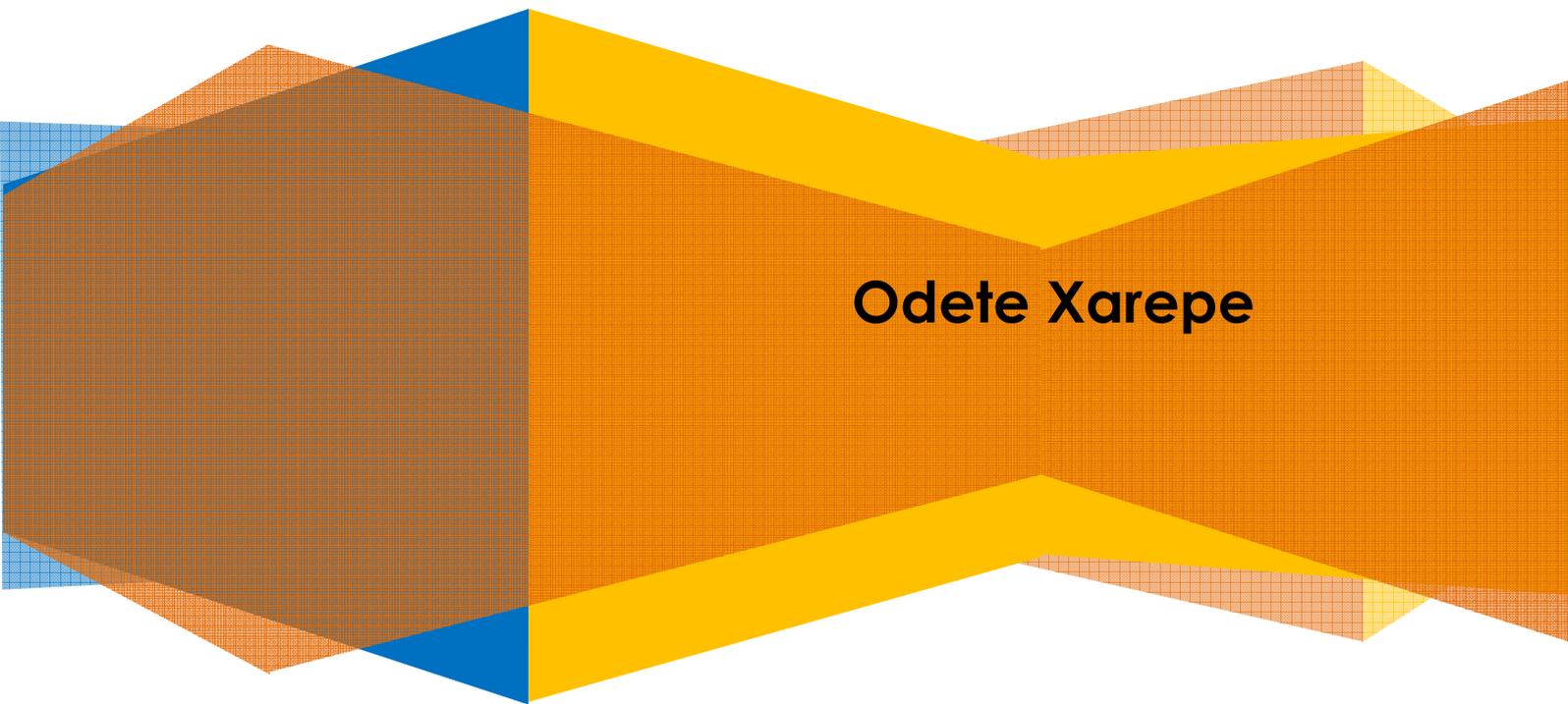

2001

Trabalho em projectos



Odete Xarepe

Índice

1 - Introdução

2 - Desenvolvimento de projectos na sala de aula

2.1. Que entendemos por projecto?

2.2. - Cenário educativo propiciador de projectos

2.3. - Pontos de partida do trabalho de projecto

2.4. - O plano de projecto

2.5. - O tempo dos projectos

2.6. - A apresentação dos projectos

3 - Avaliação de Projectos

3.1. - Que entendemos por avaliação?

3.2. - Avaliação formativa e formadora

3.3. Auto e hetero-avaliação

3.4. - Resultados obtidos e produtos

4 - Descrição de dois projectos

4.1. - Projecto "os fósseis"

4.2. Projecto "Toxicodependência"

5 - Bibliografia

Trabalho em Projectos

1. Introdução

Abordarei, nesta descrição de Trabalho em Projectos, o desenvolvimento processual de variadíssimos projectos que tive oportunidade de implementar, em diferentes contextos educativos e de diversa natureza (projectos de estudo, projectos de investigação, projectos de intervenção) mas coincidentes com o modelo pedagógico onde se inserem: o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM). Os projectos de intervenção são sobretudo valorizados para que os alunos possam, a partir da tomada de consciência de algumas situações sentidas como problemas ambientais, patrimoniais ou de organização social e cultural, esboçar projectos de transformação participando eles próprios na transformação requerida (Niza, 1998).

Com efeito, no MEM estimula-se uma cultura de projecto, sendo este entendido como um compromisso social, numa lógica e numa praxis comprometida com a vida e o mundo, para lhes acrescentar sentido e, nessa viagem a fazer com muitos, acrescentarmo-nos em humanidade (Peças, 1999).

É minha convicção, decorrente desta cultura de projectos que a prática sobejamente confirma, que quantos mais projectos cada aluno puder iniciar a partir dos seus interesses e em interacção permanente com os seus pares, maior será a deslocação do ensino para as aprendizagens. Essa deslocação implica que o professor ensine o aluno a aprender e para isso tem de aprender a deixar o aluno ensinar.

Nesta descrição procurarei relatar as fases estruturais do desenvolvimento dos projectos, enquadrando teoricamente os conceitos de projecto e avaliação que fundamentam as práticas deste modelo e contextualizando o cenário pedagógico propiciador de uma dinâmica de diferenciação pedagógica.

2. Desenvolvimento de projectos na sala de aula

2.1. Que entendemos por projecto?

Pensar e dizer projecto pode não ter o mesmo significado semântico e até pode ter práticas de certo modo antagónicas. É que, como instrumento, serve para tudo: de um lado podemos perceber projectos retóricos, projectos de poder, projectos de manipulação sobre outros, até projectos inconfessáveis, como

refere Américo Peças (1999). Mas por outro lado, podemos identificar projecto como transparência, implicação social para o progresso, o bem-estar e o desenvolvimento, projectos participados, estimulantes para os que neles participam, com sentido, democráticos, construtores de mais e melhor cidadania.

Um projecto, como etimologicamente a origem latina nos mostra, (pró+jectare que se traduz por lançar em frente), pressupõe uma intenção de fazer algo num futuro mais ou menos próximo, um desejo de realizar, agir, modificar a realidade e implica uma antecipação mental e o empenhamento de quem se propõe fazê-lo. Não significa, porém, de acordo com Marc Bru, (citado por Pires, 1994) "apenas previsão, nem antecipação, nem planificação; é tudo isto e ainda mais: é volição, isto é, empenhamento da pessoa".

A prática de projectos neste contexto educativo pressupõe uma dinâmica na sala de aula em que a turma é o centro do trabalho de aprendizagem: é a turma que regula o desenvolvimento dos projectos, que os escolhe e os gere, que define os tempos, as tarefas, as parcerias, os resultados, as produções...

O entendimento de projecto sobre o qual baseamos a nossa observação e prática no modelo do M.E.M. situa-se, portanto, numa lógica de comprometimento com o mundo e a vida. O projecto surge como sentido, como cultura, que remete o acto de educar para um paradigma diferente: em vez de lições por transmissão de saberes do professor, sem ligação com o vivido, os alunos, orientados para a resolução dos problemas e das dificuldades, aprendem pela descoberta, procurando as respostas para as suas questões, reflectindo sobre a acção, trabalhando em cooperação, provocando novas questões num processo de desenvolvimento espiralado em que todos os intervenientes se fazem mais cultos e melhores cidadãos.

Esta perspectiva foi reforçada com a opinião de Perrenoud, sobre o que é um trabalho de projecto:

- é um empreendimento colectivo gerado pelo grupo turma, em que o docente anima mas não decide nada;
- orienta-se para uma produção concreta;
- induz um conjunto de tarefas em que todos os alunos se podem envolver e desempenhar um papel activo, o que pode variar em função dos seus meios e interesses;
- suscita aprendizagens de saberes e de saber-fazer do projecto (decidir, planificar, coordenar, etc.);
- favorece, ao mesmo tempo, as aprendizagens identificáveis que figuram no programa de uma ou várias disciplinas.

Numa sociedade de informação, de ritmo acelerado e espírito competitivo, é premente desenvolver nos alunos capacidades de pesquisa, selecção e organização da informação, de modo a promover a auto-estima, a autonomia, a solidariedade, a responsabilidade, o respeito pela diferença, o espírito de entreajuda... São estes valores essenciais para que enfrentem, no seu tempo de adultos, as situações imprevistas da vida que estão presentes na formação transdisciplinar que a prática de trabalhos de projecto implica, como sejam:

- domínio da Língua Portuguesa
- autonomia no acesso à informação
- valorização da dimensão humana do trabalho
- formação pessoal e social.

Pretendo, com esta dinâmica de projectos, que os meus alunos aprendam a planear, a pesquisar, a aplicar saberes e a intervir na sociedade, através de estratégias e de actividades diferenciadas e activas, das quais se podem destacar:

- Criação de condições para a expressão livre e individual - oral, escrita, plástica, dramática, de modo a instituir rituais de vivências democráticas em que a libertação da palavra é essencial e constitui o ponto de partida das aprendizagens.

- Diversificação das actividades, de forma a proporcionar diferentes modalidades de trabalho (individual, a medias, em pequeno grupo, em colectivo, e, simultaneamente, a possibilitar o apoio mútuo entre os alunos, permitindo as relações interactivas e o direito à diferença.

- Planificação com quem está a aprender (plano anual, plano semanal, plano diário, projectos variados, plano individual de trabalho/P.I.T.) o que significa reconhecer os alunos como sujeito da sua própria aprendizagem, contribuindo para a melhoria da sua auto-estima, uma vez que se parte dos seus interesses e necessidades, ou seja, da iniciativa dos alunos. São, portanto, os problemas por eles levantados que irão ser tratados nos projectos e cuja planificação cooperada é feita com o apoio de instrumentos e registos que se pretendem cada vez mais facilitadores e funcionais. As negociações são constantes e o consenso é um objectivo a perseguir, pelas garantias de desenvolvimento pessoal e democrático que proporciona.

- Institucionalização de tempos e espaços de colectivização dos saberes, através da aprendizagem de técnicas de expressão e comunicação vividas pelos alunos. Estes momentos são coordenados pelo Conselho de Cooperação - órgão regulador por excelência de toda a vida da turma. Esta estratégia permite a partilha dos saberes dos alunos, a participação de todos os intervenientes na construção do seu desenvolvimento, a avaliação formativa e formadora e a intervenção na comunidade.

Em síntese, os objectivos e resultados esperados eram:

- planificar com quem é o sujeito do acto educativo - gestão da planificação pelos alunos;
- libertar a palavra dos alunos como ponto de partida para a vivência democrática na sala - finalidade essencial para o desenvolvimento pessoal e social;
- diversificar as modalidades de trabalho e a organização dos espaços e dos tempos - apropriação progressiva pelos alunos;
- intervir socialmente na comunidade - aplicação prática dos saberes.

Para operacionalizar a metodologia do trabalho de projecto tornou-se necessário repensar, estudar e reflectir sobre:

- a reapropriação do programa, dos espaços e dos tempos, dos materiais e dos recursos a partir dos interesses e necessidades dos alunos;
- a utilização, na sala de aula, de instrumentos conducentes à gestão do tempo e à autonomia do trabalho escolar;
- a avaliação formativa e formadora e a divulgação dos produtos obtidos durante o processo entre os intervenientes e a comunidade envolvente.

Para uma reflexão continuada e permanente acerca dos instrumentos, das estratégias, dos produtos desta dinâmica de Projectos, torna-se fundamental estar inserida em grupos cooperativos de autoformação.

A prática de projectos neste contexto educativo pressupõe uma dinâmica na sala de aula em que a turma é o centro do trabalho de aprendizagem na escola: é a turma que regula o desenvolvimento dos projectos, que os escolhe e os gere, que define os tempos, as tarefas, as parcerias, os resultados, as produções... Exactamente o inverso da definição de Platão sobre escravo que Dewey nos recorda: "aquele que executa os projectos concebidos pelos outros". (citado por Peças). É na turma que os projectos se fundam numa relação que se constrói perspectivada no quadro dos direitos humanos e dos direitos da criança, numa negociação constante, exaustivamente explicitada, para que todos os participantes, no dizer de Peças, se vão apropriando, fecundamente, dos seus amplexos e dos seus infinitos. Não podem aparecer do vazio afectivo, a turma é à medida dos projectos de vidas que se fazem de muitos projectos sobre a vida. E é também na turma que se instituem mais facilmente os processos de regulação inerentes à elaboração do contrato, um aspecto vital neste modelo. Com efeito, o contrato confunde-se com o sentido do próprio projecto (Peças, A. 1999), funda-se (e fecunda-se) numa organização democrática. E para que se possa trabalhar nesse clima é necessário um conjunto de condições propícias: um cenário educativo propiciador de aprendizagens diferenciadas, um cenário em que pertença à turma a gestão do tempo, dos conteúdos, dos recursos, dos interesses, dos meios de mediação dos saberes.

2.2. - Cenário educativo propiciador de projectos

O cenário educativo da sala de aula deverá proporcionar uma envolvimento cultural que favoreça as aprendizagens diferenciadas e a prática de projectos. Todo o espaço à volta da sala nas paredes bem como armários, bancadas ou mesas, estão organizados em função de áreas de apoio geral ou de apoio específico ao Programa.

Nas paredes, num local de fácil acesso e consulta, podem estar diferentes mapas de registo para pilotagem de várias actividades como:

- mapa de presenças dos alunos
- mapa de aniversários
- mapa de responsabilidades semanais
- mapa de registo de produção de textos, devidamente tipificados (textos do quotidiano, histórias, relatórios, poesias, bandas desenhadas, notícias, cartas, actas, resumos, adivinhas...)
- mapa de registo de leituras de textos também tipificados (histórias, poesias, banda desenhada, peças de teatro, revistas, jornais, livros...)
- mapa de registo dos textos dos alunos trabalhados em colectivo, grupo ou a pares
- mapa de registo dos problemas propostos pelos alunos para serem trabalhados na turma
- listas de verificação de conhecimento (programas curriculares em forma de planos anuais)
- registo de trocas de correspondência escolar e das listas dos correspondentes
- agenda semanal - plano das actividades semanais
- registo do plano semanal (define-se o que se vai fazer, quem faz e como)
- registo do plano do dia (vamos fazer, quem faz, balanço)
- diário de turma com colunas para registo dos incidentes críticos, propostas e realizações ("Gostamos", "Não gostamos", "Propomos", "Fizemos") que semanalmente é lido e discutido no Conselho de Cooperação Educativa e funciona como meio de regulação dos conflitos..
- folhas de actas do Conselho para consulta das decisões tomadas
- mapa de registo de projectos de estudo com a listagem dos projectos que se vão planificando e avaliando, os nomes dos alunos dos grupos que os vão realizando e as formas e datas de apresentação/comunicação dos projectos
- outros registos consoante as necessidades e dinâmica das turmas.

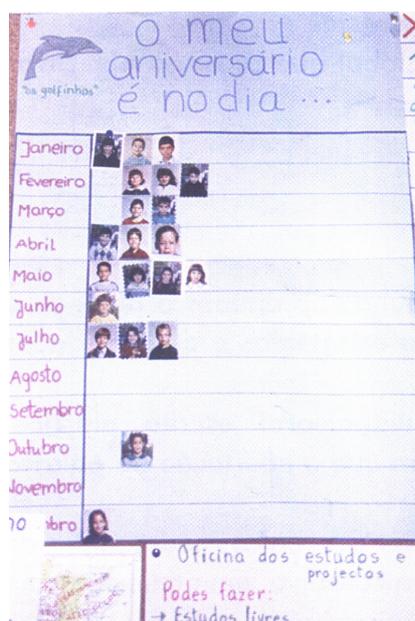


Fig 1- Mapa de aniversários

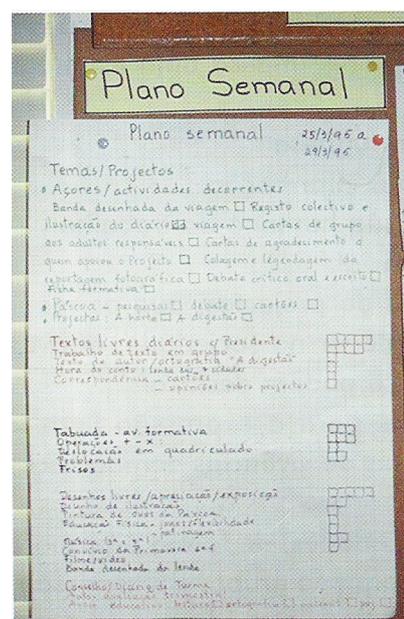


Fig 2- Plano Semanal



Fig 3- Arquivo de Planos Diários

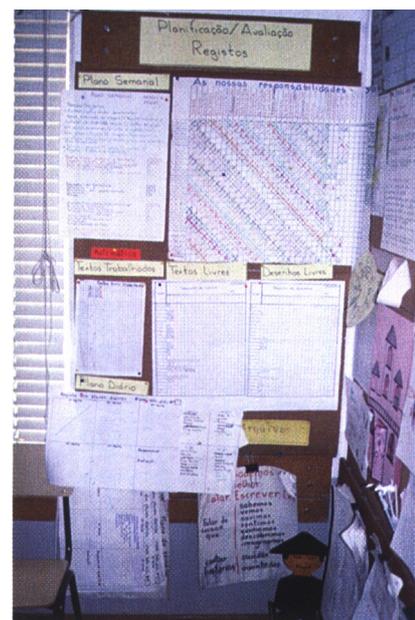


Fig 4- Registos de planificação e avaliação

Os armários contêm normalmente materiais colectivos de desgaste devidamente organizados e etiquetados, de preferência com a colaboração dos alunos, para que possam ser facilmente identificados e utilizados com liberdade e responsabilidade pela conservação e arrumação (papéis de vários tamanhos, cores e espessura, cartolinas, lápis negros e de cores, afias, borrachas, pontas de feltro, marcadores, esferográficas, giz branco e de cores, régua, tesouras,

colas, fitas-cola...). Estes materiais são geridos pelos alunos que semanalmente se revezam nesta e nas outras tarefas de manutenção.

As mesas de ficheiros contêm as diversas caixas ou arquivos com conjuntos de fichas e/ou guiões de trabalho organizados por áreas/temas do programa, sendo muitos deles auto-correctivos para treino de competências em vários domínios. A cada ficheiro corresponde um mapa de registo que dá uma visão a todos e a cada um das suas realizações. Estes ficheiros são geridos pelos próprios alunos durante o tempo de trabalho autónomo, consoante o seu Plano individual de Trabalho que é um instrumento de planeamento e de registo. É preenchido pelos alunos no início da semana (planificação), é realizado diariamente no tempo próprio de acordo com as negociações, interesses e necessidades dos alunos e é avaliado no final da semana em auto e hetero-avaliação.

Plano Individual de Trabalho nº _____ de ____/____/____ a ____/____/____
 NOME: _____

Esta semana quero fazer:

P		Na escola					Em casa					Total	
Língua	Fichas Língua												
	Textos livres												
	Fichas de Ortografia												
Matemática	Operações												
	Fichas de Problemas												
	Outras												
Estudo do Meio	Pesquisas livres												
	Fichas de Programa												
	Fichas de Projectos												
	Projectos/Experiências												
Expressões	Desenhos livres												
	Expressão Plástica												
	Exp. Musical/Dramática												
TOTAL	T												

Fui responsável por _____
 Avaliação _____
 Apoiei / fui apoiado _____
 Avaliação _____
 Outras coisas que quero fazer/iz

	Trabalho de Projecto	Biblioteca	Trabalho de apoio	Correspondência
2ª				
3ª				
4ª				
5ª				
6ª				

Balanco do Plano

Auto-avaliação	Hetero-avaliação
----------------	------------------

Durante o tempo de realização do Plano Individual de Trabalho (PIT), pelo menos uma hora por dia, os alunos podem trabalhar em várias modalidades desde grupos previamente negociados, a trabalho a meias ou a pares, trabalho individual ou ainda apoio a necessidades específicas ou pontuais que também são combinadas e registadas previamente quer nos PIT's dos interessados, quer no registo da sala. Assim, é sempre possível regular o cumprimento das negociações planificadas.

O PIT é um instrumento propiciador do trabalho diferenciado e da autonomia do aluno na medida em que permite que cada um escolha as actividades que

prefere ou de que precisa, que as realize individualmente, a meias ou em grupo, que as verifique, corrija e registe (ficheiros auto-correctivos), que seja Fig 5- Plano Individual de Trabalho apoiado por um colega ou pela professora,

que faça negociações, que se desloque autonomamente nos espaços e utilize os materiais, que tome consciência das aprendizagens e do desenvolvimento das suas atitudes.



Fig 6 - Alunos em trabalho de Estudo Autónomo

As áreas de apoio ao programa são zonas específicas para actividades de desenvolvimento das variadas áreas curriculares:



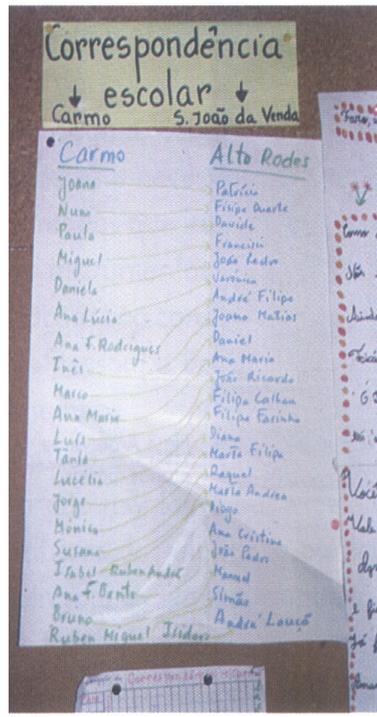
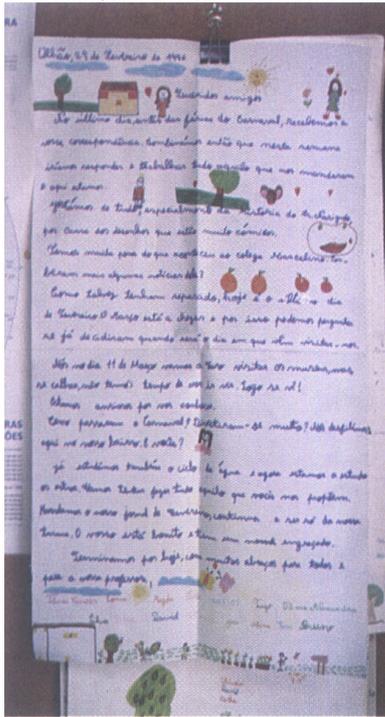
- A oficina de escrita (computador/ máquina de escrever, mesa para a escrita de textos diversos, para a correspondência, para montagem de publicações - livros, jornais, folhetos...) utilizada para a prática da escrita, normalmente a meias e onde é vulgar os alunos mais experientes apoiarem colegas que solicitaram a sua ajuda

(negociação registada no P.I.T.).

Fig. 7- Oficina de Escrita

Aqui são realizados diversos tipos e modalidades de escrita, desde textos, histórias, poemas, relatos, resumos... para apresentarem aos colegas no tempo

inicial de comunicação das produções, como artigos para o jornal, pesquisas para os projectos, cartas para os correspondentes ou para outros destinatários, etc.



No espaço da correspondência escolar expõe-se a última carta colectiva, o plano do que se recebeu e do que se combinou fazer, os trabalhos mais significativos dos correspondentes que estão a ser analisados e o que se vai terminando para se enviar. É, portanto, um expositor que se vai renovando cada vez que há uma troca. Há, porém, um cartaz que se mantém ara apoio à

correspondência individual: é a listagem dos nomes dos correspondentes das duas turmas.

fig 8- Correspondência-carta colectiva

fig 9- Nomes dos correspondentes



Fig. 10- Recepção da correspondência

Este projecto da correspondência escolar é, por si mesmo, extremamente envolvente que proporcionou sempre, do 1º ao 4º ano das variadas turmas que leccionei, inúmeras e diversificadas trocas propiciadoras de aprendizagens funcionais em todas as áreas, além dos aspectos sociais e afectivos que muito

contribuíram para o desenvolvimento pessoal e social de todos os intervenientes, incluindo professores, estagiários auxiliares educativos e pais.

- A oficina de Matemática (materiais estruturados e não estruturados) utilizada para a prática de situações de experimentação (medições, pesagens, volumes...), discussão e resolução de problemas, invenção de situações problemáticas...

Nesta área também se privilegia a exposição permanente de trabalhos significativos, nomeadamente os que dizem respeito a relatos de resolução de problemas com a explicitação de variadas formas de o fazer ou de cartazes de apoio aos conteúdos que estão a ser estudados.

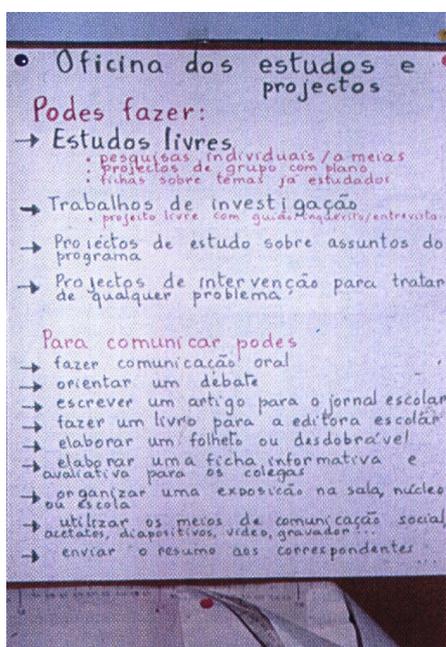


Fig. 11 - Oficina de projectos

- A oficina dos estudos e dos projectos (quadro "Queremos saber", planos de organização de cada projecto, listagem dos projectos em curso, canto das experiências, biblioteca de informação e investigação, álbuns e publicações de projectos, dossiers temáticos...).

A multiplicidade de instrumentos de pilotagem nesta área permite uma visão atempada essencial ao processo para regular o desenvolvimento dos projectos.

A biblioteca começou a organizar-se com livros adquiridos pela cooperativa dos alunos e pelas ofertas dos pais (uma vez que não compram manuais). Tem vindo a crescer ao longo das várias turmas, pelo que o catálogo foi uma necessidade que, todos os anos, se impunha ser actualizado.

Handwritten library register for June 1977. The title is 'Registo da Biblioteca Junho 1977'. It features a grid with columns for book titles and dates. The entries include:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
Adriana	A. Cabral	Alma Nara	Amor, F.	Amor, L.	Amor, P.	Amor, R.	Amor, S.	Amor, T.	Amor, U.	Amor, V.	Amor, W.	Amor, X.	Amor, Y.	Amor, Z.	Amor, AA.	Amor, AB.	Amor, AC.	Amor, AD.	Amor, AE.	Amor, AF.	Amor, AG.	Amor, AH.	Amor, AI.	Amor, AJ.	Amor, AK.	Amor, AL.	Amor, AM.	Amor, AN.	Amor, AO.	Amor, AP.	Amor, AQ.	Amor, AR.	Amor, AS.	Amor, AT.	Amor, AU.	Amor, AV.	Amor, AW.	Amor, AX.	Amor, AY.	Amor, AZ.	Amor, BA.	Amor, BB.	Amor, BC.	Amor, BD.	Amor, BE.	Amor, BF.	Amor, BG.	Amor, BH.	Amor, BI.	Amor, BJ.	Amor, BK.	Amor, BL.	Amor, BM.	Amor, BN.	Amor, BO.	Amor, BP.	Amor, BQ.	Amor, BR.	Amor, BS.	Amor, BT.	Amor, BU.	Amor, BV.	Amor, BW.	Amor, BX.	Amor, BY.	Amor, BZ.	Amor, CA.	Amor, CB.	Amor, CC.	Amor, CD.	Amor, CE.	Amor, CF.	Amor, CG.	Amor, CH.	Amor, CI.	Amor, CJ.	Amor, CK.	Amor, CL.	Amor, CM.	Amor, CN.	Amor, CO.	Amor, CP.	Amor, CQ.	Amor, CR.	Amor, CS.	Amor, CT.	Amor, CU.	Amor, CV.	Amor, CW.	Amor, CX.	Amor, CY.	Amor, CZ.	Amor, DA.	Amor, DB.	Amor, DC.	Amor, DD.	Amor, DE.	Amor, DF.	Amor, DG.	Amor, DH.	Amor, DI.	Amor, DJ.	Amor, DK.	Amor, DL.	Amor, DM.	Amor, DN.	Amor, DO.	Amor, DP.	Amor, DQ.	Amor, DR.	Amor, DS.	Amor, DT.	Amor, DU.	Amor, DV.	Amor, DW.	Amor, DX.	Amor, DY.	Amor, DZ.	Amor, EA.	Amor, EB.	Amor, EC.	Amor, ED.	Amor, EE.	Amor, EF.	Amor, EG.	Amor, EH.	Amor, EI.	Amor, EJ.	Amor, EK.	Amor, EL.	Amor, EM.	Amor, EN.	Amor, EO.	Amor, EP.	Amor, EQ.	Amor, ER.	Amor, ES.	Amor, ET.	Amor, EU.	Amor, EV.	Amor, EW.	Amor, EX.	Amor, EY.	Amor, EZ.	Amor, FA.	Amor, FB.	Amor, FC.	Amor, FD.	Amor, FE.	Amor, FF.	Amor, FG.	Amor, FH.	Amor, FI.	Amor, FJ.	Amor, FK.	Amor, FL.	Amor, FM.	Amor, FN.	Amor, FO.	Amor, FP.	Amor, FQ.	Amor, FR.	Amor, FS.	Amor, FT.	Amor, FU.	Amor, FV.	Amor, FW.	Amor, FX.	Amor, FY.	Amor, FZ.	Amor, GA.	Amor, GB.	Amor, GC.	Amor, GD.	Amor, GE.	Amor, GF.	Amor, GG.	Amor, GH.	Amor, GI.	Amor, GJ.	Amor, GK.	Amor, GL.	Amor, GM.	Amor, GN.	Amor, GO.	Amor, GP.	Amor, GQ.	Amor, GR.	Amor, GS.	Amor, GT.	Amor, GU.	Amor, GV.	Amor, GW.	Amor, GX.	Amor, GY.	Amor, GZ.	Amor, HA.	Amor, HB.	Amor, HC.	Amor, HD.	Amor, HE.	Amor, HF.	Amor, HG.	Amor, HH.	Amor, HI.	Amor, HJ.	Amor, HK.	Amor, HL.	Amor, HM.	Amor, HN.	Amor, HO.	Amor, HP.	Amor, HQ.	Amor, HR.	Amor, HS.	Amor, HT.	Amor, HU.	Amor, HV.	Amor, HW.	Amor, HX.	Amor, HY.	Amor, HZ.	Amor, IA.	Amor, IB.	Amor, IC.	Amor, ID.	Amor, IE.	Amor, IF.	Amor, IG.	Amor, IH.	Amor, II.	Amor, IJ.	Amor, IK.	Amor, IL.	Amor, IM.	Amor, IN.	Amor, IO.	Amor, IP.	Amor, IQ.	Amor, IR.	Amor, IS.	Amor, IT.	Amor, IU.	Amor, IV.	Amor, IW.	Amor, IX.	Amor, IY.	Amor, IZ.	Amor, JA.	Amor, JB.	Amor, JC.	Amor, JD.	Amor, JE.	Amor, JF.	Amor, JG.	Amor, JH.	Amor, JI.	Amor, JJ.	Amor, JK.	Amor, JL.	Amor, JM.	Amor, JN.	Amor, JO.	Amor, JP.	Amor, JQ.	Amor, JR.	Amor, JS.	Amor, JT.	Amor, JU.	Amor, JV.	Amor, JW.	Amor, JX.	Amor, JY.	Amor, JZ.	Amor, KA.	Amor, KB.	Amor, KC.	Amor, KD.	Amor, KE.	Amor, KF.	Amor, KG.	Amor, KH.	Amor, KI.	Amor, KJ.	Amor, KK.	Amor, KL.	Amor, KM.	Amor, KN.	Amor, KO.	Amor, KP.	Amor, KQ.	Amor, KR.	Amor, KS.	Amor, KT.	Amor, KU.	Amor, KV.	Amor, KW.	Amor, KX.	Amor, KY.	Amor, KZ.	Amor, LA.	Amor, LB.	Amor, LC.	Amor, LD.	Amor, LE.	Amor, LF.	Amor, LG.	Amor, LH.	Amor, LI.	Amor, LJ.	Amor, LK.	Amor, LL.	Amor, LM.	Amor, LN.	Amor, LO.	Amor, LP.	Amor, LQ.	Amor, LR.	Amor, LS.	Amor, LT.	Amor, LU.	Amor, LV.	Amor, LW.	Amor, LX.	Amor, LY.	Amor, LZ.	Amor, MA.	Amor, MB.	Amor, MC.	Amor, MD.	Amor, ME.	Amor, MF.	Amor, MG.	Amor, MH.	Amor, MI.	Amor, MJ.	Amor, MK.	Amor, ML.	Amor, MM.	Amor, MN.	Amor, MO.	Amor, MP.	Amor, MQ.	Amor, MR.	Amor, MS.	Amor, MT.	Amor, MU.	Amor, MV.	Amor, MW.	Amor, MX.	Amor, MY.	Amor, MZ.	Amor, NA.	Amor, NB.	Amor, NC.	Amor, ND.	Amor, NE.	Amor, NF.	Amor, NG.	Amor, NH.	Amor, NI.	Amor, NJ.	Amor, NK.	Amor, NL.	Amor, NM.	Amor, NN.	Amor, NO.	Amor, NP.	Amor, NQ.	Amor, NR.	Amor, NS.	Amor, NT.	Amor, NU.	Amor, NV.	Amor, NW.	Amor, NX.	Amor, NY.	Amor, NZ.	Amor, OA.	Amor, OB.	Amor, OC.	Amor, OD.	Amor, OE.	Amor, OF.	Amor, OG.	Amor, OH.	Amor, OI.	Amor, OJ.	Amor, OK.	Amor, OL.	Amor, OM.	Amor, ON.	Amor, OO.	Amor, OP.	Amor, OQ.	Amor, OR.	Amor, OS.	Amor, OT.	Amor, OU.	Amor, OV.	Amor, OW.	Amor, OX.	Amor, OY.	Amor, OZ.	Amor, PA.	Amor, PB.	Amor, PC.	Amor, PD.	Amor, PE.	Amor, PF.	Amor, PG.	Amor, PH.	Amor, PI.	Amor, PJ.	Amor, PK.	Amor, PL.	Amor, PM.	Amor, PN.	Amor, PO.	Amor, PP.	Amor, PQ.	Amor, PR.	Amor, PS.	Amor, PT.	Amor, PU.	Amor, PV.	Amor, PW.	Amor, PX.	Amor, PY.	Amor, PZ.	Amor, QA.	Amor, QB.	Amor, QC.	Amor, QD.	Amor, QE.	Amor, QF.	Amor, QG.	Amor, QH.	Amor, QI.	Amor, QJ.	Amor, QK.	Amor, QL.	Amor, QM.	Amor, QN.	Amor, QO.	Amor, QP.	Amor, QQ.	Amor, QR.	Amor, QS.	Amor, QT.	Amor, QU.	Amor, QV.	Amor, QW.	Amor, QX.	Amor, QY.	Amor, QZ.	Amor, RA.	Amor, RB.	Amor, RC.	Amor, RD.	Amor, RE.	Amor, RF.	Amor, RG.	Amor, RH.	Amor, RI.	Amor, RJ.	Amor, RK.	Amor, RL.	Amor, RM.	Amor, RN.	Amor, RO.	Amor, RP.	Amor, RQ.	Amor, RR.	Amor, RS.	Amor, RT.	Amor, RU.	Amor, RV.	Amor, RW.	Amor, RX.	Amor, RY.	Amor, RZ.	Amor, SA.	Amor, SB.	Amor, SC.	Amor, SD.	Amor, SE.	Amor, SF.	Amor, SG.	Amor, SH.	Amor, SI.	Amor, SJ.	Amor, SK.	Amor, SL.	Amor, SM.	Amor, SN.	Amor, SO.	Amor, SP.	Amor, SQ.	Amor, SR.	Amor, SS.	Amor, ST.	Amor, SU.	Amor, SV.	Amor, SW.	Amor, SX.	Amor, SY.	Amor, SZ.	Amor, TA.	Amor, TB.	Amor, TC.	Amor, TD.	Amor, TE.	Amor, TF.	Amor, TG.	Amor, TH.	Amor, TI.	Amor, TJ.	Amor, TK.	Amor, TL.	Amor, TM.	Amor, TN.	Amor, TO.	Amor, TP.	Amor, TQ.	Amor, TR.	Amor, TS.	Amor, TT.	Amor, TU.	Amor, TV.	Amor, TW.	Amor, TX.	Amor, TY.	Amor, TZ.	Amor, UA.	Amor, UB.	Amor, UC.	Amor, UD.	Amor, UE.	Amor, UF.	Amor, UG.	Amor, UH.	Amor, UI.	Amor, UJ.	Amor, UK.	Amor, UL.	Amor, UM.	Amor, UN.	Amor, UO.	Amor, UP.	Amor, UQ.	Amor, UR.	Amor, US.	Amor, UT.	Amor, UY.	Amor, UZ.	Amor, VA.	Amor, VB.	Amor, VC.	Amor, VD.	Amor, VE.	Amor, VF.	Amor, VG.	Amor, VH.	Amor, VI.	Amor, VJ.	Amor, VK.	Amor, VL.	Amor, VM.	Amor, VN.	Amor, VO.	Amor, VP.	Amor, VQ.	Amor, VR.	Amor, VS.	Amor, VT.	Amor, VU.	Amor, VV.	Amor, VW.	Amor, VX.	Amor, VY.	Amor, VZ.	Amor, WA.	Amor, WB.	Amor, WC.	Amor, WD.	Amor, WE.	Amor, WF.	Amor, WG.	Amor, WH.	Amor, WI.	Amor, WJ.	Amor, WK.	Amor, WL.	Amor, WM.	Amor, WN.	Amor, WO.	Amor, WP.	Amor, WQ.	Amor, WR.	Amor, WS.	Amor, WT.	Amor, WU.	Amor, WV.	Amor, WW.	Amor, WX.	Amor, WY.	Amor, WZ.	Amor, XA.	Amor, XB.	Amor, XC.	Amor, XD.	Amor, XE.	Amor, XF.	Amor, XG.	Amor, XH.	Amor, XI.	Amor, XJ.	Amor, XK.	Amor, XL.	Amor, XM.	Amor, XN.	Amor, XO.	Amor, XP.	Amor, XQ.	Amor, XR.	Amor, XS.	Amor, XT.	Amor, XU.	Amor, XV.	Amor, XW.	Amor, XX.	Amor, XY.	Amor, XZ.	Amor, YA.	Amor, YB.	Amor, YC.	Amor, YD.	Amor, YE.	Amor, YF.	Amor, YG.	Amor, YH.	Amor, YI.	Amor, YJ.	Amor, YK.	Amor, YL.	Amor, YM.	Amor, YN.	Amor, YO.	Amor, YP.	Amor, YQ.	Amor, YR.	Amor, YS.	Amor, YT.	Amor, YU.	Amor, YV.	Amor, YW.	Amor, YX.	Amor, YY.	Amor, YZ.	Amor, ZA.	Amor, ZB.	Amor, ZC.	Amor, ZD.	Amor, ZE.	Amor, ZF.	Amor, ZG.	Amor, ZH.	Amor, ZI.	Amor, ZJ.	Amor, ZK.	Amor, ZL.	Amor, ZM.	Amor, ZN.	Amor, ZO.	Amor, ZP.	Amor, ZQ.	Amor, ZR.	Amor, ZS.	Amor, ZT.	Amor, ZU.	Amor, ZV.	Amor, ZW.	Amor, ZX.	Amor, ZY.	Amor, ZZ.



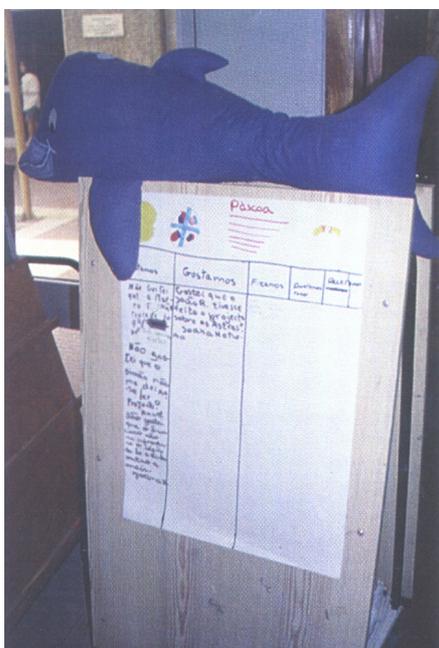
Fig. 13 - Biblioteca da sala

Fig. 12 - Registo de biblioteca

Há ainda o recurso à biblioteca da Escola e aos livros que os alunos trazem de casa quer para os projectos em que estão envolvidos directamente, quer para emprestar a projectos de outros colegas (o que foi muito estimulado e valorizado em Conselho de Cooperação).

- O atelier de Expressão Plástica (cavelete de pintura, materiais diversificados para desenhar, pintar, modelar, recortar e colar, fazer tapeçaria... devidamente acondicionados em espaços rotulados), utilizado para a prática das diferentes actividades da Área.

O atelier de teatro e música (espelho alto, arca com roupas, sapatos e acessórios diversos, armário com instrumentos musicais comprados e/ou construídos pelos alunos) utilizado para a criação e ensaios de dramatizações, canções, declamação de poesias, jograis...



O Diário de turma é o instrumento de registo e actuação que regula e medeia a vida social do grupo/turma, através do Conselho (Concílio) e o processo de negociação permanente interactiva que uma educação cooperada ou democrática pressupõe (Niza, S. 1991). No Conselho, além da regulação do grupo mediada pelo Diário, negocia-se também a planificação e a avaliação. O Diário de turma é, assim, o motor do Conselho

Fig. 14 - Diário de Turma

de turma, o lugar de construção do debate crítico das regras de convívio e das atitudes sociais do grupo. Através das suas quatro colunas (gostamos, não gostamos, queremos/propomos; fizemos), os intervenientes registam as ocorrências e produções significativas que servem de suporte para a avaliação qualitativa da actividade escolar e do seu desenvolvimento moral e social.

Tem um papel de “catalisador emocional” na medida em que ajuda a deslocar no tempo as emoções que os conflitos provocam: ao passar a escrito no Diário as ocorrências negativas, os alunos descarregam logo aí alguma tensão agressiva e quando essas ocorrências forem discutidas e analisadas posteriormente no Conselho, já o farão com maior distanciamento e capacidade crítica. Na coluna “propomos” os alunos podem escrever as suas sugestões para melhorar o trabalho da aula e para novos projectos ou novas ideias para os projectos em curso. Possibilita, portanto, um levantamento de necessidades e interesses dos alunos que constitui um dos pontos de partida para a organização de projectos os quais serão assim planificados activa e criativamente pelos próprios alunos. Na coluna “fizemos” regista-se o que for considerado mais significativo das realizações diárias e é normalmente o responsável do diário de turma, em articulação com o presidente que faz o balanço do dia, que tem a tarefa deste registo. Todas as semanas, no espaço - tempo instituído semanalmente para o chamado Conselho de Cooperação Educativa, as colunas do Diário de turma são lidas, analisadas, discutidas num processo de democracia directa em que todos os intervenientes podem participar geridos pelos presidentes que rodam todas as semanas. Daqui decorrem decisões e recomendações que constituem as regras do grupo e que ficam registadas numa síntese (acta do Conselho) elaborada por um dos presidentes. Além desta regulação dos conflitos, o Conselho integra também a avaliação e planificação de toda a vida do grupo, nomeadamente o plano semanal que tem como suporte a agenda semanal, exposta em sítio visível.

2.3. Pontos de partida para o trabalho de projecto

Os pontos de partida para o trabalho de projecto neste modelo podem ser variados mas coincidem no papel bastante activo que os alunos têm quando expõem os seus interesses e/ou necessidades. Há instrumentos e momentos da agenda semanal que propiciam esses pontos de partida que podem ser:

- o interesse dos alunos expresso na coluna “Queremos” do Diário de turma ou num quadro específico “Quero Saber”:
- um texto, uma notícia, um acontecimento apresentado no tempo da apresentação de produções
- um problema, um incidente crítico, uma necessidade
- a observação de um fenómeno

- a correspondência escolar com outra (s) turma (s)
- a consulta ao programa/lista de verificação de conhecimentos
- visitas de estudo, saídas a museus ou a outros locais
- ...

O papel do professor é estar atento a tudo o que desperte interesse nos alunos e que possa ser motivo de planeamento de projectos, ajudá-los nas escolhas e nas dúvidas, despertar-lhes a curiosidade mas também, caso seja necessário, sugerir-lhes temas.

2.4. - O plano de projecto

É normal trabalhar-se com quem se quer desde que todos os alunos tenham oportunidade de o fazer. Verificámos, ao longo do balanço dos projectos, que o trabalho era mais produtivo e agradável quando os participantes se escolhiam tendo em conta as suas preferências afectivas e também as suas características pessoais. Esta liberdade de escolha só tinha uma condição: que nenhum colega ficasse sem grupo para trabalhar. Daí a regra de serem os projectos propostos em Conselho no tempo de planificação semanal.

Definido o grupo que se propõe trabalhar a partir de um determinado tema, assunto ou problema, a primeira tarefa do grupo é exactamente fazer um plano para o seu projecto que segue uma matriz instituída desde o primeiro ano de escolaridade. Esta designação de plano de projecto, referida por Júlio Pires na descrição de planificação e avaliação de projectos no contexto da Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, aplica-se a uma grelha com várias colunas onde o grupo de trabalho, depois de feita a identificação do problema/clarificação do tema, orienta o seu trabalho a partir do que já sabem (listagem dos conhecimentos) para o que querem saber (perguntas que levem ao desenvolvimento do projecto), enunciam como vão encontrar informações que respondam às perguntas formuladas (fontes e recursos), distribuem as tarefas (quem faz o quê), combinam os prazos (calendarização/antecipação da acção) e prevêm formas de apresentação/comunicação do projecto. É um momento de forte participação do grupo que se envolve activamente na construção de novas questões. É uma fase de crescente autonomia em que cedo prescindem da presença do professor.

PLANO/PROJECTOS ESTUDOS					
TEMA					
O que já sabemos	O que queremos saber	Como vamos fazer	Quem vai fazer	Até quando	Produções úteis

Fig. 15 - Plano do projecto

Parte-se, assim, da avaliação diagnóstica, do que já se sabe ou pensa saber, e dos recursos de que se dispõe para a 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 distribuição de tarefas; ajudar a identificar ou a 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. (Pires, J. 2003) É um instrumento de planificação mas simultaneamente de avaliação e desempenha também funções de regulação/pilotagem do desenvolvimento dos projectos.

O papel do professor, numa fase inicial de elaboração de projectos, consiste em ajudar a definir a amplitude do problema ou a explicitar melhor a pergunta do que querem saber, apoiar no levantamento de recursos dentro ou fora da escola e orientar os alunos no preenchimento do plano.

2.5. - O tempo dos projectos

O tempo de gestão autónoma dos projectos é variável consoante o nível de escolaridade, mas ocupa um lugar privilegiado na carga horária. Normalmente, os alunos trabalham em projectos nos tempos de maior rendimento e pelo menos três vezes por semana, de hora e meia a duas horas cada sessão.

O grupo inicia a sua pesquisa de informação para o projecto através da consulta dos documentos recolhidos e é normal que os alunos derivem para estudos que transcendem as questões inicialmente postas ou que não encontrem as respostas que pretendiam. Pode acontecer que reformulem as questões ou reorientem o trabalho noutra perspectiva. Com a prática de novos e sucessivos projectos, os alunos adquirem competências de tratamento da informação, de resumo das informações recolhidas, de reescrita da informação na sua linguagem, da

organização da informação e de cumprimento do tempo marcado no plano do projecto concretizando-o com produções úteis aos colegas.

É um processo de grande diálogo, de ensino mútuo, de trocas interactivas, de prática intensiva da escrita/leitura de modo funcional, em que a comunicação e a difusão do projecto determinam a selecção e a organização das pesquisas feitas e das informações recolhidas.

Nem sempre é pacífico este processo. Há que apoiar os alunos até ganharem autonomia e aqui também eu, ao longo dos anos de escolaridade e das várias turmas, fui ganhando autonomia para os deixar ser autónomos. É muito gratificante tomar consciência da apropriação que os alunos fazem do processo quando recusam apoios e sugestões que antecipadamente não pediram. Também é frequente a turma e a professora serem surpreendidas com a comunicação, na apresentação de produções, de projectos individuais elaborados livremente em tempo fora da aula, alguns com a estrutura e o desenvolvimento dos trabalhos feitos em grupo na sala.

Considero que a minha presença, para a maioria, é necessária em três fases do percurso:

- no início, para ajudar a definir a amplitude do problema ou a explicitar melhor a pergunta do que queriam saber e que recursos podiam utilizar dentro ou fora da escola;

- durante o tempo de recolha de informações, para adequar as técnicas de estudo que fossem mais económicas face às suas produções;

- durante a fase de organização da informação tendo em vista a comunicação à turma, para negociar formas diferentes de o fazer com a utilização dos meios tecnológicos existentes na escola.

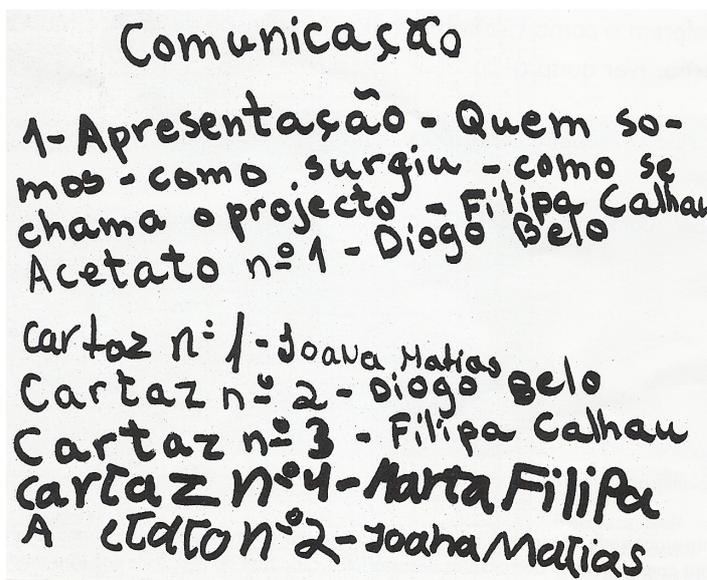
Em síntese, o papel do professor é de facilitador do acesso às fontes de informação, de desencadeador de técnicas de recolha, de estudo e de organização da informação, de supervisor no ponto da situação nos grupos, de apoio em esclarecer, sugerir, desbloquear conflitos...

2.6. - A apresentação dos projectos/comunicações

A agenda semanal contém um tempo, de cerca de duas horas, para as comunicações dos projectos

Quando o grupo considera o projecto pronto, informa a turma, normalmente em Conselho, para agendar a comunicação, o que desencadeia uma nova dinâmica face às técnicas de expressão/comunicação escolhidas. Nestes últimos preparativos há um acumular de actividades que os torna cada vez mais eficazes na gestão do tempo, dos espaços, dos recursos. Enquanto uns passam textos no computador, outros escolhem os materiais para a elaboração dos cartazes, outros tratam da difusão do projecto e dão os últimos retoques na produção escolhida (folheto, desdobrável, folha informativa ou livrinho) e todos treinam as técnicas de expressão e comunicação (dramatização, projecção de acetatos, ou diapositivos, exposição guiada, vídeo...).

A hora da comunicação é sempre um momento de grande empenhamento da turma e simultaneamente a mais desejada e a mais receada pelos participantes mais directos. A responsabilidade cresce conforme os "assistentes": os colegas de turma, os colegas de núcleo, os correspondentes, as turmas da escola, os pais, a comunidade... A pouco e pouco, com a prática de vários projectos, foram diversificando e aperfeiçoando as técnicas de comunicação e a hetero-avaliação oral e escrita: auto-crítica, perguntas aos conferencistas, apreciações, desenvolvimento dos conteúdos, sugestões de melhoramento, valorização de determinadas competências, textos de opinião, propostas de novos projectos...



A apresentação dos projectos desenvolve-se em várias fases:

- a fase da apresentação da informação recolhida pelo grupo responsável pelo projecto
- a fase do debate com colocação de dúvidas pelos colegas e respostas do grupo com a participação activa do professor para clarificar, formalizar, consolidar ou sistematizar a informação (lições à posteriori na aceção de Freinet)

Fig 16 - Plano de uma comunicação

- a fase da auto-avaliação e da hetero-avaliação (opiniões sobre o conteúdo e a forma de apresentação dos autores, dos colegas, do professor e de eventuais participantes convidados)
- a fase de difusão dos saberes comunicados através de informação previamente fornecida pelo grupo do projecto para estudo, consulta e resposta aos questionários propostos
- a fase de resposta aos questionários propostos e respectiva verificação pelos autores
- a fase de consolidação do projecto com a construção de ficheiros e de novas pesquisas ou novos projectos para melhorar a compreensão ou desenvolvimento do tema



Fig. 17 - aspectos de uma comunicação à turma

Todas estas fases contêm aspectos de avaliação quer do projecto quer dos alunos, sendo que a avaliação é parte intrínseca deste processo e ela própria também um processo.

Após a apresentação do projecto, a turma tem um tempo de perguntas ao grupo que, por sua vez, responde a essas questões ou esclarece as dúvidas formuladas. Se o tema mereceu da parte da turma pesquisas de iniciativa pessoal (sempre valorizadas pelo grupo), é este um bom momento de as colectivizar o que gera

uma dinâmica interactiva entre as várias opiniões. É também o tempo que o professor pode utilizar para fazer a sua lição " a posteriori" acrescentando aspectos que considere significativos para a compreensão e/ou desenvolvimento dos assuntos versados.

3. - A avaliação dos projectos

3.1. Que entendemos por avaliação?

Avaliar pode significar (...) verificar, julgar, situar, representar, determinar, dar um conselho..." (Hadji, 1994). Ainda na acepção deste autor, avaliar é "o acto pelo qual se formula um juízo de valor incidindo num objecto determinado (indivíduo, situação, acção, projecto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação"

Noutro contexto, segundo Weiss, citado por Hadji, (2001.), pode ser um problema de comunicação, na medida em que há uma interacção, uma troca, uma negociação entre um avaliador e um avaliado, sobre um objecto e num ambiente social dado, o que pode provocar alteração no desempenho do aluno, independentemente do seu nível de aprendizagem, consoante o contexto social e o seu relacionamento com o professor.

Na perspectiva de Cardinet, a avaliação serve para "informar o aluno e os pais sobre a sua progressão e outorgar as certificações" - avaliação sumativa; mas também serve para "melhorar o ensino em geral" e "melhorar as decisões relativas à aprendizagem de cada um dos alunos" - (finalidades de carácter formativo);

A avaliação sumativa centra-se principalmente nos resultados e menos nos processos. O termo "formativa"; criado por Scriven em 1967, apareceu como um modo de estruturar os curricula. Cronbach e depois Bloom aplicaram a o conceito na avaliação dos alunos.

3.2. Avaliação formativa e formadora

Neste trabalho, incidirei essencialmente na avaliação formativa e formadora que se enquadram numa prática de projectos como a que tenho vindo a descrever.

Várias são as acepções destas designações, pelo que passarei a citar algumas das definições de diferentes autores.

A avaliação formativa encara "os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem" (Cardinet, 1986, pg,14).

“É uma avaliação que tem por objectivo guiar o aluno no seu trabalho escolar. Ela procura identificar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitem progredir na sua aprendizagem” (Cardinet in Allal, 1986):

A avaliação formativa tem por finalidade reconhecer onde e em que um aluno regista dificuldades e ajudá-lo a ultrapassá-las. Esta avaliação não se traduz em “notas” (...). Trata-se de uma informação em feedback para o aluno e professor” - (Landsheere, citado por Abrecht, 1991, pg.25).

O objectivo da avaliação formativa é “transmitir ao aluno informações que pode utilizar para otimizar as suas estratégias de aprendizagem (Amigues, citado por Abrecht, 1991).

O objectivo da avaliação formativa “é assegurar uma regulação dos processos de formação, ou seja, de fornecer informações detalhadas sobre os processos e/ou os resultados da aprendizagem do aluno para permitir uma adaptação das actividades de ensino/aprendizagem”. (Glossário citado por Abrecht, 1991, pp. 25).

O jogo essencial da avaliação formativa é tornar “o aluno actor da sua aprendizagem” pelo que é “mais centrada em quem aprende do que no produto final” (Petijean, citado por Abrecht, 1991, pp. 26).

Nas palavras de Hadji (citado por Kirkby e Alaiz, 1995), «a avaliação formativa é pensada como “pedra angular” de uma pedagogia diferenciada, que escolhe a igualdade para seu objectivo. Com efeito, este não é um ponto de partida mas um fim, que só pode ser atingido, idealmente, ao fim de um percurso».

Perrenoud (1992) entende a avaliação formativa como “uma avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar”. Nesta definição, estão presentes a vertente da aprendizagem e a vertente do ensino, servindo a avaliação como reguladora de ambas.

Perrenoud acrescenta que “a aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços; um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas: identificação dos erros, sugestões, explicações complementares, revisão das noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa ou da autoconfiança”. No entanto, apesar de os professores conhecerem a

expressão "avaliação formativa", há dificuldade na sua prática uma vez que a ideia dominante de avaliação é comparar para classificar.

Os processos de mudança são lentos e carecem de muita informação, reflexão e acompanhamento. Voltando a citar Perrenoud "mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola. Pelo menos, se pensarmos em termos de mudanças maiores, no sentido de uma avaliação sem notas, mais formativa, uma vez que as práticas de avaliação estão no centro do sistema didáctico e do sistema de ensino. Mexer-lhes significa pôr em questão um conjunto de equilíbrios frágeis e parece representar uma vontade de desestabilizar a prática e o funcionamento da escola. "Não mexam na minha avaliação" é o grito que damos assim que nos apercebemos que basta puxar pela ponta da avaliação para que o novelo se desfile".

A interacção entre os dois conceitos é tão significativa que as diferentes formas de conceber e praticar a avaliação formativa conduzem a distintas formas de praticar a diferenciação pedagógica.

A este propósito e citando Júlio Pires (1995) "sempre na Escola Moderna se trabalhou a individualização numa perspectiva de diferenciação, trabalhando os alunos com autonomia relativamente ao professor". Mas não é possível implementar trabalho autónomo sem um cenário educativo que o propicie com uma diversidade de materiais adequados e com um tempo reservado a esse fim.

A designação de "formadora", à avaliação, foi atribuída por Scallon, em 1992, ao modelo anteriormente criado por Nunziatti a partir de trabalhos de psicólogos russos - Galpérine e Leontiev - sobre o papel da antecipação na aprendizagem (Hadjji, 2001).

Nunziatti, no estudo que fez com Bonniol entre 1974 e 1977, enunciou três objectivos fundamentais da avaliação formadora (Nunziatti, 1990, pp. 48):

- a apropriação, por parte do aluno, dos critérios de ensino;
- a autogestão dos erros;
- o domínio dos instrumentos de antecipação e planificação da acção.

Nunziatti (1990), no mesmo contexto, refere três conceitos:

- autonotação - o acto de o aluno atribuir a si próprio uma nota ao analisar o seu trabalho escolar (é um meio para alcançar o autobalanço);
- autobalanço - uma análise que o aluno faz ao produto final, resultante do seu trabalho, como por exemplo, uma lista de verificação em que compara e verifica o que produziu com o que deveria em norma produzir;

- autocontrolo - corresponde a uma avaliação que atravessa todo o processo, continuamente. É uma figura privilegiada da auto-avaliação.

A passagem do termo de avaliação formativa para avaliação formadora centra-se essencialmente no facto de a regulação das aprendizagens ser feita pelo próprio aluno em vez de uma regulação baseada nas estratégias pedagógicas do professor (Bonniol citado por Abrecht, 1991).

Neste tipo de avaliação, segundo o seu criador, (Nunziatti, 1990) é essencial que os alunos integrem "um bom sistema interno de pilotagem", indispensável para o bom desenvolvimento de todas as fases da sua acção de forma a desenvolver a sua autonomia pela regulação sistemática do seu trabalho sem que precise ou dependa da interferência do professor.

3.3. Auto e hetero-avaliação

A avaliação dos projectos, na óptica que tenho vindo a descrever, é um processo contínuo, presente em todos os momentos desde o plano de projecto, passando pelas diferentes fases de desenvolvimento até aos aspectos de organização, apresentação, comunicação, difusão e sistematização das aprendizagens. "Corresponde, assim, a momentos importantes de retroacção, onde se questiona o trabalho desenvolvido e se traçam linhas de continuação" (Pires, 1994).

A avaliação formativa é muito valorizada neste processo através de um exercício constante de auto e hetero-avaliação em que se proporciona uma reflexão continuada sobre os objectivos definidos e as condições em que o trabalho está a ser realizado. Estes pontos de situação frequentes possibilitam as reformulações necessárias para se ultrapassarem as dificuldades detectadas. As discussões e negociações que o trabalho de projecto implica em todas as suas fases são um factor de enriquecimento em termos pessoais e sociais para todos os elementos do grupo culminando no facto de as decisões serem tomadas colegialmente. Se o professor impuser alguma decisão poderá provocar uma baixa de investimento afectivo (Louis Legrand, citado por Pires, 1994).

O grupo, na parte final do projecto e como parte integrante do mesmo, reflecte sobre os aspectos positivos e negativos a partir de registos feitos durante o processo e baseia nessa reflexão, a sua auto-avaliação.

A turma e o professor, no momento da hetero-avaliação, apresentam as suas opiniões sobre o domínio da informação tratada, o desempenho do grupo durante a comunicação, a qualidade das produções apresentadas, as interacções no grupo,

valorizando os aspectos positivos e dando sugestões de melhoramento para os aspectos menos conseguidos.

Na fase de consolidação do projecto, os alunos resolvem as fichas e/ou outras actividades que o grupo responsável propõe, fichas essas que são verificadas pelo próprio grupo e devolvidas aos colegas para feedback das aprendizagens.

Grelha de avaliação do projecto

Tema: O Esqueleto

Grupo a apresentar: Marta F., Diogo, Filipa e Zoara

O projecto foi:			
interessante	pouco interessante	bem explorado	pouco explorado
X		X	

Os apresentadores foram:			
expressivos	pouco expressivos	organizados	desorganizados
X		X	

A apresentação foi:			
original	pouco original	bem preparada	pouco preparada
X		X	

O que gostava de saber: Qual é o osso mais pequeno no nosso corpo?

O que aprendi: Aprendi que não se pode sentar torto nem andar torto

Nome de quem preencheu: Patrícia

Previamente, têm acesso a folhas informativas, folhetos, pequenos livros ou outras formas de difusão dos conteúdos temáticos do projecto para que possam estudar e realizar o trabalho de verificação de conhecimentos numa perspectiva formativa e formadora. Neste âmbito, ainda se organizam ficheiros que possibilitam a actualização ou recuperação das aprendizagens, no tempo de trabalho autónomo, ao longo do ano lectivo. No início, o grupo responsável do projecto começa por elencar um conjunto de perguntas para fazer aos colegas no final da sua comunicação, de forma a fazer circular a informação recolhida; mas com a prática os grupos conseguem elaborar fichas auto-correctivas de qualidade e

bastante criativas que passam a figurar nos ficheiros.

Fig. 18 - grelha de avaliação de comunicação

Com as trocas entre outras turmas da escola ou dos correspondentes, dos projectos e respectivas fichas de verificação de conhecimentos constrói-se uma boa e variada colectânea de fichas auto-correctivas que figuram, com as respectivas fichas informativas, em bolsas próprias, devidamente identificadas e numeradas, num dossier.

Os alunos, no tempo do Plano Individual de Trabalho, quando escolhem estas fichas, normalmente realizadas a meias, estão a fazer leitura silenciosa, interpretação e escrita, com possibilidade de verificarem imediatamente a correcção ortográfica da escrita e a veracidade das respostas dadas. Caso não tenham os conhecimentos memorizados, a possibilidade de procurarem a

informação e de verificarem a resposta correcta dá-lhes oportunidade de construírem esses conhecimentos e de cimentarem hábitos de pesquisa, de investigação e de estudo.

Ao longo da minha vida profissional, tomei consciência da necessidade que nós, professores, sentimos de controlar o que os alunos fazem. Mesmo quando queremos deixar de o fazer, arranjam formas mais ou menos sofisticadas de os enquadrar, porque no fundo receamos perder o controlo. Eu utilizei guiões de trabalho que orientavam as pesquisas, forneci textos já sublinhados com questões para os alunos encontrarem as respostas, sugeri projectos já organizados de forma a direccioná-los para os conteúdos do programa, com a bibliografia e as actividades previamente organizadas, elenquei formas de comunicação a turma para que os alunos as utilizassem progressivamente... Também eu passei por um processo de apropriação desta metodologia e fui ganhando confiança até ser capaz de não interferir no percurso dos grupos (sem deixar de estar disponível para os apoiar sempre que fosse necessário). As minhas propostas e sugestões apareciam no decorrer do processo mas a partir das dúvidas, interesses e necessidades de cada grupo.

Os comportamentos adquiridos durante o desenvolvimento do projecto são tanto ou mais valorizados que o produto final, pelo que se investe na elaboração de diversificadas grelhas e registos de observação e avaliação. Os produtos aparecem como resultado de múltiplas interacções estabelecidas no decorrer do projecto entre todos os intervenientes. A fase da comunicação é crucial por ser o momento em que o trabalho do grupo é validado pelos seus pares através da clarificação dos conhecimentos obtidos e da partilha social desses conhecimentos, exactamente como acontece com o trabalho intelectual de natureza científica. Esta socialização dos produtos é um aspecto fundamental que só por si motiva o investimento no trabalho de toda a turma.

Foram criados diversos meios de avaliação ao longo desta prática de projectos dos alunos: observação naturalista, registo de incidentes críticos, diversificadas grelhas de registo, organização e sistematização de instrumentos e documentos relativos ao processo de desenvolvimento do projecto (questionários, inquéritos, gravações, auto e hetero-avaliações, textos de opinião...). O facto de apresentar comunicações ou outras formas de difusão ou divulgação dos projectos, na escola ou em encontros de professores (locais, regionais ou nacionais), contribuiu imenso para o desenvolvimento da formação profissional das pessoas envolvidas.

3.4. Resultados obtidos e produtos

Numa das avaliações mais sistematizadas da prática de projectos, no contexto de um relatório (1996) para o Instituto de Inovação Educacional (I.I.E.), apresentei os resultados obtidos em contraponto a princípios do modelo da Escola Moderna, que passo a referir:

"Planificar com quem é o sujeito do acto educativo"

- No início de cada ano lectivo, no grupo cooperativo, era elaborado o plano anual (lista de verificação/programa), em linguagem acessível aos alunos e que era por todos distribuído e analisado com os pais. Periodicamente, procedia-se ao seu preenchimento em auto e hetero-avaliação e ficava exposto na sala para regulação permanente da evolução das aprendizagens.
- O plano semanal e o plano diário foram geridos pelos alunos com autonomia crescente.
- Os projectos foram sendo cada vez mais assumidamente planificados por grupos de alunos, organizados electivamente a partir dos seus interesses, desde o problema de origem às questões levantadas, bem como às formas de as resolver, à comunicação e divulgação final.

"Diversificar as modalidades de trabalho e de organização dos espaços e dos tempos"

- Foram utilizadas variadas modalidades, tendo sido feita uma apropriação progressiva pelos alunos (trabalho individual, a meias, em equipa, em comissão, colectivamente, em ateliers/oficinas, com elaboração de planos de projecto e de planos de comunicação...)

"Libertar a palavra dos alunos como ponto de partida para a vivência democrática na sala de aula"

- A expressão livre foi uma constante nestas turmas num tempo diário que possibilitou a formação transdisciplinar em Língua Portuguesa, a ligação ao meio envolvente, a formação pessoal e social dos intervenientes. A planificação e avaliação diárias em conselho, a reunião semanal do Conselho de Cooperação Educativa foram tempos e instrumentos fortes de regulação das aprendizagens e dos projectos, das responsabilidades e dos conflitos, da vida escolar por todos partilhada.

"Intervir socialmente na comunidade"

Nesta dinâmica de projectos realizados autonomamente pelos alunos, é óbvio que nem todos os seus trabalhos apresentam uma componente visível de intervenção na comunidade (como aconteceu em turmas anteriores em que havia uma gestão

mais orientada por mim), porque os assuntos que os alunos escolhem têm mais a ver com temas de pesquisa.

No entanto, mesmo com estes estudos, têm aparecido formas de interagir com a comunidade a partir das comunicações, o que, em si mesmo, já constitui uma forma de intervenção social. Sobretudo, é de salientar o impacto que esta dinâmica teve junto dos pais dos alunos, quer directamente através de projectos comunicados em reuniões ou com a presença dos pais dos autores (convidados especiais) ou passados em vídeo, quer indirectamente através de exposições na escola ou pelas notícias do jornal da turma ou, muito simplesmente, pelo testemunho mais ou menos entusiasmado dos filhos/educandos.

Os alunos apropriaram-se de várias técnicas de comunicação e de divulgação, bem como da utilização dos diversos instrumentos e meios audiovisuais existentes na escola:

- elaboração de acetatos e utilização do retroprojector;
- construção de diapositivos e utilização do projector respectivo;
- utilização do projector de opacos;
- dramatização, jogral, fantoches, canções;
- exposição/reportagens fotográficas;
- montagem de textos/jornal/colectâneas/álbuns;
- folhas informativas/publicações de estudos;
- folhetos/desdobráveis;
- correspondência escolar/outras formas de correspondência;
- ...

Esta apropriação permitiu aos alunos uma aplicação prática dos saberes (aprender para comunicar o que se aprendeu é uma forma segura de ganhar confiança nas aprendizagens).

Em termos de vivência de projectos, os alunos têm oportunidade de elaborar em trabalho autónomo, ao longo do ano, uma média de 5/7 projectos cada um, o que perfaz um total de muitas dezenas de projectos comunicados, analisados, discutidos, avaliados, com a possibilidade constante de com eles contactar e actualizar conhecimentos através dos ficheiros construídos com e pelos alunos. A maioria, logo no primeiro ano de escolaridade, movimenta-se

Fig. 20 - página de um jornal escolar

nesta metodologia com facilidade e integra os que levam mais tempo a ganhar autonomia para o fazer sem apoio.

4. Descrição de dois projectos

Selecionei aleatoriamente dois projectos, realizados numa turma do 3º ano da Escola Básica do 1º Ciclo do Alto de Rodes em Faro: "Os fósseis" e "Toxicoddependência", que passarei a descrever com base nos documentos produzidos.

4.1. Projecto "Os fósseis"

Responsável - Simão

Grupo - Simão, Filipe F., David

Início - Janeiro 96

Ponto de partida

No ano anterior (2º de escolaridade), o Simão já tinha organizado um grupo para estudar os fósseis. Foi um pequeno estudo. Neste 3º ano, em Janeiro/96, ele propôs no Conselho de Turma retomar este tema porque tinha encontrado uns fósseis com o pai e gostava de os mostrar aos colegas e saber mais coisas sobre o assunto.

O David e o Filipe propuseram-se participar no trabalho porque também se interessavam por fósseis. O Simão aceitou imediatamente a proposta, até porque tinha feito negociações nesse sentido pois já trabalhara em projectos anteriores com estes colegas e tinha feito um bom trabalho de equipa com qualquer deles.

Plano de projecto

A turma, na pessoa do presidente da semana (responsável pela moderação do Conselho) aceitou a proposta, pelo que o secretário registou a decisão na acta do Conselho. Esta acta foi o memorando que ajudou a construir, na segunda-feira

seguinte, o plano semanal que incluía este projecto juntamente com outras actividades.

OS FOSSEIS		
O que queremos saber	O que vamos fazer	Quem vai fazer
O que é um fóssil? Como é feito o fóssil? O que é fossilização?	- ler - cartazes - desenhos - fazer fóssil - pesquisar em livros - E fazer apresentação	Simão Luz David Almeida Filipe Farinha

No tempo aprazado, o Simão, o Filipe e o David foram reunir-se no espaço próprio para elaborar o seu plano de projecto.

Nesta primeira sessão, foram à biblioteca da sala seleccionar os

Fig. 20 - Plano de trabalho do grupo

livros sobre o assunto e depois deslocaram-se à biblioteca da escola onde requisitaram alguns livros para todo o tempo do projecto. Organizaram uma capa num dossier com o nome do projecto para guardar tudo o que lhes fazia falta e o que iam recolhendo ou elaborando ao longo das sessões, o qual foi colocado em lugar de fácil e rápido acesso para quando alguém dele precisasse.

O grupo foi lendo, sublinhando, anotando, discutindo as informações, escrevendo, desenhando, combinando as respostas às questões até considerar que já tinha atingido os objectivos do seu projecto. Analisando o conjunto dos registos do processo e os produtos (que, tal como os outros trabalhos estão arquivados em dossiers com separadores para consulta dos interessados), verifica-se que há textos, cartazes, desenhos, pesquisas... exactamente como os planificaram e que procuraram dar resposta às seguintes perguntas:

- O que é um fóssil?
- Como é feito o fóssil?
- O que é a fossilização?

Mas houve muitos mais trabalhos que ultrapassaram e aprofundaram estas questões.

Em cada sessão, o grupo tinha um registo para preencher com o objectivo de o ajudar a tomar consciência da sua dinâmica de trabalho e que servia portanto de auto-avaliação do grupo.

PROJECTOS . QUANTOS MAIS MELHOR !...			
REGISTO DO TRABALHO			
Projecto: <u>Fóssil</u>		Responsável: <u>Sinaú</u>	
Turma: <u>Galinhos</u>		Grupo: <u>Sinaú, Filipe, Dora</u>	
Início do trabalho: <u>Quarta-feira</u>		Terminou em: <u> </u> / <u> </u> / <u> </u>	
Conta como decorreu o trabalho			
1ª Sessão dia <u>9</u> / <u>1</u> / <u>96</u> Fizemos o plano do projecto Escolhemos livros Desenhos, pesquisas	2ª Sessão dia <u>10</u> / <u>1</u> / <u>96</u> bem mas o Filipe F não trabalhou - 3 fóssis - pesquisas - 1 cartaz	3ª Sessão dia <u>11</u> / <u>1</u> / <u>96</u> - trabalhamos todos bem - um cartaz um livro - um desenho nas mesas com fóssis e comeg	4ª Sessão dia <u>16</u> / <u>1</u> / <u>96</u> Mostramos as pesquisas Labirintos Começamos os fóssis com barro
5ª Sessão dia <u>18</u> / <u>1</u> / <u>96</u> boa planificação a comunicação acelera selades computador	6ª Sessão dia <u>20</u> / <u>1</u> / <u>96</u> comunicação	7ª Sessão dia <u> </u> / <u> </u> / <u> </u>	8ª Sessão dia <u> </u> / <u> </u> / <u> </u>
9ª Sessão dia <u> </u> / <u> </u> / <u> </u>	10ª Sessão dia <u> </u> / <u> </u> / <u> </u>	11ª Sessão dia <u> </u> / <u> </u> / <u> </u>	12ª Sessão dia <u> </u> / <u> </u> / <u> </u>

Pela observação deste registo verifica-se que, após o balanço crítico feito ao Filipe na segunda sessão, se passou para um trabalho mais conseguido na terceira sessão. Interagiam com o registo ao longo do processo e isso ajudava os participantes mais instáveis a

Fig. 21 - Registo das sessões de trabalho de grupo

controlarem as suas atitudes em ordem à sua evolução. Mesmo com os registos incompletos, como muitas vezes aconteceu, este foi um instrumento facilitador da autonomia e da cooperação entre os alunos, contribuindo para regular os conflitos, na medida em que era parte integrante do processo e memória do grupo.

Preparação da comunicação

Após a terceira sessão, o grupo passou a outra fase do trabalho: organizar os documentos recolhidos e produzidos para a comunicação à turma. Nesta altura, sentiram necessidade de fazer outro plano para novas actividades: acetatos, diapositivos, perguntas à turma, fósseis "falsos" de barro...

Houve no processo várias tentativas de organização até chegarem à definição dos responsáveis para cada tarefa.

Fig. 22 - esboços da planificação da comunicação

Simão	1. O q fizemos para enriquecer o projecto	1 - Projecto "Fósseis II" Simão
Filipe e David	2. Fósseis Acetato 1 -	2 - O que são fósseis. David
(Cada um)	3. Fósseis em argila (falsos)	3 - Como se formam os fósseis! Filipe
Filipe e 2	4. Slides -	4 - 1. Filipe - verinho
(Cada um)	5. Cartazes -	5 - 2. Filipe e David do livro pag. 11
David	6. Labirinto -	6 - 3. Filipe I.
Simão	7. Acetato 2 (perguntas à turma) -	7 - 4. David
		8 - Desenho do fóssil concha David
		9 - " " fóssil " " Simão
		10 - " " " " " " Simão
		11 - Fóssil Concha
		12 - fóssil bivalve

Não foi isenta de conflitos esta fase. Normalmente o responsável do grupo assume a liderança e coordena a preparação do cenário para a comunicação, fazendo um "ensaio". Este é feito num clima de "stress" e responsabilidade que, só por isso, justifica esta prática. Neste caso, foi o Simão, como líder natural deste projecto, que passou ao grupo as suas competências no uso dos audiovisuais. É evidente que na primeira vez que se utilizou este equipamento, houve vigilância dos adultos disponíveis para apoiar a utilização com as regras básicas. Bastou, porém, que os primeiros utilizadores tivessem sido valorizados pela gestão cuidadosa do material, para que todos quisessem incluir os audiovisuais nas comunicações (até porque constam dos conteúdos do plano anual).

Assim, o Simão iniciou a comunicação com um acetato em que é visível o enorme cuidado posto no desenho dos fósseis (copiado por cima), seguido da definição de fósseis passada no computador.

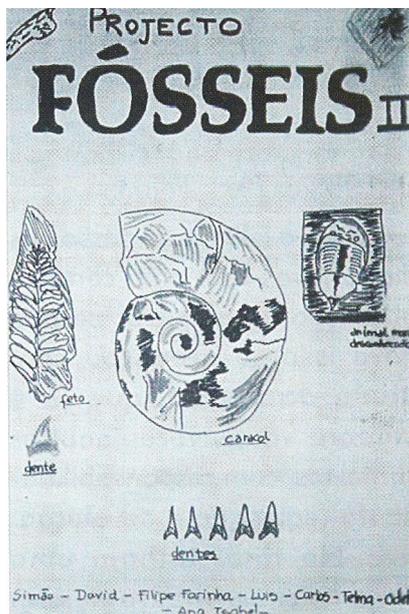
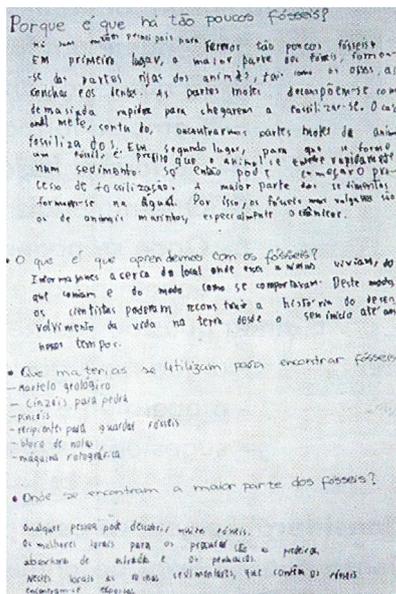


Fig. 23 - Primeiro acetato da comunicação

O David, também em acetato mas escrito à mão, deu resposta às questões:

- Porque é que há tão poucos fósseis?
- O que é que aprendemos com os fósseis?
- Que materiais se utilizaram para encontrar fósseis?



O Filipe, escalonado para explicar, a seguir, como se formavam os fósseis, fê-lo com o apoio de cartazes e acetatos.

Planificaram mostrar processos de fossilização.

O Simão tinha a responsabilidade de passar diapositivos feitos pelos três com imagens de diversos fósseis tiradas de um livro e que todos comentaram com o apoio de um guião elaborado pelo grupo.

Fig 24 - Acetato com questões sobre os conteúdos da comunicação

Foi o Filipe que passou os diapositivos com uma correcta utilização do projector porque para isso se preparou com a ajuda do Simão, que já o utilizara várias vezes noutros contextos, com responsabilidade da requisição e da devolução.



Fig. 25 - Diapositivos elaborados para a

comunicação

No final tinham uma surpresa: utilizaram um acetato com um complexo labirinto. Só um grande interesse pode explicar o pormenor e a minúcia com que foi elaborado. Os conferencistas convidaram os colegas a descobrir no ecrã o caminho para o fóssil.

Ainda tinham outra inovação: um acetato com perguntas à turma:

- 1 - O que é um fóssil?
- 2 - O que é fossilização?
- 3 - Como se forma um fóssil?
- 4 - Há fósseis falsos?
- 5 - Que materiais se utilizam para encontrar fósseis?
- 6 - Onde se podem encontrar fósseis?
- 7 - Sabem porque é que os fósseis ficam registados em rochas sedimentares?

E ainda questões de hetero-avaliação sobre o projecto em si:

- O que mais gostaram?
- O que menos gostaram?
- Sugestões

Considerações sobre este projecto

Penso que é óbvio, ao analisar o conteúdo destas questões da iniciativa do grupo, que estes alunos não só se preocuparam com a aprendizagem dos colegas sobre os conteúdos que comunicaram, como tiveram a preocupação de pedir um "feedback" imediato sobre o processo, ou seja, intuíram por si mesmos, embora como resultado de interações sucessivas e constantes, que ouvir só por si não faz aprender e, portanto, não se ensina por transmissão mecânica de conhecimentos.

Intuíram também que, para quem comunica, é necessário saber imediatamente a opinião de quem foi alvo da informação e de como os aspectos positivos, negativos e as sugestões são os contributos da hetero-avaliação. A opinião dos ouvintes é parte integrante da avaliação para o grupo melhorar e não para enunciar um rol de aspectos negativos ou uma classificação competitiva.

Aprenderam ainda que a melhor forma de aprender é ensinar e daí que o trabalho tenha ganho relevo e profundidade a partir da preparação da comunicação. Daí terem também procurado formas motivadoras de passar os saberes que ganharam consistência exactamente por serem motivo de comunicação e de os alunos serem colocados na situação de "ensinantes".

Uma outra constatação que considero relevante é a capacidade de surpreender a turma que o grupo revelou.

Quero ainda referir que no Ficheiro de Projectos consta uma ficha auto-correctiva que elaborei com contributos do grupo, ficha que foi procurada e realizada até mesmo no 4º ano.

A comunicação do projecto foi filmada em "vídeo" e apresentada na turma, o que foi mais um motivo de auto e hetero-avaliação.

Posteriormente, foi visionado pelos pais e por professores participantes em acções de formação. Os visionamentos têm aprofundado a reflexão sobre a acção da minha prática na sala de aula.

Uma outra intervenção na comunidade foi a correspondência pontual com um grupo de apoio da Equipa de Educação especial da Escola nº1 de faro, a propósito do seu pedido de informações sobre fósseis. Essa informação (fotocópia do folheto e da ficha auto-correctiva do ficheiro) foi integrada e subsidiou um livro editado por esses alunos. Enviaram-nos também uma cassette-video "os animais..." que figura no acervo documental da escola.

4.2. Projecto "Toxicoddependência"

Responsável - João Pedro

Grupo - João Pedro, Ana Maria, Simão, Filipe D., André L.

Início - 12/11/96

Ponto de partida

Tudo começou quando o João Pedro, no momento da leitura dos textos, logo de manhã a seguir às tarefas iniciais, leu o seu texto, juntamente com os outros colegas que se inscreveram para o efeito. No debate crítico que cada texto sempre suscita e que constitui, por si só, uma modalidade de trabalho de texto, este do João Pedro sobre toxicodependência foi motivo de muitas e variadas questões a que ele, na altura, não conseguiu responder integralmente. Então um colega propôs que o texto fosse trabalhado (em cada semana planificam normalmente dois textos livres para serem trabalhados de uma forma mais aprofundada) em colectivo ou em grupo.

Como surgiu o projecto

O projecto surgiu a partir do texto que o João Pedro leu na comunicação de textos

Aconteceu em Férias

Estava eu muito bem na minha casa em Faro com a minha mãe quando recebemos uma notícia do café dos meus avós na praia de Fuzeta.

Nós tínhamos regressado de uma viagem a Lisboa e o meu pai estava lá na praia e soube que havia tráfico de droga. Vimos os polícias andarem com cães e uma espécie de arpão para espetar a areia à procura de droga.

Acho que o tráfico de droga se faz lá para as últimas casas não só na parte da ria.

Eu, antes costumava ir até ao fundo das últimas casas sozinho mas agora já não vou porque fiquei assustado. Se estivesse no lugar do meu pai estava “borrado” de medo, mas gostava de ter observado os cães e o arpão parece que o tráfico de droga é entre Faro, Olhão, Fuzeta, Ouarteira e em muitas outras praias.

Acho muito mal que as pessoas trafiquem droga e que os traficantes devam todos serem presos, principalmente os grandes devam ser presos.

Todos os dias há vítimas do vício, da toxicodependência.

João Pedro Gaspar Caetano



Fig. 26 - Página da publicação final do projecto

Projecto: Toxicodependência

Grupo: Filipe D., João P., Simão, Anally, André L.
12/11/96

O que sabemos:	O que queremos saber:	O que vamos fazer:	Grupo:
existem muitas drogas. A droga mata. Algumas Drogas são boas para a saúde. Há varias maneiras de ingerir drogas. Há varios tipos de drogas. Há varias tipos de drogas. Há varias tipos de drogas. Há varias tipos de drogas.	Unde é Drogado Porque os drogados de drogas. De que plantas é feita a droga. Que tipo de drogas existem	cartazes, Desenho entrevistas, folha informativa, vídeo	João P. Simão Anally Filipe D. e André L.

No dia aprazado, o texto foi corrigido e enriquecido e a dinâmica desta actividade fez levantar outras questões que suscitaram o interesse de muitos alunos sobre a toxicodependência. Acontece que este assunto já tinha sido abordado variadas vezes na aula porque também várias vezes os alunos tinham tido conhecimento de vestígios da presença de toxicodependentes no recinto escolar.

Fig 27 - Plano de projecto

Houve, portanto, alguma dificuldade em limitar o número de elementos, mas lá negociaram até ficarem cinco participantes.

No Plano do projecto não conseguiram registar tudo o que sabiam mas definiram algumas perguntas, embora a questão fundamental fosse saber por que se drogam as pessoas e como se pode ajudá-las.

Recolha de informação

Inicialmente não encontraram fontes de informação, uma vez que não havia livros na biblioteca sobre o assunto. Então como resolveram o problema? Recorreram aos pais e à comunidade. Como?

Fizeram perguntas aos pais médicos (da Ana Maria e do Simão), trouxeram folhetos e brochuras da Direcção de Saúde e da Associação Abraço, ouviram e leram notícias nos meios de comunicação social, arranaram uma cassete sobre o tabagismo e o alcoolismo que o pai do André L. disponibilizou.

A recolha de informação passa muitas vezes pela ajuda dos colegas, mas desta vez o grupo foi auto-suficiente e não sentiu necessidade de outros recursos

neste primeiro levantamento que fez.

O registo do desenvolvimento do projecto menciona seis sessões de trabalho até à comunicação final no dia 12 de Dezembro, um mês depois. Foi, portanto, um dos projectos de mais longa duração. Uma das razões foi o facto de com este projecto ter interagido um outro projecto da escola a

PROJECTOS . QUANTOS MAIS MELHOR !...
REGISTO DO TRABALHO

Projecto: toxicoddependência Responsável: João P.
 Turma: Golfinhos Grupo: João P, Ana M, Sílvia, Filipe D, André L,
 Início do trabalho: 12/11/96 Terminou em: / /

Conta como decorreu o trabalho

1ª Sessão dia <u>11/11/96</u> Fizemos a grelha do projecto	2ª Sessão dia <u>11/11/96</u> Pesquisamos coisas.	3ª Sessão dia <u>11/11/96</u> Fizemos cartazes	Sessão dia <u>12/12/96</u> Fizemos cartazes
5ª Sessão dia <u>12/12/96</u> Acabamos os cartazes e trabalhamos no computador.	6ª Sessão dia <u>12/12/96</u> Fizemos livrozinho e comunicações a comunicação.	7ª Sessão dia <u> </u> / <u> </u> / <u> </u>	8ª Sessão dia <u> </u> / <u> </u> / <u> </u>
9ª Sessão dia <u> </u> / <u> </u> / <u> </u>	10ª Sessão dia <u> </u> / <u> </u> / <u> </u>	11ª Sessão dia <u> </u> / <u> </u> / <u> </u>	12ª Sessão dia <u> </u> / <u> </u> / <u> </u>

Fig. 28 - Registo das sessões de trabalho do grupo

propósito do "Dia do Não Fumador", em que a turma foi convidada a participar numa exposição no Instituto da Juventude e num desfile pela cidade, organizado pela Associação Fórmula da Liberdade. Os alunos aderiram ao desfile e muitos enviaram trabalhos para a exposição.

Esta mobilização da turma teve muito a ver com o projecto em desenvolvimento. O facto de a mãe do Filipe D., um dos elementos do grupo, trabalhar no Instituto da Juventude, possibilitou uma série de informações em primeira mão, o que contribuiu para a motivação geral. Por isso, uma das actividades propostas no final do desfile, foi escrever à Associação "Fórmula da Liberdade" para pedir materiais sobre a toxicoddependência.

Faro, 19 de Novembro de 1996

Somos da turma dos Golfinhos do 4º ano. Chamamo-nos Simão e Filipe D. e somos da escola PS do Alto Rodes.

Estamos a escrever esta carta para agradecer o convite para o desfile e para o filme chamado "Samy et L'lle des tabaccos"

Agradecemos à Associação A Fórmula da Liberdade.

Nós gostámos bastante do desfile organizado pelo Instituto Português da Juventude de Faro, agradecemos os sumos e a garrafa de água que nos ofereceram.

Foi importante terem oferecido o espaço para a exposição dos trabalhos das escolas de Faro sobre o Dia da Não Fumador

Zuereamos agradecer à Professora Esmeralda Oliveira por ter ajudado a organizar estas actividades

Como somos de uma escola sem fumo, achamos importante mostrar às pessoas que queremos um mundo limpo e portanto que deixem de fumar.

Com os nossos agradecimentos

Os alunos

Simão e Filipe D.

Plano da carta para o Instituto da Juventude

- apresentação
- assunto
- objectivo - agradecer o apoio
- opiniões sobre o que se passou
- fim

Faro, 19 de Novembro de 1996

Olá!

Nós somos um grupo de alunos da escola PS do Alto de Rodes, da turma do 4º ano, dos Golfinhos.

Escrevemo-vos porque estamos a fazer um projecto sobre a toxicoddependência. Por isso vimos pedir-vos que, se tiverem alguma coisa sobre o tabagismo e sobre a droga mundial, nos enviem.

Nós queremos pedir alguma coisa algum material para trabalharmos no projecto. Podem-nos dar?

A nossa turma toda fez desenhos e textos sobre o desfile. Por isso decidimos mandar-vos um texto da Joana M., outro do André L. e um desenho do João P, outro do André L.

A nossa turma gostou muito de ir ao desfile.

Nós agradecemos o vosso apoio à saúde.

Foi interessante a vossa experiência do boneco com um cigarro e um filtro, porque ficou claro que o cigarro mancha os pulmões.

Zuereamos que os nossos pais não fumem.

Temos uma exposição na nossa escola sobre os perigos do tabagismo.

Adeus, até à próxima.

Nós somos o grupo: André L., João P. e Ana M.

Plano da carta para a Associação Fórmula da Liberdade

- apresentação
- assunto
- objectivo - agradecimentos, opiniões sobre o desfile, a exposição
- mandamos textos
- fim

Fig. 39 - Cartas

Esta Associação respondeu-lhes com uma carta estimulante sobre os trabalhos da exposição.

A comunicação deste projecto à turma também introduziu como inovação a passagem de um vídeo fornecido pelo pai do André sobre os perigos do tabaco e da droga.

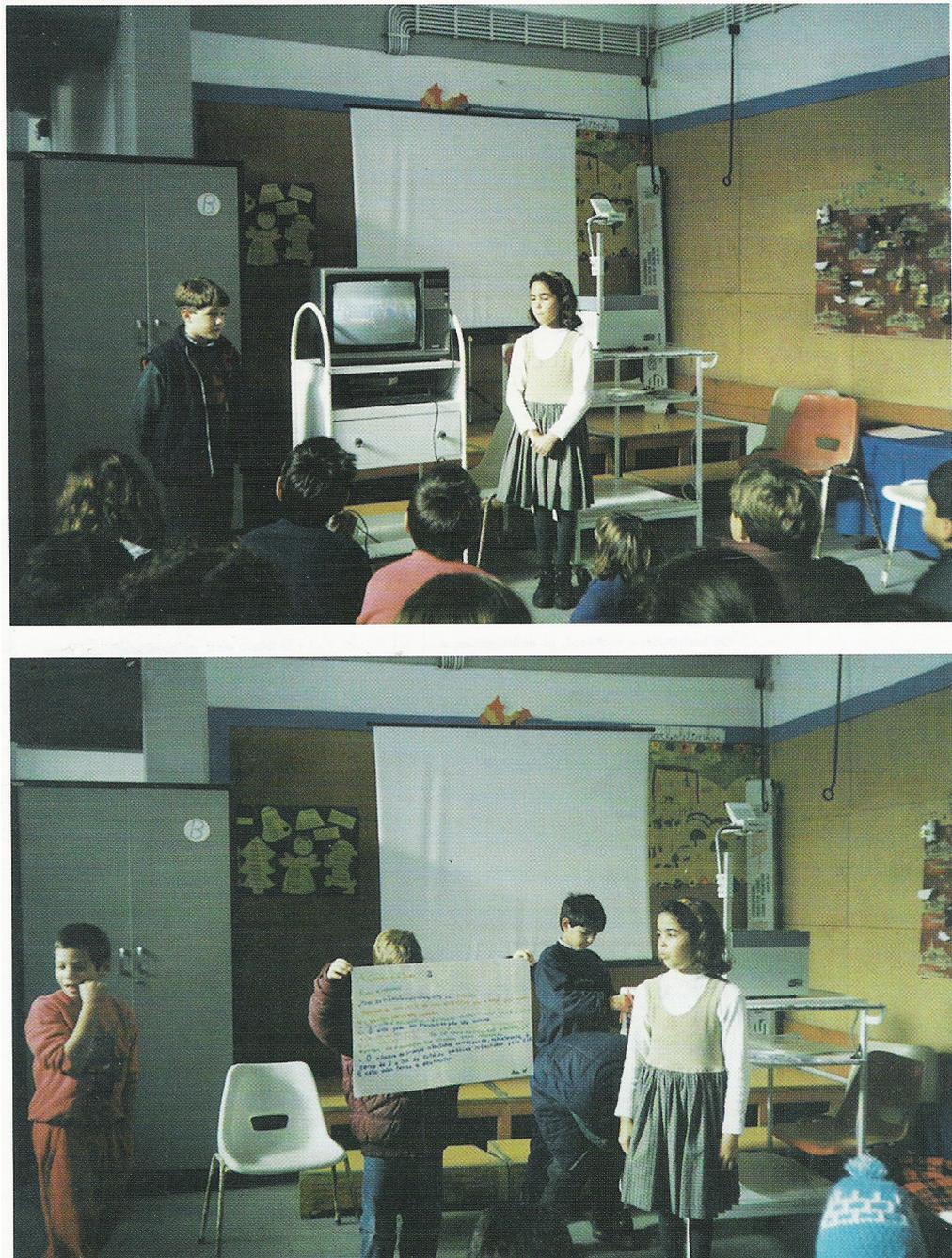
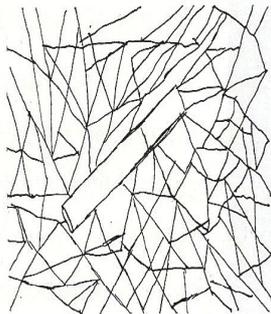


Fig 30 - Aspectos da comunicação à turma

Este projecto, tal como os outros, além da brochura elaborada pelo grupo e distribuída por todos, tem fichas no ficheiro, só que estas já foram elaboradas pelos alunos.

ESCOLA DO ALTO DE RODES



TOXICODEPENDÊNCIA

Grupo:
Ana Maria
André Louçã
João Pedro
Filipe Duarte
Simão

Como surgiu o projecto

O projecto surgiu a partir do texto que o João Pedro leu na comunicação de textos

Aconteceu em Férias

Estava eu muito bem na minha casa em Faro com a minha mãe, quando recebemos uma notícia do café dos meus avós na praia de Fuzeta.

Nós tínhamos regressado de uma viagem a Lisboa e o meu pai estava lá na praia e soube que havia tráfico de droga. Vimos os policiares andarem com cães e uma espécie de arção para esperar na areia à procura de droga.

Acho que o tráfico de droga se faz lá para as últimas casas nas só na parte da rua.

Eu, antes costumava ir até ao fundo das últimas casas sozinho mas agora já não vou porque fiquei assustado. Se estivesse no lugar do meu pai estava "borrado" de medo, mas gostava de ter observado os cães e o arção parece que o tráfico de droga é entre Faro, Olhão, Fuzeta, Ouarzeira e em muitas outras praias.

Acho muito mal que as pessoas trafiquem droga e que os traficantes devam todos serem presos, principalmente os grandes devam ser presos.

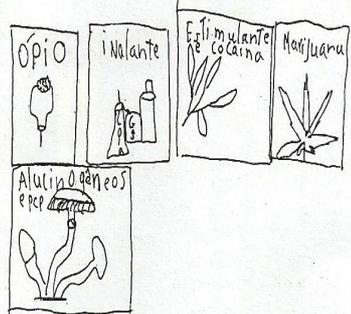
Todos os dias há vítimas do vício, da toxicoddependência.

João Pedro Gaspar Caetano



O QUE É DROGA

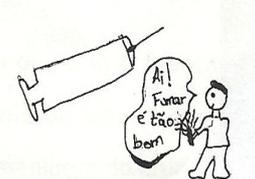
Uma droga é uma substância que afecta o funcionamento do organismo vivo.



O QUE É A TOXICODEPENDÊNCIA

Toxicoddependência é um estado psíquico e por vezes também físico que resulta do consumo de uma droga ou drogas e se caracteriza por reacções comportamentais ou outras que subentendem sempre a necessidade compulsiva do consumo de uma droga.

Os utilizadores compulsivos de droga ou toxicoddependentes são indivíduos com problemas, que buscam na droga uma solução para esses problemas. São normal pessoas com uma fraca ideia de si (auto-estima), com dificuldades em estabelecer relações afectivas profundas e duradouras, que dificilmente sentem prazer naquilo que fazem.



O QUE É A DEPENDÊNCIA FISICA

Os barbituricos, o álcool, as anfetaminas, a cafeína, produzem no organismo transformações tais que ele se torna incapaz de funcionar normalmente sem a droga.



O QUE É A DEPENDÊNCIA PSÍQUICA

Um desejo ou necessidade de consumir uma determinada substância ou outra que a substitua de forma a efeitos psicológicos produzidos pela sua falta.



O TABACO E O ÁLCOOL

O tabaco pode ser considerado uma droga por dar dependência e fazer mal à saúde.

Mas não no sentido em que temos falado: os fumadores de tabaco não vivem para fumar, ao contrário dos toxicoddependentes que vivem para se drogarem.

O abuso do álcool leva ao alcoolismo, que é a toxicoddependência mais frequente no nosso país. É responsável por muitos casos de doença, invalidez, acidente e até morte.

O alcoolismo é uma forma grave de toxicoddependência.

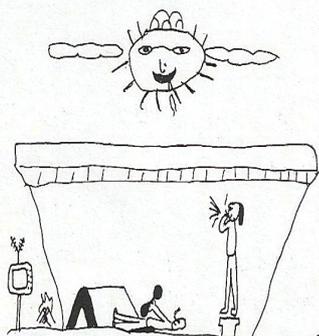


Fig. 34 - Páginas da brochura

Projecto Toxicodependência

Responde:

1-O que é a Droga?
R: _____

2-O que é a toxicodependência?
R: _____

3-Será a Droga um perigo de morte?
R: _____

4-O que é a dependência física?
R: _____

5-O que é a dependência psíquica?
R: _____

6-Qual a toxicodependência mais frequente no nosso país?
R: _____

7-A que conduz ela?
R: _____

Para pensarmos

Responde ainda:

A que desgraças conduz a Droga?
R: _____

Conselho:
»Amigos, devemos fugir da Droga.«

Diogo Belo - João Ricardo
Danref - Ana Maria
André L. - Marta Andreia

Fig. 32 - Ficha de avaliação

Toxicodependência

1- A droga é uma substância que altera o comportamento das pessoas e pode causar dependência.

2- Toxicodependência é um estado psíquico e físico resultante do consumo de drogas e que faz sentir a necessidade de estar sempre a consumi-las.

3- A droga pode levar à morte, têm morrido muitos jovens e adultos, se consumirem doses excessivas

4- A dependência física é o mal que faz à saúde (se não tomar a droga sofre e se tomar cada vez precisa de mais), pelas transformações provocadas pelas drogas

5- A dependência psíquica é a falta de vontade, o sofrimento psicológico provocado pela falta de droga

6- A toxicodependência mais frequente no nosso país é o abuso do álcool

7- O alcoolismo conduz a doenças, invalidez, acidente e até morte.

8 -

Fig. 33 - Ficha resposta

Como atrás foi referido, esta estratégia constitui uma forma de generalizar e sistematizar as aprendizagens.

Tem sido um assunto bastante procurado pelos alunos para resolução de fichas, não só porque a comunicação social o traz muitas vezes à baila, como porque os sinais de toxicodependentes no pátio do recreio da escola se tem repetido.

Houve ainda nova abordagem a esta temática, também vinda do exterior, a propósito do chamado "Dia D". Como a mãe do Simão trabalha numa equipa de apoio a toxicodependentes, foi proposta, na planificação dessa semana, que a convidássemos para uma conferência sobre os problemas da toxicodependência. O Simão ficou encarregado de ser o porta-voz junto da mãe e a outra turma do núcleo foi convidada a participar.

Assim, no Dia D, os cinquenta e dois alunos reuniram-se numa só sala e durante quase 2 horas "bombardearam" a Dra. Luísa com perguntas, formuladas por ordem de inscrição sob a afanosa moderação do grupo do projecto. Afanosa era também a imagem geral dos alunos a tomarem notas das respostas ou do esquema que a mãe do Simão foi construindo no quadro a partir das suas intervenções.

Este foi um projecto muito marcado pela intervenção da família e da comunidade.

5. Referências bibliográficas

ABRECHT, (1991)

DEWEY, John (1968). *O sentido do projecto in Experience et éducation*, trad. Luísa Dacosta

CARDINET, (1986)

FIGUEIREDO, Carla e BRANCO Isabel (1993). *Área-Escola, um espaço para a mudança?* In *Inovação* 6, pp. 191-204, Lisboa: IIE

GLOTON, Robert (1982). *Agir ensemble à l'École Aujourd'hui... la pédagogie du Project* - Paris: G.F.E.N. Casterman

HADJI, (1994)

HADJI, (2001)

KIRKBY e ALAIZ, (1995)

NIZA, Sérgio (1991). *O Diário de Turma e o Conselho*, in *Escola Moderna*, nº 1, 3ª série, Lisboa: MEM

NIZA, Sérgio (1995). *A Área-Escola, um debate necessário*, in *Noesis*, nº 33, pp. 16-25, Lisboa: IIE

NUNZIATTI (1990)

PEÇAS,A, (1999)

PERRENAUD, F. (19--). *Porquê construir competências a partir da escola?*, Porto:Asa

PIRES, Júlio (1994). *Área-Escola, concepções e práticas - Alguns pontos críticos*, in *O Professor*

PIRES, Júlio (1994). *Trabalho de projecto - algumas considerações teóricas*, in *O Professor* nº 40

XAREPE, Odete (1994). *Área-Escola - antes de ser já o era - trabalho fotocopiado de um C.E.S.E. de Supervisão Pedagógica - Universidade do Algarve*

XAREPE, Odete (1996). *Projectos? Quantos mais, melhor!* - relatório final apresentado ao IIE.

XAREPE, Odete (1998). *Como incentivar e apoiar a pesquisa de informação in desenvolvimento de projectos no 1º ciclo do ensino básico*, Ministério da Educação, Lisboa