha efectiva do poder dentro da sala de aula é um pressuposto para a co-construção do saber. Perspectivar o aluno como decisor no processo educativo é dar voz ao aluno, às suas necessidades e características, é, em suma, respeitá-lo enquanto aprendente e, acima de tudo, enquanto pessoa.

O aprendente aprende melhor se sentir necessidade em aprender, se se sentir responsável pela sua aprendizagem, se receber um *feedback* precoce e eficaz, se praticar aquilo que aprende, se tiver oportunidade de observar o modelo.

Partilhando a perspectiva de Kolb “learning is the process whereby knowledge is created through transformation of experience” (1984: 38), a experiência assume um valor crucial nesta nova aceção de aprender.

## **b) Experiência – seu valor**

“In order to accomplish its ends both for the individual learner and for society (education) must be based upon experience – which is always the actual life-experience of some individual.”  
(Dewey, 1938: 89)

Falar do valor da experiência na aprendizagem implica definir o que se entende por este conceito e qual o seu contributo para o processo de aprendizagem. Em qualquer dicionário da Língua Portuguesa o termo experiência refere-se ao acto ou efeito de experimentar, ao conhecimento de uma realidade dada através da observação ou de uma realidade provocada no propósito de saber algo. Refere-se ainda ao conhecimento obtido pela prática, ao conjunto de modificações vantajosas trazidas pelo exercício às nossas faculdades, às aquisições que faz o nosso espírito pela observação e comprovação de factos e, em geral, aos progressos mentais proporcionados pela vida.

Partindo destas pistas, há dois aspectos que interessa salientar. Um dos aspectos refere-se a uma acção, uma actividade, que valoriza a dimensão prática da aprendizagem. Outro aspecto refere-se às “aquisições” ou “modificações vantajosas”, que se liga a uma dimensão cognitiva da aprendizagem. Estas modificações são fruto de um processo de reflexão que acrescenta algo ao sujeito e por isso são consideradas vantajosas. A partir delas evolui-se.

Esta ideia de experiência encerra em si reflexão, pensamento, relação com outras experiências e ainda o significado que se atribui à própria experiência. Considera-se a experiência o alicerce e o estímulo para a aprendizagem, na medida em que se relaciona com o conhecimento prévio do aluno e que, através de uma acção empenhada e reflectida, conduz à aprendizagem efectuada naquele momento e lança os fundamentos para aprendizagens futuras (Dewey, 1938; Boud, Cohen e Walker, 1993; Kohonen, 1999; Gruber, 1999).

A conjugação da dimensão prática e cognitiva ocorre num processo que assume características específicas. Uma das características principais é o carácter processual e contínuo da experiência (Dewey, 1938; Kolb, 1984; Boud, Cohen e Walker 1993; Alarcão,

2000). Neste âmbito, o conceito de *continuum* experiencial apresentado por Dewey (1938) ajuda a esclarecer o que é a aprendizagem significativa na medida em que qualquer aprendizagem só é significativa quando interiorizada de um modo que contribui para a modificação do indivíduo. Esta modificação e a conseqüente possibilidade de desejar mais aprendizagens e ter capacidade de as acomodar estão relacionadas com as experiências educativas positivas, pois só é um processo contínuo quando não obsta ou dificulta aprendizagens futuras. Para que a aprendizagem seja significativa tem que ser interiorizada pelo aprendente, pois como defende Usher (1993), a experiência é um processo de leitura e de escrita na matriz do sujeito.

A interacção (Dewey, 1938; Alarcão, 2000) é outra característica que ajuda a esclarecer o conceito de experiência na sua função e força educacionais. Falar em interacção é pensar não apenas nos seus agentes, mas também na situação em que ela ocorre e nos conteúdos que a motivam. Quanto à situação é de salientar a importância da organização (Alarcão, 2000) tanto da situação de aprendizagem como das próprias aprendizagens para assegurar a continuidade do processo. O tipo de conhecimentos anteriores condicionam o que se vai aprender, e por isso têm que ser reactivados, têm que ser questionados. Os novos conhecimentos deverão ser manipulados em relação à articulação, ao significado e à utilidade, a fim de se favorecer a memorização. Deste modo, a estrutura dos conhecimentos é feita através de articulações semânticas e articulações com situações conhecidas. Dewey (1938) remete para a responsabilidade do professor a adequação das experiências de aprendizagem facultadas aos alunos que tem à sua frente, tendo em consideração as suas necessidades. Qualquer professor concorda que, para que a aprendizagem seja uma aprendizagem duradoura, os conhecimentos não podem ser recebidos de forma passiva. O aprendente tem que construir os seus conhecimentos. Para que este processo ocorra, e lembrando o que se disse sobre gestão curricular, é necessário que o professor faça uma gestão dos conteúdos a aprender. A informação a ser adquirida deverá ser seleccionada, transformada, ligada a conhecimentos anteriores, porque a aprendizagem é um processo activo. Dewey chama ainda a atenção para o facto de a aprendizagem não se centrar apenas nos conteúdos, mas na situação no seu todo, ganhando, por vezes, maior importância a aprendizagem que deriva da própria situação de aprendizagem em detrimento do conteúdo.

“Collateral learning in the way of formation of enduring attitudes, of likes and dislikes, may be and often is much more important than the spelling

lesson or lesson in geography or history that is learned. For these attitudes are fundamentally what count in the future. The most important attitude that can be formed is the desire to go on learning.” (1938: 48).

“What avail is to win prescribed amounts of information (...) if in the process the individual loses his own soul (...) loses the ability to extract meaning from his future experiences as they occur? (...) attentive care must be devoted to the conditions which give present experience a worthwhile meaning. (...) traditional schools tended to sacrifice the present to a remote and more or less unknown future” (Dewey, 1938: 49).

Porém, nem toda a experiência é educativa (Boud, Cohen e Walker, 1993; Dewey, 1938). Há que fazer a distinção entre experiências que são educativas e que não o são. Por exemplo, experiências de aula que sejam negativas, conduzindo portanto a um baixo auto-conceito não são experiências educativas, porque põem em risco o sucesso de aprendizagens futuras. A vontade de continuar a aprender fica cerceada, não se deixando o espaço de abertura necessário à progressão para o próximo passo do desenvolvimento do sujeito. Cada aprendizagem significativa encerra em si o embrião de outra. Portanto, a aprendizagem depende da qualidade da experiência. Essa qualidade pode ser identificada ao nível imediato, provocando agrado ou desagrado e ao nível da sua influência no futuro.

Valoriza-se a experiência porquanto esta constitui o fundamento e estímulo para a aprendizagem num processo contínuo e holístico, integrando aspectos situacionais, sociais e culturais. A aprendizagem é o fruto de uma construção activa e empenhada e é influenciada pelo contexto sócio-emocional em que ocorre. (Boud, Cohen e Walker, 1993). É a partir de experiências deste tipo que se constrói o sentido:

“Learning involves much more than an interaction with an extant body of knowledge; learning is all around us, it shapes and helps create our lives – who we are, what we do. It involves dealing with complex and intractable problems, it requires personal commitment, it utilizes interaction with others, it engages our emotions and feelings, all of which are inseparable from the influence of context and culture” (Boud, Cohen e Walker, 1993: 1).

### **c) A construção de sentido – cognitivo e afectivo**

Considerando que o acto de experimentar, no sentido de experienciar, como a palavra alemã *Erlebnis* define, envolve um sujeito activo e empenhado, todas as características do sujeito influem na construção do sentido. Mulligan (1993) também se

refere à construção do sentido. É interessante notar que das sete categorias que este autor apresenta (“reasoning, feeling, sensing, intuiting, remembering, imagining and willing”) algumas dizem respeito ao mundo interior de cada pessoa, o que até há pouco tempo parecia ser tabu incluir no processo de aquisição de conhecimento (Damásio, 2000, Forgas, 2000, Goleman, 2001). Só há duas décadas, após um período de cognitivismo e behaviorismo, é que se começou a estudar a influência dos afectos na cognição e se pensa em integrar a imagem tripartida do ser humano – cognitivismo / behaviorismo / humanismo –, reconhecendo que os afectos podem influenciar a cognição e, consequentemente, os comportamentos desencadeados, como defende Forgas:

“It appears, then, that positive and negative affective states have a variety of informational and processing consequences for social cognition. The reverse link is equally important: Cognitive appraisal processes and “emotion production rules” are also heavily implicated in the way people perceive and construe situations, and in the nature of their resulting affective reactions” (Forgas, 2000: 17).

Considerando a pirâmide de Heron (1990, 1991, 1992 cit in Postle, 1993) relativa à aprendizagem multi-modal, verifica-se que, na base, se situa o nível emocional, a seguir o imaginário, depois o conceptual e por fim, no topo da pirâmide, a acção, o que sublinha a importância do domínio da afectividade como subjacente a todos os outros que se lhe sucedem. “The ‘upward hierarchy’ emphasizes that each succeeding layer relies on that below it. It also underlies the vital importance of the affective, emotional mode of learning. It forms the base, the foundation on which the others rest” (1993: 34). A posição de Heron vem, aliás, na senda do que Langer afirmava: “The entire psychological field including conception, responsible action, rationality and knowledge is a vast and branching development of feeling” (1967, cit in Postle, 1993: 34).

Constituindo a dimensão afectiva a base do desenvolvimento da acção humana, a construção de sentido em situação de aprendizagem não a pode escamotear. É antes de vital importância reconhecê-la e considerá-la como factor decisivo. De salientar o que Boud, Cohen e Walker referem:

“Emotions and feelings are key pointers to both possibilities for, and barriers to, learning. Acknowledging them can enable us to significantly redirect our attention toward matters, which we have neglected. Denial of feelings is denial of learning” (1993: 15).

Quando o aluno entra na sala da aula traz as suas vivências (Leguthe e Thomas, 1991), as suas características pessoais. As vivências anteriores de cada pessoa e os factores pessoais para a interpretação da experiência constituem as âncoras da construção de sentido. As vivências anteriores informam acerca de parâmetros de organização do pensamento, onde cada nova experiência se vai encaixar, como dizem Novak e Gowin: “The construction of new knowledge begins with our observation of events or objects through the concepts we already possess” (1984: 4).

Os factores pessoais têm a ver com a perspectiva do nosso olhar. Olhamos e entendemos as coisas de acordo com o nosso próprio sentir do momento, salientam Boud, Cohen e Walker:

“Our personal history affects the way in which we experience and what we acknowledge as experience. We do not simply see a new situation afresh – what is before us – but in terms of how we relate to it, how it resonates with what past experience has made us” (1993: 9).

Se se entender a compreensão de uma experiência como um processo de leitura (Usher, 1993) fala-se de um processo de descodificação, de interpretação dos conteúdos, que são lidos de modo diferente consoante a experiência do momento e ainda todo o *background* das experiências anteriores do aprendente. O estado de espírito em que o receptor se encontra quando recebe a mensagem é muito importante para a leitura e descodificação da mesma.

De facto, se se atentar em conclusões decorrentes da implementação de projectos de reflexão cognitiva, nomeadamente Programa Dianoia, Programa Promoção Cognitiva, (Pinto, 1994) salienta-se a importância pedagógica de se atender ao facto de que os alunos têm as suas próprias motivações, experiências anteriores, personalidades e maneiras diferenciadas de compreender as situações e as tarefas a realizar. Estas variáveis têm uma importância crucial nas aprendizagens dos alunos (Pinto, 1994).

Sublinhando as palavras de Usher “experience is the site where the personal and the social intersect and intertwine and through which each gives a constantly changing meaning to the other” (1993: 174), a construção e desenvolvimento do eu advêm da “escrita da experiência”, ou melhor da inscrição da experiência na matriz do sujeito, ou seja através de uma aprendizagem significativa.

Recapitulando, a aprendizagem significativa integra a aprendizagem experiencial mas vai para além dela, pois é necessário que o sujeito, o aprendente, esteja predisposto a

integrar a nova experiência, a interpretá-la e a transformá-la em conhecimento novo. E é neste espaço que a dimensão afectiva interfere decisivamente. Se afectivamente aquele conteúdo tocar o aprendente, mais fácil e naturalmente são activados os mecanismos cognitivos para trabalhar a informação e para que a aprendizagem significativa se efectue.

### **3. Gestão personalizada do currículo**

Conhecer o aluno na sua individualidade e o aluno enquanto elemento de um grupo é fundamental para que se possa proceder a uma gestão personalizada do currículo.

Como se viu, a tomada de decisão no processo de descodificação cabe essencialmente ao professor informado pelo conhecimento que tem do aluno. Todavia, para uma gestão personalizada do currículo as decisões do processo de recodificação são fruto da interacção entre a proposta do professor e outras propostas oriundas dos alunos.

A gestão personalizada do currículo refere-se ao processo de tomada de decisões regulado por duas variáveis primordiais, as metas a atingir previamente definidas (o currículo nacional, o programa e a sua operacionalização) e o agente, razão de ser do ensino: o aluno. Especificamente, gerir o currículo personalizadamente significa decidir concertando equilibradamente, por um lado, as necessidades do aluno que incluem variáveis contextuais e pessoais e, por outro lado, os objectivos a atingir e as competências a desenvolver através do processo de ensino-aprendizagem que, no caso português, se inserem no quadro de referência do currículo nacional.

O professor da gestão personalizada do currículo é um professor que procura enquadrar-se no modo como Alarcão vê o professor do futuro:

“um homem ou mulher de cultura, um informador informado, e um profissional do humano. Profissional do humano capaz de promover o desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos. Informador informado no sentido de facilitar o acesso do aluno ao conhecimento e à apropriação dos saberes. Homem ou mulher de cultura, capaz de mobilizar conhecimentos vários, disciplinares e transdisciplinares necessários à compreensão do mundo em que vivemos” (2000: 41).

#### 4. Conclusão

Na opinião de Pacheco “a melhoria do sucesso dos alunos depende basicamente de uma nova organização curricular que contemple, entre outros, os seguintes aspectos: o estabelecimento de prioridades educativas, a definição de áreas temáticas nucleares, a revisão dos programas, a construção de projectos curriculares integrados e uma nova estrutura para a progressão dos alunos” (2000b: 128).

Entendo que muito se pode fazer com os documentos legais que temos e as estruturas que temos para melhorar o sucesso dos alunos. Aliás, há muitas experiências e casos que, embora isolados, o testemunham. Além disso, como o mesmo autor refere, “a inovação surge próxima dos actores que quotidianamente vivem e sentem a escola” (Pacheco, 2000b: 128) e esses, alunos e professores são, sem dúvida, os protagonistas da mudança.

Convém, todavia, alertar para os perigos que pode correr a prática informada pelos conceitos de gestão curricular, práticas de adequação e diferenciação e flexibilização. Esta prática não pode ser entendida do modo como Pacheco a identificou nalguns normativos portugueses anteriores aos Decretos-lei 6 e 7/2001 de 18 de Janeiro:

“os caminhos da diversificação curricular estão consagrados nos normativos e apresentam o seguinte denominador comum: são formas curriculares orientadas para a discriminação negativa dos alunos e não para a flexibilização dos projectos de formação” (2000b: 131).

Roldão também chama a atenção para este facto:

“o processo desencadeado pela adequação curricular visa, não reduzir os níveis de desempenho ou simplificar o que deve ser aprendido, mas tentar implementar estratégias que tornem acessíveis e significativas para o aluno, com as suas circunstâncias específicas e nos seus contextos próprios, todas as aprendizagens e objectivos visados, de uma forma adequada às suas reais necessidades e possibilidades” (1999b: 65).

O que se pretende implementar é:

“uma política curricular igual e diversificada, é a situação ideal em qualquer sistema educativo democrático que salvaguarde a existência de uma escola pública para todos os alunos. A igualdade é reconhecida como factor de legitimação social da escola e a diversificação é entendida como uma pluralidade de caminhos que não conduzam à discriminação e à desigualdade” (Pacheco, 2000b: 132).



Apesar de muito crítico em relação ao processo de revisão curricular que tem decorrido em Portugal, Pacheco concorda que o “professor goza de uma autonomia de orientação dentro dos referenciais que lhe são impostos – objectivos, programas, orientações metodológicas, manuais e procedimentos de avaliação -, mas que jamais determinam liminarmente a sua acção” (2000b: 142).

Atendendo a que toda esta mudança tem como fim último a melhoria efectiva das aprendizagens dos alunos, então a semente está lançada. A discussão teórica está lançada, algum suporte legislativo também. Resta aos professores abandonarem a comodidade do que é familiar e terem coragem para encetar a mudança com os instrumentos ao seu dispor. Nesta perspectiva entende-se a afirmação de Lesourne: “a autonomia é seguramente a única alavanca capaz de fazer evoluir o ensino público a partir de dentro” (1988, cit. in Costa, 1997: 47).

Operar uma mudança em qualquer domínio não é tarefa fácil. Requer esforço, determinação e, acima de tudo, implicação dos seus agentes. O processo de adequação da escola às necessidades dos alunos e às exigências do presente e do futuro instável que se avizinha é algo que nenhum professor contesta. Perante estes dois factos, e sabendo que o processo de autonomização da escola está agora a dar os seus primeiros passos, logo ainda muito dependente da influência centralizadora do estado, existe a nível curricular uma margem para trabalhar a autonomia pedagógica, nomeadamente no âmago do processo de ensino-aprendizagem – a sala de aula – utilizando a gestão curricular enquanto instrumento operacionalizador do currículo. Basta seguir a máxima que Alarcão propõe para os professores de línguas estrangeiras: “Professor descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor para ajudares os teus alunos a descobrirem a língua que aprendem e a descobrirem-se a si próprios como alunos” (1996: 187).

*Students' feelings about themselves as learners and about their academic subjects can be at least as influential as their ability"*

*(Lang, 1998: 5)*



### III. O pó mágico

Geralmente, na vida quotidiana não se atribui valor ao que está sempre presente e ali perante o olhar diário. Toma-se essa situação, ou facto, como grantido, descurando, muitas vezes, o necessário cuidado de manutenção que alimenta a continuidade. Só quando um elemento estranho se introduz e provoca alterações no que era considerado dado adquirido, é que se nota que, afinal, se tem descurado o que realmente não era assim tão adquirido.

A dimensão afectiva na aprendizagem é certamente um dado que ninguém contesta, considerado adquirido para a maioria dos docentes e que, talvez por isso mesmo, não se tem sabido cuidar devidamente e colocar ao serviço do processo de ensino-aprendizagem, integrando-a nele e valorizando-a. Tal como uma flor que precisa de continuamente ser regada em doses apropriadas para não morrer, nem de sede nem afogada, a dimensão afectiva na aprendizagem precisa de ser cuidada. Para tal, é necessário, em primeiro lugar, tomar consciência da sua existência, conhecê-la nas suas particularidades de modo a saber cuidá-la.

A dimensão afectiva, considerada aqui simultaneamente subjacente e estruturante do processo de ensino-aprendizagem, é o pó que passa despercebido, mas que se afirma e impõe continuamente. É o pó que se vai acumulando, camada a camada, sem quase se dar conta. É o pó que, se não for limpo, ofusca o brilho dos objectos que cobre, desvalorizando-os, deformando-os. Mas também é o pó que conserva, que mantém a continuidade, que anota a marca do tempo.

O que aqui se propõe é olhar atentamente para este pó, “acompanhante fiel e discreto que por vezes ajuda, outras vezes interfere e outras vezes bloqueia” (Solé, 2001: 31), conhecê-lo de modo a poder trabalhá-lo, descobrir as suas potencialidades, trazê-las para o processo de ensino-aprendizagem. O que se pretende é colocar esse pó inerte a circular e deixar que a magia se instale.

Eis o caminho a percorrer neste capítulo.

## 1. Novo paradigma de educação

No mundo actual, caracterizado pela mudança e instabilidade a todos os níveis da vida humana, notam-se sinais que simultaneamente identificam e respondem à necessidade de novos instrumentos para compreender e representar a realidade. Com eles se aprende a lidar com a realidade de modos diferentes, numa tentativa vã de a dominar. Por oposição à modernidade, a actualidade inscreve-se no que muitos autores (Doll, 1993; Magalhães, 1994; Tadeu da Silva, 1995; Santos, 1995, 2001; Hargreaves, 1998b) consideram a pós-modernidade, termo à volta do qual não existe consenso. Segundo Lages, “o pós-modernismo é antes de mais uma forma nova de compreensão da realidade, ou seja, uma forma de olhar para as coisas e de ler a realidade complexa e mutante” (1997: 53).

Independentemente da nomenclatura adoptada para a sua caracterização, certo é que a sociedade contemporânea é caracterizada pela informação e pelo conhecimento, pelo crescimento dos meios de comunicação de massas, pela comunicação em tempo real que obvia distâncias, pelo domínio da imagem. É uma época paradoxal que não ratifica as dicotomias, validando antes a sua coexistência e procurando, através de uma visão crítica, compreendê-las e perspectivá-las no seu funcionamento em contexto. Como afirma Santos, “o conhecimento do paradigma emergente tende a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco tempo considerávamos insubstituíveis” (2001: 39-40). Procura-se uma visão eclética (Doll, 1993), abrangente, uma vez que “no paradigma emergente o conhecimento é total, tem como horizonte a totalidade universal” (Santos, 2001: 47). Porém, como salienta Santos, este conhecimento também é local, valorizando desta forma os contextos concretos de cada projecto, por isso, “o conhecimento avança à medida que o seu objecto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces” (Santos, 2001: 48).

Não se encontrando no âmbito deste trabalho a discussão da era pós-moderna, nem dos seus traços constitutivos, há duas características que se considera pertinente mencionar, dado que, pela sua natureza, se relacionam com a educação e, ainda, porque contribuem para a análise do contexto educacional em busca do conhecimento que, dentro dos objectivos deste estudo, se pretende alcançar: a globalização da informação e o conceito de tempo.

A primeira porque torna obsoleta a visão do ensino enquanto transmissão de informação que, tratada de um modo linear, se traduziria posteriormente em conhecimento, uma vez que, agora, as fontes de informação são múltiplas, dispersas e contínuas (Lages, 1997), o seu acesso está ao dispor de qualquer pessoa e necessita de um tratamento quase que simultâneo. A mudança na teoria educacional encara, como objectivo para o ensino, não apenas o domínio de técnicas para aceder ao conhecimento, destacando-se entre elas a selecção da informação, mas, acima de tudo, o modo como essa informação se transforma em conhecimento, ou seja, a integração do conhecimento novo com os construtos e significados pessoais do aluno, privilegiando não só o nível cognitivo, mas também o nível afectivo.

A segunda característica é uma consequência da primeira. A globalização da informação comprimiu e acelerou o tempo (Hargreaves, 1998b), levando a um aumento do ritmo de mudança. O tempo ganha novos significados e contornos e passa a fazer parte do próprio processo de transformação da realidade (Fernandes, 2000a). Ocorrendo o processo educativo num período de tempo específico, a sua gestão adequada é a forma de escapar à aglutinação por essa “compressão” de que fala Hargreaves. A sociedade globalizada impõe uma aceleração que absorve, controla e pode limitar. Lidar com esta característica implica saber que o processo de aquisição de conhecimento é um processo lento e, implica ainda, o recurso a todas as ferramentas disponíveis para que se acompanhe o passo, obviando o perigo de ficar para trás. Neste sentido, o novo entendimento do conceito de tempo denota a necessidade de alterar as actuais estruturas organizativas do currículo, de horário espartilhado entre disciplinas dissociadas umas das outras, o que não promove a necessária integração e articulação curricular que se defende na acepção de currículo seguida neste estudo. Além disso, aceitam-se os sentimentos e a intuição como factores importantes nos processos de aprendizagem, valorizando a dimensão afectiva que até aqui parecia não ser notada.

Vive-se no limite de um paradigma e no esboçar de um outro paradigma da sociedade emergente, para usar a expressão de Tavares (1996), ou seja, o nascimento de um instrumento que ajuda a conceptualizar a existência actual. Este paradigma vem valorizar dimensões há muito desprezadas e, desta forma, atender à globalidade da natureza humana (Alarcão, 2001). Essas dimensões prendem-se com a própria essência do

ser humano, conferindo às emoções o seu papel activo e constitutivo da própria racionalidade.

É de salientar o contributo de autores como Goleman (1999, 2001) e Damásio para o reconhecimento da importância e do papel que a emoção tem no processo de construção do conhecimento, afirmando o último:

“Limito-me a sugerir que certos aspectos do processo da emoção e do sentimento são indispensáveis para a racionalidade. No que têm de melhor, os sentimentos encaminham-nos na direcção correcta, levam-nos para o lugar apropriado do espaço de tomada de decisão onde podemos tirar partido dos instrumentos da lógica” (2000: 14).

Considerando a interactividade como essência da actual mundivivência (Alarcão, 2001), o paradigma de educação emergente salienta a dimensão relacional que se estabelece na construção do processo de ensino-aprendizagem. A relação dentro do triângulo ‘professor – aluno – conhecimento’ tem por base as emoções das pessoas envolvidas. A comunicação deste modo estabelecida visa a compreensão do aluno numa forma holística.

Habermas (1984, cit. in Fernandes, 2000b) contrapõe à racionalidade instrumental a racionalidade comunicativa ou comunicacional, que valoriza o conhecimento prático, algo indispensável não apenas na sala de aula, mas também na vida em sociedade, traçando deste modo o caminho para a valorização de dimensões da prática educativa que durante muito tempo foram minorizadas, bem como para a reconciliação entre a teoria e a prática (Fernandes, 2000b).

A racionalidade comunicativa pode ser considerada um instrumento que, por um lado, atende à globalização da informação e, por outro, ao novo entendimento do conceito de tempo. O poder da globalização só tem sentido se for utilizado para estabelecer a comunicação que ocorre dentro de um tempo que, assumindo ele próprias características qualitativas, contribui para o processo de comunicação. A valorização da comunicação, da relação, da dimensão afectiva de cada ser, remete para a progressiva consciencialização de um mundo globalizado que não tem sem rosto. É à procura do rosto, da marca de identidade, que esta nova racionalidade atende, e que se encontra na relação entre o professor e os seus alunos. O comentário de van Manen clarifica a importância deste “rosto”:

“It is because a teacher feels addressed by the ‘faces’ of particular students, about whom he or she worries, that the teacher can remain sensitive to the

sometimes ‘faceless’ multitude of all the other students for whom he or she is responsible” (2000: 326).

## 2. Dimensão afectiva na educação

“The fact that pupils are people with many of the same emotions and feelings as those who teach them needs emphasis.”  
(Lang, 1998: 3)

Considerar o aluno como centro e eixo orientador do processo de ensino-aprendizagem, é considerá-lo não apenas enquanto aprendiz, mas também enquanto pessoa. O mesmo é dizer, naturalmente, respeitar os afectos e emoções do aluno que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e no qual se manifestam. Este é o âmbito da educação afectiva, definida nos termos de Lang:

“By affective education is meant that part of the educational process that concerns itself with attitudes, feelings, beliefs and emotions of the students. This involves a concern for the personal and social development of pupils and their self-esteem or as it is perhaps more appropriately expressed in French as regards each student, “je suis bien dans ma peau” (1998: 5).

Aqui é referido um primeiro nível da dimensão afectiva, o nível da relação intrapessoal. No entanto, o processo de ensino-aprendizagem é um processo que se alimenta das relações entre os seus intervenientes. Continua Lang:

“A further important dimension goes beyond the individual student and concerns the effectiveness of their relationships with others. Thus interpersonal relationships and social skills are recognized as central to affective education” (1998: 5).

Salientam-se ainda dois pontos relacionados com a educação afectiva. O primeiro envolve assegurar a orientação e apoio aos alunos, o segundo implica reconhecer que as dimensões afectiva e cognitiva da educação estão interrelacionadas:

“Related to this view of the affective dimension of education are two further points: that it often involves both the provision of support and guidance for students and the affective and cognitive dimensions of education are interrelated” (1998: 5).

Relacionamento é a palavra-chave da dimensão afectiva na educação. Este relacionamento ocorre a diversos níveis e em espaços variados na escola. Dado que o



relacionamento na instituição escola, para além de ser obrigatório, tem objectivos específicos que se alcançam na medida em que a comunicação se estabelece de forma eficaz, sublinha-se a importância da personalidade de cada interveniente no processo de ensino-aprendizagem, bem como o poder de comunicação entre elas.

Embora a dimensão relacional ainda seja escamoteada do processo de formação de professores (Santos et al., 2000), pode considerar-se que, cada vez mais, os docentes se distanciam da prática de ensino enquanto transmissão, apostando mais na relação pessoal inerente à comunicação que se estabelece no espaço de aprendizagem. Esta comunicação ultrapassa então a mera função informativa relativa a conteúdos curriculares, envolvendo conteúdos relacionais que, segundo Ventura de Pinho (1997), são de origem psicológica e estão relacionados com a afectividade, a emotividade, a empatia. A comunicação assim entendida é o que neste estudo se considera a comunicação curricular, dado que abrange e respeita a dimensão humana no acto educativo. A comunicação curricular subjaz a um modelo de aprendizagem que visa uma “mudança profunda”, exigindo “a reformulação de arraigados hábitos de pensamento, de sentimentos e de comportamento” (Goleman, 1999: 250). Ou seja, um modelo de aprendizagem que ultrapassa o aspecto cognitivo e o relaciona com o aspecto emocional, promovendo o crescimento global do aluno.

Se, por um lado, se considera o aluno o eixo do processo de ensino aprendizagem, por outro, considera-se o professor a sua força impulsionadora. Identificando as emoções com o coração do ensino, Hargreaves (2000) salienta quatro aspectos essenciais na relação que cada professor estabelece com os seus alunos: 1. ensinar é uma prática emocional; 2. ensinar e aprender envolvem uma compreensão emocional; 3. ensinar é uma forma de trabalho emocional; 4. as emoções dos professores são inseparáveis dos seus objectivos e da sua capacidade de os alcançar. Estes quatro aspectos chamam a atenção para a necessidade de um conhecimento profundo do processo de ensino-aprendizagem, aliado a um conhecimento profundo das características pessoais dos alunos. A partir de um auto-conhecimento profundo, o professor que conhece as características psicológicas dos seus alunos pode conduzir o processo relacional de modo a alcançar os fins educacionais estabelecidos. É neste aspecto que os conhecimentos provenientes do campo da psicologia podem ser colocados ao serviço da aprendizagem.

Longe dos anos em que a psicologia era apenas considerada para testar e avaliar o funcionamento de alunos com problemas, ou apenas como portadora de técnicas para

auxiliar o processo de ensino e de ensino-aprendizagem, é hoje considerada duma forma interrelacionada com a pedagogia (Soares, 1995; Ventura de Pinho, 1997). Abandonada a primeira vertente de estudos dos problemas relacionados com os métodos de ensino, abordam-se hoje os “problemas ligados às relações professor-aluno na sua interacção pedagógico-didáctica, no quadro de uma psicopedagogia relacional centrada no estudo das condições relacionais mais favoráveis para se atingirem os objectivos educativos escolares” (Ventura de Pinho, 1997: 78).

Ao considerar a estrutura organizativa tradicional da escola portuguesa, facilmente se identificam áreas que até aqui mais directamente se têm ocupado deste aspecto do desenvolvimento integral dos alunos. A disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, os Serviços de Orientação Profissional e, mais recentemente, a Educação Cívica ou a Educação para a Cidadania parecem ser os lugares de excelência para abordar a dimensão relacional. Nestas situações a intervenção de um psicólogo é um dado adquirido, mas também já se salienta a necessidade de articular o trabalho destes profissionais com o dos restantes professores da escola, por forma a apoiá-los no seu papel enquanto promotores do desenvolvimento pessoal dos alunos (Santos et al., 2000).

Estas vozes constatarem que a presença obstinada da dimensão afectiva não se deixa confinar ao tratamento em áreas específicas da responsabilidade de um profissional apenas. A dimensão afectiva espalha-se por todos os lugares da escola, por todas as áreas de intervenção educacional. Quantas vezes se verifica que as actividades habitualmente (e erradamente) designadas por extra-curriculares, como visitas de estudo, trabalhos de campo e actividades que envolvem tarefas fora da sala de aula contribuem para uma maior aproximação entre professores e alunos e, conseqüentemente, para um melhor conhecimento e relacionamento? Parece, no entanto, que quando se chega à sala de aula esta dimensão fica à porta.

Um estudo conduzido por Hargreaves (2000) sobre as emoções no ensino e a mudança educacional, levado a cabo em escolas básicas e secundárias, clarifica um pouco este aspecto. Os professores entrevistados consideram a expressão das emoções na sala de aula como algo disruptivo, anómalo e adverso ao fluir normal das aulas, não sabem gerir as emoções quando estas irrompem no processo de ensino-aprendizagem e não as aproveitam ou integram no processo para melhorar não só o relacionamento entre professor e aluno, mas também o relacionamento do aluno com os conteúdos a aprender.

Nas nossas escolas, as noções de gastar tempo e perder tempo a que vulgarmente os docentes se referem e não distinguem, vêm corroborar as conclusões do estudo acima referido. Muitos professores dizem perder tempo quando estão a ouvir os alunos falar de problemas que os preocupam, ou ainda quando se dedicam à área-escola; o mesmo se passa ao organizar actividades, planificar em conjunto, deixar os alunos pensar e decidir. No primeiro exemplo é “perder tempo” ouvir os alunos porque não se inclui a dimensão afectiva no processo educativo, logo não se sabe geri-la e, conseqüentemente, integrá-la. Em relação à área-escola, cumpre-se o estabelecido, mas muitas vezes sem a articulação e integração curricular que seria desejável. Quanto à partilha de poder e de funções na sala de aula, muitos professores assumem essas tarefas porque é mais rápido, deixando tempo livre para “expor a matéria”. Nos casos acima mencionados não se perde tempo, gasta-se o tempo que é destinado ao processo de ensino-aprendizagem com aspectos tão ou mais relevantes que os aspectos meramente informativos de “exposição da matéria”, que, não raras vezes, até vem tal e qual no manual adoptado.

O processo de ensino-aprendizagem precisa de ser alimentado através da motivação e os alunos têm que ter oportunidade de decidir e construir as suas aprendizagens. Para que isto aconteça é necessário tempo. Tempo que não é desperdiçado de modo algum. É tempo que se gasta com o que é importante em dada altura, sem descuidar, obviamente, as metas curriculares. É o tempo que faz parte do próprio processo de aprendizagem que, como atrás referido, assume características qualitativas, contribuindo, assim, para o processo de comunicação curricular. Atender às necessidades dos alunos é rentabilizar o tempo concedido para o processo educativo em meio escolar.

Como se vem constatando até aqui, considerar as emoções como contributo para o processo de ensino-aprendizagem e, além disso, incorporar as dimensões emocionais nas metas curriculares a atingir pelos alunos é algo que ainda não se consegue facilmente fazer. Como refere Solé:

“não se sabe com exactidão, como interagem o afectivo e o cognitivo, assim como não se sabe, com segurança como intervir para potenciar essa relação em benefício da formação global do aluno. Há que acrescentar que muitas vezes também não sabemos aproveitar o conhecimento ao nosso dispor actualmente” (2001: 31).

Esta última afirmação remete claramente para o conhecimento proveniente do campo da psicologia que muito pode contribuir para a gestão da dimensão afectiva inerente ao

processo educacional. As emoções são essenciais do ponto de vista do desenvolvimento pessoal tanto de alunos como de professores.

Resta, então, saber em que campos se pode intervir por forma a integrar, respeitar, valorizar a dimensão afectiva fazendo-a emergir no âmago do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, na sala de aula.

### **3. Variáveis afectivas na construção da aprendizagem**

“Todas as interacções humanas pressupõem a existência e a construção de representações”

(Ventura de Pinho, 1997: 81)

Como se tem vindo a sublinhar, a construção do conhecimento opera-se no seio de uma relação comunicacional entre professores e alunos que tem como objecto conteúdos curriculares específicos. Identificam-se aqui três variáveis: professores, alunos e conteúdos curriculares. É na interacção entre estas variáveis que se constrói, desenvolve e alimenta o processo de ensino-aprendizagem, a que se aliam comportamentos específicos.

Para compreender as interacções comportamentais há que ter em conta as representações a partir das quais elas adquirem o seu significado e contribuem para o seu processo de construção ou gestação (Ventura de Pinho, 1997). O conceito de representação assume relevância na medida em que são as representações que os alunos e professores têm quer da função do professor, quer da função do aluno, quer ainda do processo de ensino-aprendizagem, que os informam no que se refere aos comportamentos a ter dentro e fora da sala de aula. Entenda-se representação enquanto “sistema simbólico organizado e estruturado cuja função essencial é a apreensão e o controle do mundo pelo sujeito, permitindo-lhe compreendê-lo e interpretá-lo, adaptando-se-lhe e guiando os seus comportamentos” (Ventura de Pinho, 1997: 81). As expectativas que se criam em relação a uma situação, a uma pessoa, a um objecto estão em consonância com as representações que se possuem.

Atente-se em cada variável isoladamente. Quanto ao professor, o seu auto-conhecimento enquanto pessoa e enquanto profissional é de importância crucial. É partindo do conhecimento de si próprio que pode melhor gerir as suas emoções, controlá-las e concentrar-se na descoberta, conhecimento e gestão das emoções dos seus alunos. O professor tem que ter muito cuidado com as expectativas que forma acerca dos seus alunos e com a diferenciação que faz. Não pode deixar de atribuir tarefas desafiadoras aos alunos que considera mais fracos. Tem que os estimular e encorajar para progredir, embora tenha que ser realista.

Tendo como referência o quadro de classificação da competência emocional do ser humano apresentado por Goleman (1999) é possível delinear para âmbito deste estudo, as características da competência emocional do professor ao nível pessoal e social que, no âmbito deste estudo, assumem importância crucial. Na competência pessoal distinguem-se três traços essenciais: auto-consciência, auto-regulação e motivação. Estes traços são os que distinguem um professor confiante de um professor inseguro. O conhecimento dos pontos fortes e fracos conferem confiança, segurança, certeza de que se segue o trilho mais adequado naquele momento. A competência pessoal é a que informa todo o processo de planificação da aprendizagem e também interage no processo de gestão da aprendizagem em situação. A competência social informa o processo de gestão da aprendizagem em situação, ou seja a relação que se estabelece durante o processo comunicacional com fins curriculares. Na competência social, a empatia distingue-se das restantes características. A empatia envolve a capacidade de compreender o outro, a capacidade de o desenvolver através da percepção das suas necessidades e fortalecimento das suas capacidades, antecipando-as, orientando-as; potenciando a diversidade e ainda a capacidade de ler as correntes emocionais e identificar as relações de poder num grupo. Outras características da competência social envolvem a capacidade de induzir respostas favoráveis nos outros e incluem aspectos como: exercer influência, ter capacidade de comunicação, saber gerir conflitos, capacidade de liderança, capacidade de alimentar relações, capacidade de trabalhar colaborativa e cooperativamente.

É de salientar que os alunos conferem muito valor aos factores afectivos na relação que estabelecem com o professor. Características como disponibilidade, respeito e afecto, capacidade de acolhimento e atitudes positivas são salientados pelos alunos tanto do ensino Básico, como Secundário, equilibrando-se neste último com factores mais académicos,

como o conhecimento da matéria, a capacidade para motivar e implicar os alunos, a clareza na exposição, etc. (Ventura de Pinho 1997; Solé, 2001).

Um estudo levado a cabo em duas escolas portuguesas sobre as percepções dos alunos em relação ao clima da sala de aula revela que há resultados positivos em áreas como o auto-conceito, bem como perspectivas positivas em relação à inovação e ao apoio dos professores na escola onde um programa aliado ao Desenvolvimento Pessoal e Social foi posto em prática. Porém, os autores do estudo alertam para o facto de que, estes resultados tendem a diluir-se com o passar do tempo, e sugerem que, para que as práticas de inovação tenham um alto nível de eficácia, é necessário conceber o processo como uma espiral, que se renova a cada recomeço (Menezes e Campos, 1998).

Estes exemplos vêm sublinhar a centralidade da acção do professor na construção da relação na sala de aula. É neste âmbito que a motivação do professor, a que atrás se fez referência, desempenha um papel importante. Professores motivados, empenhados no seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional certamente serão capazes de contagiar os seus alunos com o entusiasmo que os alimenta.

Quanto à segunda variável, o aluno, de acordo com o que atrás se afirmou acerca das representações, são as representações de si próprio, nas quais ancoram expectativas, que constituem os aspectos a ter em conta na relação que subjaz ao processo de ensino-aprendizagem. Equilíbrio pessoal, auto-conceito, percepção do outro e o modo como se relacionam com o outro constituem o cerne da questão.

O entendimento de auto-conceito neste estudo adopta a perspectiva de Williams e Burden (1997), que subdividem o auto-conceito em três vertentes: auto-imagem, auto-estima e auto-eficácia. Porém, esta divisão não é fixa, variando conforme os autores. Por exemplo, ao falar de auto-estima, André e Lelord (2000) também referem uma subdivisão tripartida. A nomenclatura usada por estes últimos autores, embora diferente daquela que neste trabalho é adoptada, refere na sua essência os mesmos fenómenos, o que ajuda a clarificar cada uma das subdivisões e, por isso, é referida para explicitar o que se entende por cada vertente do auto-conceito. Assim, a primeira, auto-imagem, refere-se à visão que temos de nós próprios, ou seja a “visão da sua pessoa” (André e Lelord, 2000); a segunda, auto-estima, diz respeito ao sentimento de valoração ou avaliação associado à nossa auto-imagem, ou seja, “o amor da sua pessoa” (André e Lelord, 2000) e a terceira, auto-eficácia,

refere-se às crenças acerca das capacidades ou competências em certas áreas ou relacionadas com certas tarefas, ou seja, a “auto-confiança” (André e Lelord, 2000).

As três vertentes do auto-conceito revelam-se e influem de modo diverso no processo de ensino-aprendizagem. No âmbito da auto-imagem incluem-se os traços pessoais que caracterizam a identidade de cada aluno, por exemplo, ao nível da extroversão ou introversão; neste âmbito também são importantes aspectos que têm a ver com influências da cultura e do meio a que pertencem. No que concerne à auto-estima contam-se características como conforto ou inibição em situações de sala de aula, ansiedade relativamente à avaliação, tolerância da ambiguidade no que diz respeito à aprendizagem de línguas estrangeiras, capacidade de correr riscos, segurança que sentem no ambiente de aprendizagem e ainda se se sentem bem no grupo a que pertencem. No âmbito da auto-eficácia destaca-se o sentimento de competência em relação a determinadas tarefas de aprendizagem, o conhecimento das capacidades próprias e o tipo de comportamento adoptado perante a aprendizagem, como por exemplo: persistência, curiosidade, entusiasmo, interesse. Além disso, inclui-se ainda a auto-avaliação do desempenho, que pode estar relacionada com o esforço desenvolvido, com o grau de dificuldade das tarefas, ou até com o factor sorte. Note-se que a auto-eficácia não é a mesma coisa que as capacidades reais que possuímos, mas antes a nossa convicção acerca do que somos capazes de fazer com as capacidades de que dispomos. É de salientar o que Goleman refere a este propósito: “A posse de capacidades não é suficiente, por si só, para garantir o nosso melhor desempenho – temos de acreditar nas nossas capacidades para as usar ao seu melhor nível” (1999: 78). Este autor salienta ainda que o sentido de auto-eficácia é específico de um domínio pois a forma como se pensa que se irá desempenhar um determinado trabalho não é necessariamente a mesma que se pensa que se pode atingir noutra actividade qualquer.

Goleman (1999) sublinha a importância da especificidade de cada domínio e o tipo de actividade para o sentido de auto-eficácia, o que ajuda a caracterizar a terceira variável: os conteúdos. Eles são o instrumento de trabalho na situação de aprendizagem em meio escolar, o que confere características muito específicas a todo o processo, diferenciando-se de qualquer outra aprendizagem da vida quotidiana. É de salientar que, no contexto de uma concepção construtivista de aprendizagem, os conteúdos surgem como elemento crucial para se entender, articular, analisar e inovar a prática docente (Solé e Coll, 2001).

Os conteúdos curriculares não constituem um fim em si mesmo, são antes um meio para obter mudanças nos alunos, ou seja, um meio para que os alunos aprendam, cresçam e se desenvolvam (Mauri, 2001). Assim, e lembrando o que foi discutido acerca da importância da experiência na construção do conhecimento para que as aprendizagens sejam significativas, a apresentação dos conteúdos, a sua finalidade e a situação didáctica daí decorrentes constituem três critérios fundamentais a observar.

Respeitar estes critérios é oferecer ao aluno a possibilidade de este se relacionar afectivamente com os conteúdos. Para tal, a forma de os apresentar e organizar deve proporcionar relevância, valor e significado pessoal para o aluno. Cumprir este objectivo implica relacionar os conteúdos com os conhecimentos anteriores, as necessidades e as características pessoais dos alunos. Em seguida, há que considerar a finalidade dos conteúdos de aprendizagem. Esta deve ir além da imediatividade, os alunos devem sentir que aprendem algo de um valor mais geral, para além do cumprimento da tarefa específica. Isto requer que o poder em relação aos conteúdos seja partilhado, isto é, o aluno deve saber exactamente o que se espera que ele faça, estar disposto a fazê-lo, assumindo, assim, responsabilidade pela sua aprendizagem, estando apto, no final, a proceder à sua avaliação. Por fim, a situação de aprendizagem tem que ser considerada estimulante. Para tal, as actividades e tarefas propostas devem encerrar um certo desafio, devem implicar algum esforço, situar-se ligeiramente acima do que foi alcançado até aquela altura, mas dentro das capacidades dos alunos. Em suma, todo o trabalho com os conteúdos curriculares deve ser moldado de acordo com a personalidade do aluno.

As palavras de Paulo Freire (1996) de que não há docência sem discência referem-se à importância crucial de duas das variáveis identificadas. Atrevo-me a completar o seu pensamento, acrescentando a terceira variável. Os conteúdos curriculares são o elo que assegura, alimenta e legitima a interacção entre docentes e discentes.



#### **4. Eu-afectivo**

Considerar o aluno em todas as suas dimensões, tanto na sua individualidade, como fazendo parte de um grupo, considerar as suas características pessoais e as suas características enquanto aprendiz é falar do eu-afectivo do aluno.

Entendendo afecto como os aspectos da emoção, do sentimento, da disposição ou da atitude que condicionam o comportamento (Arnold e Brown, 1999), o eu-afectivo integra a dimensão individual e social, ou seja, a construção do relacionamento aos níveis intra e interpessoal. Este conceito não separa o sujeito individual das suas funções sociais, (Pourtois e Desmet, 1997), neste caso, no âmbito da escola. É de salientar que, ao nível individual, é necessário distinguir duas áreas: o eu pessoa e eu aprendiz. Arnold e Brown (1999) chamam a atenção para o facto de determinadas características da personalidade permanecerem intactas sem se misturarem com as características que cada aluno revela enquanto aprendiz.

O conceito de eu-afectivo diz respeito à dimensão do aluno que, enformada pela sua matriz pessoal, pelas vivências anteriores e características pessoais interage com a situação de sala de aula, condicionando ou facilitando uma atitude afectiva, positiva ou negativa, em relação à situação de aprendizagem.

#### **5. Conclusão**

O sucesso é a meta para a qual todas as acções em meio escolar concorrem. Afirma Ventura de Pinho:

“em educação, como em tudo, talvez, não há comportamentos neutros ou despidos de simbolismo e/ou significado. Eles podem ser descodificados num sentido positivo ou negativo, pelos alunos, e isto influencia tanto os conhecimentos e saberes como o processo de aquisição dos mesmos, por parte dos alunos, ou seja, o seu rendimento escolar e, obviamente, o seu sucesso” (1997: 85).

O sucesso que se pretende não é a nota mais elevada, ou a aquisição de um maior número de conhecimentos. O conceito de sucesso que se defende traduz-se em aprendizagens significativas que se inscreveram no eu-afectivo do aluno. Estas aprendizagens têm por base uma comunicação afectiva e relacional professor-aluno, feita de forma equilibrada e

adaptada, necessária para o desenvolvimento psicológico harmonioso do indivíduo. Essa relação contribui também para uma melhor consecução dos objectivos do processo de ensino-partilha-aprendizagem e para a auto-realização e integração individual e social do aluno e do professor (Ventura de Pinho, 1997).

O processo de ensino-aprendizagem com as características apresentadas ao longo destes capítulos conduz ao sentimento de *flow* que Goleman sublinha:

“flow represents perhaps the ultimate in harnessing the emotions in the service of performance and learning. In flow the emotions are not just contained and channelled, but positive, energized and aligned with the task at hand” (1995, cit in Arnold e Brown, 1999: 15).

Retomando o pensamento de Dewey, Csikszentmihalyi afirma “if experience is intrinsically rewarding, life is justified in the present, instead of being held hostage to a hypothetical future gain” (1990, cit. in Arnold e Brown, 1999: 15). Sem querer ser demasiado ambiciosa, é nesta perspectiva que a experiência de formação de que a seguir se dá conta se pretende inscrever.



*“A escola não deve ser só um sítio onde se estuda e se tiram boas notas,  
deve ser basicamente um local onde se aprende a viver.”*

*Daniel Sampaio (1994: 21)*



## IV. Do pensamento à acção

Após a apresentação e discussão dos fundamentos teóricos que orientaram este trabalho, chegou agora a altura de dar a conhecer como se procedeu para desenvolver a sua abordagem didáctico-pedagógica na vertente prática. O trajecto a efectuar pretende esclarecer como o processo decorreu: o nascimento da ideia a partir do problema experienciado, a elaboração do projecto de formação que foi objecto de investigação, a sua implementação e avaliação.

Dar-se-á conta, então, das coordenadas para o estudo empírico cuja metodologia de investigação segue uma atitude de investigação-acção. Discutem-se os contornos desta metodologia, apresentam-se os instrumentos escolhidos e identificam-se os participantes.

Para descrever o processo de implementação do projecto é necessário ter em conta que, seguindo uma metodologia de investigação-acção, há um constante olhar sobre os dados e conseqüente análise e interpretação desencadeadores de novas acções, como salientam Cohen e Manion:

“Action research relies chiefly on observation and behavioural data. That it is therefore empirical is another distinguishing feature of the method. This implies that over the period of a project information is collected, shared, discussed, recorded in some way, evaluated and acted upon; and from time to time, this sequence of events forms the basis of reviews of progress” (1994: 192).

É pertinente mencionar que o projecto de formação implicou uma metodologia de formação que implementa e avalia, para redefinir a acção posterior, e que se inclui numa perspectiva de inovação como estratégia de desenvolvimento do eu pessoal e profissional da professora. Nessa medida é um projecto de formação-investigação-acção.

## 1. Nascimento de um projecto

### a) O problema

Nos três últimos anos lectivos leccionei o 12º ano, nível três de língua, da disciplina de alemão. No final de cada ano lectivo, e depois do balanço final com os alunos, fui-me apercebendo de que muitas das minhas aulas tinham sido maçadoras, apesar de terem sido diferentes todos os anos, e que os alunos participavam nelas porque “tinha de ser” e não propriamente porque se entusiasmavam com o que estavam a aprender.

A pressão do exame final estava sempre presente desde o primeiro ao último dia de aulas, fazendo parecer que o nosso trabalho de um ano lectivo servia apenas para aqueles cento e vinte minutos de exame. As horas de trabalho em comum, as diversas aprendizagens construídas, as descobertas, as pequenas e grandes vitórias eram sacrificadas em nome de um momento. O prazer da aprendizagem, a fruição do processo da descoberta era cerceado, adiado em função de algo que, contrariamente ao que Dewey (1938) escrevia, não se traduziria numa vantagem futura, mas num momento de sofrimento, porque assim era encarado o exame nacional.

Insatisfeita com esta constatação, apercebi-me de que só no final de cada ano lectivo é que começava a conhecer os meus alunos e a trabalhar de acordo com as suas características, necessidades e gostos. Isto acontecia a partir do momento em que o programa estava dado, geralmente, no início do terceiro período. A partir daí começava a desenvolver um ensino que atendia às necessidades e características individuais de cada aluno como preparação para o exame final nacional, mas o sentimento de insatisfação prevalecia.

Para analisar esse meu sentimento de insatisfação, iniciei, quase de forma inconsciente, um processo de auto-questionamento no sentido de melhorar a minha prática lectiva, de modo a levar os meus alunos a sentirem-se melhor na sala de aula e a aliviar a tensão inerente ao exame final, tanto para mim enquanto professora, como para os alunos.

A minha primeira tarefa como professora foi criar um novo entendimento de mim própria (Goleman, 1999), ou seja, proceder a um intenso auto-exame, ir até ao âmago do

tipo de professora que era e de que costumava orgulhar-me. Os tópicos que me orientaram, em primeiro lugar de uma forma espontânea, encontrei-os de uma forma sistematizada em Alarcão (1996).

Comecei por reflectir sobre as razões que me levaram a ser professora, de seguida sobre as finalidades do ensino da minha disciplina e o tipo de conhecimentos e capacidades que os meus alunos estavam a desenvolver: se em conformidade com essas finalidades e com o modo como eu me entendia enquanto professora, ou não. Estas considerações mais gerais levaram-me a considerações mais específicas, que tinham a ver com a operacionalização dos meus valores enquanto professora, a especificidade do conteúdo que leccionava, o contexto em que ensinava, a minha competência pedagógico-didáctica, a legitimidade dos métodos utilizados.

Pensando mais especificamente na interacção com os alunos, reflecti sobre os factores que possivelmente inibiam a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, o grau de envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e, acima de tudo, no processo de avaliação.

Estas questões de natureza mais restrita fizeram-me voltar a questões de natureza mais lata, que envolviam todo o processo de construção do saber no espaço de sala de aula, nomeadamente o tipo de relacionamento que desenvolvia com os meus alunos e os papéis que assumia na sala de aula e também fora dela. E ainda o tipo de papéis que os meus alunos desempenhavam, em função dos papéis que eu lhes pedia para desempenharem.

Cheguei à conclusão de que a minha prática lectiva seguia dois modelos e algumas ideias-feitas que eu não tinha questionado até aí. O facto de leccionar o 12º ano, um ano terminal sujeito a um exame nacional, colocava toda a minha atenção nos conteúdos que tinham que ser leccionados. Independentemente das necessidades e gostos dos alunos era isso que eu fazia, chamando a mim, enquanto professora, toda a responsabilidade inerente ao processo de ensino-aprendizagem. Depois de “cumprir” o programa, já me podia dedicar ao que eu considerava importante, ou seja, atender às necessidades dos alunos, explicar o que cada um mais precisava, fazer treinar estruturas e conteúdos diferentes consoante as necessidades de cada um. Todavia, este modo de actuação era inconsciente, porque auto-justificava esta outra forma de dar as minhas aulas como preparação para o exame final nacional e, por isso, continuava insatisfeita.



Quanto aos alunos, eu só começava a conhecê-los quando lhes dava espaço para se deixarem conhecer, o que acontecia também no final do ano lectivo, depois de ter sido “dado” o programa e estarem criadas as condições que proporcionavam uma interacção mais personalizada, atendendo às características individuais de cada um.

Situava-me num modelo de ensino diferente daquele que me parecia ser mais consentâneo com o entendimento da minha função de educadora, que as palavras de Tavares espelham: “O educador, antes de mais, tem de ser uma pessoa que se dirige a outra pessoa e a ajuda a dar à luz a sua própria identidade pessoal, como ser inteligente e livre, actor e autor do seu próprio destino de uma maneira autónoma e responsável” (1996: 83).

## **b) A ideia**

A partir das conclusões a que cheguei pensei em orientar a minha prática lectiva de acordo com o meu entendimento de educadora, respeitando as necessidades dos meus alunos, sem me deixar toldar pelo espectro do exame final. Pensei fazer das minhas aulas momentos de diálogo com os interesses e vontades dos alunos, deixando-os decidir e colocando a responsabilidade da aprendizagem no seu trabalho e empenho pessoal, sem esquecer, porém, a minha obrigação, enquanto professora, de observar os requisitos para o exame nacional.

Em vez de concentrar na minha função de professora as decisões quanto à ordenação e ao modo de abordar os conteúdos do programa, pensei em colocar esses aspectos à consideração dos alunos e, a partir daí, planificar em conjunto o trabalho lectivo. Orientada por alguns tópicos que encontrei sistematizados em Alarcão (1996), resolvi envolver os alunos nas suas aprendizagens colocando-os a pensar comigo sobre a língua que aprendiam, tanto na perspectiva formal como funcional, sobre a relevância individual e social da língua estrangeira em causa, o alemão, sobre as capacidades que desenvolviam, o seu papel enquanto alunos e as expectativas que tinham em relação ao papel da professora.

Foi esta a ideia-embrião de uma gestão personalizada do currículo, conceito já discutido no capítulo II e que deu origem ao projecto de formação que a seguir se refere.

### c) **O projecto curricular**

Assim, no início do ano lectivo de 2000/2001, elaborei um projecto curricular para desenvolver com a minha turma de 12º ano de alemão, cujo texto integral apresento em anexo a esta dissertação, (Anexo 1).

Tendo como ambição “fomentar aprendizagens significativas respeitando a individualidade de cada aluno”, a estratégia principal deste projecto desenvolveu-se a partir do que se entende neste estudo pelo conceito de gestão curricular. No projecto curricular definiram-se as premissas do processo de descodificação curricular e conseqüente processo de recodificação curricular, conducentes à gestão personalizada do currículo, que se pretendia implementar. Nele se estabeleceram os princípios orientadores da acção do professor, bem como as características dos conteúdos e actividades e ainda o modo como os alunos poderiam exercer controle sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

A operacionalização destes princípios girou em torno de três eixos fundamentais: abordagem temática, tipo de actividades e portfolio, como um novo instrumento de avaliação.

Quanto ao primeiro, e aproveitando a sugestão do programa de língua alemã que se encontra organizado em torno de áreas temáticas para todos os anos de escolaridade, o projecto curricular definiu a organização da planificação anual em torno de temas. Dado que não fora adoptado nenhum manual, e após a apresentação dos grandes temas, colocaria-se à consideração dos alunos, não só a sua organização e distribuição ao longo do ano lectivo, como também a sugestão de sub-temas que gostassem de abordar. Esta opção permitiria ir ao encontro dos interesses dos alunos, relembrando as palavras de Beane (2000) que, ao falar da coerência do currículo e da necessidade de integração das experiências dos jovens na sua aprendizagem, refere a organização temática do currículo como facilitadora dessa integração. Através desta metodologia dar-se-ia oportunidade aos alunos de articularem os seus gostos e experiências pessoais com os conteúdos programáticos, o que possibilitaria a tão desejada coerência curricular e as aprendizagens significativas, aspectos que configuravam a ambição do projecto curricular.

Quanto ao tipo de actividades, foram dadas indicações muito gerais no projecto, apenas com alguns exemplos, não seguindo, portanto, uma metodologia baseada numa proposta de um autor específico. Este espaço proporcionou-me, enquanto professora, a

aplicação do conhecimento profissional até aqui adquirido, proveniente tanto da formação inicial e da prática lectiva diária, como de acções de formação, congressos e leituras, de modo a adaptá-lo quer à situação, quer aos alunos, quer aos objectivos a alcançar.

O entendimento do conceito de gestão curricular encerra em si uma fase muito importante: a avaliação. É através de uma avaliação constante da acção que esta se redefine, tanto ao nível da acção do professor, como da acção do aluno. Considerando o carácter formativo e contínuo de que a avaliação deve revestir-se, no projecto curricular optou-se pela implementação de um portfolio que desse conta do processo de aprendizagem dos alunos e permitisse, assim, avaliá-los. Definiu-se, ainda, a sua organização e os critérios de avaliação de modo a que este instrumento pudesse espelhar as aprendizagens realizadas e possibilitasse o desenvolvimento de um trabalho personalizado, mais próximo dos alunos em termos afectivos.

No projecto curricular também se previram os instrumentos para a avaliação do projecto de formação, sendo alguns comuns aos utilizados para efeitos da presente investigação. Tal sobreposição está inerente à própria natureza da investigação realizada: investigação-acção que pode ser entendida como investigação para a acção, investigação na acção e sobre a acção.

#### **d) A pesquisa**

Partindo da reflexão encetada e encontrando orientação nos pressupostos teóricos expostos nos três primeiros capítulos, a investigação levada a cabo pretendeu indagar sobre o modo como uma gestão personalizada do currículo interferiu nos afectos dos alunos, tornando as aprendizagens significativas. Partiu-se do pressuposto de que a gestão personalizada do currículo teria repercussões na competência de aprendizagem e, por reflexo, na competência comunicativo-linguística dos alunos. Isto porque se conferiria ao aluno poder de decisão sobre o seu processo de aprendizagem, advindo daí uma consequente responsabilização. Este conhecimento do processo, proporcionar-lhe-ia uma consciencialização das suas competências, tanto de processo como de desempenho, tendo oportunidade real de intervir para constantemente se superar. Assim, pretendeu-se saber

quais os caminhos que a gestão personalizada do currículo percorreu e que ferramentas utilizou, para intervir no tipo de relacionamento dos alunos com os conteúdos, com a situação de aprendizagem e com os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, para que as aprendizagens se inscrevessem na sua matriz pessoal e perdurassem.

Constituindo o projecto curricular, ele próprio, objecto de pesquisa, foram seleccionados três objectivos para o estudo:

- ? Identificar procedimentos envolvidos na gestão personalizada do currículo, facilitadores duma intervenção ao nível do eu-afectivo do aluno;
- ? Compreender como a variável eu-afectivo poderia contribuir para um auto-conhecimento do aluno enquanto aprendiz e enquanto pessoa;
- ? Analisar aspectos da relação interpessoal professor/aluno e aluno/professor que emergissem como contributos para uma gestão personalizada do currículo.

Apresentado o projecto curricular e os objectivos da investigação, passa-se à metodologia utilizada que será precedida pela justificação do paradigma escolhido.

## 2. Metodologia de investigação

“Os investigadores qualitativos podem ajudar as pessoas a viverem uma vida melhor.”

(Bogdan e Biklen, 1994: 301)

### a) Coordenadas do estudo empírico

Formação, investigação e inovação constituem três aspectos identificativos da profissão docente, tal como é entendida neste estudo, e são eles os responsáveis pela produção de conhecimento. Contribuir para a inovação implica criar rupturas no conhecimento, dado que, a partir de novas formas de conceber a acção se questiona o que, até àquele momento, era considerado absolutamente válido. Assim, a investigação surge como suporte do conhecimento emergente do tecido dinâmico em que se exerce a acção. Nas palavras de Gonçalves (2001) os professores não trabalham em ambientes assépticos, os seus laboratórios não têm paredes e são permeáveis a um conjunto de factores que, não raras vezes, escapam a qualquer controle. Nesta perspectiva, e de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação é uma atitude que se toma face a objectos e actividades de modo a melhor conhecer a realidade circundante, e através dos seus resultados ajudar a viver melhor. Assim, segundo Silverman (1994), o investigador é alguém que facilita as mudanças que mobilizam a capacidade de inovação das pessoas.

Tratando-se, neste caso, de uma investigação que se centra nas pessoas, nas suas características e na dinâmica de adequação e diferenciação por forma a poder personalizar, ou seja, atender às especificidades pessoais de cada aluno, a metodologia de investigação não poderia ser rígida. Pelo contrário, tinha de ser maleável, flexível, situada dentro de parâmetros que ajudassem a compreender a realidade e a agir em conformidade com a exigência dos contextos e da situação.

Nesta sequência, a metodologia deste estudo inscreve-se no paradigma investigativo a que Alarcão (2001) chamou “experencialismo crítico”, que vê a realidade

duma forma orgânica, buscando a sua compreensão na interacção entre o todo e as partes, ou seja, acentuando “a mediação do factor humano na investigação, a existência de redes de interacção entre as partes e o todo, entre forma, função e substância, consciente e inconsciente, material e imaterial, particular e universal” (2001: 141).

Dentro deste paradigma foi assumi, na dupla qualidade de investigadora e professora, uma atitude de investigação-acção, dado que na procura de solução para os problemas da prática lectiva quotidiana, esta atitude, baseada na reflexão e compreensão das situações, permitiu regular os procedimentos de acordo com as mesmas, como referem Cohen e Manion:

“A feature which makes action research a very suitable procedure for work in classrooms and schools is its flexibility and adaptability. These qualities are revealed in the changes that may take place during its implementation and in the course of on-the-spot experimentation and innovation characterizing the approach” (1994: 192).

Pretendi, deste modo, ultrapassar o hiato existente entre as teorias cuidadosamente construídas e o desajuste com a realidade específica na sala de aula, que traduziu o meu desejo, enquanto investigadora, de articular a formação contínua com a prática, ou seja, na perspectiva de Charlier, “compreender as situações analisar as práticas e utilizar um repertório de competências profissionais” (1996, cit in Pacheco, 2000a: 383), de modo a melhorar a prática, como as palavras de Cohen e Manion ilustram: “The principal justification for the use of action research in the context of the school is improvement of practice” (1994: 192).

Adopta-se o entendimento de investigação-acção na acepção de Gonçalves (2001), ou seja, uma postura dentro do exercício de investigação que encerra um conjunto de metodologias. Estas permitem a recolha sistemática de informações, com o objectivo de promover mudanças sociais (Bogdan e Biklen, 1994). Deste modo, este estudo correspondeu ao propósito específico de interpretação da realidade educativa através de uma prática cujo significado se encontrou e encontra directamente relacionado com o meu desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto professora (Pacheco, 2000a) e, consequentemente, contribuindo para a melhoria das condições de aprendizagem dos meus alunos, tal como as palavras de Carr e Kemmis salientam: “a investigação-acção é um estudo autoreflexivo de modo a melhorar a racionalidade e a justiça das práticas dos participantes” (1988, cit in Pacheco, 2000a: 382).

Tentar perceber o confronto entre teoria e prática é algo muito pessoalizado que implica assumir a responsabilidade inerente à interpretação da teoria e aos contornos da prática onde se aplica a teoria. Sabendo que todo o processo de construção do conhecimento assenta na natureza do próprio conhecimento, isto é, na sua própria instabilidade e revisibilidade, tornam-se indispensáveis mecanismos auto-reguladores da sua qualidade funcional e instrumental. Falo do papel activo e reflexivo que os agentes envolvidos na investigação têm para a construção do conhecimento. Os mecanismos auto-reguladores mencionados incluem necessariamente a gestão do confronto entre a teoria e a prática, ou seja, a reflexão sobre efeitos e causas não apenas em termos lineares, mas a montante do efeito, sabendo que o controlo da organização das causas possíveis possibilita ter um controlo muito mais avisado sobre as práticas.

O confronto produtivo entre a teoria estabelecida e a realidade organizativa pode beneficiar da reflexão sobre a prática. Este processo acusa uma intensa actividade interior por parte do produtor do conhecimento, ou seja, a minha acção enquanto investigadora, pelo que a objectividade científica poderá ficar comprometida. Deste risco tenho plena consciência. Por isso, coloquei o rigor, a honestidade e integridade como critérios para o desempenho das minhas funções de investigadora, seguindo as palavras avisadas de Bogdan e Biklen: “para os investigadores da investigação-acção a objectividade significa ser honesto, recolher os dados na fonte e obter as perspectivas de todas as partes envolvidas nas questões” (1994: 296).

Os oponentes a esta atitude de investigação argumentam que o seu objectivo é situacional e específico, a natureza da amostra é geralmente muito restrita e não representativa, não podendo os resultados ser generalizáveis. No entanto, gostaria de salientar que, apesar de considerar estes argumentos bastante válidos, o que acontece é que muitos programas de investigação-acção se tornam extensivos, menos personalizados e de alguma forma influenciam e modificam as práticas nas escolas (Cohen e Manion, 1994).

Quanto às metodologias escolhidas, tentei conciliar o enfoque qualitativo com o enfoque quantitativo. Interessou-me uma análise estática que descreve, uma dinâmica que estabelece relações, e ainda uma cinética que faz a síntese das anteriores e infere as conclusões para a prática e para a evolução dos agentes envolvidos na investigação. É na utilização desse conhecimento que se situa a mais valia da investigação-acção. A questão recorrente: “O que faço com este conhecimento em benefício dos meus alunos e de mim

própria enquanto professora?” orientou um conjunto de procedimentos que desencadearam uma acção com vista à resolução de problemas, aspecto crucial da investigação-acção.

A experiência que tinha como professora permitiu-me analisar de um modo intersubjectivo a realidade na qual intervim (Pacheco, 2000a). Reconheço, por isso, tanto as limitações como as potencialidades da investigação-acção, estando consciente de que a legitimação da investigação-acção depende de uma busca constante da compreensão mediante a interpretação e reflexão (Pacheco, 2000a). O trabalho disciplinado, a reflexão cooperativa e colaborativa, a disponibilidade psíquica para partilhar os problemas da prática – ao fim e ao cabo, a essência da investigação-acção – são competências postas em prática ao longo do processo de investigação-acção, por forma a delinear planos de actuação que precisavam de ser observados e avaliados, para que a espiral da construção activa do conhecimento se cumprisse.

Por conseguinte, o meu caminho foi seguir o conselho de um investigador avisado:

“The worst thing that contemporary qualitative research can imply is that, in this post-modern age, anything goes. The trick is to produce intelligent, disciplined work on the very edge of the abyss” (Silverman, 1994: 211).

#### **b) Fontes de informação: questionário e reflexões escritas**

Consciente de que, para responder eficazmente ao propósito da problematização da prática (Pacheco, 2000a), a escolha das técnicas adequadas é determinada tanto pelo objecto, como pelos os objectivos da investigação, importa esclarecer a forma como os instrumentos elaborados possibilitaram a recolha de dados da realidade que se pretendia investigar.

Para identificar *procedimentos envolvidos na gestão personalizada do currículo, facilitadores duma intervenção ao nível do eu-afectivo do aluno*, o 1º objectivo desta investigação, era necessário recolher dados em duas áreas: o processo de ensino-aprendizagem e o eu-afectivo do aluno. Os dados relativos ao eu-afectivo do aluno eram também importantes para a consecução do 2º objectivo: *compreender como a variável eu-afectivo poderia contribuir para um auto-conhecimento do aluno enquanto aprendiz e enquanto pessoa*. Quanto ao terceiro objectivo: *analisar aspectos da relação interpessoal professor/aluno e aluno/professor que emergissem como contributos para uma gestão*



*personalizada do currículo*, era necessário recolher dados sobre o modo como se desenvolvia o processo de implementação da gestão personalizada do currículo, mormente as características que assumia a relação entre os intervenientes no processo.

Esclarecido o tipo de informação que se pretendia obter, identificaram-se claramente três grandes categorias:

1. processo de ensino-aprendizagem;
2. eu-afectivo do aluno;
3. processo de gestão personalizada do currículo.

Relativamente às duas primeiras categorias, optou-se por um questionário que fornecesse os dados relativos ao processo de ensino-aprendizagem e relativos ao eu-afectivo do aluno. Aplicou-se o mesmo questionário no início e no final da intervenção formativa em análise, de modo a aferir as alterações geradas pela gestão personalizada do currículo nas duas categorias.

No período que permeou entre a aplicação inicial e final do questionário, cada aluno elaborou reflexões críticas, orientadas por pontos pré-estabelecidos, realizadas no final do estudo de cada área temática. Nestes documentos os alunos eram convidados a reflectir sobre o modo como a aprendizagem tinha decorrido, consciencializando, desta forma, não só o processo de gestão personalizada do currículo, mas também o seu próprio processo de aprendizagem individual e em grupo. Estas reflexões constituíram a fonte de dados que deram conta do impacto do processo de gestão personalizada do currículo, a terceira categoria deste estudo, e que estabeleceram a sua relação com a manifestação do eu-afectivo no processo de descoberta do aluno enquanto aprendente e enquanto pessoa.

## **Questionário**

Em primeiro lugar foi construído o questionário. Um instrumento deste tipo é geralmente sujeito a um processo de validação para verificar o seu rigor, clareza e adequação aos objectivos da investigação, e à população-alvo (Pardal e Correia, 1995). O rigor científico, e a clareza e adequação do questionário foram validados através da apreciação crítica efectuada por colegas, igualmente professoras do Ensino Básico e Secundário, que lidam diariamente com alunos na sala de aula. Este questionário não foi submetido a uma pilotagem, o que poderá constituir uma fragilidade do instrumento.

Porém, nas condições da presente investigação, tal não se afigurava possível. Uma vez que se tratava de uma investigação-acção a implementar logo no início do ano lectivo e, para serem cumpridos os prazos de apresentação da dissertação, não havia tempo para se proceder a essa pilotagem. Além disso, se fosse pilotado antes do ano lectivo começar, as condições seriam artificiais, pois os alunos teriam de se deslocar à escola apenas para essa finalidade.

No que se refere à modalidade de perguntas, foram elaboradas perguntas fechadas, limitando assim as respostas dos alunos. Para além das respostas “concordo” e “discordo”, foi introduzida a possibilidade de escolher “não tenho a certeza”, porque havia situações referidas no questionário para as quais os alunos poderiam não estar despertos e nunca ter reflectido sobre elas; daí ter-se dado a possibilidade ao aluno de responder mais adequadamente conforme a sua experiência. Por conseguinte, estas perguntas fechadas não são típicas, uma vez que não são dicotómicas, colocando-se o aluno na situação de uma outra opção para além de “sim” ou “não”. Portanto, e segundo a definição de Pardal e Correia (1995), são perguntas de escolha múltipla que configuram tendencialmente uma modalidade fechada.

A redacção das perguntas pautou-se por uma forma clara, concisa e unívoca, de modo a evitar ambiguidade na interpretação das mesmas. As perguntas foram elaboradas na perspectiva do aluno, a maioria na afirmativa, tentando sempre uma formulação o mais neutra possível. O facto de se escolher a forma assertiva para a formulação das questões foi intencional para transmitir ao aluno, por um lado, segurança e, acima de tudo, um clima positivo, aberto e descontraído. Na maioria das vezes foram formulados mais do que um indicador para uma variável, a fim de permitir um cruzamento de dados e verificar a coerência das respostas dos alunos (muitas vezes estão distraídos e não pensam no que estão a responder). As perguntas foram distribuídas ao acaso no questionário, o que permitiu, mais uma vez, testar a coerência das respostas de cada aluno.

O questionário foi dividido em duas partes. A primeira parte diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, a segunda diz respeito ao eu-afectivo do aluno. Na primeira parte encontram-se duas grandes subcategorias que se referem às representações dos alunos em relação à função do professor e em relação à função do aluno. Pretendeu-se averiguar das representações dos alunos, pois como já foi discutido anteriormente, elas informam e condicionam o comportamento dos alunos em contexto escolar.

As variáveis que a seguir se apresentam foram seleccionadas em consonância com os aspectos teóricos já discutidos em capítulos anteriores. No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, interessava obter informação relativa ao modo como os alunos entendiam a função do professor dentro e fora da sala de aula. Incluíram-se nesta subcategoria também algumas características que estão associadas à função de professor para facilitar a recolha dos dados, devendo então a subcategoria “função do professor” ser entendida como aspectos da acção do professor dentro e fora da sala de aula. Dentro dela foram seleccionadas as seguintes variáveis: professor enquanto transmissor de conhecimento ou facilitador da aprendizagem, partilha do poder dentro da sala de aula, professor corrector e avaliador constante, tipo de ambiente fomentado na sala de aula, tipo de informação sobre o decorrer do processo de aprendizagem que o professor dá aos seus alunos, contacto com o professor e local desse contacto.

Apresentam-se no quadro 1 os indicadores das variáveis acima mencionadas e o respectivo número de ordem no questionário. Encontram-se em anexo, (Anexo 2), os exemplares da primeira e da segunda aplicação do questionário.

Variáveis	Indicadores	N.º
<b>Função do professor dentro da sala de aula:</b>		
<b>Transmissor Facilitador</b>	Antes de qualquer exercício de carácter prático o professor expõe sempre a matéria.	1
	O professor dá-me pistas e com diversas actividades eu ‘descubro’ a matéria.	19
	A maior parte da aula é ocupada pelo professor a expor a matéria.	36
<b>Poder</b>	O que se faz na aula é decidido em conjunto pelos alunos e professor.	4
	O professor é que sabe o que eu devo aprender.	24
	O professor aconselha as actividades mais adequadas a cada aluno.	32
<b>Corrector</b>	Mais ainda do que o professor, eu sou responsável pela correcção dos meus erros.	2
	O professor de Alemão deve corrigir todos os meus erros, orais e escritos.	11
<b>Avaliador</b>	A avaliação é negociada entre professor e aluno.	15
	O professor só me pergunta o que tem a certeza que eu não sei.	30
	O professor é que decide a nota final.	34
<b>Ambiente</b>	O professor encoraja-me a falar e não está sempre a corrigir.	17
	O professor pergunta para saber o que eu ainda tenho de aprender.	21
	O professor aproveita sempre favoravelmente alguma coisa do que eu digo.	27
<b>Feedback</b>	O professor mostra-me onde errei e faz-me perceber porquê.	9
	Só no final do período é que o professor me dá informações sobre o meu trabalho.	22
	O professor indica-me regularmente o tipo de problemas que tenho que ultrapassar.	35
<b>Função do professor fora da sala de aula:</b>		
<b>Contacto</b>	Geralmente só contacto com o professor na sala de aula.	8
	Marco encontros com o professor fora do horário da aula.	13
<b>Local</b>	O professor só ensina dentro da sala de aula.	6

Quadro1: Função do Professor – Variáveis e indicadores do questionário

Para o desenvolvimento do projecto de gestão personalizada do currículo interessava sobremaneira saber como o próprio aluno entendia a sua função dentro e fora da sala de aula. Para tal seleccionaram-se as seguintes variáveis: tipo de atitude mantida na aula (passiva, receptiva, activa, produtiva), capacidade de decisão do aluno e metodologia utilizada nas aulas, na qual se inclui a capacidade de planeamento, a definição de objectivos e a consequente avaliação do trabalho realizado. Também se pretendia averiguar da atitude dos alunos fora da aula: investigativa ou de mero cumprimento dos deveres e ainda saber se divulgavam a aprendizagem, ou seja, se partilhavam com os outros tanto os resultados do desempenho, como as aprendizagens realizadas.

Apresentam-se no quadro 2 os indicadores das variáveis acima mencionadas e o respectivo número de ordem no questionário.

Variáveis	Indicadores	N.º
<b>Função do aluno dentro da sala de aula:</b>		
<b>Atitude</b>	Obedeço ao professor para que não tenha nada a dizer-me.	5
	Faço por passar despercebido nas aulas.	16
	Nas aulas de alemão estou sempre pronto para trabalhar e participar nas actividades.	23
<b>Decisão</b>	Na aula escolho as actividades que quero fazer.	14
	O professor diz-me qual é a tarefa e eu decido como fazê-la.	29
<b>Metodologia: planeamento objectivos avaliação</b>	Para fazer uma actividade estabeleço metas intermédias.	26
	Quando inicio uma actividade sei exactamente o que quero alcançar.	33
	Quando recebo um trabalho só me interessa a nota.	
	Os meus colegas avaliam o meu trabalho.	12
	Quando recebo um trabalho vou verificar se não cometi o mesmo tipo de erros que no anterior.	25
	Analiso os meus erros com muita atenção para os corrigir.	28
		31
<b>Função do aluno fora da sala de aula:</b>		
<b>Atitude</b>	Procuro informação ou textos sem que o professor o tenha solicitado.	3
	Fora da aula só faço os exercícios que são obrigatórios.	10
	Trabalho mais para alemão fora da sala de aula quando me vejo aflito com testes.	20
<b>Divulgação e partilha da aprendizagem</b>	Mostro os meus trabalhos a colegas ou professores quando acho que fui prejudicado na avaliação.	7
	Mostro os meus trabalhos na escola para partilhar o que aprendi.	18

Quadro 2: Função do Aluno - Variáveis e indicadores do questionário

Quanto à segunda parte do questionário considerou-se a dimensão afectiva do aluno a dois grandes níveis: intrapessoal e interpessoal.

No nível intrapessoal considerou-se o aluno: enquanto aprendente, e enquanto pessoa.

A nível interpessoal englobou-se o relacionamento com colegas, e o relacionamento com professores.

Falar no nível intrapessoal é falar de auto-conceito que, conforme já mencionado aquando da identificação das variáveis afectivas na construção da aprendizagem, e seguindo a perspectiva de Williams e Burden (1997), se subdivide em auto-imagem, auto-estima e auto-eficácia.

Sabendo que as pessoas que acreditam nas suas aptidões têm melhores resultados, afigurava-se importante recolher dados dos alunos relativamente a este domínio para os poder ajudar a otimizar o seu desempenho.

No questionário, antes de entrar propriamente no âmbito do auto-conceito, julgou-se importante saber da atitude (gosto), expectativas (utilidade) e representações (grau de dificuldade) do aluno em relação à língua em causa, podendo-se logo aqui averiguar da disposição geral do aluno em relação à língua alemã.

No âmbito da auto-imagem pretendeu-se obter informação relacionada com a identidade, o grau de satisfação e conhecimento em relação a si próprio, traços de carácter (introversão/extroversão) e saber se o estudo de uma língua e cultura diferente causava choque de identidade e cultura.

No que diz respeito à auto-estima consideraram-se variáveis relacionadas com o conforto/inibição relativamente à expressão oral em língua alemã, a ansiedade em situações de avaliação, a tolerância da ambiguidade no significado e compreensão da língua estrangeira e o sentimento de segurança que permite correr riscos. Incluiu-se ainda neste âmbito o sentimento de pertença ao grupo em que os alunos estavam inseridos.

No que concerne à auto-eficácia pretendeu-se obter um conhecimento do aluno enquanto aprendiz, onde se inseriram variáveis como o sentimento de competência, o comportamento que adoptavam em situação de aprendizagem, (persistência, curiosidade, entusiasmo, interesse, desejo de desempenho), a atribuição dos resultados do desempenho (grau de dificuldade, esforço, sorte) e os sentimentos desencadeados pelos resultados (orgulho/vergonha).

Passando para o nível interpessoal englobou-se o relacionamento com colegas, cujos indicadores fornecessem dados relativos à existência de competitividade, colaboração e cooperação entre os alunos e, ainda, o papel da empatia no estabelecimento de relações pessoais entre os alunos.

No que se refere ao relacionamento com o professor, as variáveis investigadas situaram-se ao nível do ambiente promovido, da colaboração e cooperação com o professor, do tipo de contacto fomentado e do grau de influência da empatia na relação com o professor.

Uma palavra ainda no que diz respeito aos conceitos de colaboração e cooperação. Embora estes conceitos sejam muitas vezes utilizados como sinónimos, assumem aqui definições diferentes. Entende-se por colaboração a ajuda prestada dentro do grupo, pequeno ou alargado, com vista à solução de problemas específicos de um aluno; um exemplo é o caso de um aluno que já percebe uma estrutura e ajuda outro que ainda não a percebeu. Entende-se por cooperação a contribuição dada por cada elemento de um grupo com vista à resolução de um problema comum a todos, por exemplo, um trabalho de grupo com uma tarefa específica.

Nos dois conceitos estabelecem-se relações diferentes. Na colaboração a relação estabelece-se entre o/os detentor/es de uma parte do conhecimento e outro/s que ainda não acederam a esse conhecimento. Na cooperação a relação estabelece-se entre todos os membros, contribuindo cada um para a congregação de todos os conhecimentos do grupo para a solução de um problema com vista à consecução de um objectivo comum.

Apresentam-se nos quadros 3 e 4 os indicadores das variáveis acima mencionadas e o respectivo número de ordem no questionário. O quadro 5 sintetiza o conteúdo do questionário na íntegra.

Variáveis	Indicadores	N.º
<b>Individual – eu pessoa</b>		
<b>Atitude em relação à língua</b>	Gosto muito de aprender alemão.	37
	Creio que alemão será uma língua muito útil para o meu futuro.	49
	Aprender alemão é fácil.	88
<b>Autoconceito: auto-imagem</b>		
<b>Identidade</b> (satisfeito/insatisfeito, construção)	Sou quem gostaria de ser.	45
	Às vezes penso que não presto para nada.	50
	Raramente mudo de opinião.	65
	De um modo geral estou satisfeito comigo próprio.	73
<b>Choque de identidade/cultura</b>	A cultura portuguesa é melhor que a alemã.	42
	Não me importava de ser alemão.	61
<b>Introversão / extroversão</b>	Tenho facilidade em meter conversa com pessoas que não conheço.	54
	Prefiro apresentar trabalhos no meu lugar a ter que ir para a frente da turma.	62
	Quando vou a festas só converso com pessoas que conheço.	76

Quadro 3: Eu-afectivo do aluno - Variáveis e indicadores do questionário

<b>Auto-conceito: auto-estima:</b>		
<b>Conforto / inibição</b>	Falar alemão faz-me sentir ridículo.	69
	Gosto de falar alemão.	90
<b>Ansiedade relativamente à avaliação</b>	Fazer um teste é como fazer qualquer outra actividade na sala de aula.	41
	Fico muito nervoso quando sei que tenho que mostrar o resultado do meu trabalho.	72
	Apresentar o meu trabalho é uma oportunidade para aprender mais.	83
<b>Tolerância à ambiguidade</b>	Só tenho a certeza que percebi depois de ter traduzido para português.	56
	Tento não entrar em pânico quando não compreendo o que ouço ou leio na aula.	81
<b>Risco / Segurança</b>	Muitas vezes não respondo porque tenho medo de errar.	63
	Participo oralmente na aula sempre que possível, mesmo correndo o risco de dar erros.	78
<b>Pertença</b>	A minha turma é um grupo fixe.	40
<b>Individual: eu aprendente Autoconceito: auto-eficácia</b>		
<b>Competência</b>	Sinto-me capaz e confiante na aprendizagem do alemão.	70
	Sou bom a línguas.	79
<b>Capacidade</b>	Sei quais são os meus pontos fortes e fracos no alemão.	44
	Mesmo que estude mais, sei que não vou conseguir.	77
	Quando não percebo a matéria da aula de alemão, fico com receio de não conseguir aprender.	84
<b>Comportamento: persistência curiosidade entusiasmo interesse distração</b>	Quando encontro uma dificuldade é um estímulo para continuar.	82
	Quando quero perceber uma coisa não descanso enquanto não consigo.	89
	Às vezes tenho pena que a aula de alemão acabe.	48
	Quando estou a perceber uma matéria, nem dou por o tempo passar.	60
	Nas aulas de alemão distraio-me com muita facilidade.	46
	Gostaria de falar alemão fluentemente.	53
<b>Atribuição do desempenho (grau de dificuldade / esforço / sorte)</b>	Para ser franco, tenho pouco desejo de aprender alemão.	57
	Não sou capaz de resolver as tarefas porque são demasiado difíceis.	38
<b>Sentimentos associados ao desempenho - desejo de desempenho</b>	O meu sucesso no alemão depende principalmente do meu esforço.	43
	Tenho boas notas porque tenho sorte.	86
	Orgulho-me quando tenho boas notas.	66
<b>- desejo de desempenho</b>	Quando tenho más notas não gosto nada que os colegas saibam.	75
	Lanço mãos à obra sempre que uma tarefa é dada.	55
	Faço questão de tentar perceber tudo o que vejo, ouço e leio em alemão.	87
<b>social – colegas</b>		
<b>Competitividade</b>	Faço o que for preciso para ser melhor que os outros.	64
	Gosto de fazer tudo bem feito pelo prazer que isso me dá.	74
<b>Colaboração</b>	Ajudo os meus colegas quando têm dificuldades.	59
	As opiniões e sugestões dos meus colegas ajudam-me na aprendizagem do alemão.	80
	Prefiro fazer todas as tarefas sozinho.	85
<b>Cooperação</b>	Em trabalho de grupo assumo a responsabilidade por uma parte da tarefa.	68
<b>Empatia</b>	Ajudo mais os colegas quando simpatizo com eles.	51
<b>Social – professor</b>		
<b>Ambiente</b>	Na aula posso rir e intervir quando quero.	39
	O professor de alemão tem sempre uma palavrinha simpática para nos dizer.	47
<b>Empatia</b>	Esforço-me mais para aprender quando gosto do professor.	67
<b>Colaboração</b>	O professor está sempre disponível para ajudar.	71
<b>Cooperação</b>	O professor senta-se ao meu lado e pensa comigo.	58
<b>Contacto</b>	Tenho um contacto personalizado com o professor.	52

Quadro 4: Eu-afectivo do aluno - Variáveis e indicadores do questionário

Categorias e Subcategorias	Variáveis	Indicadores
<b>1. Processo de Ensino-Aprendizagem</b> a) Função do professor ✍ na aula  ✍ fora da aula  b) Função do Aluno ✍ na aula  ✍ fora da aula	transmissor / facilitador concentração / partilha de poder corrector avaliador ambiente seguro feedback informativo  contacto local  atitude ( activa / passiva, receptiva / produtiva) decisão metodologia nas aulas (planeamento, objectivos, avaliação)  atitude (investigativa / cumpridora de deveres) divulgação e partilha da aprendizagem	1, 19, 36 4, 24, 32 2, 11 15, 30, 34 17, 21, 27 9, 22,35  8, 13 6  5, 16, 23 14, 29 26, 33, 12, 25, 28, 31  3, 10, 20 7, 18
<b>2. Eu-afectivo do aluno</b> a) individual ✍ eu pessoa  ✍ eu aprendente  b) social ✍ colegas  ✍ professor	Atitude em relação à língua - gosto - utilidade - grau de dificuldade/facilidade Auto-conceito: auto-imagem - identidade - choque de identidade e cultura - introversão / extroversão Auto-conceito: auto-estima - conforto / inibição - ansiedade relativamente à avaliação - tolerância da ambiguidade - risco / segurança - pertença  Auto-conceito: auto-eficácia - competência - capacidade - comportamento  persistência curiosidade entusiasmo interesse / distração - desempenho grau de dificuldade / esforço / sorte orgulho / vergonha desejo de desempenho	37 49 88  45, 50, 65, 73 42, 61 54, 62, 76  69, 90 41, 72, 83 56, 81 63, 78 40  70, 79 44, 77, 84  82 89 48, 60 46, 53, 57 - desempenho 38, 43, 86 66, 75 55, 87  64, 74 59, 80, 85 68 51  39, 47 67 71 58 52

Quadro 5: Esquema do questionário



## **Reflexões escritas**

Os textos das reflexões elaborados pelos alunos constituíram a segunda fonte de dados. Neste campo, o objectivo perseguido consistiu na recolha de documentos de natureza diversa que ilustrassem diferentes facetas do trabalho desenvolvido na sala de aula.

Assim, importa esclarecer a tipologia de documentos, os pontos pré-estabelecidos que orientaram os alunos e ainda o tipo de tratamento que mereceram os textos dos alunos. Quanto à tipologia dos documentos, o critério previamente determinado para a produção das reflexões críticas estava relacionado com as áreas temáticas a tratar ao longo do período de implementação do projecto. A quantidade e a ocorrência temporal não foi pré-estabelecida, já que a planificação das actividades decorria das características e escolhas dos alunos.

As reflexões dos alunos foram consideradas neste estudo enquanto mensagens através das quais se pretendeu conhecer melhor a realidade e até mesmo, nas palavras de Bardin, “a busca de outras realidades” (2000: 44), e por isso, se procedeu a uma análise de conteúdo para tratamento das mesmas. Segundo Berelson a análise de conteúdo é “uma técnica de investigação (...) que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto nas comunicações, tem por finalidade a interpretação dessas mesmas comunicações” (cit in Bardin, 2000: 34-35). O conjunto de técnicas para a análise das comunicações incluiu procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo da mensagem (Bardin, 2000) que possibilitassem a interpretação da mesma. A análise categorial (Bardin, 2000) foi a técnica escolhida.

As categorias que presidiram à análise de conteúdo das reflexões dos alunos decorreram da questão de pesquisa e dos objectivos deste estudo. As grandes categorias são: ‘Gestão do Currículo’, ‘Eu-Afectivo’, e ‘Relação Interpessoal’ e, recorde-se que foram também estas três grandes categorias que orientaram a construção do questionário.

Tendo em conta estas três categorias pré-existentes à produção dos documentos a analisar, e de modo a poder interpretar essas comunicações, era importante, seguindo as palavras de Bardin (2000), explorar tanto a função “administração da prova”, como a função “heurística”. A primeira tem a ver com pontos de orientação que foram fornecidos aos alunos para assegurar a resposta a determinadas questões que se pretendeu esclarecer, nomeadamente o interesse pelas actividades, os sentimentos e emoções experimentados

durante e após as actividades, o que mais e menos agradou, e ainda a auto e hetero-avaliação. A segunda tem a ver com o espaço dado aos alunos para se expressarem livremente sobre a temática principal possibilitando a emergência do eu-afectivo no processo de descoberta do aluno enquanto pessoa e enquanto aprendiz no que diz respeito ao processo de gestão personalizada do currículo, a terceira categoria dos dados a colher.

Por conseguinte, as subcategorias e indicadores encontrados para a análise de conteúdo referentes a cada documento foram fruto dum processo interactivo de leitura entre as orientações dadas aos alunos para a elaboração das reflexões e os textos escritos pelos alunos. Assegurou-se, deste modo, a articulação da informação que se queria encontrar, e que estava relacionada com os objectivos do estudo, com outros aspectos que foram levantados pelos alunos, e que, por isso mesmo, se revelaram de extrema importância. Pretendeu-se, assim, aliar o rigor à descoberta, exercendo a necessária “vigilância crítica” (Bardin, 2000), fundamental sempre que existe familiaridade com o objecto, como é o presente caso.

Uma vez apresentadas as orientações iniciais deste instrumento, importa agora esclarecer a sua configuração final.

Durante o processo de implementação do projecto trataram-se duas áreas temáticas principais: “Freizeit” e “Schule”, o que originou dois momentos de reflexão temática. Para além destes momentos foram considerados pertinentes mais três, que a seguir se especificam.

Um ocorreu de uma forma inesperada no final do primeiro período, altura em que os alunos entregaram o portfolio para avaliação. Para além da auto-avaliação, que era suposto cada aluno fazer, quase todos incluíram também uma reflexão relativa ao processo de construção do portfolio e ao modo com se sentiam. Dada a natureza do assunto das reflexões, fornecendo dados relativos ao portfolio, um instrumento de avaliação novo, tanto para os alunos como para a professora, e ainda informação relativa ao eu-afectivo, uma das grandes categorias em análise, considerou-se pertinente integrar estas reflexões no estudo.

Outro momento diz respeito a um debate realizado na aula, subordinado ao tema “Lernen im 21. Jahrhundert”. Com esta actividade pretende-se ilustrar o modo como os alunos se sentiram em plena acção no processo de ensino-aprendizagem. Foi escolhido um

debate, pelo facto de ser uma actividade que não é muito usual e é de alto risco, tanto para a professora como para os alunos. Risco para a professora na medida em que o seu trabalho e esforço de elevar o nível de auto-conceito dos alunos podia, se a actividade corresse mal, ser completamente posto em causa; risco para os alunos porque, se não se sentissem integrados e preparados, também não serviria de estímulo, incentivo e mais valia a nível da auto-conceito para desempenhos futuros. Porém, é neste tipo de actividades que se joga o “tudo ou nada” e se consegue verificar a adequação do trabalho da professora, e é também nestas oportunidades que os alunos podem fazer progressos enormes no seu nível de auto-conceito. Por estas razões, valia a pena correr este risco.

O último momento ocorreu aquando da aplicação final do questionário. Considerou-se de relevo criar mais este espaço de reflexão no momento final da recolha de dados para que os alunos, mais uma vez, se pudessem consciencializar da mudança e tecessem as críticas e comentários que considerassem pertinentes e adequados.

Portanto, são cinco documentos de natureza diversa que foram objecto de uma análise de conteúdo, de cuja ocorrência temporal se dá conta no quadro 6.

Doc. N.º	1	2	3	4	5
Assunto	Tema: 'Freizeit'	Instrumento: Portfolio	Actividade: Debate	Tema 'Schule'	Comentário Final
Data	20-10-2000	13-12-2000	26-01-2001	06-02-2001	23-02-2001

Quadro 6: Ocorrência temporal das reflexões dos alunos

Resta então apresentar as orientações dadas aos alunos em cada momento de reflexão e as grelhas de análise que traduzem o resultado final do processo interactivo de leitura das referidas orientações e dos textos escritos pelos alunos.

Assim, para a elaboração das duas reflexões temáticas, (Documentos n.º 1 e n.º 4), forneceram-se os seguintes tópicos:

- ✍ Interesse pelo tema em geral e seu tratamento específico na disciplina
- ✍ O que mais e menos te agradou e porquê
- ✍ O que aprendeste (conteúdos da disciplina, sobre ti, sobre os outros)
- ✍ Dificuldades sentidas e esforço despendido para as ultrapassar
- ✍ Tipo, qualidade e quantidade da ajuda da professora
- ✍ Sentimentos no final desta aprendizagem e razões para te sentires assim

✍ Sugestões para o trabalho futuro

✍ Outros aspectos importantes

Apesar de distantes no tempo, forneceram-se os mesmos tópicos para orientar as reflexões temáticas, uma vez que se tratava de reflectir sobre processos semelhantes, apenas o tema diferia. Do mesmo modo, foram consideradas as mesmas subcategorias de análise e indicadores para as duas reflexões temáticas, como se apresenta no quadro 7.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>I. Gestão do Currículo</b>	1. Tema: Interesse	a) Gostou
	2. O que (mais) agradou	a) Trabalho de grupo b) Ambiente humano c) Tema escolhido d) Metodologia de trabalho
	3. O que menos agradou	a) Gramática
	4. Aprendizagem	a) Vocabulário b) Conteúdos gramaticais c) Conteúdos temáticos
	5. Dificuldades	a) Gramática b) Compreensão
<b>II. Eu-Afectivo</b>	1. Competências de aprendizagem	a) Prática b) Consultas
	2. Reacções metodologia	a) Gostou b) Quer continuar
	3. Sentimentos	a) Satisfação b) Insatisfação c) Satisfação/Insatisfação
	4. Envolvimento pessoal	a) A partir dos conteúdos b) A partir da metodologia
<b>III. Relação Interpessoal</b>	1. Professora	a) Ajuda b) Motiva c) Esclarece dúvidas d) Maior ajuda e) Exigente
	2. Colegas	a) Entreaajuda

Quadro 7: Grelha de análise para as reflexões temáticas

A elaboração do documento n.º 2 ocorreu no final do 1º período. É de salientar que esta reflexão estava prevista no projecto curricular, mas não se contava integrá-la nos dados para o presente estudo. Por esta razão, não foi orientada por tópicos, pelo que as subcategorias e indicadores da grelha de análise, (Quadro 8), emergiram apenas dos textos produzidos pelos alunos.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>I. Gestão do currículo</b>	1. Atitude relativa ao portfolio	a) Consecução de objectivos
		b) Dificuldade na organização
		c) Organizado/Boa apresentação
<b>II. Eu-Afectivo</b>	1. Atitude relativa ao desempenho	a) Satisfeito b) Consoante as capacidades
	2. Atitude relativa à metodologia	a) Positiva

Quadro 8: Grelha de análise para a reflexão do final do 1º período

Para a elaboração da reflexão sobre a actividade “Debate”, (Documento n.º 3), forneceram-se os seguintes tópicos:

- ✍ Como avalias a tua participação no debate?
- ✍ Como te sentiste durante o debate?
- ✍ Achas que a preparação do debate foi suficiente e eficaz? Se sim, porquê e em que aspectos? Se não, porquê, o que deveria ser diferente?
- ✍ Qual/quais colega/s se destacou/destacaram (positiva ou negativamente) durante o debate? Por que motivos?
- ✍ Numa escala de 1 a 10, que pontuação atribuis à tua participação? Porquê?
- ✍ Atribui uma pontuação a cada um dos teus colegas.
- ✍ Tece quaisquer outros comentários que aches pertinentes.

Foram consideradas as subcategorias e indicadores para a respectiva análise de conteúdo como se apresenta no quadro 9.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>I. Gestão do Currículo</b>	1. Actividade	a) Positiva b) Negativa
	2. Preparação	a) Suficiente b) Insuficiente c) Suf/Insuf
	3. Av. do desempenho	a) Razoável b) Bom
<b>II. Eu-Afectivo</b>	1. Sentimentos	a) Positivos b) Negativos
<b>III. Relação Interpessoal</b>	1. Colegas	a) Comunicação

Quadro n.º 9: Grelha de análise para a actividade: Debate

Para a elaboração da reflexão final, (Documento n.º 5), forneceram-se os seguintes tópicos:

- ✍ o questionário (entenda-se: a utilidade do questionário)
- ✍ as aulas de alemão deste ano lectivo e dos anos anteriores
- ✍ os teus sentimentos nas aulas deste ano e dos anos anteriores
- ✍ outros aspectos que consideres importantes

Foram consideradas as subcategorias e indicadores para a respectiva análise de conteúdo que se apresentam no quadro 10.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>I. Gestão do Currículo</b>	1. Pesquisa	a) Consciencialização do aluno b) Informação para professora
	1. Diferença na metodologia	a) Diferente/Inovador b) Mais tempo c) Logística d) Actividades e) Ambiente
<b>II. Eu Afectivo</b>	1. Sentimentos	a) Positivos b) Negativos c) Maior dificuldade
	2. Tipo de aprendizagem	a) Profunda
<b>III. Relação Interpessoal</b>	1. Professora	a) Facilitadora/Mediadora b) Motivadora
	2. Colegas	a) Comunicação

Quadro 10: Grelha de análise para a reflexão final

Todos os documentos foram numerados de forma a permitir identificar o aluno e o documento em questão. Assim a identificação dos documentos é composta por uma numeração binária. Os dois dígitos da esquerda referem-se ao número de identificação do aluno, e o dígito da direita refere-se ao documento, sendo estes numerados de 1 a 5, segundo a identificação acima descrita, e que corresponde à ordem cronológica da recolha dos documentos. Incluem-se em anexo os exemplares dos documentos que foram entregues aos alunos, (Anexo 3), bem como a transcrição integral, sem correcções, dos textos dos alunos, (Anexo 4).

### c) Participantes

Participaram neste estudo 15 alunos de uma turma de alemão do 12º ano, nível 3 de língua e a professora desta disciplina, que é a investigadora. Os alunos estão identificados por números de 01 a 15 para se garantir o anonimato.

Todos os alunos estiveram presentes para a aplicação inicial e final do questionário. No entanto, do conjunto de alunos, destacaram-se quatro que nem sempre participaram nas actividades propostas. Deste modo, estes alunos nem sempre elaboraram as reflexões que se incluíram como fonte de dados, faltando, nestes casos, três, ou mais, dos documentos em causa. Assim, os dados recolhidos, apesar de incluídos nos dados apresentados, (Anexo 4), não foram considerados para o tratamento e análise de conteúdo na sua globalidade. Os alunos em questão são identificados pelos números 08, 11, 12 e 13. Por conseguinte, o número total de alunos considerado na análise das reflexões é 11, e não 15. É importante ainda esclarecer que, destes 11 alunos, nem todos elaboraram os cinco documentos de reflexão. Este facto verifica-se nos documentos n.º 2 e n.º 3. O primeiro porque, como já mencionado, não se previra incluir como fonte de dados para a investigação; o segundo porque, como se tratou de uma actividade numa aula específica, os alunos que estavam ausentes não participaram. Contudo, analisam-se os outros documentos que foram produzidos porque os números totais representam mais de metade do conjunto de alunos, sendo, portanto, representativos do sentir da turma. Apresentam-se no quadro 11 os números totais de documentos que foram objecto de análise de conteúdo e a codificação dos alunos que os elaboraram.

<b>Alunos</b>	<b>01</b>	<b>02</b>	<b>03</b>	<b>04</b>	<b>05</b>	<b>06</b>	<b>07</b>	<b>09</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>Total</b>
<b>Doc. 1</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	11
<b>Doc. 2</b>	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	8
<b>Doc. 3</b>	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	10
<b>Doc. 4</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	11
<b>Doc. 5</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	11
<b>Total</b>	4	4	5	5	5	4	5	4	5	5	5	51

Quadro 11: Total dos documentos objecto de análise de conteúdo

O desfasamento do número total num e noutra instrumento pode ser considerado uma fragilidade metodológica. Oferece, porém, a validade ecológica e a oportunidade de lançar um olhar para aqueles alunos que, em todas as turmas, por motivos diversos, não se enquadram dentro dos parâmetros regulares de funcionamento do trabalho de um grupo. Os quatro alunos acima identificados são exemplo disso.

Portanto, estes casos enquadram-se dentro da normalidade de uma turma e, por isso, também foram considerados no tratamento do questionário, já que, apesar de não acompanharem assiduamente o trabalho da aula, estavam integrados na turma e também tinham uma palavra a dizer.

Além disso, é de salientar que, no âmbito deste estudo, é extremamente pertinente reflectir sobre o modo como uma gestão personalizada do currículo pode atender às necessidades destes alunos atípicos e promover, ou não, aprendizagens significativas. Assim, procedeu-se também a uma análise dos dados recolhidos no âmbito deste grupo específico.



### 3. O desenrolar do projecto

O desenrolar do projecto, que, recorde-se, é simultaneamente um projecto de investigação e de formação, caracterizou-se por um processo dialéctico de recolha, leitura e análise de dados, implementação de acções resultantes das decisões tomadas, nova recolha e análise de dados que desencadeou novas acções, num desenvolvimento em espiral.

Descrever um processo deste tipo não pode acontecer de uma forma espartilhada. Apresenta-se, então, a sistematização deste processo numa forma integrada que possa, de algum modo, espelhar a dinâmica que caracteriza a implementação de um projecto de investigação-acção, dentro de uma metodologia de formação.

#### a) Os dados

“There are no ‘pure’ data;  
all data are mediated by our own reasoning as well as that of participants”  
(Hammersley & Atkinson, 1983 cit in Silverman, 1994:208)

Aceitando a advertência de Hammersley e Atkinson (1983) de que não há dados puros, importa saber quais os critérios que presidiram à mediação a que o autor se refere, nomeadamente aos critérios de aplicação dos instrumentos para a recolha dos dados e ao conseqüente tratamento dos mesmos.

Em primeiro lugar, é necessário explicitar que professora e alunos estavam pela primeira vez a trabalhar em conjunto, não havendo conhecimento prévio entre os participantes neste estudo.

A investigação decorreu por um período de, aproximadamente cinco meses, desde o início do ano lectivo de 2000/2001 até à interrupção de Carnaval, em Fevereiro de 2001.

## **Recolha**

O questionário foi aplicado duas vezes, uma no início, outra no final do período considerado para a implementação do presente projecto de investigação. A primeira ocorreu a 22 de Setembro de 2000 e a segunda a 23 de Fevereiro de 2001, com 15 participantes, o que englobou a totalidade da turma.

Os alunos foram esclarecidos em relação à forma diferente de trabalhar que iria ser implementada ao longo do ano lectivo. Souberam também que o questionário se destinava à recolha de dados para o projecto de investigação que a professora estava a desenvolver. Após a explicação da principal finalidade do questionário – o conhecimento dos alunos para melhor poder trabalhar com cada um – todos os alunos o preencheram e assinaram sem qualquer problema.

Quanto às reflexões temáticas, os cinco documentos foram recolhidos em momentos diferentes, conforme apresentação no quadro 6. Todos os documentos podiam ser elaborados em casa ou na aula. Alguns alunos preferiram redigir as reflexões em casa e outros na aula. Outros começaram na aula e terminaram em casa. O último documento, a reflexão final, constituiu a excepção. Foi elaborado logo após a segunda aplicação do questionário, porque se seguia a interrupção de Carnaval. Além disso, uma das orientações dadas para a reflexão referia-se à utilidade do questionário, por isso, era necessário assegurar que os alunos não esquecessem o seu conteúdo aquando da elaboração do texto, e esta foi a forma encontrada.

## **Tratamento**

Os dados recolhidos através do questionário foram sujeitos a um tratamento quantitativo e qualitativo. No tratamento quantitativo apresentam-se gráficos, cuja escala especifica o número de alunos envolvidos, preterindo, assim, uma escala percentual. Optou-se por esta modalidade por dois motivos principais. O primeiro diz respeito à própria natureza do estudo, isto é, numa gestão personalizada do currículo a cada número corresponde um indivíduo e o resultado final é o grupo de vários indivíduos diferentes. Desta forma, por detrás de cada número sente-se um aluno. O segundo diz respeito ao facto desta investigação envolver apenas 15 alunos, pelo que, apresentar os resultados em percentagens, não teria sentido.

O tratamento qualitativo das respostas dos questionários ocorreu em três momentos. Em primeiro lugar, procedeu-se a uma leitura global de modo a permitir um agrupamento dos dados relativos à primeira parte do questionário. Adquiriu-se, assim, uma base sustentada de conhecimento das concepções e expectativas dos alunos para, a partir daí, desenvolver a intervenção, ou seja, planificar actividades que pudessem satisfazer as necessidades do grupo enquanto turma, harmonizando-as, por um lado, com as exigências programáticas para o nível de ensino em questão e, por outro, com o desenvolvimento do projecto de gestão curricular. Também foram agrupados os dados relativos à segunda parte do questionário porque era necessário traçar um quadro geral da disposição da turma em termos do eu-afectivo, outro dado essencial para ajustar o modo de actuação às características do grupo.

Em segundo lugar, procedeu-se a uma leitura individualizada dos dados para obter um conhecimento personalizado dos alunos. Foram elaboradas notas relativamente a cada aluno, que permitiram, por um lado, propor actividades mais consentâneas com as necessidades do aluno e, sobretudo, saber em que bases se deveria construir a relação com cada aluno na sua individualidade, dado que o projecto a desenvolver se enquadrava numa perspectiva de gestão personalizada do currículo.

Por fim, e após a aplicação do mesmo questionário no final do período destinado à implementação do projecto, procedeu-se ao registo e comparação desses resultados com os resultados da primeira aplicação.

O tratamento dos dados recolhidos através das reflexões dos alunos também ocorreu de modo faseado e de acordo com a informação constante no documento em causa. Assim, cada documento teve duas leituras, tal como as respostas ao questionário; a primeira, a nível global, para o grupo alargado – a turma; a segunda, a nível individual. Cada leitura foi fornecendo dados importantes tanto para monitorização do processo de ensino-aprendizagem, como para a gestão do eu-afectivo de cada aluno.

## **b) Primeira análise dos dados**

Apresenta-se agora a sistematização da análise dos dados recolhidos na primeira aplicação do questionário, com a ajuda de gráficos de barras. Neles consta o número total

de alunos que responderam ao questionário. Apresentam-se os resultados de cada indicador, identificado com o número atribuído no corpo do questionário. A legenda inclui as subcategorias em análise, de modo a permitir uma leitura mais rápida. As barras dizem respeito às três respostas possíveis: C, para “Concordo”, ? para “Não sei” e D para “Discordo”.

### 1ª Parte do Questionário: Processo de Ensino-aprendizagem

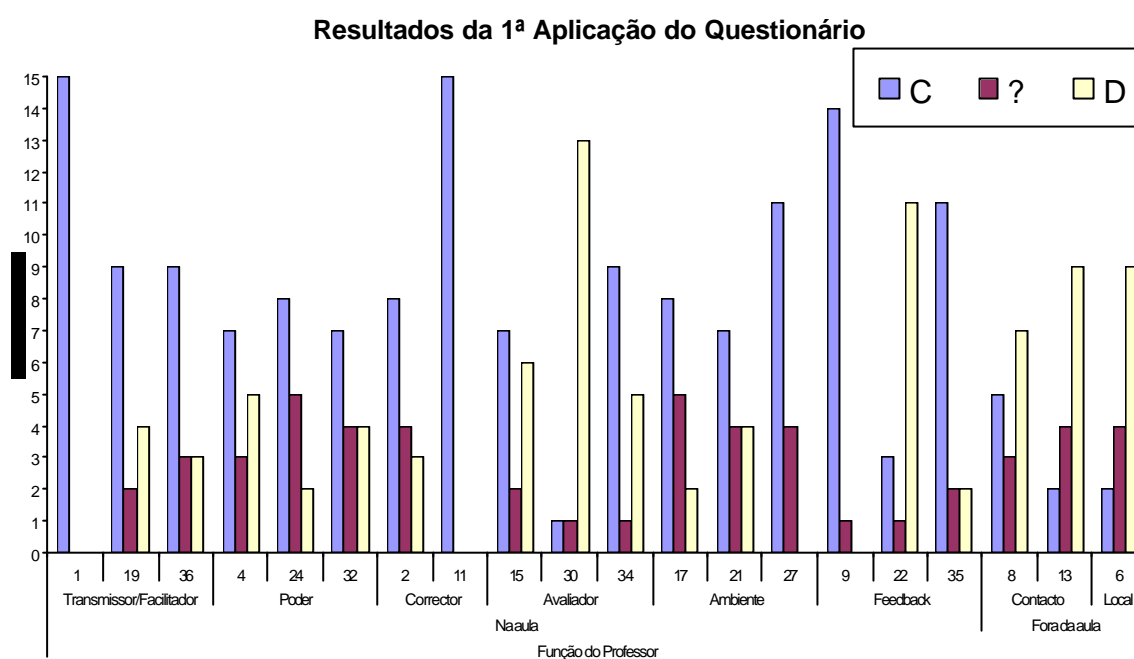


Gráfico 1: 1ª Aplicação do Questionário – Função do Professor

Conforme se lê no gráfico 1, relativo ao processo de ensino-aprendizagem, os alunos consideraram que o professor tinha uma função caracterizada por um misto de transmissor e facilitador, embora tendencialmente transmissor, como se pode constatar a partir da concordância unânime com o indicador n.º 1 *‘Antes de qualquer exercício de carácter prático o professor expõe sempre a matéria’*. Havia partilha de poder, mas notou-se uma maior ênfase na decisão do professor expressa pelo indicador n.º 24 *‘O professor é que sabe o que eu devo aprender’*.

Consentânea com esta visão foi a atribuição ao professor, da responsabilidade pela correcção dos erros, revelada pela concordância unânime em relação ao indicador n.º 11 *‘O*

*professor de alemão deve corrigir todos os meus erros, orais e escritos*, havendo, no entanto, alguns alunos que assumiam parcialmente essa responsabilidade.

Era também o professor o avaliador principal, dado que o indicador n.º 15, relativo à negociação, não assumiu muito relevo porque os valores que expressaram concordância e discordância se encontram equiparados. A função do professor como avaliador não foi considerada negativamente, como indica a discordância com o indicador n.º 30 *‘O professor só me pergunta o que tem a certeza que eu não sei.’*; o que corrobora os resultados dos indicadores relativos ao ambiente claramente seguro, demonstrado pela concordância com os indicadores respectivos. Verificaram-se evidências de feedback informativo, regular e personalizado.

Fora da sala de aula o contacto com o professor era muito reduzido, quase nunca deliberado, embora os alunos reconhecessem que a sua função de ensinar se estendia para fora das paredes da sala de aula.

O quadro que os dados forneceram indicou uma clara concepção de protagonismo do professor no processo de ensino-aprendizagem, esboçando-se um caminho para um desenvolvimento gradual da partilha de responsabilidades, concedendo algum espaço de decisão e de responsabilidade ao aluno, que encaminhava no sentido da autonomia, embora num local bem identificado: a sala de aula.

Veja-se agora o gráfico 2, relativo à função do aluno.

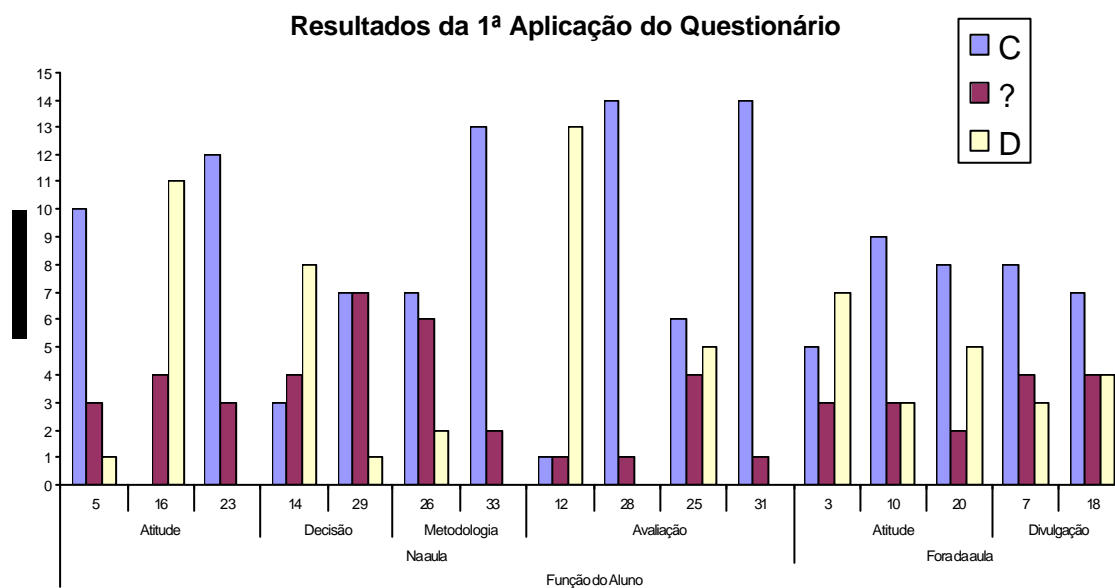


Gráfico 2: 1ª Aplicação do Questionário – Função do Aluno

Quanto à função do aluno, os dados apontaram para uma atitude de obediência receptiva e passiva na aula, embora tendo manifestado disponibilidade para trabalhar, segundo a concordância com o indicador n.º 23 *‘Nas aulas de alemão estou sempre pronto para trabalhar e participar nas actividades’*.

Quanto ao poder de decisão, os alunos não escolhiam as actividades. Repare-se no indicador n.º 14 *‘Na aula escolho as actividades que quero fazer’*, que corrobora a concentração do poder nas mãos do professor, o que condiz com os dados do gráfico anterior. De salientar que o equilíbrio das respostas afirmativas e de incerteza no indicador n.º 29 *‘O professor diz-me qual é a tarefa e eu decido como fazê-la’*, evidenciou uma incapacidade de decisão.

A nível da metodologia seguida, os dados relativos ao planeamento das actividades apontaram para algum desconhecimento desta fase do trabalho, já que a soma das respostas de incerteza e negativas supera as afirmativas. Porém, os alunos conheciam os objectivos, como se verifica pelas respostas afirmativas ao indicador n.º 33 *‘Quando inicio uma actividade sei exactamente o que quero alcançar’*.

No campo da avaliação, os alunos consideraram importante a análise dos erros, o que se manifesta nas respostas aos indicadores n.º 12, 28, 31. No entanto, a avaliação feita entre pares não assumiu importância, dado que as respostas ao indicador n.º 25 *‘Os meus colegas avaliam o meu trabalho’* acusam uma dispersão quase equitativa entre as três alternativas possíveis.

A função do aluno fora da aula evidenciou uma atitude cumpridora de deveres, (indicador n.º 10), trabalhando sobretudo para testes, (indicador n.º 20). Quanto à divulgação dos resultados das aprendizagens, esta acontecia para confirmação da nota, (indicador n.º 7). A partilha de aprendizagens (indicador n.º 18) não pareceu ser muito consistente, dado que o número de alunos que não sabia e não partilhava foi superior ao número de alunos que confirmou partilhar aprendizagens.

Este conjunto de dados aponta para um tipo de aluno que não partilhava do processo de construção do conhecimento activamente, não evidenciando características de autonomia. Por outro lado, não era valorizado o contributo dos colegas para o desenvolvimento individual, o que, mais uma vez, sublinha o protagonismo preponderante do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Olhando para o conjunto das representações dos alunos, no que diz respeito tanto à sua função como à função do professor, parecia haver um desequilíbrio entre a descrição feita pelos alunos relativamente à função do professor e à dinâmica da sala de aula, e a forma como estes se assumiam na sua função de alunos. Parecia haver uma discrepância entre a representação da função de professor e da função de aluno, ou seja, à descrição da primeira não correspondia a segunda. O processo de ensino-aprendizagem na sala de aula surgia mascarado de alguma partilha de poder no sentido da autonomia, enquanto que o papel do aluno era de receptor passivo do ensino que lhe era ministrado, revelando capacidade para actuar sobretudo quando se sentia lesado em termos de avaliação. Este desfasamento correspondia a um pequeno espaço de abertura à participação activa do aluno no processo de ensino-aprendizagem que não era utilizado. Se este espaço surgia era porque os alunos tinham alguma consciência dele, mas se não era utilizado era porque, provavelmente, havia factores de inibição à sua utilização. Por conseguinte, este constituía um espaço a explorar.

## 2ª Parte do Questionário: Eu-Afectivo

Os três gráficos que se seguem ilustram os resultados globais relativos à segunda parte do questionário que se ocupa do eu-afectivo do aluno, individual e social. Observe-se, em primeiro lugar, o gráfico 3 relativo ao eu-afectivo individual na dimensão eu pessoa.

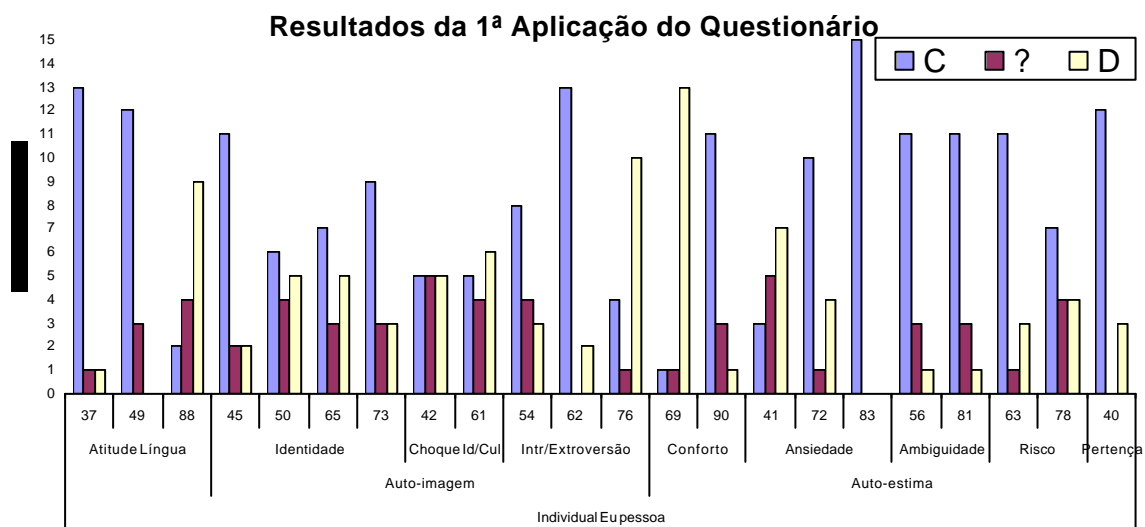


Gráfico 3: 1ª Aplicação do Questionário – Eu-Afectivo: Individual Eu pessoa

Os dados recolhidos em relação ao eu-afectivo do grupo de alunos indicaram que ao nível individual, enquanto – eu pessoa –, os alunos tinham uma atitude positiva em relação à língua, gostavam de aprender alemão e conferiam-lhe valor. Esta posição veio corroborar a irrelevância dos resultados relativos ao choque de culturas, a avaliar pela dispersão das respostas aos indicadores n.º 42 e n.º 61. Porém, consideraram a aprendizagem da língua difícil.

Quanto à auto-imagem, mostraram-se satisfeitos com a sua identidade, (indicadores n.º 45, 73), e no que se refere à capacidade de abertura e à alteração das suas ideias, os dados apontaram para uma disposição pouco receptiva. Eram, na generalidade, extrovertidos, mas preferiam não se expor em situação de aula, conforme atesta a elevada concordância com o indicador n.º 62 *‘Prefiro apresentar trabalhos no meu lugar a ter que ir para a frente da turma’*.

Ao nível da auto-estima sentiam-se à vontade a falar a língua, (indicadores n.º 69, 90), o que é consentâneo com a atitude positiva em relação à língua já identificada. Denotaram ansiedade em relação a situações de avaliação, embora considerassem que apresentar um trabalho individual constituía uma oportunidade de aprendizagem, (indicador n.º 83). Os dados relativos à ambiguidade são muito interessantes, uma vez que revelaram, em igual proporção, tanto a consciência da sua presença (indicador n.º 56), como as tentativas que encetavam para a superar (indicador n.º 81). No que se refere à capacidade de correr riscos, os dados mostram-nos uma discrepância entre a prática (indicador n.º 63) e a consciência que tinham da importância de arriscar (indicador n.º 78). Havia condições para minorar esta discrepância dado que os alunos se mostraram integrados na turma enquanto grupo, conforme os dados do indicador n.º 40, relativo ao sentimento de integração e pertença ao grupo.

Estas características da globalidade do eu-afectivo dos alunos vieram confirmar o quadro desenhado na 1ª parte do questionário, ou seja, a pouca participação activa do aluno na construção da sua aprendizagem, embora se notasse alguma consciência da sua importância para a realização de aprendizagens.

Atente-se agora no gráfico 4 relativo ao aluno enquanto aprendiz.



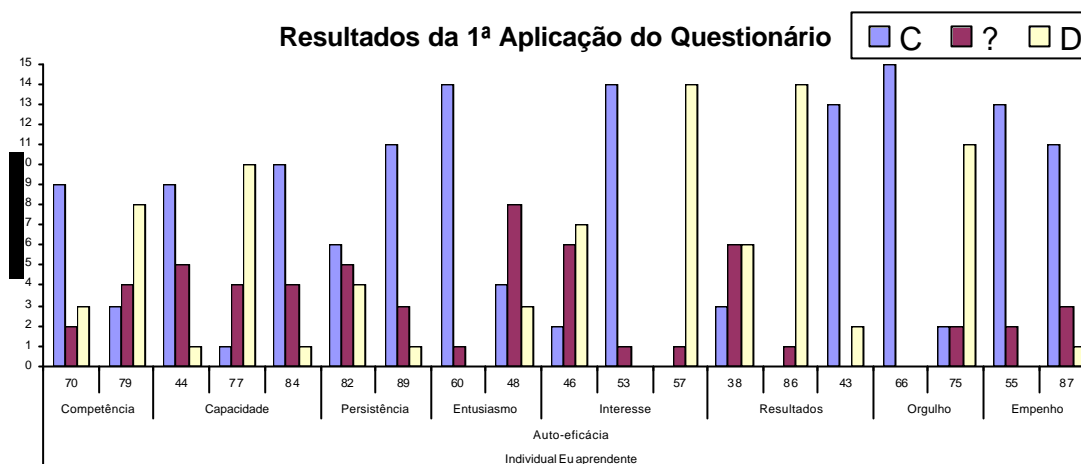


Gráfico 4: 1ª Aplicação do Questionário – Eu-Afetivo: Individual Eu aprendente

Ainda a nível individual, mas no que se refere ao eu aprendente, o gráfico ilustra que, no campo da auto-eficácia, os alunos não se sentiam competentes, conforme indica a discordância com o indicador n.º 79 ‘*Sou bom a línguas*’, mas confiavam nas suas capacidades (indicadores n.º 70 e 77), que conheciam. Conferiam muito valor à matéria dada nas aulas, o que parece indicar a aquisição do conhecimento por transmissão, indo ao encontro do protagonismo e poder do professor na construção da aprendizagem, como já constatado pelos dados adiantados na primeira parte do questionário. No que se refere ao seu comportamento, demonstraram curiosidade, mas a persistência perante dificuldades (indicador n.º 82), não era muito clara. Interessavam-se pela aprendizagem, o que mais uma vez corresponde à atitude positiva em relação à língua alemã, já vista noutros indicadores. Mostraram-se capazes de se entusiasmar e deixar absorver por uma actividade em geral, mas esse sentimento numa aula era desconhecido, como demonstra a maioria de respostas ‘não sei’ no indicador n.º 48, ‘*Às vezes tenho pena que a aula de alemão acabe*’. Atribuíram os resultados do desempenho ao esforço individual (indicador n.º 43). O factor ‘sorte’ (indicador n.º 86), foi claramente colocado fora de questão, o mesmo acontecendo com o factor ‘dificuldade das tarefas’. Todavia, é de salientar que a equivalência entre o número de respostas que rejeitam essa possibilidade e as que a não sabem avaliar, pode indicar que os alunos não estavam despiertos para esse tipo de condicionante em relação às tarefas e partiam do pressuposto de que o professor é que sabia. Verificou-se, mais uma vez, a centralidade do papel e poder do professor.

Um bom desempenho eleva a auto-imagem, já que todos os alunos se orgulhavam quando tinham boas notas (indicador n.º 66), mas também não se sentiam lesados nela se os maus resultados eram revelados em grupo (indicador n.º 75), o que ia ao encontro da boa integração no grupo turma. No que diz respeito ao empenho, os alunos revelaram-se empreendedores e disponíveis para trabalhar, o que está em conformidade com a atitude revelada em relação à aprendizagem da língua e também com a sua atitude receptiva como encaravam a sua função de alunos na sala de aula.

Por fim, resta analisar os dados relativos ao aluno na sua dimensão social, (Gráfico5).

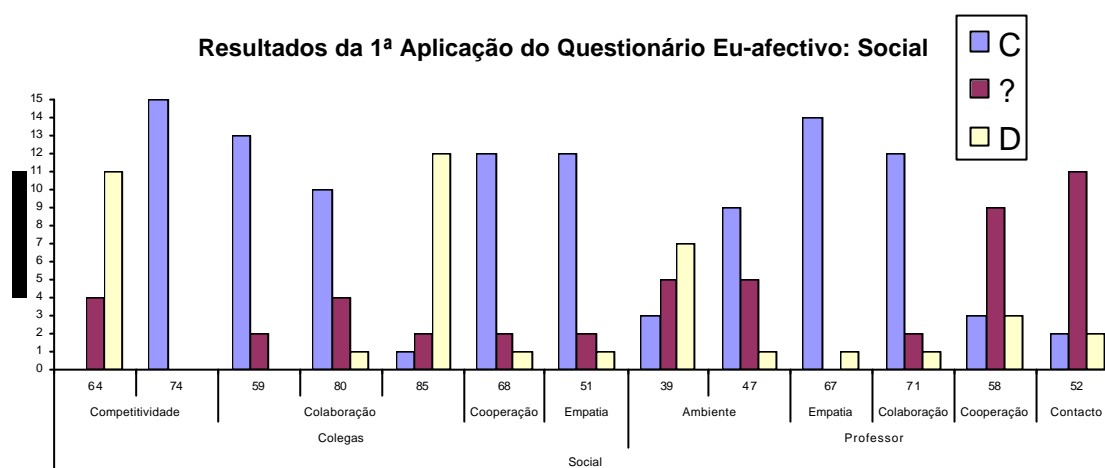


Gráfico 5: 1ª Aplicação do Questionário – Eu-Afetivo: social

No que se refere ao eu-afectivo social, os alunos não eram competitivos na sua relação com os colegas, conforme indica a discordância com o indicador n.º 64 *‘Faço o que for preciso para ser melhor que os outros’* e a concordância com o indicador n.º 74. Colaboravam entre si (indicadores n.º 59 e 80), expressando discordância em relação à preferência pelo trabalho individual (indicador n.º 85). Eram cooperantes e a empatia era facilitadora da relação social.

Consideraram o ambiente na aula controlado, tal como revela a discordância com o indicador n.º 39 *‘Na aula posso rir e intervir quando quero’*, mas favorável, tendo o professor uma postura aberta e simpática, de acordo com o indicador n.º 47. A empatia para com o professor (indicador n.º 67), era facilitadora de maior empenho da parte dos alunos. Eram de opinião que o professor colaborava (indicador n.º 71), mas não foram

capazes de identificar cooperação da parte deste, a avaliar pela incerteza expressa na resposta ao indicador n.º 71 '*O professor senta-se ao meu lado e pensa comigo*'. O mesmo se passou em relação ao contacto personalizado com o professor, apontando para um distanciamento no relacionamento entre professor e alunos.

Pelos dados apresentados, conclui-se, então, que os alunos se relacionavam bem uns com os outros num clima de entre-ajuda. No que se refere à sua relação com o professor notou-se acima de tudo um distanciamento, como já referido, mas também a consciência de que a empatia desempenhava um papel importante no dia a dia da sala de aula. Mais uma vez se confirmava o esboçar de um espaço onde se podia intervir no sentido de aproximar os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

### **c) Alunos**

Obtido o traçado da disposição geral da turma e sabendo que o total não é apenas a soma das partes, porquanto o total adquire uma dinâmica específica de acordo com as características de cada parte, importa, agora, refinar essas características em partes constitutivas que agrupem semelhanças.

Proceder a um agrupamento de alunos no contexto de uma gestão personalizada do currículo parece ser uma contradição, mas há características que sobressaem, aproximam os alunos e orientam a construção da dinâmica do grupo, embora cada um mantenha traços individuais que se podem ver através dos dados dos questionários e também nas reflexões individualizadas. Essas características encontram-se ao nível do auto-conceito, nas suas três constituintes: auto-imagem, (identidade, abertura, extroversão) auto-estima (ansiedade, ambiguidade, risco) e auto-eficácia (avaliação de competência e capacidades e comportamento).

Para proceder à construção destes grupos foi constituída uma escala de três níveis a partir dos resultados dos questionários. Consideraram-se as respostas na totalidade dos indicadores respeitantes à auto-imagem, auto-estima e auto-eficácia para decidir se os alunos evidenciavam graus elevados ou reduzidos em relação às subcategorias consideradas. Optou-se por introduzir um nível intermédio de fragilidade quando, em respostas-chave, a tendência para o nível elevado ou reduzido era clara, mas no conjunto

dos indicadores prevalecia alguma ambiguidade e, por isso, não se podiam considerar totalmente dentro do nível elevado ou reduzido. Apresenta-se de seguida o quadro 12 com o resumo das características dos alunos no que se refere ao seu nível de auto-conceito.

### Nível de Auto-Conceito dos Alunos

Auto-conceito	Auto-imagem	Auto-estima	Auto-eficácia
Fraco	01,04,12,14,	01,05,11,13,14	01,05,11,12,13,14
Frágil	05,06,10,13	03,04,06,07,10,12	04
Elevado	02,03,07,08,09,11,15	02,08,09,15	02,03,06,07,08,09,10,15

Quadro 12: Primeira aplicação do questionário: Nível de auto-conceito dos alunos

Os alunos números 2, 8, 9, 15, 3 e 7 possuíam um auto-conceito elevado, embora estes dois últimos alunos apresentassem alguma fragilidade na auto-estima. Dentro da categoria auto-conceito frágil, os alunos 6 e 10 evidenciaram tendência para auto-conceito elevado, o aluno 4 evidenciou uma tendência para auto-conceito reduzido. Com fraco auto-conceito incluíram-se os alunos 1, 12, 14, 11, 13 e 5, embora estes três últimos apresentassem uma mais valia na auto-imagem, pois inscreveram-se noutra nível.

Esta sistematização mostra que o número de alunos com auto-conceito elevado e reduzido era equivalente, e dentro dos alunos com auto-conceito frágil, a maioria apresentava tendência alta, pelo que se pode concluir que era uma turma equilibrada, com tendência para auto-conceito elevado.

Como já anteriormente foi referido, identificaram-se dois grupos diferentes de alunos no conjunto da turma, um diz respeito à maioria dos alunos que compareceram e participaram assiduamente nas actividades das aulas e outro que, por motivos diversos, não participou assiduamente nas aulas. Deste grupo fazem parte os alunos com os números 8, 11, 12 e 13. Todos apresentaram um auto-conceito fraco, exceptuando o aluno número 8.

A análise dos primeiros dados revelou condições favoráveis à implementação do processo de gestão personalizada do currículo, não só pela existência de espaços a explorar no processo de ensino-aprendizagem, mas sobretudo pelo nível equilibrado de auto-conceito da turma.

#### **d) Estratégias implementadas**

Partindo deste conhecimento da turma, tanto das suas representações do processo de ensino-aprendizagem, como do seu eu-afectivo, as estratégias implementadas subdividiram-se em duas grandes áreas. Por um lado, no que se refere ao relacionamento interpessoal tanto entre os alunos, como entre a professora e os alunos e, por outro, no que diz respeito às actividades propostas e levadas a cabo pelos alunos, cujas linhas orientadoras foram traçadas no projecto curricular, já referido.

No relacionamento interpessoal a intervenção desenvolveu-se ao nível do trabalho conjunto na sala de aula e no âmbito do trabalho individual.

Na sala de aula implementaram-se diferentes formas sociais de trabalho. Os alunos trabalharam maioritariamente em grupo mas também em pares. Não se fixaram grupos ou pares de trabalho: formavam-se para a resolução da tarefa em causa, podendo o grupo depois desfazer-se ou manter-se. Esta flexibilidade foi propositada de modo a deixar espaço para a intervenção da professora, caso fosse necessário.

A primeira constituição de grupos e pares de trabalho ficou ao critério dos alunos. Deste modo, escolhas e decisões dos alunos foram respeitadas, o que concorreu para a promoção de um ambiente propício a um trabalho rentável na sala de aula. Os alunos sentiram-se mais à vontade, criando a oportunidade para se observar até que ponto as suas escolhas estavam a produzir resultados positivos no desenrolar dos trabalhos. A pouco e pouco, notou-se que algumas escolhas não tinham resultado muito bem. Foi a altura para uma intervenção directa com o objectivo de harmonizar a constituição do grupo em função do conhecimento das características de cada aluno e de previsão de como estas poderiam influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento dos trabalhos.

Umás vezes foram sugeridos agrupamentos diferentes, outras vezes, tarefas diferentes e outras ainda, quando nenhuma destas soluções era possível, o trabalho desses alunos foi acompanhado mais de perto, de modo a garantir que a resolução da tarefa não resultasse em frustração e numa consequente desmotivação para as actividades subsequentes.

O trabalho individual foi utilizado para a consecução de dois objectivos. O primeiro para trabalhar o campo das dificuldades de cada aluno; o segundo, que decorre do primeiro, para a avaliação do desempenho individual no processo de ensino-aprendizagem.

Foi em torno deste tipo de trabalho que se construiu a base do relacionamento personalizado com cada aluno.

Após a identificação das dificuldades, que começaram a surgir logo nas primeiras aulas, foram sugeridas propostas de trabalho para cada aluno realizar individualmente, umas vezes na aula, outras vezes fora dela. Às vezes juntavam-se grupos de alunos com as mesmas dificuldades; outras não. Os trabalhos individuais eram corrigidos também individualmente, explicando ao aluno o tipo de resultados alcançados e sugerindo sempre trabalhos futuros, quer de consolidação, quer de alargamento. Estas conversas com os alunos ocorriam maioritariamente fora do tempo da aula, ou no intervalo, ou em momentos previamente combinados.

Os trabalhos para avaliar o desempenho individual envolveram quase sempre a elaboração de composições porque, não esquecendo que estes alunos iriam ser submetidos a um exame, esta constitui uma das tarefas de exame muito importante. No âmbito de cada área temática cada aluno tinha que elaborar um texto, que poderia refazer até ao máximo de três vezes. Esta estratégia possibilitava prestar ajuda ao aluno ao longo do processo de construção do texto, dando-lhe oportunidade de se corrigir e melhorar até à versão final. Esta tarefa consistia na identificação e catalogação dos erros com o respectivo código de correcção, adiantando, ainda sugestões de como o texto poderia ser enriquecido. Todas as versões dos textos deveriam constar do Portfolio do aluno. A terceira versão era utilizada para avaliar a qualidade do desempenho; as duas primeiras serviam para avaliar o aluno no processo de construção, correcção e reelaboração, ou seja, no seu processo de aprendizagem.

As actividades organizadas e propostas como forma de trabalho envolveram tarefas comunicativas, planos de projecto, estratégias de relato e reflexão sobre o processo, feedback sobre as aprendizagens por parte da professora, sessões de discussão e *peer-teaching* (Leguthe e Thomas 1991).

Relembrando que se recolheram dados no âmbito do tratamento de duas áreas temáticas, importa descrever esse processo. Para o tratamento do 1º tema 'Freizeit', partiu-se das contribuições dos alunos e foi elaborada uma unidade didáctica com objectivos gerais iguais para todos. Os alunos organizaram-se em grupos e cada um tratou o sub-tema que escolheu. Foram-lhes fornecidos textos com orientações de leitura e alguns grupos recolheram ainda informação em textos de revistas e de manuais escolares. Os alunos

foram orientados no processo de recolha de informação relevante para o sub-tema em questão, assegurando-se, deste modo, a observância dos objectivos gerais. Algumas das actividades envolveram a recolha de vocabulário específico, a elaboração de notas e de pequenas definições. Para tratamento das novas estruturas gramaticais procedeu-se a um levantamento de frases exemplificativas em textos de todos os grupos. Os alunos tiveram de identificá-las nos seus textos. Alguns grupos conseguiram de imediato; outros precisaram de mais indicações. Depois de serem reunidos os exemplos necessários, passou-se à identificação das novas estruturas, descrição de características e definição. Os alunos tiveram oportunidade de praticar as estruturas novas em exercícios específicos, alguns obrigatórios para todos, outros facultativos. A correcção dos exercícios obrigatórios foi levada a cabo pela turma em conjunto, solicitando a intervenção da professora apenas como último recurso. Os exercícios facultativos foram também corrigidos pelos alunos através das soluções. Em alguns casos, quando não havia tempo na aula, ou quando os alunos assim o solicitavam, a professora procedia à correcção dos trabalhos em casa. Como actividade final desta área temática, os alunos elaboraram cartazes onde colaram e sistematizaram a informação recolhida e tratada e que ficaram expostos na sala de aula. Depois, e para assegurar troca de informação e experiências, todos os alunos elaboraram um texto sobre a temática onde obrigatoriamente teriam de inserir informação dos cartazes que os colegas tinham produzido, o que promoveu a interacção e troca de conhecimento entre alunos.

Para o tratamento do tema ‘Schule’, do qual também se recolheram dados para a investigação, procedeu-se no início de igual modo, solicitando aos alunos que tipo de sub-temas gostariam de tratar. Antes de trabalhar os sub-temas em grupo, trabalhou-se em conjunto alguns textos de introdução geral ao tema, foi explorado o vocabulário específico e as novas estruturas gramaticais planificadas para esta unidade didáctica. De seguida, os alunos agruparam-se com colegas, com os quais ainda não tinham trabalhado directamente e dedicaram-se à exploração dos sub-temas. Foi-lhes fornecido material de apoio, também com orientações de leitura, e os alunos tiveram de explorá-lo para encontrar problemas e as respectivas soluções. Desta vez, elaboraram tópicos relativos aos aspectos encontrados, que depois circularam por toda a turma e constituíram a base informativa para a elaboração de uma composição individual sobre o tema. Como actividade final, organizaram um debate subordinado ao tema “Schule im 21. Jahrhundert”. Para esta actividade os alunos

dividiram-se em dois grupos e uma aluna voluntariou-se para ser moderadora. Cada grupo integrava alunos conhecedores de todos os sub-temas tratados. Um grupo defendia que uma tele-escola, apoiada por todos os meios multimédia das chamadas novas tecnologias, seria a solução para a escola do século XXI. O segundo grupo defendia o ponto de vista contrário. Os alunos teriam que, a partir dos problemas presentes da escola, e das soluções possíveis, encontrar argumentos para defender a sua posição. Esta actividade foi ainda alvo de uma reflexão escrita por parte de cada aluno.

#### **e) Monitorização do processo**

Trabalhar o eu-afectivo é trabalhar ao nível das atitudes e sentimentos dos alunos, tanto em relação à disciplina em causa, como à escola, e de uma forma mais abrangente em relação à vida em geral. Partindo da caracterização individualizada, obtida através dos dados dos questionários sobre cada um dos alunos, foi possível perspectivar a forma de actuação e tipo de abordagem com cada aluno para as primeiras aulas. Com o decorrer do tempo foi também possível constatar algumas das impressões colhidas e aprofundar o conhecimento de cada aluno, por forma a desenvolver uma acção cada vez mais adequada às características individuais.

Para além da consolidação do conhecimento dos alunos através do contacto pessoal, as reflexões dos alunos permitiram monitorizar o processo dum forma mais consistente já que forneciam dados concretos não só em relação ao eu-afectivo de cada aluno, mas também em relação ao modo como cada aluno encarava a nova forma de estar e aprender na aula.

Observe-se o gráfico 6 relativo à 1ª reflexão temática, após a conclusão do tratamento da área temática “Freizeit”.

Os dados da categoria “Gestão do Currículo” permitem constatar que a maioria dos alunos gostou do tema abordado, salientando também o gosto pelo trabalho em grupo. Em relação ao que menos agradou, a gramática surgiu apontada por alguns alunos. No que se refere à aprendizagem efectuada, salientaram em primeiro lugar, o vocabulário relacionado com a área temática, depois, os conteúdos gramaticais e só depois os conteúdos temáticos. É interessante verificar que os alunos dissociaram o vocabulário específico dos conteúdos



temáticos, o que transmite a noção de uma aprendizagem espartilhada em arrumações sem interrelação entre elas.

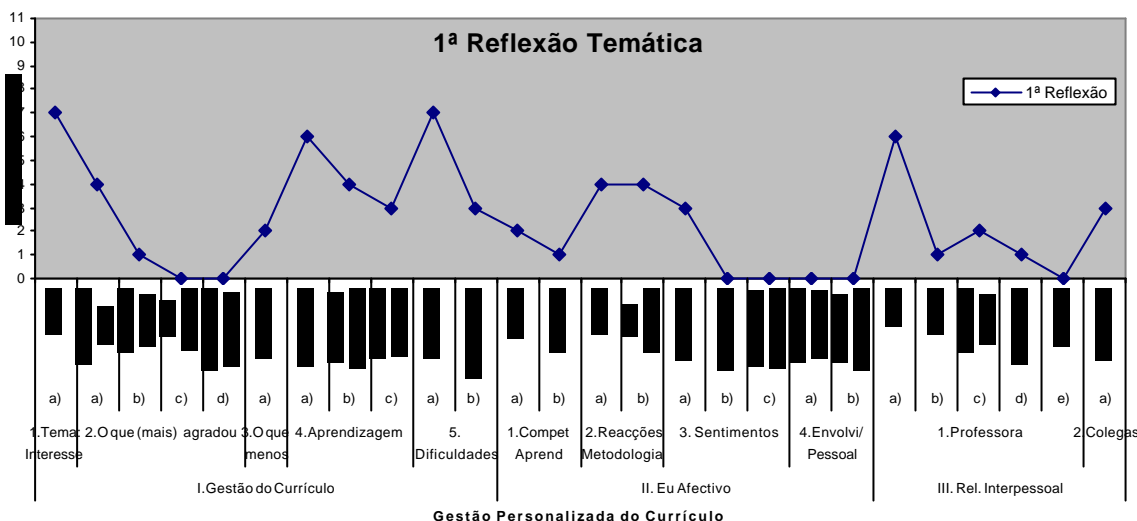


Gráfico 6: 1ª Reflexão Temática

Quanto às dificuldades, a maioria dos alunos apontou a gramática, enquanto a compreensão teve significado reduzido. Esta incidência na gramática é reveladora do “mito” da dificuldade da gramática na língua alemã que a maioria dos alunos alimentava e não questionava. No que diz respeito às reacções à nova metodologia de trabalho, um terço dos alunos referiu ter gostado, o mesmo se passou em relação à continuação deste tipo de trabalho.

Na segunda categoria, o eu-afectivo, os alunos não referiram sentimentos de insatisfação e apenas três se mostraram satisfeitos. Este facto parece apontar para uma certa reserva dos alunos em declarar sentimentos de satisfação. Apesar de se promover um ambiente de livre expressão de opiniões, os alunos pareciam ainda não estar muito à vontade para exprimir os seus sentimentos. De sublinhar que um aluno se referiu ao desenvolvimento pessoal a partir da metodologia. Embora apenas referido uma vez, é muito importante que tenha surgido, pois é este o objectivo mais elevado da gestão personalizada do currículo, ou seja, ajudar os alunos a descobrirem-se a si próprios, encaminhá-los no seu processo de auto-descoberta e construção da identidade.

Na terceira categoria, na relação interpessoal com a professora, a ajuda assumiu a principal característica, sendo ainda mencionado o esclarecimento de dúvidas e a motivação apenas com uma referência. Na relação com os colegas, também se apontou a entre-ajuda.

Estes dados permitiram concluir que os alunos haviam gostado do trabalho até então realizado, e embora ainda não sendo capazes de interligar todos os aspectos que se relacionam com a aprendizagem da língua de uma forma integrada e interrelacionada, estavam receptivos e predispostos a continuar a experiência. Mostraram-se algo reservados, ao que não deve ser alheia a inexperiência neste campo, quer em falar sobre o processo de aprendizagem, quer no modo como se envolviam no tratamento dos conteúdos.

Salientaram-se as características positivas da relação com a professora, a partir da qual se estabelecia uma base segura de desenvolvimento e conseqüente aprofundamento e envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. É interessante notar como já na primeira reflexão temática se salientou este aspecto da relação interpessoal como trave mestra do processo de gestão do currículo. Por isso, este aspecto foi alvo de reforço na acção subsequente. Para além da ajuda reforçada, a motivação e disponibilidade para trabalhar com os alunos continuaram a ser preocupação constante.

Depois da análise das primeiras reflexões críticas dos alunos, as impressões passaram a ter um suporte válido de confirmação, os seja, o modo de actuação com cada um ia ao encontro das suas necessidades e eles estavam a gostar de estar na aula e de trabalhar desta forma diferente.

Esta metodologia incluiu uma nova forma de avaliar o trabalho. Com efeito, os tradicionais testes constituíram apenas uma parte do novo instrumento para a avaliação dos alunos, um portfolio, conforme previsto no projecto curricular. No final do primeiro período os alunos tiveram que o entregar para a respectiva avaliação, onde espontaneamente alargaram o âmbito da reflexão final de auto-avaliação. Nela os alunos referiram a sua reacção ao Portfolio, para além de voltarem a referir-se aos seus sentimentos no que concerne ao desempenho tido até ali e, ainda, novamente em relação à metodologia adoptada. O gráfico 7 sistematiza a análise de conteúdo efectuada aos textos produzidos.

### Reflexão Final 1º Período: Portfolio

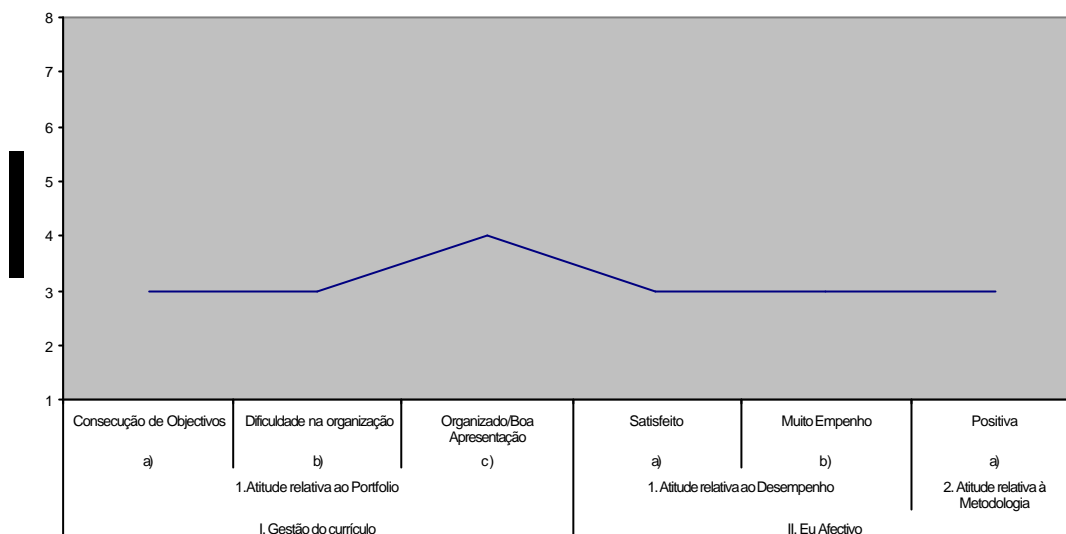


Gráfico 7: Reflexão no final do 1º Período e Portfolio

Olhando para o gráfico vê-se uma linha estável de satisfação no trabalho, embora ainda abaixo da metade dos alunos, com um pico no que se refere à satisfação com a organização e apresentação do Portfolio. Estes dados confirmaram a inferência já antes adiantada da reserva dos alunos em relação ao novo método de trabalho. O pequeno pico relativo à boa organização e apresentação do Portfolio permitiu concluir que os alunos começavam a entregar-se às tarefas a que se propunham, o que é consentâneo com o facto dos alunos terem sublinhado o seu elevado empenho nas atitudes relativas ao desempenho. É ainda pertinente salientar que nenhum aluno mencionou sentimentos negativos e de insatisfação em nenhuma das duas grandes categorias. Perante estes dados, conclui-se que os alunos estavam a habituar-se, predispostos para trabalhar, mas ainda tacteando o caminho, precisando, por isso, de directrizes adequadas a cada situação.

#### f) Conversas com alunos

Para além da observação dos alunos na aula, da análise dos dados fornecidos pelo questionário e pelas reflexões escritas foi também importante conversar com cada aluno individualmente para melhor o conhecer.

Assim, no final do primeiro período, foram marcadas conversas individuais com os alunos, não só para dialogar sobre a avaliação do desempenho de cada um, em particular, até àquele momento, mas também para responderem a questões directas, decorrentes das reflexões de cada um, e desse modo, perspectivar o trabalho futuro.

No seguimento destas conversas individuais, foi feito um plenário para discutir as notas a atribuir aos alunos na globalidade da turma, e ainda, para que se pudessem expressar livremente em relação ao decorrer das aulas até aí e ao relacionamento entre todos.

### **g) Redefinição de estratégias**

O passo seguinte consistiu em perspectivar o modo de actuação para a continuação da implementação do projecto. Antes do início do 2º período procede-se a um ponto da situação de cada aluno no que se refere ao seu eu-afectivo. A análise individual de cada aluno foi cruzada com os comentários já tecidos e com as respostas obtidas nas conversas individuais no final do primeiro período, e ainda, com o conhecimento adquirido fruto do convívio das aulas e fora delas, embora, este último não tivesse sido muito até aquela data.

Verificou-se que, maioritariamente, as características que se deduziram dos questionários se confirmavam pelo conhecimento em situação de sala de aula. Constatou-se, também, que muitos alunos já começavam a mudar os seus comportamentos e opiniões, no sentido de atribuírem significado pessoal ao que faziam e a reflectir sobre isso.

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, os alunos ainda não eram muito autónomos e não sabiam bem estabelecer metas e prioridades, mudança que não se poderia esperar que acontecesse num período lectivo. Para além disso, manifestavam dificuldade em expressar-se oralmente e, devido à ansiedade, não prestavam muita atenção nem à pronúncia nem à entoação.

O que até àquele momento mudou, foi a atitude dos alunos na aula, e isso deveu-se a uma participação mais activa nas actividades, à partilha do poder da professora com os alunos e ao respeito pelos seus gostos, em suma, o fruto do respeito pelo seu eu-afectivo.

Talvez isso explique a opinião dos alunos sobre uma curta apresentação oral que todos fizeram. Com efeito, apesar da ansiedade que sentiram, todos gostaram da

experiência e alguns afirmaram que a tarefa se tinha revelado mais simples do que imaginaram no início. Por outro lado, todos se preocuparam em fazer-se entender pelos colegas, o que denotou um cuidado com a interacção dentro da sala de aula. A apresentação oral não seria boa se os colegas não pudessem aprender algo de novo e participar na discussão. O objectivo a alcançar não era apenas a avaliação positiva da professora, mas também a dos colegas, o que revelou uma atitude diferente perante a aprendizagem e as tarefas da aula. Estas começavam a ganhar valor por si e não apenas enquanto meio de alcançar uma nota no final do ano.

Portanto, para o desenvolvimento da unidade temática seguinte perfilavam-se dois pontos a trabalhar e a insistir com a turma, no seu conjunto: o primeiro – a definição de objectivos, uma vez que os alunos confundiam muitas vezes o tema e a tarefa com o objectivo a alcançar; o segundo – a expressão oral, principalmente ao nível da redução da ansiedade.

Depois de definida a estratégia a seguir para o grupo alargado, passou-se para a identificação de pontos a trabalhar com cada aluno individualmente, para ir ao encontro das suas necessidades, tanto em termos do processo de ensino-aprendizagem, como em termos do desenvolvimento do eu-afectivo. Com base nesta análise foram tomadas decisões em relação ao modo como lidar com grupos específicos de alunos. Uma das estratégias foi fomentar a formação de grupos de trabalho com alunos que ainda não tivessem trabalhado juntos. Deste modo, assegurava-se uma maior interacção entre toda a turma e preveniam-se possíveis riscos de um trabalho menos empenhado, por parte de alguns alunos quando integrados em determinados grupos. Outra estratégia foi a disponibilização de uma maior diversidade de exercícios facultativos para os alunos resolverem individualmente.

## 4. Discussão final dos resultados

Percorrido o trajecto da primeira fase de implementação e monitorização do projecto, que correspondeu ao primeiro período lectivo, de Setembro a Dezembro de 2000, iniciou-se uma segunda fase que ocorreu no segundo período lectivo, de Janeiro até à interrupção de Carnaval, no final de Fevereiro de 2001.

Os dados recolhidos nesta fase, para além de terem continuado a fornecer informação para a constante monitorização do processo, foram então analisados comparativamente, de modo a aferir diferenças, semelhanças, evoluções ou retrocessos. O confronto entre os dados anteriores e os recolhidos na segunda fase proporciona uma discussão final dos resultados e consequente avaliação do projecto, que constituem o conteúdo desta secção. Analisa-se uma actividade específica que consistiu num debate, uma reflexão sobre o tema “Schule”, as respostas aos questionários na segunda aplicação, e ainda uma reflexão que a acompanhou.

### a) Actividade: o debate

Como já foi adiantado, no final do primeiro período procedeu-se a uma redefinição da estratégia de actuação. Um dos pontos a trabalhar era a expressão oral, principalmente ao nível da redução da ansiedade. Preparou-se então um debate como actividade final do tema que tinha sido trabalhado. Depois da actividade concluída, os alunos reflectiram sobre ela e sobre o desempenho conseguido. A análise dessas reflexões encontra-se sistematizada no gráfico 8.

Dez alunos participaram nesta actividade. Quatro consideraram a actividade positiva. A preparação foi considerada suficiente, embora um aluno a considerasse insuficiente, e dois alunos a considerassem simultaneamente suficiente e insuficiente. Esta classificação é curiosa, pois, à primeira vista, parece remeter para a indefinição. Porém, trata-se da consciência de tempos diferentes, o tempo da aula e o tempo de que cada aluno individualmente precisa para se preparar para o desempenho da actividade. É desta discrepância que resulta esta contradição. As razões adiantadas pelos dois alunos em causa apontam nesse sentido:

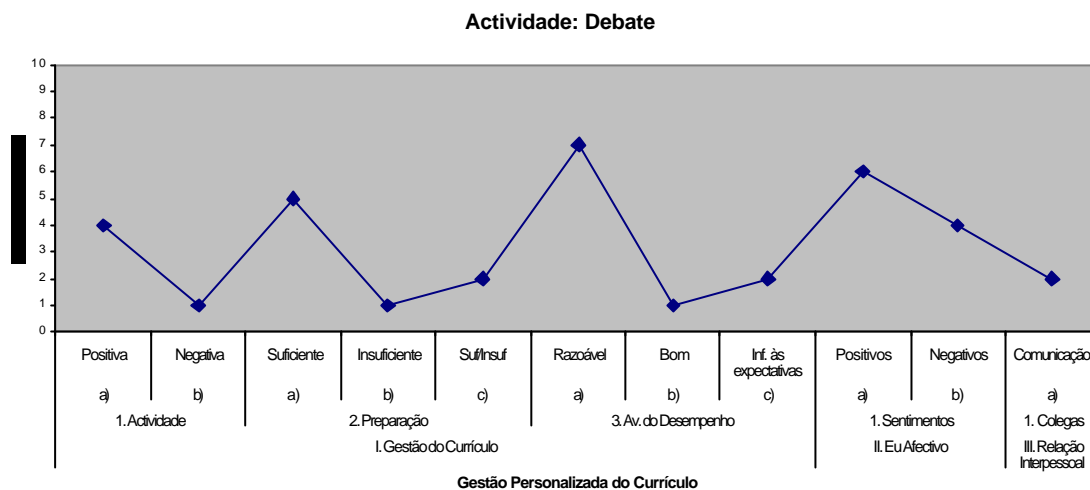


Gráfico 8: Reflexão sobre uma actividade: Debate

“02 o tempo de exploração dos temas tratados foi mais do que suficiente; no meu caso de moderadora talvez o tempo da realização das questões foi pouco” e  
 “05 Sim e não. Sim porque chegou para focar alguns aspectos, pontos para a preparação do debate. E não porque houve colegas que não conseguiram relacionar o tema do debate com o deles.”

Estas opiniões indicam que os alunos se começavam a conhecer enquanto aprendentes, demonstrando consciência de que estavam integrados num grupo e de que o tempo da aula era um tempo que tinha que ser equilibrado para as necessidades do grupo, o que explica a existência de sentimentos contraditórios.

A maioria dos alunos considerou o seu desempenho razoável, num caso, até mesmo bom e inferior às expectativas em dois. É de salientar que nenhum aluno avaliou negativamente o seu desempenho, ao que se alia o indicador relativo ao sentimento positivo que a maioria dos alunos experimentou. No entanto, quatro alunos ainda manifestaram sentimentos negativos, que se relacionam com a insegurança em relação à correcção linguística e com alguma ansiedade.

De notar, tal como já sublinhado na primeira intervenção oral, a preocupação aqui expressada por dois alunos, com a interacção comunicativa dentro da sala. A comunicação entre colegas continuou a ser factor importante, digno de salientar porque novo, e porque considerado como mais-valia para esses alunos. Inverteu-se uma situação, ou seja, estavam habituados a não perceber nada do que os colegas diziam, e a não serem entendidos pelos colegas, e esta actividade permitiu-lhes constatar que essa situação se alterou.

Da análise efectuada desta actividade, considerada de alto risco, pode concluir-se que a aposta valeu a pena. O desempenho foi, na generalidade, razoável. Os alunos sentiram-se apoiados pela preparação que tiveram antes, sentiram-se bem, agiram em grupo, queriam comunicar e valorizaram a comunicação estabelecida, conseguiram expressar-se controlando a ansiedade e superando os obstáculos colocados pelo fantasma do erro na expressão oral. Esta actividade inscreveu uma nota positiva no nível de auto-conceito dos alunos.

## b) Reflexões

A segunda reflexão realizada foi relativa ao tratamento do tema “Schule”. Como já foi referido, as subcategorias e os indicadores são iguais nas duas reflexões temáticas, não só porque foram orientadas pelos mesmos tópicos, mas também para que se pudessem comparar. É importante esclarecer que, nos casos em que a frequência da ocorrência de alguns indicadores era igual a 1, se optou por considerá-lo relevante se essa ocorrência surgia simultaneamente nas duas reflexões. Apesar deste caso se ter verificado poucas vezes, a ocorrência simultânea significa que esse aspecto é importante. Apresenta-se o gráfico 9, que sistematiza a análise comparativa.

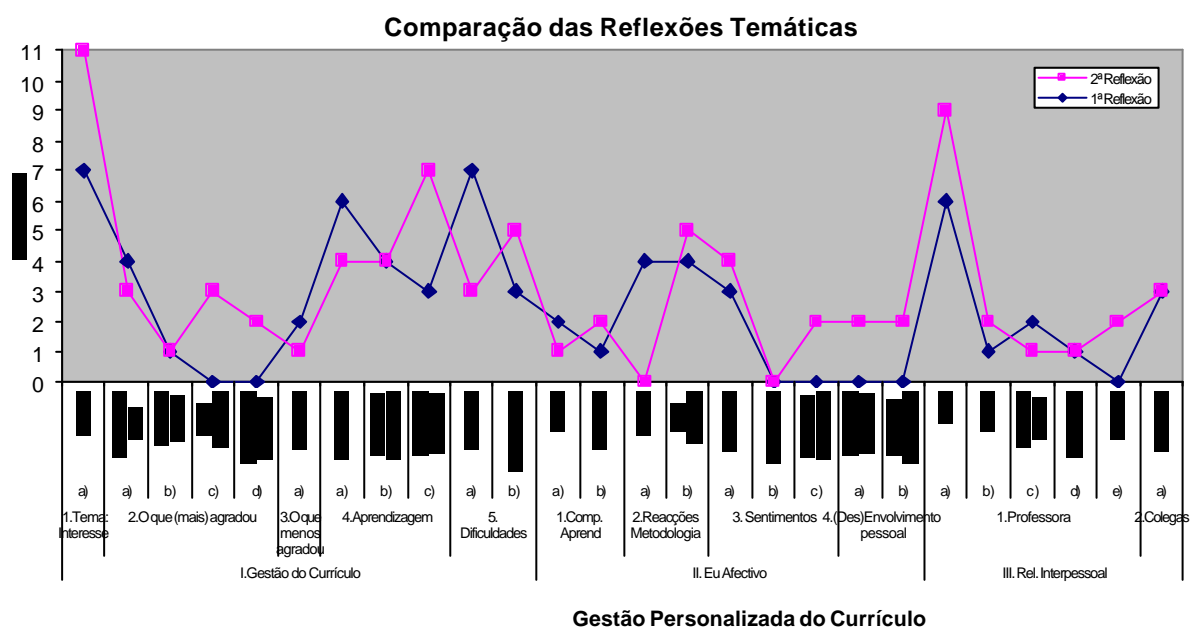


Gráfico 9: Comparação das reflexões temáticas



O interesse demonstrado pelo tema subiu, atingindo o seu máximo. No que se refere às actividades de que os alunos mais gostaram, o enfoque foi o tema escolhido, o que vem corroborar o interesse já demonstrado. Dentro do que mais gostaram, o trabalho de grupo, embora com menos uma referência na segunda reflexão, também foi apontado. O ambiente humano surgiu apenas mencionado uma vez, tal como na primeira reflexão e pelo mesmo aluno. Talvez se encontre para esse facto uma explicação por este aluno se ter sentido marginalizado (Doc. 04.5) no ano anterior e, por isso, o ambiente humano do presente ano lectivo assumiu tanta importância.

Enquanto que, na primeira reflexão, os alunos não se referiram à metodologia de trabalho adoptada para o tratamento dos conteúdos, o mesmo não se passou na segunda reflexão. Tal facto parece revelar que os alunos mostravam, desta feita, uma consciência mais nítida da tipologia de métodos de trabalho, e por isso, a referência ao trabalho de grupo decresceu um pouco, não se concentrando os alunos apenas numa forma social de trabalho na sala de aula.

No que se refere à aprendizagem, é de salientar que, na segunda reflexão temática, os alunos já associaram o vocabulário específico aos conteúdos temáticos, notando-se uma troca inversamente proporcional em relação aos valores destes indicadores na primeira reflexão. Quanto à gramática em geral, decresceu um pouco a sua importância, embora os conteúdos gramaticais tenham permanecido com o mesmo peso. Isto poderá indicar que houve uma ligeira alteração no que se refere à visão da gramática como algo desarticulado, não integrado numa rede maior a que chamamos os conteúdos gramaticais.

Relativamente às dificuldades, notou-se um decréscimo na gramática e um aumento na compreensão de mensagens escritas e orais. Estes valores vêm sublinhar a importância colocada nos conteúdos temáticos, e na necessidade de compreensão dos mesmos, com vista à comunicação e à interacção dentro da sala de aula. Por isso, a gramática ficou reduzida ao seu valor instrumental e funcional, que serve a comunicação, abandonando-se, deste modo, uma visão tradicional da gramática, como um fim em si mesmo.

No que diz respeito às competências de aprendizagem, os dados colhidos não tiveram expressão muito significativa, o que indica que os alunos não se expressaram em relação ao modo como fizeram as aprendizagens e aos caminhos que percorreram. Na primeira reflexão teve maior expressão a prática, na segunda, as consultas. Seria interessante poder inferir-se destes dados que alguns alunos aprenderam a manusear

melhor os livros de referência, como gramáticas e dicionários, mas embora se aponte nessa direcção, estes valores não permitem dizer isso com firmeza.

Quanto à reacção à nova metodologia, o indicador “gostou” não surgiu referido na segunda reflexão, talvez porque nessa altura a metodologia já não era nova, continuava a ser a que fora adoptada no início do ano lectivo. Contudo, os alunos continuaram a expressar a sua adesão e vontade de continuar, como ilustram as palavras dos alunos 02 e 14; 02: “Acho que o método é bom e, se algum dia receei o seu resultado agora estou 100% segura pelos resultados que verifiquei” e 14: “continue assim o seu trabalho, estou a gostar muito”.

Os sentimentos em relação à aprendizagem foram de maior satisfação, não se registando qualquer nota de insatisfação, tal como na primeira reflexão. O que surgiu pela primeira vez foi um misto de satisfação e insatisfação, que denota a discrepância entre o esforço despendido, ou seja, a entrega pessoal e os resultados obtidos. Este indicador revelou o descontentamento de dois alunos consigo próprios. No entanto, este envolvimento pessoal, que desiludiu dois alunos, proporcionou o desenvolvimento pessoal não só a partir da metodologia mas também a partir dos conteúdos, o que não teve expressão na primeira reflexão. Trata-se, ao fim e ao cabo, do objectivo mais elevado que esta investigação se propunha alcançar: a descoberta do aluno enquanto pessoa e enquanto aprendiz.

No que diz respeito à relação interpessoal com a professora, a percepção da ajuda desta subiu, o que foi ao encontro da resolução tomada aquando da redefinição de estratégias, de desenvolver um apoio cada vez mais sustentado a todos os alunos, tanto enquanto grupo, como individualmente. Na segunda reflexão surgiu um indicador que é o contraponto do aumento do peso da ajuda da professora, nomeadamente, o grau de exigência. Se se ajuda muito, também se exige um trabalho à altura desse investimento da professora. Em relação aos indicadores de motivação e esclarecimento de dúvidas, não foram muito expressivos, apresentando valores proporcionalmente inversos nas duas reflexões. Daí poder inferir-se que a maioria dos alunos não especificou o tipo de ajuda da professora, tendo-a considerado na sua globalidade.

É interessante verificar que continua a existir um aluno, tanto na primeira, como na segunda reflexão, que pensa que a professora devia ajudar mais ainda. Este dado vem

confirmar que cada aluno é um caso que recebe, compreende e reage de modo individual, o que torna pertinente uma gestão personalizada do currículo.

A entreaajuda entre colegas atingiu a mesma expressão que obteve na primeira reflexão, embora não seja muito relevante.

Observe-se, agora, o gráfico 10 apenas com a linha correspondente à segunda reflexão temática.

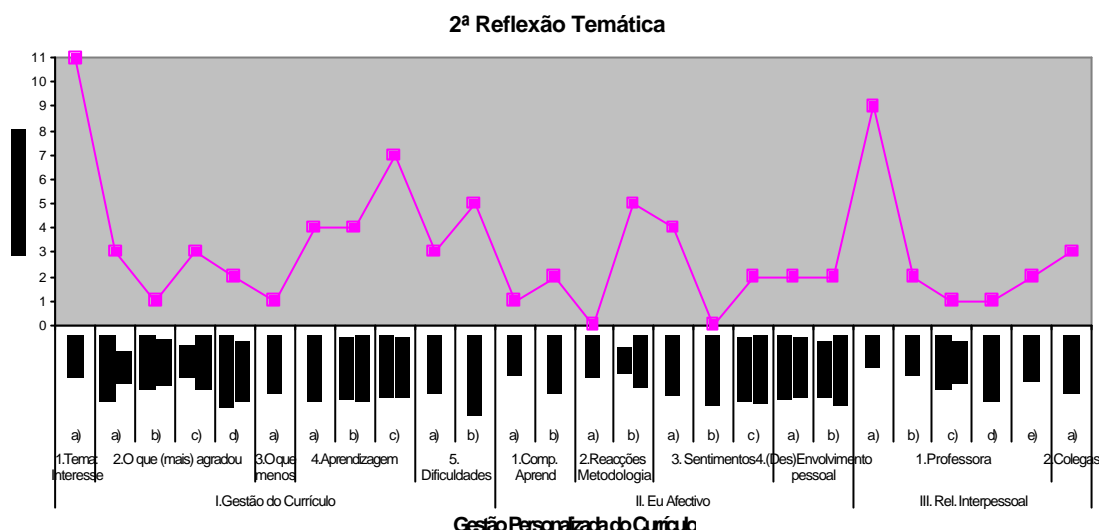


Gráfico 10: Linha da 2ª reflexão temática

Olhando para o gráfico globalmente observam-se alguns picos em cada categoria. Assim, ao nível da gestão do currículo, salienta-se o interesse pelo tema e a consequente aprendizagem de conteúdos temáticos. No que concerne ao eu-afectivo, salienta-se a vontade de continuar a trabalhar com esta metodologia, ao que se aliam os sentimentos de satisfação. Por fim, no que respeita à relação interpessoal, destaca-se a ajuda da professora.

A movimentação dos picos da linha da primeira para a segunda reflexão vai no sentido de uma maior definição e consequente consciencialização do trabalho efectuado na sala de aula. Se, por um lado, se afigura relevante a acentuação dos picos, já visíveis na primeira reflexão (exceptuando os conteúdos temáticos que substituíram a gramática), por outro lado, é também tão, ou mais relevante, olhar para a movimentação relativa aos itens com valor zero na primeira reflexão. A alteração nos itens: “tema escolhido”, “metodologia de trabalho” e ainda “(des)envolvimento pessoal”, embora não muito expressiva, configura uma tendência do envolvimento do eu-afectivo de alguns alunos nas aprendizagens.

A abordagem temática levada a cabo, o ênfase colocado na interacção respeitando a individualidade de cada aluno, com a certeza de um apoio presente e efectivo por parte da professora, são os pilares que se destacam, e que estão em consonância com o projecto curricular para a gestão personalizada do currículo que se implementou.

Resta apresentar e discutir os dados relativos à última reflexão que os alunos elaboraram, aquando da aplicação final do questionário, sendo este o terminus do período destinado à investigação. O gráfico 11 apresenta a linha do resultado da análise efectuada.

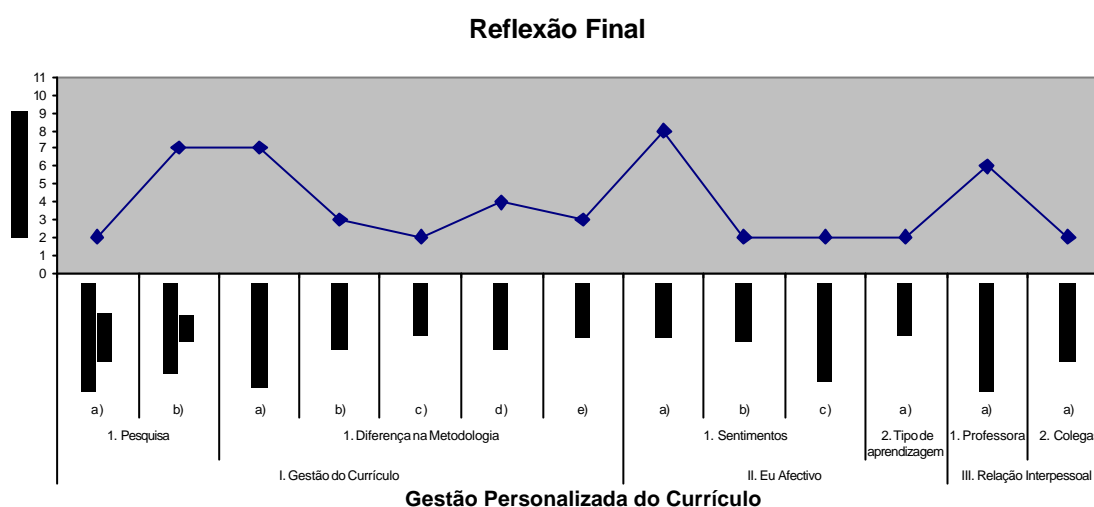


Gráfico 11: Reflexão final

Como nas outras reflexões, as três grandes categorias mantêm-se presentes. No que se refere à “Gestão do Currículo”, os alunos consideraram que este questionário serviu para informação para a professora e apenas dois alunos afirmaram que era importante para a sua própria consciencialização do processo de ensino-aprendizagem. A metodologia foi considerada inovadora, com diferenças sobretudo ao nível das actividades, mas também mencionaram um maior tempo dedicado à aprendizagem, a diferença na disposição logística da sala de aula e o bom ambiente.

No que se refere ao “Eu-Afectivo”, destacaram-se os sentimentos favoráveis experimentados ao longo do processo de implementação do projecto, tendo dois alunos expressado sentimentos negativos. Os mesmos alunos referiram-se à maior dificuldade deste ano lectivo, por oposição aos anos anteriores. Tendo em conta que o rendimento dos alunos em questão é fraco, talvez não seja de escamotear a possível relação deste facto à expressão de sentimentos negativos.

É importante sublinhar que dois alunos forneceram dados de uma aprendizagem profunda, que se inscreveu na sua matriz pessoal, ou seja, uma aprendizagem significativa.

Quanto à relação interpessoal, salientou-se a figura da professora, enquanto facilitadora e motivadora da aprendizagem. Também foi referida a comunicação com os colegas, mas sem grande expressividade.

Olhando para os picos do gráfico, observa-se o relevo de um aspecto em cada categoria, numa das categorias, dois aspectos com o mesmo valor: a gestão do currículo de uma forma inovadora, e a recolha de informações para a professora. Os outros dois picos são: os sentimentos positivos experimentados pelos alunos e o relevo da acção da professora. Daqui se conclui que houve três elementos fundamentais na gestão personalizada do currículo – as actividades, que permitiram a constante recolha de informação que desencadeou novas acções, – os sentimentos positivos produzidos por elas e – a acção da professora, enquanto eixo desencadeador, quer de actividades, quer de apoio, que fomentou e alimentou os sentimentos positivos. Por isso, gerir pessoalmente o currículo foi gerir o eu-afectivo do aluno, integrando-o e rentabilizando-o para a aprendizagem.

### **c) Questionário**

As respostas dos alunos na primeira aplicação do questionário tinham como referente todas as experiências de aprendizagem anteriores. Nesta segunda aplicação, as respostas tiveram como referente único a prática das aulas de língua alemã no período de implementação do projecto de gestão personalizada do currículo, portanto uma situação concreta e restrita. Assim, tendo em conta o âmbito das respostas, pode-se agora proceder a uma comparação dos resultados da segunda aplicação do questionário com os resultados da primeira aplicação. O objectivo consiste em averiguar em que aspectos a implementação de uma gestão personalizada do currículo contribuiu para a alteração das representações dos alunos em duas áreas: 1 – processo de ensino-aprendizagem, tanto no que se refere à função do professor, como à do aluno; 2 – eu-afectivo do aluno, no que se refere ao aluno enquanto pessoa, enquanto aluno na sua individualidade e em interacção com os colegas e professora.

### 1. 1ª Parte do Questionário: Processo de Ensino-Aprendizagem

A comparação dos resultados é apresentada com o auxílio de gráficos de barras. Apresentam-se gráficos individuais de cada variável para melhor se analisarem as alterações ocorridas. Dentro de cada variável as respostas “concordo” (C), “não sei” (?) e “discordo” (D) relativas à 1ª e 2ª aplicação estão agrupadas em cada indicador para uma melhor visualização das alterações. A legenda ao lado direito mostra o número de ordem de cada indicador no questionário e ainda algumas palavras que se referem ao seu conteúdo. Apresentam-se então os gráficos relativos à função de professor nas suas variáveis constituintes e respectivo comentário.

- Variável: Professor transmissor / facilitador (Gráfico 12)

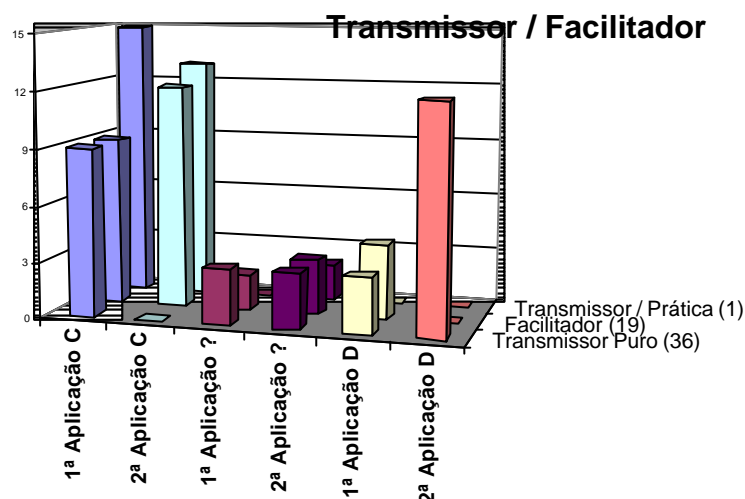


Gráfico 12: Comparação dos resultados do questionário – Prof. transmissor/facilitador

Da visão de um professor tendencialmente transmissor de informação e conhecimento, passou-se para uma visão do professor equilibrada entre transmissor e facilitador do acesso ao conhecimento, conforme os resultados dos indicadores n.º 1, n.º 19 e n.º 36.

- Variável: partilha de poder do professor (Gráfico 13)

No que diz respeito à partilha de poder salienta-se a concordância unânime com o indicador n.º 4 “o que se faz na aula é decidido em conjunto pelos alunos e professor”, denotando um aumento de poder dos alunos, tanto em relação às actividades da sala de aula, como também ao poder sobre as aprendizagens a realizar, conforme indica o

resultado equilibrado entre as três possibilidades de resposta ao indicador n.º 24 “o professor é que sabe o que eu devo aprender”.

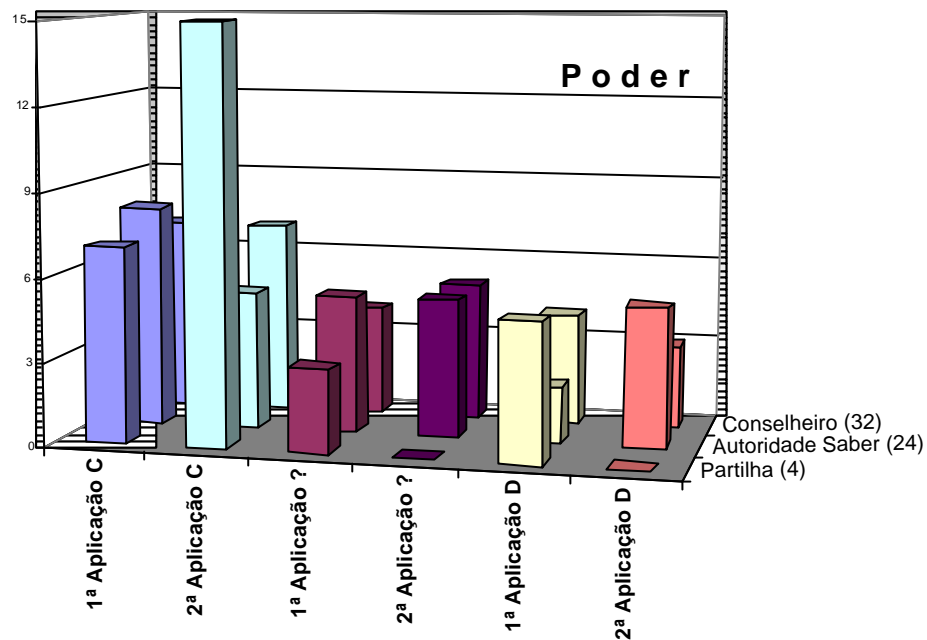


Gráfico 13: Comparação dos resultados do questionário – Partilha do poder do Prof.

- Variável: professor corrector (Gráfico 14)

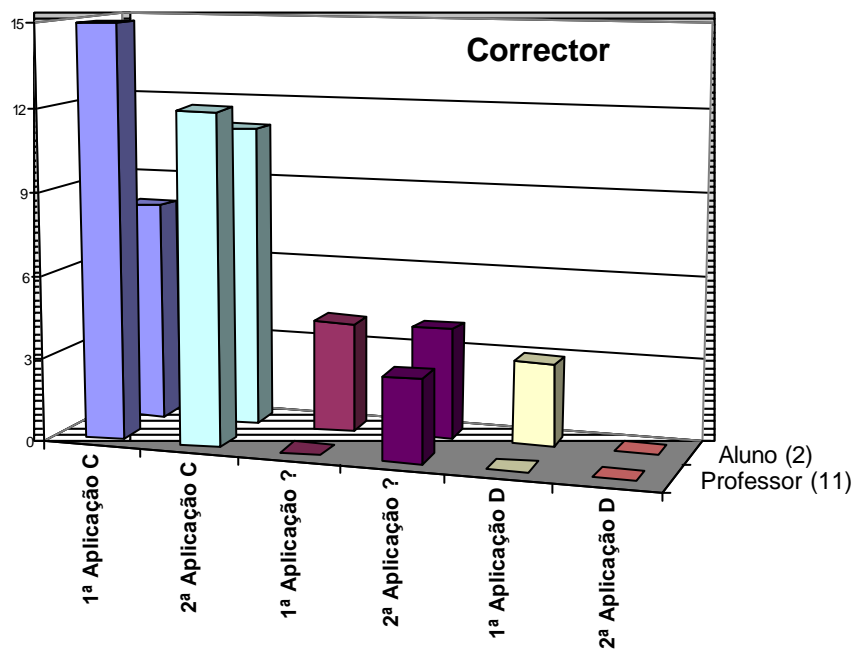


Gráfico 14: Comparação dos resultados do questionário – Prof. corrector

A responsabilidade do professor em relação à correção de erros decresceu, aumentando a do aluno, tendo ficado quase equiparadas. É de salientar que, na segunda aplicação, nenhum aluno discordou da sua responsabilidade na correção dos erros, indicador n.º 2, o que não acontecia na primeira aplicação do questionário.

- Variável: Professor avaliador (Gráfico 15)

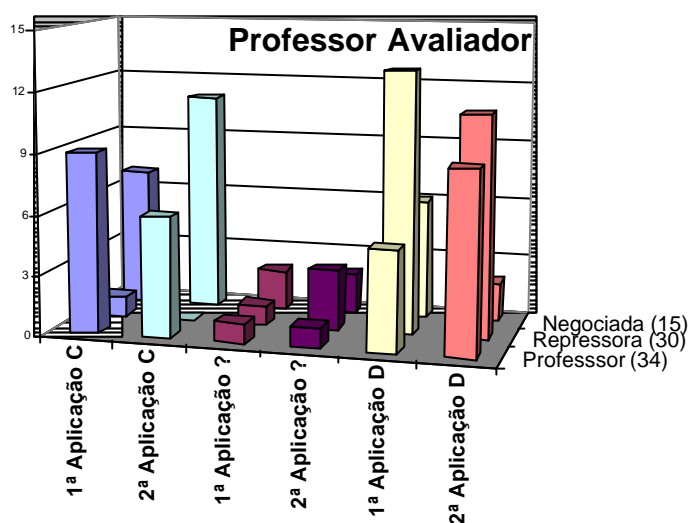


Gráfico 15: Comparação dos resultados do questionário – Prof. avaliador

No que se refere à função do professor enquanto avaliador verifica-se a preponderância da negociação, indicadores n.º 15 e n.º 34, continuando o professor a não exercer uma avaliação repressora que iniba os alunos totalmente.

- Variável: ambiente (Gráfico 16)

O grau de segurança do ambiente aumentou, não sendo emitidas quaisquer opiniões discordantes.

Variável: feedback (Gráfico 17)

O nível de feedback informativo também aumentou significativamente, atente-se na unanimidade relativa aos indicadores n.º 9 e n.º 35.



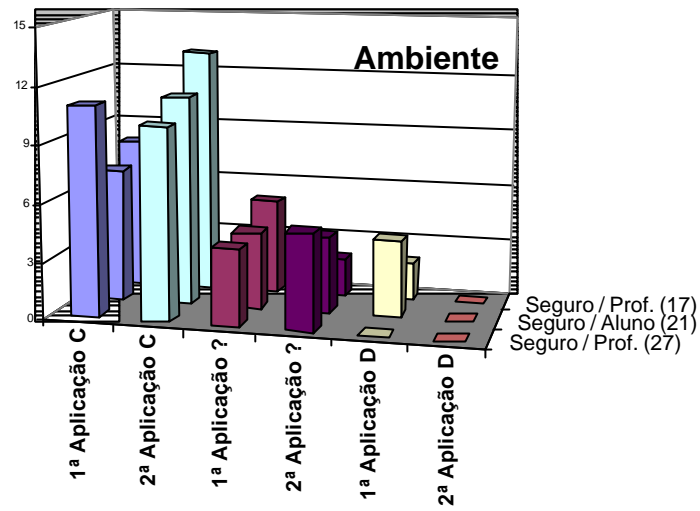


Gráfico 16: Comparação dos resultados do questionário – Ambiente

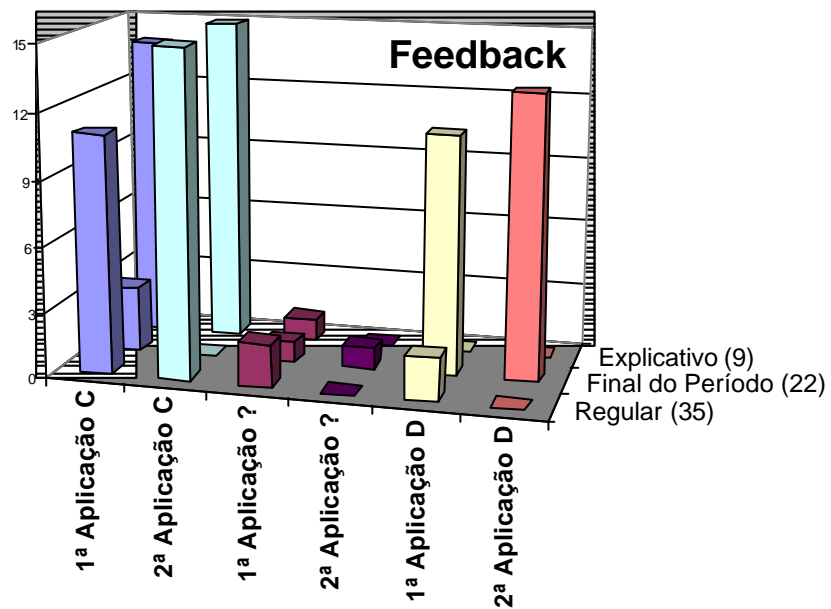


Gráfico 17: Comparação dos resultados do questionário – Feedback

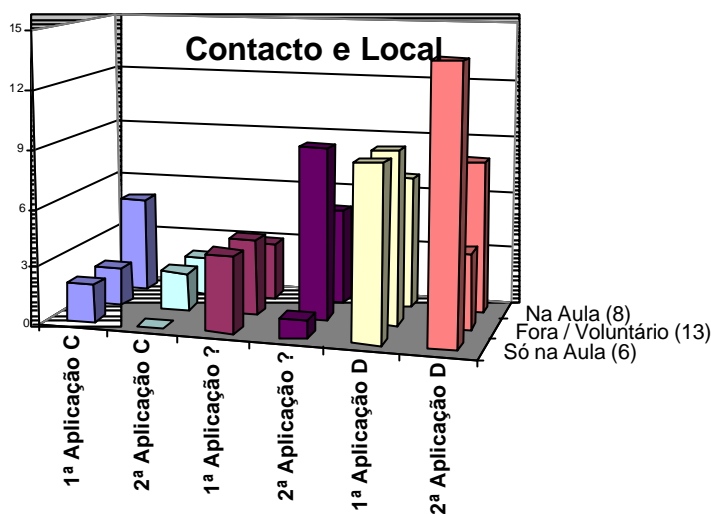


Gráfico 18: Comparação dos resultados do questionário – Contacto com Prof. e local desse contacto

- Variável: contacto com o professor e local desse contacto (Gráfico 18)

Verificou-se um aumento do contacto com o professor fora do espaço da sala de aula; no entanto, os alunos não souberam avaliar se o contacto foi estabelecido por sua própria iniciativa. A constatação de que o professor também ensina fora da sala de aula também aumentou bastante.

Apresentam-se agora os gráficos relativos às variáveis constituintes da função do aluno na sala de aula.

- Variável: atitude na aula (Gráfico 19)

Ao nível da função do aluno, e no que se refere à sua atitude na aula, não houve grande diferença na atitude de obediência passiva (indicador n.º 5), continuando igualmente predispostos para trabalhar, (indicador n.º 23). No entanto, cresceu a indefinição em relação a uma vontade de passar despercebido na aula. Tendo em conta que na primeira aplicação do questionário a resposta a este indicador foi claramente negativa, este resultado pode indicar que os alunos não possuíam ainda uma consciência clara em relação à atitude que tomavam na aula, ou seja, que a atitude tácita de obedecer na aula e estar sempre pronto para trabalhar começou a ser questionada.

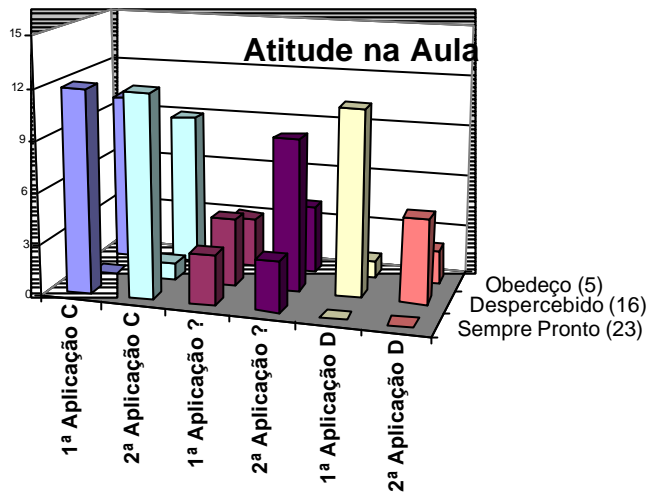


Gráfico 19: Comparação dos resultados do questionário – Atitude na aula

- Variável: Poder de decisão (Gráfico 20)

Os alunos evidenciaram um maior poder de decisão no que se refere às actividades.

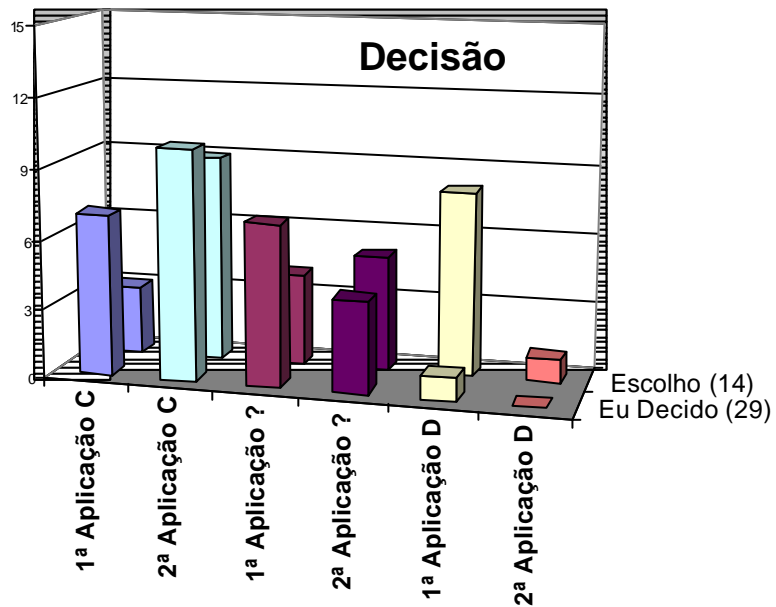


Gráfico 20: Comparação dos resultados do questionário – Capacidade de decisão

- Variável: metodologia - planeamento e objectivos (Gráfico 21)

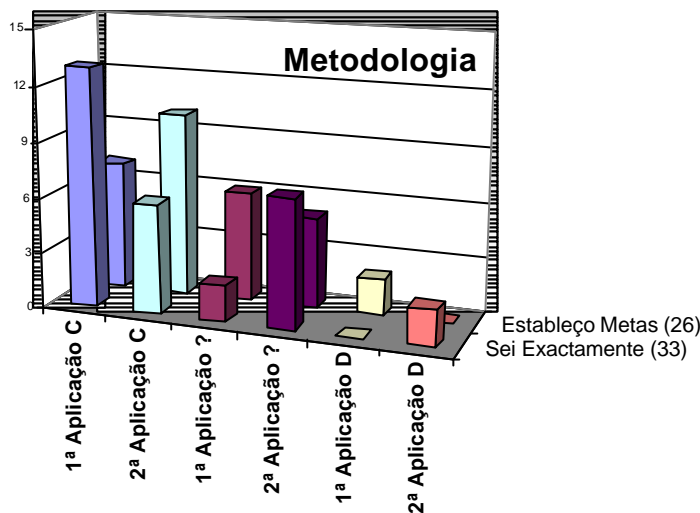


Gráfico 21: Comparação dos resultados do questionário – Metodologia

Os alunos mostraram maior consciência da metodologia que usaram, conforme se vê no indicador n.º 26. Há, contudo, algo estranho em relação ao conhecimento dos objectivos, tendo decrescido a certeza do seu conhecimento, aumentando a indefinição, conforme resultados do indicador n.º 33. Avançando uma possível interpretação, esta indefinição, por oposição à certeza anterior, pode estar relacionada com o aumento do poder de decisão, conseqüente responsabilização e consciência do processo de aprendizagem, referindo-se os dados da primeira aplicação do questionário a um conhecimento tácito de objectivos, que equivaleria a aprender aquilo que o professor queria.

- Variável: avaliação (Gráfico 22)

No que se refere à avaliação, a análise de erros continuou a revelar-se importante, mas também aqui cresceu a indefinição, talvez também pela consciência que a prática da análise e correcção de erros durante as aulas proporcionou. Com efeito, alguns alunos corrigiam os erros, mas voltavam a fazê-los novamente, o que não revela uma verdadeira análise do erro e conseqüente correcção, e talvez por isso, se note esta crescente indefinição. Ainda dentro da avaliação, ganhou importância o papel dos colegas (indicador

n.º 25). Nota-se um processo de maior responsabilização do aluno pela sua própria aprendizagem.

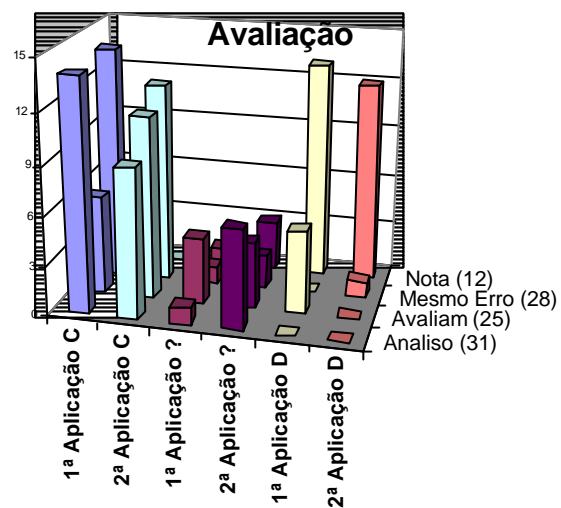


Gráfico 22: Comparação dos resultados do questionário – Avaliação

- Variável: atitude fora da aula (Gráfico 23)

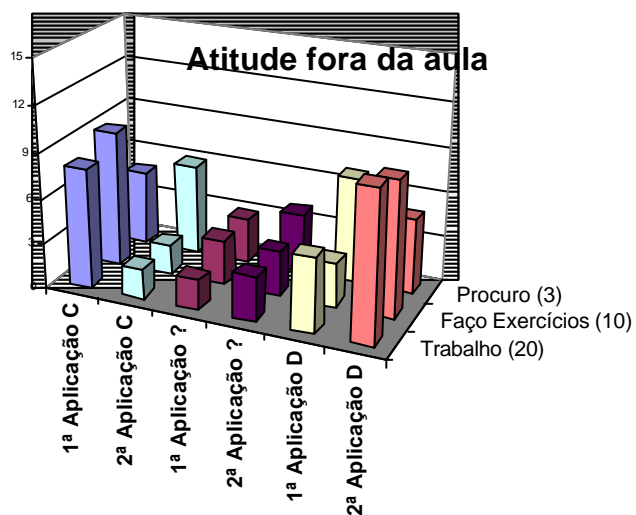


Gráfico 23: Comparação dos resultados do questionário – Atitude fora da aula

A corroborar esta responsabilização está a mudança muito acentuada de atitude fora da sala de aula, tendo os alunos assumido uma atitude investigativa e não estudando apenas para testes, conforme os resultados dos indicadores n.º 10 e n.º 20.

- Variável: divulgação de resultados e partilha de aprendizagens (Gráfico 24)

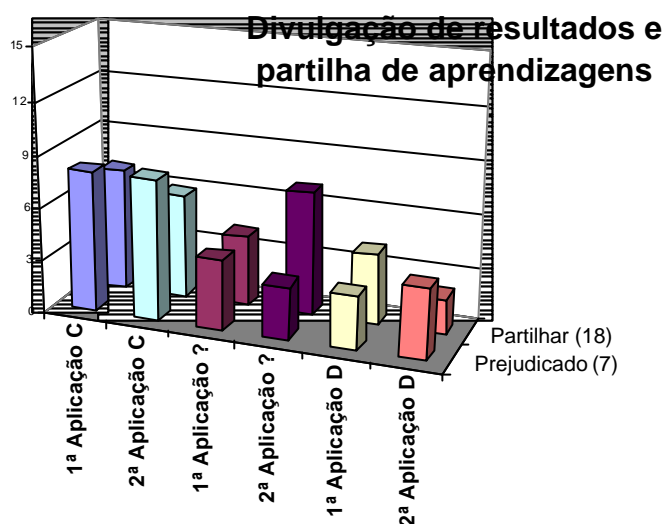


Gráfico 24: Comparação dos resultados do questionário – Divulgação de resultados e partilha de aprendizagens

Os dados continuaram a apontar para uma partilha das aprendizagens, mas também se salientou o aumento da indefinição. Talvez porque os alunos nunca tivessem pensado no assunto.

Uma vez apresentados os dados de uma forma discriminada, importa agora considerá-los de uma forma global.

Quanto à primeira parte do questionário relativa às representações do processo de ensino-aprendizagem, registaram-se diferenças substantivas da primeira para a segunda aplicação. A maior alteração situou-se no âmbito da representação da função do professor. Este deixou de ocupar o papel preponderante na sala de aula, denotando-se partilha de poder e responsabilidade com o aluno na construção do conhecimento. No que diz respeito à representação da função de aluno, as alterações situaram-se no âmbito de um maior poder de decisão e uma valorização do trabalho colaborativo e cooperativo, bem como do trabalho individual contínuo. Todavia, os dados não permitem ainda ver um aluno muito interventivo, o que é consentâneo com o aumento da indecisão, sobretudo ao nível da meto

dologia. Esta indecisão é talvez fruto de uma maior consciencialização do seu papel de aluno e conseqüente responsabilização pela sua aprendizagem. Poder-se-á dizer que a representação da função de aluno se situa no trilho da autonomia.

## 2. 2ª Parte do Questionário: Eu-afectivo

No que se refere à segunda parte do questionário efectua-se uma análise a nível da disposição geral da turma. Não se considera pertinente comparar e analisar cada variável de per si, porque esse resultado, apesar de pormenorizado, não permitiria tirar conclusões gerais e aferir o impacto da gestão personalizada do currículo no grupo turma. Importa, sobretudo, saber quais as variáveis em que se registaram alterações expressivas nas três subcategorias relativas ao Eu-afectivo: Individual – Eu pessoa; Individual – eu aprendente e Social. Para tal, considera-se a variação das respostas dadas ao questionário no início e no final do período da implementação do projecto. Apresentam-se os dados em gráficos de barras. A legenda indica que cada cor corresponde a uma barra identificativa da diferença entre a aplicação inicial (I) e final (F) do questionário nas respostas concordantes (IC-FC), de indecisão (I?-F?) ou discordantes (ID-FD).

- Subcategoria: individual eu- pessoa (Gráfico 25)

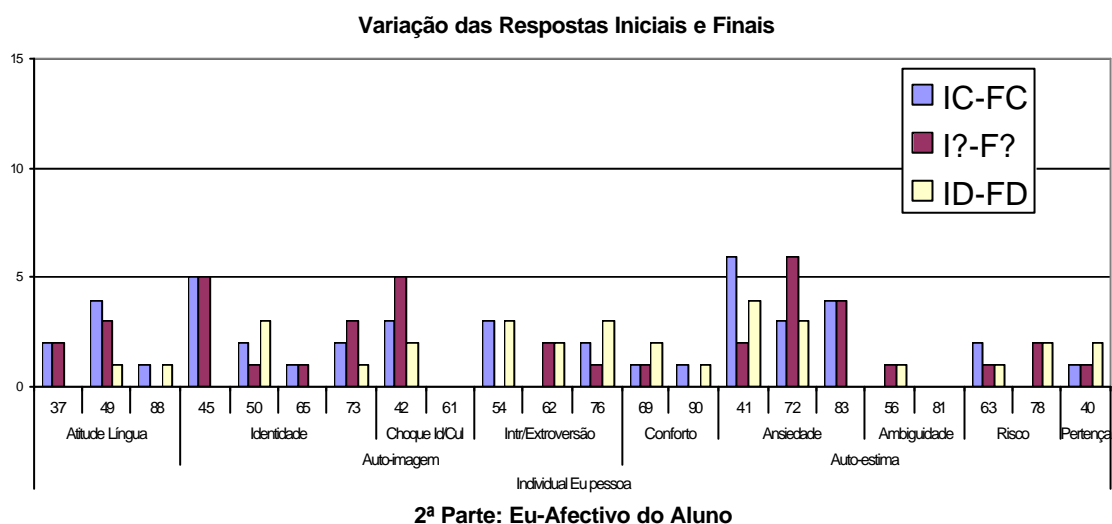


Gráfico 25: Variação das respostas iniciais e finais – Eu-afectivo - individual eu-pessoa

No que se refere à auto-imagem, os dados não sofreram muitas alterações. A maioria das alterações não chegou a atingir um terço do total dos alunos. No entanto, registou-se uma variação de um terço das respostas no indicador n.º 45 ‘*Sou quem gostaria*

*de ser*', situando-se as alterações na expressão concordante e interrogativa, não havendo expressão negativa. Parece pois, que a identidade surgiu reforçada, o que também se pode verificar na variação de vozes discordantes relativas ao indicador n.º 50 '*Às vezes penso que não presto para nada*'. Em relação ao choque de culturas, os dados parecem apontar para uma maior tolerância uma vez que cresceu a incerteza em relação ao indicador n.º 42 '*A cultura portuguesa é melhor que a alemã*'.

No que se refere à auto-estima, observou-se uma acentuada redução da ansiedade em relação a situações de avaliação, sendo os testes considerados como uma das actividades da aula, conforme o indicador n.º 41. É de salientar ainda, dentro do factor ansiedade, a variação de respostas ao indicador n.º 72 '*Fico muito nervoso quando sei que tenho que mostrar o resultado do meu trabalho*'. Há uma igualdade de variação entre a rejeição e a confirmação clara do nervosismo, anulando-se portanto uma à outra. Porém, destaca-se a variação na incerteza, o que pode estar relacionado com o facto de os alunos não se aperceberem muito bem do momento exacto da avaliação, dado que esta se encontrava integrada nas próprias actividades desenvolvidas, tal como ficou demonstrado pelo indicador anterior, não sendo, portanto, um momento separado do processo normal de aprendizagem, e, por isso, os alunos não evidenciaram capacidade de avaliar a sua reacção.

- Subcategoria: individual eu-aprendente (Gráfico 26)

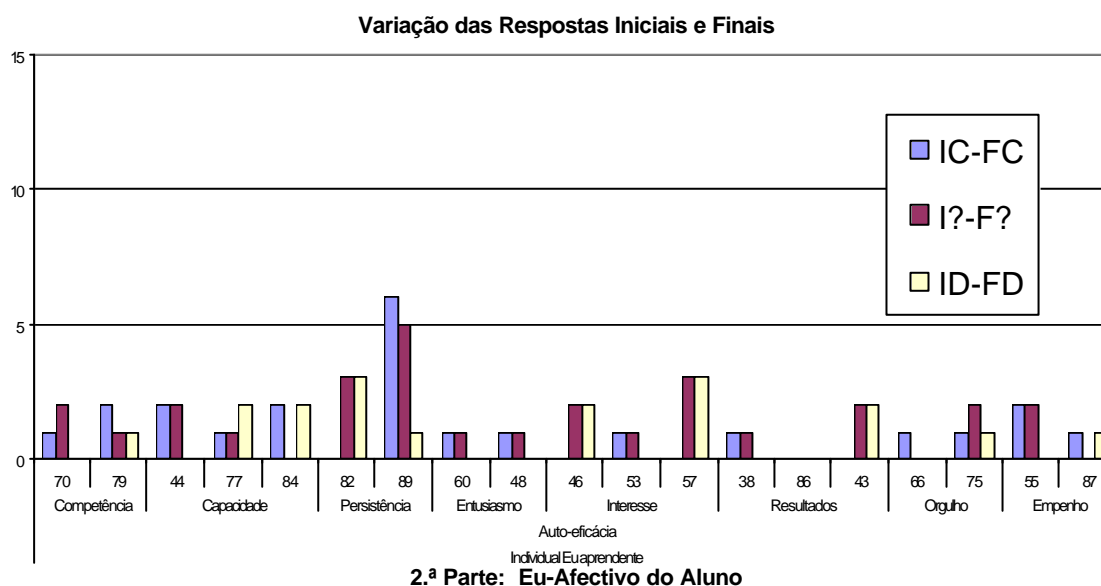


Gráfico 26: Variação das respostas iniciais e finais – Eu-afectivo - individual eu-aprendente



No que diz respeito ao eu-aprendente, dimensão do âmbito da auto-eficácia, destacou-se a variação de respostas no indicador n.º 89, relativo à persistência. Ligeiramente abaixo da variação em relação à confirmação, surgiu a indefinição, o que, se por um lado, pode parecer incongruente com um maior poder e responsabilização no processo de ensino-aprendizagem, conforme analisado na primeira parte do questionário, por outro lado, confirma a atitude dos alunos, também identificada na primeira parte, ou seja, uma atitude ainda algo passiva. Embora se mostrassem predispostos para trabalhar, não foram capazes de avaliar a sua determinação. Esta incapacidade para identificar persistência também se pode atribuir ao facto de só nesta altura os alunos analisarem o seu comportamento enquanto aprendentes, tendo respondido na aplicação inicial do questionário quase tacitamente pelo comportamento que se espera deles e não como fruto de uma análise consciente da sua atitude.

- Subcategoria: social (Gráfico 27)

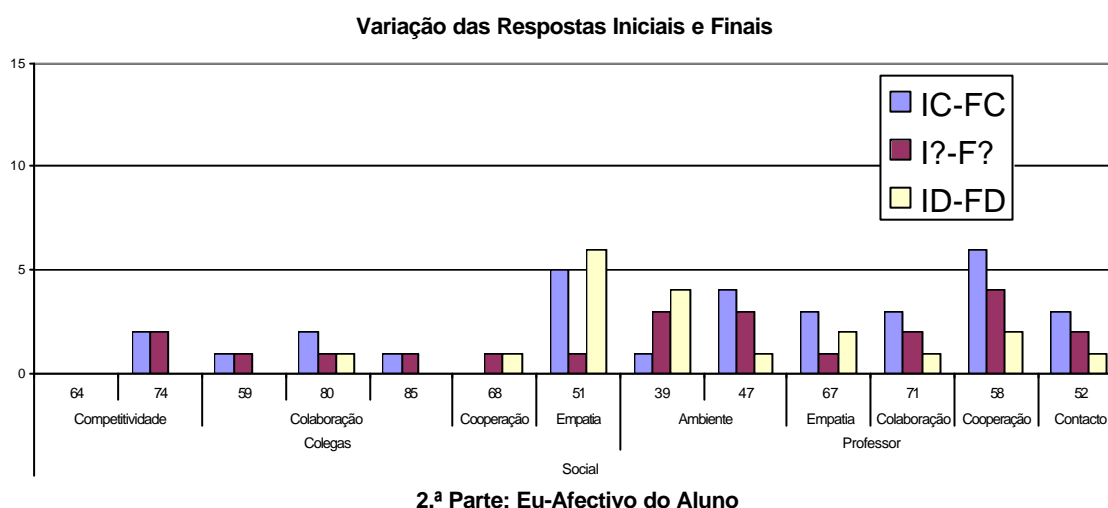


Gráfico 27: Variação das respostas iniciais e finais – Eu-afectivo - social

No âmbito do relacionamento social entre colegas, a alteração registada refere-se ao papel decrescente da empatia enquanto facilitadora da colaboração, o que revela não uma menor inter-ajuda entre colegas, mas acima de tudo o reconhecimento do valor do trabalho colaborativo e cooperativo de per si.

Há uma nítida diferença no que diz respeito à representação do relacionamento do professor com o aluno e com o conhecimento. Os alunos consideraram o professor como uma pessoa que colabora no processo de aprendizagem, registando-se a maior variação no

que se refere à cooperação do professor. Quanto ao contacto personalizado com o professor notou-se uma redução da incapacidade de o definir, bem como um aumento do número de alunos que o soube identificar.

Pela análise da variação das respostas dos alunos conclui-se que a implementação da gestão personalizada do currículo operou algumas alterações no auto-conceito dos alunos em geral, nomeadamente ao nível da auto-imagem, reforçou um pouco a noção de identidade a par da noção de tolerância; no que diz respeito à auto-estima, contribuiu para a redução da ansiedade e, no âmbito da auto-eficácia, indica ter contribuído para uma maior consciencialização do aluno e do seu desempenho no processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere ao aluno no seu relacionamento com os colegas, a gestão personalizada do currículo contribuiu para sublinhar o valor da inter-ajuda e colaboração. No relacionamento com o professor emergiram características como a colaboração e cooperação.

#### **d) Alunos**

Tal como se analisaram as características de cada aluno na sua individualidade aquando da aplicação inicial do questionário, importa, também agora verificar se se registaram alterações nos níveis de auto-conceito de cada aluno.

Olhando para os dados relativos à variação das respostas na categoria Eu-afectivo de uma forma global, e apesar das pequenas alterações que se registaram, não se pode dizer que o nível de auto-conceito de cada aluno se tenha alterado substancialmente durante este período de investigação. Para que uma intervenção ao nível do auto-conceito tenha resultados bem visíveis é necessário ser levada a cabo de forma concertada por todos os docentes do conselho de turma e deve prolongar-se por um espaço de tempo mais dilatado, o que não aconteceu nesta investigação. Importante foi, sem dúvida, o conhecimento prévio do nível de auto-conceito dos alunos para que, nas aulas, o apoio prestado e as actividades desenvolvidas pudessem responder de forma adequada e eficaz às necessidades do aluno em questão, traduzindo-se nas pequenas alterações pontuais operadas em cada aluno na sua individualidade e que os dados registaram numa forma global.

Veja-se agora o caso dos quatro alunos que se destacaram da globalidade da turma. Estes alunos também elaboraram algumas reflexões críticas que, pelos motivos já

adiantados, não foram integradas na análise de conteúdo efectuada para as restantes reflexões. Consideram-se agora esses elementos, de modo a lançar um olhar mais pormenorizado para estes alunos no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem e à sua auto-implicação no mesmo, numa tentativa de revelar o seu eu-afectivo e observar a sua evolução.

- Aluno 08: este aluno elaborou duas reflexões críticas, uma relativa à actividade de debate e outra, a reflexão final. Em ambas as reflexões demonstrou segurança, capacidade de análise, mas não se referiu especificamente à nova abordagem nas aulas. A expressão linguística deste aluno revelou representações muito enraizadas de uma aprendizagem instrumental, cujo objectivo era uma nota. “*Acho que me safei*” foi o comentário ao seu desempenho no debate, ou seja, ultrapassar uma etapa que seria esquecida e arrumada para sempre.

A segunda reflexão crítica revelou um aluno que sabia fazer valer os seus direitos e que tinha interesses bem definidos. Esta atitude adequa-se ao nível elevado de auto-conceito que este aluno demonstrou possuir logo no início da implementação do projecto. Manifestou ainda a vontade de superar dificuldades, mas não falou em aprendizagem, referiu apenas “*através do exame, lutar pela positiva*”.

Em suma, este aluno demonstrou não valorizar o processo de ensino-aprendizagem. A aprendizagem é algo extrínseco, fora do eu do aluno e tem um fim instrumental. Não interessava a este aluno aprender a falar alemão, ou conhecer a cultura alemã, o que lhe interessava era ter “positiva”, ou seja, passar na disciplina para a esquecer, desvalorizando não só o processo, mas também o conteúdo. Pode dizer-se que este aluno não valorizava o processo de ensino-aprendizagem porque não precisava dele para alcançar o seu objectivo por dois motivos principais. O primeiro está relacionado com a motivação para a aprendizagem da língua em questão. Como não valorizava o conteúdo, a língua alemã, o seu objectivo era apenas passar a disciplina, porque se incluía no seu plano de estudos. Por outro lado, o seu elevado nível de auto-conceito permitia-lhe confiar nas suas capacidades para atingir o seu objectivo, que era nas suas palavras “*lutar pela positiva*”. Este aluno não evoluiu, tendo manifestado o mesmo tipo de atitude até ao momento em que anulou a matrícula na disciplina.

- Aluno 11: este aluno elaborou duas reflexões críticas, uma relativa à actividade de debate e a segunda relativa ao tema “Schule”. Demonstrou saber avaliar o seu

desempenho, assim como o dos colegas. Este facto é revelador da consciência que tinha das suas dificuldades, que se situavam ao nível da compreensão, tanto escrita como oral. Apesar de mencionar o seu gosto e interesse pelo tema estudado, mostrou-se distante e, por isso, não mencionou quaisquer sentimentos que tivesse experimentado na altura. Portanto, este aluno revelou um fraco envolvimento nas actividades da aula. O que se destacou foram as dificuldades sentidas, que se deviam a uma preparação não adequada ao nível de língua que estava a frequentar. Este aluno não conseguiu evoluir e acabou por desistir.

- Aluno 12: este aluno elaborou apenas a reflexão final. Salientou que gostava das aulas e do método adoptado e considerava-o melhor do que o dos anos anteriores e, por isso, sublinhou que o seu desempenho (fraco) nada tinha a ver com a abordagem adoptada. Atribuiu a sua participação reduzida a problemas pessoais e considerou-se ainda capaz de ultrapassar a situação. Tratava-se de um aluno com capacidade de análise e consciente das consequências do seu comportamento, manifestando alguma motivação para começar a trabalhar assiduamente. Este aluno evoluiu um pouco, embora o seu desempenho se tenha situado sempre abaixo do nível suficiente.

- Aluno 13: este aluno elaborou apenas a reflexão final. Afirmou gostar das aulas e da turma, o que denota uma boa receptividade à gestão personalizada do currículo e também uma boa integração na turma. Revelou capacidade de análise da sua situação. Salientou que o problema era a sua motivação enquanto pessoa, referiu que não era capaz de fazer fosse o que fosse para qualquer disciplina. As palavras deste aluno confirmam que só o facto de gostar de estar nas aulas não é suficiente para um bom desempenho final. Este aluno conseguiu alguma evolução em conteúdos e situações pontuais, mas desistiu.

Da análise efectuada pode concluir-se que os motivos que levaram estes alunos a não participar assiduamente nos trabalhos da aula, e até mesmo, a desistir ou a anular a matrícula, não se prenderam com as características da abordagem adoptada, mas com motivos de outra ordem. Estes quatro casos confirmam as palavras de Ausubel (1978) que, mesmo que o ensino seja implementado de forma competente, há sempre a possibilidade de não conduzir a experiências de aprendizagem. As razões adiantadas por este autor situam-se à volta de três motivos centrais: falta de atenção, desmotivação e preparação cognitiva não adequada: “And even if teaching is competent, it does not necessarily lead to learning if the pupils concerned are inattentive, unmotivated or cognitively unprepared” (1978: 14). Considerando que “preparação cognitiva não adequada” é não possuir os

conhecimentos adequados ao nível de aprendizagem em questão, esta classificação de Ausubel ajuda a esclarecer a ordem de motivos que subjaz ao comportamento destes alunos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, os alunos 8 e 11 podem considerar-se desmotivados, embora por razões muito diferentes, e os alunos 12 e 13 não preparados a nível cognitivo. A desmotivação dos primeiros envolve questões pessoais que estão fora do âmbito da intervenção ao nível de uma abordagem na sala de aula. Quanto aos dois últimos, uma gestão personalizada do currículo pode, de facto, ajudá-los a ultrapassar e a vencer muitos obstáculos, mas tem que contar com muito trabalho e determinação, que só no caso do aluno 12 se verificou.

A gestão personalizada do currículo atendeu às necessidades destes alunos na medida em que identificou e respeitou as suas características, o seu eu-afectivo, e acima de tudo, lhes concedeu um espaço de acção e liberdade. Possibilitou-lhes a consciencialização da sua atitude e deu-lhes oportunidade de escolha. Se quisessem participar no processo de ensino-aprendizagem sabiam que tanto a turma, como a professora, continuavam lá para os receber e ajudar. Poder-se-á dizer que a aprendizagem significativa que se promoveu foi o auto-conhecimento.

*“Para Stenhouse, la fecundidad de la investigación educativa no está en generalizar tanto las leyes como en comprobarlas puntualmente en situaciones particulares.”*

*(Sacristán, in Stenhouse, 1987: 21)*



## V. Intersecção: discurso e acção

Depois da análise e discussão dos dados, é altura de elaborar a intersecção entre o discurso e a acção. Para tal há que relembrar os três objectivos que orientaram este estudo e, pensando em todo o percurso efectuado, tirar algumas conclusões. Dado que são três os objectivos orientadores, a primeira secção está dividida em três partes, cada uma relacionada com cada um dos objectivos. A segunda secção apresenta o modo como os caminhos encontrados, a partir dos três objectivos delineados, contribuem para esclarecer a questão investigativa de partida.

### 1. Um olhar sobre os objectivos

1º Objectivo:

*Identificar procedimentos envolvidos na gestão personalizada do currículo facilitadores duma intervenção ao nível do eu-afectivo do aluno*

A criação de oportunidades reais de participação e decisão activas no processo de ensino-aprendizagem constituiu o eixo gravitacional em torno do qual se identificaram três procedimentos fundamentais na gestão personalizada do currículo que contribuíram para uma intervenção ao nível do eu-afectivo do aluno, a saber: a selecção de conteúdos, a configuração das estratégias e a metodologia de avaliação.

Estes três procedimentos envolveram constelações de estratégias e actividades que adquiriram uma dinâmica interna e solicitaram o envolvimento activo, efectivo e afectivo dos alunos para a realização das aprendizagens, o que, em outras palavras, consistiu em apelar à manifestação e implicação do eu-afectivo no processo de aprendizagem, proporcionando, por isso, uma intervenção neste domínio.

Assumindo os conteúdos a leccionar um carácter obrigatório, foi no que diz respeito à sua organização e interligação que se pôde intervir. Neste sentido, a abordagem temática e a subsequente possibilidade de escolha de sub-temas para trabalhar as aprendizagens constituiu a oportunidade real de participação e decisão dos alunos. Esta



metodologia permitiu integrar as experiências e interesses dos alunos nos conteúdos prescritos a nível nacional. Além disso, permitiu ainda contrariar a circunscrição do conhecimento à disciplina de alemão, possibilitando a integração de conhecimentos provenientes de outras áreas curriculares. A orientação temática facilitou também o envolvimento dos alunos a nível de grupo, constituindo a aprendizagem um caminho sustentado pela colaboração e cooperação entre pares. Um caminho caracterizado pela partilha de experiências, troca de informações e opiniões e superação de dificuldades em conjunto. Enfim, um processo de aprendizagem individual e em pequenos grupos que enriqueceu o grupo turma, e do qual todos os alunos colheram proveitos.

É ao nível do percurso de aprendizagem que se destacou o segundo procedimento fundamental: a configuração das estratégias. Optar por uma estratégia de trabalho na sala de aula pressupõe objectivos, actividades, materiais didácticos e recursos de espaços físicos. Olhar cada um destes constituintes na sua especificidade, mas também na função que desempenham no todo, foi garantir uma intervenção ao nível do eu-afectivo.

Sendo os objectivos a alcançar, aprendizagens que todos os alunos deviam fazer, os caminhos podiam ser diferentes para cada aluno. Assim, as actividades foram entendidas na sua dimensão instrumental e processual: instrumental, porque cada uma serviu para resolver um determinado problema, ou seja, promover uma determinada aprendizagem; processual, porque estavam interligadas numa sequência de construção de um caminho até a um ponto de chegada, o objectivo que se pretendia alcançar.

Utilizando uma metáfora comum, tome-se como exemplo o jogo “Caça ao Tesouro”. Considerando o tesouro o tema, ou sub-tema, escolhido por cada aluno ou grupo de alunos, as pistas para lá chegar foram dadas através das actividades que se desenvolveram durante o caminho. Às vezes retrocedeu-se, mas logo a seguir vinha outra pista que fazia avançar. No final, cada aluno construiu o seu tesouro, constituído pelas pistas que recolheu ao longo do trajecto, que lhe configuraram o modo como se foi apropriando do seu tesouro, o seu sub-tema, e ainda o modo como se apropriou do conhecimento global que a turma produziu e trocou entre si, o tema principal.

Por conseguinte, a diversificação de actividades com graus de dificuldade diferentes possibilitaram a cada aluno a concretização do percurso segundo as suas características. Neste nível foi necessário atender aos recursos. Os materiais seleccionados, também eles diversificados e com graus de dificuldade diferentes, garantiram essa

adequação e diferenciação. Além disso, a adequação da disposição logística da sala de aula ao tipo de actividade a concretizar não só permitiu um maior conforto, mas actuou, acima de tudo, como um reflexo concreto, ao nível do espaço físico, do que se pretendia no âmbito da interacção dentro da sala de aula. Desencadeou-se, deste modo, um estímulo psicológico para a consecução de determinada tarefa.

Configurar as estratégias é articular intenções e acções, teoria e prática; é redimensionar a actividade do professor e do aluno, pensando o trabalho numa forma holística enquanto actividade cognitiva, funcional, social e afectiva.

A integração do papel da avaliação como reguladora constante do processo de aprendizagem e a diversificação dos seus instrumentos e mecanismos constituíram as características do terceiro procedimento identificado: a metodologia de avaliação.

Avaliar para regular é colocar a ênfase no carácter positivo e sistemático da avaliação, permitindo aos alunos mostrar o que sabem e são capazes de fazer, o que, no presente caso, alimentou a motivação e constituiu força suficiente para enfrentar dificuldades e dedicar mais tempo à aprendizagem. Sublinhar o carácter positivo da avaliação foi actuar também ao nível da redução da ansiedade inerente a situações formais de avaliação. O facto de se avaliar numa forma regular e sistemática após cada tarefa também contribuiu para o controle da ansiedade, uma vez que a avaliação passou a ser considerada como um elemento familiar no processo de ensino-aprendizagem.

Não tendo sido colocados de lado os instrumentos tradicionais de avaliação, estes passaram a integrar um portefólio. A introdução deste novo instrumento adquiriu pertinência em três aspectos fundamentais. O primeiro refere-se à contextualização da avaliação, ou seja, a uma maior ligação da avaliação à situação em que se desenvolveu a aprendizagem. O segundo diz respeito à diversificação dos objectos de avaliação, sendo estes fruto das actividades do quotidiano da sala de aula. Por fim, e dada a natureza longitudinal dos portefólios, que registou as dificuldades e os progressos experimentados pelos alunos, evidenciou-se a possibilidade de uma verdadeira avaliação contínua.

O portefólio, enquanto instrumento agregador da diversidade de objectos de avaliação, permitiu desencadear mecanismos de auto-análise do desempenho. A reflexão dos alunos acerca do seu próprio trabalho, visando melhorar o seu desempenho, garantiu a sua participação no processo de avaliação global. Além disso, este instrumento permitiu

ainda à professora desenvolver mecanismos de monitorização e intervenção no sentido de garantir que as aprendizagens fossem efectuadas.

A metodologia de avaliação com as características acima identificadas facilitou a intervenção ao nível do eu-afectivo do aluno uma vez que garantiu a sua participação activa no processo de avaliação e, sobretudo, porque respeitou as capacidades e características do processo de aprendizagem de cada aluno.

Concluindo, poder-se-á dizer que os três procedimentos identificados promovem “uma reflexão que envolve o sujeito da aprendizagem numa dimensão humana globalizante, isto é, no que o sujeito tem de cognitivo e afectivo, de pensamento e vontade, de expectativas e constatações, de idealismo e realidade” (Alarcão, 1996: 185). A sala de aula é, deste modo, o espaço onde as aprendizagens se vão construindo em conjunto e individualmente ao ritmo de cada um, em que se reflecte e se pensa, em que se valorizam as experiências, intuições e saberes de cada aluno, em que se acredita que as dificuldades podem ser superadas e em que essencialmente se trabalha para aprender. Despendendo maior ou menor esforço, mas com empenho e gosto, possibilitando o experienciar de um sentimento de *flow*.

2º Objectivo:

*Como a variável eu-afectivo poderia contribuir para um auto-conhecimento do aluno enquanto aprendiz e enquanto pessoa*

A implementação dos procedimentos fundamentais da gestão personalizada do currículo já identificados criou o espaço necessário para que o eu-afectivo do aluno despertasse da letargia latente, possibilitando, assim, a sua emergência activa no processo de ensino-aprendizagem. A ênfase colocada na decisão e na reflexão constituíram os alicerces para o auto-conhecimento.

Definir critérios de escolha a nível individual é possibilitar uma ligação afectiva ao que se escolhe, logo, chamar o aluno a decidir é chamá-lo a reflectir, a assumir responsabilidade pela sua decisão, ligando-se afectivamente a ela. Cada aluno interiorizou a sua tarefa, responsabilizando-se por ela. Foi ao nível desta interiorização, desta relação do eu-afectivo com as tarefas da aula, com os objectivos a que se propôs, que o aluno se pôde descobrir tanto enquanto aprendiz, como enquanto pessoa:

- enquanto aprendiz porque foi dando conta dos seus progressos e recuos, sendo capaz, no final, de ajuizar sobre o modo como a aprendizagem decorreu e como se sentiu ao longo do processo e, ainda, de avaliar os resultados em relação às expectativas que criou. Por isso, verificou-se que, no final de certas aprendizagens, alguns alunos experimentaram sentimentos mistos, contraditórios, fruto do hiato existente entre a entrega pessoal e os resultados obtidos;

- enquanto pessoa porque, ao decidir sobre a sua escolha, recorreu à sua matriz pessoal na busca de critérios que lhe permitissem efectuar essa escolha. Além disso, a interiorização de cada tarefa conferiu-lhe a possibilidade de descobrir novas potencialidades, gostos e aptidões dentro de si, construindo e alargando a sua identidade, inscrevendo as aprendizagens na sua matriz pessoal, da qual se socorria para o processo de decisão.

É importante referir neste momento que o aumento de incerteza em relação a alguns indicadores do questionário constitui um dado que parece apontar no sentido de corroborar o desenvolvimento deste auto-conhecimento enquanto aprendiz. Os alunos alimentavam ideias tácitas acerca do seu comportamento, as quais gradualmente começaram a ser questionadas e, desta forma, consciencializadas. Parece, pois, que as ideias pedagógicas de que os alunos partiam não eram mais que 'slogans', para utilizar a expressão de Stenhouse (1987) e não princípios que presidiam ao seu desempenho diário de sala de aula.

Como conclusão final, pode dizer-se que o exercício constante da decisão e reflexão, ou seja, da implicação do eu-afectivo, configurou uma construção de descoberta em espiral que conjugou a dimensão do aluno enquanto aprendiz e enquanto pessoa. Em cada nova decisão o aluno já tinha em conta tanto as decisões e critérios anteriores, como as aprendizagens já efectuadas, a partir das quais iniciava novo processo de decisão.

3º Objectivo:

*Aspectos da relação interpessoal professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno que emergissem como contributos para uma gestão personalizada do currículo*

A ajuda constituiu o aspecto que se destacou da relação interpessoal professor/aluno e aluno/professor como contributo para o processo de gestão personalizada do currículo. Esta ajuda revestiu-se de diferentes matizes e assumiu cinco características

essenciais. A primeira, a disponibilidade, refere-se à realidade física concreta de estar presente. Manifestou-se tanto na sala de aula como fora dela. Na sala de aula, esteve relacionada com o apoio individualizado ou em grupo para a resolução das tarefas. Fora da sala de aula, dividiu-se em duas formas principais, uma em pequenas sessões de trabalho previamente acordadas, outra através da monitorização personalizada dos trabalhos. Ser específico e propor soluções constituem as segunda e terceira características da ajuda. A importância de um *feedback* regular, contínuo, informativo e pormenorizado, de que constavam críticas construtivas e motivadoras, onde se apontavam caminhos e alternativas, foi crucial para manter o bom contacto com os alunos, a sua motivação para o processo de aprendizagem e o optimismo em relação ao futuro. O quarto aspecto a salientar está relacionado com a afectividade, ou seja, a capacidade de perceber as razões do aluno, de estar predisposto a ouvir e a entender, sem, no entanto, deixar de o ajudar a reconhecer na crítica uma informação valiosa e não um ataque pessoal, ajudando-o a aceitar a responsabilidade em vez de assumir uma atitude defensiva. O quinto aspecto refere-se ao trabalho colaborativo entre professor e aluno. O facto do professor tecer a crítica mas, ao mesmo tempo, oferecer ao aluno a oportunidade de trabalhar com ele, contribuiu para o aluno reconhecer a importância do trabalho do professor e valorizar a crítica efectuada, encarando-a dum forma positiva. Estas características que a ajuda do professor assumiu corroboram as palavras de Ventura de Pinho:

“As atitudes e comportamentos do professor oriundas do seu processo e forma de comunicação na aula (transmissão dos conteúdos de ensino, métodos pedagógicos, atitude disciplinar, relação social, motivações, comunicação afectiva, etc.) e fora da aula, originam e desenvolvem no aluno um conjunto de imagens, sensações e percepções cuja representação exerce, sem dúvida, influência no seu processo de aprendizagem e na sua integração pessoal e contextual” (Ventura de Pinho, 1997: 85).

No que se refere à relação aluno/aluno, o aspecto que se destacou como contributo para a gestão personalizada do currículo diz respeito à valorização do trabalho colaborativo e cooperativo no grupo enquanto instrumento construtor de aprendizagens individuais e desenvolvimento do sentimento de pertença. Esta valorização é ambivalente, tendo desencadeado duas atitudes opostas: por um lado a assunção da responsabilidade individual para a construção e avaliação das aprendizagens do pequeno grupo e da turma; por outro lado, o apoio no pequeno grupo contribuiu para uma diluição da responsabilidade individual. Parecendo antitéticas, estas atitudes complementaram-se e garantiram o

equilíbrio da responsabilidade individual. A primeira, porque favoreceu a valorização das diferentes aprendizagens construídas, permitindo um enriquecimento constante e originando um processo de interesse genuíno pela compreensão e pela comunicação entre os alunos. A segunda, porque possibilitou a cada aluno o controle e redução da ansiedade de modo a aventurar-se a arriscar uma participação activa nas actividades da aula, podendo dividir tanto os custos quanto os ganhos desse risco entre o grupo.

Do exposto se depreende que fomentar a contribuição individual para o grupo e garantir o apoio do grupo para a prestação individual foi apostar na relação interpessoal aluno/aluno e criar uma atmosfera propícia ao estabelecimento efectivo da comunicação, em que se valorizava o que cada um fazia, contribuindo, desta forma, para a emergência do eu-afectivo de cada aluno e, possibilitando, assim, uma gestão personalizada do currículo.

## **2. Questão investigativa**

*Modo como a gestão personalizada do currículo interferia nos afectos do aluno tornando as aprendizagens significativas*

Gerir pessoalmente o currículo é atender às características e interesses de cada aluno no decorrer do processo educativo. Neste âmbito, a acção do professor é fundamental para a gestão constante do equilíbrio entre os objectivos curriculares que se pretendem alcançar e o seu entrosamento com as características e interesses da pessoa aluno, garantindo a sua auto-implicação no processo. Para tal, a gestão desse equilíbrio exerceu-se no cenário de todo o processo de aprendizagem: a motivação do aluno. Esta teve que ser orientada, ora através de estímulos, ora através de desafios, assegurando sempre o necessário conforto, palavra de apreço ou chamada de atenção, de acordo com as situações. A auto-implicação do aluno foi assegurada através da sua participação no processo de aprendizagem em todas as suas fases: decisão, desenvolvimento e avaliação. Portanto, a gestão personalizada do currículo interferiu nos afectos dos alunos na medida em que os chamou a participar e a desempenhar um papel principal. A reflexão ajudou-os a consciencializarem-se do processo no qual foram simultaneamente decisores e actores. Foi a conjugação destes dois aspectos, auto-implicação no processo e reflexão sobre o mesmo,

que possibilitou a inscrição das aprendizagens na sua matriz pessoal, tornando-se, deste modo, significativas.

Do mesmo modo que professor se assegurou de que o aluno tinha conhecimento, compreendia e participava na gestão das metas e objectivos curriculares a alcançar, também teve que se assegurar de que o aluno conhecia, interpretava e compreendia as suas emoções, por forma a encontrar nelas um apoio para continuar a aprender. O exercício da reflexão também permitiu que o envolvimento afectivo do aluno fosse consciencializado, podendo, então, nesta altura, ser rentabilizado para o processo de ensino e de aprendizagem. É neste sentido que gerir o currículo é gerir o eu-afectivo.

No caminho para uma aprendizagem significativa, a novidade da gestão personalizada do currículo é oferecer ao professor instrumentos para chamar para o palco o eu-afectivo que se encontra relegado para um espaço exterior ao processo de ensino-aprendizagem. E, em conjunto com cada aluno, orientar as operações que ocorrem isoladas em lugares mal iluminados que, não raramente, minam o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, gerir pessoalmente o currículo é gerir o eu-afectivo do aluno. Gerir pessoalmente o currículo é cumprir a missão de educador, ou seja, contribuir para que o aluno possa fazer aprendizagens significativas que o ajudem no seu processo de crescimento e desenvolvimento da sua identidade.

Finalmente, garantir uma aprendizagem significativa é colocar-se ao lado de cada aluno na caminhada para o saber, deixar que o “pó mágico” circule e liberte a energia positiva necessária à contínua alimentação do processo de ensino e de aprendizagem.

## **A finalizar**

### **O papel ...**

Tendo em conta que esta investigação se inseriu numa metodologia de formação, penso ser pertinente deixar uma palavra sobre o modo como se processou este duplo papel de professora e investigadora.

Também eu, à semelhança dos meus alunos, passei por um processo de consciencialização das minhas práticas. Confrontei-me, em primeiro lugar, com a

discrepância entre as teorias perfilhadas e as teorias-em-uso (Argyles e Schön 1974, cit. in Alarcão, 1991; Day, 2001), ou seja, entre o conhecimento teórico que me informava, e do qual me socorria no meu papel de investigadora, e a minha prática na sala de aula enquanto professora. Foi a partir desta confrontação entre as minhas representações mais enraizadas e completamente interiorizadas e a vontade de alterar as minhas aulas que, a pouco e pouco, adequei e moldei as minhas práticas de acordo com a teoria que perfilhava. Neste processo, por vezes difícil, contei, acima de tudo, com a ajuda dos meus alunos, com o seu entusiasmo, com o seu empenho e vontade de superar dificuldades.

Em segundo lugar, confrontei-me também com a minha auto-implicação afectiva no processo. Numa tentativa de manutenção da objectividade e rigor na análise do meu comportamento, fui elaborando um diário reflexivo ao longo do ano lectivo. Estes registos revelaram-se muito importantes porque me ajudaram a analisar e interpretar tanto o meu comportamento, como os meus sentimentos com algum distanciamento.

A pouco e pouco o meu trabalho começou a ser, efectivamente, o de facilitadora, de suporte à aprendizagem dos alunos, intervindo e esclarecendo dúvidas para todos, ou individualmente, sempre que se afigurava necessário. Neste sentido, confirmo através da minha experiência a afirmação de Alarcão: “a figura do professor não é para abater com o movimento da autonomização do aluno, mas para renovar as suas práticas” (1996: 185).

### **O contágio...**

Alguns defensores da investigação-acção acreditam que não se pode alcançar grandes modificações se só uma pessoa estiver envolvida na mudança das suas ideias e práticas (Cohen e Manion, 1994: 190). Correndo o risco de ser considerada imodesta, mas sem a pretensão de querer fazer um auto-elogio, gostaria de contrariar esta posição mencionando dois casos de colegas, que por influência desta investigação, e por isso lhe chamo contágio, iniciaram um processo de auto-questionamento das suas práticas e consequente mudança das mesmas.

Tendo em conta que desenvolver um projecto isoladamente vai contra a própria ideia de projecto, dado que este se fundamenta no trabalho colaborativo, senti necessidade de partilhar e discutir as minhas ideias, sucessos e insucessos com colegas que, como eu, estão na sala de aula todos os dias. Esta necessidade vai ao encontro da crença de que “a



investigação-acção pode servir como estratégia organizativa para agregar pessoas activamente face a questões particulares” (Bogdan e Biklen, 1994: 297).

O primeiro caso ocorreu com uma colega de outra escola, com a qual mantenho um contacto diário. Esta colega acompanhou o meu processo de descoberta, reflexão e auto-questionamento e, a pouco e pouco, estávamos ambas de tal modo entrosadas no processo que, também ela, resolveu elaborar um projecto semelhante àquele de que aqui se dá conta, naturalmente ajustado à natureza do conteúdo que lecciona e à faixa etária dos alunos em questão. Esta colega desenvolveu um projecto de gestão personalizada do currículo na disciplina de matemática com alunos do 3º ciclo na Escola E. B. 2/3 das Alhadas – Figueira da Foz, que se encontra em anexo (Anexo 5).

O segundo caso ocorreu na escola onde lecciono, Escola Sec/3 Dr.<sup>a</sup> Maria Cândida, em Mira. Ao longo do ano lectivo 2000/2001 tive oportunidade de partilhar com algumas das colegas do departamento curricular tanto as minhas alegrias, como os desalentos que fui sentindo ao longo da implementação do projecto. Estas colegas, conscientes de que também as suas práticas precisavam de ser alteradas, decidiram no ano lectivo 2001/2002 orientar as suas práticas de acordo com um projecto de gestão curricular personalizada, que apresentámos ao IIE, do qual eu sou coordenadora e que se encontra também em anexo (Anexo 6).

Creio que os exemplos apresentados corroboram a ideia de que a própria investigação se transformou numa forma de acção junto das colegas, na medida em que as ajudou a ganhar a confiança necessária para o empenho entusiástico num determinado objectivo. A investigação forneceu os dados necessários para basear as posições que, embora antes sentidas, adquiriram, por esta via, fundamento para serem assumidas (Bogdan e Bilken, 1994: 297).

É de salientar que investigações deste tipo são muito mais acessíveis aos professores que estão todos os dias na escola, indo provavelmente ao encontro do desejo expresso por Stenhouse (1979) no que se refere à contribuição da investigação-acção: “action research should contribute not only to practice but to a ‘theory of education and teaching which is accessible to other teachers’ ” (cit. in Cohen e Manion, 1994: 186).

### **A mudança ... rumo ao futuro...**

Ao longo desta investigação procurei encontrar o caminho, com o qual me identificasse, no qual me sentisse confortável, e que, ao mesmo tempo, servisse os interesses dos meus alunos. Esta procura de identidade por forma a poder criar oportunidades que permitissem a construção de uma identidade aos meus alunos, leva-me a sugerir duas ideias que poderiam nortear investigações futuras; uma mais directamente ligada aos professores, outra aos alunos. A primeira visa a construção e descoberta da identidade profissional dos professores; a segunda a criação de alicerces para o desenvolvimento da identidade do alunos.

Creio que investigar a própria acção e reflectir sobre ela é o caminho para crescer, profissional e pessoalmente, o qual confere a confiança necessária para experimentar a mudança. Esta atitude, embora não sendo nova, não faz parte do quotidiano da nossa comunidade docente e, por isso, no meu entender, para se caminhar efectiva e eficazmente é necessário um apoio especializado. É neste sentido que o trabalho colaborativo entre escolas e universidades faz sentido e muito pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, em geral.

A linha de investigação que sugiro implica um trabalho entre a universidade e uma equipa alargada de professores de uma escola, dentro de um conselho de turma ou dentro de um departamento curricular, ao longo de um período dilatado de tempo; por exemplo: um, ou até mesmo, dois anos lectivos, para que os dados possam ganhar expressividade. Essa intervenção situar-se-ia no âmbito de uma consciencialização de práticas desenvolvidas, articulando a sua pertinência, quer com a realidade do contexto escolar específico, quer com pressupostos teóricos ligados ao campo da gestão curricular. Pedra angular de todo o processo seria, sem dúvida, um investimento no relacionamento intrapessoal e interpessoal entre os professores do grupo de trabalho. Só através da consciencialização da presença das emoções em todas as etapas do processo podemos controlá-las e rentabilizá-las em benefício próprio e dos alunos. O apoio a prestar através de sugestões variadas, materiais didácticos, sessões reflexivas, discussões de conceitos a nível teórico e outros procedimentos considerados pertinentes e adequados, destinar-se-ia a incentivar os professores a compreenderem-se a si próprios enquanto profissionais, a

articulem-se no grupo de trabalho e, assim, a desenvolverem e a traçarem o seu próprio caminho, no seio do contexto no qual se inserem.

Ouve-se frequentemente que a escola está dissociada da vida; contudo, o que realmente está a acontecer é a crescente invasão da escola pelo mundo envolvente, exigindo-lhe uma mudança. Rapidez, complexidade e incerteza são características do nosso presente que apontam para uma contínua mudança, para uma volatilidade do presente, fazendo parecer que tudo está pronto a ser descartado. Neste jogo de velocidade, que traduz a tensão entre espaço e tempo, cada vez mais se valorizam os acessos, os caminhos, as vias, os modos de fazer para alcançar um objectivo. Na resposta a este desafio, fala-se da competência de processo que, na perspectiva de Leguthe e Thomas (1991), inclui as competências intrapessoal, interpessoal e de projecto.

É neste âmbito que se poderia desenvolver uma intervenção junto dos alunos. Partindo do pressuposto de que os mais hábeis, os que mais facilmente se movimentam no mar de informação, os que geralmente encontram caminhos e soluções para os seus problemas detêm as maiores possibilidades de sucesso, seria pertinente investigar o contributo da gestão curricular para o desenvolvimento da competência de processo nos alunos que, sendo menos hábeis, contam, à partida, com menores possibilidades de sucesso. Seria particularmente interessante investigar os procedimentos que permitem desenvolver a competência de processo para que os alunos não sejam engolidos pela velocidade do presente, em que cada um se possa valorizar nos espaços e tempos onde se puder inscrever, onde puder ir. Seria fundamental o recurso sistemático e consequente às novas tecnologias de informação. Dotar todos os alunos da competência de processo é certificarmo-nos, enquanto educadores, que os alunos estejam aptos a encontrar a sua identidade, o seu caminho, num mundo, cada vez, menos personalizado. É, também, garantir que a aprendizagem ao longo da vida seja uma realidade. É, ainda, promover o desenvolvimento e enriquecimento social, trazendo a vida para a escola. É, em suma, transformar a escola na própria vida.

O desejo de mudança sente-se tanto pela parte dos alunos, como pela parte dos professores. Porém, como afirma Hargreaves, “a questão central da mudança é a de saber se ela é de facto *prática*” (1998b: 13). Ou seja, saber se as sugestões apresentadas se adequam ao contexto em que aquele professor desenvolve a sua acção, se serve os seus objectivos e os seus alunos, ou simplesmente, se se adequa à sua personalidade enquanto

docente. Responder à questão central é começar a praticar a mudança. Esta assemelha-se a um quarto escuro, cujos contornos ninguém consegue antecipar, cujas experiências ninguém consegue prever. Há fortes indícios de que seja um espaço de acção que corresponda melhor aos nossos anseios. A chave da porta está na acção dos professores, a porta são os alunos, só através deles e com eles conseguimos penetrar no quarto, e juntos iluminá-lo.

Finalmente, chegou a altura de encerrar esta viagem às particularidades que configuraram o trajecto entre “a proa e a popa” do nosso barco. Espero que ela constitua um alento para os colegas, que imersos diariamente em pressões de natureza imediata e complexa, tenham força para emergir, tomando como mero exemplo a peculiaridade deste barco e construam o seu próprio, que lhes permita, juntamente com os seus alunos, navegar no imensurável fascínio que é a Vida.



## Bibliografia

Abrantes, P. (coord.) (2001a). *Currículo Nacional no Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: DEB.

Abrantes, P. (2001b). A Gestão Flexível do Currículo: o ponto de vista da Administração. in *Gestão Flexível do Currículo – Contributos para uma reflexão crítica*. col. Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora. (23-30).

André, C. ; Lelord, F. (2000). *A Auto-estima*. Lisboa: Editorial Presença. (ed. orig. 1999; trad. port.).

Alarcão, I. (1991). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. Aveiro: CIDInE 1. (5-22).

Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. in Alarcão, I. (org.) *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora. (171-189).

Alarcão, I. (2000). A aprendizagem experiencial e o professor do futuro. in *Psicologia, Educação e Cultura*. vol. IV. n.º 1. (35-43).

Alarcão, I. (2001). Novas Tendências nos Paradigmas de Investigação em Educação. in *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Alarcão, I. (org.) São Paulo: Artmed Editora Ltda. (135-144).

Aoki, N. (1999). Affect and the Role of Teachers in the Development of Learner Autonomy. in Arnold, J. (ed.) *Affect and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. (142-154).

Arnold, J. (ed.) (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Arnold, J.; Brown, D. (1999). A map of the terrain. in Arnold, J. (ed.) *Affect and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. (1-24).

Ausubel, D.; Novak, J.; Hanesian, H. (eds) (1978). *Educational Psychology – A cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bardin, L. (2000). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (ed. orig. 1977; trad. port.).

Barroso, J. (1996). Da Autonomia Decretada à Autonomia Construída. in Barroso J. (org.) *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora. (167-189).

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

Beane, A. J. (2000). O que é um Currículo coerente?. in Pacheco, J. A. (org.) *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora. (39-58).

Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora (ed. orig. 1991; trad. port.).

Boud, D.; Cohen, R.; Walker, D. (eds) (1993). *Using Experience for learning*. Cambridge: Open University Press.

Carrilho Ribeiro, A. (1993). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Carlgren, I. (1999). Professionalism and teachers as designers. in *Journal of Curriculum Studies*. vol. 31. n.º 1. (43-56).

Cohen, L.; Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

Coménio, J. A. (1985). *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (ed. orig. 1657; trad. port.).

Correia, A. C. (2000). Da gramática explícita à gramática implícita das propostas de gestão curricular no ensino básico. in Pacheco, J.A.; Morgado, C.; Viana, I. (orgs.) *Actas do IV colóquio sobre questões curriculares – Políticas Curriculares Caminhos da Flexibilização e Integração*. Braga: Universidade do Minho. (111-116).

Costa, J. A. (1997). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais – Discursos e Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cunha, P. O. (1993). Relação Pedagógica baseada na Autonomia. in *Guia da Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Editora. (42-51).

Damásio, A. (2000). *O Erro de Descartes*, Lisboa: Publicações Europa America, (ed. orig. 1994; trad. port.).

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora. (ed. orig. 1999; trad. port.).

Decreto-Lei N.º 6/2001 de 18 de Janeiro.

Decreto-Lei N.º 7/2001 de 18 de Janeiro.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi Lecture Series.

Doll, W. E. (1993). *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.

Estêvão, C. V. (1998). *Gestão Estratégica nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Fernandes, M. (2000a). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, M. (2000b). O Currículo na Pós-Modernidade: Dimensões a Reconceptualizar. in *Revista de Educação*. vol. IX. n. ° 1. (27-37).

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Forgas, J. P. (2000). The role of Affect in Social Cognition. in Forgas, J. P. (ed.) *Feeling and Thinking – The Role of Affect in Social Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press. (1 - 28).

Formosinho, J. (1991). Currículo uniforme – pronto a vestir de tamanho único. in Machado, F.; Gonçalves, M. (eds.) *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições Asa. (262-267).

Goleman, D. (1999). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates. (ed. orig. 1998; trad. port.).

Goleman, D. (2001). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates. (ed. orig. 1995; trad. port.).

Gonçalves, F. (2001). *Questões de Formação, Investigação Curricular*. Comunicação apresentada no Ciclo de Conferências “Questões Curriculares: desafios actuais”. Braga: Universidade do Minho.

Gruber, H. (1999). *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns*. Göttingen: Hans Hueber Verlag.

Hargreaves, A. (1998a). The Emotional Practice of Teaching. in *Teaching and Teacher Education*. vol. 14. n.º 8. (835-854).

Hargreaves, A. (1998b). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Mac Grow-Hill: Lisboa. (ed. orig. 1994; trad. port.).

Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: teacher’s perceptions of their interactions with students. in *Teaching and Teacher Education*. vol. 16. (811-826).

Kohonen, V. (1999). Authentic Assessment in Affective Foreign Language Education in Arnold, J. (ed) *Affect and Language Learning*. Cambridge. Cambridge University Press. (279-294).

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Lages, M. F. (1997). Pós-modernidade e Identidade. in *Colóquio Educação e Sociedade*. vol. I. (45-61).



Lang, P. (1998). Towards an understanding of affective education in an European context. in Lang, P.; Katz, Y.; Menezes, I. (eds.) *Affective Education – a comparative view*. London: Cassel. (3-16).

Leguthe, M.; Thomas H. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. New York: Longman.

Magalhães, A. M. (1994). A Escola na Transição Pós-Moderna. in *Educação, Sociedade e Culturas*. n.º 3. (97-123).

Ministério da Educação DES (2000). *Revisão Curricular no Ensino Secundário*. Lisboa: ME.

Mauri, T. (2001). O que é que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? in Coll et al. *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições Asa. (74-119). (ed. orig. 1997; trad. port.).

Menezes, I.; Campos, B. (1998). Students Perceptions of Classroom Climate: an evaluation of the effects of a PSE intervention. in Lang, P.; Katz, Y.; Menezes, I. (eds.) *Affective Education – a comparative view*. London: Cassel. (237-250).

Mulligan, J. (1993). Activating Internal Processes In Experiential Learning. in Boud, D.; Cohen, R.; Walker, D. (eds.) *Using Experience for learning*. Cambridge: Open University Press. (46-58).

Novak, J.; Gowin, D. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (coord.) (2000a). Projecto de Investigação-Ação-Formação. in Pacheco, J.A.; Morgado, C.; Viana, I. (orgs.) *Actas do IV colóquio sobre questões curriculares – Políticas Curriculares Caminhos da Flexibilização e Integração*. Braga: Universidade do Minho. (381-413).

Pacheco, J. A. (2000b). Flexibilização Curricular: algumas interrogações. in Pacheco, J. A. (org.) *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora. (127-145).

Pacheco, J. A.; Paraskeva, J. M. (2000). A tomada de Decisão na Contextualização Curricular. in *Revista de Educação*. vol. IX. n.º1. (111-116).

Pardal, L.; Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores, Lda.

Pinto, P. R. (1994). Aprender a ler para ensinar. in *Inovação*. vol. 7. (173-185).

Pourtois, J. P.; Desmet, H. (1997). *A Educação Pós-Moderna*. col. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Postle, D. (1993). Putting the Heart Back into Learning. in Boud, D.; Cohen, R.; Walker, D. (eds) *Using Experience for learning*. Cambridge: Open University Press. (33-45).

Roldão, M. C. (1999a). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: DEB.

Roldão, M. C. (1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (1999c). Currículo como Projecto. O Papel das Escolas e dos Professores. in Marques, R.; Roldão, M. C. (orgs.) *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora. (11-21).

Roldão, M., C. (2000). O Currículo Escolar: da uniformidade à contextualização – Campos e níveis de decisão curricular. in *Revista de Educação*. vol. IX. (81-89).

Roldão, M. C. (2001). Currículo e políticas educativas: tendências e sentidos de mudança. in *Gestão Flexível do Currículo: Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora. (60-68).

Sachs, J. (2000). The Activist Professional. In *The Journal of Educational Change*. vol. 1. nº 1. Toronto: Kluwer Academic Publishers. (77-95).

Sá-Chaves, I. (1999). *O Currículo Como Meio ou Instrumento de que Finalidades*. Comunicação apresentada no III Colóquio de Questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho.

Sampaio, D. (1994). *Inventem-se Novos Pais*. Lisboa: Editorial Caminho.

Santos, C.; Campos, P.; Madureira, R. (2000). A Intervenção Psicológica e o Professor: Que Futuro? in *Psicologia, Educação e Cultura*. vol. IV. n.º 1. (161-171).

Santos, B. S. (1995). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Edições Afrontamento. (1ª ed. 1989).

Santos, B. S. (2001). *Um Discurso sobre as Ciências*. Lisboa: Edições Afrontamento. (1ª ed. 1987).

Sarmento, M. J.(1993). *A Escola e as Autonomias*. Porto: Edições Asa.

Silverman, D. (1994). *Interpreting Qualitative Data*. London: SAGE Publications.

Soares, I. (1995). Supervisão e Inovação numa Perspectiva Construtivista do Desenvolvimento. in Alarcão, I. (ed.) *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CIDInE.

Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. in Coll et al. *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições Asa. (28-53). (ed. orig. 1997; trad. port.).

Solé, I.; Coll, A. (2001). Os professores e a concepção construtivista. in Coll et al. *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições Asa. (8-27). (ed. orig. 1997; trad. port.).

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata). (ed. orig. 1981; trad. esp.).

Tadeu da Silva, T. (1995). Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. in *Educação, Sociedade e Culturas*. n.º 3. (125-142).

Tadeu da Silva, T. (2000). A Poética e a política do currículo como representação. in Pacheco, J. A. (org.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora. (59-98).

Tavares, J. (1996). *Uma Sociedade que aprende e se Desenvolve*. Porto: Porto Editora.

Tavares, J.; Alarcão, I. (1999). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina. (1ª ed. 1985).

Usher, R. (1993). Experiential Learning or Learning from Experience: Does it make a difference? in Boud, D.; Cohen, R.; Walker, D. (eds.) *Using Experience for learning*. Cambridge: SRHE e Open University Press. (169-180).

Van Manen, M. (2000). Moral Language and Pedagogical Experience. in *Curriculum Studies*, vol. 32. n.º 2. (315-327).

Varela de Freitas, C. (2000). O Currículo em Debate: Positivismo – Pós-Modernismo. Teoria-Prática. in *Revista de Educação*, vol. IX, n.º1 2000. (39-52).

Ventura de Pinho, L. (1997). Afectividade e Cognição: As Representações Sociais e o Envolvimento Sócio-Afectivo dos Professores e dos Alunos na Escola. in *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, vol. I, n.º 1. (77-86).

Ventura de Pinho, L. (1991). Comunicação Afectiva e Relacional Professor-Aluno A Empatia na Relação Educativa Escolar. In *Revista Portuguesa de Educação*. 4 (3). (83-87).

Williams, M.; Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zabalza, M. (1992). Do Currículo ao Projecto de Escola. in Canário, R. (org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa. (87-107).

## **Anexo 1**

Projecto Curricular



**Escola Secundária de Mira**  
**Departamento de Línguas Germânicas**

**Projecto Curricular**

**Disciplina: Alemão**  
Ano Lectivo 2000 / 2001

Docente: *Maria de Lurdes Santos Gonçalves*  
Setembro de 2000

“Learning a second language  
is ultimately  
learning to be another social person”

(Crookall and Oxford, 1988:136 in Williams and Burden, 1997: 115)

## Índice

	Pág.
Introdução	182
I. Análise da Situação	182
II. Enquadramento teórico	184
III. Integração no Projecto Educativo de Escola	187
IV. Participantes	188
V. Ambição	188
VI. Prioridades Curriculares	188
VII. Aprendizagens específicas	188
VIII. Estratégia	189
IX: Gestão Curricular	189
1. Princípios orientadores da acção do professor	
2. Características dos conteúdos e actividades	
3. Tomada de controle do processo de aprendizagem	
X. Operacionalização	190
1. Relação interpessoal	
2. O programa	
3. Organização do trabalho	
4. Actividades	
5. Avaliação	
XI. Gestão do projecto curricular	193
1. Fases	
2. Constrangimentos	
3. Funcionamento	
XII. Previsão dos resultados	194
XIII. Avaliação do projecto	194
Bibliografia	195



## Introdução

Ao longo da minha experiência profissional tenho verificado que muitos alunos atribuem o sucesso ou insucesso das suas aprendizagens à relação afectiva que desenvolvem não só com as matérias, mas também com os professores e com a turma. Dizem muitas vezes frases como: ‘Sou bom a .... porque gosto da matéria’ ou ‘Sou bom a ...porque gosto do/a professor/a’. Parece haver, então, uma pré-disposição facilitadora da aprendizagem quando o envolvimento afectivo é positivo.

Encarando o ensino como o processo de desenvolvimento do aluno enquanto pessoa, a dimensão afectiva não pode deixar de ser considerada. Ela é uma dimensão estruturante de todas as outras, é o pilar, a trave mestra de todas as outras dimensões em construção e desenvolvimento na escola.

Para que se considere esta dimensão no processo de ensino-aprendizagem, a abordagem curricular terá de basear-se no estabelecimento de relações pessoais e interpessoais, cuja “qualidade servirá de alavanca para que as sociedades que estão a ficar velhas e desorientadas dêem o salto para a nova sociedade emergente que terá de assentar em pressupostos, atitudes e processos distintos” (Tavares, 1996: 25).

Pretende-se com este projecto curricular, a realizar no ano lectivo 2000/2001, que agora se inicia, traçar uma estratégia de actuação com vista ao respeito e integração da dimensão afectiva no processo de ensino-aprendizagem.

A implementação e desenvolvimento deste projecto de investigação constituirá o estudo empírico para a minha dissertação de Mestrado na área de Gestão Curricular na Universidade de Aveiro, que se intitula *Para uma aprendizagem significativa: a gestão personalizada do currículo ou a gestão do eu afectivo* e é orientada pela Professora Doutora Isabel Alarcão.

### I. Análise da situação

No final do ano lectivo de 1999/2000 realizei um pequeno estudo junto dos alunos de alemão da Escola Secundária de Mira com o objectivo de proceder a um levantamento das condições afectivas em relação à aprendizagem da língua alemã em situação de sala de aula. A fundamentação do presente projecto curricular decorre, portanto, da análise e interpretação dos resultados que obtive.

---

Participaram no estudo os alunos de 10º e 12º anos da Escola Secundária de Mira, num total de 26, 14 alunos de 10º e 12 de 12º. Não se optou por englobar os alunos de 11º ano porque é com os alunos dessa turma que se irá desenvolver o presente projecto curricular.

Recolheram-se dados através de um questionário relativamente a três grandes categorias: ‘representações da língua’ (crenças que os alunos associam à língua alemã e que geralmente correspondem a estereótipos que condicionam a sua atitude face à língua e à cultura); ‘relações intrapessoais’ (o grau de conhecimento que têm de si próprios enquanto alunos, tipo de estratégias que desenvolvem e sua eficácia, conhecimento e confiança nas suas capacidades, o irá necessariamente reflectir a sua auto-estima a nível individual) e ‘relações interpessoais’ o modo como se relaciona com os outros dentro da sala de aula (com os colegas e com o professor) que também irá traduzir o grau de auto-estima que tem enquanto membro de um grupo.

Os resultados foram tratados no seu conjunto, não se diferenciando as respostas de cada turma em particular, porque interessava ter uma visão de conjunto e não de um nível de aprendizagem específico da Escola Secundária de Mira.

De acordo com os resultados que obtive no estudo acima citado, os alunos de alemão da escola Secundária de Mira estão motivados para a disciplina e têm atitudes positivas face à língua e cultura alemãs.

No que se refere à sua participação no processo de ensino-aprendizagem (aferido através das outras duas categorias) os alunos situam-se no que se pode denominar de ‘entre dois modos de actuação’: um que vê o professor como autoridade e transmissor do conhecimento e responsável por todo o processo, e outro em que há uma maior participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Os indícios claros de uma relação interpessoal aberta com os professores, um ambiente de aprendizagem descontraído, baseado na colaboração entre alunos e favorável à elevação do nível de auto-estima de todos os alunos apontam nesse sentido.

Porém, este ambiente de descontração tácita, de ‘boa convivência’, (ainda imbuído de características de uma abordagem tradicional) parece não actuar eficazmente ao nível da auto-estima do aluno porque não está direccionado nesse sentido.

O estudo mencionado permitiu ainda verificar que a nossa escola está num processo de mudança. As posições dos alunos, com as suas contradições, indicam claramente que já

estamos algo distantes da abordagem tradicional do ensino como transmissão. Neste estudo os alunos são unânimes em considerar o bom professor aquele que se preocupa com os seus alunos, o que nos aponta para a importância da variável da afectividade no processo de ensino-aprendizagem.

Porém, não se muda de um dia para o outro. Estamos no momento da transição. Estamos no caminho. Cabe a todos nós enquanto educadores fomentar a mudança, encorajar os nossos alunos a implicarem-se na mudança, no processo de construção do saber, no processo de desenvolvimento pessoal de todos nós.

## II. Enquadramento Teórico

Até agora o nosso ensino tem estado regido por uma forma de acesso ao conhecimento assente no domínio do raciocínio lógico matemático. Dissociado da componente afectiva, este paradigma de racionalidade técnica vai lentamente sendo minado por interferências, como refere Roldão:

“Assim a busca do conhecimento, deveria, de acordo com este paradigma, desembaraçar-se de quaisquer interferências da emocionalidade, depurando o conhecimento racional de perturbantes interferências do afecto, para que o mesmo se pudesse reclamar de objectivo.(...) Contudo, a interferência do sujeito cognoscente no objecto em estudo, desde as ciências sociais à física quântica, é hoje um dado reconhecido que põe em causa quer a noção mesma da objectividade, quer a concepção positivista da racionalidade pura, assente em pressupostos de raciocínio lógico-matemático” (Roldão, 1997: 106).

São já muitas as vozes que se ouvem no sentido da importância e do papel que a afectividade tem no processo de construção do conhecimento.

“Limito-me a sugerir que certos aspectos do processo da emoção e do sentimento são indispensáveis para a racionalidade.” (Damásio, 2000: 15)

Ou ainda:

“The new paradigm has its roots in emotional perceptions and imagination as well as in memory and intelligence” (Alarcão e Tavares, 1999: 2).

Pensar em integrar a dimensão afectiva no ensino questiona as concepções tradicionais de pessoa, aprendizagem, avaliação, papéis de alunos e professores e papel da escola que até aqui têm vigorado. No quadro seguinte, elaborado a partir do quadro apresentado por Kohonen (1999) sintetizam-se as mudanças em curso ao nível da teoria educacional; ou seja, a passagem de uma abordagem tradicional, em que o ensino é visto

enquanto transmissão, para uma abordagem experiencial que se baseia numa aprendizagem transformativa, e as consequentes alterações das aceções educacionais a vários níveis.

<b>Dimensões nas aceções educacionais</b>	<b>Abordagem tradicional: ensino enquanto transmissão</b>	<b>Abordagem experiencial: Aprendizagem transformativa</b>
<b>Concepções dominantes da aprendizagem</b>	Teorias behavioristas da aprendizagem	Teorias sócio-construtivistas e humanistas da aprendizagem
<b>Relação de poder e orientação do papel do professor</b>	Autoridade, o professor como transmissor do conhecimento (especialmente através de ensino frontal) os professores trabalham isoladamente	Colaboração, o professor como facilitador da aprendizagem (especialmente em vários grupos cooperativos); os professores trabalham em conjunto com alunos e com colegas
<b>Papel do aluno</b>	Relativamente passivo, com ênfase no trabalho individual	Participação activa, tanto individualmente como em grupos cooperativos
<b>Visão do conhecimento e do currículo</b>	Conhecimento dado a partir do exterior; sequência gradual dos conteúdos no currículo	Construção de conhecimento pessoal em processo; organização dinâmica e mais flexível do currículo
<b>Experiências de aprendizagem e resultados</b>	Ênfase no produto: factos conceitos e competências comunicativas	Ênfase no processo: características pessoais, auto estima, competências de aprendizagem, competências sociais e comunicativas
<b>Controlo do processo e motivação</b>	O professor em comando, estruturação da aprendizagem pelo professor; locus externo de controle, motivação extrínseca	Aluno em comando, aprendizagem organizada pelo próprio aluno, locus de controle interno, motivação intrínseca
<b>Avaliação</b>	Orientada para o produto; verificação do rendimento; referência a critérios e a normas O professor é o único que avalia o trabalho dos alunos	Orientado para o processo; avaliação autêntica; reflexão sobre o processo, auto-avaliação, referência a critérios. Colaboração de colegas, pais ou outros intervenientes. no processo de avaliação.

Traduzido e adaptado a partir do esquema apresentado por Kohonen (1999: 281)

É ao nível do envolvimento pessoal e individual no processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula, de resposta às necessidades internas de cada aluno que este projecto curricular se desenvolve.

Uma aprendizagem experiencial, apoiada em competências de aprendizagem, fomenta a descoberta do aluno, não só enquanto aprendiz, mas também enquanto pessoa. O aluno vai descobrindo as suas potencialidades e fraquezas, desenvolvendo gostos, estratégias, modos de actuação e, no confronto e interacção com o outro (colegas e professor), aprende a conhecer-se, aprende a ultrapassar as suas dificuldades. O papel do professor é essencial para que o aluno valorize as suas experiências e mantenha a motivação para continuar a ultrapassar as suas dificuldades e a aprender. Esta dinâmica potenciará aprendizagens significativas, devendo estas ser entendidas como aprendizagens que acrescentem alguma coisa à dimensão da pessoa. São estas as aprendizagens alimentadoras da motivação intrínseca, imprescindível à continuidade do processo de construção do saber.

Igualmente imprescindível é também a alimentação de todo o processo através da relação interpessoal professor – aluno que envolve a dimensão afectiva da aprendizagem, implementando o professor estratégias que dêem espaço à pessoa do aluno e à partilha efectiva do poder dentro da sala de aula. Também o aluno tem uma palavra a dizer. Só assim o aluno poderá efectivamente ser construtor de saber.

Opta-se por uma abordagem do processo de ensino aprendizagem integrativa, ou seja, a implementação não apenas de estratégias cognitivas, mas também afectivas. Aliás, o processo pode não dar os resultados esperados se não for sustentado por um papel decisivo e interventivo da afectividade, como refere Hilgard:

“purely cognitive theories of learning will be rejected unless a role is assigned to affectivity” (Hilgard, 1963: 267 cit in Arnold and Douglas, 1999: 7).

Neste contexto, é pertinente mencionar os resultados e conclusões do grupo de trabalho de pedagogia para a autonomia de Vieira (1999). Uma das conclusões do estudo em causa refere-se à necessária intervenção não apenas ao nível dos processos cognitivos e meta-cognitivos para fomentar a autonomia, mas também ao nível dos aspectos sócio-afectivos.

“Na globalidade, podemos concluir que existem factores que condicionam negativamente a percepção de auto-eficácia de uma parte dos alunos inquiridos, e que apontam para um sentido de auto-controlo pouco definido: a falta de método, a insatisfação com o nível de aprendizagem, a insegurança perante as dificuldades, o receio da exposição do erro e a falta de auto-confiança

parecem indicar uma certa incapacidade de gerir a aprendizagem de modo eficaz e sugerem a existência de lacunas no desenvolvimento de estratégias cognitivas, metacognitivas e sócio-afectivas” (Vieira, 1999: 7).

Estas conclusões indicam claramente uma necessidade de intervenção ao nível afectivo, enquanto dimensão estruturante da pessoa em desenvolvimento. A ênfase não pode continuar a ser colocada apenas nos conteúdos, como fica claro na preocupação constatada pelo poder político português, nomeadamente ao nível do ensino secundário.

“há uma ênfase excessiva nos conteúdos de natureza académica, conduzindo a planos de estudo e a programas demasiado extensos, em detrimento da preocupação em propor tarefas mais significativas nos domínios cognitivo, afectivo e psicomotor e no domínio dos valores, do desenvolvimento moral e da educação para a cidadania democrática” (Revisão Curricular, 2000: 19).

O enfoque colocado como objectivo geral do novo modelo é promover o crescimento pessoal holístico do aluno (Kohonen, 1999) pressupondo negociação entre os alunos e os professores, redimensionando e renovando a relação dentro do triângulo professor – aluno – conhecimento.

### **III. Integração no Projecto Educativo da Escola**

Tendo como referência a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), o Projecto Educativo da Escola Secundária de Mira tem como tema conceptual “Educar para a Cidadania”. Entre os objectivos enunciados, destaco os seguintes:

- “Adequar a escola aos verdadeiros interesses dos alunos e reais necessidades da comunidade educativa”;
  - “Fomentar o desenvolvimento individual, social, ético, cultural e científico dos alunos”;
- “Promover a autonomia, a criatividade, o espírito de iniciativa e sucesso escolar”.

O projecto curricular que me proponho realizar articula-se e insere-se no espírito e objectivos do Projecto Educativo de Escola, mais especificamente nos acima transcritos, na medida em que nele se encara o aluno enquanto “instância reguladora de todo o processo” (Roldão, 1999: 56) de ensino/aprendizagem, valorizando a actividade e a liberdade; a descoberta, a auto-aprendizagem, a criatividade e tendo em consideração a sua individualidade enquanto pessoa.

## IV. Participantes

Este projecto realiza-se com a turma de alemão de 12º ano desta escola, dado que é a única que eu lecciono.

## V. Ambição

Fomentar aprendizagens significativas respeitando a individualidade de cada aluno.

## VI. Prioridades curriculares

- ✍ Dar espaço à expressão do aluno como eu afectivo
- ✍ Estimular a aplicação de estratégias de aprendizagem
- ✍ Desenvolver a autonomia do aluno

## VII. Aprendizagens específicas

Com base no quadro organizador de conteúdos e nos objectivos do programa para a disciplina de alemão no 12º ano (1991), pretende-se promover as seguintes aprendizagens:

- ✍ “Desenvolver competências básicas da comunicação em língua alemã dentro das áreas temáticas propostas pelo programa da disciplina:
- ✍ compreender globalmente e em pormenor textos orais (produzidos em ritmo normal, em registo não marcado, em situações autênticas) e escritos de natureza diversificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;
- ✍ produzir, oralmente e por escrito, enunciados coesos de complexidade adequada ao desenvolvimento linguístico, psicológico e social
- ✍ Seleccionar e utilizar estratégias que promovam a compreensão da leitura extensiva do texto
- ✍ Expressar com alguma criatividade a sua intenção de comunicação em mensagens adequadas ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social.

- ✍ Tomar consciência da sua própria realidade sócio-cultural, através do confronto com aspectos da cultura e da civilização dos países de língua alemã
- ✍ Progredir na construção da sua identidade pessoal e social, através do desenvolvimento do espírito crítico, de atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação.
- ✍ Desenvolver o sentido da responsabilidade e da autonomia” (p. 25)

## VIII. Estratégia

A estratégia para a implementação e desenvolvimento deste projecto curricular desenvolve-se a partir do conceito de gestão curricular.

## IX. Gestão Curricular

Entende-se por gestão curricular o processo de tomada de decisões regulado por duas variáveis primordiais, o programa da disciplina e o aluno. Ou seja, decidir concertando equilibradamente por um lado, as necessidades dos alunos, que incluem variáveis contextuais e pessoais e, por outro lado, os objectivos a atingir e competências a desenvolver que se inserem no quadro do currículo nacional.

Para operacionalizar esta forma de gestão há que ter em conta a acção do professor, as características dos conteúdos e ainda o envolvimento activo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

### 1. Princípios orientadores da acção do professor

A acção do professor será orientada por quatro princípios que constituem as características da mediação segundo Feuerstein (in Williams and Burden, 1997: 69)

1. Dar poder aos alunos – ajudá-los na aquisição de saber, capacidades e estratégias, ajudá-los a ser autónomos, a controlar o seu próprio processo de aprendizagem;
2. Valorizar a interacção entre o professor e o aluno, sendo os dois agentes activos no processo de construção do saber;
3. Colocar ênfase na reciprocidade – estabelecimento de relações interpessoais e negociação do desenvolvimento do currículo com os alunos, que actua ao nível de aceitação e de vontade ou predisposição para levar a cabo as tarefas propostas



4. Ajudar os alunos a interagir com os materiais de modos vários até que eles se tornem efectivamente autónomos.

## 2. Características dos conteúdos e actividades

Os conteúdos, actividades e tarefas a propor assumem três características essenciais:

1. Relevância, valor e significado pessoal para os alunos;
2. Finalidade para além da imediaticidade, aprender algo de um valor mais geral para além do cumprimento da tarefa específica;
3. Intenção partilhada que se refere à clareza das instruções para o aluno saber exactamente o que se espera que ele faça e permitindo ao professor assegurar-se que os alunos perceberam exactamente o que se espera deles e que os alunos são capazes e estão dispostos a desempenhar a tarefa;

## 3. Tomada de controle do processo de ensino-aprendizagem

De modo a ajudar os alunos a controlar a sua própria aprendizagem tem-se em conta os factores relacionados com tomada de controlo do processo ensino-aprendizagem:

1. Sentimento de competência que envolve encorajar uma auto-imagem positiva, elevar a auto-estima e a auto-confiança numa forma realista. Implica a construção de um clima de confiança onde se podem fazer erros sem medo, onde se usa a língua sem embaraço ou hesitação, onde todos os contributos são valorizados, onde as actividades proporcionam sentimentos de sucesso;
2. Controle do próprio comportamento, assumindo o aluno o controle e responsabilidade sobre a própria aprendizagem. (Ajudar os alunos a tornarem-se aprendentes competentes passa pelo desenvolvimento de estratégias de aprendizagem)

## **X. Operacionalização**

### 1. Relação interpessoal

O conhecimento entre alunos e professor é o primeiro passo para poder encetar o processo de decisão e consequente gestão curricular.

No início do ano lectivo o professor escreve uma carta aos alunos, na qual se dá a conhecer, explica sucintamente como se irá desenrolar o ano lectivo e as suas expectativas, dá o seu contacto e a hora de atendimento individual. Pede aos alunos para escreverem também a sua biografia. Estabelece-se deste modo o primeiro contacto a nível pessoal,

duma forma individualizada e confidencial com cada aluno. Ao longo do ano poderá continuar esta troca de correspondência entre alunos e professor sempre que se desejar.

Haverá ainda mais algumas actividades promotoras de conhecimento no grupo, facilitadoras da integração e promotoras de um clima descontraído, seguro, de confiança e empatia, favorável ao desenvolvimento de um nível positivo de auto-estima.

## 2. O programa

O programa será organizado segundo áreas temáticas. Dentro de cada tema serão estabelecidas tarefas a cumprir e objectivos a alcançar. Proceder-se-á a uma negociação da gestão do currículo com os alunos.

Dentro de cada área temática haverá um conjunto de textos e/ou indicações de pesquisa disponibilizados aos alunos, dos quais deverá ser explorado um número mínimo fixo.

## 3. Organização do trabalho

Trabalho individual, de pares e de grupo e de projecto

Trabalho cooperativo e colaborativo

## 4. Actividades

Seguem-se alguns exemplos de actividades a implementar:

- troca de correspondência entre alunos e professor
- cartazes de parede (para registo de léxico específico, questões de pesquisa, de debate etc.)
- Trabalhos de projecto individuais ou em grupo
- Trabalhos de pesquisa
- Trabalhos individuais, em pares ou em grupos

## 5. Avaliação

A avaliação é uma das pedras angulares deste projecto. Assume um carácter formativo e contínuo. Os alunos terão um feedback do seu processo de aprendizagem informativo e personalizado.

Os alunos serão avaliados através de um instrumento que dá conta do processo de ensino-aprendizagem. Esse instrumento é um portfolio que reflectirá as aprendizagens efectuadas e possibilitará desenvolver um trabalho personalizado, próximo dos alunos, em termos afectivos.

- Organização do Portfolio:

Tipo de informação a incluir em cada período:

- plano de aprendizagem
- 2 ou 3 composições sobre temas diferentes.
- 1 conjunto de trabalhos realizados no tratamento de cada área temática
- registo de 1 apresentação oral (sobre livros ou temas tratados)
- 1 teste
- 2 artigos de revistas (100 a 200 palavras) ou 1 livro (conto) e respectivo comentário (razão da escolha e o opinião sobre o assunto)
- auto-avaliação relativa às estratégias implementadas e os resultados obtidos
- comentário de um colega ao seu portfolio
- reflexão final

(a informação seleccionada deve possibilitar a análise dentro das três áreas dos critérios de avaliação)

- Critérios de avaliação do Portfolio:

Três grandes áreas:

1. Desempenho / trabalhos finais

- quantidade
- qualidade
- pertinência da selecção

2. Processo:

- as estratégias implementadas para a realização dos trabalhos
- o esforço realizado
- adequação de objectivos

3. Percepções / reflexões

- atitudes no que se refere à aprendizagem da língua
- cumprimento do seu plano, dos seus objectivos
- progressos e as razões

- sucessos ou insucessos e as razões
- relação aluno - conteúdos
- relação professor - aluno
- relação aluno - aluno

Ao longo do ano serão fornecidas grelhas, questionários e orientações que ajudem os alunos a organizar o portfolio, a seleccionar a informação a incluir e a reflectir sobre o processo.

## **X. Gestão do Projecto**

### 1. Fases

A gestão do projecto decorre em duas fases que são interdependentes.

Primeira fase: Arranque do projecto - a preparação dos alunos e do professor para dar início ao trabalho com o programa da disciplina.

1. Conhecer os alunos, ajudá-los a conhecerem-se.
2. Apresentação e negociação da gestão do programa

Segunda fase: Implementação do projecto – (trabalho efectivo com o programa da disciplina) – através de:

- actividades que desenvolvam as técnicas e estratégias de aprendizagem,
- monitorização do processo por parte do professor,
- trabalho cooperativo e colaborativo

### 2. Constrangimentos:

Alguns alunos poderão mostrar resistência ao trabalho segundo uma metodologia diferente, dado que estes alunos estão no final do ensino secundário e, por conseguinte, habituados a uma atitude de maior passividade na aprendizagem, delegando ao professor toda a responsabilidade pela organização da mesma. Para ultrapassar esta dificuldade o professor terá de desenvolver estratégias que façam com que o aluno se aperceba das vantagens da aprendizagem autónoma e prazer de uma aprendizagem significativa.

### 3. Funcionamento

Espaços:

No sentido de personalizar o espaço, a sala de aula será decorada pelos alunos logo no início do ano lectivo com o material já existente na escola. A decoração irá sendo enriquecida com trabalhos dos alunos ao longo do ano lectivo. A disposição da sala será ajustada ao tipo de actividades a desempenhar (em U, para promover a comunicação, em grupos, para o trabalho de grupo, etc)

Tempo:

Este projecto curricular tem a duração de um ano lectivo.

## **XI. Previsão dos Resultados**

Como resultados deste projecto curricular espera-se:

- um maior envolvimento dos alunos nas suas aprendizagens
- melhor conhecimento de si próprio enquanto aprendentes e enquanto pessoas
- motivação intrínseca para as aprendizagens no espaço da sala de aula e fora dele
- conhecimento concreto de realidades de jovens de outros países
- maior capacidade de decisão
- melhoria no rendimento escolar
- maior autonomia na gestão da aprendizagem
- maior auto-estima

## **XII. Avaliação do projecto**

Será elaborado um questionário a submeter aos alunos no início do ano lectivo para saber como se posicionam no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem e para aferir a situação do eu afectivo de cada aluno. O mesmo questionário será aplicado no final do ano, a fim de se compararem os resultados e avaliar o efeito do modo como o currículo foi gerido ao longo do ano lectivo

A parte reflexiva dos portefólios será, no final do ano lectivo, objecto de uma análise de conteúdo para avaliar a perspectiva dos alunos no desenrolar do projecto curricular.

Será levado a cabo um processo contínuo de reflexão, registado numa forma de diário, da responsabilidade do professor que permitirá uma regulação constante do

projecto. No final do ano lectivo será levada a cabo uma análise de conteúdo do referido diário.

Este projecto integra-se também numa perspectiva de inovação como estratégia de desenvolvimento do eu pessoal e profissional da professora.

## **Bibliografia**

Alarcão, I.; Tavares, J. (1999) *Subject Methodology and Pedagogical Knowledge*. Comunicação na International Conference Teachers and their University Education at the Turn of the Millenium. Praga.

Arnold, J.; Brown, H. D. (1999) A Map of the Terrain. In Arnold, J. (ed.) *Affect and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. (1-24).

Brown, H. Douglas (1994) *Teaching by Principles – An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Upper Saddle River. New Jersey: Prentice Hall Regents.

Damásio, A. (2000) *O Erro de Descartes*. Lisboa: Publicações Europa America. (ed. orig. 1994; trad. port).

Kohonen, V. (1999) Authentic Assessment in Affective Foreign Language Education. in Arnold, J. (ed.) *Affect and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. (279-294).

Ministério da Educação, DGEBS (1991) *Alemão, Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação, DES (2000) *Revisão Curricular no Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. C. (1997) Modos de Conhecer e Aprender – As Dimensões Esquecidas – Uma reacção a Egan “Evolution and Early Understanding”. in *Intercompreensão Revista de Didáctica das Línguas*. n.º 6. Escola Superior de Santarém. (105-109).

Tavares, J. (1996). *Uma Sociedade que aprende e se Desenvolve*. Porto: Porto Editora.

Vieira, F. (org.) (1999) *Cadernos 1 – Grupo de Trabalho - Pedagogia para a Autonomia, GT-PA*, Braga: Departamento de Metodologias da Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Williams, M.; R. L. Burden. (1997) *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.



## **Anexo 2**

Questionário:

- exemplar da 1ª aplicação (00/09/22)
- exemplar da 2ª aplicação (01/02/23)





## QUESTIONÁRIO SOBRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ALEMÃ

Escola Secundária de Mira - Turma de Alemão de 12º ano - Ano Lectivo 2000/2001 Data: **00/09/22**

### 1ª Parte

Com este questionário pretende-se recolher a tua opinião sobre a aprendizagem do Alemão. Não há respostas certas nem erradas. Lê as questões com atenção e responde com sinceridade. Se não perceberes o que se pretende, consulta a tua professora. Muito obrigada pela tua colaboração.

#### Concordas com as seguintes afirmações?

Para cada uma delas, assinala a tua opinião na escala apresentada, com um círculo.

C- CONCORDO    ?- NÃO TENHO A CERTEZA    D- DISCORDO

- |   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| C | ? | D | 1 Antes de qualquer exercício de carácter prático o professor expõe sempre a matéria.            |
| C | ? | D | 2 Mais ainda do que o professor, eu sou responsável pela correcção dos meus erros.               |
| C | ? | D | 3 Procuo informação ou textos sem que o professor o tenha solicitado.                            |
| C | ? | D | 4 O que se faz na aula é decidido em conjunto pelos alunos e professor.                          |
| C | ? | D | 5 Obedeço ao professor para que não tenha nada a dizer-me.                                       |
| C | ? | D | 6 O professor só ensina dentro da sala de aula.  |
| C | ? | D | 7 Mostro os meus trabalhos a colegas ou professores quando acho que fui prejudicado na avaliação |
| C | ? | D | 8 Geralmente só contacto com o professor na sala de aula.  |
| C | ? | D | 9 O professor mostra-me onde errei e faz-me perceber porquê.                                     |
| C | ? | D | 10 Fora da aula só faço os exercícios que são obrigatórios.                                      |
| C | ? | D | 11 O professor deve corrigir todos os meus erros, orais e escritos.                              |
| C | ? | D | 12 Quando recebo um trabalho só me interessa a nota.   |
| C | ? | D | 13 Marco encontros com o professor fora do horário da aula.                                      |
| C | ? | D | 14 Na aula escolho as actividades que quero fazer.   |
| C | ? | D | 15 A avaliação é negociada entre mim e o professor.  |
| C | ? | D | 16 Faço por passar despercebido nas aulas.   |
| C | ? | D | 17 O professor encoraja-me a falar e não está sempre a corrigir.                                 |
| C | ? | D | 18 Mostro os meus trabalhos na escola para partilhar o que aprendi.                              |
| C | ? | D | 19 O professor dá-me pistas e com diversas actividades eu descubro a matéria.                    |
| C | ? | D | 20 Trabalho mais para alemão fora da sala de aula quando me vejo aflito com testes.              |
| C | ? | D | 21 O professor pergunta para saber o que eu ainda tenho de aprender.                             |
| C | ? | D | 22 Só no final do período é que o professor me dá informações sobre o meu trabalho.              |
| C | ? | D | 23 Nas aulas de alemão estou sempre pronto para trabalhar e participar nas actividades.          |
| C | ? | D | 24 O professor é que sabe o que eu devo aprender.  |
| C | ? | D | 25 Os meus colegas avaliam o meu trabalho.   |
| C | ? | D | 26 Para fazer uma actividade estabeleço metas intermédias.                                       |
| C | ? | D | 27 O professor aproveita sempre favoravelmente alguma coisa do que eu digo.                      |
| C | ? | D | 28 Quando recebo um trabalho vou verificar se não cometi o mesmo tipo de erros que no anterior.  |
| C | ? | D | 29 O professor diz-me qual é a tarefa e eu decido com fazê-la.                                   |
| C | ? | D | 30 O professor só me pergunta o que tem a certeza que eu não sei.                                |
| C | ? | D | 31 Analiso os meus erros com muita atenção para os corrigir.                                     |
| C | ? | D | 32 O professor aconselha as actividades mais adequadas a cada aluno.                             |
| C | ? | D | 33 Quando inicio uma actividade sei exactamente o que quero alcançar.                            |
| C | ? | D | 34 O professor é que decide a nota final.  |
| C | ? | D | 35 O professor indica-me regularmente o tipo de problemas que tenho que ultrapassar.             |
| C | ? | D | 36 A maior parte da aula é ocupada pelo professor a expor a matéria.                             |

Nome: \_\_\_\_\_

## QUESTIONÁRIO SOBRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ALEMÃ

Escola Secundária de Mira - Turma de Alemão de 12º ano - Ano Lectivo 2000/2001 Data: **00/09/22**

### 2ª Parte

Com este questionário pretende-se recolher a tua opinião sobre a aprendizagem do Alemão. Não há respostas certas nem erradas. Lê as questões com atenção e responde com sinceridade. Se não perceberes o que se pretende, consulta a tua professora. Muito obrigada pela tua colaboração.

#### Concordas com as seguintes afirmações?

Para cada uma delas, assinala a tua opinião na escala apresentada, com um círculo.

C- CONCORDO    ?- NÃO TENHO A CERTEZA    D- DISCORDO

- |   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| C | ? | D | 37 Gosto muito de aprender alemão.   |
| C | ? | D | 38 Não sou capaz de resolver as tarefas porque são demasiado difíceis.               |
| C | ? | D | 39 Na aula posso rir e intervir quando quero.  |
| C | ? | D | 40 A minha turma é um grupo fixe.  |
| C | ? | D | 41 Fazer um teste é como fazer qualquer outra actividade na sala de aula.            |
| C | ? | D | 42 A cultura portuguesa é melhor que a alemã.  |
| C | ? | D | 43 O meu sucesso no alemão depende principalmente do meu esforço.                    |
| C | ? | D | 44 Sei quais são os meus pontos fortes e fracos no alemão.                           |
| C | ? | D | 45 Sou quem gostaria de ser.   |
| C | ? | D | 46 Nas aulas de alemão distraio-me com muita facilidade.                             |
| C | ? | D | 47 O professor de alemão tem sempre uma palavrinha simpática para me dizer.          |
| C | ? | D | 48 Às vezes tenho pena que a aula de alemão acabe.                                   |
| C | ? | D | 49 Creio que o alemão será uma língua muito útil para o meu futuro.                  |
| C | ? | D | 50 Às vezes penso que não presto para nada.  |
| C | ? | D | 51 Ajudo mais os colegas quando simpatizo com eles.                                  |
| C | ? | D | 52 Tenho um contacto personalizado com o professor.                                  |
| C | ? | D | 53 Gostaria de falar alemão fluentemente.  |
| C | ? | D | 54 Tenho facilidade em meter conversa com pessoas que não conheço.                   |
| C | ? | D | 55 Lanço mãos à obra sempre que uma tarefa é dada.                                   |
| C | ? | D | 56 Só tenho a certeza que percebi depois de ter traduzido para português.            |
| C | ? | D | 57 Para ser franco, tenho pouco desejo de aprender alemão.                           |
| C | ? | D | 58 O professor senta-se ao meu lado e pensa comigo.                                  |
| C | ? | D | 59 Ajudo os meus colegas quando têm dificuldades.                                    |
| C | ? | D | 60 Quando estou a perceber a matéria nem dou pelo tempo passar.                      |
| C | ? | D | 61 Não me importava de ser alemão.   |
| C | ? | D | 62 Prefiro apresentar os trabalhos no meu lugar a ter que ir para a frente da turma. |
| C | ? | D | 63 Muitas vezes não respondo porque tenho medo de errar.                             |
| C | ? | D | 64 Faço o que for preciso para ser melhor que os outros.                             |
| C | ? | D | 65 Raramente mudo de opinião.  |
| C | ? | D | 66 Orgulho-me quando tenho boas notas.   |
| C | ? | D | 67 Esforço-me mais para aprender quando gosto do professor.                          |
| C | ? | D | 68 Em trabalho de grupo, assumo responsabilidade por uma parte da tarefa.            |
| C | ? | D | 69 Falar alemão faz-me sentir ridículo.  |
| C | ? | D | 70 Sinto-me capaz e confiante na aprendizagem do alemão.                             |
| C | ? | D | 71 O professor está sempre disponível para ajudar.                                   |
| C | ? | D | 72 Fico muito nervoso quando sei que tenho que mostrar o resultado do meu trabalho.  |
| C | ? | D | 73 De um modo geral estou satisfeito comigo próprio.                                 |

- C ? D 74 Gosto de fazer tudo bem feito pelo prazer que isso me dá.
- C ? D 75 Quando tenho más notas não gosto nada que os colegas saibam.
- C ? D 76 Quando vou a festas só converso com pessoas que conheço.
- C ? D 77 Mesmo que estude mais, sei que não vou conseguir.
- C ? D 78 Participo oralmente na aula sempre que possível, mesmo correndo o risco de dar erros.
- C ? D 79 Sou bom a línguas.
- C ? D 80 As opiniões e sugestões dos meus colegas ajudam -me na aprendizagem do alemão.
- C ? D 81 Tento não entrar em pânico quando não compreendo o que ouço ou leio na aula.
- C ? D 82 Quando encontro uma dificuldade é um estímulo para continuar.
- C ? D 83 Apresentar o meu trabalho é uma oportunidade para aprender.
- C ? D 84 Quando não percebo a matéria da aula de alemão, fico com receio de não conseguir aprender.
- C ? D 85 Prefiro fazer todas as tarefas sozinho.
- C ? D 86 Tenho boas notas porque tenho sorte.
- C ? D 87 Faço questão de tentar perceber tudo o que vejo, ouço e leio em alemão.
- C ? D 88 Aprender alemão é fácil.
- C ? D 89 Quando quero perceber uma coisa não descanso enquanto não consigo.
- C ? D 90 Gosto de falar alemão.

Nome: \_\_\_\_\_

## QUESTIONÁRIO SOBRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ALEMÃ

Escola Secundária de Mira - Turma de Alemão de 12º ano - Ano Lectivo 2000/2001 Data: **01/02/23**

### 1ª Parte

Com este questionário pretende-se recolher a tua opinião sobre a aprendizagem da língua alemã desde o início deste ano lectivo até ao momento presente. Não há respostas certas nem erradas. Lê as questões com atenção e responde com sinceridade. Se não perceberes o que se pretende, consulta a tua professora. Muito obrigada pela tua colaboração.

#### Concordas com as seguintes afirmações?

Para cada uma delas, assinala a tua opinião na escala apresentada, com um círculo.

C- CONCORDO    ?- NÃO TENHO A CERTEZA    D- DISCORDO

- |   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| C | ? | D | 1 Antes de qualquer exercício de carácter prático a professora expõe sempre a matéria.           |
| C | ? | D | 2 Mais ainda do que a professora, eu sou responsável pela correcção dos meus erros.              |
| C | ? | D | 3 Procuo informação ou textos sem que a professora o tenha solicitado.                           |
| C | ? | D | 4 O que se faz na aula é decidido em conjunto pelos alunos e professora.                         |
| C | ? | D | 5 Obedeço à professora para que não tenha nada a dizer-me.                                       |
| C | ? | D | 6 A professora só ensina dentro da sala de aula.   |
| C | ? | D | 7 Mostro os meus trabalhos a colegas ou professores quando acho que fui prejudicado na avaliação |
| C | ? | D | 8 Geralmente só contacto com a professora na sala de aula.                                       |
| C | ? | D | 9 A professora mostra-me onde errei e faz-me perceber porquê.                                    |
| C | ? | D | 10 Fora da aula só faço os exercícios que são obrigatórios.                                      |
| C | ? | D | 11 A professora deve corrigir todos os meus erros, orais e escritos.                             |
| C | ? | D | 12 Quando recebo um trabalho só me interessa a nota.   |
| C | ? | D | 13 Marco encontros com a professora fora do horário da aula.                                     |
| C | ? | D | 14 Na aula escolho as actividades que quero fazer.   |
| C | ? | D | 15 A avaliação é negociada entre mim e a professora.   |
| C | ? | D | 16 Faço por passar despercebido nas aulas.   |
| C | ? | D | 17 A professora encoraja-me a falar e não está sempre a corrigir.                                |
| C | ? | D | 18 Mostro os meus trabalhos na escola para partilhar o que aprendi.                              |
| C | ? | D | 19 A professora dá-me pistas e com diversas actividades eu descubro a matéria.                   |
| C | ? | D | 20 Trabalho mais para alemão fora da sala de aula quando me vejo aflito com testes.              |
| C | ? | D | 21 A professora pergunta para saber o que eu ainda tenho de aprender.                            |
| C | ? | D | 22 Só no final do período é que a professora me dá informações sobre o meu trabalho.             |
| C | ? | D | 23 Nas aulas de alemão estou sempre pronto para trabalhar e participar nas actividades.          |
| C | ? | D | 24 A professora é que sabe o que eu devo aprender.   |
| C | ? | D | 25 Os meus colegas avaliam o meu trabalho.   |
| C | ? | D | 26 Para fazer uma actividade estabeleço metas intermédias.                                       |
| C | ? | D | 27 A professora aproveita sempre favoravelmente alguma coisa do que eu digo.                     |
| C | ? | D | 28 Quando recebo um trabalho vou verificar se não cometi o mesmo tipo de erros que no anterior.  |
| C | ? | D | 29 A professora diz-me qual é a tarefa e eu decido com fazê-la.                                  |
| C | ? | D | 30 A professora só me pergunta o que tem a certeza que eu não sei.                               |
| C | ? | D | 31 Analiso os meus erros com muita atenção para os corrigir.                                     |
| C | ? | D | 32 A professora aconselha as actividades mais adequadas a cada aluno.                            |
| C | ? | D | 33 Quando inicio uma actividade sei exactamente o que quero alcançar.                            |
| C | ? | D | 34 A professora é que decide a nota final.   |
| C | ? | D | 35 A professora indica-me regularmente o tipo de problemas que tenho que ultrapassar.            |
| C | ? | D | 36 A maior parte da aula é ocupada pela professora a expor a matéria.                            |

Nome: \_\_\_\_\_

## QUESTIONÁRIO SOBRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ALEMÃ

Escola Secundária de Mira - Turma de Alemão de 12º ano - Ano Lectivo 2000/2001 Data: **01/02/23**

### 2ª Parte

Com este questionário pretende-se recolher a tua opinião sobre a aprendizagem da língua alemã desde o início deste ano lectivo até ao momento presente. Não há respostas certas nem erradas. Lê as questões com atenção e responde com sinceridade. Se não perceberes o que se pretende, consulta a tua professora. Muito obrigada pela tua colaboração.

#### Concordas com as seguintes afirmações?

Para cada uma delas, assinala a tua opinião na escala apresentada, com um círculo.

C- CONCORDO    ?- NÃO TENHO A CERTEZA    D- DISCORDO

- |   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| C | ? | D | 37 Gosto muito de aprender alemão.   |
| C | ? | D | 38 Não sou capaz de resolver as tarefas porque são demasiado difíceis.               |
| C | ? | D | 39 Na aula posso rir e intervir quando quero.  |
| C | ? | D | 40 A minha turma é um grupo fixe.  |
| C | ? | D | 41 Fazer um teste é como fazer qualquer outra actividade na sala de aula.            |
| C | ? | D | 42 A cultura portuguesa é melhor que a alemã.  |
| C | ? | D | 43 O meu sucesso no alemão depende principalmente do meu esforço.                    |
| C | ? | D | 44 Sei quais são os meus pontos fortes e fracos no alemão.                           |
| C | ? | D | 45 Sou quem gostaria de ser.   |
| C | ? | D | 46 Nas aulas de alemão distraio-me com muita facilidade.                             |
| C | ? | D | 47 A professora de alemão tem sempre uma palavrinha simpática para me dizer.         |
| C | ? | D | 48 Às vezes tenho pena que a aula de alemão acabe.                                   |
| C | ? | D | 49 Creio que o alemão será uma língua muito útil para o meu futuro.                  |
| C | ? | D | 50 Às vezes penso que não presto para nada.  |
| C | ? | D | 51 Ajudo mais os colegas quando simpatizo com eles.                                  |
| C | ? | D | 52 Tenho um contacto personalizado com a professora.                                 |
| C | ? | D | 53 Gostaria de falar alemão fluentemente.  |
| C | ? | D | 54 Tenho facilidade em meter conversa com pessoas que não conheço.                   |
| C | ? | D | 55 Lanço mãos à obra sempre que uma tarefa é dada.                                   |
| C | ? | D | 56 Só tenho a certeza que percebi depois de ter traduzido para português.            |
| C | ? | D | 57 Para ser franco, tenho pouco desejo de aprender alemão.                           |
| C | ? | D | 58 A professora senta-se ao meu lado e pensa comigo.                                 |
| C | ? | D | 59 Ajudo os meus colegas quando têm dificuldades.                                    |
| C | ? | D | 60 Quando estou a perceber a matéria nem dou pelo tempo passar.                      |
| C | ? | D | 61 Não me importava de ser alemão.   |
| C | ? | D | 62 Prefiro apresentar os trabalhos no meu lugar a ter que ir para a frente da turma. |
| C | ? | D | 63 Muitas vezes não respondo porque tenho medo de errar.                             |
| C | ? | D | 64 Faço o que for preciso para ser melhor que os outros.                             |
| C | ? | D | 65 Raramente mudo de opinião.  |
| C | ? | D | 66 Orgulho-me quando tenho boas notas.   |
| C | ? | D | 67 Esforço-me mais para aprender quando gosto do/a professor/a.                      |
| C | ? | D | 68 Em trabalho de grupo, assumo responsabilidade por uma parte da tarefa.            |
| C | ? | D | 69 Falar alemão faz-me sentir ridículo.  |
| C | ? | D | 70 Sinto-me capaz e confiante na aprendizagem do alemão.                             |
| C | ? | D | 71 A professora está sempre disponível para ajudar.                                  |
| C | ? | D | 72 Fico muito nervoso quando sei que tenho que mostrar o resultado do meu trabalho.  |
| C | ? | D | 73 De um modo geral estou satisfeito comigo próprio.                                 |

- C ? D 74 Gosto de fazer tudo bem feito pelo prazer que isso me dá.
- C ? D 75 Quando tenho más notas não gosto nada que os colegas saibam.
- C ? D 76 Quando vou a festas só converso com pessoas que conheço.
- C ? D 77 Mesmo que estude mais, sei que não vou conseguir.
- C ? D 78 Participo oralmente na aula sempre que possível, mesmo correndo o risco de dar erros.
- C ? D 79 Sou bom a línguas.
- C ? D 80 As opiniões e sugestões dos meus colegas ajudam -me na aprendizagem do alemão.
- C ? D 81 Tento não entrar em pânico quando não compreendo o que ouço ou leio na aula.
- C ? D 82 Quando encontro uma dificuldade é um estímulo para continuar.
- C ? D 83 Apresentar o meu trabalho é uma oportunidade para aprender.
- C ? D 84 Quando não percebo a matéria da aula de alemão, fico com receio de não conseguir aprender.
- C ? D 85 Prefiro fazer todas as tarefas sozinho.
- C ? D 86 Tenho boas notas porque tenho sorte.
- C ? D 87 Faço questão de tentar perceber tudo o que vejo, ouço e leio em alemão.
- C ? D 88 Aprender alemão é fácil.
- C ? D 89 Quando quero perceber uma coisa não descanso enquanto não consigo.
- C ? D 90 Gosto de falar alemão.

Nome: \_\_\_\_\_

### **Anexo 3**

Documentos entregues aos alunos para elaboração das reflexões críticas





## Para a elaboração do documento n.º 1

Escola Secundária de Mira

Klassenarbeit Nr. 1

### I. Selbst Evaluation

Schüler/in: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

Lernziele:	Wie gut kann ich das? (nicht gut, befriedigend, gut, sehr gut)		
	Bevor der Arbeit	Nach der Arbeit	Kommentare
Thema: Freizeit			
Detailliertes Hörverstehen			
Globales Leseverstehen			
Wortschatz: Wortfelder bilden			
Sprachfunktionen: zustimmen, nicht zustimmen begründen Meinung ausdrücken			
Grammatik: Präpositionen + Deklinationen Konjunktionen + Sätze umformen			

### II. Kritische Überlegung

Denk an den Lernprozess und schreib einen Kommentar auf Portugiesisch.  
Hier sind einige Punkte, die dir helfen können, den Kommentar zu schreiben.

- ✍ Interesse pelo tema em geral e no tratamento específico na disciplina
- ✍ O que mais e menos te agradou e porquê
- ✍ O que aprendeste (conteúdos da disciplina, sobre ti, sobre os outros)
- ✍ Dificuldades sentidas e esforço despendido para as ultrapassar
- ✍ Tipo, qualidade e quantidade da ajuda da professora
- ✍ Sentimentos no final desta aprendizagem e razões para te sentires assim
- ✍ Sugestões para o trabalho futuro
- ✍ Outros aspectos importantes

Para a elaboração do documento n.º 3

### **Kritische Überlegung zu der Debatte**

#### Lernen im 21. Jahrhundert

Escreve uma reflexão crítica em relação ao debate e à tua participação.  
Considera as questões seguintes.

- ✍ Como avalias a tua participação no debate?
- ✍ Como te sentiste durante o debate?
- ✍ Achas que a preparação do debate foi suficiente e eficaz? Se sim, porquê e em que aspectos? Se não, porquê, o que deveria ser diferente?
- ✍ Qual/quais colega/s se destacou/destacaram (positiva ou negativamente) durante o debate? Por que motivos?
- ✍ Numa escala de 1 a 10, que pontuação atribuis à tua participação? Porquê?
- ✍ Atribui uma pontuação a cada um dos teus colegas.
- ✍ Tece quaisquer outros comentários que aches pertinentes.

Nome: \_\_\_\_\_

## Para a elaboração do documento n.º 4

### II. Kritische Überlegung zum Thema Schule und Alltag

Denk an den Lernprozess und schreib einen Kommentar auf Portugiesisch.  
Hier sind einige Punkte, die dir helfen können, den Kommentar zu schreiben.

- ✍ Interesse pelo tema em geral e no tratamento específico na disciplina
- ✍ O que mais e menos te agradou e porquê
- ✍ O que aprendeste (conteúdos da disciplina, sobre ti, sobre os outros)
- ✍ Dificuldades sentidas e esforço despendido para as ultrapassar
- ✍ Tipo, qualidade e quantidade da ajuda da professora
- ✍ Sentimentos no final desta aprendizagem e razões para te sentires assim
- ✍ Sugestões para o trabalho futuro
- ✍ Outros aspectos importantes

Nome: \_\_\_\_\_

## **Para a elaboração do documento n.º 5**

### **QUESTIONÁRIO SOBRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ALEMÃ**

Escola Secundária de Mira - Turma de Alemão de 12º ano - Ano Lectivo 2000/2001 Data:23/02

3ª Parte

**Se quiseres podes comentar os seguintes aspectos:**

- ✍ o questionário
- ✍ as aulas de alemão deste ano lectivo e dos anos anteriores
- ✍ os teus sentimentos nas aulas deste ano e dos anos anteriores
- ✍ outros aspectos que consideres importantes

**Nome:** \_\_\_\_\_

## **Anexo 4**

Transcrição integral, sem correcções, das reflexões críticas elaboradas pelos alunos



## **Aluno 01**

### **Documento n.º 01.1**

#### **Freizeit 20/10/2000**

Gostei deste primeiro tema que demos, apesar de nos outros anos já tenhamos falado e aprendido algumas coisas, este ano aprofundámos mais.

O que mais me agradou foi o trabalho de grupo com as colegas, pois todas colaborámos e ajudámo-nos umas às outras, o que achei muito importante.

O que menos me agradou foi que outros colegas não souberam ver os trabalhos que estavam na sala com os olhos, nem se importaram com o trabalho que todos tivemos para apresentar os respectivos trabalhos e ainda por cima estragaram alguns dos trabalhos expostos escrevendo coisas que não deviam ter escrito.

Com este trabalho aprendi muito mais vocabulário, novos conteúdos gramaticais e relembámos deles aprendidos no ano passado; sobre mim aprendi que as coisas podem custar um pouco, que ninguém nasce ensinado e que não devemos desistir logo ao princípio; sobre os outros aprendi as suas qualidades e defeitos e que sabem ajudar os colegas.

Gostei muito da maneira como a professora preparou as aulas. Fizemos coisas diferentes, nada comparado aos outros anos. Foi uma maneira para incentivar os alunos a trabalhar e a gostar um pouco mais da disciplina. Acho que ajudou bastante os alunos. Estava sempre disposta a ajudar e a tirar as nossas dúvidas.

### **Documento n.º 01.2**

#### **Final do 1º período 13/12/2000**

Acho que o meu Portfolio está razoavelmente organizado. Tenho todos os documentos que foram pedidos. Como é uma coisa nova, durante os próximos períodos vou organizá-lo de maneira diferente e até completá-lo mais e fazer coisas novas e diferentes.

Gostei de trabalhar para ver o Portfolio organizado.

### **Documento n.º 01.3**

#### **Debate 26/01/2001**

Não participou na actividade.



**Documento n.º 01.4****Schule und Alltag 06/02/2001**

Gostei deste tema que demos.

Gostei de fazer o trabalho de pesquisa sobre um determinado tema, fiquei a saber algumas coisas novas, nomeadamente as causas desse tema e não só.

Continuo a achar que os meus colegas ajudam muito, assim como eu também gosto de ajudar, se souber, claro!

Senti algumas dificuldades pois acho que não me esforcei o suficiente, mas vou tentar empenhar-me mais para ultrapassar essas dificuldades. Acho que a professora faz tudo o que pode para nos ajudar.

**Documento n.º 01.5****Aplicação Final do Questionário 23/02/2001**

Acho que é boa ideia a professora fazer este questionário, assim fica a saber mais ou menos aquilo que nós pensamos e onde temos mais dificuldades.

Em relação às aulas de alemão deste anos em comparação com os anos anteriores, este ano é muito diferente. Nos anos anteriores, por exemplo, estávamos sentados normalmente, fazíamos testes como nas outras disciplinas, não era como fizemos este ano.

Este ano está a ser completamente diferente dos anos anteriores.

Quanto aos meus sentimentos acho que nos anos anteriores gostei mais, não sei bem porquê, talvez por ter sido mais fácil. Acho que este ano o alemão está a ser um pouquinho difícil, ou então sou eu que não me estou a esforçar tanto como nos anos anteriores.

Bem é tudo...

**Aluno 02****Documento n.º 02.1****Freizeit 20/10/2000**

Pelo que pude verificar por este teste, tenho mais dificuldades do que imaginava.

Tive mais dificuldades na compreensão do texto, isso pode-se verificar nas perguntas de interpretação, para ordenar. A minha outra grande dificuldade assenta na gramática,

embora saiba identificar os vários tipos de preposições e conjunções, tenho extrema dificuldade em aplicá-las.

Quanto ao sistema de ensino que adoptámos, sinceramente assustou-me um pouco. Isto porque é muito diferente de todos os experimentados até hoje e cheguei mesmo a pensar estar a trabalhar no vazio. No entanto tenho confiança nele e creio que é o melhor método de chegar ao final do ano a saber alemão e não a saber teórica. Talvez assim esteja melhor preparada para enfrentar o curso de alemão que pretendo seguir.

### **Documento n.º 02.2**

#### **Final do 1º período 13/12/2000**

Não fez.

### **Documento n.º 02.3**

#### **Debate 26-01-2001**

Este debate foi para mim tanto um modo de descobrir como de exercitar as minhas capacidades no domínio da língua. Pude notar algumas dificuldades na estrutura do discurso, isto é na correcção gramatical do que propriamente no vocabulário, na medida em que sobre este último fiz um levantamento prévio. No meu desempenho propriamente dito não posso especificar muito. Acho que podia ter feito muito melhor, mas sinto também que já começo a sentir um maior à-vontade com a língua, isto é, o medo de me expressar já não é um problema que signifique para mim um importante obstáculo. Se não encontro um termo objectivo e correcto consigo, com alguma facilidade, dar a volta à questão e exprimir-me de outro modo. Este facto deixa-me confiante mesmo estando perfeitamente consciente das minhas dificuldades. Neste sentido o debate não foi para mim nada de transcendente e eu senti-me até bastante bem.

Quanto ao tempo... o tempo de exploração dos temas tratados foi mais do que suficiente, mas no meu caso de moderadora talvez o tempo da realização das questões foi pouco, o que levou a que eu acabasse por me repetir um pouco.

Os meus colegas, um difícil ponto a tratar. O que eu acho é mais do que lógico, a turma no geral é caracterizada pelas suas imensas dificuldades na língua, o que levou a que se guiassem muito pelo que tinham explorado e registado, sendo por vezes o seu discurso um pouco inadequado à questão proposta. Posso destacar assim, no meu ponto de vista, a Ana

Sofia e a Guida que usaram um pouco mais que o que tinham escrito. Quanto à notas faço questão de justificar cada uma delas e incluo a minha junto da dos colegas. Digo desde já que esta é a parte mais difícil de qualquer comentário, e espero também de não me esquecer de ninguém.

Ana Maria: Penso que talvez mereça um 6. Quanto a esta nota o comentário realizado é bastante explícito tendo em conta as dificuldades ou a ausência delas nas várias fases do debate. Devo apenas acrescentar a facilidade na compreensão dos textos, o que me deixou muito feliz.

Guida Reigota e Ana Sofia: Atribuiria também um 6 a ambas. A Guida realizou o trabalho comigo e noto nela uma facilidade na compreensão dos textos, tal como no debate e no discurso que surgiu. A Ana tem um à-vontade na língua um tanto superior aos restantes colegas.

Os restantes penso que demonstraram um igual nível. Dar-lhes-ia um 5. Não creio que não saibam, mas têm muito receio em exprimir-se e iniciam desde logo os trabalhos com espírito derrotista, o que para mim, acaba por prejudicá-los.

Abreviando assim, sei que não me esqueci de ninguém e espero ser justa. Por outro lado, muito sinceramente não tenho a mínima noção de se o nosso desenvolvimento no geral e talvez também no particular (o meu) correspondeu às expectativas, ou se por outro lado saiu frustrado. Gostaria que nos elucidasse nesse ponto.

#### **Documento n.º 02.4**

##### **Schule und Alltag 06/02/2001**

Achei o tema que acabámos de abordar bastante interessante. O facto de trabalharmos os problemas na escola foi para mim muito interessante e enriquecedor. Este ponto, os problemas chama-me particularmente a atenção, pois são situações que nós, quer alunos, quer professores, vivemos no momento, estando assim directamente ligados a nós. Foi esta razão que me levou a sentir maior realismo e objectividade no tema.

Não posso referir ou discriminar algo que me tenha desagradado... Não desgostei de nada específico. Digamos que gostei do tema em geral.

Tenho a sensação que adquiri algum vocabulário e pratiquei muito a gramática já leccionada, tal como introduzi nova. O apelo e o esforço pela prática da oralidade foi

também um factor que considero importantíssimo e que pude verificar que tem desenvolvido bastante.

Mais uma vez as minhas dificuldades assentam basicamente na estrutura gramatical das frases. Mais do que problemas de vocabulário, sinto dificuldade em articulá-lo formando frases com princípio, meio e fim e que estejam correctas.

A professora exerceu um apoio muito importante, principalmente por nos incentivara a trabalhar, a descobrir por nós mesmos o que seria importante reter. Deste modo o que descobrimos não significa um decorar para um teste esquecendo tudo a partir do momento que saímos da sala, mas sim uma descoberta que fica e não voa.

Sinto assim que evoluímos a nível geral significativamente e parece-me que, com um pouco de trabalho o ponto máximo de cada um, tendo em conta as suas aptidões poderá ser alcançado.

Em relação ao futuro acho que o método é bom e, se algum dia receei o seu resultado, agora estou 100% segura pelos resultados que verifiquei. Não sugiro nada, de momento, a não ser a preocupação que acho que deveria ter, pelo menos no meu caso, em relação à estrutura frásica. Acho que alguma ajuda neste sentido não me fazia mal.

## **Documento n.º 02.5**

### **Comentário Final 23-02-2001**

Através do questionário, pela sua dimensão, não será difícil saber com alguma precisão, a minha posição em relação à língua alemã e ao novo sistema de ensino adoptado.

Este sistema é realmente muito inovador em relação ao que temos feito em anos anteriores. As aulas tomaram, no geral, um carácter mais aliciante e menos maçador. Este método exige bastante trabalho por parte dos alunos mas de forma pouco aborrecida. Deste modo, vir à aula já não é um frete e além disso a matéria, descoberta por nós e não exposta pela professora, fica desde logo bem fixada nos nossos conhecimentos.

Em anos anteriores, especialmente no 11º o sistema mostrou-se muito expositivo, o que me fazia perder o interesse. A professora falava, nós ouvíamos, e no fim resolvíamos meia dúzia de exercícios que depois arrumávamos na pasta e só pegávamos neles na época do teste. Aí decorávamos tudo e logo, a partir do momento que entregávamos o teste a matéria desaparecia da nossa cabeça. Este ano já não se verifica isso. Noto que a matéria fica de forma permanente. Não tento decorá-la mas descobri-la e fixá-la.

Quanto à professora vejo-a como um elemento fundamental, sempre presente, ajudando-nos, dando algumas dicas na nossa descoberta. Só ela pode avaliar as capacidades que diferem de aluno para aluno e desta forma aconselhá-lo na melhor forma de trabalhar.

## **Aluno 03**

### **Documento n.º 03.1**

#### **Freizeit 20/10/2000**

Para mim em alemão “Freizeit” é um dos melhores temas e mais interessantes.

Penso que tudo correu dentro do possível.

Durante o estudo deste tema eu adquiri mais vocabulário e gramática.

As maiores dificuldades que eu senti foi na gramática.

No que diz respeito à ajuda da professora não tenho razão de queixa pois tive muito apoio.

Eu senti-me muito feliz e satisfeita pois consegui atingir uma grande parte dos meus objectivos.

Eu acho que nós devemos realizar todos os trabalhos mais ou menos como este.

### **Documento n.º 03.2**

#### **Final do 1º período 13/12/2000**

Eu acho que consegui atingir os meus objectivos. Acho que tenho o meu Portfolio completo e organizado. Apesar de tudo poderia estar melhor, mas fiz o meu melhor tendo em conta o tempo que tive para o organizar. Acho que me empenhei para conseguir adquirir os conhecimentos que adquiri.

Espero que as aulas continuem assim para que eu tenha o mesmo empenho e gosto pela disciplina.

### **Documento n.º 03.3**

#### **Debate 26/02/2001**

Eu acho que a minha participação no debate foi boa. Durante o debate por incrível que pareça senti-me muito bem e muito à-vontade. A minha prestação no debate foi suficiente e eficaz, pois consegui defender a minha tese, apresentando argumentos coerentes. Para

mim a colega que mais se destacou foi a Ana Maria pela forma como ela conseguiu formular as questões e pô-las em prática. Penso que a minha pontuação seria 7 ou 8, pelo simples facto de ter atingido os meus objectivos (defender a minha tese). Fátima: 7; Cristiana: 5; Sónia: 4; Vera S.: 5; Vera N.: 6; André: 5; Sandra: 5; Guida: 6; Sara: 5; João: 4. Acho que esta experiência se deve repetir mais vezes pois isto ajuda-nos a perceber melhor a matéria. Achei muito interessante.

#### **Documento n.º 03.4**

##### **Schule und Alltag 06/02/2001**

Eu quanto a mim gostei de trabalhar com este tema. Penso que não houve nada que não me agradou. Tendo em conta o que fizemos nas aulas, adquiri mais conhecimentos sobre o tema em questão, não só sobre o meu subtema, mas também sobre o dos outros. Eu senti e sinto dificuldades na parte da gramática que nós inserimos neste tema. Esforcei-me mas eu não pôde vir às aulas por motivos de doença e não consegui atingir os meus objectivos.

Acho que a ajuda da professora é essencial para a nossa aquisição de novos conhecimentos, mas acho que a professora nos devia ajudar mais nas nossas dificuldades.

Por um lado sinto-me bem porque percebi o tema e os subtemas postos em questão, mas por outro sinto-me com uma ideia muito vaga sobre a gramática existente.

Quanto às sugestões para o trabalho futuro acho que devemos continuar a fazer os nossos trabalhos, mas também acho que quando a nossa professora pensa em fazer testes devia ter em causa o nosso grau de dificuldade, o que eu acho que não tem acontecido, pois os testes são muito difíceis.

Por este motivo eu não me sinto bem comigo mesma porque de uma forma geral eu não consegui atingir os meus objectivos o que provoca um mau estar comigo própria.

Sinto-me muito insegura pois acho que por mais que eu me esforce vou descer a minha nota, pois está a ser muito difícil.

#### **Documento n.º 03.5**

##### **Aplicação Final do Questionário 23/02/2001**

Na minha opinião o questionário é importante, pois a professora fica a saber a nossa opinião quer das aulas quer do nosso interesse pelas mesmas.

Quanto às aulas de alemão de um modo geral acho que foram fundamentais, pois ao longo destes três anos nós fomos sempre adquirindo novos conhecimentos, apesar do grau de dificuldade aumentar, mas isso é lógico pois são 3 anos de alemão.

Durante este ano eu senti-me muito bem nas aulas pois a professora motiva-nos para tal.

O ano passado não gostei das aulas de alemão pois as professoras não expunham tão bem a matéria e não nos motivavam. No 10º ano eu adorei alemão porque além de ser iniciação as professoras eram excelentes.

No que diz respeito a outros aspectos, eu acho que as aulas devem continuar assim e a professora também nos deve motivar como motivou até hoje.

## **Aluno 04**

### **Documento n.º 04.1**

#### **Freizeit 20/10/2000**

Esperava mais. Pensava que estava mais bem preparado. Talvez, também se os textos fossem mais fáceis, teria corrido melhor. O meu interesse pelo tema geral foi bom, gostei deste tema. O que mais me agradou foi o modo de como as aulas correram, de uma forma agradável, em que nós estamos ali bem dispostos, sem aquela seriedade que era constante nos outros anos.

Aprendi muito vocabulário sobre “Sport”, e algum sobre os outros. Senti dificuldades em organizar, em redigir um texto, mas também despendi algum tempo para aprender a redigir melhor e consegui ultrapassar algumas dificuldades. A ajuda da professora foi boa, ajudou naquilo que foi preciso. A qualidade dessa ajuda para mim foi boa.

Os sentimentos que eu sinto no final desta aprendizagem são bons. Porque sei que adquiri alguns conhecimentos novos e bons. Sugestões? Mais tempo para a realização desse trabalho.

### **Documento n.º 04.2**

#### **Final do 1º período 13/12/2000**

Começo por dizer que o meu interesse subiu a alemão, pelo menos em relação ao ano passado! Esta ano a Stora apareceu com esta proposta de um novo “Método de Trabalho” e

todos o aceitámos sem saber como iria ser, eu próprio pensei que este método não dava para ir a lado nenhum!!

Mas a Stora propôs ao longo deste período desafios de todo o tipo, e é disso que eu gosto, eu gosto de desafios, para ver se tenho capacidades e condições de ultrapassá-los.

Ao longo do período foi uma constante, foi como uma espécie de estímulo para o aluno se esforçar, trabalhar, como por exemplo a elaboração deste Portfolio, que é um desafio ao aluno, que lhe vai dar os seus devidos resultados. O que eu posso dizer é que estou a gostar destes desafios, apesar de me ocuparem muito tempo!!!

### **Documento n.º 04.3**

#### **Debate 26/02/2001**

Eu avalio a minha participação no debate, como uma participação mais ou menos. Durante o debate eu senti-me bem, à-vontade, isto porque eu estava a entender e a compreender o que se estava ali a debater. Mas mesmo assim não gostei, peço desculpa, porque isto não é nada pessoal, mas acho que se as professoras estagiárias lá não estivessem, penso que muita gente falava mais.

Acho que a preparação foi suficiente, porque acho, e pelo menos para mim, que 5 aulas, 4 delas para este fim foram mais que suficientes e depois o material de apoio foi bom e ajudou bem.

Eu penso que não houve nenhum colega que se destacou no debate mais que qualquer outro. Penso que todos estiveram ao mesmo nível, se não foi, foi lá perto. 5 porque nem falei muito, nem pouco, falei o necessário e quando tive oportunidade.

Eu penso que todos nós estivemos ao mesmo nível, daí que ache que todos merecemos a pontuação de 5, visto que todos falaram, é certo que não foi muito mas o debate também não foi mau de todo.

Destacando entre os meus colegas a Guida e a Ana Maria, que estiveram melhor e falaram mais, mas também pouco mais, dá que eu acho que merecem a pontuação de 6.

### **Documento n.º 04.4**

#### **Schule und Alltag 06/02/2001**



O meu interesse pelo tema em geral penso que foi bom. Gostei do tema, e acho que todos gostaram do tema visto que se tratava de um tema que a todos diz respeito, todos quer dizer todos os estudantes.

O que mais me agradou foi tudo de um modo geral, isto porque houve sempre boa disposição nas aulas ao mesmo tempo que se trabalhava, daí o facto de as aulas serem agradáveis e também o facto de nós estarmos a trabalhar em grupo contribuiu para isso. O que menos me agradou, mas digo-lhe já que foi pouco, porque até achei giro, foi o debate que fizemos.

Aprendi algumas coisas, desde vocabulário sobre este tema que desconhecia, desde gramática nova, até no meu caso às condições em algumas escolas da Alemanha.

Senti dificuldade na análise dos textos e na compreensão destes. Para ultrapassar essas dificuldades tive que ler e analisar muito bem o texto sobre as condições na escola, sempre com o dicionário ao lado.

A ajuda, qualidade e quantidade da professora foi boa e suficiente para me ajudar, tanto a sua como a das professoras estagiárias.

Os sentimentos que sinto no final desta aprendizagem são de satisfação e insatisfação. Satisfação porque penso que trabalhei a minha parte e fiz o que me competia. Desde da elaboração do meu trabalho, análise do texto, participação no debate, etc. Insatisfação porque o teste foi para mim péssimo, sinto que poderia ter feito mais, fiz pouco no teste. Sugestões para o futuro?

Não sei! Talvez a não elaboração de uma composição sobre o tema. Porquê? Porque é uma seca, é chato e não é fácil. Outros aspectos importantes, penso que a professora deve entender-nos quando não fazemos os trabalhos que nos manda para casa, porque muitas vezes se não fazemos é porque não podemos e temos que estudar.

#### **Documento n.º 04.5**

##### **Aplicação final do questionário 23/02/2001**

Eu penso que o questionário é um bom meio de informação para a Stora. Para a Stora poder ver como nós andamos, o que nós pensamos e sentimos em relação a este estudo totalmente na minha opinião inovador.

Bom as aulas de alemão deste ano em relação às dos anos anteriores, são totalmente diferentes. E diferentes para melhor, prefiro estas aulas 1000 vezes do que as dos anos

anteriores. São aulas para mim agradáveis e onde me sinto bem, com um à-vontade que não tive nos outros anos.

Os meus sentimentos nas aulas deste ano são totalmente diferentes dos do ano passado. No 1º ano de alemão eu gostei, era uma nova língua, as professoras eram boas e amigas e explicavam bem. Mas no 2º ano foi terrível, as professoras reclamavam por tudo e por nada, era a ver aquela que mais implicava comigo, isto no início do ano. Então eu vi aquilo, logo no início do ano contra mim e o meu colega, já não consegui gostar delas, nem das suas aulas, e assim eu andei ali, vinha às aulas por vir, porque não podia faltar sempre! Mas também trabalhei, só que, sozinho para não ter uma má nota de todo, e tive um 9; considero que até foi boa para quem teve tantos problemas com as professoras.

Este ano os meus sentimentos em relação às aulas são todos favoráveis, gosto de estar nas suas aulas, acho-as divertidas, boas, e estamos todos bem dispostos, e não é por isso que não aprendemos.

## **Aluno 05**

### **Documento n.º 05.1**

#### **Freizeit 20/10/2000**

O teste foi um bocado difícil, mas penso que não estudei o suficiente para alcançar os meus objectivos.

Gostei da maneira em que aprendi “Freizeit”, é uma maneira diferente que a professora tem de dar as aulas.

Aprendi algumas coisas, mas como tenho muitas dificuldades, e não consegui tirar um bom resultado.

### **Documento n.º 05.2**

#### **Final do 1º período 13/12/2000**

Penso que o meu Portfolio tem um bom trabalho, mas poderia estar melhor. Concretizei alguns dos meus objectivos pois não consegui completar o Portfolio falta-me algumas fichas.

Mas estou satisfeita com o meu trabalho e vou tentar sempre melhorá-lo.

**Documento n.º 05.3****Debate 26/02/2001**

Acho que a minha participação foi suficiente, pois entrei no debate alguma vez.

Senti-me à-vontade mesmo em ter dificuldades.

(Preparação para o debate) Sim e não. Sim porque chegou para focar alguns aspectos, pontos para a preparação do debate. E não porque houve colegas que não conseguiram relacionar o tema do debate com o deles.

A colega que se manifestou mais foi a Ana, pois consegue ter uma boa interpretação e comunicação com os colegas.

Atribuo 6 porque não fui suficientemente boa mas consegui ultrapassar o meu objectivo.

Em geral acho que todos fomos bons, pois todos conseguimos falar e relacionar o nosso tema com a Tele-escola.

Apesar das dificuldades acho que nos portámos bem.

**Documento n.º 05.4****Schule und Alltag 06/02/2001**

Para mim o tema foi interessante pois gosto falar sobre a escola, aprendi tudo sobre os problemas da escola e relacionar o meu tema com os dos outros.

Senti alguma dificuldade, pois o debate foi uma dificuldade para mim, pois a minha expressão não foi muito boa, mas o que fiz foi com esforço.

O que mais me agradou foi o tema que analisei. Pois se não fosse assim não o teria escolhido.

Senti-me realizada pois penso que realizar o trabalho mesmo que não seja muito bom é agradável terminá-lo.

O meu trabalho foi com o meu esforço, mas também tive a ajuda da professora, pois estando sempre a olhar para o meu trabalho dá para ver o que está errado e o que está certo.

Por último este tema foi agradável, pois gostei trabalhar com os problemas da escola.

**Documento n.º 05.5****Aplicação final do questionário 23/02/2001**

Achei este questionário interessante, pois faz-nos reflectir, sobre o que fazemos dentro da aula.

As aulas de alemão este ano foram diferentes dos anos anteriores, nos anos anteriores as aulas eram normais, ou seja, sistematicamente. Este ano as aulas foram diferentes pois o modo de disposição dos alunos, do trabalho, deixava-nos comunicar mais uns com os outros, isto é, havia uma opinião de grupo. Das aulas deste ano, posso dizer que gostei, mas acho que me distraí mais, isto é, nós aprendemos a matéria, só que às vezes não conseguimos ligar a matéria que estamos a dar com a gramática por exemplo.

Mas senti-me à-vontade pois a comunicação com a professora deu-me conforto, pois está sempre a ajudar-nos, nas nossas dificuldades com todo o tipo de trabalho.

## **Aluno 06**

### **Documento n.º 06.1**

#### **Freizeit 20/10/2000**

Este é um dos temas que aprendemos durante o ano lectivo que eu mais gosto. É um tema interessante que fala dos gostos que cada um tem, sobre aquilo que quer fazer nos seus tempos livres.

Neste trabalho o que menos me agradou foi eu ter chegado mais tarde às aulas e já não ter podido participar activamente com os colegas na execução do trabalho. Aquilo que mais me agradou foi ter aprendido mais sobre o tema em questão.

Durante estas aulas para além de vocabulário sobre o “Freizeit”, aprendemos preposições, o genitivo, aprendi também que nesta turma todos se ajudam mutuamente e que se relacionam muito bem uns com os outros.

No final apercebi-me que afinal eu não sei tanto quanto pensava, ainda sinto dificuldade nos conteúdos gramaticais, pois na ficha que fizemos não me saí tão bem quanto pensava.

No futuro eu gostaria que se fizessem mais trabalhos como aquele que se fez no início deste ano lectivo.

Também gostaria que nos fossem dados mais exercícios de gramática, para que se possa aprender mais e saber melhor aquilo que aprendemos.

Gostava ainda que a professora nos ajudasse mais para que a compreensão das aulas seja melhor.

**Documento n.º 06.2****Final do 1º período 13/12/2000**

Não fez

**Documento n.º 06.3****Debate 26/02/2001**

A minha participação neste debate não foi tão activa como deveria ter sido, acho que já devia ter capacidades de conseguir falar mais e melhor do que aquilo que falei. Muitas vezes não quis intervir no debate com medo de dizer asneira, este é o grande defeito que tenho, para além de saber que não deveria ser assim. Quanto à preparação do debate eu acho que não me esforcei o suficiente para conseguir um bom trabalho, devia ter-me empenhado mais. Se o tivesse feito teria uma participação muito mais activa.

Quanto aos meus colegas acho que é uma situação bastante injusta estar a classificá-los ou a destacá-los por qualquer razão.

A pontuação que atribuo à minha participação, não é tanto como deveria ser, acho que um 6 ou 7, pois o meu empenhamento não foi grande e não me esforcei muito para responder de forma mais correcta às questões que se levantavam no debate. Na minha opinião acho que estes debates não estão a dar muito resultado, pois a participação, no geral não é muito activa.

**Documento n.º 06.4****Schule und Alltag 06/02/2001**

O tema que temos vindo a tratar nas últimas aulas é um tema bastante actual e um tema onde nós somos os grandes interessados, pois nós também somos alunos e passamos os nossos dias na escola. Este tema é bastante interessante. O que mais me interessou foi saber dos problemas que existem em outras escolas, que por sinal são como os nossos. O que não gostei, sinceramente foi das aulas, parece-me que o interesse pelas mesmas tem vindo a diminuir. Notei agora que começa a haver pequenos desentendimentos entre colegas, mas no que me diz respeito, acho estar a ser bem aceite por eles e estar a dar-me bem, embora melhor com uns do que com outros. Agora não me tenho esforçado muito para concretizar as minhas tarefas, ando com preguiça e estou a chegar à conclusão que isso se está a notar no meu desempenho, tanto na aula como nos exercícios realizados.

Quanto à professora, acho que devia encontrar algo para tornar as aulas mais criativas e criar nos alunos maior interesse.

#### **Documento n.º 06.5**

##### **Aplicação final do questionário 23/02/2001**

Eu acho importante que se façam este tipo de questionários, pois assim os professores podem ficar a saber aquilo que os alunos pensam das aulas e da disciplina propriamente dita.

Para mim as aulas neste ano lectivo, sendo eu repetente, estão a ser diferentes do ano anterior e dos outros também. Este ano nas aulas eu sinto que já devia saber a matéria, pois para mim ela já é conhecida do ano anterior, mas isso talvez não aconteça, pois muitas vezes eu encontro algumas dificuldades. Talvez isso se deva ao facto de este ano os meus colegas do ano anterior não estarem cá, e eu não conhecer muita gente e muitas vezes me sentir sozinha. Contudo eu gosto das aulas e tento esforçar-me para compreender a matéria e tentar melhorar o meu conhecimento de alemão, que espero bem que no futuro seja realmente necessário.

#### **Aluno 07**

##### **Documento n.º 07.1**

##### **Freizeit 20/10/2000**

Eu tenho gosto em aprender alemão mas tenho um pouco de dificuldade. Gostei de trabalhar em grupo e do tema que estudámos. Aprendi muito vocabulário novo e fiquei a saber de coisas que ainda não sabia.

Senti dificuldades nas “Präpositionen, Deklinationen”, fiz exercícios para ultrapassar as dificuldades, mas não consegui. Gostei da maneira que a Stora deu as aulas, a Stora motiva-nos e ajuda-nos muito. Devíamos continuar a trabalhar assim, pois gostei muito.

##### **Documento n.º 07.2**

##### **Final do 1º período 13/12/2000**

Eu acho que consegui alcançar os objectivos do Portfolio. Senti algumas dificuldades em

resolver os últimos exercícios que a Stora deu para fazemos. Por isso só fiz alguns exercícios porque não sabia resolvê-los.

Acho que o Portfolio tem uma boa apresentação e contém todos os documentos pretendidos.

Neste momento sinto que já ultrapassei algumas dificuldades sentidas no início do ano.

Gostei de elaborar o Portfolio, pois foi uma experiência nova. Empenhei-me ao máximo para obter um bom resultado.

### **Documento n.º 07.3**

#### **Debate 26/02/2001**

Eu acho que a minha participação não foi muito boa, pois durante o debate eu estava com um pouco de receio de falar e das coisas não saírem muito bem.

A preparação do debate foi suficiente, porque tivemos material e tempo para o preparar.

A minha colega Ana Maria desempenhou muito bem o seu papel, acho que se encontrava à-vontade e soube formular bem questões para discussão.

O resto dos meus colegas também participaram uns mais outros menos. Acho que estávamos todos um pouco acanhados, pois não estávamos habituados a este tipo de trabalho, ou seja, discutir problemas em alemão.

A pontuação que atribuo à minha participação é de 6, pois acho que quando se falou no meu problema, que era “Prüfungsangst”, consegui fazer-me compreender perante os meus colegas. Penso eu! Pelo menos eles disseram que sim. Também me manifestei perante outros problemas, mas não tão bem, uma vez que não os tinha trabalhado.

### **Documento n.º 07.4**

#### **Schule und Alltag 06/02/2001**

Eu acho que me interessei pelo tema em geral. Gostei muito de trabalhar este tema, pois é interessante e fala um pouco da nossa rotina diária que é a “Escola”.

O que mais me agradou foi trabalhar o tema em conjunto e podermos ter a liberdade de escolher o que queremos trabalhar.

Gosto desta disciplina porque é diferente das outras, é uma língua que andamos a aprender e que para nós é praticamente nova.

Aprendi vocabulário novo, acho que melhorei um pouco na escrita e na construção de frases. Aprendi a resolver exercícios com “Relativpronomen, trotzdem e obwohl”. Na minha opinião a turma em geral evoluiu qualquer coisa.

Senti dificuldades com ‘Relativpronomen’ e na construção de frases, mas resolvi vários exercícios para ultrapassar essas dificuldades e fiz composições para melhorar a escrita, que como já referi atrás, acho que estou melhor.

Acho que a professora ajuda-me muito, tira-me as dúvidas. Às vezes eu digo que não consigo, e a Stora incentiva-me, dizendo que eu consigo, é só tentar.

Acho que devemos continuar a trabalhar em grupo e fazer exercícios gramaticais e composições para ultrapassarmos melhor as nossas dificuldades e deixarmos de sentir que não conseguimos. Se nós tentarmos e se nos esforçarmos acho que chegamos ao encontro do que pretendemos que é finalizar esta disciplina.

#### **Documento n.º 07.5**

##### **Aplicação final do questionário 23/02/2001**

Acho que o questionário é importante para nos chamar a atenção para a realidade, isto é, nós respondendo ao questionário estamos a verificar o que somos capazes de fazer, o que não somos capazes de fazer, a maneira como as aulas são dadas, o nosso relacionamento com a professora, o modo como aprendemos, como nos esforçamos, se estamos interessados nesta língua, se temos responsabilidade no que fazemos e se temos gosto em fazer o que fazemos.

Estou a gostar da forma como a professora dá as aulas, são mais divertidas do que as dos anos passados, pois eram dadas com mais pressa, uma vez que sempre tive estagiárias. Este ano o tempo até passa mais depressa, porque a professora motiva-nos a participar, a trabalhar na aula. Este ano sinto-me mais motivada, interessada, empenhada, com mais gosto em aprender alemão.

#### **Aluno 08**

##### **Documento n.º 08.1**

##### **Freizeit 20/10/2000**

Não fez



**Documento n.º 08.2****Final do 1º período 13/12/2000**

Não fez

**Documento n.º 08.3****Debate 26/02/2001**

Durante o decorrer do debate não me senti integrado pois o meu tema não era muito relacionado com a Tele-escola.

A preparação foi boa, a minha participação achei-a positiva, apesar de pouca. Foi pouca porque a duração do debate foi reduzida.

De uma maneira geral acho que todos foram bons, destacando-se na minha opinião o André e a Ana. Demonstraram conhecimentos e estruturaram bem os seus dados.

A minha participação pontuo-a com um 8, pois acho que me saí.

No geral, eu atribuo 8 a toda a turma, destacando o André e a Ana com 9.

**Documento n.º 08.4****Schule und Alltag 06/02/2001**

Não fez

**Documento n.º 08.5****Aplicação final do questionário 23/02/2001**

Sou de opinião que este tipo de questionários são benéficos, tanto para os alunos como para os professores.

Baseado nos dados adquiridos, o professor pode, através deste meio, conhecer melhor as turmas e os seus descontentamentos/contentamentos. Os alunos podem desta forma dar a entender aos professores, o que nas suas opiniões está errado.

Relativamente às aulas de alemão, no meu caso não é fácil continuar com a mesma convicção inicial. A minha situação não está boa, mas vou tentar superar as minhas dificuldades, e quem sabe, através do exame, lutar pela positiva.

## **Aluno 09**

### **Documento n.º 09.1**

#### **Freizeit 20/10/2000**

Eu gostei muito do tema “Freizeit”. Interessei-me. Este tema enquadra-se bem na disciplina, desperta o interesse dos alunos e ficamos a conhecer melhor a cultura alemã.

O que menos me agradou foi a gramática, porque sinto algumas dificuldades.

Aprendi sobre a cultura alemã, sobre pessoas famosas alemãs, aprendi alguma gramática, mesmo a sentir algumas dificuldades.

Senti dificuldades na gramática esforcei-me para tentar ultrapassar essa dificuldade, também senti dificuldades em perceber algumas palavras nos textos, mas com a ajuda dos dicionários consegui ultrapassar.

A professora ajudou imenso. Ajudou com muita qualidade e também em muita quantidade.

No final deste tema sinto-me bem, gostei imenso e as razões de me sentir assim são: o facto de gostar de trabalhar em grupo, de estar bem com todos os meus colegas e gostar do trabalho desempenhado. Sinto-me realizada com o trabalho desempenhado.

Num próximo trabalho acho que devemos continuar a trabalhar em grupo, devemos continuar a trabalhar do mesmo modo do trabalho anterior.

### **Documento n.º 09.2**

#### **Final do 1º período 13/12/2000**

Não fez

### **Documento n.º 09.3**

#### **Debate 26/02/2001**

Penso que a minha participação no debate podia ser mais produtiva, mas mesmo assim penso que foi mais ou menos, senti-me bem durante o debate, estava consciente que alguns aspectos tinham a ver com a nossa escola e também com os alunos.

A preparação do debate foi suficiente, porque com aquele tempo que era limitado nós trabalhámos e falámos de aspectos que tinham a ver com o nosso dia-a-dia enquanto alunos e enquanto amigos, e estávamos ansiosos pela hora do debate, estávamos empenhados na nossa tarefa. O debate estava bem organizado.

Durante o debate houve uma colega que se destacou mais pela positiva, ela era a Ana Maria, porque ela estava preparada e tinha logo uma pergunta para alguma coisa que nós disséssemos, tinha um comentário para os nossos argumentos.

Eu atribuo 3 à minha participação no debate, porque como já disse, essa participação podia ser mais produtiva, também participei e defendi a minha parte que era o “contra”. A pontuação que eu atribuo aos colegas é: Ana Maria: 9; Fátima: 5; Guida: 6; Sara: 5; Cristiana: 5; Vera Saramago: 4, Vera Neves: 4; André: 5; João Pedro: 4; Sónia: 3; Ana Sofia: 4.

Penso que todos, incluindo eu, gostaram do debate, foi muito interessante por estarmos a falar de problemas que também nos afectam.

#### **Documento n.º 09.4**

##### **Schule und Alltag 06/02/2001**

Interessei-me pelo meu tema, gostei muito de o trabalhar, e também gostei do tema em geral. O que mais me agradou foi o facto de trabalhar em grupo, porque assim pude trocar ideias com a minha colega e conseguimos chegar a conclusões interessantes.

O que menos me agradou foi o facto de ter pouco material, tinha apenas um texto, se tivesse mais material poderíamos ter apresentado um trabalho muito mais rico em termos de conteúdos. Aprendi muitas noções não só do meu tema, mas também de outros temas.

Senti algumas dificuldades na compreensão dos textos, mas com esforço consegui ultrapassar essas mesmas dificuldades. A professora ajudou-nos muito em relação a todo o processo de aprendizagem.

Gostei muito do trabalho realizado, principalmente do debate, sinto-me muito bem porque consegui atingir os meus objectivos.

Penso que o trabalho futuro deveria continuar assim, pois em grupo conseguimos trabalhar melhor porque trocamos ideias e é muito mais produtivo.

#### **Documento n.º 09.5**

##### **Aplicação final do questionário 23/02/2001**

As aulas de alemão deste ano lectivo são muito interessantes, porque trabalhamos de maneira diferente, a maior parte das vezes em grupo e isso ajuda-me muito, porque podemos trocar ideias com os nossos colegas de grupo.

Em relação aos sentimentos nas aulas, sinto-me muito mais confiante este ano do que nos anos anteriores e isso ajuda-me na aprendizagem da disciplina.

Eu pessoalmente gosto mais deste ao lectivo do que nos anos anteriores, sinto-me muito mais motivada para aprender alemão.

Nos anos anteriores nós tínhamos aulas assistidas, eu não gostava e isso desmotivou-me muito. Penso que as aulas deste ano devem continuar assim como tem sido até agora!

## **Aluno 10**

### **Documento n.º 10.1**

#### **Freizeit 20/10/2000**

Acho que o texto era muito difícil, achei as declinações também difíceis e o teste era muito grande. Por exemplo nas palavras que tínhamos de associar ao cinema... demorava muito tempo, mas aprendi alguma coisa.

### **Documento n.º 10.2**

#### **Final do 1º período 13/12/2000**

Acho que atingi os objectivos do Portfolio. Senti algumas dificuldades em organizá-lo e resolver alguns trabalhos.

Acho que o Portfolio tem uma boa apresentação, e acho que já ultrapassei algumas dificuldades. Para mim o Portfolio está bem apresentado, dei o meu melhor.

### **Documento n.º 10.3**

#### **Debate 26/02/2001**

Acho que a minha participação no debate foi positiva, porque acho que intervimos na altura certa, acho que nem fui das que participou menos.

Durante o debate senti-me um pouco nervosa porque tinha medo de não me saber exprimir bem.

Acho que a preparação do debate foi suficiente para nós analisarmos os pontos mais importantes sobre o nosso tema.

Acho que os meus colegas se destacaram todos positivamente durante o debate porque intervieram todos na sua devida altura, só a Sónia e o João Pedro não se destacaram porque o seu tema não foi solicitado.

A pontuação que eu atribuo a mim própria é de 7, acho que eu interfeiri quando foi necessário e não foi tão mau assim.

Acho que a Ana Maria foi a que esteve melhor, teve um papel diferente, tinha de falar mais, mas não tem tantas dificuldades como nós. Em relação ao resto dos colegas acho que todos participaram, uns mais outros menos.

Não tenho mais nada a falar, acho que até correu bem, para as dificuldades que temos, acho que até nos esforçámos.

#### **Documento n.º 10.4**

##### **Schule und Alltag 06/02/2001**

Acho que demonstrei algum interesse pelo tema, era um tema que nos chamou à atenção, um problema que nós podemos trabalhar com os problemas que vimos na nossa escola, é um problema que trata de todos nós.

O que mais me agradou foi o tema que eu tratei e comparei com o daqui da escola que foi “Discriminação”; o que menos gostei foi da gramática que demos, achei-a um bocado confusa.

Apreendi alguma coisa sobre o tema que estudei e os outros (um pouco) de um modo geral. Senti dificuldades em interpretar algum texto e tentava com as colegas ou até sozinha perceber o que se estava a fazer.

A professora é do tipo que nos gosta muito de ajudar, mas é uma professora muito exigente para o tratamento dos temas e até quando é para fazer uma avaliação seja teste seja dar a aula é muito exigente.

Foi mais um tema que consegui ultrapassar e sinto-me feliz com isso.

Acho que podíamos trabalhar todos o mesmo tema, sem haver tópicos diferentes nesse tema, porque assim nós só estamos entendidos no nosso tema e o tema dos colegas nós não sabemos nada a respeito dele, apesar deles nos darem folhas e eu dar folhas a eles mas é totalmente diferente.

Eu neste tema só percebi bem o que eu trabalhei (a discriminação) de resto posso dizer que sei pouco ou nada.

**Documento n.º 10.5****Aplicação final do questionário 23/02/2001**

Acho que o questionário está bem explícito e nós ao respondermos a tantas perguntas o professor fica logo a saber realmente se nós gostamos de alemão e se nós temos dificuldades.

As aulas de alemão deste ano parece que passam mais rápido que os outros anos apesar de eu este ano estar com muitas mais dificuldades em fazer a cadeira que os outros anos, porque os outros anos eu achava alemão fácil e os meus resultados eram bons.

Os meus sentimentos das aulas deste ano são estranhos, porque eu sinto-me esquisita ao ter tantas dificuldades que nos outros anos anteriores não as sentia, mas também os níveis eram diferentes.

Apesar de tudo gosto da língua alemã e gosto de aprender alemão e gosto das aulas são dadas de maneira diferente.

**Aluno 11****Documento n.º 11.1****Freizeit 20/10/2000**

Não fez

**Documento n.º 11.2****Final do 1º período 13/12/2000**

Não fez

**Documento n.º 11.3****Debate 26/02/2001**

A minha participação no debate foi pouca, porque tenho grandes dificuldades e não consegui perceber muita coisa, por isso não soube a altura devida para intervir a minha parte ao longo do debate. A preparação do debate esteve mais ou menos, a meu ver. Os meus colegas que se destacaram foi a Guida e a Ana Maria positivamente porque viu-se

que perceberam e conseguiram participar na altura indicada e discutir o problema em questão.

A minha pontuação na participação do debate foi de 4, porque não consegui intervir na altura certa, embora me tenha esforçado na elaboração do trabalho.

#### **Documento n.º 11.4**

##### **Schule und Alltag 06/02/2001**

Gostei do tema e penso ter manifestado mais interesse ao longo deste tema, aprendi mais algum vocabulário, apesar de ainda ter grandes dificuldades na compreensão, por isso tenho tantas dificuldades na compreensão dos textos e mesmo no que é dito na aula em alemão. A sugestão que dava mas acho um pouco difícil de acontecer era as aulas serem explicadas mais em português.

Quanto à professora acho que manifesta muito interesse em nos ajudar.

#### **Documento n.º 11.5**

##### **Aplicação final do questionário 23/02/2001**

Não fez

### **Aluno 12**

#### **Documento n.º 12.1**

##### **Freizeit 20/10/2000**

Não fez

#### **Documento n.º 12.2**

##### **Final do 1º período 13/12/2000**

Não fez

#### **Documento n.º 12.3**

##### **Debate 26/02/2001**

Não fez

**Documento n.º 12.4****Schule und Alltag 06/02/2001**

Não fez

**Documento n.º 12.5****Aplicação final do questionário 23/02/2001**

Gosto mais das aulas este ano do que nos anos anteriores. Pois acho que os alunos às vezes são um bocado prejudicados na aprendizagem devido às aulas assistidas. Principalmente o ano passado perdi ‘o fio à meada’ pois as professoras preocupavam-se mais nas aulas assistidas do que no que nós percebíamos.

Este ano também gosto muito da professora e do método de aprendizagem que ela adoptou. É claro que não tenho conseguido responder aos objectivos propostos, devido a problemas pessoais. Mas penso que por não estar a ‘funcionar comigo’ não quer dizer que a professora não consiga atingir os seus objectivos, mas que deve continuar pois eu acho-me capaz de ainda vir a atingir esses objectivos pretendidos.

**Aluno 13****Documento n.º 13.1****Freizeit 20/10/2000**

Não fez

**Documento n.º 13.2****Final do 1º período 13/12/2000**

Não fez

**Documento n.º 13.3****Debate 26/02/2001**

Não fez



**Documento n.º 13.4****Schule und Alltag 06/02/2001**

Não fez

**Documento n.º 13.5****Aplicação final do questionário 23/02/2001**

Para mim o questionário está muito bem feito pois assim dá para saber quase tudo o que os alunos sentem, pensam e fazem. As aulas deste ano são muito simpáticas pois motivam mais os alunos (apesar de eu ter perdido toda a motivação que tinha) para conseguirem os seus resultados, nos outros anos era mais difícil. Eu gosto de estar nas aulas mas quando chego a casa perco a vontade toda de fazer alguma coisa tanto para alemão como para qualquer outra disciplina.

Para mim a turma deste ano é mais simpática porque é uma turma que se ajuda muito, estão muito ligados uns aos outros, era o que faltava o ano passado.

**Aluno14****Documento n.º 14.1****Freizeit 20/10/2000**

O tema que foi explorado agradou-me imenso, foi por gostar deste tema que o coloquei em primeiro lugar. Gostei de fazer este trabalho em grupo, porque estando juntos ajudamo-nos mutuamente.

Apreendi algum vocabulário sobre o tema.

A ajuda da professora foi benéfica para nós pois deu-nos logo o material que necessitávamos sem ser preciso andar `procura dele, deu-nos um plano de organização que ajudou-nos muito, esteve sempre receptiva a qualquer dúvida que tivéssemos, e para além disso meteu-nos professoras estagiárias à nossa disposição para nos ajudar.

Contudo tenho uma pequena ideia que eu assim com este tipo de avaliação não vou conseguir ter nota positiva. Acho sim, que devemos continuar com os trabalhos de grupo e a tratar diversos temas, mas deviam estar incluídos nesses temas exercícios de gramática, por exemplo preposições e declinações.

**Documento n.º 14.2****Final do 1º período 13/12/2000**

Relativamente ao meu trabalho durante este período acho que foi razoável.

A estratégia que a professora utilizou para a avaliação acho que me favoreceu.

Gostei da sua estratégia de avaliação pois ela é diferente de todos os outros anos e foi bom mudarmos de processo de aprendizagem.

O meu portfolio está um pouco incompleto.

**Documento n.º 14.3****Debate 26/02/2001**

Eu quando chegou a minha vez de participar, participei. Tenho consciência que poderia ter intervindo em outras alturas mas tive receio de me enganar.

Durante o debate estava tranquila, com atenção para ver se percebia o que os meus colegas diziam.

Relativamente à preparação do debate acho que não foi suficiente nem eficaz, porque nem todos os meus colegas participaram na altura certa porque não houve uma questão directamente relativa aos seus temas.

Para mim as colegas que se destacaram mais e positivamente foram a Ana Maria e a Guida Reigota; a Ana Maria porque soube fazer as perguntas de uma forma e quando as colegas não a percebiam ela tentava dar a volta às perguntas, até se fazer entender; a Guida Reigota porque respondeu correctamente sempre a todas as questões que lhe foram colocadas.

A minha participação no debate acho que merece um 8, porque para além de eu ter participado pouco, quando participei foi positivamente e correctamente.

Ana Sofia (8); Ana Maria (10); Cristiana (7); Sara (8); Guida (10); João (8); André (8); Vera Domingues (7); Sónia (8); Sandra (8); Fátima (9).

**Documento n.º 14.4****Schule und Alltag 06/02/2001**

O tema explorado agradou-me imenso estando relacionado com a escola.

O que mais me agradou foi o modo como nós expomos os trabalho que analisamos, fazendo o debate. Mas pelo contrário achei que o debate foi mal organizado e mal explorado.

Aprendi algum vocabulário novo e a fazer tópicos de textos enormes.

Senti dificuldades em perceber em compreender frases que a professora disse. Para tentar ultrapassar essa minha dificuldade tenho lido livros de alemão, revistas e tirado significados. Mas sem grandes resultados.

A ajuda da professora tem sido excelente sempre que preciso de esclarecimentos a professora prontifica-se imediatamente, o que me ajuda muito sendo sempre uma ajuda muito produtiva, quanto à quantidade também está ótima porque a professora não se reduz só a ajudar um grupinho de alunos, não dá mais atenção a uma pessoa ou a outra, os alunos no meu ver para a professora são todos vistos da mesma maneira. Acho que a professora divide a ajuda por todos os seus alunos.

Sinto-me bem neste final de aprendizagem porque aprendi muitas coisas novas com o tema que explorámos.

Continue assim o seu trabalho, estou a gostar muito.

### **Documento n.º 14.5**

#### **Aplicação final do questionário 23/02/2001**

O questionário tem perguntas boas e fáceis de responder. As aulas de alemão deste ano são mais criativas, imaginativas e menos rotineiras. Este ano sinto-me mais à-vontade nas aulas de alemão, sinto-me livre.

Nos anos anteriores foram muito chatas, chegava a haver vezes que eu não tinha vontade de ir para as aulas, pois não compreendia muito bem o que era dito e sentia-me mal, então quando eram aulas assistidas, as professoras davam a matéria muito depressa aí é que era um desastre. Este ano não, fazemos as coisas com calma, decidimos em conjunto o que vamos fazer, a professora fala alemão mas devagar e se nós não compreendemos torna a repetir. Acho que as aulas deveriam ser todas assim, dadas desta forma.

### **Aluno 15**

#### **Documento n.º 15.1**

##### **Freizeit 20/10/2000**

Interesso-me pelo tema “Freizeit” e pelo Alemão.

O que mais me agradou foi ter trabalhado em grupo, e o que menos me agradou foi ter que rever as declinações; a usar algumas preposições.

As maiores dificuldades senti-as nas declinações das palavras e no uso das preposições, esforcei-me mas não as consegui ultrapassar.

A professora ajudou como pôde e como conseguiu.

### **Documento n.º 15.2**

#### **Final do 1º período 13/12/2000**

Acho que o meu Portfolio está minimamente apresentável. Tenho a sensação de que lhe falta qualquer coisa, mas ainda não sei muito bem o quê. Não está muito bem organizado nem estruturado.

Mesmo assim acho que tenho todos os documentos pedidos.

### **Documento n.º 15.3**

#### **Debate 26/02/2001**

Eu para a minha participação numa escala de 1 a 10, dou 5 porque não participei muito. Durante o debate sentia-me segura do que ia dizer e só esperava pelo momento certo.

A preparação do debate acho que foi suficiente porque analisei os textos e tentei encontrar as causas e os efeitos do meu tema. A colega que se destacou negativamente foi a Sónia porque não soube verificar com atenção em que altura devia intervir. Positivamente foi a Ana Maria, porque ouvia com atenção as opiniões dos dois grupos e fazia perguntas muito bem estruturadas e acessíveis.

A pontuação vou fazer da seguinte maneira: Ana Maria: 7 pontos, atribuindo 5 pontos aos restantes.

### **Documento n.º 15.4**

#### **Schule und Alltag 06/02/2001**

Interessei-me muito pelo tema que escolhi, apesar de não o tratar só nas aulas mas também em casa.

O que menos me agradou foi termos tido bastante tempo para fazer o trabalho e no debate estarem todos calados ou à espera que os outros falassem; o que mais me agradou foi poder trabalharem grupo, porque pude trocar ideias com a minha colega.

Neste trabalho aprendi a utilizar melhor os pronomes relativos, mas sobre o tema aprendi a noção de “Leistungsdruck” e “Durchsetzungskraft”. Sobre os outros temas aprendi várias noções.

Senti dificuldades a interpretar os textos, mas nos tempos livres com um pouco de esforço e a ajuda do dicionário consegui ultrapassá-los quase todos.

A professora ajudou como conseguiu (devido a todos precisarem da sua ajuda), mas consegui atingir os objectivos pretendidos.

### **Documento n.º 15.5**

#### **Aplicação final do questionário 23/02/2001**

O questionário era muito acessível e fácil de compreender. Gostei de o fazer porque acho que assim posso ter ajuda da professora mais facilmente.

Nos anos anteriores a matéria era dada muito a correr e nem tempo tinha de perceber o que tinha de estudar. Este ano a matéria é mais acessível e temos a ajuda da professora, que até mesmo fora das aulas nos ajuda.

Este ano sinto-me confiante para aprender alemão e faço-o porque aprendi a gostar. Nos outros anos apenas aprendia porque tinha que fazer essa disciplina.

## **Anexo 5**

### **Projecto Curricular de Matemática**



**Escola E.B. 2º e 3º Ciclos de Alhadas**

**Departamento das Ciências Exactas  
e da Natureza**

## **Projecto Curricular**

Disciplina: Matemática

Ano Lectivo 2000 / 2001

Docente: *Adosinda Paula Pinho de Almeida*

Setembro de 2000



## ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	247
2. FUNDAMENTAÇÃO DO PROJECTO	247
3. AMBIÇÃO DO PROJECTO	248
4. PRIORIDADES CURRICULARES	248
5. APRENDIZAGENS ESPECÍFICAS	249
6. ESTRATÉGIAS	250
7. GESTÃO DO PROJECTO	255
8. PREVISÃO DOS RESULTADOS	256
9. AVALIAÇÃO DO PROJECTO	257
10. ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	257
11. MATERIAL NECESSÁRIO	258
12. BIBLIOGRAFIA	258

## 1. INTRODUÇÃO

A minha experiência pedagógica até ao momento tem sido positiva. Porém, os resultados alcançados não têm correspondido completamente às minhas expectativas. Penso que o método de ensino que segui até aqui não é o mais indicado para alcançar as minhas expectativas. No final de cada ano lectivo fico com a perfeita noção que não é dado o devido valor ao trabalho que os alunos realizam durante o ano lectivo.

Concluo que a minha prática pedagógica, como ela tem vindo a ser desempenhada, não conduz a uma consecução completamente satisfatória dos objectivos do Projecto Educativo desta Escola .

É neste contexto que se enquadra este projecto curricular.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO DO PROJECTO

No Projecto Educativo da Escola deparo com objectivos como: “Promover o sucesso educativo”, “Assegurar o desenvolvimento das potencialidades cognitivas do aluno” e “Contribuir para o desenvolvimento global da personalidade do aluno”. Por conseguinte, parece-me de extrema importância a realização de um projecto curricular que efectivamente ajude o aluno a evoluir, sendo ele o principal responsável num processo que o conduza à descoberta de si próprio, das suas capacidades e limitações e o ajude na tomada de decisões e na formulação de opiniões.

As principais razões que me levaram a elaborar este projecto foram:

- ? Carências graves no apoio familiar ao aluno, o que impossibilita a convergência de esforços e de contribuições educativas entre a escola e a família, com reforço mútuo.
- ? Falta ou escassez de hábitos de leitura, provocando dificuldades em:
  - comunicar oralmente e por escrito;
  - analisar e interpretar informações / situações;
  - desenvolver o raciocínio.
- ? Falta de hábitos de trabalho ou mesmo desconhecimento do que são hábitos de trabalho.

- ? Pouca autoconfiança e pouco conhecimento das suas capacidades.
- ? Pouca consciência das suas próprias aprendizagens e do processo de ensino-aprendizagem.
- ? Ideias pré-definidas que os alunos têm da disciplina de matemática.

### **A quem se destina este projecto?**

### **Porque foram escolhidos estes anos de escolaridade?**

Este projecto destina-se a alunos do 7º e 9º anos.

O 7ºano tem a vantagem de ser início de ciclo, tendo portanto a possibilidade de dar continuidade do projecto nos 8º e 9º anos. Dentro destas turmas está o 7ºA que é uma turma de currículos alternativos, com problemas de motivação para o estudo da disciplina e do estudo em geral, e tudo o que este estudo envolve, e que poderá mais facilmente conseguir aprender e apreender com um projecto como este.

Decidi aplicar igualmente o projecto à minha turma do 9ºano, apesar de ser final de ciclo, é uma turma que, pelo que já pude constatar no ano anterior, tem alunos com bastantes dificuldades e desmotivados com os métodos de ensino que têm sido aplicados.

### **3. AMBIÇÃO DO PROJECTO**

Promover a autonomia e o gosto na aprendizagem da Matemática.

### **4. PRIORIDADES CURRICULARES**

Favorecer a auto-confiança dos alunos; envolvê-los mais no processo de ensino-aprendizagem, tomando contacto com as metas a alcançar e objectivos a atingir, promover o auto-conhecimento, estimulando o aluno de forma a este poder descobrir sozinho os seus erros, as suas dificuldades e necessidades.

### **5. APRENDIZAGENS ESPECÍFICAS**

A seguir são enunciados os objectivos gerais das aprendizagens específicas, que me irão orientar:

### **Ampliar o conceito de número e desenvolver o cálculo**

- ? Reconhecer a existência do conjunto de números reais e utilizá-lo para interpretar situações da vida real.
- ? Efectuar cálculos com números racionais.
- ? Resolver equações simples do 1º e 2º grau resultantes, sempre, de situações concretas .

### **Desenvolver o conceito de função**

- ? Reconhecer diferentes tipos de funções em situações da vida real (funções de proporcionalidade directa, inversa e funções afins).
- ? Analisar funções a partir de tabelas ou gráficos.

### **Desenvolver processos e técnicas de tratamento de informação**

- ? Recolher, organizar, representar e interpretar informação, partindo de problemas concretos.
- ? Ler e interpretar, criticamente, informação dos meios de comunicação social como qualquer cidadão.
- ? Resolver problemas simples de jogos usando o conceito de probabilidade.

### **Desenvolver o conhecimento do plano e do espaço**

- ? Identificar e comparar figuras e sólidos geométricos.
- ? Identificar, em situações concretas, posições de rectas e planos (paralelismo e perpendicularidade)
- ? Realizar construções geométricas usando instrumentos adequados.
- ? Efectuar medições em situações reais.
- ? Aplicar os conhecimentos de perímetros, áreas e volumes na resolução de problemas da vida real.

## **6. ESTRATÉGIAS**

### **Processo de observação dos alunos durante o ano lectivo**

Esta observação é feita ao longo do ano lectivo. A fim de realizar uma intervenção pedagógica ajustada aos alunos e para poder avaliá-los numa perspectiva contextual, será levada a cabo um processo de observação orientada durante todo o ano lectivo.

Para que os dados recolhidos nestas observações sejam significativos para a minha prática pedagógica é essencial como professora, saber observar, isto é, colher dados objectivos referentes a comportamentos, dominar as técnicas de registo desses dados e ser objectiva na interpretação dos comportamentos observados.

A minha observação será uma observação com vista à acção, uma vez que vou actuando à medida que vou vendo a execução da tarefa por parte dos alunos, dando-lhes a ajuda que eles vão precisando.

Quanto ao processo de observação, é uma observação sistemática, em que são utilizados instrumentos de recolha de dados o mais rigorosos possível (grelhas, listas de verificação), em condições bem definidas, sempre em comportamentos que se possam voltar repetir.

É indispensável que haja coerência entre os processos utilizados e os resultados obtidos.

Relativamente aos instrumentos de observação, far-se-ão *Grelhas de Observação*, sendo estas constituídas por um conjunto de afirmações que traduzem comportamentos a observar.

### **Avaliação**

Antes de falar dos instrumentos de avaliação e como esta irá ser implementada, é essencial começar por ver primeiro o que se entende por avaliação.

A avaliação permite recolher informações e a formulação de decisões adaptadas às capacidades e necessidades dos alunos. É ela que regula a prática pedagógica e determina as diversas componentes do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente em relação à selecção de métodos e recursos. Permite ao professor analisar criticamente a sua actuação, definir estratégias alternativas e introduzir mecanismos de correcção e reforço das aprendizagens. Simultaneamente, a avaliação permite ao aluno controlar, em pequenos passos, a sua aprendizagem, consciencializar-se das suas dificuldades de modo a não acumular deficiências nem lacunas e reflectir sobre os seus erros, para ensaiar outros caminhos.

Esta avaliação vai ser uma *avaliação individualizada* que respeita a individualidade de cada aluno, adequa a ajuda pedagógica às suas necessidades, define critérios em função do ponto de partida de cada um e procura desenvolver as capacidades individuais.

Relativamente às modalidades de avaliação, os alunos serão avaliados de três formas diferentes:

- a) Avaliação Diagnóstica
- b) Avaliação Formativa
- c) Avaliação Sumativa

**a) Avaliação Diagnóstica**

Esta avaliação serve para verificar os pré-requisitos necessários para o estudo dos conteúdos, ou seja, a matéria que vai ser iniciada, verificar os conhecimentos e competências que os alunos deveriam já ter adquirido, quais os que eles realmente adquiriram e quais é preciso rever.

Esta verificação permite ir adaptando as várias matérias às capacidades, dificuldades e necessidades dos alunos.

Pretende-se que os alunos estejam mais bem preparados para a aprendizagem de cada matéria, não deixando acumular deficiências e lacunas.

Esta avaliação é feita no início de cada capítulo .

**b) Avaliação Formativa**

É a principal modalidade de avaliação na estrutura curricular do ensino básico e neste projecto permite recolher os dados relativos aos vários domínios de aprendizagem, mostra os conhecimentos e competências adquiridas, as capacidades, atitudes desenvolvidas e destrezas dominadas . Deste modo, tem um carácter sistemático e contínuo. Traduz-se de forma descritiva e qualitativa e é feita no desenrolar de toda a aprendizagem. Esta avaliação pretende:

- estabelecer metas intermédias que favoreçam a auto-confiança do aluno no sucesso educativo;
- informar o aluno do estado de cumprimento dos objectivos curriculares;
- levar o aluno a controlar a sua aprendizagem;
- consciencializar o aluno das suas dificuldades;
- fazer o aluno reflectir sobre os seus erros e caminhos para os ultrapassar.

Esta avaliação irá ser feita em três etapas fundamentais, uma primeira etapa em que é feita uma recolha de informações sobre os progressos/dificuldades na aprendizagem dos alunos, numa segunda etapa proceder-se-á à interpretação das informações recolhidas e finalmente na terceira etapa será feita a adaptação das actividades de ensino-aprendizagem, em função da interpretação efectuada.

primeira etapa:

Para falar sobre os progressos e dificuldades na aprendizagem dos alunos teremos de começar por definir os objectivos pedagógicos. Estes são definidos em termos dos conhecimentos e competências adquiridas na representação de uma dada tarefa e nos processos utilizados para chegar aos resultados. As informações a recolher são obtidas através dos resultados das aprendizagens e pelo modo como o produto foi atingido, sendo os erros dos alunos muito importantes. O processo de recolha de informações é feito através de:

- *observação directa* e participante, quando o aluno efectua uma tarefa individual, e quando pensa em voz alta e participa nas discussões;
- elaboração de *exercícios, fichas de trabalho, fichas formativas*, mas sempre feitos de modo a colocar em evidência as etapas seguidas pelo aluno quando efectua a tarefa;
- no início de cada capítulo é pedido ao aluno que no final do mesmo, apresente um *resumo* do que foi estudado para, deste modo, o ajudar a organizar os seus conhecimentos, e ensiná-los a sintetizar as matérias;
- antes de cada *ficha formativa* será analisado o resumo pedido e mostrado ao aluno uma *grelha/matriz com objectivos* para esse teste, que será analisada em conjunto, de modo a consciencializá-lo dos diferentes tipos de perguntas que podem sair;
- depois de cada *ficha*, será elaborada uma *ficha de reflexão* para dar ao aluno, na qual tem hipótese de ver onde errou, como e porquê e serão ainda elaboradas *fichas de objectivos* para que o próprio aluno se aperceba dos objectivos que já atingiu e dos que faltam atingir.

segunda etapa:

Entre os factores que poderão estar na origem das dificuldades do aluno temos a programação das tarefas ou actividades de aprendizagem, o domínio de pré-requisitos, o feedback entre professor/aluno, entre outros.

Deste modo, para poder fazer a interpretação das informações obtidas, é necessário ter em atenção as características do aluno bem como da tarefa ou actividade a realizar e a interacção existente entre ambos.

*Características do aluno*

- estado de desenvolvimento cognitivo;
- modo de pôr em prática as informações para a tarefa;
- representação que faz da tarefa;
- capacidade de pôr a informação em esquemas;
- estratégia global face à tarefa.

*Características das tarefas*

- grau de abstracção;
- modo de apresentação (verbal, visual,...);
- complexidade (nº de componentes e organização)
- grau de abertura (solução única ou múltipla)

terceira etapa:

Depois de estar na posse de tão importantes informações e após a sua cuidadosa interpretação, estão reunidas as condições para ajudar o aluno a descobrir os aspectos essenciais da tarefa e a empenhar-se na construção de uma estratégia. Isto será feito através de trabalhos individuais com material adequado; interacção professor/aluno, em que o professor procura proporcionar a reestruturação dos processos mentais do aluno, através de perguntas, sugestões e contra-sugestões; trabalhos em pequenos grupos, aulas dadas pelos alunos, preparadas antecipadamente com o professor.

**c) Avaliação Sumativa**

A avaliação sumativa é uma avaliação que, tendo em conta a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, se traduz num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades, atitudes do aluno, tomando como referência os objectivos mínimos curriculares. Exprime-se na escala de 1 a 5, acompanhada de uma síntese dos registos descritivos decorrentes do processo de avaliação formativa.

Esta avaliação realiza-se no final de cada um dos períodos lectivos e no final de cada ciclo, na reunião do Conselho de Turma, formalizando deste modo a avaliação formativa e permitindo a tomada de decisões sobre o apoio e complementos educativos.



### **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**

Todo o modo de avaliar o processo de aprendizagem dos alunos (diagnóstica, formativa e sumativa), tem referência a critérios que o professor explicita com clareza aos alunos, sendo então esses critérios os indicadores de sucesso. A colaboração activa com o professor na avaliação permite ao aluno formular um juízo sobre a sua própria actuação, sobre os seus erros e dificuldades, reconhecer os progressos realizados, etc.

Nesta colaboração com o professor surge o confronto de informações e opiniões, que contribui para diminuir a subjectividade inerente à prática educativa.

Como é que os alunos são então avaliados?

Todos os alunos terão de arranjar um dossier de aprendizagem, à parte do caderno diário, onde ficará registado o trabalho desempenhado ao longo do período.

Neste dossier vão estar os seguintes documentos:

- biografia;
- os resultados dos questionários realizados ao longo do período, bem como da sua interpretação;
- fichas formativas feitas na aula, (os alunos escolhem uma que mostre melhor o seu desempenho, não se esquecendo dos objectivos atingidos e por atingir nessa ficha, e das fichas de reflexão para saberem onde erraram);
- trabalhos de pesquisa realizados, (escolherão os que acharem melhor);
- em cada assunto tratado, de todos os exercícios resolvidos no caderno diário, escolhem um que mais se adequa a esse assunto, e resolvem-no com os passos todos ;
- pequenas fichas de auto-avaliação feitas regularmente.
- comentários dos alunos relativamente a todo o processo de ensino-aprendizagem.

É fundamental que todas as folhas que entrem para este dossier de aprendizagem sejam cuidadosamente numeradas e datadas, ajudando o próprio aluno na sua organização. Este dossier conterà assim informações fundamentais sobre o processo de aprendizagem do aluno, revelando o trabalho, interesse, empenho e evolução por ele demonstrado durante o período.

Deste modo, o que estará a ser avaliado, neste dossier, será a pertinência dos exercícios escolhidos, se são ou não relacionados com o assunto estudado, se estão resolvidos passo por passo como é exigido, se tem os objectivos a atingir, se sabem o que erraram, etc.

O nível a atribuir aos alunos só será dado depois de uma análise detalhada dos dossiers de aprendizagem, das grelhas de observação, bem como dos restantes instrumentos utilizados, não esquecendo a auto-avaliação feita pelos próprios alunos. Através do seu dossier, os alunos adquirem uma maior consciência do trabalho que efectuaram ao longo do período, bem como da sua evolução nas suas competências de estudo.

## **7. GESTÃO DO PROJECTO**

A gestão do projecto será feita em duas fases.

A primeira fase será para se conhecer os alunos com quem irei trabalhar durante o ano lectivo. Este conhecimento será tanto a nível da sua maneira de ser e das suas atitudes, como das suas competências de estudo, e é de extrema importância uma vez que este projecto só terá resultados positivos com estes alunos, se for feito à medida das suas necessidades e capacidades.

Numa segunda fase estará então o desenvolvimento do projecto.

### **Primeira fase – Conhecimento dos alunos**

O primeiro passo é conhecer os alunos a nível da sua maneira de pensar, agir, e transmitir opiniões. Para isso, serão utilizados instrumentos como: questionário sobre a aprendizagem da matemática, jogos de palavras e outros.

É essencial saber como os alunos vêem a disciplina de matemática, a sua importância e o seu impacto nas suas vidas, até que ponto têm consciência das suas aprendizagens, as metas que se impõem a si próprios, o que fazem para as atingir, como vêem o professor, a sua maneira de agir perante os colegas, perante os seus medos, as suas dificuldades.

Este conhecimento dos alunos é importante para me situar na aula perante eles, saber o motivo de algumas das suas atitudes, saber onde e como actuar nas diferentes situações. Quando estiverem conscientes das suas atitudes, das suas dificuldades e das suas aprendizagens, será mais fácil ver o que têm de mudar tanto na sua maneira de ser como o modo como realizam as aprendizagens.

O questionário serve para avaliar o impacto deste projecto nas suas atitudes, opiniões e aprendizagens, por isso é feito no início e no final do ano lectivo.

É de igual importância o conhecimento dos alunos a nível das suas competências de estudo e técnicas de aprendizagem, pelo que utilizar-se-á um questionário para esse efeito.

É muito importante saber como os alunos estudam, se o conseguem fazer sozinhos ou não, qual o método de trabalho e avaliar até que ponto ele é eficaz.

Este questionário servirá para confrontar os alunos com aspectos que têm a ver com a rotina diária de estudar/aprender, dar-lhes a conhecer alguns tópicos essenciais para o seu estudo diário. Pode ajudá-los a melhorar o seu método ou alterá-lo. O questionário dá-lhes sugestões por onde têm de começar, como e quando. Será feito no início do ano lectivo; no início e no final do 2º período e no final do 3º período, para observar a evolução dos alunos no domínio das competências de estudo.

### **Segunda fase - Implementação do projecto**

Nesta altura, possuindo algum conhecimento dos alunos, estão reunidas as condições para começar a trabalhar no programa propriamente dito.

Deste modo será apresentado o programa, o modo como este vai ser gerido, as aprendizagens anteriores que irão ser necessárias, como vai ser feita a avaliação, o que se espera dos alunos e o que se espera de mim como professora. Só então estamos em condições para trabalhar.

Durante todo o desenrolar do projecto será mantido um diário reflexivo da responsabilidade da professora, de modo a aferir o evoluir do processo e o modo como este está a ser conduzido, havendo assim uma constante apreciação que desencadeia acções futuras e ajustes necessários.

## **8. PREVISÃO DOS RESULTADOS**

Como resultados deste projecto curricular espera-se:

- um maior envolvimento dos alunos nas suas aprendizagens,
- melhor conhecimento de si próprios,
- melhoria no rendimento escolar ,

- maior motivação para as aprendizagens no espaço da sala de aula,
- maior capacidade de decisão.

No entanto, há que pensar nos possíveis contratempos e a melhor forma de os ultrapassar. Um dos contratempos será a reacção de alguns alunos que, no decorrer do processo, queiram fazer apenas os testes como era habitual, e conseqüentemente trabalhar só para os testes. Outro problema que poderá surgir é a nível da reacção dos pais e Encarregados de Educação ao projecto.

Estes contratempos e quaisquer outros que possam aparecer serão objecto de reflexão e de uma conversa particular com as pessoas em causa, salientando as vantagens deste projecto.

## 9. AVALIAÇÃO DO PROJECTO

A avaliação do projecto é feita:

- **por mim, como professora**, avaliando as consequências da aplicação do projecto, isto é o que mudou nos alunos em termos de atitudes, autoconfiança, consciência do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação é feita também através de uma análise qualitativa dos questionários, de uma análise de conteúdo às reflexões dos alunos sobre todo o processo e de um análise de conteúdo do diário reflexivo da professora;
- **pelos alunos**, dando-lhes oportunidade para reflectir sobre o projecto de que foram alvo, podendo expressar a sua opinião, falar das diferenças, do grau de dificuldade que encontraram, em que medida os ajudou. Esta reflexão será feita através de um comentário escrito, um pouco antes do final do ano lectivo.

## 10. ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Enquanto intervenientes no processo educativo, os encarregados de educação serão informados do projecto curricular no início do ano lectivo. Serão expostos os objectivos do projecto e respondidas quaisquer questões ou dúvidas daí resultantes.

## 11. MATERIAL NECESSÁRIO

Para este projecto poder ser implementado é essencial que me seja facultada a possibilidade de fazer fotocópias, sendo este o único material de que irei necessitar.

## 12. BIBLIOGRAFIA

ME – DGEBS (1992). *ENSINO BÁSICO 3º CICLO: Programa de Matemática – Plano de Organização do Ensino Aprendizagem*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

VIEIRA Vieira, F. (org.) (1999). *Cadernos 1 – Grupo de Trabalho - Pedagogia para a Autonomia, GT-PA*, Braga: Departamento de Metodologias da Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

NOVA, Elisa V. ( 1997). *Avaliação dos Alunos – Problemas e Soluções*. Lisboa: Texto Editora. Colecção Educação Hoje.

FERNANDES, Paulo (2000). *Manual de Estudo*. Porto: Porto Editora.

## **Anexo 6**

Projecto curricular para o Departamento de Línguas Germânicas  
da Escola Sec/3 Dr.<sup>a</sup> Maria Cândida



**ESCOLA SECUNDÁRIA/3 DR.<sup>a</sup> MARIA CÂNDIDA**

**Departamento de Línguas Germânicas**

**Ano Lectivo 2001-2002**

**Projecto:**

**Autonomia: a força motriz...**

**Professoras envolvidas:**

**Anabela Mendes Tavares  
Eugénia Maria Santos Antunes Costa  
Maria de Lurdes Santos Gonçalves  
Sónia Nicol da Silva  
Zélia Maria Simões Rocha**

**Coordenadora:**

**Maria de Lurdes Santos Gonçalves**



*“passar da rotina da lição para a inquietude do projecto”*  
(Barroso, 1999: 141)

## **Introdução**

A nossa Escola está a sofrer um processo de mudança, que todos queremos que se traduza na melhoria das condições e ambiente de aprendizagem conducentes a mais e melhores aprendizagens. Sendo a Escola permeável a todas as mudanças na sociedade, tem que saber integrá-las e geri-las de forma a fornecer aos alunos as ‘ferramentas’ necessárias para se movimentar no nosso mundo de constantes e aceleradas mudanças.

Partindo deste pressuposto, este projecto pretende rentabilizar algumas experiências inovadoras, mas pontuais, de uma colega deste Departamento Curricular tendo como objectivo, por um lado, alargar a experiência a outras turmas, introduzir as novas tecnologias no ensino das Línguas estrangeiras numa forma sistemática e mais rigorosa e, por outro lado, constituir um grupo de trabalho que assente o trabalho colaborativo e troca de experiências entre colegas do mesmo Departamento Curricular, concorrendo estas duas vertentes para a qualidade, tanto das aprendizagens, como do exercício da profissão docente.

### **1. Identificação do problema de partida**

O problema de que partimos tem dupla face. Por um lado, o reduzido sucesso nas aprendizagens curriculares no que diz respeito às disciplinas de Inglês e Alemão, principalmente no Ensino Secundário, e por outro o desconforto das professoras face à situação, constatando que se torna imperioso mudar as práticas e os meios para conseguir mais e melhores aprendizagens curriculares. Anexa-se um quadro com os resultados percentuais da Taxa de Sucesso/Insucesso relativas ao 2º período do presente ano lectivo. Como causas apontadas encontram-se o desinteresse dos alunos pelas matérias e pelas aulas na sua generalidade.

## 2. Proposta de Solução

Ao propor uma solução para este problema é pertinente não esquecermos a integração deste projecto parcelar no Projecto Educativo da Escola.

Tendo como referência a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), o Projecto Educativo da Escola Secundária Dr.ª Maria Cândida - Mira tem como tema conceptual “Educar para a Cidadania”. Entre os objectivos enunciados, destacámos os seguintes:

- “Adequar a escola aos verdadeiros interesses dos alunos e reais necessidades da comunidade educativa”;
- “Fomentar o desenvolvimento individual, social, ético, cultural e científico dos alunos”;
- “Promover a autonomia, a criatividade, o espírito de iniciativa e sucesso escolar”.

O projecto curricular que nos propomos realizar articula-se e insere-se no espírito e objectivos do Projecto Educativo de Escola, mais especificamente nos acima transcritos, na medida em que nele se encara o aluno enquanto “instância reguladora de todo o processo” (Roldão, 1999: 56) de ensino/aprendizagem, valorizando a actividade e a liberdade; a descoberta, a auto-aprendizagem, a criatividade e tendo em consideração a sua individualidade enquanto pessoa.

Para que os alunos se empenhem activamente na construção efectiva do saber e se sedimentem as bases para uma atitude de formação e aprendizagem ao longo da vida, como preconizado nos decretos-lei n.º6/2001 e 7/2201, propomos como solução proporcionar aos alunos o acesso ao conhecimento de um modo diferente, incluindo meios e materiais diferentes dos utilizados tradicionalmente na maioria das aulas (o quadro, o giz e o manual). Propomos o uso de materiais e meios actuais e actualizados, nomeadamente o uso das novas tecnologias de informação e materiais didácticos audiovisuais e multimédia mais adequados ao mundo dos jovens de hoje.

Colocar as novas tecnologias ao serviço de mais e melhores aprendizagens curriculares requer um modo de trabalho diferente, que se ancora no conceito de gestão curricular. Entendemos por gestão curricular o processo de tomada de decisões regulado por duas variáveis primordiais, o programa da disciplina e o aluno. Ou seja, decidir concertando equilibradamente por um lado, as necessidades dos alunos, que incluem

variáveis contextuais e pessoais e, por outro lado, os objectivos a atingir e competências a desenvolver que se inserem no quadro do currículo nacional.

### 3. Plano de Acção

#### 3.1. Objectivos e Resultados esperados

Objectivos curriculares

- ✍ Desenvolver a autonomia do aluno
- ✍ Dar espaço à expressão do aluno na sua individualidade
- ✍ Estimular a aplicação de estratégias de aprendizagem

Como resultados deste projecto curricular espera-se:

- melhoria no rendimento escolar
- um maior envolvimento dos alunos nas suas aprendizagens
- motivação intrínseca para as aprendizagens no espaço da sala de aula e fora dele
- maior capacidade de decisão
- maior autonomia na gestão da aprendizagem

#### 3.2. Metodologia

Para operacionalizar esta forma de gestão curricular há que ter em conta a *acção do professor*, as *características dos conteúdos*, o *envolvimento activo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem* e ainda a *avaliação das aprendizagens*.

##### 1. Princípios orientadores da acção do professor

A acção do professor será orientada por quatro princípios que constituem as características da mediação segundo Feuerstein (in Williams and Burden, 1997: 69)

- a) Dar poder aos alunos – ajudá-los na aquisição de saber, capacidades e estratégias, ajudá-los a ser autónomos, a controlar o seu próprio processo de aprendizagem;
- b) Valorizar a interacção entre o professor e o aluno, sendo os dois agentes activos no processo de construção do saber;
- c) Colocar ênfase na reciprocidade – estabelecimento de relações interpessoais e negociação do desenvolvimento do currículo com os alunos, que actua ao nível de aceitação e de vontade ou predisposição para levar a cabo as tarefas propostas
- d) Ajudar os alunos a interagir com os materiais de modos vários até que eles se tornem efectivamente autónomos.

## 2. Características dos conteúdos e actividades

Os conteúdos, actividades e tarefas a propor assume m três características essenciais:

1. Relevância, valor e significado pessoal para os alunos;
2. Finalidade para além da imediaticidade, aprender algo de um valor mais geral para além do cumprimento da tarefa específica;
3. Intenção partilhada que se refere à clareza das instruções para o aluno saber exactamente o que se espera que ele faça e permitindo ao professor assegurar-se que os alunos perceberam exactamente o que se espera deles e que os alunos são capazes e estão dispostos a desempenhar a tarefa;

## 3. Actividades a realizar pelos alunos

A exploração pedagógica das potencialidades das novas tecnologias no ensino/aprendizagem das línguas articula-se com os objectivos gerais enunciados na Lei de Bases, no seu artigo 7<sup>a</sup>, alíneas h) e l) e nos seus objectivos específicos no artigo 8<sup>o</sup>, alínea c) e artigo 9<sup>o</sup>, alíneas a) e f) e ainda com o objectivo máximo da aprendizagem das línguas estrangeiras, nomeadamente a comunicação entre indivíduos de países e culturas diferentes, expresso em todos os programas do terceiro ciclo e de ensino secundário.

Partindo deste enquadramento importa salientar o seguinte:

- ? os manuais adoptados na escola para a leccionação das línguas inglesa e alemã incluem CD ROM e sugestões de actividades a partir do uso da Internet;
- ? existe no mercado uma panóplia de materiais para a aprendizagem das línguas estrangeiras que motivam e prendem os alunos muito mais que a triologia tradicional: giz, quadro e manual;
- ? na escola há apenas um computador com ligação à Internet para o utilização de cerca de 1000 alunos , o que torna inviável a exploração sistemática e constante deste recurso no âmbito do projecto ‘Autonomia: a força motriz’;

Na tabela 1 apresentamos os objectivos a que nos propomos, as estratégias de que nos socorremos e, por fim, as actividades e o envolvimento dos respectivos agentes, esperando ter clarificado o plano de acção que pretendemos implementar com o financiamento do IIE.

As actividades específicas variam consoante o nível de língua e o tipo de aluno. A título de exemplo, refere-se que será muito útil e proveitosa a utilização da Internet no apoio à exploração das temáticas tratadas na obra de leitura extensiva para o 12<sup>o</sup> ano “Dr. Jekyll and Mr. Hyde”, que abrange grande parte dos conteúdos propostos pelo programa.

Outro exemplo poderá ser dado para o 7º ano, nível de iniciação, no apoio à memorização de palavras através de jogos de vocabulário que existem em CD Rom.

Exploração Pedagógica do Computador e da Internet nas aulas de Língua Inglesa e Alemã				
Objectivos	Estratégia	Actividades	Alunos	Professores
Promover a autonomia (espírito de iniciativa, vontade de actualização do conhecimento, responsabilidade)	Pesquisa dentro dos temas dos respectivos programas	Trabalho de projecto	7º, 8º, 9º,	Anabela Tavares  Eugénia Costa
Elevar o auto-conceito dos alunos	Prática individualizada	Exercícios de estrutura, oralidade, leitura, escrita, jogos, etc. (com eventual correcção pelo computador)	10º, 11º, 12º	Isabel Miranda  Lurdes Gonçalves
Promover a transferência de aprendizagens	Utilização da língua como meio de comunicação	Visitar sites de chat, mail-friends, (de preferência com nativos da língua em aprendizagem) conforme recomendado pelos programas.	anos	Nicol Silva  Zélia Rocha
Promover a tolerância e a interculturalidade	Utilização da língua como meio de comunicação	Intercâmbios com escolas de outros países		
Promover a consciência ecológica	Rentabilizar tempo e recursos (redução do uso do papel)	Trabalhos de casa enviados e recebidos por e-mail		

Tabela 1: Objectivos a desenvolver através de actividades no âmbito das novas tecnologias

#### 4. Envolvimento activo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem

De modo a ajudar os alunos a controlar a sua própria aprendizagem tem-se em conta os factores relacionados com tomada de controlo do processo ensino-aprendizagem:

a) Sentimento de competência que visa encorajar uma auto-imagem positiva, elevar a auto-estima e a auto-confiança numa forma realista. Implica a construção de um clima de confiança onde se podem fazer erros sem medo, onde se usa a língua sem embaraço ou hesitação, onde todos os contributos são valorizados, onde as actividades proporcionam sentimentos de sucesso;

b) Controle do próprio comportamento, assumindo o aluno o controle e responsabilidade sobre a própria aprendizagem.

### 5. Avaliação das Aprendizagens

A avaliação é uma das pedras angulares deste projecto. Assume um carácter formativo e contínuo, não descurando, porém, a qualidade do produto das aprendizagens realizadas. Os alunos terão um *feedback* regular do seu processo de aprendizagem informativo e personalizado. Os alunos serão avaliados através de um instrumento que dá conta do processo de ensino-aprendizagem. Esse instrumento é um portfolio que reflectirá as diferentes aprendizagens efectuadas e possibilitará desenvolver um trabalho personalizado, permitindo um desenvolvimento do aluno de acordo com as suas capacidades específicas. Será definido o tipo de informação a incluir e esta deve possibilitar a análise dentro das três grandes áreas dos critérios de avaliação:

#### 1. Desempenho / trabalhos finais

- quantidade, qualidade e pertinência relativamente aos objectivos estabelecidos;

#### 2. Processo:

- as estratégias implementadas para a realização dos trabalhos, o esforço realizado e adequação de objectivos;

#### 3. Percepções / reflexões

- atitudes no que se refere à aprendizagem da língua, cumprimento do seu plano, dos seus objectivos, progressos e as razões, sucessos ou insucessos e as razões, relação aluno – conteúdos, relação professor – aluno, relação aluno – aluno.

Ao longo do ano serão fornecidas grelhas, questionários e orientações que ajudem os alunos a organizar o portfolio, a seleccionar a informação a incluir e a reflectir sobre o processo.

### **3.3. Intervenientes**

Professoras e alunos dos Ensino Básico e Secundário nas disciplinas de Inglês e Alemão

### **3.4. Recursos**

Salas de aula, materiais didácticos audiovisuais e multimedia, computadores com ligação à Internet, manuais escolares.

### **3.5. Calendarização**

A gestão do projecto decorre em duas fases que são interdependentes.

Primeira fase: (Setembro a meados de Outubro de 2001): Arranque do projecto - a preparação dos alunos e do professor para dar início ao trabalho com o programa da disciplina.

3. Conhecer os alunos, ajudá-los a conhecerem-se.
4. Apresentação e negociação da gestão do programa, que inclui o modo como se podem explorar as potencialidades das novas tecnologias em articulação com as aprendizagens curriculares.

Segunda fase: Implementação do projecto (meados de Outubro de 2001 a Junho de 2002) – (trabalho efectivo com o programa da disciplina) – através de actividades com meios diversificados privilegiando os audiovisuais e multimédia que desenvolvam as técnicas e estratégias de aprendizagem, monitorização do processo por parte do professor, trabalho cooperativo e colaborativo entre alunos, entre alunos e professoras e entre professoras.

#### 4. Plano orçamental

Rubricas e Material	Preço Unitário	Total
4.1. Aquisição de equipamentos e outros bens duradouros: 7 computadores AMDK 6 a 450 MHZ, multimédia 1 Impressora	155000\$00 35000\$00	1120000\$00
4.2. Material de consumo corrente Papel, fotocópias, disquetes, tinteiros, cassetes audio e video		40000\$00
4.3. Material de cultura Livros, revistas didácticas, jogos, CD, vídeos, software educativo		240000\$00
4.4. Deslocações Viagem ao Goethe Institut para 50 alunos (Mira-Lisboa-Mira)		
Autocarro		65000\$00
Refeições	700\$00	35000\$00
Total		1500000\$00

#### 5. Proposta de avaliação

##### 5.1. Objecto

- Impacto do projecto ao nível do modo como os alunos fazem as aprendizagens
- Contribuição da implementação do projecto para a melhoria do rendimento nas disciplinas de Inglês e Alemão

##### 5.2. Equipa de avaliação

As professoras envolvidas no projecto e os restantes membros do Departamento Curricular



### **5.3. Fontes, Momentos, Técnicas e Instrumentos a utilizar na recolha e tratamento da informação**

- Taxa de sucesso/insucesso no final do ano lectivo
- Questionário a submeter aos alunos no início do ano lectivo para saber como se posicionam no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. O mesmo questionário será aplicado no final do ano, a fim de se compararem os resultados e avaliar o efeito do modo como o currículo foi gerido ao longo do ano lectivo. Os resultados serão alvo de análise quantitativa e qualitativa.
- Reflexões dos alunos no final de cada período relativas ao processo de aprendizagem, aos meios utilizados e aos conteúdos aprendidos que serão, no final do ano lectivo, objecto de uma análise de conteúdo para avaliar a perspectiva dos alunos no desenrolar do projecto.
- Processo contínuo de reflexão, registado regularmente, da responsabilidade das professoras envolvidas que permitirá uma regulação constante do projecto. No final do ano lectivo será levada a cabo uma análise de conteúdo dos referidos registos.

### **5.4. Critério de sucesso**

Consecução dos objectivos apresentados, ou seja:

Melhoria na qualidade das aprendizagens, envolvimento dos alunos nas suas aprendizagens, maior capacidade de decisão, maior autonomia na gestão da aprendizagem, motivação intrínseca para as aprendizagens no espaço da sala de aula e fora dele e ainda o grau de realização profissional das professoras.

## **6. Formas de difusão**

No final de cada período lectivo será elaborado um relatório individual de cada professora envolvida no projecto que serão apresentados e discutidos em reunião de Departamento Curricular. No final do ano lectivo o relatório final será divulgado a todos os docentes da escola em reunião geral. Prevê-se ainda a participação no congresso anual da APPI (Associação Portuguesa de Professores de Inglês) com uma comunicação relativa ao projecto.

## **Bibliografia**

Barroso, J. (org.) (1999). *A Escola entre o Local e o Global – Perspectivas para o Século XXI*. Lisboa: Educa.

Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora.

Williams, M.; R. L. Burden (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.