

ficha técnica

PROPRIEDADE
Movimento da Escola Moderna

REDACÇÃO E ADMINISTRAÇÃO
Rua do Açúcar, 22-B
1950-008 Lisboa
Tel. 218 680 359

DIRECTOR
Sérgio Niza

COORDENAÇÃO
Filomena Serralha
Pascal Paulus

REDACÇÃO
Clara Felgueiras
Inácia Santana
Ivone Niza
Graça Vilhena
Júlia Soares
Júlio Pires
Joaquim Segura
Manuela Castro Neves

DESIGN GRÁFICO
Fernando Felgueiras

PAGINAÇÃO
Jorge M. Belo

IMPRESSÃO
Grafispaço

Tiragem: 2000 Exemplares
Periodicidade: 3 números por ano
Depósito Legal 107 975/81

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores. Os trabalhos publicados na ESCOLA MODERNA podem, em princípio, ser transcritos noutras publicações desde que se indique a sua origem e autoria. No entanto, é preciso um pedido de autorização para cada caso.

Com o apoio do ME/IIE, no quadro do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação

sumário

	3	
Editorial		<i>Sérgio Niza</i>
	5	
Concepções e Modelos de Planificação Pedagógica		<i>Júlio Pires</i>
	23	
O Planeamento no Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna		<i>Júlio Pires</i>
	67	
Bibliografia		

Editorial

Sérgio Niza

Este número da *Escola Moderna* é dedicado aos modelos de planificação da acção pedagógica e particularmente às práticas de planificação na Escola Moderna Portuguesa.

Trata-se de uma parte substancial da dissertação que Júlio Pires preparou para se apresentar a provas de mestrado em 1995. Como poderão verificar pela leitura quer da informação sobre os modelos, quer da descrição, interpretação e conclusões decorrentes da observação que fez do trabalho de planificação cooperada em turmas com professores do MEM, os textos mantêm pleno interesse e actualidade. Apenas aqui ou ali as práticas se foram aperfeiçoando e criou maior nitidez o sistema de tempos de actividade que compõem e se inter-relacionam no interior do sistema evolutivo e dinâmico a que chamamos Modelo Pedagógico do MEM. É que o que chamamos de Escola Moderna não é para nós uma instituição educativa, mas um devir pedagógico. É uma forma de pensar e de agir na educação escolar que decorre da construção em desenvolvimento da nossa Profissão de Educadores, pelo trabalho de reflexão e de aprendizagem que, em cooperação, vamos edificando no interior do Movimento.

Foi Júlio Pires que fixou neste texto o conceito de Conselho de Cooperação Educativa – o Conselho, que vinha sendo trabalhado com derivas entre Assembleia e Conselho, desde a década preambular do MEM (anos 60-70). O Conselho é o centro e o motor do sistema de trabalho de aprendizagem, no interior de

uma fratria ou comunidade que constrói em cooperação democrática as suas competências culturais e a sua formação democrática por meio das produções curriculares que partilha, com o envolvimento discreto, atento e afectuosamente estruturante do professor.

É em situação de Conselho, por conciliação dos pontos de vista que co-operam, que a regulação dos ciclos de trabalho e o seu planeamento se processam. O Conselho é um ritual performativo da turma que ao declarar-se em Conselho faz com que os conteúdos do diálogo travado nesse tempo, declarado Conselho, o faça acontecer com as funções por eles instituídas com o professor colaborante. Não é um tempo fixo: ocorre quando dele precisamos ou quando está aprazado.

Há aqui uma transformação qualitativa que importa sublinhar em relação à Assembleia da *cooperativa escolar*, criada por Profit e utilizada talentosamente por Freinet, que gere formalmente os bens, as técnicas e os comportamentos sociais de uma turma ou escola. É claro que, se lermos o texto sobre o planeamento em Freinet, que Júlio Pires produziu para a referida dissertação e que se publica no n.º 15 da *Escola Moderna* (2002), poderá verificar-se como a estrutura sequencial de operações técnicas de planificação que hoje utilizamos em cooperação com os nossos alunos é herança de Freinet, ou mais correctamente, herança dos pedagogos da Educação Nova que inspiraram ou influenciaram directamente o seu trabalho na escola de Vence, como os trabalhos de ges-

tão curricular de Helena Parkhurst e Charlton Washburn.

Helena Parkhurst, em 1904, cria um sistema de laboratórios (lembrem-se os ateliers de Freinet) como resposta pedagógica a um grupo de quarenta alunos em oito níveis distintos de escolarização, numa escola rural de lugar único. «Tinha que dar ocupação a sete classes enquanto ministrava ensino à oitava. Ocorreu-me, então, que a melhor solução seria a de manter cada aluno num exercício que o interessasse, até que eu pudesse verificar o trabalho». Nasce o Dalton Laboratory Plan ou Plano Dalton, criando espaços funcionais de trabalho intelectual especializado e individualizando as aprendizagens com o apoio de planos individuais, um para guiar o trabalho de cada aluno e outro para controlo do professor. Cada tema de trabalho inscrito no plano e decorrente do currículo adoptado pelo estado ou pela escola é desenvolvido em oito partes: introdução, tópico, problemas, trabalho escrito, trabalho de memória, conferência, referências bibliográficas e relações com os outros assuntos.

À excessiva individualização do trabalho da escola Dalton (Massachusset) contrapõe-se a proposta de Charlton Washburn, nos arredores de Chicago em Winnetka, que procurou alternar o trabalho individualizado com o trabalho criativo e as actividades de grupo para contrariar igualmente o ensino de classe, pautado pelo modo simultâneo. No Teacher's College de San Francisco, onde se desenvolve a partir de 1913, adopta-se a utilização diária

de duas horas de actividade colectiva e três horas de actividade individual. Reconstrói-se o programa em unidades de trabalho para facilitar a progressão individual, com independência em relação aos tempos e ciclos escolares, apoiados por manuais e ficheiros originais facilitadores da auto-instrução e da auto-correcção. Estas modalidades de plano ou de planificação do trabalho escolar que aqui lembro e especialmente o Plano Dalton foram largamente debatido, nos primórdios da União Soviética e inspiraram os *planos de vida escolar*, como sabemos por Pistrak, em *Les Problèmes Fondamentaux de l'École du Travail* (cotas 1-1/103 e 6-6/215).

Freinet acompanhou esse debate e visitou Moscovo. O seu sistema de planificação é por certo sensível a estes outros planos de vida escolar.

O que importa acrescentar é que a valorização das funções do Conselho como locus instituinte da vida em desenvolvimento do grupo turma em cooperação, deve-se à forma como soubemos no MEM acompanhar e dialogar nos anos 60-70 com as posições conflitantes, mas inovadoras dos que criaram a *Pedagogia Institucional* em França, por vezes com violência, acaso excessiva, para com Freinet. Na Pedagogia, como nos demais saberes, só o conflito alimentado pelo diálogo vivificador, e em pacífica negociação de pontos de vista, acrescenta e clarifica a nossa compreensão. Nunca será demais suscitar e encorajar esse diálogo no MEM.

Concepções e Modelos de Planificação Pedagógica

Júlio Pires*

Concepções e modelos de planificação

Nem sempre, ao longo da História da Educação, tem sido dado igual relevo às várias componentes clássicas do acto pedagógico: a planificação, a realização e a avaliação. Em momentos históricos vários foi privilegiada ora uma ora outra, tendo havido também oscilações no privilégio concedido a articulações entre duas delas: planificação/avaliação, realização/avaliação, planificação/realização, avaliação/planificação.

Não é fácil, hoje, argumentar convincentemente contra a importância que a planificação desempenha no processo pedagógico.

«Sempre que se inicia um empreendimento complexo, tendo em vista alcançar determinadas metas, torna-se importante fazer uma previsão básica da acção a ser realizada, previsão essa que funcione como um fio condutor susceptível de orientar a acção.

No complexo empreendimento que é a educação, esta necessidade torna-se ainda mais forte. Com efeito, na medida em que a acção educativa põe em causa o presente e o futuro da criança, do adolescente e do jovem, pondo conseqüentemente em causa a própria comunidade, não se pode permitir que ela se desenrole ao sabor dos acasos da improvisação. Também não pode ser estru-

turada na exclusividade do bom senso e da intuição de quem a pratica.» (Cortesão e Torres, vol. 2: 70)

Carlos Rosales (1988: 89-90), referindo estudos sobre o pensamento do professor na planificação, afirma que são principalmente três os motivos pelos quais os professores realizam a planificação:

«– Reduzir a sua própria incerteza, adquirir sentimento de segurança para o que há a realizar;

– Preparar-se para o domínio do currículo a desenvolver (por exemplo, aquisição de conhecimentos e organização de conteúdos a ensinar, para o qual parte de dados da sua experiência do curso passado e das previsões de dedicação e materiais com que pode contar no curso seguinte);

– Elaborar um guia para a actividade futura. Neste caso uma função importante da programação é a criação de rotinas como procedimentos que organizarão a actividade do professor e do aluno na aula e evitarão a realização de um esforço intenso e contínuo de atenção à tarefa.»

Zabalza (1992: 48-49), citando um estudo americano, apresenta razões semelhantes no primeiro dos «tipos de categorias» que transcrevo:

«Quando Clark e Yinger perguntaram a um conjunto de professores por que razão planificavam, entenderam que as respostas

* Professor do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

se poderiam agrupar em três tipos de categorias:

- os que planificavam para satisfazer as suas próprias necessidades pessoais: reduzir a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhes criava, definir uma orientação que lhes desse confiança, segurança, etc.;

- os que chamavam planificação à determinação dos objectivos a alcançar no termo do processo de instrução: que conteúdos deveriam ser aprendidos para se saber que materiais deveriam ser preparados e que actividades teriam que ser organizadas, que distribuição do tempo, etc.;

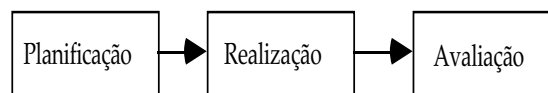
- os que chamavam planificação às estratégias de actuação durante o processo de instrução: qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar as actividades, que marcos de referência para a avaliação, etc.»

É possível entrever aqui, sobretudo nas duas últimas categorias, duas formas de entender a planificação: se a segunda reflecte uma concepção em que o cerne de toda a planificação são os objectivos, que estabelecem o produto que se pretende alcançar (previamente definido) e em função dos quais se organizam todos os restantes elementos, já a última reflecte um maior enfoque no processo. Voltarei a esta questão um pouco mais adiante.

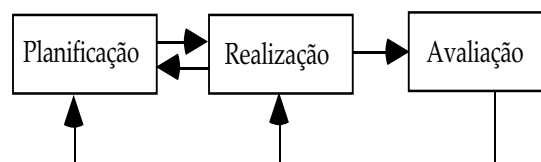
Ao longo deste trabalho serão aduzidos outros argumentos acerca da enorme importância que tem a planificação no processo de ensino-aprendizagem, acrescidamente no modelo pedagógico aqui estudado, em particular como instrumento de desocultação das intenções e de partilha das decisões sobre o processo a desenvolver pelos seus intervenientes (professores e alunos, principalmente).

Nem sempre a planificação foi considerada como parte integrante do processo didáctico. Tradicionalmente ela é entendida como um momento anterior ao processo, determinando-o, mas não sendo determinada por ele nem pelos seus resultados. Trata-se, portanto, de uma

concepção linear, sequencialmente direccionada num só sentido.



Esta concepção, embora persista ainda e se traduza nas práticas de alguns professores, nomeadamente quando centram a sua acção didáctica exclusivamente na transmissão/exposição de um saber pré-estruturado, tem evoluído no sentido de o decurso do processo de ensino-aprendizagem e a sua avaliação exercerem uma influência retroactiva no próprio processo de planificação. Assim, o professor (sozinho ou juntamente com outros «actores» do processo educativo) tem um papel de regulação, constante ou periódica, de todo o processo e terá que tomar decisões (frequentemente micro-decisões) que alterem ou precisem com mais pormenor as decisões anteriormente tomadas aquando da elaboração inicial da planificação, adequando-a à realidade complexa e frequentemente dada a imprevistos que é o acto educativo em situação de aula. Daqui resulta uma reelaboração, durante o processo, dos planos previamente traçados ou, pelo menos, o que nele ocorre e os seus resultados reflectem-se na elaboração dos planos seguintes.



Já não é recente, porém, esta concepção, que vê os vários momentos do desenvolvimento curricular integrados num sistema em que as alterações em algum dos seus elementos se reflectem em qualquer dos outros e na globalidade do sistema (abordagem sistémica). Rosales (1988: 69) faz remontar a concepção sistémica da planificação a Tyler (1949):

«Na proposta de planificação de Tyler há vários contributos que merecem destacar-se relativamente a trabalhos anteriores:

a) Aparece plenamente configurado o carácter sistémico da planificação, com a inclusão de quase todos os elementos e funções que podemos considerar relevantes no ensino e com a determinação de um factor aglutinante e dinamizador: os objectivos, que se constituem em organizadores do resto do sistema (...)

Ora, é precisamente o papel central e determinante que os objectivos pré-estabelecidos assumem no modelo curricular de Tyler que tem sido motivo de uma das maiores polémicas e contestações, de âmbito internacional ou mesmo mundial, no que diz respeito à planificação.

«As concepções expostas de *currículo e processo de ensino-aprendizagem* inserem-se nesse modelo, baseado na noção de *sistema*: uma série de elementos (pessoais e materiais), conjugados numa estratégia e regulados por um processo de feed-back, com vista à consecução de *objectivos* previamente definidos. A posição de charneira ocupada no modelo pelos *objectivos de aprendizagem* e algumas das teorias que, entretanto, fundamentaram a sua definição, desde cedo se transformaram em factor de polémica, em termos pedagógicos (...)

 (Amor, 1993: 60)

Voltarei a esta polémica mais adiante. No entanto, a ela não é alheia a diferença nas concepções subjacentes às definições de planificação que é possível encontrar em autores diferentes:

«Planificar consiste em formular objectivos precisos e em pôr em acção todos os meios apropriados a fim de realizar um ensino que permita atingir esses objectivos nos prazos previstos» (Lebrun e Berthelot, 1994: 95)

«o conceito de *planificação* abrange qualquer momento de tomada de decisões de valor

prospectivo face à prática pedagógica. Neste sentido, planificar envolve a consecução de uma série de tarefas de procura, selecção, confronto, concepção, formulação e reformulação..., conducentes à elaboração de um plano de acção, traçado mentalmente ou em papel, sob a forma de grelha ou não, e que constitui apenas o produto de um processo de realização de opções pedagógicas.» (Vieira, 1993: 127)

«qualquer acção de um professor que tenha que ver com a organização das actividades relativas à escola, aos alunos, outros professores, aconselhamento, pais, etc. A planificação pode ser formal, quando um professor prepara um plano de aula ou de actividade, ou informal, que inclui os pensamentos acerca das actividades escolares que os professores realizam fora das horas de aula, como quando vão às compras, quando vão a conduzir a caminho da escola ou quando estão a tomar o pequeno almoço» (Hill, Yinger e Robbins, 1983:182, citados em C. M. Garcia, 1987:43-44)

«A planificação do professor refere-se àqueles aspectos do ensino em que os professores formulam um curso de acção para levar a cabo a instrução ao longo de um ano lectivo, um semestre, um mês, um dia ou uma aula. A planificação é uma componente importante do ensino que é tipicamente realizada sem a presença de alunos.» (Shavelson, 1985: 5069)

Se a primeira definição aponta de imediato para um modelo fechado, fortemente estruturado em torno dos objectivos formulados à partida e que comandarão todo o processo em função do produto esperado, as restantes permitem entrever modelos mais abertos e flexíveis, apesar das diferenças que existem entre elas.

Embora alguns autores falem em *modelos de planificação* (Rosales, 1988:86; Vilar, 1993:46; A. E. García, 1994:247, por exemplo), eles não surgem nestes autores autonomamente, mas antes como componentes integrantes de mo-

delos mais abrangentes, nomeadamente modelos curriculares, de ensino (ou pedagógicos) ou mesmo aplicações pedagógicas de teorias psicológicas da aprendizagem, sendo estas designações mais frequentemente encontradas em múltiplos autores. De facto, não encontrei na bibliografia a que tive acesso definições de modelos de planificação, independentes da concepção curricular. Se considerarmos, no entanto, que a planificação faz parte integrante do currículo, ao nível micro da actuação do professor, então a possível correspondência entre modelos curriculares e modelos de planificação explica a referida ausência.

Joyce e Weil (1972:3) definem *modelo de ensino* como «um padrão ou um plano que pode ser usado para configurar um currículo ou um curso, para seleccionar materiais de ensino e para guiar as acções de um professor».

As tipologias de modelos que caracterizam a actuação do professor, nomeadamente ao planificar, variam bastante de autor para autor, em função, é claro, dos critérios de classificação que utilizam.

Assim, Joyce e Weil apresentam uma tipologia que distingue quatro famílias de modelos de ensino (nelas agrupando um conjunto de vinte e dois modelos de uma lista mais vasta): modelos de processamento de informação, modelos personalistas, modelos de interacção social e modelos comportamentais. Merece destaque, no âmbito deste meu estudo, a família dos modelos de interacção social. Afirmam que «os modelos desta família dão ênfase às relações do indivíduo com a sociedade ou com as outras pessoas» (1972: 11). Acrescentam que se centram «nos processos através dos quais a realidade é socialmente negociada» e que, consequentemente, «dão prioridade ao desenvolvimento da capacidade do indivíduo para se relacionar com os outros, para se envolver em processos democráticos e para trabalhar produtivamente na sociedade». Esclarecem ainda que, embora a tónica seja colocada mais nas relações sociais do que noutros domínios, não são negligenciados quer o desenvolvimento

pessoal do indivíduo quer a aprendizagem das matérias académicas.

Astolfi (1993) distingue três modelos de ensino (que logo, a meu ver, implicarão igualmente três modelos de planificação): a transmissão, o condicionamento e o construtivismo. Aqui, o critério de classificação não é didáctico mas vem antes das teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem; no entanto também esta tipologia terá a sua correspondente no campo da planificação curricular do professor na sua acção didáctica.

As concepções teóricas de aprendizagem subjacentes aos dois primeiros modelos apresentados por Astolfi remetem para modelos curriculares (nomeadamente de elaboração da planificação do professor) mais fechados e prescritivos, centrados nos conteúdos a transmitir (o primeiro) ou no produto a alcançar (o segundo); são modelos em que se reserva ao(s) aluno(s) um papel mais passivo. O terceiro modelo que Astolfi refere assenta em concepções que originam modelos curriculares mais abertos e centrados no processo.

Ora, são as tipologias de modelos curriculares (naturalmente influenciadas também pelas concepções psicológicas de aprendizagem) que mais directamente interessam no âmbito deste meu trabalho, por ser mais evidente a sua estreita ligação com a matéria que aqui é alvo de estudo – a planificação.

Apesar das diversas classificações e designações, é possível distinguir, como elemento comum a vários autores consultados (Zabalza, 1992; Rosales, 1988; Pérez e López, 1992; Steynhouse, 1987; Lawton in Machado, 1991; S. M. García, 1994; entre outros), duas grandes famílias de modelos. Por um lado temos os modelos a que chamam fechados, rígidos, prescritivos, finalizados, centrados no produto; no outro lado situam-se os modelos abertos, inconclusos, não-finalizados, centrados no processo.

Zabalza (1992: 55) defende que «a natureza e o papel concedido à planificação no desenvolvimento e na melhoria do ensino variam

muito com o tipo de abordagem privilegiado». Neste sentido, apresenta duas grandes famílias de modelos de abordagem didáctica, que caracteriza a partir do seu grau de rigidez-flexibilidade (ou encerramento-abertura). Para este autor, nos «modelos de planificação rígidos e prescritivos (...) tudo é muito previsto, restando pouca margem para o improvisado.» Em alternativa aos modelos fechados, Zabalza refere que «Link fala de “currículo inconcluso”, de maneira que a planificação realizada possa ser revista (...) e melhorada na prática, variando as estratégias instrutivas, o tipo de conteúdos, etc.».

Mais adiante (1992: 84 e seguintes), associa estes modelos à função que neles têm os objectivos:

«Existem diversos tipos de processos formativos em função dos objectivos seleccionados. Isto pode expressar-se também pela inversa: distintos tipos de processos requerem distinta formulação de objectivos.

Neste sentido, poderíamos estabelecer uma diferenciação inicial entre dois tipos de processos formativos:

– *processos finalizados (ended process)* cujas características seriam, tanto a algoritmização, como os objectivos comportamentais;

– *processos abertos (non ended process)* caracterizados, tanto pela indefinição das metas, como por estarem organizados em termos de objectivos experienciais ou expressivos.

Os *processos finalizados* são aqueles mais assentes no modelo tecnológico de ensino. Trata-se da conjugação de uma série de elementos e fases *plenamente orientados para a consecução de um fim específico* e previamente determinado. (...)

Por seu lado, os *processos abertos* podem sê-lo, tanto porque no esboço apareçam metas indefinidas, holísticas e globais (como são as de certos tipos de aprendizagens artísticas, humanísticas, de investigação, de desenvolvimento motor, etc.), como porque, no esboço, se tenha optado por

objectivos experienciais, de expansão ou centrados no processo.»

Rosales (1988: 69) utiliza também esta mesma classificação:

«Em geral pode-se fazer a distinção entre modelos *abertos*, flexíveis (Tabá, Tanner, Stenhouse...) e modelos fortemente *estruturados* em torno de objectivos (Heiman).»

A. Matos Vilar (1993), citando Rey e Santa-maria, propõe como critérios de classificação dos modelos de planificação a sua duração, a sua amplitude, o seu âmbito e as suas características. Quanto a este último critério, afirma que «a planificação pode classificar-se (...) segundo o grau de comprometimento a que obriga ou o grau de co-participação que exige» (Vilar, 1993: 17). Neste sentido distingue a planificação centralizada da planificação descentralizada, e distingue a planificação imperativa da planificação indicativa ou aberta. Quanto à planificação imperativa ou fechada, caracteriza-a por as decisões terem «um carácter prescritivo ou obrigatório para quem tem que as aplicar na prática», associando-a à planificação centralizada (aquela em que «alguém tem que cumprir algo que é decidido em outra instância»); quanto à planificação indicativa ou aberta, refere que nela «as propostas têm um carácter meramente indicativo para quem tem que as aplicar na prática» e associa-a à planificação descentralizada (que caracteriza por acontecer a situação contrária à da planificação centralizada).

Cita seguidamente Pérez e López (1992) para adoptar a caracterização da tipologia de modelos *abertos* e modelos *fechados* também por eles apresentada (Vilar designa por *modelos de planificação* enquanto os autores espanhóis os designam por *modelos curriculares*).

Estes enumeram, para cada um dos agrupamentos de modelos (abertos e fechados, repito), uma série de características, das quais saliento as seguintes (Pérez e López, 1992: 126):

– no modelo fechado há uma aplicação rígida do currículo-base, enquanto que no

modelo aberto a aplicação do currículo-base é flexível;

- o modelo fechado prevê a sua aplicação mecânica na aula, enquanto que o modelo aberto permite a criatividade do professor;

- o modelo fechado é obrigatório em todos os contextos, enquanto que o modelo aberto é desenvolvido em função do contexto;

- o modelo fechado é detalhado e rígido, enquanto que o modelo aberto é globalizador e em função de mínimos;

- o modelo fechado é aplicado pelos professores, enquanto que o modelo aberto é (re)criado pelos professores;

- no modelo fechado os objectivos são comportamentais e operacionais, enquanto que no modelo aberto são gerais, terminais e expressivos;

- o modelo fechado está centrado no resultado, enquanto que o modelo aberto está centrado no processo;

- no modelo fechado predomina a avaliação sumativa, enquanto que no modelo aberto predomina a avaliação formativa;

- o modelo fechado situa-se num paradigma comportamental, enquanto que o modelo aberto se situa num paradigma cognitivo e ecológico-contextual;

- no modelo fechado a aprendizagem é memorística, enquanto que no modelo aberto a aprendizagem é significativa.

Zabalza (1992: 85) sintetiza a diferença entre os modelos abertos e fechados do seguinte modo:

«A diferença entre um processo aberto e um processo fechado ou finalizado é óbvia, não sendo preciso insistir nela. No âmbito do debate sobre os objectivos existem algumas correntes clássicas (Tyler, Popham, Mager, Briggs) segundo as quais a finalização do processo adquire categoria de exigência. Dizem que sem objectivos finais, e bem especificados, o processo carece de «sentido», se encontra desorientado, uma vez que o

professor não saberia aonde deve chegar e, ao mesmo tempo, não saberia se chegou ou não, ou em que condições o conseguiu.

Na linha oposta de argumentação, os defensores de processos abertos dizem que o ensino é um conglomerado de múltiplas variáveis, cujo desenvolvimento é fundamentalmente dinâmico, que a sua maior riqueza formativa radica precisamente nessa variedade e multiplicidade de eventos experienciais que se sucedem durante o desenvolvimento e que especificar clara e previamente aonde se pretende chegar significa negar a possibilidade de realizar outras conquistas, empobrecendo-se o processo pelo facto de o tornar rígido.»

É também possível estabelecer um paralelo entre esta tipologia de Pérez e López e a de Lawton (in Machado et al., 1991: 191-194). Este autor distingue o modelo curricular por objectivos do modelo curricular de processo ou de *input*, havendo uma correspondência entre o primeiro e os modelos fechados e entre o segundo e os modelos abertos. Refere, no entanto, um terceiro modelo, o de análise situacional ou cultural, que, embora no texto referido (a única parte a que tive acesso) não seja descrito, também me parece que se situará no âmbito da família dos modelos abertos.

Há, assim, uma grande convergência entre estes autores no sentido de se estabelecer uma grande tipologia comum, que distingue modelos abertos de modelos fechados, quer lhes chamem modelos curriculares quer lhes chamem modelos de planificação. A esta última diferença não será, certamente, alheia a própria polissemia do termo currículo e as diversas acepções em que cada um se situa (ver, a este respeito, Abílio Cardoso 1987, entre outros).

Do modelo curricular de Tyler aos modelos fechados da Pedagogia por Objectivos (PPO)

A obra de Ralph W. Tyler *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949) é comum-

mente considerada um clássico da teoria curricular, constituindo um marco na reflexão desenvolvida nos Estados Unidos da América sobre o currículo e influenciando muitos dos estudos e desenvolvimentos teóricos posteriores, até aos nossos dias.

Começa por colocar um conjunto de quatro perguntas que

«devem ser respondidas na elaboração de qualquer currículo ou plano de ensino. São elas:

1. Que objectivos educacionais deve a escola procurar alcançar?
2. Que experiências educacionais podem ser proporcionadas que tenham probabilidade de alcançar esses objectivos?
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
4. Como se pode determinar se esses objectivos estão a ser alcançados?» (Tyler, 1949: 1)

Deste modo, Tyler coloca desde logo os *objectivos* educacionais no centro de todo o processo de planificação. Estes são pré-determinados por quem concebe o currículo (ou o plano de ensino), a partir de três fontes (o aluno, a sociedade e os conteúdos das várias disciplinas) e devem ser seleccionados através de dois filtros (a filosofia da educação, com a consideração do sistema de valores próprios de uma dada comunidade, e a psicologia da educação, através da qual se seleccionam aqueles objectivos que, pelas suas características, poderão ou não ser alcançados pelo aluno, em função das suas capacidades e nível de maturação).

Assim, entende que o planificador não pode partir de uma única fonte de objectivos mas de várias. Considera importante os saberes substanciados nas várias disciplinas e que há que transmitir aos alunos (enquanto herança cultural da humanidade), mas realça também a importância de objectivos que advenham das características dos alunos, indo ao encontro quer dos seus interesses quer das suas necessidades, bem como a importância de objectivos

decorrentes das características sociais e culturais envolventes da escola, das necessidades da sociedade em que a escola se insere.

É de salientar esta atenção dada por Tyler à adequação do ensino às características do aluno e da sociedade e não apenas aos conteúdos a transmitir. Assim, o aluno é considerado não só na definição dos objectivos mas também na selecção de experiências de aprendizagem, que, além de deverem ser coerentes com os objectivos a alcançar, devem provocar no aluno satisfação na sua realização, sendo para isso um adequado *feed-back*. A avaliação, que se pretende de referência criterial e não de referência normativa, deverá incidir sobre os resultados alcançados mas também sobre o próprio processo de desenvolvimento curricular, isto é, sobre todos os seus componentes. Pode assim dizer-se, com Rosales (1988: 69) atrás citado, que no modelo de Tyler já está presente uma visão sistémica da planificação.

Sublinhe-se, porém, que o modelo proposto por Tyler não só apresenta as várias etapas de elaboração da planificação estruturadas numa sequência linear fortemente hierarquizada, como também subordina todo o processo de elaboração da planificação a objectivos de aprendizagem pré-determinados que traduzem um produto a alcançar (também ele, consequentemente, pré-estabelecido) sendo que a verificação do seu êxito no alcançar destes objectivos se faz através de comportamentos observáveis.

Esta característica da definição e especificação de objectivos em comportamentos observáveis presente no modelo de Tyler irá ser desenvolvida por alguns dos seus seguidores, por vezes até ao extremo, no quadro da chamada Pedagogia por Objectivos.

A planificação nos modelos estruturados em função dos objectivos terminais

Algumas das características destes modelos já foram a floradas anteriormente a propósito

das tipologias de modelos, dado que se integram no paradigma dos modelos fechados.

Inspirando-se e constituindo-se como desenvolvimentos do modelo de Tyler, autores como Mager, Gagné ou D'Hainault colocam a definição prévia de objectivos terminais como elemento prioritário e determinante de todos os restantes elementos da planificação, que a eles devem submeter-se.

Um objectivo é, na definição de Rosales (1988: 72),

«uma antecipação ou previsão racional dos resultados que o aluno pode conseguir na sua aprendizagem através da interacção que se produz num determinado processo didáctico.»

Este autor acrescenta que nesta definição se incluem alguns aspectos que são particularmente significativos, nomeadamente os três seguintes:

– Em primeiro lugar um objectivo é uma antecipação racional de um produto de aprendizagem, baseada no diagnóstico da situação.

– Em segundo lugar, identifica-se objectivo didáctico com objectivo de aprendizagem. Assim, o aluno é um elemento de referência fundamental para a planificação: trata-se de adaptar a planificação curricular e o ensino às características do aluno e da sua aprendizagem. Neste aspecto há aqui uma evolução importante em relação às práticas mais tradicionais, cujos objectivos se centram não na aprendizagem a desencadear no aluno mas nos conteúdos ou na actividade do professor.

– Em terceiro lugar, postula-se que os objectivos devem ser formulados em termos de comportamentos observáveis nos alunos, para facilitarem a sua avaliação, entendida esta numa perspectiva de medida. Este aspecto, que já aparece nos estudos de Tyler sobre o currículo, vai-se intensificando com o tempo à medida que a psicologia com-

portamentalista vai exercendo maior influência no modelo.

Mager (1983?) apresenta várias definições que, quando juntas, traduzem a sua visão do papel dos objectivos no processo de ensino-aprendizagem:

«Um objectivo define o que o aluno deve ser capaz de fazer depois de concluída uma aprendizagem». (p. 11)

«Um objectivo é a descrição de um conjunto de comportamentos (ou actuações) de que o estudante se deve ser capaz de mostrar capaz para ser reconhecido competente. Um objectivo descreve mais uma intenção do que um processo de aprendizagem» (p. 5)

«É importante definir com precisão os objectivos, para poder avaliar em que medida o estudante é capaz de progredir no sentido desejado. Os testes ou os exames (...) devem medir as actuações em relação aos objectivos.» (p. 5)

Mais adiante (p. 48) recapitula:

«1. Um objectivo pedagógico descreve um *resultado esperado* e nunca é nem a apresentação nem o resumo de um curso.

2. Um objectivo está utilmente definido quando está definido em termos de comportamento ou actuação, quer dizer, quando descreve o que o aluno FARÁ para provar que atingiu o objectivo.»

Podemos, através destas passagens, verificar que para Mager um objectivo é sempre uma previsão antecipada de um resultado, ou de um produto de aprendizagem, a alcançar no final de um dado processo que lhe ficará subordinado. Esse objectivo, que deverá estar formulado em termos de comportamentos observáveis no aluno, deverá também servir de base à avaliação dos resultados, depreendendo-se que quanto menos os resultados se afastem do que fora previamente estabelecido no objectivo tanto melhor.

Neste modelo, e à medida que vamos des-

cendo nos níveis de elaboração da planificação, os objectivos vão sendo alvo de um processo sucessivo de derivação e de maior especificação, traduzindo-se ao nível mais baixo em comportamentos minimalistas e muito precisos.

A par da derivação, os objectivos têm também sido classificados em taxonomias, quer horizontais quer verticais, isto é, em função quer de domínios de actividade (geralmente o cognitivo, o sócio-afectivo e o psicomotor, sendo o primeiro o privilegiado) quer de níveis de complexidade dentro de cada um dos domínios. Estas taxonomias de objectivos deverão servir, neste modelo, de base à formulação dos objectivos de aprendizagem aquando da elaboração da planificação (na qual, como vimos, todo o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente as estratégias e experiências de aprendizagem proporcionadas aos alunos, é subordinado aos objectivos definidos no início).

Zabalza (1992:86) afirma que os processos finalizados de ensino (isto é, plenamente orientados para a consecução de um fim, uma meta ou um objectivo e nele encerrados),

«fazem parte da configuração que se faz do mesmo a partir dos modelos tecnológicos. A ideia-chave do tecnológico é a de “intervenção sobre algo”. Os modelos tecnológicos não procuram a explicação, descrição, compreensão de algo para a melhoria do conhecimento (coisa que fariam os “modelos de...”), mas tratam, isso sim, de conhecer esse algo para poder intervir mais eficazmente sobre ele (“modelos para...”). (...) O conhecimento tecnológico é um conhecimento próprio da intervenção.»

Acrescenta que esta intervenção se realiza de acordo com os cinco postulados seguintes:

1. A ideia de *eficácia e/ou racionalidade*. Por oposição a um processo não sistemático e desorganizado, há que desenvolvê-lo eficazmente para que dele se extraia a máxima rentabilidade, quer em termos de tempo,

quer de esforço, de modo a cumprir ao máximo os objectivos propostos.

2. A ideia de *definição do produto*. O produto que se pretende alcançar deve ser definido de forma clara e concreta, bem como as condições em que se deve conseguir realizar essa meta. Para tal, desenvolve-se um processo de operacionalização de objectivos, de modo a convertê-los em comportamentos concretos e observáveis.

3. A ideia de *esboço do processo*. Definido o produto a alcançar e os critérios de racionalidade a utilizar, é esboçado o processo através do qual a ele se vai chegar da forma mais rápida e segura. Neste sentido, as fases do processo não são deixadas ao acaso mas antes estruturadas e ordenadas segundo uma dada sequência.

4. A ideia da *avaliação e o feedback* ou realimentação. A avaliação, quer no fim quer durante o processo, é essencial não só para se saber se o processo está a corresponder às condições estabelecidas (de rentabilidade, racionalidade, satisfação, sequência, ...) como também para verificar a qualidade do produto alcançado (grau de identidade ou diferença entre o produto esperado e o produto realmente conseguido).

5. A ideia de *norma, regra ou prescrição*. Por exemplo, se o aluno está num dado ponto da sua aprendizagem e queremos que chegue a um outro, há que prescrever-lhe um determinado percurso.

Sintetizando, há, no processo de planificação, uma progressiva decomposição dos objectivos terminais definidos à partida em objectivos cada vez mais precisos e de âmbito mais restrito, que orientam todo o processo, através de passos esmiuçados, para a consecução desses objectivos terminais. Assim, o objectivo terminal indica o comportamento ou capacidade que o aluno deve demonstrar ter alcançado, o que será verificado através da observação desses mesmos comportamentos no aluno no fim do processo: se este processo tiver sido eficaz verificar-se-á uma coincidência entre o

objectivo formulado no início e o comportamento final do aluno resultante desse processo de aprendizagem, isto é, há um isomorfismo entre os dois (objectivo definido à partida e resultado final). Pretende-se, portanto, uma convergência de resultados entre todos os alunos, embora a eles possam chegar em ritmos e tempos diferentes ou mesmo, em certos casos, através de processos e estratégias diferentes; mas sem perder de vista a homogeneidade dos produtos a alcançar em função dos objectivos terminais (ou de instrução) pré-formulados.

O modelo de planificação centrado na definição apriorística de objectivos que traduzem um resultado esperado, que deverá ser convergente nos vários alunos, insere-se num paradigma de pensamento da racionalidade da certeza. Isto é, acredita-se que se pode prever e controlar todo o processo e que, se tudo for realizado com eficácia, os resultados serão os esperados. Ora, a complexidade do processo educativo, bem como a complexidade e imprevisibilidade do mundo de hoje, levam-nos a questionar cada vez mais este paradigma de pensamento e a substituí-lo pelo paradigma da racionalidade da incerteza, isto é, o homem de hoje (ou o que nós estamos a preparar nas nossas escolas) tem é que estar preparado, cada vez mais, para lidar com a imprevisibilidade do mundo actual, com os constantes avanços científicos e tecnológicos pouco antes impenáveis e para ser capaz de se adaptar constantemente às novas realidades e aos desafios que se lhes colocam. Ora, o modelo da pedagogia por objectivos, dada a sua excessiva preocupação racional com o prever antecipadamente e controlar todo o processo, com antevisão dos próprios resultados, não deixa margem para que estas novas competências se desenvolvam nos alunos.

Algumas críticas aos modelos centrados nos objectivos

Os modelos centrados nos objectivos têm sido alvo de grande polémica, que se arrasta já

há algum tempo, suscitando posições por vezes antagónicas entre os seus acérrimos defensores e os seus detractores.

É inegável o seu contributo para a racionalização e melhoria de vários aspectos do ensino, sobretudo relativamente ao ensino tradicional.

Hameline (1982: 185 e seguintes), citando Mac Donald Ross, e após tecer diversas críticas à pedagogia por objectivos, inventaria um conjunto de dez vantagens da entrada pelos objectivos, que passo a expor (sem a preocupação em ser fiel às palavras mas antes às ideias):

1 – Relativamente à forma tradicional do currículo, opera uma mudança importante ao centrar os objectivos na actividade do aluno e não na actividade do professor.

2 – Obriga o professor, ao planificar, a pensar e a preparar o trabalho de forma específica e detalhada, nomeadamente dando atenção não só à exposição dos conteúdos mas também às actividades de aprendizagem necessárias para atingir o objectivo definido.

3 – Encoraja a explicitar alguns valores que antes se situavam no campo do não-dito, do oculto.

4 – Fornece uma base racional para a avaliação formativa e permite a auto-avaliação. Através da decomposição do objectivo terminal em objectivos intermédios, é possível ao aluno ir verificando os seus progressos e auto-regular a sua aprendizagem e a sua progressão, sem a rigidez do ensino programado.

5 – Subordina a escolha dos meios de ensino aos objectivos de aprendizagem, invertendo uma situação bastante comum.

6 – Está na base de um sistema que se vai aperfeiçoando através de uma retroacção constante, pela prática da avaliação formativa.

7 – Permite que esse sistema adquira alguma consistência interna através da articulação entre tarefas dos alunos, segundo uma progressão cada vez mais aprofundada das aprendizagens.

8 – Permite que as finalidades da educação deixem de se situar apenas no campo das intenções teóricas e adquiram uma componente de realização prática.

9 – Permite a comunicação entre professores e alunos (e outros intervenientes no processo educativo) clarificando o processo e permitindo a realização de contratos bilaterais para aquisição das aprendizagens a realizar com vista aos objectivos terminais.

10 – Permite estabelecer as bases de uma aprendizagem individualizada, embora estandardizada.

Landsheere (1981: 297 e seguintes) enumera igualmente um conjunto de dez vantagens, que subdivide entre vantagens filosóficas e políticas (três) e vantagens pedagógicas (sete). No fundo, embora nem sempre as apresente da mesma forma que Hameline, elas correspondem no essencial às que este refere (algumas coincidem na totalidade, outras coincidem em parte, havendo cruzamentos com várias).

No entanto, quer estes dois autores quer muitos outros criticam o modelo da pedagogia por objectivos.

Rosales (1988: 80 e seguintes) organiza a sua crítica a este modelo em torno de três ordens de razões: o modelo científico em que se fundamenta, as características dos objectivos comportamentais através dos quais se manifesta e a natureza das taxonomias que utiliza para a elaboração dos mesmos. Referirei nos próximos parágrafos algumas das críticas por si apresentadas, sem prejuízo de eventuais referências a outros autores.

A primeira crítica diz respeito ao papel que no modelo é reservado para os intervenientes directos do processo de ensino-aprendizagem (alunos e professor) nas tomadas de decisão, classificando Rosales o modelo de não democrático e pouco participativo. Ao seguir o modelo Tyleriano de níveis descendentes de tomada de decisão, as principais decisões são tomadas nos níveis hierarquicamente superiores, tendo o professor, e sobretudo os alunos, o

papel de meros executores das decisões tomadas nesses níveis em momentos anteriores ao do próprio processo de ensino-aprendizagem, isto é, cabe ao professor aceitar os objectivos já determinados previamente e especificá-los noutros mais concretos, operacionalizá-los em objectivos comportamentais e seleccionar as actividades julgadas adequadas à sua consecução, que o aluno irá executar. Neste processo excessivamente linear e hierarquicamente descendente, o aluno terá, portanto, que assimilar uma série de conhecimentos e capacidades previamente determinadas e em cuja escolha não terá qualquer papel (pelo menos nas versões mais dogmáticas do modelo, como em Mager). A este respeito diz Rosales:

«neste modelo científico subjacente à pedagogia por objectivos o protagonismo do professor e dos alunos é mínimo ou não existe, limitados a serem executores das orientações pré-fixadas em níveis que lhes são hierarquicamente superiores. Daqui que se tenha formulado uma forte crítica ao carácter não democrático e pouco participativo do modelo da pedagogia por objectivos.»

Deste modo, ao aluno é apresentada uma visão estática da cultura, fomentando a passividade e não a sua participação activa na sua dinamização e (re)construção. Este facto é, ainda de acordo com Rosales, um factor potencial de desmotivação, já que é a acção em função do que nós próprios queremos que nos tonifica e incentiva, sendo o contrário também tendencialmente verdadeiro.

Uma segunda crítica diz respeito à própria estrutura do sistema, demasiado simplificado em relação a um processo muito complexo como é o processo educativo. Dá-se atenção sobretudo aos dois elementos extremos do processo, os objectivos e os resultados (que se pretende que sejam isomórficos), sendo descuidado todo o processo intermédio ao longo do qual realizam as actividades de ensino-aprendizagem. Pressupõe-se que os objectivos fornecem indicações sobre a forma de organizar o

processo, e que permitem a identificação de um método adequado que permita alcançar o resultado esperado. Ora, na realidade isto nem sempre acontece e há uma margem importante de imprevisibilidade, sendo muitas vezes os resultados alcançados diferentes dos esperados. Não há uma correspondência directa entre a utilização de um método e o atingir de um determinado resultado: através de um método ou de determinada actividade podem atingir-se vários objectivos e a um objectivo pode também chegar-se através de caminhos diferentes, variando inclusivamente em função da pessoa. Sendo a avaliação feita na perspectiva da verificação (medição) da correspondência entre os resultados alcançados e os resultados previstos na formulação do objectivo, desvalorizam-se todas as aprendizagens não contidas nesta formulação, que podem ser riquíssimas. Com o decorrer do tempo, porque se desvalorizam na avaliação todas as aprendizagens não previstas à partida, tender-se-á para a redução do trabalho do professor e do aluno àquilo que o objectivo prevê, negligenciando e afastando toda a riqueza das aprendizagens não previstas, isto é, tender-se-á para uma redução do trabalho à mecanização daquilo que vai ser objecto de avaliação.

O terceiro aspecto criticado por Rosales neste modelo diz respeito à sua utilização de uma fundamentação de carácter psicológico comportamentalista. Presume-se que esta dá ao modelo uma maior cientificidade. No entanto, é descurada a natureza dos conteúdos a aprender bem como dos métodos de trabalho e de investigação que são próprios de cada área do saber. Vejamos as palavras de Elliot Eisner (1989: 260):

«Uma segunda limitação da teoria relativa aos objectivos educativos é que não reconhecem as limitações que os conteúdos ou temas põem aos objectivos. É claro que em algumas áreas ou matérias, tais como Matemática, Línguas ou Ciências, é possível especificar com grande precisão o comportamento ou operação que o aluno vai

desenvolver depois da instrução. Noutras áreas, especialmente em Artes, tal especificação não é, frequentemente, possível, e mesmo que o seja pode não ser conveniente.»

A meu ver também na Língua materna, como nas Humanidades em geral, se em alguns aspectos esta especificação pode ser útil, noutros aspectos pode revelar-se totalmente contraproducente (é o caso, por exemplo, da escrita criativa para-literária).

A fundamentação comportamentalista limita a atenção aos comportamentos observáveis, descurando os processos que a eles levam e todas as aprendizagens (frequentemente as mais significativas e duradouras) que não são facilmente verificáveis através da observação.

Uma outra crítica, de certo modo já aflorada anteriormente, é relativa à especificação em objectivos operacionais. Muitas das aprendizagens não são susceptíveis de ser planificadas através de objectivos operacionais. Estes podem ser adequados à aquisição de conhecimentos de várias áreas do saber e é fácil verificar o nível de conhecimentos de um aluno nessas áreas, mas a realização de outro tipo de aprendizagem, como atitudes ou estratégias intelectuais, que tem um carácter mais interno, implicam a utilização de objectivos mais gerais.

Uma quinta crítica diz respeito ao esforço que é necessário despender para que o professor operacionalize nas suas planificações todos os objectivos, bem como à morosidade de tal processo. A técnica de operacionalização dos objectivos exige um trabalho cuidado de «análise a partir dos mais gerais para que não se perca a vinculação com eles e uma ordenação cuidada dos objectivos formulados tendo em vista a melhoria da aprendizagem» (Rosales, 1992: 83). Este processo leva a uma multiplicação da quantidade de objectivos que o professor tem que definir, ocupando-lhe um tempo excessivo com preocupações de ordem técnica, desviando a sua atenção do acto educativo real.

É de sublinhar ainda que, apesar de este modelo ser largamente utilizado na formação

de professores, são relativamente poucos os que realmente o usam posteriormente no seu dia a dia, como o têm vindo a mostrar estudos de natureza ecológica ou sobre o pensamento do professor no que diz respeito ao modo como planificam. Vários destes estudos têm mostrado que, de um modo geral, os professores ou não planificam segundo este modelo tecnológico ou, quando o fazem, nomeadamente por razões de obrigação administrativa ou institucional, não atribuem aos diversos elementos da planificação a mesma importância relativa que lhes é atribuída no modelo ou não seguem a mesma ordem linear da sequência de programação que nele é prescrito. Os estudos de Taylor, de Zahorik, de Peterson, Marx e Clark, ou de Yinger, referidos em Rosales (1988) e em Zabalza (1992), apontam neste sentido. A investigação de Peterson, Marx e Clark mostra que os professores estudados, em vez de começarem a planificar pelos objectivos e passarem aos conteúdos, etc., começam por dedicar a maior parte do tempo da planificação aos conteúdos a ensinar, em segundo lugar centram-se predominantemente na planificação dos processos instrutivos, isto é, que estratégias e actividades se vão realizar, e finalmente dedicam algum (pouco) tempo aos objectivos. O estudo de Taylor mostra que os mais de duzentos professores que estudou concentram a sua maior atenção nas necessidades do aluno, nas suas capacidades e interesses, em segundo lugar dão atenção aos conteúdos e seguidamente à metodologia, ficando a avaliação para último lugar de importância. Zahorik, estudando também as práticas de cerca de duzentos professores, constata que a maior parte das decisões desses professores se centra nas actividades dos alunos, em segundo lugar figuram os conteúdos e apenas em terceiro lugar as decisões relativas a objectivos de aprendizagem. Zahorik constata também, como refere Zabalza, que «os professores que planificam prévia e minuciosamente são menos sensíveis às ideias e contributos dos alu-

nos, poucas vezes as utilizando durante o desenvolvimento da aula.» (1992: 55).

Yinger (referido em Rosales, 1988: 88) identifica nas actividades de planificação dos professores uma *sequência cíclica*, em oposição à *sequência linear* da pedagogia por objectivos. Identifica uma sequência de planificação em três fases, semelhantes a um processo de resolução de problemas: a delimitação do problema, com identificação de objectivos, características da situação, experiência anterior, etc., a realização da planificação propriamente dita; o pôr em marcha, a avaliação e a rotinização do que planificara. Há assim um «processo cíclico» em que «as fases de planificação, ensino e reflexão se interligam entre si de tal maneira que a partir de uma primeira planificação global se procederia à sua implementação prática e, depois da recolha de dados sobre o seu decurso e da reflexão sobre os mesmos, a primeira planificação viria a aperfeiçoar-se ou a completar-se.» Rosales acrescenta que Yinger descreve a tarefa do professor mais como a de um engenheiro, de um arquitecto ou de um médico do que como a de um técnico, sublinhando a importância de introduzir no ensino a prática de reflectir sobre a realidade e aperfeiçoá-la a partir dos dados recolhidos, como é prática comum noutras profissões. Ora todos estes estudos apontam para práticas que se inserem nos modelos abertos e não nos modelos fechados centrados nos objectivos.

Termino este ponto com as palavras de Emília Amor (1993:44):

«O modelo mais divulgado de planificação – o chamado modelo sistémico ou tecnológico –, se constitui a base a partir da qual têm sido estabelecidas essas competências [inerentes ao domínio do processo de planificação], transposto para o domínio das línguas, particularmente para o ensino da língua materna, tem suscitado algumas reservas e observações críticas. Tais críticas são endereçadas, sobretudo, à exigência da especificação prévia de objectivos e à linearização e atomização das aprendizagens a

que o mesmo tende. O condicionamento de tipo convergente em que a planificação (cónica, centrada em objectivos) assenta dificilmente é conciliável com uma didáctica orientada para a diversificação das situações e a multiplicidade das respostas, em função da descoberta das potencialidades da própria língua. Com frequência, o que está em causa na orientação do processo de ensino-aprendizagem não será tanto a obtenção de um produto final, mas experimentar diferentes situações e processos conducentes a um mesmo ou a vários produtos, previsíveis ou não. Mais do que subordinar a intervenção pedagógica a um enunciado de objectivos, o essencial da planificação passará, então, a ser o modo de a estruturar, tomando decisões – seleccionando e procurando actuar – sobre uma série de variáveis curriculares, gerais e específicas da língua materna, que asseguram a diversidade e a riqueza das situações e dos processos de aprendizagem. A planificação será, assim, algo muito próximo da construção/controla da variação.»

Modelos alternativos: modelos abertos centrados nos processos

Em alternativa aos modelos fechados encontramos os modelos abertos, mais centrados nos processos e nas actividades a desenvolver no decurso do processo do que nos resultados finais, pré-definidos, que se pretende atingir.

Confrontando a ideia de eficácia dos modelos fechados com a dos modelos abertos, Zabalza (1992: 98) diz-nos que

«grande parte da eficácia (mais suposta do que comprovada) de um modelo tecnológico de ensino radica na definição prévia e precisa dos objectivos que se pretende alcançar e na obtenção de uma configuração racional dos passos intermédios, a fim de que tudo esteja funcionalmente vinculado ao resultado a obter.

Pelo contrário, a maior eficácia do processo aberto radicará na diversidade e riqueza dos procedimentos seguidos, das interações conseguidas, da expansividade das experiências vividas e da implicação pessoal em todo o processo.»

Saliento e comento, desde já, quatro aspectos que, nestas palavras de Zabalza, me parecem ser característicos dos modelos abertos: os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem têm, nestes modelos, um papel mais activo e uma maior liberdade na definição dos percursos de ensino-aprendizagem, isto é, têm um maior papel nos processos de tomada de decisão, potenciando tal uma maior motivação; prevê-se uma maior interacção no seio dos intervenientes, o que poderá trazer não só também um acréscimo de motivação como ainda uma maior riqueza das aprendizagens, advindas das trocas entre os intervenientes; os procedimentos poderão ser mais diversos, adequando essa diversidade não só à realidade de cada conjunto-turma, numa dada situação, como também à diversidade dos indivíduos ou grupos de indivíduos que compõem o grupo-turma, sendo que dessa diversidade e do pôr em comum os diferentes processos seguidos poderá advir uma maior riqueza nas experiências e nos saberes de todos no conjunto e de cada um em particular; entende-se como salutar a diversidade / divergência de experiências vividas, o que tende não para um pensamento convergente mas para um pensamento divergente e, conseqüentemente, não para uma simples reprodução de uma herança cultural mas para a sua (re)criação. Este último aspecto permite a realização de actividades de criação (necessárias, por exemplo, nas disciplinas de cunho artístico) em que o produto final, desejavelmente, não estará pré-definido, podendo alunos diferentes encontrar soluções/resoluções substancialmente diferentes entre si.

Os processos abertos são geralmente configurados por objectivos expressivos (ou experienciais) ou por princípios de procedimento.

A planificação em função de objectivos expressivos

Os objectivos expressivos resultam da reacção contra os objectivos instrucionais demasiado pormenorizados e pré-definidos (objectivos terminais). A denominação deve-se a Elliot W. Eisner que, reconhecendo à escola o papel de transmissora de uma herança cultural, entende que a ela compete também o papel de ajudar a modificar e a desenvolver essa mesma cultura. Deste modo, se o resultado a atingir em função de um objectivo instrucional deverá ser conhecido à partida, um objectivo expressivo aponta mais para uma situação de aprendizagem ou para um problema que o aluno deverá resolver. Vejamos as palavras de Eisner:

«Um objectivo expressivo não especifica o comportamento que o aluno deve adquirir após ter estado envolvido numa ou mais situações de aprendizagem, Um objectivo expressivo descreve um encontro educativo: identifica uma situação em que os alunos devem trabalhar, um problema com que têm que lidar, uma tarefa em que têm que se implicar; mas não especifica o que têm que aprender a partir desse encontro, situação ou problema. Um objectivo expressivo faz quer ao professor quer ao aluno um convite para explorar, percorrer ou focalizar-se em elementos que sejam de particular interesse ou importantes para o investigador. Um objectivo expressivo é evocativo mais que prescritivo.»

Mais adiante acrescenta que com um objectivo expressivo se pretende que ele sirva como um tema a propósito do qual se pode trabalhar com conhecimentos e capacidades já adquiridas anteriormente mas a partir do qual elas serão desenvolvidas e aprofundadas, sendo que, com um objectivo expressivo não se pretende a homogeneidade de respostas entre os alunos mas antes a diversidade. A avaliação não será feita tendo por referência um padrão comum mas uma reflexão sobre o que foi produzido,

de modo a revelar a sua originalidade e o seu significado. Deste modo, o produto poderá ser uma surpresa tanto para o seu autor como para o professor.

Zabalza (1992: 99) atribui quatro características ao modelo de ensino-aprendizagem que tem por base objectivos expressivos:

1 – Equifinalidade:

Isto significa que «processos iniciados nas mesmas condições podem chegar a situações ou resultados muito diferentes, em virtude da dinâmica peculiar gerada por cada um deles ao longo do tempo.» Assim numa situação de aprendizagem em que se dê aos alunos liberdade para investigar e explorar um determinado assunto, é a própria dinâmica que condiciona os resultados, isto é, «umas ideias levam-nos a outras, umas actividades a outras e, desta forma, vamos avançando na aprendizagem, não por um circuito previamente traçado, mas através de uma rede de conexões imprevisíveis e diferentes em cada aula e/ou cada sujeito. E ainda mais, se o processo de trabalho é em grupo. O que se faz ou o que se diz, aquilo que cada membro do grupo fornece, dá origem a novos campos, a referências distintas daquelas que haviam sido assumidas. O caminho vai-se “alumiando”, à medida que o vamos percorrendo.»

2 – Divergências:

Não se pretende que todos atinjam os mesmos resultados mas, pelo contrário, que se encontrem resultados diversos, tendo cada um a sua singularidade.

Pretende-se que, perante objectivos como «interpretar um poema» ou «redigir um conto», o aluno desenvolva o seu próprio modo de o fazer e não que repita o que os outros fizeram. Trata-se, portanto, de actividades divergentes que dêem origem a resultados idiossincráticos.

3 – Orientação:

Sendo o objectivo expressivo evocativo e não prescritivo, ele deverá servir de orientação para as actividades a desenvolver.

Não há uma ausência de objectivos ou de propósitos, mas antes uma ideia geral que orienta o processo mas que não determina o resultado a alcançar.

4 – Contexto de expansão experiencial:

Um objectivo expressivo traduz o contexto em que se vão realizar experiências de aprendizagem de forma tal que supõe a implicação pessoal na exploração de caminhos para encontrar soluções, pelo que tem um efeito multiplicador de experiências.

Uma planificação que parta de objectivos expressivos é, necessariamente, uma planificação em que se dá um maior relevo às actividades a desenvolver do que à pré-determinação de resultados, desempenhando as experiências realizadas pelos alunos no decurso dessas actividades um importante papel educativo.

A utilização de objectivos expressivos não significa a rejeição de objectivos terminais em qualquer momento do processo educativo. Significa antes que estes podem ser utilizados na aquisição de conhecimentos e capacidades que podem ser aplicados e desenvolvidos em situações mais livres e abertas, no decurso de actividades orientadas por objectivos expressivos.

Referindo Peters, Rosales (1988: 91) afirma que a educação supõe transmitir o que vale a pena, mas também desenvolver actividades enriquecedoras que tenham valor em si próprias, sem que necessitem que esse valor seja atribuído em função daquilo a que se destinam.

Defendendo um modelo de processo, Rosales diz ainda que:

«A complexidade do processo didáctico, a riqueza de aprendizagens que podem realizar-se (tenham ou não sido planificadas), a diversidade de formas, de estilos de conhecimento de cada indivíduo são factores que determinam a impossibilidade de prever tudo com antecedência, assim como a inconveniência de subordinar tudo de antemão (actuação do professor, organização de actividades) em torno de um esquema muito estruturado, que por melhor que se

tenha pretendido desenhar, resultará na prática insuficiente e parcial. Por tudo isso, parece mais didáctico optar por um modelo curricular construído já não sobre objectivos comportamentais, mas sobre a planificação de objectivos gerais ou sobre experiências de aprendizagem portadoras em si de valores pedagógicos relevantes.»

Propõe a utilização de critérios a utilizar na selecção de actividades, que funcionem como suporte da planificação a realizar. Citando Raths, apresenta uma listagem de critérios, valorizando como mais educativas e gratificantes as actividades que tenham as seguintes características:

- que permitam ao aluno a opção, a escolha livre entre várias possibilidades e a reflexão sobre as consequências da sua opção;
- que permitam ao aluno desempenhar um papel mais activo que passivo em situações de aprendizagem;
- que exijam aos alunos que investiguem sobre problemas pessoais ou sociais quotidianos;
- que permitam aos alunos actuar com objectivos reais;
- que permitam aos alunos utilizar aquisições anteriores em novos contextos;
- que permitam aos alunos examinar temas, questões novas, não analisadas frequentemente;
- que propiciem que se corram riscos de êxito/fracasso;
- que exijam aos alunos que aperfeiçoem os seus esforços iniciais;
- que conduzam o aluno a ocupar-se da aplicação e domínio de regras ou disposições significativas;
- que proporcionem aos alunos a possibilidade de participar com outros na planificação, na realização e na avaliação de uma actividade;
- que se articulem com os propósitos (intenções, interesses, expectativas) dos alunos.

A planificação em função de princípios de procedimento

Uma alternativa aos modelos em que se planifica em função de objectivos terminais são também os modelos que se organizam em função de princípios de procedimento, ou de actuação, que orientam a programação e ajudam a organizar e a seleccionar quer os conteúdos quer as actividades. Estas acabam, assim, por desempenhar um papel central no processo de planificação.

Tal como acontece com os objectivos expressivos, os princípios de procedimento servem, segundo Zabalza (1992: 102), para «clarificar as condições contextuais e funcionais em que se deve desenvolver a instrução.»

Deste modo, o processo de ensino-aprendizagem organiza-se não a partir da definição do produto e da consequente formulação dos objectivos a alcançar mas a partir de enunciados gerais que traduzem valores pedagógicos e que orientam (iluminam) o processo. A planificação, organizada por actividades e conteúdos, é estabelecida e regulada, consequentemente, em função do próprio processo, da própria actividade prática:

«A organização do ensino em torno de actividades cuja realização implica valores pedagógicos destacados responde a um modelo pedagógico segundo o qual nem tudo está planificado à partida, mas que se vai construindo sobre a actividade prática» (Rosales, 1988: 91-92)

Rosales acrescenta que, para além da identificação das actividades ou experiências susceptíveis de estimular o desenvolvimento do aluno, é necessário também diagnosticar a sua adequação às capacidades do aluno, verificar/regular a eficácia da actuação do professor e do aluno e ter atenção à clareza com que se expõe o plano de trabalho.

Na bibliografia que consulte surgem normalmente como exemplos de modelos processuais com base em princípios de procedimento

o *Humanities Curriculum Project*, de Stenhouse, e o *MAN: A Course of Study*, de Bruner, para as ciências sociais. Vejamos alguns dos princípios deste último (in Stenhouse, 1987: 136):

«– Iniciar e desenvolver nos alunos um processo de colocação de perguntas (método de indagação).

– Ensinar uma metodologia de investigação pela qual os alunos possam procurar informação para responder a perguntas que tenham colocado e utilizar a estrutura no curso (como, por exemplo, o conceito de ciclo vital) e aplicá-la a novas áreas.

– Ajudar os alunos a desenvolver a capacidade de utilizar, em primeira mão, diversas fontes como dados a partir dos quais podem desenvolver hipóteses e extrair conclusões.

– Estabelecer discussões na aula, nas quais os alunos aprendam tanto a ouvir os outros como a expor os seus próprios pontos de vista.

– Legitimar a pesquisa; quer dizer, aprovar e apoiar discussões abertas em que não se chegue a respostas definitivas à multiplicidade de questões.

– Estimular os alunos a reflectir sobre as suas próprias experiências.

– Outorgar um novo papel ao professor para que se converta mais num recurso do que numa autoridade.»

Assim, como diz Zabalza (1992: 105),

«os princípios de procedimento actuam como sugestões de funcionamento curricular. Os princípios de procedimento têm uma vantagem sobre os objectivos (tanto terminais como expressivos): assim, enquanto estes assinalam os produtos a alcançar ou as actividades a realizar, sem nada dizerem sobre os processos, os princípios de procedimento clarificam o processo, pelo menos no que diz respeito às linhas gerais.»

Para elaborar a planificação do processo de ensino-aprendizagem, o professor dispõe ape-

nas de orientações ou linhas gerais de actuação. Cabe-lhe i-las delimitando e aplicando, em cada momento, à situação pedagógica específica. Se comparado com o papel que lhe é atribuído no modelo dos objectivos terminais, o papel do professor quando planifica em função de princípios de procedimento adquire, como diz Rosales (1988: 92), «um protagonismo especial para fazer evoluir a situação didáctica para efeitos formativos elevados nos alunos. A natureza das decisões que deve adoptar é totalmente diferente da correspondente a decisões no âmbito de um modelo curricular desenhado até aos seus mais pequenos pormenores.»

Um modelo assente em princípios de procedimento não deixa de colocar alguns problemas. Dado que cabe ao professor um papel mais activo e reflexivo na tomada de decisões,

este facto coloca-lhe desafios acrescidos. Diz-nos Stenhouse (1987: 141-142):

«a maior debilidade que tem o modelo de processo do desenho do currículo reside na qualidade do professor. E ele constitui, simultaneamente, a sua maior força.

O modelo de processo está ligado ao aperfeiçoamento do professor. Se o que devem fazer os professores é desenvolver a compreensão, desenvolver e apurar os seus critérios de avaliação e o seu alcance na matéria correspondente, devem ser capazes e dispor de tempo para o desenvolvimento profissional. (...) É muito mais exigente para os professores e portanto mais difícil de realizar na prática, mas oferece um maior grau de desenvolvimento profissional. Em determinadas circunstâncias pode mostrar-se demasiado exigente.»

O Planeamento no Modelo Pedagógico da Escola Moderna

Júlio Pires*

A planificação no Movimento da Escola Moderna

Integrado num projecto mais vasto de investigação sobre o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna portuguesa, o trabalho académico de que aqui se apresentam alguns excertos pretendeu contribuir, de forma exploratória, para a sua caracterização no que se refere ao processo de Planeamento, incluindo a participação dos alunos neste processo. O ponto de partida foi, não a enunciação de elementos teóricos ou programáticos, mas antes a recolha, análise e sistematização de práticas pedagógicas de um conjunto de professores com os seus alunos.

Ao longo de 4 anos lectivos (de 1991/92 até 1994/95) foram sendo recolhidos, através de entrevistas e de observações de aulas, dados das práticas de um conjunto de 8 professores/as (do 1.º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário) reconhecidas pelos seus pares como experientes e influentes na construção do modelo pedagógico da Escola Moderna.

A análise de conteúdo e a sistematização dos dados recolhidos através de entrevistas permitiram estabelecer uma primeira descrição, simultaneamente geral e detalhada, das práticas pedagógicas destes professores/as relativamente ao planeamento, sendo identificadas as principais características que, embora provisoriamente, constituíam as grandes linhas de actuação comuns ao conjunto destes professores e nos davam uma primeira aproximação ao

modelo pedagógico em causa. Esta primeira descrição não era ainda, no entanto, nem suficientemente profunda nem suficientemente uniforme, uma vez que, correspondendo a uma primeira aproximação ao objecto em estudo, não tinha sido possível construir um guião de entrevista suficientemente estruturado.

As muitas dezenas de horas de observação de aulas destes professores/as, juntamente com as mini-entrevistas que se lhes seguiam (para esclarecer alguns aspectos que tinham ficado menos claros ou que tinham sido mal entendidos, bem como para preencher lacunas da observação), os materiais recolhidos no decurso das observações, bem como o confrontar cada professor/a tanto com os protocolos de observação como com as análises que iam sendo feitas, permitiram um aprofundamento do conhecimento das práticas de cada professor/a e simultaneamente uma maior aproximação à caracterização do modelo pedagógico subjacente a essas práticas. Se por um lado havia aqui um movimento divergente, em que se aprofundava o estudo de cada prática na sua singularidade, havia também um esforço de convergência resultante das sistematizações que iam sendo elaboradas.

A análise reflexiva destas práticas e o confrontar constante dos professores/as com estas análises pedindo-lhes que as reflectissem, em conjugação com o cruzamento sistemático de dados, conduziram à emergência de novos aspectos significativos para a caracterização do modelo pedagógico, que não tinha sido possível apurar através das entrevistas iniciais, uma vez que não estavam devidamente conceptualizadas mas que agora se tornavam evidentes.

* Professor do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

A riqueza e a abundância dos dados recolhidos teriam merecido, porém, um conjunto de análises e reflexões que não foi possível fazer em tempo útil no âmbito desta dissertação, o que se deve por um lado a uma má gestão do tempo no decurso da investigação e por outro lado aos prazos impostos por regras académicas.

No excerto do trabalho que aqui se publica é apresentada uma síntese descritiva das práticas de duas professoras, uma do 1.º Ciclo do Ensino Básico e outra do Ensino Secundário. Pretende-se mostrar que, embora estas práticas correspondam a graus de ensino diferentes e contrastantes entre si, são comuns, apesar das diferenças contextuais, os traços pedagógicos que lhes estão subjacentes, isto é, foi possível identificar em ambas as marcas do modelo pedagógico em causa.

Na fase final desta investigação foi construído um questionário com base em todos os dados até então recolhidos e tratados, de modo a uniformizar a informação recolhida junto de cada professora e que até aí ainda estava algo dispersa. O tratamento das respostas a este questionário permitiu estabelecer de forma fundamentada um conjunto de 20 Invariantes das práticas deste grupo de professores, que constituem a síntese do estudo realizado.

Uma ideia central: a planificação é feita com a participação dos alunos

Todos estes professores afirmam que os alunos têm um papel activo em todas as fases do processo de programação (planificação), realização e avaliação do trabalho.

É, aliás, significativo que três dos professores, ao ser-lhes pedido que falassem sobre a sua prática de planificação em geral, logo no início da entrevista, tivessem expressado, através das suas primeiras palavras, exactamente a mesma ideia:

«Planificar com os meninos» (E1)

«A planificação é sempre feita com a participação dos miúdos...» (E2)

«A planificação geralmente faz-se sempre com os miúdos...» (E3)

Esta ideia, que por ser a primeira a ser ex-

pressa me parece ser uma ideia fulcral, é explicitada e operacionalizada posteriormente quando se referem com mais pormenor à elaboração dos vários planos utilizados. É igualmente confirmada com os dados recolhidos através do questionário, quer quando são inquiridos em particular sobre os processos de construção e avaliação de cada plano, quer quando lhes é pedido que indiquem ideias-base que subjazem à sua prática de planificação:

«Planificar sempre com a participação dos alunos» (E2)

«Quanto mais os alunos intervêm na planificação/organização/avaliação das coisas, mais as sentem como suas e portanto mais autónomos e responsáveis se tornam.» (E1)

O grau de participação dos alunos na elaboração dos planos não é, porém, uniforme. Se o aluno é o principal decisor na elaboração do seu Plano Individual de Trabalho (explicitarei mais adiante em que consiste), já na elaboração do Plano Anual a sua participação é menor, o que se compreende pelas razões que adiante apresentarei.

Veremos ao longo desta descrição interpretativa, com mais pormenor, como a participação dos alunos na planificação está sempre presente nas práticas deste conjunto de professores.

A iniciação dos alunos no modelo de planificação

A participação dos alunos nas várias etapas do processo de ensino-aprendizagem, em particular na planificação do trabalho a realizar, exige que eles adquiram competências neste domínio e que conheçam os constrangimentos ao trabalho a realizar.

É neste sentido que, nos primeiros tempos, cada um destes professores, ao trabalhar com cada grupo de alunos (turma), tem que os iniciar na prática de planificação no âmbito do modelo por si utilizado. A duração destes «primeiros tempos» pode variar, nomeadamente em função da faixa etária dos alunos, podendo

ser mais rápida com os alunos mais crescidos e mais lenta com os alunos mais novos, particularmente quando ainda não aprenderam a ler/escrever, se atendermos a que os planos têm um registo escrito.

Há, no entanto, alguns modos de actuação que são comuns a todos estes professores.

Assim, todos eles comunicam aos alunos informações que condicionam imperativamente algumas decisões a tomar aquando da elaboração dos planos, as quais dizem respeito a tomadas de decisão a níveis hierarquicamente superiores.

Entre estes constrangimentos figuram, obviamente, os programas oficiais a que aquele grupo (professor e alunos) tem que dar cumprimento. O programa oficial não pode, porém, ser apresentado aos alunos tal qual o professor o recebe (de um modo geral os programas são escritos para os professores, numa linguagem técnica de difícil compreensão para os alunos), pelo que estes professores o(s) traduzem numa linguagem acessível aos seus alunos, frequentemente sob a forma de actividades («*o que podemos fazer*»), embora nesta tradução do programa surjam igualmente conteúdos (nomeadamente, conteúdos declarativos), quer inseridos no âmbito de actividades quer em listagens à parte. A desocultação do programa para os alunos assume assim, neste contexto, uma grande importância para que os alunos possam conscientemente tomar deliberações sobre o trabalho a realizar.

Uma outra informação dada aos alunos sobre constrangimentos à elaboração da planificação e que é assinalada por estes professores diz respeito a eventuais decisões tomadas a nível de Escola, quer pela administração da Escola (por exemplo, sobre aspectos logísticos que vão influenciar a distribuição do tempo em que estão disponíveis espaços próprios para realizar determinadas actividades), quer pelo grupo de professores que nessa Escola leccionam um mesmo programa ou que leccionam a mesma turma.

A par desta desocultação/partilha da infor-

mação sobre decisões tomadas a níveis hierarquicamente superiores que limitam a liberdade de decisão do grupo sobre o trabalho a realizar, ou mesmo em momento imediatamente anterior, o professor ausculta os alunos sobre as suas expectativas e interesses, isto é, sobre o que gostariam ou querem fazer na aula, promovendo o surgimento de projectos ou propostas de actividades.

Com a transição que se vem processando da passagem dos programas de ensino para os currículos de aprendizagem, o trabalho de gestão cooperada com os alunos envolve-os cada vez de forma mais directa no planeamento das actividades que satisfaçam as competências curriculares.

Algumas das propostas de actividades/projectos decorrem também da observação que os alunos fazem dos materiais pedagógicos expostos pelo professor (quer materiais próprios da(s) disciplina(s) ou áreas do programa; quer materiais de apoio a trabalho autónomo; quer trabalhos feitos por alunos em anos anteriores ou instrumentos de organização por eles utilizados; quer mesmo de uma observação/esclarecimento/discussão do «cenário pedagógico», isto é, da sala de aula organizada com os materiais e instrumentos de trabalho geralmente utilizados pelo professor com os alunos no seu modelo pedagógico, eventualmente deixado do ano lectivo anterior.). Estes materiais e instrumentos suscitam frequentemente a curiosidade dos alunos, os quais se propõem iniciar actividades a partir dos mesmos.

A clarificação com os alunos dos programas e de outras decisões prévias exteriores ao grupo-turma, se funciona como constrangimento à liberdade do grupo-turma de decidir o que vai fazer e como se vai organizar para trabalhar, pode ser considerada também como um ponto de partida para a iniciação dos alunos no modelo-prático de planificação destes professores: por um lado, os alunos ficam na posse das «regras do jogo» (anteriormente apenas na posse do professor), o que lhes permite tomar decisões que não entrem em choque

com essas mesmas regras; por outro lado a clarificação do programa permite despertar curiosidades nos alunos sobre este ou aquele ponto do programa, curiosidades que podem ser mobilizadas pelo professor para lançamento de actividades e/ou projectos.

Assim, a clarificação dos programas e outras decisões exteriores ao grupo-turma, os materiais e outros recursos disponíveis (disponibilizados pelo professor ou disponibilizáveis na Escola ou no meio exterior à escola) e o levantamento de vivências, interesses e expectativas dos alunos, podem constituir um primeiro passo para favorecer a participação activa dos alunos na tomada de decisão sobre o trabalho que vão realizar.

Progressivamente, e sob proposta do professor, vão-se instituindo algumas rotinas do seu modelo pedagógico, sempre em diálogo com os alunos. Estas não são impostas unilateralmente aos alunos, são propostas à turma e discutidas com os alunos, através de um diálogo negocial, sendo as decisões tomadas colectivamente e co-responsabilizando todos.

Estes professores são unânimes na indicação de que a amplitude temporal da planificação se vai alargando progressivamente: começa-se por programar o que se vai fazer durante o dia/aula e a amplitude temporal vai sendo alargada para a semana ou para o mês, conforme os ciclos.

Algumas actuações anteriores à elaboração dos primeiros planos, no entanto, não recolhem a unanimidade destes professores: apenas metade deles refere que a anteceder os primeiros planos de acção (enquanto previsão, antecipação do que se vai fazer) se passa por uma fase de registo do que foi realizado e por uma avaliação/balanço desse mesmo «realizado». Isto é, metade dos professores fazem anteceder as primeiras planificações por uma fase em que apenas se regista *a posteriori* e avalia aquilo que se fez, servindo este balanço como tomada de consciência do que se é capaz de realizar e «ponte» para a antecipação/previ-

são do que se vai fazer a seguir, isto é, para a elaboração dos primeiros planos de acção.

Os restantes professores (a outra metade) não assinalam a passagem por esta fase de registo *a posteriori* no processo de iniciação dos alunos no seu modelo-prático de planificação. É possível que tal se deva ao facto de habitualmente receberem alunos ligeiramente mais crescidos que os dos professores anteriores. Enquanto que aqueles recebem habitualmente os alunos no 1.º ano de escolaridade, estes recebem-nos ou no 2.º ciclo ou 3.º ciclo (o professor E4) ou num dos anos de escolaridade do 1.º ciclo que não o 1.º ano (o professor E3, que, por não ter um lugar de efectivo numa dada escola, habitualmente começa a trabalhar com cada grupo de alunos já depois de estes terem frequentado o 1.º ano).

As causas desta discrepância nas respostas, no entanto, fica por esclarecer. Não é claro que a passagem/transição do registo do que se realizou para a previsão/antecipação do que se vai realizar (materializada no plano de trabalho) seja uma característica do processo de iniciação dos alunos ao modelo da Escola Moderna, podendo esta etapa ser apenas uma solução encontrada por alguns para fazer face a situações específicas.

Quanto à avaliação-balanço do trabalho realizado como ponto de partida (e transição) para a elaboração dos primeiros planos, que é assinalada igualmente pela mesma metade destes professores, ela pode dever-se exactamente às mesmas razões. É curioso, no entanto, que, como veremos adiante, todos os professores, ao serem inquiridos quer sobre os pontos de partida para a elaboração da planificação em geral, quer sobre os pontos de partida dos planos de acção em particular (Plano Mensal, Plano Semanal, Plano Individual,...) indicam a avaliação do trabalho programado/realizado nos correspondentes ciclos de trabalho anteriores como ponto de partida da próxima sequência de acções.

Os pontos de partida para a elaboração da planificação em geral

Há uma grande variedade de pontos de partida para a elaboração da planificação na prática referida por estes professores, sendo que a generalidade deles é comum a todos os professores.

Estes pontos de partida são, porém, de natureza distinta. Embora em alguns pontos de partida sejam menos evidentes as fontes, pois são relativos a aspectos contextuais ou processuais, a maioria deles podem inserir-se directamente nas diversas fontes de currículo habitualmente referidas por teóricos do currículo (Klein, 1985; Tyler, 1949; entre outros).

Assim, os interesses e expectativas manifestados por alunos, as experiências/vivências dos alunos, os projectos dos alunos e as dificuldades detectadas (quer nos alunos em geral quer em cada aluno em particular) dizem respeito à fonte «Aluno» e contemplam quer os seus interesses quer as suas necessidades.

A maioria dos projectos e actividades e os materiais pedagógicos específicos da(s) disciplina(s) ou áreas do programa (por exemplo, ficheiros de ortografia ou ficheiros de operações matemáticas) podem inserir-se na fonte «Conteúdos».

As propostas e projectos decorrentes de acontecimentos exteriores à escola (quer a nível do meio local quer nacional ou internacional, que envolvem uma intervenção no meio), os recursos do meio, bem como as propostas decorrentes do modelo pedagógico que se relacionam com a educação para a democracia, dizem respeito à fonte «Sociedade».

As propostas decorrentes do modelo pedagógico que se relacionam com a educação para a democracia, podem considerar-se como uma fonte de currículo – e são-no, efectivamente – mas podem também, em determinados aspectos, ser consideradas no âmbito de um dos crios referidos por Tyler (1949): a «Filosofia da Educação». Isto porque o modelo funciona simultaneamente como ponto de partida e como

parâmetro de selecção e de decisão, contemplando em si uma concepção de educação.

A existência de pontos de partida para a planificação que se inserem nas várias fontes de currículo aponta para um modelo curricular equilibrado (Klein, 1985).

Se todos os professores assinalam a maior parte destes pontos de partida, parece haver alguma consciência, no entanto, de que podem não ter todos o mesmo peso, resultando isso das negociações que tenham lugar na turma com a participação activa dos alunos:

«Os pontos de partida têm a ver com o que é instituído fora da escola, as motivações dos alunos e o conhecimento que o professor tem da fase que o grupo atravessa. Resulta de compromissos assumidos em conjunto.» (E3)

«A planificação é um «entrançado», tecido com todos estes contributos. O peso dos contributos é variável e determinado, também, pela «força» dos próprios alunos na negociação. Apesar de tudo prevalece o cumprimento da lei, isto é, dos programas oficiais.» (E4)

Outros pontos de partida, porém, parecem não se inserir imediatamente em nenhuma das fontes consideradas, mas serem antes de uma natureza diferente, relativa quer a contextos quer a processos. São eles os trabalhos em curso que transitam de ciclos de trabalho anteriores, os trabalhos programados para ciclos anteriores e não realizados, as rotinas instituídas pela Escola (devido, por exemplo, a questões logísticas), alguns materiais de trabalho disponíveis e/ou indisponíveis ou mesmo, em certos aspectos, a avaliação do trabalho realizado/programado em ciclos de trabalho anteriores.

Uma análise mais fina de cada um destes pontos de partida, no entanto, poderia levar-nos a incluí-los nas várias fontes anteriormente referidas. Assim, a título de exemplo, a avaliação do trabalho programado/realizado em ciclos de trabalho anteriores pode inserir-se em todas elas: se considerarmos como ponto de

partida a avaliação realizada no âmbito do Plano Individual, este insere-se predominantemente na fonte «Aluno»; se considerarmos como ponto de partida a avaliação realizada no âmbito do Plano Mensal ou Semanal (coletivo), nomeadamente o balanço das aprendizagens formais dos conteúdos dos programas realizadas ou não, este insere-se predominantemente na fonte «Conteúdos», embora não em exclusivo, pois centra-se também nas *aprendizagens* realizadas por cada aluno; se, finalmente, considerarmos os processos democráticos de negociação e de busca de consenso sobre a avaliação em Conselho ou Assembleia de Turma do trabalho realizado com vista à programação do ciclo de trabalho seguinte, este ponto de partida poderá ser inserido predominantemente na fonte «Sociedade», dado o seu carácter de participação activa dos alunos, no âmbito da «educação para a democracia».

Os momentos de elaboração da planificação

O Conselho de Cooperação Educativa e a programação e avaliação do trabalho

É em Conselho de Cooperação Educativa¹ que são genericamente tomadas as decisões que dizem respeito à vida da turma, quer no âmbito das relações sociais que se estabelecem no grupo-turma, quer no da avaliação e programação do trabalho. O Conselho é a reunião de todos os membros da turma (alunos e professor), que se juntam para discutir e deliberar sobre os vários assuntos da turma.

É presidido e secretariado por alunos, que constituem a respectiva «Mesa». Numa primeira fase, no entanto, até os alunos ganharem autonomia e capacidade de liderança do Conselho, a «Mesa» é integrada também pelo professor, que progressivamente vai diminuindo o seu relevo na direcção dos trabalhos, à medida que vai passando para os alunos essas funções e estes vão sendo capazes de as assegurar. Este processo de transmissão para os alunos do poder de dirigir e secretariar o Conselho é, natu-

ralmente, mais lento com os alunos mais novos e mais rápido com alunos mais crescidos.

É no Conselho que se avalia o período que decorreu desde o Conselho anterior e que se define o que se vai fazer no período que vai decorrer até ao Conselho seguinte, seja no plano das relações sociais entre os membros do grupo-turma, seja no plano da avaliação/programação do trabalho.

O suporte e o motor do Conselho de Cooperação Educativa é aquilo a que chamo o Painel de Ocorrências Significativas (habitualmente chamado «Diário de Turma» ou «Jornal de Parede»), usado por todos estes professores nas suas turmas. Trata-se de uma folha de papel, de tamanho variável, mas que podemos situar próximo das dimensões de uma folha de cartolina, organizada por colunas, onde vão sendo feitos registos, quer por alunos quer pelo professor, de assuntos a serem abordados em Conselho.

O Painel («Diário de Turma»/«Jornal de Parede») constitui-se, assim, num memorando para que os assuntos que qualquer membro da turma considere importante não fiquem esquecidos e se assegure que serão tratados em Conselho. No Conselho todos os registos serão lidos e livremente discutidos e serão tomadas as devidas deliberações se for caso disso.

As suas colunas geralmente são quatro, embora possam variar de professor para professor ou até, com o mesmo professor, de turma para turma. A natureza dos registos, no entanto, corresponde geralmente a quatro áreas: as ocorrências positivas, as ocorrências negativas, as realizações mais significativas a que se quer dar realce e as propostas/sugestões de trabalho a realizar.

As duas primeiras, as ocorrências positivas e negativas (geralmente estas colunas têm por títulos «Gostei»/«Não gostei» ou «Acho bem»/«Acho mal» ou qualquer outra designação semelhante), dizem respeito às relações sociais que se estabelecem no seio do grupo-turma. É da livre discussão desses registos em Conselho (participada por todos aqueles que quiseram

intervir) que emergem geralmente as regras de convivência social e de trabalho da turma, bem como recomendações a alguns alunos em particular, não numa perspectiva de sanção/punição mas numa perspectiva de cooperação e entajuda.

Estas duas primeiras colunas têm uma perspectiva de influenciar o futuro do grupo, dado que através delas se constroem as suas regras, embora contenham registos de acontecimentos já ocorridos, isto é, relativos a um passado próximo. Igualmente a coluna das Realizações («Fizemos», ...) diz respeito a actos do passado que se pretendem salientar neste momento socialmente relevante que é o Conselho. A consciência e o enaltecimento dessas realizações (trabalhos ou aquisições de saberes) pode dar origem a novas actividades ou a novos projectos de trabalho, que serão integrados em planificações subsequentes.

É, porém, a coluna das Propostas/Sugestões de Trabalho que exerce uma influência mais directa na programação do trabalho a realizar. Os registos aí inscritos constituem geralmente pontos de partida directos para actividades e projectos que são incluídos nos planos de trabalho, quer colectivos quer de pequenos grupos. Estes registos podem também resultar em ajustamentos/alterações à organização do trabalho.

As colunas das Realizações e das Sugestões de Trabalho são, segundo metade destes professores, menos participadas que as restantes duas, apontando como razão para isso o facto de existirem outros instrumentos onde as mesmas podem também ser registadas, resultando daí uma duplicação de instrumentos de registo:

«Colunas menos participadas pelos alunos, por ser uma duplicação de outros instrumentos (Ex: «Queremos saber»).» (E1)

«Existe um outro instrumento não inserido no Diário de Turma.» (E2)

O facto de os alunos saberem que podem apresentar livremente em Conselho quaisquer propostas de trabalho, nomeadamente aquando da elaboração dos planos para o ciclo de traba-

lho seguinte, pode também ser uma razão para que a coluna das Propostas de Trabalho seja menos preenchida. Mas ela não deixa de desempenhar uma função importante para a programação, pelo facto de qualquer membro da turma aí poder registar qualquer sugestão que considere importante não ser esquecida no Conselho quando se tomem decisões sobre que actividades/projectos realizar futuramente ou sobre o modo de as realizar.

O professor E1 refere ainda a existência, por vezes, de uma coluna para registo das decisões tomadas a partir da leitura e discussão dos registos do «Diário de Turma». Esta coluna, é claro, só poderia ser preenchida no decorrer do Conselho e funciona como uma espécie de acta das deliberações tomadas. Nem sempre, no entanto, a utiliza e nenhum dos outros professores a refere no questionário. E2, mais tarde, esclareceu que também usa esta coluna no «Diário de Turma» e que pensa ter sido ela a primeira a usá-la. Embora esta questão não tenha ficado clara no questionário, é de admitir que na prática dos outros professores as decisões sejam registadas noutra local, eventualmente em cadernos de actas ou em folhas que se afixam com as regras estabelecidas. E4 afirmou mais tarde que usa um caderno para as actas. Esta constatação, no entanto, e repito, não está fundamentada no questionário, mas nas declarações dos professores cujas práticas aqui se estudam e no conhecimento parcelar que tenho de práticas destes e de outros professores da Escola Moderna, nomeadamente através de uma investigação anterior em que participei (Santo, Pires e Miguel, 1991). A este respeito existe informação disponível que revela que as deliberações sobre programação do trabalho serão, naturalmente, materializadas nos planos de trabalho subsequente.

O «Diário de Turma»/«Jornal de Parede» desempenha, portanto, diversas funções, assinaladas pelo conjunto destes professores:

- Memorando de ocorrências negativas e mediador temporal na gestão de conflitos (a realizar em Conselho);

- Memorando para realce em Conselho de ocorrências positivas;
- Memorando para realce em Conselho de realizações mais significativas da turma ou dos seus membros;
- Memorando para apresentação em Conselho de propostas para a programação do trabalho a realizar.

E3 assinala ainda a função de memorando para reflexão do professor e da turma sobre o crescimento do grupo. Esta função é realizada através do arquivo dos Diários de Turma e da análise de um conjunto deles respeitantes a um dado período de tempo.

A leitura do Diário em Conselho e a discussão livre dos registos nele inscritos, com tomadas de decisão colegiais e com sentido de cooperação, sendo um factor de desenvolvimento moral do grupo-turma (Niza, 1991; Niza et al., 1992; Santo et al., 1991; Lindia, 1993; Nunes, 1987; Faria, 1989; entre outros) é também um instrumento ao serviço da participação activa dos alunos nos processos de tomada de decisão sobre aquilo que lhes diz respeito e de partilha do poder:

«É um instrumento fundamental para a partilha do poder; a desocultação dos acontecimentos e relações».(E3)

Além da leitura, discussão e tomada de decisão sobre as questões registadas no Painel de Ocorrências Significativas («Diário de Turma»/«Jornal de Parede»), no Conselho são feitas também, como ficou dito atrás, a avaliação do trabalho realizado desde o Conselho anterior e a programação do trabalho a realizar no período que vai decorrer até ao Conselho seguinte.

No que respeita à avaliação, é feito o balanço do trabalho colectivo (planeado no plano colectivo correspondente, seja o Plano Semanal ou o Plano Mensal, conforme os ciclos), é avaliado o desempenho dos cargos/responsabilidades atribuídos aos vários alunos e é feita a avaliação do trabalho individual ou de pequeno grupo realizado em tempo de trabalho

autónomo, nomeadamente o trabalho organizado no Plano Individual de Trabalho.

E1 discrimina ainda a avaliação, eventualmente, de projectos (quer balanço-regulação periódica do estado de desenvolvimento do projecto quer a avaliação final, se for caso disso). E3, por seu lado, refere a avaliação de percursos individuais de alunos e da sua progressão na aprendizagem.

Quanto à parte do Conselho em que se faz a programação do novo ciclo de trabalho, todos estes professores referem a elaboração do plano colectivo (semanal ou mensal, conforme os ciclos). A distribuição de cargos/responsabilidades é referida por todos excepto E4 (que não faz a rotação de cargos em cada Conselho, dado o escasso número de aulas entre dois Conselhos) e a elaboração do Plano Individual só não é referida por E3. E1 acrescenta ainda a elaboração de Planos de Projectos.

Como podemos verificar, é o Conselho que pontua a transição entre os vários ciclos de trabalho, que lhes marca o ritmo e que regula toda a vida da turma, nomeadamente as actividades, os projectos e as interacções sociais.

Deste modo, seja a sua periodicidade semanal (no 1.º ciclo) ou mensal (no 2.º e 3.º ciclos), realiza-se na transição destes períodos. No caso do 1.º ciclo, realiza-se na parte final do último dia da semana (normalmente a parte da análise/discussão do «Diário de Turma» e a avaliação do trabalho realizado) e no início do primeiro dia da semana seguinte (normalmente a parte de programação do novo ciclo de trabalho). Pode, no entanto, haver alterações, pontualmente. No caso do 2.º e 3.º ciclos, faz-se o mesmo mas à escala mensal: discute-se o «Diário de Turma»/«Jornal de Parede» na última aula de cada mês e na aula seguinte (a primeira do mês que se segue) planifica-se o trabalho a realizar durante o mês seguinte.

Já vimos atrás que o Conselho é dirigido por alunos (na fase inicial mais apoiados pelo professor) aos quais foi atribuído esse cargo/responsabilidade aquando da respectiva distribuição. Nalguns casos, é atribuído esse papel

a dois alunos, que se designam por Presidentes, indistintamente; noutros casos, é feita a distinção entre o cargo de Presidente e o cargo de Secretário.

Cabe ao(s) Presidente(s) dirigir os trabalhos e dar a palavra, regulando o seu uso; promover a discussão dos assuntos com vista à tomada de decisões, facilitar e promover a negociação e o consenso nas decisões, e promover a negociação e o consenso nas decisões tomadas. Todos os professores excepto E4 (que atribui este papel ao Secretário) indicam que cabe também ao(s) Presidente(s) dirigir a elaboração dos planos colectivos e a sua avaliação. À excepção de E1 todos indicam também que compete ao(s) Presidente(s) promover, aquando da avaliação e elaboração dos planos colectivos, o equilíbrio relativo entre as várias áreas do programa nos trabalhos a realizar. E1 indica ainda que é o(s) Presidente(s) que lê o Diário de Turma, no momento próprio do Conselho.

Ao Secretário cabe coadjuvar o Presidente: registar as decisões tomadas pela turma (nomeadamente no que diz respeito à planificação), auxiliar o Presidente nas suas funções ou substituí-lo quando for necessário.

A todos os membros da turma (todos os alunos e o professor) cabe apresentar propostas, questões, assuntos, problemas, etc., para discussão e deliberação no Conselho, nomeadamente através do «Diário de Turma»; participar na sua discussão, negociar pontos de vista diferentes na busca do consenso e participar nas tomadas de decisão. Nestes aspectos, há unanimidade entre os professores entrevistados/inquiridos.

Ao professor cabe ainda clarificar constrangimentos exteriores à vontade do grupo-turma (evitando colisões com decisões da escola, zelando pelo cumprimento dos programas, etc.); ajudar os alunos a clarificar/desocultar aspectos que eles tenham pouco consciencializados nas discussões em curso; mediar pontos de vista diferentes, quando necessário, apresentando possíveis alternativas susceptíveis de alcançar consensos (este aspecto não é referido

por E3); zelar pelo cumprimento das decisões do Conselho (só E1 acrescenta este aspecto). A sua participação nas discussões em curso é feita de forma a não impedir que os alunos se pronunciem.

Como se pode verificar, o Conselho é um órgão democrático onde se discutem, com a livre participação de todos, os vários assuntos da turma, nomeadamente a programação, regulação e avaliação do trabalho, e onde se procuram os consensos nas tomadas de decisão através de processos negociais.

Assim, o Conselho tem por funções:

- Regular colectivamente as relações sociais no grupo-turma e instituir consensualmente normas de convivência social;
- Gerir conflitos surgidos na turma, no sentido de uma maior socialização e cooperação;
- Avaliar e programar o trabalho (abrir, regular e encerrar ciclos de trabalho);
- Decidir democraticamente sobre os assuntos da turma, através do exercício democrático e partilhado do poder.

Os momentos diários de programação e avaliação do trabalho

Todos estes professores referem a existência de momentos diários de programação e avaliação do trabalho. Assim, no início do dia/aula elabora-se o Plano Diário e no fim do dia/aula faz-se o balanço do trabalho realizado, nomeadamente o cumprimento ou não do Plano estabelecido no início.

É ao aluno responsável pela planificação (normalmente o Presidente do Conselho ou o Secretário) que compete fazer o registo do Plano do Dia, normalmente a partir das decisões já tomadas em Conselho para essa semana ou mês (conforme os ciclos/graus de ensino), mas auscultando a turma sobre eventuais alterações ou ajustamentos (em função de imprevistos) àquilo que ficara combinado anteriormente. Todos os membros da turma (incluindo o professor) podem apresentar propostas de

alteração/ajustamento às decisões tomadas antes e todos podem participar na tomada destas novas decisões, que, mais uma vez, deverão ser consensuais. Muitas vezes, no entanto, mantêm-se as decisões tomadas na elaboração da planificação em Conselho, sendo agora de verificar apenas se esses planos precisam ou não de sofrer alguns ajustamentos.

No fim do dia/aula o processo é semelhante. Verifica-se o cumprimento ou não do Plano Diário (o que foi cumprido, o que não foi cumprido, o que se fez a mais sem estar planejado); emitem-se alguns juízos de valor sobre o trabalho realizado; se for o caso e houver tempo, mostram-se trabalhos realizados em tempo de gestão autónoma; tomam-se eventualmente decisões de regulação quando se verifica o incumprimento do Plano. Todos os membros da turma têm o direito de participar neste processo que é, tal como o momento diário de elaboração do Plano do Dia, dirigido pelo Presidente ou pelo seu substituto com funções de planificação.

Estes momentos diários de programação, regulação e avaliação do trabalho podem ser considerados como prolongamentos do Conselho ou mesmo como pequenos e mais rápidos Conselhos virados apenas para a gestão/regulação do trabalho (e não das relações sociais). De facto, são momentos, dirigidos pelos alunos que dirigem o Conselho, em que toda a turma se reúne para regular e deliberar sobre assuntos que dizem respeito ao trabalho do grupo-turma.

Os planos de trabalho e os processos de planificação e avaliação do trabalho

São os seguintes os planos de trabalho que estes professores afirmam utilizar:

- Plano Anual
- Plano Semanal (todos os professores do 1.º ciclo, mas não o professor do 2.º ciclo)
- Plano Mensal (apenas o professor do 2.º e 3.º ciclos)

- Plano Diário
- Plano Individual de Trabalho
- Plano de Projecto, quer colectivo quer de pequeno grupo ou individual (o professor do 2.º e 3.º ciclos refere o colectivo e de pequeno grupo, mas não o individual)

O Plano Anual

O Plano Anual não figura entre aqueles a que estes professores atribuem mais importância. Consiste essencialmente em listagens de actividades e de conteúdos, decorrentes quer da tradução do programa oficial em actividades e linguagem acessível aos alunos (realizada previamente pelo professor), quer de interesses, propostas e expectativas manifestadas por alunos ou/de necessidades neles detectadas, quer ainda de propostas decorrentes do modelo pedagógico do professor. Os professores E1 e E4 acrescentam ainda as vivências anteriores dos alunos e decisões tomadas a nível de Escola.

A principal função do Plano Anual (a única relativamente à qual há unanimidade entre estes professores) é a de comunicar aos alunos o programa oficial. Há quase unanimidade (embora ela não seja total) acerca da função de «alimentar» o desenvolvimento de actividades/projectos de trabalho, materializadas(os) em planos subsequentes: enquanto que três dos inquiridos assinalam que serve de ponto de partida para a elaboração de outros planos, o restante (E2) refere que tem como função despertar nos alunos curiosidade sobre conteúdos do programa, materializada depois noutros planos de trabalho. Todos concordam que apoia a elaboração de outros planos.

A função de avaliação, porém, já não fica tão clara. Para três dos professores (a totalidade dos do 1.º ciclo) é feito periodicamente um balanço do cumprimento do Plano Anual (embora esta periodicidade não seja constante). Esse balanço, que pode ser registado ou não no próprio Plano, ajuda a tomar consciência do que já foi cumprido e do que ainda falta

fazer e, conseqüentemente, tomam-se decisões sobre actividades, conteúdos ou projectos a incorporar nos planos de acção seguintes. Assim, para estes professores, o Plano Anual é também uma espécie de «check-list» para verificação do que já foi e não foi trabalhado. Dois destes professores indicam também que, além do balanço/verificação colectiva do que já foi ou não cumprido, o Plano Anual serve igualmente de base a um balanço individual da aprendizagem de cada aluno, funcionando como lista de verificação das aprendizagens por si realizadas: cada aluno faz periodicamente, sozinho ou com a ajuda do professor, um balanço do que já aprendeu, a partir do Plano Anual esmiuçando à medida que se vai apropriando dos conteúdos do programa.

E4 (o professor do 2.º e 3.º ciclos) afirma que «não existe um Plano Anual unificado» mas sim um Plano Anual por actividades para cada uma das áreas do mesmo programa, sendo feita mensalmente a verificação dos progressos de cada aluno.

Nenhum dos professores inquiridos assinala a hipótese de o Plano Anual conter uma calendarização de actividades ao longo do ano lectivo. No entanto, todos assinalam, entre as decisões a tomar aquando da sua elaboração, a gestão do tempo. Há aqui, assim, uma pelo menos aparente contradição. Uma possível resposta encontra-se no facto de alguns destes professores referirem que ao elaborar o Plano Anual se calendarizam alguns projectos (todos eles assinalam os projectos entre os aspectos sobre os quais incidem as decisões na elaboração do Plano Anual) mas a sequencialização na gestão do programa não será linear (como referem A3 e A4). Resulta daí que para os professores inquiridos não há necessidade de calendarizar no Plano Anual (logo quando é elaborado) a sequência das actividades e tratamento dos conteúdos, mas a ele se irá ao longo do ano para fazer os balanços periódicos (a função de lista de verificação de que se falava atrás) e calendarizar então outras actividades ou conteúdos materializados nos planos mais

específicos para cuja elaboração o Plano Anual sirva como ponto de partida. Esta última função, como refere E1, é mais visível depois de meio do ano lectivo, pois no início o Plano Anual, embora seja um referente muito importante, funciona mais como um instrumento de contextualização *a posteriori* das actividades e projectos desenvolvidos pelos alunos, tomando-se progressivamente consciência do que ainda falta fazer e tornando-se então, esses aspectos que ainda não foram trabalhados, pontos de partida para planos de trabalho mais específicos, como já vimos. Em suma, trata-se de um instrumento que ajuda a programar, a regular e a avaliar o trabalho, quer colectivo quer (nalgumas práticas) individual.

Na elaboração do Plano Anual a participação do professor é maior que a participação dos alunos (ao contrário de outros planos, em que há tendência para progressivamente serem os alunos a ter uma participação cada vez mais activa). No entanto, o Plano Anual começa a ser elaborado mas ainda não está completamente definido antes de se iniciar o ano lectivo (embora algumas decisões que nele se repercutem possam já ter sido tomadas antes, quer pela administração da Escola quer pelos professores que leccionam o mesmo programa ou a mesma turma), sendo antes elaborado nas primeiras aulas ou alguns dias ou semanas após o início do ano lectivo, permitindo assim que haja alguns contributos dos alunos.

Deste modo, são os seguintes os papéis do professor na elaboração do Plano Anual comuns a todos estes inquiridos:

- Apresentar aos alunos o programa oficial e traduzi-lo, sempre que for necessário em linguagem acessível aos alunos ou sob a forma de actividades;
- Levantar vivências anteriores, interesses e expectativas dos alunos;
- Confrontar os alunos com os conteúdos do programa, despertando neles natural curiosidade para o seu estudo em trabalho de projecto;
- Apresentar propostas de trabalho de

correntes do seu próprio modelo pedagógico;

- Promover o surgimento de propostas dos alunos e recolhê-las;
- Discutir e negociar as várias propostas (suas e dos alunos), com vista a encontrar consensos);
- Tomar decisões em conjunto com os alunos.

Além destas, que recolhem a unanimidade, há ainda outras, que não são referidas por todos.

Assim, para E4, o professor, além de tomar decisões com os alunos, toma também algumas decisões sozinho e elabora o Plano Anual, depois de realizados todos os papéis anteriormente referidos. E1 e E2 assinalam também que é ao professor que cabe o papel de registar no Plano as decisões tomadas. E3 é omissivo a este respeito. Todos os inquiridos excepto E2 assinalam também que cabe ao professor apresentar aos alunos decisões tomadas a outro(s) nível(eis), como por exemplo decisões tomadas pelos professores que leccionam o mesmo programa ou decisões da administração da Escola que podem exercer influência no Plano Anual. No entanto, no papel que atribui ao aluno, aponta o tomar conhecimento de decisões tomadas a nível de escola.

Quanto ao papel que atribuem aos alunos na elaboração do Plano Anual, são unânimes quanto a:

- Apresentar interesses e expectativas, a serem contemplados no Plano Anual;
- Apresentar propostas de trabalho para o Plano Anual;
- Discutir e negociar (procurando o consenso) as várias propostas;
- Tomar decisões, em conjunto com o professor e os restantes colegas.

E3 é o único que não assinala:

- Tomar conhecimento do programa oficial (adaptado), apresentado pelo professor; e

– Tomar conhecimento das decisões tomadas a nível da Escola.

E1 e E2 assinalam entre os papéis dos alunos «tomar conhecimento do Plano Anual, elaborado pelo professor, incorporando nele contributos dos alunos» e não assinalam «apresentar sugestões a serem consideradas pelo professor ao reajustar o Plano Anual previamente elaborado por si». Com E3 e E4 acontece exactamente o oposto. Ora, a formulação destas duas alternativas é quase idêntica, estando a diferença em pequenos pormenores, pelo que me parece ser de considerar que, no essencial, todos respondam à mesma ideia.

Em síntese, sendo o Plano Anual aquele em cuja elaboração os alunos têm uma participação menos activa, como já se disse, é de salientar que mesmo assim ainda têm alguma palavra a dizer. Não podem alterar o programa oficial ou não o cumprir, mas nas práticas referidas por todos estes professores os alunos podem apresentar propostas de trabalho (actividades/projectos) para o Plano Anual, podem discutir e negociar as várias propostas apresentadas, podem apresentar interesses e expectativas a serem contempladas no Plano Anual e podem tomar algumas decisões, com os restantes membros do grupo-turma, nomeadamente sobre projectos a desenvolver, desde que não colidam com decisões tomadas a níveis hierarquicamente superiores (programas oficiais, algumas decisões eventualmente tomadas na Escola). Pode concluir-se que, embora em pequeno grau, participam na elaboração do Plano Anual.

O Plano Semanal

O Plano Semanal é praticado por todos estes professores do 1.º ciclo (e não pelo professor do 2.º e 3.º ciclos: mas neste caso, é o Plano Mensal que lhe corresponde).

Sendo o plano colectivo que organiza o trabalho a desenvolver pela turma ao longo da semana, é (juntamente com o Plano Individual de Trabalho) aquele que todos os inquiridos

do 1.º ciclo citam quando se lhes pede que indiquem a quais dos planos por si utilizados atribuem maior importância. Vejamos as razões que apresentam:

«(...) pretende a interiorização do tempo para que as actividades possam ter exequibilidade e o tempo mais forte, nesta prática, é o ciclo semanal.» (E1)

«São os essenciais para o bom funcionamento do grupo-turma e organização do trabalho com os alunos, permitindo-lhes a sua participação activa na planificação e avaliação de toda a actividade do grupo, responsabilizando-os pela sua realização perante a professora e responsabilizando a professora perante os alunos pelos compromissos assumidos com o grupo. Plano Semanal, [Diário e Plano Individual de Trabalho] são, muitas vezes, o suporte de outros planos na medida em que contêm registos de actividades que são planificadas quer no Plano Anual quer no Plano de Projecto.» (E2)

«(...) o Plano Semanal marca o ritmo de acordo com a unidade de tempo – semana – que funciona como uma referência e um espaço de tempo que é regulado e formalizado em Conselho de Turma» (E3)

O Plano Semanal desempenha, no 1.º ciclo, um papel central na planificação, sendo o principal estruturante de toda a planificação neste ciclo, pelo menos a partir do momento em que é instituído (nos primeiros tempos do 1.º ciclo, pelo menos do 1.º ano, a amplitude da planificação é Diária, como já vimos atrás, até que se desenvolva nos alunos a capacidade de previsão para uma amplitude temporal maior, a semanal).

Tal deve-se, sem dúvida, ao facto de o Conselho (o órgão de tomada de decisão colegial na turma) ter também uma periodicidade semanal. O Plano Semanal surge, assim, como um contrato colectivo, negociado e assumido pelo conjunto da turma (cf. as palavras de E2 acima transcritas), que estrutura e regula o trabalho do grupo entre dois momentos de reunião do grupo para deliberação (nomeada-

mente avaliação, renegociação, reprogramação). Sendo uma das funções do Conselho, como vimos, a de abrir, regular e encerrar ciclos de trabalho, torna-se lógico que a amplitude temporal desses ciclos corresponda à periodicidade do Conselho, que no caso do 1.º ciclo é semanal.

A este respeito são claras as palavras de E1 na entrevista:

«(...) os maiores ritmos são semanais: planifica-se para a semana, avalia-se a semana. Até o Plano Diário tem como referência a semana.» (E1)

Como se depreende destas palavras, concordantes com as respostas ao questionário de todos os professores do 1.º ciclo, há uma estreita relação entre o Plano Semanal e o Plano Diário: são unânimes ao afirmar que o Plano Semanal serve de base à elaboração do Plano Diário e que a avaliação dos vários Planos Diários ao longo da semana serve de base à avaliação do Plano Semanal (voltaremos a esta questão mais adiante).

O Plano Semanal tem articulações com todos os outros planos e constitui-se como charneira e elemento de ligação entre eles.

Articula-se com o Plano Anual, dado que este serve de ponto de partida para o Plano Semanal (verifica-se, sobretudo a partir de dado momento do ano lectivo, o que é que consta no Plano Anual que ainda não foi trabalhado ou realizado e incluem-se alguns desses elementos em Planos Semanais subsequentes). O Plano Semanal, por seu lado, serve de base à avaliação do Plano Anual: é a partir do que se realizou nos vários Planos Semanais que se vai verificar o estado de cumprimento do Plano Anual.

Articula-se com o Plano Diário, sendo este (a partir do momento em que o Plano Semanal já foi plenamente implementado) uma operacionalização ou um relembrar e ajustar das decisões acordadas no Plano Semanal. Assim, o Plano Semanal serve de base à elaboração do Plano Diário e a avaliação dos Planos Diários

ao longo da semana serve de base à avaliação do Plano Semanal.

Articula-se com o Plano Individual de Trabalho, dado que para que este possa realizar-se há que prever no Plano Semanal tempos atribuídos ao Plano Individual e este é elaborado tendo em conta o tempo que lhe é dedicado no Plano Semanal.

Articula-se, finalmente, com o Plano de Projecto, não só porque a realização de projectos implica que lhe seja atribuído tempo na programação/gestão da semana, como também porque os produtos/resultados dos projectos (quer colectivos, quer individuais ou de pequeno grupo) constituem ponto de partida para a elaboração do Plano Semanal, já que no final do projecto são comunicados à turma e tem que se reservar tempo no Plano Semanal para estas comunicações de alunos à turma.

O Plano Semanal é elaborado, como já vimos, no Conselho, na parte destinada à programação das actividades a realizar no ciclo de trabalho seguinte, sendo esta parte da programação, normalmente, o último ponto da Ordem de Trabalhos do Conselho. Quando o Conselho se realiza na íntegra no último dia da semana (a 6.ª feira, geralmente), é nesse dia que se elabora o Plano Semanal para a semana seguinte; outras vezes, quando se desdobra o Conselho, ficando uma parte para o início da semana seguinte, é frequente ser a elaboração da planificação a transitar para este momento (em princípio a 2.ª feira de manhã), nomeadamente a elaboração do Plano Semanal.

Um dos pontos de partida para a elaboração do Plano Semanal é a avaliação da semana anterior, nomeadamente do Plano Semanal anterior. Assim, verifica-se o que foi cumprido, o que não foi cumprido, o que não se acabou embora esteja em curso e o que se fez além do que estava planeado (se for caso disso), emitindo-se (quem o quiser fazer) juízos de valor sobre o trabalho realizado ao longo da semana. Decide-se então do prosseguimento na semana seguinte dos trabalhos em curso, bem como da transição ou não para a semana se-

guinte daquilo que, estando previsto no Plano Semanal, não foi realizado. As actividades que se decidir que transitam para a semana seguinte irão, assim, integrar o respectivo Plano Semanal. Além disso, também a apreciação crítica do trabalho realizado na semana anterior, nomeadamente através da emissão de juízos de valor e da discussão do mesmo pela turma em Conselho, pode determinar o surgimento de decisões que venham a materializar-se no Plano Semanal seguinte. Finalmente, ainda no que diz respeito à avaliação da semana anterior, há a referir que também a discussão do «Diário de Turma» pode dar origem a decisões que venham a materializar-se em actividades ou modos de organização a incluir no Plano Semanal seguinte.

Ainda o «Diário de Turma», nomeadamente a coluna das Sugestões e Propostas de actividades/projectos, é também um ponto de partida para a discussão e elaboração do Plano Semanal.

Além dos pontos de partida já indicados, os professores inquiridos assinalam ainda, unanimemente, propostas de actividades apresentadas quer pelos alunos quer pelo professor; interesses e expectativas manifestados pelos alunos ou detectados pelo professor; projectos quer da iniciativa dos alunos, do professor ou da Escola; o Plano Anual (ou a tradução do programa oficial feita pelo professor para os alunos); além de outras decisões tomadas em Conselho. As rotinas instituídas (semanais e diárias) são também assinaladas como ponto de partida, excepto por E3 (embora este assinala a existência de rotinas semanais e rotinas diárias no conteúdo do Plano Semanal).

Há quase unanimidade nas respostas dos inquiridos quanto ao conteúdo do Plano Semanal (os três professores do 1.º ciclo).

Assim, todos assinalam que nele se prevêem actividades de gestão colectiva e actividades de gestão autónoma. De entre as actividades de gestão colectiva são assinaladas rotinas semanais (o Conselho – incluindo estas actividades de regulação social da vida da

turma, actividades de balanço semanal do trabalho realizado e actividades de planeamento da semana seguinte, nomeadamente a elaboração do Plano Semanal, a distribuição de cargos/responsabilidades e o planeamento de actividades de gestão autónoma – Plano Individual e projectos em pequeno grupo – e outras actividades com horário fixo, como por exemplo a Educação Física), rotinas diárias (actividades de organização e planeamento no início de cada dia, actividades de comunicação ou expressão livre no início do dia, actividades de avaliação diária no fim do dia e actividades de gestão autónoma com base no Plano Individual de Trabalho), realização de projectos que envolvem toda a turma, comunicações de alunos à turma, actividades várias para aprendizagens formais das diversas áreas do programa e a realização de visitas de estudo ocasionalmente. E1 acrescenta ainda a realização ocasional de debates e a vinda à escola, também ocasionalmente, de pessoas do meio.

A forma do Plano Semanal é variável de professor para professor e, no caso de um mesmo professor, pode evoluir à medida que os alunos vão avançando nos anos de escolaridade.

Assim, pelo menos no 1.º ano de escolaridade, é uma listagem de actividades a realizar durante a semana. Estas listagens são acompanhadas pela indicação das modalidades de trabalho em que vão ser realizadas e, no caso de não o serem por todo o grupo-turma, é indicado também quem as vai realizar.

E1 e E3 indicam que pode haver uma calendarização destas actividades por dias da semana, embora o façam de forma diferente: E3 refere que esta calendarização não é feita com todas as actividades nem todas as semanas; quanto a E1, a forma do Plano Semanal vai evoluindo, com a progressão dos alunos pelos anos de escolaridade, para uma calendarização das actividades por dias da semana e por tempos lectivos de cada dia, assumindo assim progressivamente a forma de um horário ou mapa-tipo.

Uma leitura transversal das respostas de E2 ao longo do questionário permite-nos perceber que também no seu caso, embora não esteja formalizada, há uma calendarização (ou mapa-tipo) implícita. Por exemplo, todos os dias começam e acabam com rotinas diárias (actividades de planeamento e organização e actividades de comunicação livre no início de cada dia e actividades de avaliação no fim de cada dia, actividades de gestão autónoma na parte final do dia antes das actividades de avaliação (excepto quando há Conselho), Conselho no fim do último dia de cada semana e no início do primeiro dia da semana seguinte, trabalho de texto livre sempre às 3.ªs e 5.ªs feiras, Educação Física às 4.ªs feiras, etc. Este mapa-tipo, no entanto, como disse atrás, está implícito e não formalizado, o que reforça a sua flexibilidade, podendo ser alterado em função das circunstâncias ou necessidades.

Além do espaço reservado aos elementos de planeamento, o Plano Semanal pode ter também espaço reservado para a avaliação. Embora todos registem no Plano Semanal a sua avaliação (pelo menos o balanço/controlado do que foi cumprido ou não), só E1 prevê formalmente um espaço, à partida, para o aluno responsável fazer uma síntese avaliativa, embora este nem sempre o faça. E3 afirma que os aspectos mais significativos para a avaliação da semana são antes registados nas actas do Conselho. Na prática destes professores, o registo de avaliação que é feito no Plano Semanal é preferencialmente o assinalar em cada actividade planeada, através de um código, se foi cumprida ou não.

Além das funções de planificar o trabalho a realizar durante a semana e de servir de base à avaliação do trabalho da semana, o Plano Semanal tem ainda a função (como já vimos) de ajudar a planificar o dia (servindo de referência e de ponto de partida primordial para a elaboração do Plano Diário) e de ajudar a planificar as actividades de gestão autónoma (quer as actividades de treino incluídas no Plano Individual de Trabalho quer projectos individuais e

de pequeno grupo). E3 acrescenta ainda que o Plano Semanal serve para ajudar os alunos a apropriarem-se da utilização do tempo e da sua gestão. Quanto a E2, refere como função do Plano Semanal «regular o poder do professor no sentido de dar cumprimento integral ao compromisso assumido com o grupo». Reforça, assim, a ideia do plano enquanto contrato negociado e vinculando todo o grupo-turma (incluindo o professor), numa prática democrática de gestão partilhada do poder, exercido por todos no Conselho, e de respeito eticamente assumido pelas decisões partilhadas por todos, num exercício de educação para a democracia.

De facto, todos os membros do grupo-turma podem participar na elaboração do Plano Semanal, apresentando propostas de trabalho, discutindo as propostas apresentadas em diálogo negocial, participando nas tomadas de decisão com os restantes membros da turma procurando que elas sejam consensuais.

Cabe ao aluno responsável pela planificação (que é o Presidente do Conselho) promover na turma o surgimento de propostas de trabalho a incluir no Plano semanal, promover a negociação dessas propostas procurando encontrar consensos e inscrever no Plano as decisões tomadas (para E3 é também ele que desenha o mapa-tipo que serve de base ao registo do Plano Semanal e E2 e E3 atribuem-lhe igualmente o papel de registar, ao longo da semana, eventuais alterações ao Plano Semanal). Está implícito, desde logo, também o papel que o Presidente tem sempre no Conselho de dar a palavra à turma e de a gerir. E2 e E3 atribuem-lhe também o papel de procurar que no Plano sejam contempladas as decisões tomadas anteriormente no Conselho e o de procurar que no Plano haja um equilíbrio entre as várias áreas do programa oficial; E1, no entanto, reserva estes papéis apenas para o professor. Todos estes professores do 1.º ciclo lhe atribuem ainda o papel de afixar o Plano Semanal em lugar visível por todos ao longo da semana e de o arquivar após o seu termo, sendo que para E1 cada aluno copia indivi-

dualmente para o seu caderno, a partir do 2.º ano, o Plano Semanal elaborado colectivamente. Assim, todos os alunos têm sempre acesso ao plano-contrato democraticamente acordado por todo o grupo-turma e podem zelar por que ele seja respeitado salvo se o grupo-turma, em diálogo negocial, decidir introduzir-lhe alterações.

Estas alterações ao Plano Semanal inicialmente aprovado surgem em função de factores não previstos aquando da sua elaboração: quando não se conseguiu acabar uma dada actividade prevista para um determinado dia e é vantajoso continuá-la no dia seguinte; quando surgem prioridades não previstas no Plano Semanal; ou quando surgem imprevistos de várias ordens. Os momentos indicados para serem decididas essas alterações são o momento diário de planificação, no início do dia, e o momento diário de avaliação, no fim do dia. De notar que estes são momentos (que atrás considere como pequenos prolongamentos do Conselho, ou que têm características muito semelhantes) em que todo o grupo-turma se reúne para deliberar sobre programação do trabalho e sobre avaliação do trabalho, respectivamente.

Ao professor cabe, na elaboração do Plano Semanal, o papel de:

- Apresentar propostas e pô-las à consideração do grupo-turma, tal como qualquer aluno;
- Procurar que no Plano haja equilíbrio entre as várias áreas do programa;
- Participar, com os alunos, na discussão das propostas apresentadas, em diálogo negocial;
- Procurar que sejam respeitadas decisões tomadas quer a outros níveis hierárquicos quer noutros momentos, nomeadamente do Conselho;
- Participar, com os alunos, na tomada de decisões, procurando encontrar consensos.

Pode, em suma, concluir-se que há uma participação activa dos alunos em todo o pro-

cesso de elaboração, regulação e avaliação do Plano Semanal.

O Plano Mensal

O Plano Mensal é o correspondente, no 2.º e 3.º ciclos, ao Plano Semanal no 1.º ciclo. Tendo o Conselho, na prática do professor do 2.º e 3.º ciclos, uma periodicidade mensal, o plano colectivo de trabalho que medeia entre dois Conselhos é, logicamente, mensal. No entanto, se a amplitude temporal que abarca é maior do que no 1.º ciclo, o número real de horas lectivas que engloba não o é (pelo contrário), dado que se trata do tempo mensalmente atribuído a uma só disciplina.

Desempenha, no 2.º e 3.º ciclos, um papel central no sistema de planificação (tal como o Plano Semanal no 1.º ciclo), estruturando-se à volta deste os outros planos utilizados. Assim, é através do Plano Mensal que na prática de E4 se avalia a realização do Plano Anual, sendo que os restantes planos ou são integrados no Plano Mensal como seus elementos constituintes (caso do Plano de projecto e, de certo modo, do Plano Individual de Trabalho) ou são elaborados em função dele (caso do Plano Diário e do Plano Individual). O Plano Diário é uma transposição, com eventuais alterações ou ajustamentos, do que fora decidido aquando da elaboração do Plano Mensal; o Plano Individual de Trabalho é elaborado em função do tempo que a ele é atribuído no Plano do mês.

Também o Plano Mensal (à semelhança do que acontece no 1.º ciclo com o Plano Semanal) é elaborado no Conselho, na primeira aula do mês respectivo, e depois de na aula anterior (a última do mês) ter sido avaliado o trabalho do mês findo, inclusivamente o respectivo Plano Mensal.

Assim, um dos pontos de partida para a elaboração do plano de cada mês é a avaliação do trabalho programado/realizado no mês anterior. Tal como acontece no 1.º ciclo com o Plano Semanal, verifica-se o que foi cumprido,

o que não foi cumprido e o que se fez além do que estava planeado e, a seguir, emitem-se juízos avaliativos sobre o trabalho do mês (professor e alunos que o queiram fazer). Decide-se, quanto às actividades em curso (vindas do mês que acaba de terminar e que ainda não foram concluídas), do seu prosseguimento no mês seguinte. Estas, ao transitarem para o mês seguinte, constituem também um ponto de partida para a elaboração do Plano Mensal. As discussões travadas a partir do Painel de Ocorrências Significativas (que na prática desta professora se intitula «Jornal de Parede») podem também, eventualmente, dar origem a decisões que se repercutem no Plano Mensal que a seguir se elabora. O «Jornal de Parede», porém, é igualmente «alimentador» do Plano Mensal, através das propostas e sugestões aí escritas na respectiva coluna (quer pelo professor quer por alunos) que após serem debatidas foram aprovadas. Qualquer membro da turma (professor e alunos) pode ainda apresentar propostas de actividades e de projectos que, caso sejam aceites, integram o Plano Mensal. Algumas destas propostas poderão decorrer do Plano Anual/Programa oficial, bem como de interesses e expectativas manifestadas por alunos ou detectadas pelo professor. As rotinas instituídas (mensais, diárias, ...), nomeadamente as decorrentes do modelo pedagógico praticado pelo professor, são igualmente ponto de partida para a elaboração do Plano Mensal.

No seu conteúdo são previstas (tal como no Plano Semanal) actividades de gestão colectiva e actividades de gestão autónoma. Estas podem ser quer actividades de treino das matérias dos programas quer projectos individuais ou de pequeno grupo. As actividades de gestão colectiva incluem rotinas mensais (o Conselho); rotinas diárias (momentos consagrados ao Plano Individual, isto é, trabalho autónomo); realização de projectos colectivos, que envolvem toda a turma; comunicações de alunos à turma; actividades várias para aprendizagens formais das diversas áreas do pro-

grama oficial e (ocasionalmente) visitas de estudo.

Este planeamento das actividades a realizar durante o mês é formalizado na sua calendarização por datas/aulas do mês (neste aspecto aproxima-se sobretudo de E1).

O Plano Mensal tem, assim, por função programar o trabalho a realizar pela turma durante o mês, ajudar a planificar as actividades de gestão autónoma (servir de referência para a elaboração do Plano Individual de Trabalho, incluindo treinos e projectos individuais ou de pequeno grupo), ajudar a avaliar o mês e ajudar a gerir racionalmente o tempo («garantir o equilíbrio na distribuição do tempo destinado às rotinas e do tempo para «avançar» em novos conteúdos ou actividades, como por exemplo leitura orientada»).

Tal como acontece no 1.º ciclo com o Plano Semanal, também na prática implementada por esta professora do 2.º e 3.º ciclos é atribuída aos alunos uma intervenção activa na elaboração do plano colectivo que estrutura o trabalho da turma ao longo do ciclo de trabalho que medeia entre dois Conselhos (o Plano Mensal). Aos diversos membros do grupo-turma cabe apresentar propostas de trabalho para incluir no Plano, discutir as propostas de trabalho em diálogo negocial e participar nas tomadas de decisão, procurando soluções consensuais.

É ao Secretário da Mesa da Assembleia (nome pelo qual o Conselho é designado no 2.º e 3.º ciclos, como já vimos atrás) que cabe a liderança do processo de elaboração do Plano Mensal (com apoio do Professor) e o registo do plano. Deste modo, cabe-lhe inscrever no Plano as rotinas (mensais e diárias) após verificar com a turma se não há nenhum obstáculo à realização das mesmas, promover na turma o surgimento de propostas de trabalho a incluir no Plano Mensal, promover na turma a negociação das propostas, dar a palavra aos membros da turma e geri-la, procurar que no Plano haja um equilíbrio entre as várias áreas do programa oficial, promover o consenso nas

decisões e inscrever no Plano as decisões tomadas.

Os vários papéis atribuídos ao professor na elaboração do Plano Mensal que foram assinalados por E4 (2.º e 3.º ciclos) são exactamente os mesmos que foram assinalados pelos restantes três professores (do 1.º ciclo) relativamente à elaboração do Plano Semanal, havendo portanto total unanimidade: apresentar propostas e pô-las à consideração do grupo-turma, tal como qualquer aluno; procurar que no Plano haja equilíbrio entre as várias áreas do programa oficial; participar, com os alunos, na discussão das propostas apresentadas, em diálogo negocial; procurar que sejam respeitadas decisões tomadas quer a outros níveis hierárquicos quer noutros momentos, nomeadamente no Conselho; participar, com os alunos, na tomada de decisões procurando encontrar consensos.

O Plano Mensal que ficar acordado é copiado por cada aluno para o seu caderno ou agenda.

Ao longo do mês podem ser feitas alterações ao Plano Mensal: quando não se conseguiu acabar uma dada actividade na data prevista e é vantajoso continuá-la na aula seguinte, quando surgem prioridades não previstas no Plano ou quando surgem outros imprevistos de várias ordens. Estas alterações podem ser decididas quer no momento diário de planificação, no início da aula, quer em qualquer momento em que surja o imprevisto forte. Para tal a turma reúne em Conselho e as alterações são decididas por todo o grupo-turma com o professor, em diálogo negocial.

Também a avaliação do Plano Mensal (que, como já vimos, se realiza no Conselho na última aula do mês do calendário) é feita por todo o grupo-turma, liderado pelos membros da Mesa da Assembleia (o Delegado/Presidente, o Secretário e o professor).

Sendo assim, também quanto ao Plano Mensal se pode concluir que os alunos têm uma participação activa em todo o seu processo de elaboração, regulação e avaliação.

O Plano Diário

Sendo praticado por todos estes professores e sendo mesmo um dos mais valorizados quando se lhes pergunta a quais dos planos atribuem mais importância (apenas E1 não o refere na resposta a esta questão), o Plano Diário parece-me ter um papel mais relevante, na estruturação do trabalho a realizar pela turma, nos primeiros tempos em que os alunos trabalham no âmbito deste modelo (isto é, numa fase que podemos considerar ainda de iniciação ao modelo) ou em idades cuja noção de tempo superior ao dia não esteja ainda dominada. Estes «primeiros tempos», de iniciação e/ou de aquisição de noção de tempo mais alargada, podem ter uma duração superior a um ano. Progressivamente, o Plano Diário vai perdendo peso na estruturação do trabalho da turma, para outros planos colectivos de maior amplitude (o Plano Semanal, no caso do 1.º ciclo, ou o Plano Mensal, no 2.º e 3.º ciclos). Como já vimos atrás, há um alargamento progressivo da amplitude temporal da planificação. Embora se mantenha o Plano Diário, reduzem-se as decisões a tomar aquando da sua elaboração no início de cada dia/aula e, logicamente, a participação negocial do grupo neste momento, pelo facto de a maior parte das decisões sobre o que se vai fazer neste dia já terem sido tomadas aquando da elaboração do Plano Semanal ou Plano Mensal. Quando estes estão plenamente assumidos, cabe ao Plano Diário sobretudo a estruturação dos modos de trabalho pela divisão de tarefas escolares ligadas ao programa e a actualização/regulação das decisões tomadas, no Plano Semanal ou Mensal sobre o trabalho a realizar nesse dia:

«Geralmente o Plano Diário repete o que foi decidido no Plano Mensal. Serve de regulador para a distribuição do tempo entre actividades comuns a toda a turma (apresentação de textos, audição de contos, aperfeiçoamento de texto e trabalho autónomo.» (E4)

«O Plano do Dia garante a coerência entre o que se combina semanalmente e o que realmente se faz (...). (E3)

Entrevê-se nas palavras destas duas professoras, desde logo, a dupla função de planeamento e de avaliação do Plano Diário. Isto é, se por um lado serve para planificar o trabalho a realizar durante o dia, ele serve também para em cada dia se ir regulando, aferindo, adaptando, alterando as decisões tomadas no Plano Semanal ou Mensal, contribuindo para fazer a avaliação deste, nomeadamente do estado do seu cumprimento:

«O Plano Diário da 5.ª e 6.ª feira resulta da avaliação do Plano Semanal.» (E2)

Além de ser um instrumento que ajuda a avaliação do trabalho da semana ou do mês, é também um instrumento de avaliação do próprio dia: no fim do dia, no momento de avaliação diário, verifica-se sempre o cumprimento ou incumprimento do Plano Diário.

Todos os professores assinalam ainda a sua função de ajudar a planificar actividades de gestão autónoma (servir de referência para a elaboração do Plano Individual de Trabalho ou para a gestão do mesmo, incluindo actividades de treino e projectos individuais e de pequeno grupo). Esta função está, aliás, entre as razões que E2 invoca para lhe atribuir importância: ser «suporte de outros planos».

Da natureza do Plano Diário decorrem os seus pontos de partida. Assim, aqueles que são comuns a todos os professores são o Plano Semanal ou Mensal; acontecimentos não previstos aquando da elaboração do Plano Semanal ou do Plano Mensal e trabalhos em curso que transitam do dia/aula anterior. Todos os professores do 1.º ciclo assinalam ainda as rotinas diárias instituídas, propostas quer dos alunos quer do professor e a avaliação do trabalho feita no fim do dia/aula anterior.

O conteúdo do Plano Diário inclui assim (à semelhança do Plano Semanal e do Plano Mensal, isto é, os planos de acção colectivos) actividades de gestão colectiva e actividades

de gestão autónoma. Nas actividades de gestão colectiva, além de actividades variáveis para aprendizagem das várias áreas dos programas oficiais, incluem-se sempre as rotinas diárias, nomeadamente o planeamento do dia e a avaliação do dia. Além do registo das actividades a realizar, o Plano Diário pode conter ainda indicação de modalidades de trabalho em que elas vão decorrer (por exemplo, «trabalho de grupo») ou de quem as vai realizar, bem como a sua calendarização pelos tempos lectivos do dia/aula (nalguns casos, no entanto, este aspecto não é formalizado no registo do Plano, estando porém instituídos e interiorizados na turma os momentos para algumas actividades como por exemplo as de gestão autónoma). Está também previsto (implícita ou explicitamente) o registo da avaliação, em termos do que foi ou não cumprido, normalmente através de um código instituído na turma.

O papel principal dos intervenientes (toda a turma, incluindo alunos e professor) na elaboração do Plano Diário (aquele que é assinado por todos os professores inquiridos) é o de verificar a viabilidade das decisões tomadas anteriormente (no Plano Semanal ou Mensal e rotinas instituídas). Os três professores do 1.º ciclo atribuem ainda ao grupo-turma o papel de apresentar propostas de trabalho a incluir no Plano, discuti-las em diálogo negocial e participar nas tomadas de decisão, em conjunto com todos os membros da turma (alunos e professor), procurando que as decisões sejam consensuais, referindo E1, que «estes aspectos acontecem mais no balanço [diário], sendo o Plano Diário um memorando do que foi decidido antes». Parece, pois, haver uma maior flexibilidade no 1.º ciclo no que diz respeito à introdução de elementos novos no Plano Diário, além dos já previstos no Plano Semanal. Não há, no entanto, dados que permitam afirmá-lo com segurança.

É ao aluno responsável pela planificação que compete gerir a elaboração do Plano Diário: inscreve nele as rotinas diárias ou sema-

nais instituídas, após verificar com a turma se não há nenhum obstáculo à realização das mesmas; transcreve para o Plano Diário as decisões tomadas anteriormente, após verificar com a turma se não há obstáculo à realização das mesmas ou, quando as decisões não tenham sido tomadas, promove o surgimento de propostas, a sua discussão/negociação e o encontro de consensos, dá a palavra à turma e gere-a, pormenoriza ou operacionaliza com a turma decisões tomadas, se for caso disso.

O Plano Diário resultante é afixado pelo responsável em lugar visível por todos ao longo do dia e no fim do dia é arquivado por ele (no 1.º ciclo) ou é copiado por cada aluno.

No fim do dia é também o aluno responsável pela planificação que dirige os trabalhos de avaliação do Plano Diário (este papel, nos primeiros anos de escolaridade, começa por ser da responsabilidade do professor, que progressivamente o vai passando para os alunos responsáveis pela planificação). Esta avaliação é feita com a participação de toda a turma e, para além de se verificar o que foi cumprido e o que não o foi, qualquer membro da turma (alunos e professor) pode emitir juízos de valor sobre o trabalho realizado. E1 refere ainda que os alunos que quiserem mostram nessa altura à turma os trabalhos que realizaram durante o tempo de gestão autónoma.

Como vemos, também na elaboração e avaliação do Plano Diário os alunos têm uma participação activa, nomeadamente nos processos de decisão (embora estes possam, nalguns casos, ser apenas ajustamentos a decisões tomadas anteriormente por toda a turma, como vimos também).

O Plano Individual de Trabalho

Como já vimos atrás (a propósito do Plano Semanal), o Plano Individual situa-se entre aqueles que este grupo de professores mais valoriza. Salientam, nomeadamente, o seu papel na promoção da autonomia do aluno, no seu comprometimento e responsabilização pela

sua própria aprendizagem, bem como na atribuição de um papel activo do aluno na planificação, entre outros:

«Os dois primeiros [PIT e Plano de Projecto] porque pretendem a autonomia dos alunos, no âmbito de actividades escolhidas e geridas por eles.» (E1)

«[Plano Semanal, Plano Individual de Trabalho e Plano Diário] são os essenciais para o bom funcionamento do grupo-turma e organização do trabalho com os alunos permitindo-lhes a sua participação activa na planificação e avaliação de toda a actividade do grupo, responsabilizando-os pela sua realização perante a professora e responsabilizando a professora perante os alunos pelos compromissos assumidos com o grupo. Plano Semanal, Diário e Plano Individual de Trabalho são, muitas vezes, o suporte de outros planos na medida em que contêm registos de actividades que são planificadas quer no Plano Anual quer no Plano de Projecto.» (E2)

«Ao PIT atribuo importância porque este corresponde a um passo fundamental no sentido da autonomia e do conhecimento individual, promovendo uma reflexão sobre si próprio, facilitando a apropriação da criança em relação ao seu percurso. Por outro lado é um espaço negocial importante.» (E3)

Esta última, a par da autonomia e da individualização, destaca também a negociação, questão a que voltaremos mais adiante.

O Plano Individual de Trabalho organiza o trabalho autónomo de cada aluno, tal como o Plano Semanal (no 1.º ciclo) e o Plano Mensal (no 2.º e 3.º ciclos) organizam o trabalho do conjunto da turma. Também como aqueles a sua amplitude temporal é a que medeia entre dois Conselhos. Assim, se o Plano Semanal ou o Plano Mensal são estruturantes de toda a planificação e do trabalho do conjunto da turma, o Plano Individual é o estruturante do trabalho de cada aluno no tempo de gestão autónoma. (Sublinho aqui, desde já, que o que é individual é o plano, mas as actividades que cada aluno inscreve no seu plano podem ser

realizadas individualmente, a meias ou em pequeno grupo, neste caso desde que o combine com os seus colegas; mais adiante voltaremos a esta questão). O facto de o Plano Individual de Trabalho ter uma amplitude temporal igual à do plano colectivo que estrutura o ciclo de trabalho entre dois Conselhos confere-lhe, desde logo, uma relação estreita com o Conselho, a que há que aduzir outros elementos que, embora já referidos atrás, desenvolverei a seguir. Como veremos, o Plano Individual não se situa numa linha de não directividade, o próprio grupo-turma terá alguma palavra a dizer na regulação do trabalho individual.

Já vimos atrás que o Plano Individual de Trabalho é avaliado no Conselho (nisto há unanimidade entre todos os professores deste grupo que é objecto desta fase do estudo). Também a elaboração do Plano Individual para o novo ciclo de trabalho é feita no Conselho, no momento em que neste se programa este novo ciclo.

Todos os inquiridos atribuem ao Plano Individual a função de planificação do trabalho individual/autónomo, adequada às características (interesses e necessidades) de cada um; a função de regulação/pilotagem durante a realização do trabalho (auto-verificação do que já foi feito e do que ainda falta fazer, em função do tempo disponível); bem como a função de avaliação, no fim, do trabalho realizado por cada um (auto e hetero: auto-regulação e regulação do grupo sobre os processos individuais). Todos os professores do 1.º ciclo lhe atribuem ainda a função de promover a ajuda.

Se não há dúvidas, mais uma vez, sobre a íntima relação entre a avaliação do trabalho anterior e a programação do seguinte (sendo aquela um elemento determinante para esta), há no entanto que distinguir avaliações do Plano Individual de vária natureza. A única que reúne consenso como ponto de partida para a elaboração no PIT é a que é «feita pelo professor, nomeadamente eventuais recomendações deste». E4 não assinala nem a auto-

avaliação, com eventuais auto-recomendações, nem a avaliação feita por outros colegas no Conselho e eventuais recomendações destes. No entanto, na resposta a outras questões, no âmbito do papel dos intervenientes na avaliação do PIT, não deixa de referir quer a auto-avaliação de cada aluno quer a partilha, pelo grupo-turma, de juízos de valor sobre o trabalho realizado por cada um. Ainda no âmbito da avaliação como ponto de partida para a elaboração do Plano Individual, a maioria destes professores (exceptua-se E3) assinala ainda dificuldades detectadas no aluno (quer pelo professor, quer pelo próprio aluno, quer por outros) e as respectivas recomendações para as vencer.

Só E2 não refere como ponto de partida algumas regras estabelecidas para o Plano Individual. E1 e E3 precisam entre as regras as de diversificar as actividades a programar por cada um no seu plano, isto é, propor-se realizar actividades de várias áreas dos programas. E3 acrescenta ainda que no âmbito do PIT se pode trabalhar também a meias ou em pequenos grupos e não só individualmente (reforça, assim, a ideia de que o que é individual é o plano e não necessariamente o trabalho). Quanto a E4, indica que há «mínimos estabelecidos», acrescentando que «o número mínimo de trabalhos e a sua tipologia são impostos. Os alunos têm liberdade de escolher os temas, títulos de obras a ler, recolhas a fazer». (Esta questão da imposição de quantidades mínimas de trabalho a realizar, por tipologias de trabalho, tem sido objecto de algumas polémicas no seio do Movimento da Escola Moderna).

Os três professores do 1.º ciclo indicam ainda, como ponto de partida para a elaboração do Plano Individual, os acordos que são fruto de negociações com outros colegas para desenvolvimento de actividades e/ou projectos a meias ou em pequeno grupo. Este facto marca bem uma concepção de Plano Individual de Trabalho em que o que é individual é o plano mas não o trabalho, isto é, cada aluno pode incluir no seu próprio plano actividades

e/ou projectos a desenvolver também a meias ou em pequeno grupo (além das actividades de treino e projectos individuais), o que implica um acordo prévio (resultante de uma negociação entre eles) sobre o que vão fazer e quando o vão fazer, de modo a que cada um possa gerir no tempo de trabalho autónomo o que vai fazer sozinho e o que vai fazer com outros. Tal pressupõe não só uma interacção durante a realização dessas actividades ou projectos que lhes são comuns, como também uma interacção negocial em momento que antecede o registo do Plano Individual por cada um. Abre-se assim caminho para situações de entreaajuda espontânea, reduzindo o carácter individualista de que o trabalho em tempo de gestão autónoma se poderia revestir. Tal não impede, no entanto, como disse, que cada aluno tenha momentos de trabalho individual e se concentre, por exemplo, em treinos que são específicos de dificuldades pessoais, com vista à sua superação. O que lhe confere é uma dupla vertente de aprendizagem individual e de aprendizagem em interacção e entreaajuda, numa dimensão de cooperação.

O conteúdo do Plano Individual de Trabalho inclui actividades de treino a desenvolver sobre as várias áreas/conteúdos do programa (a realizar individualmente, a pares ou em pequenos grupos); projectos a desenvolver (também individualmente, a pares ou em pequenos grupos); actividades de apoio – com o professor ou com colegas – e entreaajuda (estas, não sendo assinaladas por E4 na resposta à pergunta sobre o conteúdo do PIT, são-no por si assinaladas noutra parte do questionário, sobre os processos, nomeadamente nas modalidades de trabalho utilizadas e no papel do professor na realização do PIT; tal pode significar que, embora as actividades de apoio e entreaajuda se realizam, elas podem não figurar explicitamente no Plano Individual, surgindo no plano colectivo, diário ou mensal); havendo igualmente lugar no conteúdo do Plano Individual de Trabalho para a avaliação do trabalho realizado, quer a auto-avaliação do aluno,

quer a avaliação do professor, quer a avaliação dos pais/encarregados de educação (E3 sublinha que esta última nem sempre é contemplada e E4 que se limitam a tomar conhecimento). E1 acrescenta ainda que a indicação do cargo de que é responsável e a sua auto-avaliação é também conteúdo do Plano Individual de Trabalho. O mesmo se verifica em E4.

Todos estes professores indicam que uma parte do Plano é ocupada por grelhas para registo das actividades a realizar, por áreas do programa. Enquanto que E4 é omissa quanto a estas grelhas, todos os professores do 1.º ciclo indicam que elas são tabelas de dupla entrada, figurando num dos eixos (a coluna da esquerda) uma listagem de actividades que os alunos podem realizar, sendo que algumas das linhas ficam em branco para eventuais acrescentos de actividades não previstas na listagem. E2 e E3 indicam que no outro eixo da grelha (na linha do cimo) figuram os dias da semana, mas E1 e E4 não. E4 regista não os dias da semana mas a ordem das semanas ao longo do mês.

E4 acrescenta que no Plano Individual figura um espaço para registo de projectos a desenvolver. Porque os restantes são omissos quanto a isto (mas afirmam a existência de projectos no conteúdo do PIT) não fica claro se os projectos figuram também nas referidas grelhas ou se a eles é reservado um espaço próprio como em E4.

À excepção de E2, todos afirmam que há um espaço reservado para registo e avaliação de cargos desempenhados.

Todos indicam, finalmente, a existência no Plano Individual de espaço para registo de juízos avaliativos, auto e hetero, acrescentando E4 a existência de um espaço para indicação pelo aluno de quais as actividades desenvolvidas com interesse e quais as dificuldades sentidas, além de uma avaliação global.

É a cada um dos alunos que cabe elaborar o seu próprio Plano Individual (se bem que deva fazê-lo no respeito por algumas regras estabelecidas na turma e já atrás referidas). Assim,

cada aluno regista no seu PIT o que se propõe fazer, tendo em conta o tempo disponível, as suas necessidades, os seus interesses e as suas capacidades, devendo ter também em conta a avaliação do trabalho no ciclo anterior (nomeadamente eventuais recomendações daí resultantes) e podendo negociar com os colegas, eventualmente, trabalhos que se proponham fazer a meias ou em pequeno grupo. Para que o último caso ocorra, tem de haver um tempo e um clima propício a que estas negociações ocorram.

O trabalho planeado no Plano Individual é realizado por cada aluno mas, como já vimos, pode fazê-lo com outros colegas. Isto é, pode haver momentos em que trabalha individualmente, momentos em que trabalha a meias (em pares), momentos em que trabalha em pequenos grupos, momentos em que trabalha como o apoio individual do professor ou momentos em que trabalha em pequeno grupo com o apoio do professor. De todas estas modalidades possíveis, as mais frequentes são, no entanto, o trabalho individual e o trabalho a meias.

Ao professor cabe, durante o tempo de realização do Plano Individual de Trabalho (no tempo de gestão autónoma), apoiar os alunos que o solicitem espontaneamente ou apoiar os alunos que previamente ficou combinado apoiar, aquando da elaboração do plano colectivo para o ciclo de trabalho correspondente ao Plano Individual em curso (Plano Semanal ou Plano Mensal). Pode ainda, se não houver solicitações dos alunos, ocupar-se de tarefas várias, nomeadamente de organização de recursos.

Ao longo do tempo a que respeita o Plano Individual, cada aluno vai registando nele cada trabalho realizado, à medida que os vai realizando.

No final, o próprio aluno regista no seu plano a sua auto-avaliação: regista a quantidade de trabalhos realizados (E3 não assinala este registo); regista se cumpriu o que tinha previsto, se não cumpriu ou se ultrapassou; escreve os seus juízos de valor sobre a globali-

dade do seu trabalho no âmbito do Plano Individual; e (excepto no caso do professor E2) escreve, eventualmente, que dificuldades sentiu, como as ultrapassou ou de que apoios pensa necessitar para os resolver (apoio do professor, apoio de colegas da turma, apoio de familiares, recurso a outros materiais, etc.). Assim, cada aluno, no seu processo de auto-avaliação do Plano Individual, passa primeiramente por uma fase de balanço quantitativo do seu trabalho (confronta o planeado com o realizado, servindo-lhe o planeado como uma espécie de lista de verificação), tece a seguir juízos de valor mais globais sobre esse trabalho (que podem incluir uma apreciação não só do trabalho realizado mas também do trabalho planeado, isto é, da adequação do que planeou à realidade das suas capacidades e necessidades), e perspectiva, eventualmente, o trabalho a realizar para ultrapassar dificuldades surgidas. Não é difícil identificarmos aqui as três «etapas fundamentais da avaliação formativa» de que fala Linda Allal: a recolha de informações, a interpretação das informações recolhidas e a adaptação das actividades pedagógicas (Allal, 1986: 178-188). Ora, este processo é desempenhado pelo próprio aluno, numa perspectiva de avaliação formadora (Nunziati, 1990).

O professor regista também, no Plano Individual de cada aluno e após a autoavaliação deste, o seu próprio juízo avaliativo sobre o trabalho por ele realizado e, se for caso disso, indicações para o aluno melhorar o seu trabalho no ciclo de trabalho seguinte, a serem contempladas na elaboração pelo aluno do seu Plano Individual seguinte. Deverá, nos seus juízos de valor e nas indicações ou sugestões que aponta, ter em conta as reais capacidades e necessidades de cada um, respeitando também os seus interesses.

Assim, o cumprimento do que cada um planeou e a adequação do trabalho realizado às características de cada aluno, nomeadamente a sua evolução, são os critérios de avaliação apontados por estes professores para a

avaliação do PIT. Trata-se, portanto, de uma conjugação de critérios de quantidade com critérios de qualidade.

Os pais ou encarregados de educação podem também emitir juízos de valor sobre o trabalho realizado pelo seu educando, mas na maior parte dos casos limitam-se a tomar conhecimento desse trabalho.

Os registos de avaliação quer do próprio aluno quer do professor são apresentados oralmente à turma, no Conselho, juntamente com as recomendações, sugestões ou propostas para o trabalho a realizar por cada um no ciclo seguinte e a integrar no seu Plano Individual. Assim, todo o grupo-turma partilha a avaliação do trabalho realizado por cada um em tempo de gestão autónoma. Qualquer aluno pode então pronunciar-se sobre o trabalho de cada um, apresentar (eventualmente) recomendações a alguns alunos para o seu trabalho nos ciclos seguintes, negociar redes de entre-ajuda para aqueles que o necessitem, em suma, regular de forma partilhada o trabalho autónomo de cada um, em função das suas necessidades e das suas capacidades.

Ora, como vemos, apesar de a elaboração do Plano Individual de Trabalho ser da responsabilidade de cada aluno, autonomamente, em função dos seus próprios interesses, das suas necessidades e das suas capacidades, o grupo-turma tem uma palavra a dizer sobre o trabalho autónomo de cada um, regulando, avaliando, recomendando e, quando necessário, ajudando a resolver dificuldades, nomeadamente através da criação de situações de entreajuda. Embora no respeito pelas diferenças individuais e pelos percursos de aprendizagem de cada aluno, individualmente ou em interacção com os outros, é o grupo-turma, em última instância, que regula esses percursos individuais. Assim, em vez de um excessivo individualismo que poderia resultar de processos muito separados e muito individuais, esta prática reenvia para o grupo (na turma) a condução do processo de aprendizagem de todos e de cada um. Não se trata, portanto, de uma

prática não-directiva mas antes de uma prática sociocentrada (Vial, 1971) com respeito pela heterogeneidade e pelas diferenças individuais, procurando adaptar os percursos de aprendizagem às características de cada um mas reservando um papel para os seus pares, que em interacção e em cooperação estimulam essas mesmas aprendizagens.

Quer a avaliação colectiva do trabalho individual, feita na perspectiva de o grupo ajudar a encontrar soluções para os problemas de cada um, quer o trabalho autónomo realizado a meias ou em pequenos grupos (nomeadamente os projectos, mas não só) contribuem para o desenvolvimento de relações de cooperação, de solidariedade e de entreaajuda.

O trabalho realizado em tempo de gestão autónoma volta sistematicamente ao grupo-turma: é a avaliação partilhada do trabalho realizado; é a responsabilização do conjunto da turma pelo apoio àqueles que dele precisem, nomeadamente através da criação de redes de entreaajuda, mais ou menos pontuais ou duradouras, mais ou menos formais; é a apresentação à turma, no momento de avaliação no fim de cada dia, de trabalhos realizados no tempo de gestão autónoma (que verificámos atrás em algumas das práticas destes professores); é a comunicação à turma do resultado dos projectos realizados (individualmente ou em pequeno grupo) em tempo de gestão autónoma e, como já vimos, planeados no Plano Individual.

O Plano de Projecto

O Plano de Projecto é aquele que tem uma amplitude temporal mais variável, mesmo no seio de cada turma, sendo também o único plano de acção operacionalizado que pode ter uma amplitude superior ao tempo que medeia entre dois Conselhos, isto é, aos ciclos de trabalho que marcam a estruturação da planificação. (Excluo o Plano Anual por ele constituir, na prática destes professores, mais um referencial para ser operacionalizado noutros pla-

nos do que um estruturador da acção imediata dos alunos.)

Há uma grande variedade de projectos na prática destes professores. Consoante o critério de classificação, podemos encontrar: projectos de estudo/investigação ou projectos de acção/intervenção; projectos de curto/médio prazo ou projectos que se desenrolam ao longo de todo o ano lectivo; projectos decorrentes do modelo pedagógico do professor, decorrentes de interesses/necessidades dos alunos, decorrentes dos programas oficiais ou decorrentes de acontecimentos sociais relevantes ou iniciativas institucionais.

No que diz respeito à sua fonte, todos os professores indicam que são realizados projectos decorrentes do seu modelo pedagógico (o que lhes é mais comum é o projecto da correspondência escolar), projectos decorrentes de interesses ou necessidades dos alunos e projectos decorrentes de acontecimentos sociais e institucionais. Se os projectos decorrentes de interesses ou necessidades dos alunos podem ser quer projectos colectivos (que envolvem toda a turma) quer projectos realizados individualmente ou em pequeno grupo, os restantes, os decorrentes do modelo pedagógico do professor ou de acontecimentos sociais ou institucionais (comemorações, festividades,...) são realizados por toda a turma (embora com contributos individuais ou de pequeno grupo). Os projectos decorrentes dos programas oficiais, pelo contrário, são apenas assinalados como projectos individuais ou de pequeno grupo e só por dois dos professores (E1 e E2).

Quanto à natureza da actuação, os que são comuns a todos estes professores são os projectos de intervenção no meio realizados por toda a turma. Para E1 e E2, no entanto, podem ser igualmente individuais ou de pequeno grupo. Os projectos de estudo, assinalados pelos três professores do 1.º ciclo, podem ser quer de toda a turma quer individuais ou de pequeno grupo, embora haja alguma tendência para serem menos frequentes os de toda a turma.

A amplitude temporal dos projectos é muito variável. Parece, no entanto, haver alguma tendência para que os projectos individuais ou de pequeno grupo não atinjam prazos muito dilatados (geralmente duram alguns dias ou algumas semanas, sendo que só um dos professores assinala a duração de um mês), enquanto que os projectos colectivos, para além de poderem decorrer num prazo curto, podem também desenrolar-se ao longo de todo o ano lectivo. É este o caso, por exemplo, dos projectos do jornal escolar ou da correspondência escolar, que, embora decorram ao longo de todo o ano, têm momentos cíclicos de realização e não se desenvolvem num contínuo.

No conjunto, parece haver alguma tendência para que os projectos individuais ou de pequeno grupo, além de serem de relativamente curta duração, estejam mais ligados ao estudo e investigação de assuntos diversos, podendo decorrer directamente dos programas oficiais ou de curiosidades e interesses dos alunos envolvidos (cuja relação com os programas poderá ser feita «a posteriori»).

Os projectos colectivos, por seu lado, para além de poderem ter maior duração, têm tendência para ser mais projectos de acção/intervenção social no meio (mais próximo ou mais distante) e menos projectos ligados a conteúdos dos programas.

Esta tendência, no entanto, apenas se esboça e carece de ser mais aprofundada através de um maior rigor na recolha de dados, nomeadamente através de questões mais sistémicas no instrumento de recolha.

O Plano de Projecto pode ser elaborado em qualquer momento, quando o projecto surge. No entanto, a elaboração de planos de projectos colectivos passa sempre pelo Conselho, nomeadamente pelo momento de elaboração da planificação, ou por momentos que, aquando da elaboração da planificação no Conselho, se destinem à elaboração do projecto, ou ainda em momentos que, embora a meio do ciclo de trabalho entre dois Conselhos, sejam seme-

lhantes a um Conselho, isto é, em reunião de todo o grupo-turma, geralmente presidida pelos responsáveis do Conselho, para discussão e deliberação sobre os assuntos da turma.

Quanto ao momento em que são elaborados os planos de projecto individual ou de pequeno grupo, a tendência é para que seja em momentos ou de programação ou de realização do trabalho autónomo, isto é, ou quando se elabora o Plano Individual e se prevê a gestão do tempo de trabalho autónomo ou quando se está a trabalhar em autonomia.

Quer num quer no outro caso, no entanto, o Plano de Projecto é elaborado pelos intervenientes na sua realização, isto é, há uma coincidência entre quem planifica e quem executa o que se planifica.

Qualquer membro da turma (professor ou aluno) pode tomar a iniciativa de propor à turma a realização de um projecto colectivo mas também há projectos cuja iniciativa parte de propostas exteriores à turma (quer da Escola, através do plano pedagógico da Escola, quer de outras escolas/turmas, através das propostas dos correspondentes). As propostas dos membros da turma podem ser apresentadas ao grupo-turma directamente em momentos colectivos, nomeadamente no Conselho, mas também podem ser mediadas por instrumentos de registo dessas propostas, nomeadamente o «Diário de Turma» ou um cartaz destinado especificamente ao registo de questões ou problemas para projectos.

Este cartaz, ponto de partida para projectos quer colectivos quer individuais ou de pequeno grupo, pode ter o formato de um espaço livre, não estruturado, ou estar organizado por colunas, para facilitar desde logo a estruturação do projecto. Nele os alunos registam as suas questões ou problemas a investigar bem como sugestões de projectos, que podem estar directamente relacionados com algum ponto ou conteúdo do programa oficial mas que também podem não estar, focando interesses e motivações dos alunos em qualquer área. Quando o espaço está organizado

por colunas, além da coluna para as questões que dão origem ao projecto (assinadas por quem as coloca), nas outras podem inscrever-se os nomes dos alunos que querem realizar esse projecto, bem como o que já sabe sobre o assunto, estratégias ou actividades a desenvolver para realizar o projecto e a indicação do tempo que se vai utilizar. Esta forma (que constitui já um esboço de planificação do projecto, a qual será depois mais esmiuçada no respectivo Plano) é, porém, menos utilizada pelos alunos inquiridos, sendo mais frequente o cartaz ter apenas as questões/propostas colocadas por alunos e, eventualmente, a indicação de quem se propõe realizar esse projecto com o seu proponente inicial.

É, assim, um instrumento auxiliar da planificação que tem por funções motivar o surgimento de projectos, estimulando o surgimento de questões e propostas que traduzem curiosidade, desejo de saber e interesses de alunos, e facilitar a constituição de grupos de alunos que queiram desenvolver o mesmo projecto (qualquer questão colocada por um aluno pode despertar noutros o interesse pela mesma questão, que podem juntar-se a ele e constituir um grupo para realizar esse projecto). Funciona também como memorando de questões e interesses dos alunos que, não sendo possível dar-lhes seguimento a nível imediato por se estar ocupado com outras actividades, podem ser retomadas mais tarde se o interesse se mantiver, quer por iniciativa de quaisquer alunos quer por proposta do professor. Quando o seu formato tem as várias colunas atrás referidas, o «cartaz das perguntas» ou das sugestões (o seu título pode ser «Gostaria de saber... de fazer...», ou «sugestões» ou qualquer outro título adequado) tem também a função de planificar o projecto e de estimular a consciência do que já se sabe sobre os assuntos em questão.

À medida que as questões registadas neste instrumento vão sendo tratadas através de projectos, assinala-se nele a sua realização. Isto é, acaba por funcionar também como uma espécie de «check-list» do que já foi tratado,

que, no caso de serem assuntos do programa oficial, vão depois ser também registados no Plano Anual como tendo já sido tratados.

O Plano de Projecto é registado em papel com o seu espaço estruturado, seja sob a forma de colunas seja sob qualquer outra forma (geralmente são colunas, mas mesmo neste caso pode haver outros espaços estruturados, em conjugação com elas). Em cada coluna ou espaço regista-se um dos elementos do Plano (o seu conteúdo).

Estes elementos distribuem-se por três grandes áreas: a planificação da execução do projecto; a comunicação/divulgação/apresentação aos outros (seja a turma, seja exterior à turma ou mesmo à Escola) dos produtos do projecto (podem ser saberes adquiridos, produtos materiais,... que se partilham com os outros); e a avaliação (quanto a esta, E2 não regista avaliação no Plano de Projecto, afirmando que a avaliação é feita aquando da apresentação à turma do resultado do projecto ou então é feita no Conselho).

O Plano de Projecto tem sempre a sua identificação, isto é, o seu objecto. Pode ser um objecto de estudo (uma pergunta, um tema, um conteúdo, um assunto, um problema...) ou uma acção, isto é, pode corresponder à formulação «o que quer(em)o(s) saber» ou à formulação «o que quer(em)o(s) fazer». Entre os elementos de planificação figuram sempre as actividades a desenvolver, a sua calendarização, quem as vai realizar e os recursos disponíveis. Podem ainda incluir-se (embora dependa da natureza do projecto) o que já se sabe sobre a questão que se vai estudar e uma decomposição da questão em várias sub-questões, que frequentemente assumem a forma de perguntas. Assim, é da avaliação diagnóstica do que já se sabe e daquilo de que se dispõe (recursos) que se parte para a sua programação.

O Plano de Projecto serve para planificar/desenhar o projecto (ajudar a delimitar o seu âmbito; clarificar o que se vai fazer; organizar o trabalho, nomeadamente na distribui-

ção de tarefas; ajudar a identificar ou seleccionar recursos, ou solicitá-los a alguém, seja ao professor ou não; prever a gestão do tempo;...), para ajudar a regular a execução do projecto ao longo do mesmo e para ajudar a fazer a avaliação do projecto. Isto é, tal como outros planos já referidos, desempenha simultaneamente funções de planificação, de regulação/pilotagem da sua realização e de avaliação.

Vimos já que os intervenientes na elaboração do projecto e os intervenientes na sua realização coincidem. Assim, os projectos colectivos são programados por todo o grupo-turma enquanto que os projectos individuais ou de pequeno grupo são elaborados por estes (o que não significa que deles não se dê conta no Conselho).

Desde modo, cabe ao conjunto dos alunos da turma, com o apoio do respectivo professor, a elaboração do plano de projecto colectivo (definem e delimitam o projecto, fazem propostas de actividades para a sua consecução, fazem propostas de calendarização, inventariam recursos/fontes de informação, organizam a distribuição de trabalho pelos participantes e comprometem-se na sua realização). Neste processo, debatem as várias sugestões e tomam decisões em conjunto. O professor participa também neste processo de apresentação de propostas, de debate e de tomada de decisão. Ajuda a clarificar as opções em debate e procura reunir consensos, ajuda a estruturar o plano e compromete-se a organizar/reunir recursos.

Nos projectos individuais ou de pequeno grupo cabe igualmente aos alunos que os vão realizar a elaboração do respectivo plano, em negociação entre os vários membros do grupo, se for caso disso. Ao professor cabe o papel de apoiar o(s) aluno(s) naquilo em que for solicitado, nomeadamente organizando ou indicando materiais úteis ao desenvolvimento de cada projecto.

Os projectos individuais ou de pequeno grupo são realizados no tempo de gestão autónoma, enquanto que os projectos colectivos

são realizados principalmente no tempo de gestão colectiva, embora por vezes algumas actividades possam ser realizadas por pequenos grupos em tempo de gestão autónoma. Esta situação, no entanto, é menos frequente.

Cabe aos alunos a execução dos projectos em que se envolveram, nomeadamente aquelas actividades de que se incumbiram na divisão do trabalho dos projectos colectivos. Ao professor cabe dar apoio, conforme as necessidades, orientando, estimulando, ajudando os alunos a não se perderem, quer em termos de conteúdos quer de tempo, fornecendo pistas e recursos, podendo também participar na execução do projecto. Na realização dos projectos individuais ou de pequeno grupo cabe ao professor igualmente apoiar o(s) aluno(s) naquilo que for solicitado, mas são os alunos que executam as várias etapas dos seus projectos, que negociam com a turma, em Conselho, a data de apresentação dos resultados e fazem a sua comunicação à turma ou, eventualmente, também a elementos exteriores à turma.

O Plano de Projecto serve de pilotagem, de orientação para os seus executantes do que está feito e do que falta fazer (podendo, eventualmente, se for caso disso, introduzir-lhe alterações se forem de comum acordo, mas é no Conselho (no momento do balanço do trabalho realizado) que os alunos que realizam cada projecto dão conta ao grupo-turma do estado de realização do mesmo (quer se trate de projectos individuais/de pequeno grupo quer se trate, num projecto colectivo, das actividades de que se incumbiram na divisão do trabalho). Qualquer membro da turma se pode pronunciar sobre o andamento dos trabalhos, quer de toda a turma quer de cada um em particular.

A avaliação final dos projectos é feita também no Conselho, embora, no caso dos projectos que desembocam numa comunicação à turma (a maioria dos projectos de estudo, individuais ou de pequeno grupo ou com contributos parcelares de grupos de alunos), a avaliação possa ser feita logo a seguir à comunicação, em ambiente de Conselho. Assim, o(s)

aluno(s) que apresentou(aram) a comunicação faz(em) oralmente a sua auto-avaliação e a turma pronuncia-se também, emitindo juízos de valor e apresentando sugestões a serem tidas em conta em projectos futuros. Deste modo, no Conselho esta avaliação pode ser apenas lembrada, integrada no balanço do ciclo de trabalho que se está a encerrar.

Podemos concluir que, também no caso do Plano de Projecto, quer colectivo quer individual/de pequeno grupo, os alunos participam activamente na sua elaboração (bem como nas restantes fases), sendo mesmo os principais intervenientes.

O tempo de gestão autónoma

Já vimos atrás que nos planos colectivos que organizam os ciclos de trabalho das turmas destes professores se prevê a existência de tempos de gestão colectiva e de tempos de gestão autónoma.

O tempo de gestão autónoma tem no 1.º ciclo uma periodicidade diária, tendo geralmente lugar na parte final do dia (depois do último intervalo, que pode ser o intervalo de almoço); no 2.º e 3.º ciclos também tem lugar, geralmente, depois de momentos de trabalho colectivo, mas a sua periodicidade não é tão regular.

De um modo geral, o tempo de gestão autónoma ocupa na prática destes professores, em média, cerca de um terço da totalidade do tempo lectivo. As variações são maiores dentro de cada professor (E1 e E2 respondem que varia entre 20% e 40%) do que de professor para professor.

Como já vimos também, as actividades a realizar no tempo de gestão autónoma são organizadas no Plano Individual de Trabalho e incluem quer actividades de treino das aprendizagens das matérias/conteúdos dos programas quer a realização de projectos. No 1.º ciclo podem incluir também actividades de expressão, realizadas nomeadamente em ateliers.

Assim, além do Plano Individual de Trabalho os alunos dispõem também de um outro instrumento de planificação para orientar o seu trabalho neste tempo, o Plano de Projecto, que pode ser quer colectivo quer individual ou de pequeno grupo, com predominância destes últimos.

A responsabilidade (e o poder de decisão) da escolha e programação das actividades a realizar nesse tempo é de cada um dos alunos, que pode fazê-lo em função dos seus interesses e das suas necessidades, embora deva respeitar as regras acordadas para o PIT, nomeadamente a de se dever programar actividades das várias áreas do programa e não de uma só. Cada aluno tem, porém, liberdade para decidir o que se propõe fazer (embora seja uma liberdade sujeita a regulação colectiva a posteriori, aquando autonomamente). Deste modo, é possível adequar o seu plano de trabalho quer aos seus interesses quer à resolução de dificuldades específicas, ou seja, às suas necessidades pessoais. Assim, num dado momento alunos diferentes podem estar a realizar actividades completamente diversas, de áreas dos programas também distintas.

Sendo embora individual o poder de decisão sobre o que cada aluno projecta no seu Plano Individual de Trabalho, pode acordar com colegas actividades a realizar em comum, quer a meias quer em pequeno grupo. Entre estas podem figurar projectos que dois ou mais alunos decidam, por sua iniciativa, realizar juntos; mas também podem figurar actividades de treino em que por exemplo dois alunos trabalhem a meias, ajudando-se mutuamente. Estas actividades negociadas e acordadas entre eles figuram no Plano Individual de cada um deles.

Algumas actividades de alguns alunos, excepcionalmente, podem ser decididas em conjunto com o professor, quando for necessário este dar apoio a esses alunos nessa actividade em particular. Este apoio do professor pode também, se necessário, ser programado no Conselho, no momento da elaboração da pla-

nificação para o novo ciclo de trabalho. Com alunos que ainda tenham dificuldades na organização ou gestão do seu tempo de trabalho autónomo, a decisão sobre as actividades a realizar pode ser, transitoriamente, tomada em conjunto pelo professor e o aluno.

O papel do professor durante o tempo de gestão autónoma é, deste modo, o de apoiar os alunos que o solicitem pontualmente ou os alunos que ficara decidido (nomeadamente por precisarem de um apoio mais individualizado e sistemático), que seriam por ele apoiados nesse dia. Estes apoios podem ser feitos com um só aluno ou com um pequeno grupo de alunos que tenham uma necessidade ou dificuldade comum.

Assim, além de poderem trabalhar individualmente no tempo de gestão autónoma, os alunos podem trabalhar também a meias (trabalho em pares), em pequeno grupo ou em apoio com o professor. Por vezes, porém, esse apoio pode ser prestado, em vez de ser pelo professor, por um outro colega (por exemplo, quando este já realizou uma dada ficha em que aquele está com dificuldades ou quando já realizou determinadas aprendizagens em matérias específicas e pode ajudar o colega).

Deste modo, o tempo de gestão autónoma, embora indo ao encontro de necessidades e interesses individuais, diferentes de aluno para aluno, não está ao serviço da promoção do individualismo mas promove a cooperação e a entajuda. Como vimos, situações de cooperação e entajuda verificam-se quando um aluno ajuda outro que sente dificuldade em matérias específicas, mas também se verificam quer na execução de projectos ou de pares, bem como na execução de qualquer outro trabalho a meias (que no dizer destes professores se verificam amiúde em tempo de gestão autónoma).

Segundo E3,

«O tempo de gestão autónoma é um espaço privilegiado de interajuda».

Não é possível, contudo, o aluno trabalhar autonomamente se não se dispuser de mate-

riais apropriados. É neste sentido que estes professores indicam a existência nas suas aulas de materiais diversificados que servem de apoio às actividades autónomas dos alunos. Os que são comuns a todos eles são os ficheiros para as várias áreas dos programas (incluindo fichas informativas, de treino e auto-correctivas) e a biblioteca de turma. Apesar de indicarem muitos outros materiais usados no tempo de gestão autónoma para trabalhar nas várias áreas dos seus programas, aqueles que unanimemente consideram imprescindíveis são, também, os ficheiros e a biblioteca de turma. De facto, é através dos ficheiros que se treinam muitas vezes as matérias das várias áreas dos programas e a biblioteca de turma é uma importante fonte de informação para a realização de projectos (inclui livros de leitura para informação e estudo, além dos livros para leitura recreativa, dicionários, etc.).

Além destes materiais, são usados diversos instrumentos de pilotagem que ajudam cada um a regular e a escolher determinados trabalhos a realizar por si neste tempo, para além de darem ao grupo-turma (inclusivamente ao professor) a possibilidade de fazerem leituras mais objectivadas sobre percursos individuais dos alunos na gestão desse tempo. Entre eles podemos referir, a título de exemplo, o registo colectivo de fichas realizadas, que é utilizado por todos estes professores.

Trata-se de uma grelha de dupla entrada, tendo num dos eixos os nomes dos alunos e no outro eixo o número das fichas existentes no ficheiro (pode haver um registo por cada ficheiro, no caso de haver vários ficheiros para as várias áreas do programa, cada um com a sua numeração de fichas próprias). As fichas que cada aluno realiza são por si assinaladas na quadrícula de intersecção entre os dois eixos. (Nalguns casos, o aluno, quando retira do ficheiro e leva para trabalhar no seu lugar a ficha que escolheu, assinala esse facto através de um código acordado na turma, que pode ser uma barra vertical na respectiva quadrícula, de modo a que quem precisasse dessa

mesma ficha soubesse onde ela está; no fim de realizar a ficha marca outra barra vertical, de modo a formar uma cruz, e repõe a ficha no respectivo lugar no ficheiro).

Estes mapas permitem a cada aluno fazer o controlo daquilo que já fez e das fichas que ainda não resolveu, ajudando-o a tomar consciência do seu percurso de aprendizagem nas áreas incluídas no ficheiro e a organizar o seu trabalho pessoal, escolhendo fichas em função das suas necessidades e dos seus interesses. Permitem também, dado que estes mapas-registos estão consultáveis por todos, que cada aluno e o professor tome consciência dos percursos de cada um, podendo assim dar algumas orientações e fazer as sugestões que entendam acerca da organização individual do trabalho em gestão autónoma. (Alguns destes professores indicam ainda que a partir desses mapas se fazem periodicamente registos ou gráficos de barras onde se assinala a quantidade de fichas ou, naturalmente, de outros trabalhos realizados por cada aluno).

Sendo assim, enquanto instrumentos de pilotagem permitem que se faça rapidamente uma leitura global e individual do trabalho que está a ser feito neste tempo de autonomia, ajudando a que cada um individualmente e todos (nomeadamente o professor) possam regular o trabalho, tomando consciência do que se está a fazer (e dos progressos na aprendizagem) e do que há a alterar para que cada um aprenda mais e melhor.

Deste modo, a avaliação do trabalho realizado em tempo de gestão autónoma pode fazer-se com a participação de todos no Conselho, com base não só no balanço do Plano Individual, como também na leitura que cada um fez destes registos, possibilitando uma maior segurança nos juízos avaliativos e na regulação do trabalho na turma. Constituem, assim, auxiliares à avaliação e à planificação de novas actividades diferenciadas, tendo sempre presente quer os interesses quer as necessidades de cada um e tendo como referente o Plano Anual e/ou o programa oficial traduzido

em linguagem acessível aos alunos, no qual estes, se tiverem uma cópia pessoal, podem dar baixa das matérias já aprendidas.

Apesar de algumas dificuldades iniciais de alguns alunos na gestão do seu tempo de trabalho autónomo, a sua adesão ao mesmo é muito positiva:

«Os alunos, numa fase inicial, «perdem-se» no tempo. Aí ganham sentido o diálogo nos espaços informais e formais para que sejam construídas regras e as crianças se apercebam das suas necessidades e possibilidades, bem como das possibilidades daquele tempo. É um tempo de que os alunos gostam e muitas vezes «dão saltos» ao nível das aprendizagens e da socialização». (E3)

«Todos os alunos aderem facilmente a este tempo. O dia corre mal quando não há momentos de gestão autónoma, pois os alunos ficam mais desinteressados pela actividade escolar e realizam menos trabalhos. Alguns alunos demoram algum tempo a conseguir gerir autonomamente este tempo mas não prescindem deste tempo.» (E2)

«Consideram este tempo muito importante porque podem trabalhar segundo o seu próprio ritmo.» (E4)

«Consideram-no um direito seu e é com dificuldade que permitem alterações ou reduções a ele.» (E1)

Princípios subjacentes à planificação

A última parte do questionário, onde inquiri os professores sobre «ideias-base (ou princípios)» subjacentes à sua prática de planificação, revelou-se bastante clarificadora da coerência existente entre o seu trabalho e algumas ideias centrais estruturantes.

Na tentativa de agregar as várias afirmações expressas pelos professores detectei onze princípios, sendo alguns deles referenciados por um maior número de professores do que outros, embora nenhum princípio seja comum a todos os professores.

Entre os mais representativos destacam-se os seguintes:

- Educar para a democracia através do exercício da partilha do poder na turma (há indicadores disponíveis de três dos quatro professores inquiridos);
- Desenvolver a autonomia e a responsabilidade (referido por três professores);
- Adequar a planificação à heterogeneidade dos alunos com base na organização do trabalho (referido por três professores);
- Promover a participação activa dos alunos (referido por dois professores);
- Centrar o processo na aprendizagem (referido por dois professores);
- Partir das vivências/realidades dos alunos para as novas aprendizagens (dois professores).

Apesar de menos referenciados, parecem-me também muito relevantes para o processo de planificação (dado o conjunto dos dados tratados) os seguintes princípios:

- Planificar a partir da avaliação do trabalho anterior (referido por E2);
- Conjugar o poder e a liberdade de escolha dos alunos com as suas necessidades (E1);
- Desenvolver competências úteis para a vida fora da escola (referido por E1).

Em síntese, cada professor está consciente e actua de acordo com um conjunto de princípios que considera básicos para a sua prática de planificação.

Uma síntese da observação de práticas no ensino secundário e no 1.º ciclo do ensino básico

As primeiras actividades de planeamento no início do ano lectivo

A observação das primeiras aulas do ano lectivo em cinco turmas da professora do **Ensino Secundário** (uma das quais foi obser-

vada no início de dois anos lectivos subsequentes) permitiu encontrar uma regularidade na estruturação das acções, independentemente da turma, da disciplina leccionada (Português ou Francês) ou do ano de escolaridade (10 ou 11.º ano).

Em todas as turmas e quer num quer no outro ano foi seguida a mesma sequência:

- apresentação, discussão e clarificação do programa oficial;
- apresentação de materiais disponíveis para o trabalho no âmbito da disciplina e de instrumentos de organização;
- organização do trabalho a realizar, incluindo a distribuição de cargos/funções aos alunos e a escolha e programação das actividades a realizar durante o 1.º ciclo de trabalhos.

A professora apresenta aos alunos (normalmente através da distribuição a cada um de fotocópias) uma tradução do programa em linguagem perceptível pelos alunos, incluindo actividades e conteúdos e organizada em função das grandes áreas ou temáticas do programa. Esta tradução do programa, que funciona como Plano Anual, é discutida e clarificada em conjunto na aula, de modo a que os alunos fiquem a perceber o que é que têm que fazer/aprender ao longo do ano lectivo.

Mostra igualmente um conjunto de materiais pedagógicos próprios da respectiva disciplina (ficheiros, livros,...) que servirão de recurso para as actividades a realizar, quer colectivamente quer em trabalho autónomo. Os alunos observam e manipulam esses materiais, prestando a professora esclarecimentos vários sobre os mesmos, em resposta a questões dos alunos.

Apresenta ainda e vai esclarecendo, à medida que as dúvidas surgem ou que começa a preenchê-los, alguns cartazes que funcionam como instrumentos de organização da vida e do trabalho da turma.

Seguidamente começa a organizar/programar o trabalho, sempre dialogando com os

alunos, introduzindo algumas propostas e solicitando outras dos alunos, tomando decisões em conjunto. É assim que, clarificado o seu sentido e necessidade, são atribuídas a alunos, num ambiente de cooperação, responsabilidades pelo desempenho de determinados cargos/funções de apoio/suporte da organização do trabalho. Finalmente, a partir da clarificação do programa e dos interesses e expectativas dos alunos, são escolhidas, em conjunto, as primeiras actividades a realizar, organizando-se estas num primeiro ciclo de trabalho (de amplitude mensal).

Na turma do **1.º ciclo** (4.º ano) só algumas destas actividades foram realizadas. Assim, não houve uma discussão do programa oficial: a professora, questionada por mim sobre isso, afirmou que os alunos já o conheciam do ano anterior e que alguns detalhes iriam ser clarificados à medida que progredissem no trabalho; a tradução do programa para os alunos (desdobrada por vários cartazes, um para cada área do programa) não é, neste caso, distribuída a cada aluno mas antes afixada na sala, já que têm uma sala fixa.

A manhã do primeiro dia de aulas do ano lectivo desta turma do 1.º ciclo foi também (após os primeiros momentos de agitação e animação naturais em quem se reencontra após os meses de férias) dedicada à organização da vida e do trabalho da turma. Num primeiro momento foi feita a distribuição de responsabilidades pelos alunos, seguidamente foi feita a programação das actividades a realizar ao longo do primeiro ciclo de trabalho (a semana) e, por fim, foram construídos pelos alunos os instrumentos de apoio à organização do trabalho (mapas e outros registos vários), em função das responsabilidades que cada aluno assumira antes.

No caso desta turma do 1.º ciclo os alunos revelaram uma grande capacidade de autonomia na organização do trabalho: foram alunos e não a professora que geriram a distribuição de responsabilidades (em função das que já tinham sido instituídas na turma no ano lectivo

anterior), bem como a programação das actividades a realizar durante o primeiro ciclo de trabalho; foram também os alunos e não a professora que elaboraram os instrumentos de organização e regulação do trabalho e da vida da turma, que lhes eram já familiares do(s) ano(s) anterior(es).

No caso do Ensino Secundário esta autonomia revelou-se na turma que foi observada num segundo ano, após a maioria dos alunos terem já experienciado/vivido este modelo de organização no ano anterior com esta professora.

Os ciclos de trabalho e os respectivos instrumentos de planificação

Na prática observada nesta turma do 1.º ciclo o trabalho é programado por ciclos de amplitude semanal (começam na 2.ª feira e terminam na 6.ª feira). No Ensino Secundário têm uma amplitude tendencialmente mensal, com ajustes às necessidades do calendário escolar. Tal não significa que comecem no 1.º dia do mês e terminem no último dia, mas antes que se programa para cerca de quatro a cinco semanas.

Para organizar as actividades a realizar ao longo de cada ciclo de trabalho são elaborados dois planos, um colectivo e outro individual.

Assim, no 1.º ciclo é elaborado um Plano Semanal, para toda a turma, enquanto que cada aluno elabora também o seu Plano Individual de Trabalho para essa semana. No Ensino Secundário é elaborado um Plano Mensal para toda a turma, elaborando cada aluno igualmente o seu Plano Individual de Trabalho para esse mês.

Os momentos instituídos para formalização da planificação e avaliação do trabalho: o Conselho de cooperação educativa

A planificação e a avaliação do trabalho realizam-se, na prática de ambas as professoras, em momentos formalmente instituídos para

debater e deliberar sobre os vários aspectos da vida da turma, a que a professora do 1.º ciclo chama «Conselho» e a que a professora do Ensino Secundário chama por vezes «Assembleia de Turma». São momentos em que toda a turma reúne para esse efeito, sendo os trabalhos dirigidos pelos alunos a quem foi atribuída essa função (ajudados pela professora, até adquirirem essa capacidade) e estabelecendo-se uma ordem de trabalhos. Além da avaliação (de balanço, formativa) do trabalho (individual e colectivo) realizado ao longo do ciclo de trabalho que termina e da programação do ciclo seguinte, consta nesta ordem de trabalhos a gestão das relações sociais na turma reflectidas no Diário de Turma, onde alunos e professora foram registando os assuntos (ocorrências significativas e propostas) que querem que sejam discutidos no Conselho. As deliberações tomadas são registadas por escrito, quer tenham a forma de regras da turma quer sejam os planos de trabalho.

Normalmente o Conselho reúne na transição entre dois ciclos de trabalho: encerra um ciclo avaliando-o e abre o ciclo seguinte planificando-o, tendo em conta a avaliação-balanço (com sentido formativo) do anterior. Tem uma periodicidade tendencialmente mensal no Ensino Secundário e uma periodicidade semanal no 1.º ciclo.

Neste último caso (1.º ciclo), a turma tem também dois pequenos momentos diários em que se reúnem em plenário para estabelecer o Plano do Dia e para fazer a avaliação do trabalho realizado durante o dia, momentos que são geridos também pelo Presidente (o aluno que gere o Conselho). São, assim, pequenos «Conselhos» que reúnem especificamente para regular ao longo da semana a programação estabelecida no início desta, fazendo os ajustamentos necessários em função do balanço que se vai fazendo ou de imprevistos.

A elaboração e avaliação da planificação

A elaboração e avaliação da planificação mensal no Ensino Secundário

A professora do Ensino Secundário institui várias etapas sucessivas na elaboração na planificação mensal.

Num primeiro momento faz um levantamento de propostas de actividades ou projectos, que contemplem os interesses e necessidades dos alunos em função das várias áreas do programa (a que os alunos têm acesso através do plano anual que lhes foi distribuído). Solicita aos alunos que escolham actividades não só de uma dessas áreas mas das várias. Os alunos vão apresentando propostas de actividades e projectos que, em diálogo negocial na turma, vão sendo discutidas (se for caso disso) ou aceites, procurando-se encontrar consensos. Estas decisões vão sendo registadas num cartaz, intitulado «Contrato». Decidem a seguir quais as modalidades de trabalho em que essas actividades irão ser realizadas (individual, trabalho em grupo ou toda a turma em simultâneo). A partir do estabelecimento negociado (ou contratado) das actividades a desenvolver, passam à fase da calendarização. Num mapa/grelha (de que todos os alunos têm uma cópia) registam as datas das aulas que têm nesse período mensal e negociam em que aulas realizam cada uma das várias actividades acordadas. Fica estabelecido o Plano Mensal da turma. Este inclui, portanto, aulas que decorrerão em simultâneo (incluindo, por exemplo, aulas dadas pela professora ou aulas em que grupos de alunos apresentam comunicações de trabalhos que realizaram a partir de projectos) e aulas em que os alunos trabalham autonomamente, seja em grupo seja individualmente. O processo de elaboração do Plano Mensal (colectivo) começa por ser gerido pela professora, mas no 2.º ano já são os alunos responsáveis pela condução dos trabalhos da Assembleia que progressivamente passam a geri-lo com a professora.

O trabalho individual a realizar por cada aluno ao longo do mês é a seguir programado no Plano Individual de Trabalho. Este pode incluir quer actividades de treino mais formal (por exemplo, a realização de fichas de gramática do ficheiro autocorrectivo) quer actividades mais livres (por exemplo, escrever um texto ou ler um texto). Na sua elaboração cada aluno deve ter em conta quer os seus interesses (o que lhe dá mais prazer) quer as suas necessidades ou dificuldades (aquilo que há que treinar/trabalhar mais). Deve ainda procurar adequar a quantidade de trabalho que programa às suas capacidades, tendo em conta as aulas que foram reservadas para este tipo de trabalho e o tempo que pensa dedicar em casa a esta disciplina. Cada aluno programa assim, livremente, o seu trabalho pessoal, devendo porém diversificar as actividades.

Todo o trabalho (programado/realizado) é avaliado no Conselho de Cooperação seguinte (no fim do ciclo de trabalho) numa perspectiva de avaliação formativa e cooperada, em que se faz o balanço do que se fez, reflectindo em cooperação sobre as razões disso e procurando corrigir/alterar os aspectos que houver a corrigir/alterar.

Assim, quanto à avaliação do Plano Individual, cada aluno comunica o que planeira e o que efectivamente conseguiu realizar, justificando. Quer a professora quer outros membros da turma podem pronunciar-se, nomeadamente emitindo juízos avaliativos, com um sentido formativo de estímulo e de cooperação e entreaajuda, podendo contribuir com propostas que ajudem a ultrapassar obstáculos sentidos por alguns alunos.

É feito também o balanço da execução dos projectos em grupo, com vista quer a detectar dificuldades e formas de as resolver quer a calendarizar as comunicações à turma daqueles projectos que estiverem quase prontos.

É ainda feita a avaliação do cumprimento dos cargos atribuídos aos alunos, tendo em vista o seu aperfeiçoamento.

A avaliação formativa que se faz no Conselho é de crucial importância para o prosseguimento e melhoria do trabalho. Ao fazer a sua auto-avaliação cada aluno toma consciência do seu percurso e das suas capacidades, bem como do que há a alterar, comprometendo-se perante o grupo e contando com a ajuda dos outros para ultrapassar dificuldades, num clima de estímulo e cooperação.

Através da avaliação em Conselho, são clarificados os processos e podem ser estudadas reorientações aos mesmos, quer sejam processos individuais quer colectivos. Esta avaliação é um instrumento importante para a programação do(s) próximo(s) ciclo(s) de trabalho e é com base nela que algumas decisões (quer individuais quer colectivas) são integradas nos respectivos planos. Isto é, há uma lógica que conduz da avaliação do trabalho realizado para a planificação do trabalho a desenvolver a seguir.

A elaboração e avaliação da planificação semanal no 1.º ciclo

Esta não é muito diferente da que se realiza na planificação mensal no Ensino Secundário, quer no que diz respeito à sua estruturação quer no que respeita ao seu sentido e fundamento pedagógico. As diferenças são, a meu ver, de pormenor, nomeadamente de adequação às diferenças contextuais. Algumas diferenças têm também origem nos estilos pessoais das professoras.

Assim, a elaboração do Plano Semanal (colectivo) é gerida pelos alunos a quem semanalmente é atribuído esse cargo. Tendo estes adquirido autonomia ao longo dos três anos em que já foram alunos desta professora, são já capazes de o fazer sem a necessidade da intervenção dela na gestão desta actividade. O plano é constituído a partir de propostas que os alunos vão fazendo e negociando, havendo normalmente a intervenção da professora (para a qual pede a palavra, tal como qualquer aluno) para chamar a atenção para alguns aspectos que respeitam principalmente ao asse-

gurar que no plano estejam contempladas com algum equilíbrio todas as áreas do programa e a propor a introdução de novos assuntos ou a especificação de outros. Por vezes intervém também para propor a forma de dar continuidade a trabalhos em curso ou o modo de articulação das actividades já sugeridas, ou ainda para participar nas discussões em curso, fazendo sugestões no sentido de encontrar consensos perante as divergências patenteadas.

O Plano Semanal tem (tal como o Plano Mensal no Secundário) algumas rotinas já instituídas: o primeiro tempo do plano (o início da semana) é geralmente atribuído às actividades de planificação e o último (no fim da semana) às actividades de avaliação da semana em Conselho. A avaliação do Plano Individual, no entanto, é frequentemente feita só na 2.ª feira, dado que por vezes o tempo de 6.ª feira é ocupado com as actividades de avaliação decorrentes do Diário de Turma. Além das rotinas da programação/avaliação, há também a do trabalho autónomo. O tempo diário da parte da tarde (excepto à 6.ª feira) é sempre tempo de trabalho autónomo em que os alunos desenvolvem actividades e projectos programados no seu Plano Individual de Trabalho. Há, no entanto, flexibilidade para que, devido a acontecimentos pouco frequentes, se possa alterar, por exemplo, a rotina de o trabalho autónomo se realizar na parte da tarde. O Plano Semanal inclui também como rotina um tempo diário, no início do dia, para actividades de organização e de expressão oral, e outro tempo também diário para avaliação do dia. Há, finalmente, algumas actividades (actividades de expressão plástica e motora) que têm horário fixo, devido à organização na escola da ocupação das salas em que elas se realizam. As actividades que são objecto de negociação são, obviamente, as que não estão incluídas nas rotinas já estabelecidas, nelas se podendo incluir as comunicações à turma (de trabalhos realizados sob a forma de projectos no tempo de gestão autónoma) ou as actividades dirigidas pela professora, quer se desenrolem em trabalho de

pequeno grupo, em trabalho individual ou em plenário.

Além da elaboração do Plano Semanal, as actividades de planeamento no início da semana incluem também a distribuição de responsabilidades e a elaboração do Plano Individual de Trabalho para essa semana. A distribuição de responsabilidades é gerida por dois alunos com essa função, havendo como regra o princípio da rotatividade, isto é, um aluno só volta a desempenhar a mesma função depois de ter passado por todas as outras. A elaboração do Plano Individual de Trabalho é da responsabilidade de cada aluno (embora tendo em conta a avaliação do Plano Individual anterior), mas não inclui apenas actividades individuais: cada aluno pode propor ou negociar com um ou mais colegas a realização de actividades e projectos a meias ou em pequeno grupo.

Nas aulas que registei houve uma evolução da grelha que é distribuída aos alunos para elaboração do Plano Individual. As novas grelhas foram propostas e explicadas pela professora, justificando as razões porque propunha a mudança de grelha e submetendo-as à apreciação dos alunos. Estes pediram esclarecimentos, discutiram-nas e apresentaram algumas propostas de alteração para as melhorarem, que foram aceites pela professora. Algumas destas propostas de alteração dos alunos decorreram também da sua experimentação. No essencial, a professora pretendia que os alunos deixassem de planificar para cada um dos dias da semana e passassem a fazê-lo para o conjunto da semana, devendo depois gerir as actividades em função desse tempo semanal e já não só do tempo diário. Pretendia ainda arrumar as actividades por áreas do programa, a fim de facilitar a tomada de consciência de cada aluno sobre se estava a dar uma atenção equilibrada a todas as áreas ou se estava a privilegiar alguma e porquê.

A elaboração dos Planos de Projecto ocorre sobretudo durante o tempo de gestão autónoma, embora também possa efectuar-se no

momento de elaboração do Plano Individual de Trabalho, quando dois ou mais alunos combinam realizar em conjunto um determinado projecto.

Todos os dias é elaborado o Plano Diário. Este decorre do Plano Semanal. Se não houver nada a alterar ao previsto no Plano Semanal, o Plano Diário contém as actividades previstas naquele para este dia, sendo acrescentado quem as realiza e, por vezes, as modalidades de trabalho. No início da semana geralmente não se verificam alterações ao Plano Semanal, mas nos últimos dias o Plano Diário já pode introduzir alterações ao previsto no Plano Semanal, embora não seja muito frequente.

Diariamente, na parte final do tempo lectivo, é avaliado o trabalho diário, começando pela verificação do cumprimento ou não do Plano Diário. A planificação e a avaliação deste plano são efectuadas pelo aluno responsável por esse cargo, submetendo-o à apreciação da turma. Constitui um instrumento de regulação da realização do Plano Semanal.

Todos os planos elaborados (colectivos ou individuais) são afixados na sala (através de molas), podendo ser consultados por todos.

No fim do ciclo de trabalho procede-se à avaliação. Ao longo da semana foram já sendo feitas as avaliações diárias, pelo que já há consciência do cumprimento ou não do Plano Semanal. A este respeito trata-se agora de emitir juízos de valor globais sobre o trabalho realizado pela turma, nomeadamente a sua qualidade, com vista a eventuais correcções na semana seguinte. Mas para isso há ainda que contar com a avaliação individual, a partir do Plano Individual de Trabalho.

Neste plano, cada aluno foi assinalando ao longo da semana as actividades que ia realizando. No último dia da semana (ao fim da manhã de 6.ª feira, dado que de tarde é o Conselho) cada aluno faz o cômputo geral entre o que planificou e o que realizou, regista se cumpriu ou não o seu plano e escreve uma apreciação geral sobre o seu trabalho. Regista também no Plano Individual a avaliação que faz do

cumprimento do(s) cargo(s) de que estava incumbido. Também nestes alunos a auto-avaliação do trabalho realizado é muito importante para a tomada de consciência das suas realizações, dos seus percursos e das suas capacidades (ao confrontar o que planeou com o que efectivamente fez, e ao tentar encontrar explicação para essa diferença, ganha progressivamente consciência do que é realmente capaz de fazer, adequando mais ou menos lentamente as suas previsões às suas capacidades).

Todos os planos individuais são entregues à professora, que vai também registar em cada um o seu juízo crítico sobre o trabalho realizado por cada aluno, incentivando, criticando, procurando que cada um possa progredir mais e melhor.

Se houver possibilidade é ainda na 6.ª feira que são prestadas contas à turma do trabalho realizado autonomamente através da avaliação do Plano Individual de cada um. Geralmente, porém, tal só ocorre na 2.ª feira de manhã, no tempo da programação do novo ciclo de trabalho. Aí são lidas pela professora a auto-avaliação de cada aluno e a avaliação respectiva da professora. É discutido o trabalho que cada um realizou, quer em termos de quantidade, quer de qualidade, quer de variedade (uma das regras estabelecidas é que tem que se realizar actividades de todas as áreas do programa). Esta avaliação tem em conta as capacidades de cada um, nomeadamente os seus ritmos de trabalho e as suas necessidades, nomeadamente as áreas em que precisa de trabalhar mais. Qualquer membro da turma pode intervir na apreciação sobre o trabalho de cada um, mas a maior parte das intervenções verificadas são da professora e do próprio aluno em questão. Na procura de ultrapassar algumas dificuldades de alguns alunos, há por vezes intrevensões de colegas que se propõem ajudá-los no decurso do trabalho a realizar na(s) semana(s) seguinte(s).

É também no momento da avaliação do Plano Individual que é feito o balanço da realização de projectos que os alunos estão a de-

envolver e que estes se comprometem com a sua finalização, com vista a serem feitas as respectivas comunicações à turma na data que se combine.

O trabalho realizado em tempo de gestão autónoma com base no Plano Individual de Trabalho

Registei uma aula de cada professora em tempo de gestão autónoma. No caso do Ensino Secundário, foi a primeira vez que aqueles alunos trabalharam em autonomia, realizando as actividades diversas que cada um planeava no seu Plano Individual. Foi apenas um período de cerca de meia hora, em que os alunos ainda estavam a tactear, a conhecer os materiais disponíveis para cumprirem as actividades desejadas e a compreenderem o seu mecanismo.

Houve, porém, não só bastante trabalho produzido como bastante variedade de aluno para aluno. Tratava-se de uma turma de Francês. Enquanto alguns alunos faziam fichas de gramática que escolheram no ficheiro, outros liam textos do manual e respondiam a perguntas de interpretação, outros escreviam textos a partir do ficheiro de imagens, por exemplo.

Inicialmente pediam muitos esclarecimentos à professora sobre o modo de trabalhar e o funcionamento dos materiais, aos quais a professora ia respondendo, circulando pela sala. Progressiva mas rapidamente estas dúvidas iniciais deram lugar à concentração no trabalho. Por vezes alguns alunos pediam ajuda, quer a colegas próximos quer à professora, nomeadamente perguntando como se dizem em Francês palavras que queriam utilizar. Os alunos que optaram por resolver fichas de gramática foram, à medida que as acabavam, buscar as respectivas soluções, que se encontravam no ficheiro, voltavam aos seus lugares e corrigiam o trabalho realizado. Voltavam a repor as fichas no ficheiro e escolhiam outra ou começavam a realizar uma outra actividade diferente. A professora foi solicitada por alunos para corrigir textos já produzidos no decurso desta fase

da aula ou para dar apoio ao trabalho que estavam a realizar.

Pode, em resumo, dizer-se que, apesar de ser a primeira vez que trabalhavam autonomamente em actividades diversificadas, estes alunos rapidamente conseguiram perceber o seu funcionamento, empenharam-se no trabalho e não houve atropelos, tendo cada um realizado o trabalho que escolheu. A professora funcionou permanentemente como um recurso, prestando apoio a quem lho pedia.

Na aula do 1.º ciclo a observação teve a duração de uma hora e o modo de trabalho não foi muito diferente, embora estes alunos demonstrem maior autonomia, por já estarem habituados a trabalhar assim quase diariamente.

Houve também uma grande variedade de actividades e bastantes produções, estando os alunos bastante empenhados no trabalho. Os vários alunos realizavam, num mesmo momento, actividades muito diversificadas. Por exemplo, enquanto uns trabalhavam em pares no desenvolvimento de projectos com temas muito diversos (homens primitivos, futebol, a escrita dos alunos da escola, hábitos e culturas dos povos, animais, etc.), outros desenvolviam actividades das várias áreas do programa: resolver ficha de Ortografia, resolver ficha de Matemática, fazer um desenho, escrever um texto, ler um livro, etc. Cada aluno, quando acabava uma actividade escolhia outra das actividades previstas no seu Plano Individual e iniciava-a.

Através de um instrumento que apliquei a estes alunos no fim desta sessão para recolher informação sobre a quantidade e a natureza das actividades realizadas por cada aluno, pude verificar que os 26 alunos que responderam registaram um total de 133 actividades (alguns, no entanto, não registaram algumas actividades que eu observei estarem a realizar, certamente porque se esqueceram), o que dá uma média superior a 5 actividades realizadas por cada aluno. Os que realizaram mais (três alunos) realizaram nove actividades, tendo três alunos realizado apenas duas actividades.

Conclui-se assim que no tempo de trabalho autónomo se realizaram actividades de natureza diversa (no que respeita ao seu conteúdo e ao tipo de actividade), em modalidades distintas (pequeno grupo, pares, trabalho individual) e em ritmos individualizados (os três alunos que realizaram menos actividades são alunos com dificuldades especiais). A própria avaliação e planificação são bastante diferenciadas.

Invariantes das práticas de planificação estudadas

A partir da análise dos dados recolhidos e atrás apresentados (quer as representações das acções recolhidas através de entrevistas, questionário e conversas várias, quer a observação directa das acções) é possível identificar algumas linhas de actuação comuns a estes professores, que são relevantes para a problemática deste estudo e que indiciam características do seu modelo pedagógico.

São as seguintes as linhas de actuação comuns a todos eles (ou invariantes) que encontrei e apresento sem qualquer preocupação de hierarquização:

1.º invariante: Os alunos participam activamente nos processos de planificação, regulação e avaliação do trabalho que realizam.

2.º invariante: A organização do trabalho materializa-se nos planos de trabalho, que podem ser colectivos, individuais ou de pequeno grupo.

3.º invariante: O plano de trabalho que desempenha um papel central no sistema de planificação é o plano colectivo que organiza o ciclo de trabalho entre dois Conselhos de Cooperação Educativa (chamado «Conselho de Turma» no 1.º ciclo e «Conselho de Cooperação» nos restantes ciclos e no Ensino Secundário).

4.º invariante: O Conselho de Cooperação Educativa (ou simplesmente o Conselho) é um momento periódico em que se

juntam formalmente todos os membros da turma (alunos e professor) para debater e deliberar sobre os diversos assuntos da turma, apresentados directa ou indirectamente (neste último caso, através do «Diário de Turma») por qualquer dos seus membros. O Conselho é, assim, o órgão de tomada de decisão na turma, inclusivamente sobre a planificação e a avaliação do trabalho.

5.º invariante: As decisões tomadas no Conselho são tomadas por todos, com igual poder de decisão, e vinculam todos os membros do grupo. Podem dizer respeito quer aos aspectos relacionais e afectivos da vida social do grupo quer a aspectos mais directamente relacionados com o trabalho e com as aprendizagens formais dos programas.

6.º invariante: Às decisões tomadas em Conselho chega-se por consenso através de um processo negocial. A votação só é admitida depois de se esgotarem as possibilidades de encontrar o consenso, nomeadamente por falta de tempo para continuar a procurá-lo.

7.º invariante: O Conselho é dirigido por alunos a quem foram atribuídas pelos seus pares essas funções (numa fase de iniciação, ajudados pelo professor). São eles que dirigem os trabalhos, que regulam o uso da palavra durante a reunião, que lêem o «Diário de Turma» e põem à discussão os assuntos, que procuram que se tomem deliberações consensuais, que fazem as sínteses dessas deliberações (que assumem muitas vezes a forma de regras ou normas) e que as registam na respectiva acta (que pode também ser uma coluna do próprio «Diário de Turma»).

8.º invariante: É no Conselho que se iniciam e encerram os ciclos de trabalho que marcam o ritmo da turma. Logo, é no Conselho que se procede à avaliação do ciclo de trabalho anterior e à planificação do ciclo seguinte.

9.º invariante: A amplitude temporal destes ciclos de trabalho varia e alarga-se à medida que se vai progredindo nos anos de escolaridade e na faixa etária dos alunos. Assim, se no início do 1.º ciclo é diária, tende para se alargar para semanal. Na 2.ª fase do 1.º ciclo a amplitude dos ciclos de trabalho instituídos já é semanal. No 2.º e 3.º ciclos alarga-se para mensal, mantendo-se mensal até ao Ensino Secundário.

10.º invariante: Os Planos de Trabalho colectivos ou de grupo são contratos estabelecidos entre os intervenientes e no seio do grupo-turma, com o acordo de todos e a participação activa de todos os que o quiserem fazer (alunos e professor). A estes contratos chega-se, em caso de divergências, através de um processo negocial. Vinculam todos os membros do grupo a que dizem respeito (turma ou pequeno grupo) e só podem ser alterados por comum acordo destes (ou, eventualmente, por força de circunstâncias exteriores).

11.º invariante: Os planos de trabalho funcionam simultaneamente como instrumentos de planificação e instrumentos de avaliação (no sentido de balanço do que foi ou não cumprido e no sentido da emissão de juízos críticos, numa perspectiva de avaliação formativa e formadora). Da avaliação do plano respeitante ao ciclo de trabalho anterior parte-se para a elaboração do plano para o ciclo de trabalho seguinte.

12.º invariante: Tendo o ciclo de trabalho uma amplitude semanal no 1.º ciclo do ensino básico (a periodicidade do Conselho é semanal), é o Plano Semanal que desempenha um papel central em todo o processo de planificação. No caso dos restantes ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário este papel é desempenhado pelo Plano Mensal (o Conselho ou «Assembleia de Turma» é, neste caso, mensal). É ao Plano Semanal (no caso do 1.º ciclo) e ao Plano Mensal (nos restantes ciclos e no Ensino Secundário) que reportam os outros planos de

acção, quer colectivos (Plano Diário) quer individuais ou de pequeno grupo (Plano Individual de Trabalho, Plano de Projecto).

13.º invariante: Os planos de trabalho são facilmente consultáveis por todos (ficam expostos ou/e deles fica cada aluno com uma cópia) e orientam/regulam o trabalho de todos e de cada um. Qualquer alteração aos mesmos resulta de uma re-negociação entre os membros da turma a que respeitam e materializa-se num novo contrato.

14.º invariante: O Plano Diário tem, neste sentido (e quando já foi instituído um Plano Colectivo de maior amplitude), uma função de actualização/regulação das decisões no Plano Semanal/Mensal (conforme os graus de ensino): alteram-se as decisões registadas no Plano Semanal/Mensal quando surgirem imprevistos ou se verificarem atrasos na sua execução, caso contrário transpõem-se para o Plano Diário as decisões já tomadas no Plano Semanal/Mensal. Assim, o Plano Diário funciona como regulação/ajustamento da execução do Plano Semanal.

15.º invariante: O momento de elaboração do Plano Diário no início de cada sessão de trabalho (dia/aula) e também o momento de avaliação, no fim da sessão, são prolongamentos do Conselho, igualmente dirigidos pelos mesmos alunos e com tomadas de decisão negociadas/contratadas consensualmente por todos.

16.º invariante: Os tempos de trabalho de gestão colectiva alternam com tempos de trabalho de gestão autónoma. Há, assim, um atender às características /interesses /necessidades de cada um. Do trabalho autónomo é dada conta a todo o grupo-turma no Conselho (no momento da avaliação do trabalho realizado). Todos se podem pronunciar sobre o trabalho de cada um e podem dar sugestões para o seu trabalho no(s) ciclo(s) seguinte(s), havendo assim uma regulação colectiva/social do mesmo, numa

perspectiva de avaliação formativa e formadora com possível intervenção de todos e de cada um. Esta interacção indivíduo-turma indicia (juntamente com o processo colectivo/social de tomada de decisões que envolvem o grupo) um modelo sociocêntrico e não um modelo puerocêntrico ou não-directivo (Vial, 1971).

17.º invariante: No tempo atribuído ao trabalho autónomo (programado através do Plano Individual de Trabalho) os alunos podem realizar actividades de treino das aprendizagens formais do programa, actividades de expressão em atelier ou desenvolver projectos. Podem trabalhar individualmente, a meias ou em pequenos grupos. Podem ocorrer situações de entajuda entre alunos quer nas aprendizagens cognitivas quer noutras realizações. Assim, o que é individual (ou pessoal) é o plano e não necessariamente o trabalho. O professor, neste tempo, dedica-se a um apoio mais individualizado aos alunos que mais precisem ou o solicitem.

18.º invariante: Os programas oficiais são comunicados aos alunos através de uma linguagem que lhes seja acessível e traduzidos em actividades que incluem conteúdos nocionais (Elena Martín, 1991). Abre-se assim caminho à negociação e à tomada de decisões com os alunos, pois se estes não conhecerem o programa dificilmente poderão negociar a forma de o pôr em prática (de o cumprir). Os programas oficiais traduzidos para os alunos dão origem (juntamente com eventuais propostas/sugestões acrescentadas pelos alunos) ao Plano Anual. Este funciona como ponto de partida para planificações e também como instrumento de regulação/balanço do que a turma vai trabalhando (no colectivo) e do que cada um dos alunos vai aprendendo (controlo individual). É, assim, uma espécie de lista de verificação («check-list») do cumprimento do programa e das aprendizagens de cada um nesse âmbito. Sendo assim, mantém-se

como instrumento, simultaneamente, de planificação e de avaliação, tal como os outros planos.

19.º invariante: Todas as grandes áreas de conteúdos dos programas são mobilizadas para integrarem cada um dos planos que estrutura cada ciclo de trabalho (semanal ou mensal, conforme o grau de ensino), procurando-se que em cada novo ciclo haja um alargamento/aprofundamento das aprendizagens, segundo uma estrutura curricular em espiral.

20.º invariante: O carácter de explicitação instrumental de todo o sistema de planeamento e avaliação (os planos desocultam/clarificam as decisões sobre o que se faz) é um factor de formação crítica para a democracia.

É de notar que estes invariantes dizem respeito às práticas dos seis professores estudados, havendo grandes probabilidades de pelo menos alguns deles corresponderem a invariantes do seu modelo pedagógico. No entanto, é possível que a convergência encontrada em alguns desses aspectos decorra de outros factores. A este propósito é de salientar que a professora do 2.º/3.º ciclos e a professora do Ensino Secundário têm em comum o facto de leccionarem a disciplina de Língua Portuguesa, o que pode constituir um outro factor de aproximação entre as suas práticas. O alargamento do estudo a professores de outras áreas destes níveis de ensino poderá revelar divergências que anulem alguns dos invariantes detectados, enquanto constituintes do modelo pedagógico em estudo.

É de referir ainda a impossibilidade de, no actual estudo, se proceder a uma hierarquização, em termos da importância que lhes é atribuída no modelo pedagógico, dos invariantes apresentados.

Para isso será necessário orientar a pesquisa, de futuro, no sentido de recolher dados sobre este aspecto.

Notas Finais

Ao longo deste estudo foi possível evidenciar que a participação dos alunos nas actividades de planificação e avaliação do trabalho é uma constante na prática pedagógica deste conjunto de professores. Os planos de trabalho (bem como qualquer outra decisão que diga respeito à turma) são negociados e assumem o papel de contratos celebrados entre as partes, pelo que nenhuma das partes tem o poder de o alterar sem o acordo das restantes. Estes professores materializam, na sua prática pedagógica quotidiana, as palavras de Sérgio Niza (1992 c: 41-43):

«para nós (...) os actos pedagógicos [são] actos contratados entre cidadãos com iguais direitos, professores e alunos. Para nós, as tarefas escolares são explicitamente combinadas e não impostas. Estes contratos sociais específicos que se vão desenvolvendo entre professores e alunos devem formalizar-se em projectos cooperados de trabalho. Quer isto dizer que um contrato é um acordo celebrado pelas partes e não algo a que se chega por imposição ou sedução. É por isso que uma pedagogia radicada em contratos de trabalho escolar pressupõe sempre um activo diálogo negocial: para definir objectivos a atingir ou clarificar o objecto de estudo; para eleger os meios de trabalho e dividir tarefas e responsabilidades; para escolher, enfim, as formas mais adequadas de regular o percurso a fazer.»

Nas práticas estudadas, se a previsão do trabalho a realizar (actividades e projectos) é organizada e formalizada em planos-contratos, que comprometem os seus intervenientes na sua realização, é a constante regulação dos processos que lhes confere uma maior probabilidade de realização. Podemos mesmo dizer que a prática de avaliação reguladora, formativa, é um motor constante da realização das actividades contratadas e, conseqüentemente, das aprendizagens.

Avaliação e planificação estão, na prática destes professores, em constante interacção. É pelo uso da avaliação contínua, formativa (e formadora, no sentido em que a define Nunziati, 1990) que constantemente os alunos replanificam, reajustam a sua actividade e os seus projectos, quer no seio do grupo quer individuais. A forma escrita dos contratos, como diz Przesmycki (1991), facilita a sua regulação formativa.

Todas as modalidades de contrato realizado na aula de que fala esta autora podem encontrar-se nas práticas destes professores. Assim, o Plano Semanal ou o Plano Mensal são um exemplo de contrato didáctico colectivo envolvendo toda a turma; o Plano Individual de Trabalho é um exemplo de contrato individual para o progresso do aluno na aprendizagem, nomeadamente naquilo em que está a sentir dificuldade; os Planos de Projectos são contratos com grupos de alunos para resolução de projectos; algumas decisões tomadas no Conselho no momento de discussão das ocorrências registadas no Diário, que se materializam sob a forma de regras, são contratos para resolução de conflitos relacionais. Os «contratos institucionais, envolvendo a escola» não são tão evidentes nas práticas de todos estes professores, mas é de admitir que alguns projectos referidos por E1, envolvendo a escola, sejam exemplos de contratos institucionais.

As práticas destes professores, pelo papel que eles conferem à participação dos alunos no processo de tomada de decisão na elaboração e na avaliação da planificação, pelo papel que nelas têm o contrato e a avaliação formativa/formadora, só podem integrar-se nos chamados modelos abertos.

Vejamos outras das suas características, a partir das referências bibliográficas que apresentei.

Estes professores aplicam o programa oficial com flexibilidade, centram-se nos processos e não nos resultados, promovem aprendizagens significativas para os alunos, planifi-

cam em função de actividades e de princípios de procedimento.

Raths, citado em Rosales (1988: 91), elaborou, no âmbito dos modelos abertos, centrados em actividades, uma listagem de critérios para selecção de actividades, que são efectivamente utilizados pelos professores cujas práticas aqui estudo. Vejamos alguns exemplos:

– «Uma actividade é mais gratificante que outra na medida em que permite ao aluno a opção, a escolha livre entre diversas possibilidades e a reflexão sobre as conseqüências da sua opção.»

Ora, os alunos destes professores têm liberdade de escolha de actividades, quer quando as propõem para o plano colectivo quer quando elaboram o seu Plano Individual ou Projectos, tendo posteriormente que reflectir sobre as mesmas no momento da avaliação.

– «Uma actividade é mais educativa do que outra na medida em que permite ao aluno desempenhar mais um papel activo do que passivo nas situações de aprendizagem.»

Aos alunos destes professores é atribuído constantemente um papel activo, quer nas tomadas de decisão, quer nos projectos que desenvolvem, quer nas actividades em tempo de gestão autónoma, quer nas comunicações que apresentam à turma, etc.

– «Uma actividade é mais educativa do que outra na medida em que dê aos alunos a possibilidade de participar com outros na planificação, na realização e na avaliação de uma actividade.»

Nas práticas destes professores, os alunos participam em todas estas fases do processo, quer a nível colectivo quer a nível individual ou de grupo.

– «Uma actividade é mais educativa na medida em que estiver ligada aos projectos (intenções, interesses, expectativas) dos alunos.»

Os alunos destes professores podem sempre propor actividades ou projectos que lhes interessem.

Um dos exemplos do modelo aberto organizado em função de princípios de procedimento, apresentado por Rosales (1988: 93), é o do projecto curricular de Bruner, com os seus princípios de procedimento:

« – Estimular nos alunos o processo de colocar questões.

– Estimular nos alunos uma metodologia de investigação como forma de responder a perguntas básicas sobre a natureza humana e através da utilização de fontes de informação.

– Estimular a prática da comunicação na aula para o aperfeiçoamento da expressão e compreensão verbal dos alunos e a busca de respostas mútiplas para os problemas.

– Estimular nos alunos a reflexão sobre as suas próprias experiências.

– Estimular no professor um novo papel, de forma a que se converta num recurso mais do que numa autoridade.»

Quando nas aulas destes professores, os alunos são estimulados a colocar questões que dêem origem a projectos, eles investigam a partir dessas perguntas, apresentam à turma comunicações em consequência dessas investigações, desempenhando o professor neste processo a função de recurso, pelo que estão a ser aplicados estes princípios de procedimento de Bruner. Tal não significa, no entanto, que se possa fazer equivaler o modelo em estudo com o modelo de Bruner, pois integra muitos outros elementos que ali não surgem referidos.

Apresentei no subcapítulo referentes a modelos de planificação outras classificações de modelos pedagógicos que não a de abertos/fechados. Salientei, na tipologia de Joyce e Weil, a família dos modelos de interacção social, que «dão prioridade ao desenvolvimento da capacidade do indivíduo para se relacionar com os outros, para se envolver em processos democráticos e para trabalhar produtivamente na

sociedade». Ora, estes aspectos são também característicos das práticas dos professores aqui estudadas: constantemente se promove a interação e a negociação, visando sempre a busca de consensos.

A formação para a democracia é um dos princípios de actuação mais referidos por eles quando questionados sobre as ideias-base que presidem à sua prática. Figura também quer nos princípios 1 e 3 enunciados por Sérgio Niza (1992 c) quer no próprio enunciado do objecto da associação que é o Movimento da Escola Moderna (Art.º 2.º dos Estatutos).

Niza (1992 a) escreve:

«O que distingue hoje, mais claramente, o modo como nos afirmamos na prática educativa é o facto de encarmos a educação escolar como iniciação e exercício da intervenção democrática para que a vida social nos convoca.

Propomo-nos, por isso, formar as crianças e os jovens para a intervenção democrática através de uma actividade democrática exemplificante.»

Para terminar, quero acrescentar que tenho consciência de que este estudo é apenas uma primeira abordagem ao projecto mais vasto, que apresentei de estudo do modelo da Escola Moderna, no que respeita à planificação, a partir das práticas dos seus associados. Todos os resultados a que cheguei são resultados provisórios que carecem de ser confrontados com elementos recolhidos junto de um maior número de professores. Também em relação ao estudo das práticas destes professores, ele pode ser bastante mais aprofundado, cruzando, para cada professor, informações recolhidas através de vários instrumentos de investigação. A riqueza destas práticas é enorme e tenho a consciência de que podem ser estudados aspectos que aqui não abordei ou que apenas foram aflorados.

Penso também, no entanto, que consegui descrever alguns elementos pertinentes para o estudo do modelo em causa e que ensaiei a utilização de técnicas e instrumentos de investigação que, sendo mais afinados, poderão ser úteis para o desenvolvimento da investigação.

BIBLIOGRAFIA

- ALLAL, L., CARDINET, J. e PERRENOUD, P. (orgs), (1986). *A avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Almedina.
- AMOR, Emília (1993). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- ASTOLFI, Jean-Pierre (1993). *L'École pour Apprendre*. Paris: ESF (2.ª edição).
- CARDOSO, Abílio (1987). «Em torno dos conceitos de currículo e de desenvolvimento curricular» in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXI, pp.221-232.
- CORTESÃO, Luísa e Torres, Maria Arminda (s/d). *Avaliação Pedagógica*. 2 vols. Porto: Porto Editora.
- EISNER, Elliot W. (1989). «Los objetivos educativos: ayuda o estorbo?» in Sacristán, J. Gimeno e Gómez, A. Pérez (1989). *La Enseñanza; Su Teoría y su Práctica*. Madrid: Akal, pp. 257-264.
- FARIA, Sofia B. M. (1989). *Gestão de Sala de Aula numa Escola Cooperativa*. Monografia de fim de curso. Lisboa: ISPA.
- FREINET, Célestin (1973). *Para uma Escola do Povo*. Lisboa: Editorial Presença.
- FREINET, Célestin (1975). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- FREINET, C. e Berteloot, M. (s/d). *Travail Individualisé et Programmation*. Cannes: Bibliothèque de l'École Moderne.
- GARCIA, Araceli Estebaranz (1994). *Didáctica e Innovación Curricular*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- GARCIA, Carlos Marcelo (1987). «La investigación educativa centrada en los pensamientos del professor: Planificación, decisiones interactivas, creencias, constructos personales y conocimiento práctico» in *El Pensamiento del Professor*. Barcelona: CEAC, pp. 43-73.
- GARCIA, Santiago Molina (1994). «El diseño y desarrollo del curriculum» in Barrio, Óscar Sáenz (dir.) (1994). *Didáctica General. Un Enfoque Curricular*. Alcoy [Espanha]: Marfil, pp. 175-196.
- HAMELINE, Daniel (1979). *Les Objectifs Pédagogiques en Formation Initiale et en Formation Continue*. Paris: ESF.
- JOYCE, Bruce e Weil, Marsha (1972). *Models of Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- KLEIN, M. F. (1985). «Curriculum design» in Husen, T. e Postlethwaite, T. N. (eds.). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon, Vol. 2, pp. 1163-1170.
- LANDSHEERE, Viviane e Landsheere, Gilbert (1981). *Definir os Objectivos da Educação*. Lisboa: Morais Editores (3.ª edição).
- LEBRUN, Nicole e Berthelot, Serge (1994). *Plan Pédagogique*. Bruxelas: De Boeck
- LINDIA, Maria F. (1993). *Niza's Model: A Classroom Diary*. Dissertação de Mestrado, Providence-USA: Brown University (policopiado).
- MACHADO, Fernando Augusto e Gonçalves, Maria Fernanda M. (orgs.) (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspectivas*. Rio Tinto [Porto]: Edições Asa.
- MAGER, Robert F. (s/d). *Como Definir Objectivos Pedagógicos*. Lisboa: Carreira & Carreira (2.ª edição).
- MARTÍN, Elena (1991). «Qué contienen los contenidos escolares?» in *Cuadernos de Pedagogia* n.º 188, Janeiro de 1991, Barcelona, pp. 17-19.
- NIZA, Sérgio (1991). «O Diário de Turma e o Conselho» in *Escola Moderna*, N.º 1 (3.ª Série) Jan./Mar. 91, pp.27-30.
- NIZA, Sérgio (1992a) «Pilares de uma Prática Educativa» in Vilhena, G. et al. (org.). *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, pp. 7-9.
- NIZA, Sérgio (1992c). «Em comum construímos uma educação democrática» in Vilhena, G. et al. (org.). *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, pp. 39-47.
- NIZA, Sérgio, Serralha, Filomena, Pinto, M. Adelina Silva, Pereira, M, Gracinda e Felício, M Helena (1992). *Formação Pessoal e Social – O Diário de Turma e o Conselho*. Lisboa:

- Escola Superior de Educação João de Deus (Texto policopiado).
- NUNES, Cristina (1987). *O Valor da Cooperação Educativa na Educação Moral. Monografia de fim de curso*. Lisboa: ISPA.
- NUNZIATI, Georgette (1990). «Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice» in *Cahiers Pédagogiques*, n.º 280, Janeiro 1990, pp. 47-64.
- PÉREZ, Martiniano Román e López, Eloísa Díez (1992). *Curriculum y Aprendizaje – Un Modelo de Diseño Curricular de Aula en el Marco de la Reforma*. Pamplona: Itaka (4.ª edição).
- PRZESMYCKI, Halina (1991). *Pédagogie Différenciée*. Paris: Hachette.
- ROSALES, Carlos (1988). *Didactica. Nucleos Fundamentales*. Madrid: Narcea.
- SANTO, José António Espírito, Pires, Júlio e Miguel, Natália (1991). «Influência dos métodos pedagógicos no desenvolvimento moral da criança» in *Ler Educação*, n.º 6, Set./Dez.91, pp.117-139. Beja: Escola Superior de Educação.
- SHAVELSON, R. J. (1985). «Teachers' Planning» in Husen, T. e Postlthwaite, T. N. (eds.). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon, pp. 5069-5073.
- STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata (2.ª edição).
- TYLER, Ralph W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- VIAL, Jean (1971). «L' époque contemporaine» in Debesse, Maurice e Mialeret, Gaston *Traité de Sciences Pédagogiques.: Vol. 2 – Histoire de la Pédagogie*. Paris: PUF, pp. 379-512.
- VIAL, Jean (1971). «Les méthodes pédagogiques étudiées sous l'angle du social» in Debesse, Maurice e Mialeret, Gaston *Traité de Sciences Pédagogiques.: Vol. 6 – Aspects Sociaux de l'Éducation*. Paris: PUF, pp. 379-418.
- VIEIRA, Flávia (1993). «Planificação do ensino e da avaliação» in *Supervisão Pedagógica. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: Edições Asa.
- VILAR, Alcino de Matos (1993). *O Professor Planificador*. Porto: Edições Asa.
- ZABALZA, Miguel A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

¹ Adopto aqui a designação que encontrei em Niza (1991). Os professores do 1.º ciclo chamam-lhe habitualmente, «Conselho de Turma» enquanto que a partir do 2.º ciclo lhe chamam «Assembleia de Turma», para não se confundir com a reunião dos professores da turma para efeitos de avaliação/classificação dos alunos (atribuir as notas das várias disciplinas) ou para efeitos de aplicação de sanções disciplinares aos alunos. Mais recentemente há tendência para se uniformizar a designação, optando os professores dos vários níveis por chamar-lhe apenas «Conselho» ou «Conselho de Cooperação».

Caro Leitor, caro sócio,

Incluímos esta folha de fichas com o objectivo de diminuir a burocracia até ao mínimo possível.

1. Ficha de assinatura

Os não sócios preenchem a ficha de assinatura (nesta mesma página) da revista Escola Moderna.

2. Ficha de proposta de sócio

Se quiser associar-se ao Movimento, preencha a ficha de proposta de sócio. Envie-a para o MEM, acompanhada de um cheque com o valor da jóia e da primeira anuidade.

Será depois contactado para concluir o processo administrativo e regularizar a quotização.

3. Ficha de actualização de dados de sócio

Alguns sócios mudaram de casa, mudaram de código postal, de núcleo ou de local de trabalho e não nos avisaram. Alguns mudaram de Banco mas não transferiram o pedido de desconto automático. Agradecemos que nos informem, actualizando os dados logo que ocorram alterações.

Solicitamos-lhe que envie toda a correspondência para:

Movimento da Escola Moderna – Centro de Formação – Rua do Açúcar 22-B – 1950-008 LISBOA

Podem contactar-nos no Centro de Recursos, telefone 218 680 359, fax 218 620 024, e-mail mem@mail.telepac.pt

Assinatura da Revista «Escola Moderna» – 2003

A. Dados Pessoais

1. Apelido: _____

3. Nome completo: _____

4. Morada: _____ 5. Telefone: _____

6. Localidade: _____ 7. Cód. Postal: _____

B. Pagamento

Junto o cheque número: _____ do banco _____ dirigido ao
Movimento da Escola Moderna – Centro de Formação – Rua do Açúcar 22-B – 1950-008 LISBOA

C. Condições de assinatura (para os três números de 2003)

não sócios 14,95 Euros

n.º avulso 6,50 Euros

Ficha de proposta de sócio do Movimento da Escola Moderna

A. Dados Pessoais

1. Apelido: _____

2. Nome completo: _____

3. Morada: _____ 4. Telefone: _____

5. Localidade: _____ 6. Cód. Postal: _____

B. Dados Profissionais

7. Profissão: _____ 8. Grau de ensino: _____

9. Local de trabalho: _____ 10. Telefone: _____

C. Núcleo do MEM ao qual deseja aderir: _____

D. Condições

Pagamento da quotização anualmente ou semestralmente. O valor actual é de 29,94 Euros por ano.

Pagamento da Jóia de 6,00 Euros no acto de inscrição.

Data: _____ Assinatura: _____

Junte um cheque com o valor de 35,94 Euros (jóia + 1.ª anuidade).

Contactá-lo-emos para concluir o processo administrativo.

Ficha de actualização de dados de sócio

(só preencher o nome e os dados que foram alterados)

A. Dados Pessoais

1. Apelido: _____

2. Nome completo: _____

3. Morada: _____ 4. Telefone: _____

5. Localidade: _____ 6. Cód. Postal: _____

B. Dados Profissionais

7. Profissão: _____ 8. Grau de ensino: _____

9. Local de trabalho: _____ 10. Telefone: _____

C. Núcleo do MEM : _____

D. Dados referentes a cobrança de quotas

11. Nome do Banco: _____ 12. Nome do Balcão: _____

13. NIB _____