



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico

Práticas e intencionalidade educativas no ensino do 1º e 2º ciclo do ensino básico

Diana Marlene Mendes Garcia

Orientadoras: Professora Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes
| Professora Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves

*Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação
de Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Ensino do
1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico*

Junho 2013

RESUMO

As alterações legislativas de 2007, ao regime de habilitação para a docência, vieram alargar os domínios de habilitação generalista, passando a compreender a habilitação conjunta para o 1º ciclo e 2º Ciclo do Ensino Básico. O presente relatório expõe uma descrição sobre o processo de desenvolvimento pessoal e profissional experienciado, enquanto estudante do Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico, ao longo dos estágios realizados nas duas valências. No sentido de produzir conhecimento sobre a intervenção educativa, assente numa prática reflexiva, considerada fundamental para o exercício e desenvolvimento da profissionalidade. Para tal, optou-se por um estudo de natureza qualitativa, referente aos participantes do estudo, composto por vinte e quatro alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico e vinte do 2º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo do relatório é colocado em evidência o desenvolvimento profissional e pessoal da estagiária em ambas as valências, tendo em conta uma descrição detalhada da intervenção educativa nos dois contextos e, conseqüente, reflexão.

Ser professor, hodiernamente, não é uma tarefa fácil. Para a dar resposta às novas necessidades da sociedade, o professor deve procurar diversificar as suas práticas de ensino, organizar ambientes de aprendizagem motivadores e estimulantes, conhecer as diferentes inteligências dos seus alunos e saber tirar partido delas, promovendo aprendizagens significativas. O professor tem a responsabilidade de desenvolver o potencial criativo de cada aluno e de apoiar o desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos. O professor deve ter cada vez mais um caráter dinâmico, reflexivo, complexo e transdisciplinar.

Palavras-Chave: 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico; Docente Generalista; Criatividade; Profissional Reflexivo; Profissionalidade.

ABSTRACT

Legislative changes in 2007, the regime's license for teaching, came to extend the areas of generalist qualification, going to understand the joint qualification for the 1st cycle and 2nd cycle of basic education. This report presents a description of the process of personal and professional development experienced as a student of the Master in Teaching 1st and 2nd cycle of basic education over the internships in both valences. In order to produce knowledge about the educational intervention, based on reflective practice, considered fundamental for the exercise and development of professionalism. To this end, we opted for a qualitative study, referring to the study participants, composed of twenty four students of the 1st cycle of basic education and twenty of the 2nd cycle of basic education. Throughout the report is placed in evidence the professional and personal development of the trainee in both valences, given a detailed description of the educational intervention in both contexts and the consequent reflection.

Being a teacher, in our times, is not an easy task. To meet the changing needs of society, the teacher should seek to diversify their teaching practices, organize learning environments motivating and stimulating to know the different intelligences of your students and know how to take advantage of them, promoting meaningful learning. The teacher has the responsibility to develop the creative potential of each student and support the development of critical citizens and participatory. The teacher should have an increasingly dynamic character, reflective, complex and transdisciplinary.

Keywords: 1st and 2nd Primary School, Professor Generalist; Creativity; Professional Reflective; Professionalism.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho marca o final de uma etapa importante na minha vida, pelo que gostaria de agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram de forma decisiva para tornar este desejo realidade.

A toda a minha família, em especial aos meus queridos pais, pelo amor incondicional, esforço e apoio, ao longo desta minha *caminhada*.

Ao Fábio, pelo amor e carinho, pelo incentivo quando me senti menos motivada, pela compreensão nos momentos mais ausentes.

O meu mais sincero agradecimento, à Catarina Rocha, meu par pedagógico, por todos os momentos de trabalho em conjunto, pelos sucessos alcançados em parceria e pela amizade que fomos construindo.

A todos os meus amigos, em especial, à Cátia, à Cristiana e ao Filipe, pela amizade, pelos sorrisos e brincadeiras e pela força nos momentos menos bons.

Às minhas supervisoras de estágio, Doutora Ana Gomes e Doutora Daniela Gonçalves, pela disponibilidade manifestada ao longo deste percurso, pelo apoio e por todo o conhecimento transmitido.

Por último, mas não menos importante, a todos os meninos e meninas que me receberam todos os dias de braços abertos, pelos momentos inesquecíveis que me proporcionaram. Sem eles este trabalho não teria sido possível.

A todos, o meu **Muito Obrigada!**

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	10
1. Educar, Ensinar, Aprender.....	10
2. Intencionalidades Orientadoras da Prática Profissionalizante	13
II. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	23
a) Tipo de Estudo	23
b) Participantes do Estudo	24
c) Instrumentos.....	25
III. INTERVENÇÃO EDUCATIVA	28
1. Caracterização dos Contextos	28
2. Caracterização das turmas	33
3. Intervenção nos Contextos do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico	37
3.1 Observar/Preparar.....	37
3.2 Planear/ Planificar	39
3.3 Agir/Intervir.....	42
3.4 Avaliar	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1 – Reflexão da obra de Salvador Dalí “Persistência da Memória”, realizada por um aluno e outros textos elaborados pela restante turma.
- Anexo 2 – Contratos de leitura e pesquisas sobre Sancha Pança.
- Anexo 3 – Organização da turma durante o Programa de Apoio Diferenciado.
- Anexo 4 – Atividades a Pares/Grupos.
- Anexo 5 – Inquérito por questionário.
- Anexo 6 – Registo de incidente crítico.
- Anexo 7 – Grelha de acompanhamento da prática profissional.
- Anexo 8 – Organograma da instituição A.
- Anexo 9 – Organograma da instituição B.
- Anexo 10 – Planificação do 1º Ciclo do Ensino Básico.
- Anexo 11 – Planificação do 2º Ciclo do Ensino Básico.
- Anexo 12 – Estratégias de motivação.
- Anexo 13 – Atividade de ensino experimental das ciências no 1º Ciclo do Ensino Básico.
- Anexo 14 - Atividade de ensino experimental das ciências no 2º Ciclo do Ensino Básico.
- Anexo 15 - Hora do conto da história “Duas estrelas”, de António Torrado.
- Anexo 16 – Aula de poesia.
- Anexo 17 – Bingo da tabuada.
- Anexo 18 - Atividade com objetos do quotidiano/Campeonato do cálculo de volumes.
- Anexo 19 – Banda Desenhada - aula de história e geografia de Portugal.
- Anexo 20 – Projeto à comunidade “Toda a Criança tem direito à família”.
- Anexo 21 – Momentos de interdisciplinaridade no 2º Ciclo do Ensino Básico.
- Anexo 22 – Atividade momentos em família.
- Anexo 23 - Portefólios de leitura.
- Anexo 24 – Atividade de diagnóstico.
- Anexo 25 – Fichas formativas.
- Anexo 26 – Grelhas de avaliação.
- Anexo 27 – Teste de avaliação sumativa de ciências da natureza e os respetivos indicadores de avaliação.
- Anexo 28 – Grelha de avaliação do desempenho da estagiária.

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder / Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção.

BD – Banda Desenhada.

CEB – Ciclo do Ensino Básico.

CEI – Currículo Específico Individual.

DREN – Direção Regional de Educação do Norte.

ME – Ministério da Educação.

MEC – Ministério da Educação e Ciência.

NEE – Necessidades Educativas Especiais.

PAA – Plano Anual de Atividades.

PAD – Projeto de Apoio Diferenciado.

PCT – Projeto Curricular de Turma.

PE – Projeto Educativo.

PES I – Prática de Ensino Supervisionada I.

PR – Portefólio Reflexivo.

RI – Regulamento Interno.

SO - Síndrome de Oposição

INTRODUÇÃO

Este relatório foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada I e II e teve como principal objetivo demonstrar o desenvolvimento de duas experiências pedagógicas, realizadas em valências diferentes, mais rigorosamente com uma turma de 1º Ciclo de Ensino Básico (CEB) e com outra do 2º CEB.

Os objetivos de aprendizagem a atingir ao longo deste processo interventivo passavam por atuar, respeitando os ideários e valores das respetivas instituições, sendo por isso fundamental efetuar uma análise documental ao projeto educativo e ao regulamento interno, entre outros documentos dos estabelecimentos de ensino. Intervir numa perspetiva curricular, gerindo adequadamente os recursos e organizando o ambiente educativo, de forma a promover o sucesso escolar de todos os alunos. Observar atentamente toda a turma, e cada aluno individualmente, tornando-se assim possível planear a intervenção educativa de forma integrada e flexível. Utilizar diferentes instrumentos de avaliação para a regulação das aprendizagens dos alunos. Posteriormente, refletir, de forma a adequar e reformular a ação educativa.

A instituição A localiza-se no centro da cidade do Porto, é particular e de cariz católico. A instituição B localiza-se nos subúrbios da cidade do Porto, é pública e está inserida um Agrupamento vertical. A turma do 1ºCEB é constituída por vinte e quatro alunos com oito anos de idade. A turma do 2ºCEB é composta por vinte alunos com idades compreendidas entre os onze e os doze anos.

O presente relatório encontra-se distribuído em três capítulos. O primeiro capítulo patenteia o Enquadramento Teórico, que remete para a teoria que fundamentou toda a prática pedagógica. O segundo capítulo contempla as Metodologias de Investigação, incluindo o tipo de estudo, os participantes e os instrumentos de recolha e tratamento de dados de investigação, salientando os devidos procedimentos. O terceiro capítulo apresenta a Caracterização dos Contextos, bem como das respetivas turmas. Compreende juntamente a Intervenção Educativa, apresentando uma descrição do trabalho desenvolvido ao longo dos estágios nas duas valências, explanando os aspetos considerados mais relevantes ao nível das seguintes tarefas: observar/preparar, planear/planificar, agir/intervir e avaliar a ação educativa. Por último, encontram-se as Considerações Finais, que remetem para um

exercício de autoavaliação ao longo da ação pedagógica, a reflexão sobre a experiência realizada e as questões que se colocam aos docentes generalistas.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Educar, Ensinar, Aprender

Etimologicamente, o conceito educação deriva de duas palavras latinas, a saber: *educare* (alimentar, nutrir ...) e a palavra *educere* (extrair a riqueza da pessoa). Deste modo, a problematicidade do conceito está, desde logo, presente no sentido etimológico.

Tendo em conta algumas teorias públicas, a educação é uma questão antropológica, uma vez que está subjacente uma intencionalidade educativa, ou seja, educa-se para algo. O professor tem de ter consciência de que o ser humano se encontra em permanente evolução e, como tal, trata-se de um ser inacabado. Desta forma, educar pressupõe que o formando seja um ser em construção, sendo que a educação desempenha o principal papel nessa mudança/processo evolutivo (Carvalho, 1992).

Maturana (2002) afirma que, “educamos da mesma forma como vivemos”. Neste sentido, no ato educativo está presente, uma dimensão pessoal, da qual fazem parte os valores, as crenças, a forma como se encara a relação com o outro; e uma - dimensão profissional - assente nas experiências e que vai enriquecendo à medida que estas vão aumentando.

Para Cabanas (2002:52), “o termo educação é como um poliedro de muitas faces”. Tal como refere Sanvisens (citado por Cabanas, 2002:52), ao tentarmos definir o conceito de educação “começamos por tropeçar numa série de dificuldades pelo facto deste termo expressar significados muito variados [...]”. No entanto, a educação é como um processo de aperfeiçoamento

“[...] no qual se trata de fazer com que um sujeito aceda a níveis superiores na sua existência. [...] Para tal necessitamos, portanto, de um conhecimento exato do sujeito educando: a sua possibilidade e necessidade de ser educado, assim como a facilidade ou a dificuldade de que isso oferecerá e as limitações que apresentará. Esta informação sobre o sujeito [...] é também determinante do processo, para que saibamos o que podemos fazer com ele e, também, o que devemos fazer com ele: os fins educacionais [...] são função não apenas de exigências objetivas, mas também da natureza do sujeito, pois desta depende também do que esperamos dele e o que nos proporemos a fazer com ele”. Cabanas (2002:61).

O ensino pode proporcionar uma ótima e gratificante carreira a todos aqueles que sejam capazes de responder aos desafios intelectuais e sociais que a sociedade coloca. “A sociedade moderna necessita de escolas dotadas de professores

especializados que estejam aptos a ensinar e a socializar as crianças, enquanto os adultos estão ocupados com o seu trabalho” (Arends, 1995:1).

Através da leitura da lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, capítulo II – Organização do sistema educativo, artigo 8.º, n.º1, alínea a, podemos verificar o seguinte: no 1º ciclo, “o ensino é globalizante e da responsabilidade de apenas um professor que poderá ser coadjuvado em áreas especializadas” (ME). É constituído por quatro anos e existem especificidades a ter em conta, como por exemplo, “[...] o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora [...]” (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, capítulo II – Organização do sistema educativo, artigo 8.º, n.º3, alínea a). Por outro lado, no 2º Ciclo, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, capítulo II – Organização do sistema educativo, artigo 8.º, n.º2, alínea b). É constituído por dois anos e existem as seguintes particularidades:

“a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, [pretendem] habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspetiva do desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes” (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, - capítulo II – Organização do sistema educativo, artigo 8.º, n.º3, alínea b).

O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto de 2001 preconiza o perfil geral de desempenho profissional do professor do Ensino Básico, no qual constam quatro dimensões que constituem esse perfil, a saber: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e na relação com a comunidade e, por fim, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. De acordo com o Decreto-Lei mencionado, no ponto 2, n.º2, alínea a, indica que o professor se assume “como um profissional de educação com a função específica de ensinar [...]” (ME). Importa, definir, então, o que se entende por ensinar. De acordo com Roldão (2009:20) “são os efeitos da massificação escolar e da diversificação crescente dos públicos que nas últimas décadas trazem para a agenda educativa o questionamento do próprio conceito de ensinar”. Durante muito tempo, a tarefa da escola baseava-se em “atender a uma população de alunos totalmente amorfa, um tratamento igual para todos, descuidando-se das diferenças e das necessidades individuais” (Johnston, citado por

Moraes, 2005:137). O ato de ensinar esteve, durante muito tempo, ligado a padrões teóricos alicerçados numa “matriz transmissiva, assente no conceito de passagem de conhecimento formalizado, ou a sua tradução para o currículo” (Roldão, 2009:15), recorrendo-se, assim, a uma abordagem igual-para-todos e estratificada da educação que marginalizava todos os que não aprendiam instintivamente dessa forma (Robinson, 2010). Neste sentido, ao longo dos últimos anos, surgiram novas ideias, dando origem a uma reforma no modo como se entende o ato de ensinar, reforma esta que, visa substituir os velhos métodos pedagógicos da “escola tradicional” por novos métodos. Nesta perspetiva, “a única aprendizagem que influencia o comportamento é, efetivamente, a aprendizagem autodescoberta e autoconseguida” (Rogers, citado por Cabanas, 2002:82). Mais recentemente, Oliveira e Machado *et al.* (2007) refere-se ao método ativo como sendo aquele que possibilita uma melhor aprendizagem por parte dos alunos, porque se tornam agentes voluntários, ativos e conscientes do seu processo de aprendizagem.

Neste sentido, podemos considerar que

“o foco da escola mudou. Sua missão é atender ao aprendiz, [...] ao estudante [...] [como] um ser original, singular, diferente e único [...] dotado de inteligências múltiplas em sua individualidade biológica, com diferentes perfis cognitivos e estilos de aprendizagem e conseqüentemente, com diferentes habilidades para desenvolver problemas” (Moraes, 2005:137-139).

Neste sentido, a palavra “ensinar” (outrora associada ao professor detentor de todo o saber) está ultrapassada, dando assim lugar, a um novo vocábulo, “aprendizagem” na medida em que, agora, é ao aluno que cabe o papel central do processo de ensino-aprendizagem. Tal como afirma Cabanas (2002:83), “não existe propriamente “ensino” por parte do professor mas sim, “aprendizagem” por parte do aluno”. Atualmente, mais do que aprender conteúdos, importa que o aluno “aprenda a aprender”, ou seja, aprenda a ser capaz de os adquirir e aplicar nas diferentes situações com as quais se vai deparando, sendo que o professor é o responsável da mediação entre o saber e o aluno. O papel do professor passa a ser o de

“um estimulador de interesses, um despertador de necessidades intelectuais e morais. [...] Passa a ser mais um colaborador do que um professor [...] Em lugar de se limitar a transmitir os conhecimentos que possui, ajudá-los-á a adquiri-los por eles próprios mediante o trabalho e as pesquisas pessoais” (Idem, 2002:82).

No que concerne à conceção e ao desenvolvimento do currículo, “o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos

alunos” (ponto 2, n.º 1, Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Neste sentido, o professor (entre muitas outras conjunturas) “organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (ponto 2, n.º2 alínea c, do Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto).

Cada indivíduo possui pontos fracos e fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Nesta perspetiva, o professor deve ter em conta a diferenciação pedagógica. Sendo esta entendida como “a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (Grave-Resendes e Soares, 2002:28). No entanto, não é suficiente que o professor adote este conceito, é fundamental que a escola seja uma instituição verdadeiramente inclusiva. Nesta linha de pensamento Niza (citado por Idem, 2002: 28) afirma que,

“o respeito pela diversidade deve orientar a passagem de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão, que assegure o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos; só assim se poderá valorizar o aluno, indo ao encontro das suas necessidades individuais no processo de aprendizagem”.

Há cada vez mais a necessidade de a escola se adaptar aos alunos e não apenas de os alunos se adaptarem a ela. Uma escola mais eficaz dos pontos de vista educativo e social “supõe uma mudança de natureza das práticas pedagógicas, e a sua diversificação para as adequar a públicos social e culturalmente diferentes” (Idem, 2002: 30).

2. Intencionalidades Orientadoras da Prática Profissionalizante

O currículo é constituído por um “[...] conjunto de aprendizagens consideradas socialmente desejáveis num dado tempo e sociedade, que a instituição escola tem a responsabilidade de assegurar, a sua operacionalização implica o estabelecimento de programas de ação” (Roldão, 2009:33). Todo o percurso de aprendizagem necessita de um programa, de modo a atingir os objetivos estipulados, tratando-se de um “[...] instrumento a “usar” (entre outros possíveis), capaz de desenhar um percurso para

alcançar um conjunto de aprendizagens curriculares pretendidas, apresentando-se, assim, como um meio não o fim” (Idem, 2003:28). Desta forma, o professor utiliza o programa, tomando decisões acerca do mesmo, no sentido de cumprir o currículo, constituindo um auxiliar no planeamento da ação do professor, não devendo ser encarado como algo rígido, mas sim flexível, com uma sequência lógica, de acordo com a realidade do professor. Nesta perspetiva,

“um programa não se cumpre, o que tem de se cumprir é o currículo, a aprendizagem para cuja consecução ele foi organizado [...] o programa tem de ser trabalhado, modificado, adaptado, repensado até que o percurso de aprendizagem se concretize de facto” (Idem, 2003:29).

Segundo Moraes (2005:149), “um currículo desenvolvido com base no reconhecimento [...] da interação sujeito-objeto é diferente de um currículo planeado sob enfoque instrucional [...] porque não pode ser visto como um pacote fechado”. Desta forma, cabe ao professor do 1º CEB promover “a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1º Ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2º Ciclo” (ponto 2, n.º2, alínea e do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), utilizando, para tal, metodologias e estratégias que permitam a integração dos diferentes conteúdos a serem abordados, pois entende-se que nenhuma “ciência ou disciplina é mais importante do que outra, [devendo existir um] esforço por correlacionar disciplinas” (Moraes, 2005:182).

O professor do 1º CEB, no que diz respeito ao português, (entre muitas outras iniciativas) “incentiva a produção de textos escritos e integra essa produção nas atividades de aprendizagem curricular, levando os alunos a mobilizar diversas estratégias para a aprendizagem da escrita, servindo-se de materiais e de suportes variados” (ponto 3, n.º2, alínea c, do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Relativamente à matemática, o professor do 1º CEB “promove nos alunos o gosto pela matemática, propiciando a articulação entre a matemática e a vida real e incentivando-os a resolver problemas e a explicitar os processos de raciocínio” (ponto 3, n.º 3, alínea a, do Decreto – Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). No âmbito das ciências sociais e da natureza, o professor do 1º CEB “desenvolve nos alunos uma atitude científica, mobilizando os processos pelos quais se constrói o conhecimento” (ponto 3, n.º4, alínea a, do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). No que diz respeito à educação física, o professor do 1º CEB “promove o desenvolvimento físico-motor das crianças, numa perspetiva integrada, visando a melhoria da qualidade de vida e promoção de hábitos de vida saudável” (ponto 3, n.º 5, alínea a, do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). No âmbito da educação artística, o professor do 1º CEB

“promove, de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas e utiliza estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular” (ponto 3, n.º6, alínea a, do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Nesta perspetiva, o professor deve optar por expor os seus alunos a situações de aprendizagem problemáticas mas superáveis e que tenham em conta os seus interesses, ou seja, tudo o que permita ao aluno apreender. Nesta linha de pensamento, Cabanas (2002:239) refere que “a questão educativa está não em dar algo ao educando, mas sim em conseguir que ele o adquira”.

Segundo o Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro, capítulo I, artigo 2.º, n.º4, os alunos com NEE “têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas” (ME). Neste sentido, o professor deve ter em consideração as necessidades destes alunos (e não só), na planificação das suas aulas.

Uma pedagogia assente em práticas ativas, voltadas para a autonomia dos alunos, exige práticas avaliativas atuais, ou seja, coerentes e contextualizadas. De acordo com Oliveira e Machado *et al.* (2007:131), “a avaliação escolar foi, assim, alterando a sua lógica e abandonando como instrumento único de avaliação o teste e/ou o exame para passar a integrar outros esquemas de recolha de informação sobre a eficácia do processo de ensino/aprendizagem”, valorizando-se cada vez mais uma avaliação contínua, de carácter formativo.

Relativamente às perspetivas educacionais, serão abordadas a *pedagogia diretiva*, a *pedagogia não-diretiva* e a *pedagogia relacional*, as quais preconizam diferentes formas de ver o processo de ensino-aprendizagem. Em contexto de estágio, as três pedagogias estiveram presentes, variando de acordo com a situação e com os objetivos das atividades, visto que não existe uma pedagogia pura/única, mas sim uma fusão das três.

Segundo Becker (2001), a *pedagogia diretiva* assenta na filosofia de que o professor fala e o aluno escuta; o *professor dita e o aluno copia*: o professor decide o que fazer e o aluno executa; o professor ensina e o aluno aprende. O professor é quem determina a ação do aluno, ou seja, o professor traça o caminho que o aluno deve seguir, sendo que o aluno não possui capacidade crítica, isto é, o aluno é considerado uma tábua rasa, a qual é preenchida com a transmissão de conhecimentos pelo professor. Desta forma, o modelo tradicional tem uma organização que

“[...] gira à volta do programa cujo executor incondicional é o professor (magistrocentrismo). [...] Parece que a escola tradicional não é possível, não se

justifica senão por esse tipo de relação entre mestre e alunos, no qual a autoridade do mestre é sentida diretamente pelos alunos [...]” (G. Snyders, citado por Rocha, 1988: 27-28).

Esta pedagogia esteve presente nas aulas da estagiária, quer no 1ºCEB, quer no 2ºCEB, associada, a título de exemplo à transmissão oral da informação.

Por outro lado, a *pedagogia não-diretiva*, surge com Rogers (citado por Cabanas, 2002:81) quando este elaborou um método psicoterapêutico em que o cliente é o principal responsável pela sua cura. Segundo ele, “quando se chega ao mais profundo do indivíduo [...] vemos que nesta profundidade se encontra já a sua construção, que tenderá para a socialização ou para o desenvolvimento de uma melhor relação interpessoal”. Para Rogers não se podia ensinar a outro como ensinar; aquilo que se ensina deve ser importante e isso tem muito pouca ou nenhuma influência sobre o comportamento e, por isso, a aprendizagem de autodescoberta é a única que possui essa capacidade; por fim, a aprendizagem de autodescoberta é adquirida e assimilada pessoalmente através da experiência mas não pode ser comunicada diretamente a outra pessoa. Desta forma, Rogers considera que a educação deve realizar-se em grupo e pelo grupo, ou seja, é no seio que ocorre o crescimento de cada indivíduo. O autor recusa o papel do professor enquanto cumpridor da autoridade e juiz de educação. Assim, o professor assume o papel de facilitador, pois o aluno assume-se protagonista da sua própria aprendizagem. Nesta pedagogia, segundo Rogers (citado por Idem, 2002:82) “[...] o professor é um conselheiro técnico que está à disposição do grupo, quando este reclamar a sua existência; o seu papel é, sobretudo o de “animador” do grupo”. Esta pedagogia esteve presente nas aulas da estagiária tanto no 1ºCiclo como no 2ºCiclo, em determinadas situações, a saber: realização de atividades em pares/grupos ou realização individual de atividades.

Na *pedagogia relacional*, o professor problematiza e o aluno age, estabelecendo-se em sala de aula um ambiente de discussão e construção de um novo conhecimento em que a interação aluno-professor é a base do processo de aprendizagem. A epistemologia subjacente é denominada por construtivismo, onde se afirma que “[...] o professor é como os andaimes, com a ajuda dos quais o aluno poderá realizar aquilo de que está encarregado” (Idem, 2002:287). Assim, o professor acredita que tudo o que o aluno constrói até hoje, na sua vida, serve de base para construir o seu conhecimento. O professor deve ter consciência que, para a construção de um novo conhecimento o aluno deve agir sob os recursos de ensino que o estimularão para a sua ação, entendendo assim, que os recursos utilizados por

ele deverão ser significativos para o aluno. Desta forma, o interesse, bem como a ação, são fundamentais para que ocorra a aprendizagem. Este tipo de pedagogia esteve presente em determinados momentos do Programa de apoio diferenciado (PAD), uma vez que a turma estava dividida em dois grupos, logo existia uma maior informalidade e proximidade na interação professor-aluno. Desta forma, através da relação professor-aluno estabelecia-se em sala de aula um ambiente de discussão, de problematização e construção de conhecimento sobre determinados recursos e materiais de ensino. A título ilustrativo, veja-se a reflexão sobre uma obra de Salvador Dalí “Persistência da Memória” realizada por um aluno e pesquisas efetuadas por outros alunos após esta aula (Anexo 1). Para Freire (1996), o professor, além de ensinar, passa a aprender; e o aluno, além de aprender, passa a ensinar. Nesta relação, o professor e os alunos avançam juntos no tempo. O docente que atua de acordo com esta pedagogia inclina-se para a criação de ambientes de aprendizagem significativa que conduzem à descoberta e à construção ocupando o aluno, o papel de “artífice” do seu próprio conhecimento e “controlador” da sua aprendizagem.

No que concerne aos *métodos pedagógicos* serão explanados os seguintes: *expositivo, interrogativo, demonstrativo e ativo*.

O *método expositivo* consiste

“na transmissão oral de um determinado saber, informações ou conteúdos, que pode ser seguida de questões colocadas pelos formandos ou pelo próprio formador. A participação dos formandos é, contudo, diminuta: limitam-se a receber o que lhes é transmitido de uma forma mais ou menos acabada, o que, normalmente, não permite obter mudanças significativas nas atitudes ou opiniões dos participantes” (Oliveira e Machado *et al.*,2007:26).

Este método torna os formandos passivos, uma vez que, a comunicação realiza-se em sentido único, sendo difícil ao orador compreender se a mensagem passa; portanto, não estimula a motivação, a curiosidade e a criatividade dos alunos. A componente prática é negligenciada, o que torna as aprendizagens menos significativas. A estagiária recorreu a este método durante as suas aulas para a exposição oral de informação.

O *método interrogativo* baseia-se “na participação ativa dos formandos, geralmente, surge logo no início da formação, pois é suposto representar o desejo sincero do formador de envolver o grupo numa discussão e reflexão conjuntas com sentido” (Idem, 2007: 34). Este método apresenta algumas vantagens, a saber: a formação torna-se mais interessante para todos os envolvidos, as respostas dos formandos permitem ao formador perceber se compreenderam os assuntos em análise, os formandos podem e devem expor o seu ponto de vista, a maioria da

informação vem dos formandos e não do formador, entre outros. Contudo, o professor deve, previamente, procurar saber os conhecimentos dos alunos e considerar a que conclusões, deseja que os formandos cheguem. Este método foi aplicado, de forma preferencial, durante as aulas da estagiária, associado à formulação de perguntas nas diferentes áreas do saber.

O *método demonstrativo* consiste, essencialmente, “na transmissão de técnicas visando a repetição do procedimento através da demonstração: explicação - demonstração – aplicação” (Idem, 2007:45). Normalmente, é utilizado sempre que se pretende uma aprendizagem rápida e eficaz de tarefas. No entanto, se a demonstração não for bem executada, os objetivos não serão atingidos, logo a atividade perde sentido. A estagiária recorreu a este método durante as suas aulas, tal como o nome indica para demonstrar determinadas situações/problemas, a título de exemplo: a construção de um cubo passo a passo.

Relativamente ao *método ativo* já o

“filósofo Diógenes afirmava que a melhor forma de provar o movimento a quem afirma que ele não existe é andando. O método ativo é, precisamente, aquele que permite aos formandos andar. Permite, afinal, que, através da interação, se aprenda mais e melhor do que nos cursos magistrais. O método ativo permite que o formando seja o agente voluntário, ativo e consciente da sua própria educação” (Idem, 2007: 47).

O interesse do aluno aumenta se a formação tiver em conta quem ele é, o que já sabe e o que necessita saber. Se assim for, então ele sentir-se-á motivado para dialogar, investigar, produzir trabalhos, confrontar as suas opiniões com as dos colegas. O professor deve desafiar e motivar os alunos, criando um nível moderado de tensão de forma a mantê-los ativos e energéticos. Após a realização das atividades, o professor deve convidar os alunos a expressar o que sentem e a partilhar o que aprenderam. No entanto, uma desvantagem desta metodologia é o tempo necessário para a execução das atividades. Ao longo das aulas lecionadas, este método foi implementado em diversas situações, a saber: contratos de leitura para a construção do portefólio individual ou através da pesquisa sobre a personagem Sancho Pança (Anexo 2).

O ensino experimental tem vindo a ganhar cada vez mais importância, uma vez que o trabalho experimental pode “contribuir de forma decisiva para a promoção da literacia científica, potenciando o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício de uma cidadania interveniente e informada” (Quinta e Costa, 2009: 2). Neste sentido, foram organizados ao longo dos estágios momentos destinados ao ensino experimental, como por exemplo: a realização da experiência “O trajeto da

seiva bruta na planta”, elaboração das previsões e das respetivas conclusões efetuadas pelos alunos.

É, fundamental, “construir contextos de aprendizagem produtivos, locais onde os alunos tenham atitudes positivas para consigo e para com os colegas, e demonstrem um elevado nível de motivação para o sucesso e para o envolvimento das tarefas escolares” (Arends, 1995:121). As estratégias que os professores empregam para motivar o aluno e o trabalho que fazem para ajudar a turma a desenvolver-se enquanto grupo são os ingredientes para a construção de ambientes de aprendizagem produtivos. Pela motivação, consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades” (Balancho e Coelho, 2005:17).

A criatividade é indispensável para agir sobre o mundo que nos rodeia, uma vez que este está a transformar-se mais depressa do que nunca. De acordo com Robinson (2010), a nossa melhor esperança para o futuro consiste em desenvolvermos um novo paradigma da capacidade humana. Deste modo, se pretendemos um mundo melhor onde as pessoas saibam resolver problemas de forma criativa, saibam dinamizar acontecimentos, então “temos de criar ambientes – nas nossas escolas [...] onde cada um se sinta inspirado a crescer criativamente” (Idem, 2010: 13). Contudo, a maioria das pessoas perde a confiança à medida que vai crescendo. “Se perguntarmos a uma turma do primeiro ano de escolaridade quem é que se acha criativo, todos levantarão as mãos. Se fizermos a mesma pergunta a um grupo de alunos mais velhos, a maior parte não se considera criativo” (Idem, 2010:11). Esta falta de crença da criatividade deve-se, na conceção de Robinson, em grande medida à escola, o que é irónico. O professor tem a responsabilidade de desenvolver o potencial criativo de cada aluno e de apoiar o desenvolvimento dos cidadãos críticos e participativos, e não de limitar a criatividade dos alunos. Por isso, “temos de reavaliar a importância de alimentarmos o talento e de compreender a forma como esse talento se exprime de modo diferente em cada indivíduo” (Idem, 2010: 13).

Tendo em conta a intervenção pedagógica, bem como a revisão bibliográfica, e na tentativa de combater as diferentes dificuldades existentes nos alunos do 2ºCEB, foi levado a cabo o PAD, onde a turma era dividida em dois grupos, ficando cada um, a cargo de uma estagiária, visto que a experiência profissional foi desenvolvida em par pedagógico. As áreas trabalhadas foram, nomeadamente, o português e a matemática, uma vez que eram as disciplinas que os alunos revelavam mais dificuldade(s), para além do exame nacional a realizar no final do ano letivo. Enquanto

uma estagiária ficou responsável, unicamente, pela matemática, a outra, ficou encarregue do português. Nesses momentos, pretendia-se trabalhar com os alunos as dificuldades de cada um, nomeadamente a leitura, a gramática ou a escrita, no que diz respeito ao português (área pela qual ficou responsável a estagiária). De acordo com as dificuldades, os alunos agrupavam-se, facilitando assim a organização do trabalho e da sala (Anexo 3). No entanto, havia momentos destinados a todo o grupo, quando as dificuldades coincidiam. No PAD, a aprendizagem cooperativa foi bastante potenciada. Esta foi incrementada, quer no 1ºCEB quer no 2ºCEB. A aprendizagem cooperativa “[...] exige que os alunos, organizados em pequenos grupos, trabalhem juntos tarefas escolares” (Arends: 1995:384). Cabe, então, ao professor implementar a aprendizagem cooperativa desde o primeiro momento, criando um ambiente na sala que possibilite esta aprendizagem, de modo a que todos os intervenientes se conheçam e se interessem uns pelos outros. Este tipo de aprendizagem pode ser realizado através do trabalho a pares/grupos, fomentando a partilha, a observação, a troca de ideias e de informação, assim como a resolução de problemas. Neste sentido, ao longo dos estágios foram organizados trabalhos a pares/grupos, em todas as áreas do saber, a título de exemplo: Ensino Experimental (estudo do meio/ ciências da natureza); Bingo da tabuada (matemática); Revisões da gramática (português) e Jogo “Rumo ao triunfo da República” (história e geografia de Portugal) (Anexo 4).

A prática profissional não abrange apenas a sala de aula, visto que o professor deve manter uma boa relação com a comunidade educativa (pais, encarregados de educação, entre outros), enquanto responsáveis pela educação dos alunos. Por isso, toda a comunidade educativa, com especial destaque aos pais, tem o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos, porque “[...] esse tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola [...]” (Zabalza, 1996:55) e constroem o conceito de escola aberta, que valoriza o trabalho educativo pela partilha de ideias e experiências entre todos. Este fator de relação está bem definido no ponto 2, n.º2, alínea i, do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, quando refere que o professor deve relacionar-se “positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens” (ME). Neste sentido, ao longo do estágio em 1º Ciclo, a estagiária participou numa exposição que se intitulava: “Toda a criança tem o direito à família”, onde teve a oportunidade de conhecer os Pais/Encarregados de educação dos alunos

da turma. No 2ºCiclo, esteve presente na reunião de Pais, e esta foi a oportunidade perfeita para se apresentar aos Pais/Encarregados de Educação e vice-versa. Além disso, permitiu obter o *feedback* dos mesmos, em relação à sua atuação em sala de aula.

Todas as intencionalidades referidas, anteriormente, fazem com que o professor reflita sobre a sua ação, enquanto profissional ativo, o que o ajuda a planear e a avaliar a sua intervenção, melhorando a sua prática pedagógica e enriquecendo e proporcionando mais e melhores aprendizagens ao grupo. Ser professor reflexivo “significa ser um profissional que reflete sobre o que é, o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage” (Pinheiro, 2007: 132), toda a prática docente deve assentar “numa atitude de questionamento, sustentado por referentes teóricos de análise, pela vontade de melhor conhecer e melhor agir [...]” (Gonçalves, 2010: 45). A reflexão deve ser encarada como “[...] um exercício potencialmente promotor do desenvolvimento [...]” (Moreira, 2010: 34). É possível ser-se reflexivo quando se tem vontade de mudança. Neste sentido, nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada de “[...] um espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal e é esta uma das ideias que deve estar na base do conceito de professor investigador” (Alarcão, 1996:181). Ser professor-investigador é ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona. Tal como John Dewey (1959) considera-se, assim, que os professores são “estudantes do ensino”. Um dos instrumentos a que o professor deve recorrer durante o seu processo de reflexão é o portefólio. Segundo Bernardes e Miranda (2003:17), estes “podem servir de base para examinar o esforço, a melhoria, os processos e o rendimento [...]”, visto que permite, ao seu autor, a consciencialização da sua atuação, o conhecimento do seu próprio percurso de desenvolvimento e potencia, ainda, o carácter investigativo, na medida em que procura encontrar, na teoria, resposta às questões que levanta. A paixão pelo ensino deve ser “alimentada e mantida [...] na sua busca permanente de elevar os níveis de ensino [...]”(Day, 2004: 244).

Neste percurso formativo, interventivo e investigativo, estiveram bem presentes as intencionalidades orientadoras da prática profissionalizante, assim como todos os normativos legais preconizados pelo Ministério da Educação (ME) e o ministério do ensino superior (atualmente Ministério da Educação e Ciência - MEC). O Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro teve como objetivo o regime jurídico da habilitação

profissional para a docência na educação Pré-Escolar e no Ensino Básico e Secundário. Este Decreto-Lei refere-se ao docente generalista e às características deste profissional. As especificidades deste perfil passam por uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino, de modo a tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos, pelo que esta mobilidade permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado; a flexibilização da gestão de recursos humanos que estão ligados ao sistema educativo e à respetiva trajetória profissional. É neste contexto que se promove o alargamento dos domínios de habilitação do “docente generalista” que passa a incluir a habilitação conjunta para os 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. Esta continuidade exige a neutralização das mudanças bruscas existentes, no que diz respeito à relação dos alunos com os “novos” espaços das escolas, às áreas e tempos de trabalho e finalmente a preocupação dos professores para desenvolverem gradualmente as competências esperadas ao longo da Educação Básica. Foi neste contexto *novo* que a estagiária experienciou toda a prática profissionalizante e que definiu como princípios de atuação docente, tendo sempre presente a complexidade do ato de educar.

A profissão docente é delicada e complexa, devido à responsabilidade que assume na formação e desenvolvimento do ser humano. Para além das funções que o docente exerce, este profissional vê multiplicados os seus papéis e alargados os seus campos de ação, quando se fala em “educação para a paz, para o ambiente, para a saúde, para a igualdade dos géneros, educação sexual, entre outros, transformando-se, assim, numa tarefa vincadamente emocional” (Estrela, 2010:6).

Tendo em conta o panorama hodierno, espera-se que os professores construam comunidades de aprendizagem, que permitam a “inovação, a flexibilidade e o empenhamento na mudança, tão essenciais à prosperidade económica” (Hargreaves, 2004: 23). O professor do século XXI caracteriza-se, portanto, pela sua identidade não permanente, exigindo desde logo um percurso formativo incessante. Neste sentido, o professor passa a ter um carácter dinâmico, reflexivo, complexo, transdisciplinar e que requer do profissional da educação uma articulação dos saberes de forma significativa, primando por uma visão de totalidade e não fragmentação, quer na sua formação continuada, quer no desenvolvimento do seu exercício pedagógico.

Na teoria (e na prática) a estagiária defende que o professor é uma espécie de condutor de aprendizagens e fomentador de experiências enriquecedoras, devendo situar-se numa busca permanente, evidenciando o seu compromisso com o seu projeto, com a sua missão, onde cada criança é uma missão. Ser professor é, pois, um

“compromisso de cada indivíduo, consigo próprio e com um projeto claro de vida [...]”, (Carneiro, 2003:109).

II. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

a) Tipo de Estudo

Para realizar um estudo desta natureza, deve-se recorrer à investigação e a métodos que lhe são essenciais. A teoria desempenha um papel unificador dos vários momentos da investigação, impedindo divisões artificiais entre conceção e execução. Neste contexto, seria falacioso desenvolver este trabalho recorrendo, unicamente, aos métodos de investigação, uma vez que, a relação entre a teoria e a prática é determinante. Neste sentido,

“desiludam-se, pois, os que creem poderem aprender a fazer investigação social contentando-se com o estudo das técnicas de investigação: terão de explorar teorias, de ler e reler as investigações exemplares e de adquirir o hábito de refletir antes de se precipitarem sobre o terreno ou sobre os dados, ainda que seja com as técnicas de análise mais sofisticadas” (Quivy & Campenhoudt, 2008:50).

De forma, a atender aos objetivos de estudo, delimitados para as duas experiências de estágio, foi, fundamental, recorrer ao método de análise intensiva, na medida em que este permitiu uma abordagem qualitativa da realidade. Este método caracteriza-se por uma grande flexibilidade ao nível da seleção das técnicas a utilizar, pela pluralidade de dimensões que permite explorar e pela profundidade do estudo que é possível obter. Seguindo a linha de pensamento de Bogdan e Biklen (2010, 47-48), trata-se “do método mais adequado para o trabalho de investigação em educação pois manifesta mais interesse no processo do que no produto, sendo a recolha de dados feita no ambiente natural através de entrevistas, notas de campo, fotografias, entre outros”.

O que se pretendia era, essencialmente, compreender o comportamento de um grupo de sujeitos, grupo este, diferente de qualquer outro, num contexto específico que é o seu ambiente natural, de forma a poder ir adequando e reformulando a prática educativa, pois os investigadores qualitativos “entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan e Biklen, 2010:48). A este tipo de metodologia qualitativa de investigação dá-se o nome de naturalista, uma vez que se estudou “o sujeito no seu

ambiente quotidiano” (Sousa, 2009: 138) e permitiu, por um lado, obter melhores resultados sobre o que foi realizado e, por outro, facilitou o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com quem a estagiária trabalhou. Neste sentido, realizou-se uma investigação pedagógica. A estagiária investigadora era alguém que estava muito próximo da prática e pretendia utilizar a abordagem qualitativa para otimizar aquilo que fazia. Por outras palavras, “o indivíduo deseja tornar-se mais eficaz no trabalho pedagógico [...] sendo determinados aspetos da abordagem qualitativa um contributo para a reflexão sobre a eficácia pessoal e a sua otimização” (Bogdan e Biklen, 2010: 266).

Todo o trabalho desenvolvido ao longo do período de tempo de estágio orientou-se pelas seguintes ações: observar, planear, agir e avaliar, para, posteriormente, se reformular todo o processo. Considera-se que toda esta tarefa se revestiu de características de investigação-ação que, no fundo,

“não [sendo] um método nem uma técnica, consiste numa abordagem que se revela particularmente atraente para os educadores devido à sua ênfase na resolução de problemas, devido ao facto de serem profissionais [...] a levarem a cabo a pesquisa e esta visar um maior entendimento e aperfeiçoamento do desempenho durante um certo período de tempo” (Bell, 1997:22).

Estas ações serão devidamente explicitadas neste relatório no decorrer da próxima secção.

b) Participantes do Estudo

Os participantes desta investigação estão organizados em dois grupos. O primeiro, relativo ao 3ºano do Ensino básico é constituído por vinte e quatro alunos, dez do sexo feminino e catorze do sexo masculino, todos com oito anos de idade. O segundo grupo referente ao 6ºano do Ensino básico é constituído por vinte alunos, doze do sexo masculino e oito do sexo feminino.

Na caracterização dos contextos, que se apresenta no capítulo III, encontra-se uma descrição mais pormenorizada de todos os participantes.

Para além dos alunos, participaram de forma direta no estudo, a estagiária investigadora, a professora cooperante do 1ºCEB, os professores cooperantes do 2ºCEB e o par pedagógico. Por outro lado, a comunidade educativa é parte integrante deste processo, no entanto, de forma indireta, uma vez que todo o trabalho que é realizado em sala de aula influencia toda a comunidade educativa.

c) Instrumentos

Ao longo dos estágios, a observação direta, assumiu-se como um método de investigação social onde os comportamentos são captados no momento em que acontecem, foi o método de estudo mais utilizado. Como refere Peretz (2000:69),

“a observação direta consiste em ser testemunha dos comportamentos sociais dos indivíduos ou grupos nos próprios locais das suas atividades [...] Tem por finalidade a recolha e o registo de todas as componentes da vida social que se apresentam à percepção desta testemunha especial que é o observador. Este contacta e estuda as pessoas, presencia os atos e os gestos a que as suas ações dão origem, ouve as trocas de palavras, inventaria os objetos de que se rodeiam, permutam ou produzem”.

Esta técnica revelou-se extremamente importante, uma vez que, facultou a análise dos elementos não-verbais, o que possibilitou, por um lado, confrontar as informações recolhidas com a própria realidade, por outro lado, permitiu a aproximação aos alunos sem que estes se sentissem retraídos ou intimidados.

Num primeiro momento, houve a necessidade de recorrer à leitura e à análise documental para que, a partir desse conhecimento adquirido dos contextos educativos, se pudesse intervir, em cada instituição, de forma consciente e coerente com os seus princípios e ideais. Os documentos analisados foram o Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI), o Projeto Curricular de Turma (PCT) e o Plano Anual de Atividades (PAA). “A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos. [...] Estes constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador [...] representam ainda uma fonte natural de informação” (Lüdke e André, 1986: 38-39). Além de serem uma fonte de informação contextualizada, surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre o mesmo. Este tipo de análise pode constituir numa técnica valiosa de abordagem, completando as informações obtidas por outras técnicas.

No estágio de 2ºCEB, foi elaborado um inquérito por questionário dirigido aos alunos da turma, com o objetivo de conhecer melhor o grupo, tornando-se assim exequível planear as aulas, tendo em conta os interesses dos mesmos. Este instrumento viabilizou colocar “uma série de perguntas relativas à situação social, profissional ou familiar [...]” (Quivy & Campenhoudt, 2008: 188), permitindo uma melhor caracterização do grupo. Para o tratamento e organização dos dados foram construídos gráficos em *excel*, privilegiando uma análise descritiva e inferencial.

Em ambas as valências foram construídas grelhas de avaliação. Este tipo de instrumento permitiu “uma avaliação mais objetiva na avaliação dos trabalhos” (Roldão, 2005: 149), uma vez que, permitiu observar a progressão dos alunos ao longo do tempo. Além das grelhas foram elaboradas fichas formativas, com o intuito de “regular e proporcionar um duplo *feedback* (professor e aluno)” (Gouveia, 2008:17). Estas facilitaram ao aluno e à estagiária compreender se a informação estava realmente a ser processada.

Outros instrumentos utilizados durante a investigação nas duas realidades educativas foram os trabalhos produzidos pelos alunos, que permitiram a perceção tanto das potencialidades como das necessidades de cada um.

É possível registar as observações através de “anotações escritas, outros combinarão as anotações com o material transcrito de gravações. Outros ainda registrarão [...] através de filmes, fotografias [...]” (Lüdke e André, 1986: 32). O registo fotográfico revelou-se um instrumento de bastante interesse durante os estágios devido à sua eficácia e rapidez para captar momentos/situações pertinentes.

A observação indireta foi igualmente importante, na medida em que “o observador não interage de forma alguma com o objeto de estudo no momento em que realiza a observação” (Carmo e Ferreira, 1998: 106). Esta foi utilizada, por exemplo, para observar a dinâmica dos dois grupos em contexto sala de aula. Utilizaram-se igualmente registos de incidentes críticos (Anexo 6) que “são breves narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado” (Parente, 2002: 181).

Todos estes procedimentos metodológicos auxiliaram a que este percurso tivesse sentido, pois

“a observação direta das crianças envolvidas em atividades desenvolvimentalmente apropriadas é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e atividades aos interesses e necessidades das crianças” (Idem, 2002:180).

Ao longo dos estágios foi sendo construído um portefólio reflexivo, onde entre outros instrumentos eram expressas reflexões referentes à prática pedagógica, visto que,

“o portefólio é desenvolvido com um enfoque claramente formador. Enquanto processo continuado [...] onde não só são narrados os factos, como também é feita a reflexão sobre os diversos aspetos narrados e sobre si próprio, questionando as suas opções de ação, desempenhos, sentimentos – permite comparações entre análises e sínteses realizadas em vários momentos, o que possibilita a produção de inferências que podem ser cruzadas por diferentes fontes de informação que nele se encontram. [...] [trata-se de] uma seleção de

trabalhos (produtos) significativos. Significativos do ponto de vista cognitivo ou afetivo, ilustrativos daquilo que, num dado momento, já é capaz de fazer e representativos da diversidade das tarefas desenvolvidas e também das dificuldades, dos insucessos pontuais, das tentativas falhadas (medidas do esforço), dos medos, dos constrangimentos, das limitações e dos sonhos” (Moreira, 2010:33).

O portefólio teve como fim estimular o pensamento reflexivo na ação e sobre a ação, permitindo fazer ligações entre a teoria e a prática, para além de evidenciar a prática docente desenvolvida e projetar o futuro profissional.

No 1º e 2ºCEB, depois de conhecidos os conteúdos curriculares, através de “reuniões” formais e/ou informais com os professores cooperantes e o par pedagógico, eram planificadas as atividades a desenvolver com a turma. As aulas lecionadas eram posteriormente avaliadas através da redação das reflexões semanais, das orientações tutoriais com o supervisor pedagógico que salientava os aspetos a melhorar, a partir de críticas construtivas, numa perspetiva da construção da profissionalização e, ainda, através do *feedback* dos professores cooperantes e do par pedagógico. A este propósito salienta-se também a realização das grelhas de acompanhamento da prática profissional (Anexo 7), utilizadas uma vez por mês, que fomentou a regulação do processo formativo da estagiária, ao longo de toda a prática pedagógica, na medida em que o objetivo era refletir sobre a prática e tendo também como meta a reflexão de práticas futuras, assim como todo o processo. De acordo com Freire (1996, citado por Moreira, 2010: 5) “não posso ensinar de forma clara a menos que reconheça a minha própria ignorância, a menos que identifique o que não sei, o que ainda não domino. Nesta perspetiva, refletir sobre si próprio, questionando os seus papéis, funções, desempenhos, ajuda a conhecer-se e, a entender as razões pelas quais faz o que faz. A reflexão deve ser encarada como “[...] um exercício potencialmente promotor do desenvolvimento [...]” (Moreira, 2010: 34). Através da reflexão o professor vai aperfeiçoando as suas práticas tornando-as cada vez mais assertivas e pertinentes. O professor deve ser um profissional com espírito crítico, refletindo individualmente e coletivamente, tendo em conta várias perspetivas: os pais, os alunos, a comunidade educativa e o meio envolvente. “A reflexão é um processo que ocorre antes e depois da ação e, em certa medida, durante a ação [...]” (Zeichner, citado por Nunes, 2000: 10).

A reflexão tem como objetivo, um melhor conhecimento e uma melhor atuação da prática, posto isto, o professor deve “[...] descobrir o sentido da sua profissão e descobrir-se a si mesmo como professor para ajudar os seus alunos a descobrirem a

língua que aprendem e a descobrirem-se a si próprios como alunos” (Alarcão, 1996: 187). É possível ser-se reflexivo quando se tem vontade de mudança.

III. INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Pretende-se, neste capítulo, dar a conhecer o modo como decorreu toda a intervenção educativa nos contextos de 1º e 2ºCEB. Desta forma, este capítulo encontra-se repartido em duas partes distintas. Na primeira parte, faz-se uma breve caracterização dos dois contextos, quer ao nível da sua organização educativa, quer ao nível da forma como se posicionam em relação à ação educativa. É ainda apresentada a caracterização das respetivas turmas. Seguidamente, apresenta-se uma descrição do trabalho desenvolvido ao longo dos estágios nas duas valências, explanando os aspetos considerados mais relevantes ao nível das seguintes tarefas: observar/preparar, planear/planificar, agir/intervir e avaliar a ação educativa.

1. Caracterização dos Contextos

Para a caracterização dos respetivos contextos de ambas as Instituições foram consultados os seguintes documentos: o Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI), o Projeto Curricular de Turma (PCT) e o Plano Anual de Atividades (PAA).

A Instituição A, particular, de cariz católico situa-se na cidade do Porto. A Instituição B é pública e está inserida num Agrupamento Vertical, desde o ano letivo 2003/2004 e pertence ao distrito do Porto.

A nível geográfico, a instituição A localiza-se no centro histórico da cidade, mais precisamente na zona noroeste da cidade do Porto. Esta é constituída aproximadamente por 37 mil habitantes. A instituição B localiza-se nos subúrbios da cidade do Porto e tem uma população residente de 9173 habitantes.

A instituição A está inserida numa área cujas atividades económicas preponderantes são a indústria, o comércio e os serviços. Quanto à instituição B, as atividades económicas predominantes da área onde está inserida são a moagem e panificação, a exploração da ardósia, a indústria têxtil e mobiliária, a construção civil e outros serviços. Relativamente aos meios de transporte, a instituição A está localizada numa zona de fácil acesso, com uma grande diversidade de transportes públicos:

autocarros, camionetas e metro. Tal como a anterior, a instituição B, também dispõe de vários meios de transporte, a saber: autocarros, camionetas e comboios.

De acordo com o PE da instituição A, os alunos que a frequentam pertencem a uma classe social média/alta. O centro não tem fins lucrativos. As despesas têm de ser asseguradas pelas famílias dos alunos inscritos, embora os pais possam candidatar-se e ser abrangidos pelos contratos de desenvolvimento/contratos simples da Direção Regional de Educação do Norte (DREN). Em contrapartida, a instituição B, tem alunos de todos os estratos sociais. A zona envolvente a esta instituição possui bairros de habitação social, empreendimentos camarários que alojam uma população carenciada, alguma de étnica cigana, com repercussões sociais. O número significativo da população vive, hodiernamente, um período de dificuldades económicas, devido ao desemprego ou emprego precário, e daí um grande número de alunos beneficiar da ação social escolar.

A instituição A é um centro escolar que compreende os seguintes níveis de ensino: Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. E dispõe, atualmente, de um internato com 35 crianças do sexo feminino e de um regime misto com ensino pré-escolar e 1º Ciclo no total de 300 alunos. Por outro lado, a instituição B está inserida num Agrupamento vertical e é constituído por um total de 1412 alunos, distribuídos pelos diferentes ciclos de ensino e respetivos cursos técnico profissionais.

A organização/funcionamento da Instituição A contempla dois órgãos de direção (Anexo 8): a direção administrativa e a direção pedagógica, sendo que este último órgão de coordenação e orientação educativa na escola é responsável principalmente pelo domínio pedagógico e didático, na orientação e acompanhamento dos alunos e na formação inicial e contínua de pessoal docente e não docente. Dos órgãos de funcionamento anteriormente referidos, emergem outros, sendo eles a Coordenação Escolar e a Estrutura Administrativa. A Coordenação Escolar subdivide-se em dois conselhos: o Conselho Pré-Escolar, constituído pelas educadoras do Pré-Escolar e o Conselho Escolar, constituído pelos docentes do 1º Ciclo. A Estrutura Administrativa subdivide-se em dois grupos: os Serviços Administrativos constituídos pela secretaria, tesouraria, contabilidade, apoio jurídico e reprografia e os Serviços de Apoio constituídos pela: cozinha, o refeitório, o serviço de limpeza, a portaria e o bar.

A organização e funcionamento da instituição B apresenta a seguinte estrutura (Anexo 9): o Conselho Geral é constituído pelo Diretor (Conselho de Coordenadores de Estabelecimento e Assessores Técnico-Pedagógicos), Conselho Administrativo, Conselho Pedagógico (Estrutura de Orientação Educativa e Supervisão Pedagógica e

Serviços Especializados de Apoio Educativo) e Associação de Pais. Fazem parte da Estrutura de Orientação Educativa e Supervisão Pedagógica, o Conselho de Diretores de Turma, os Departamentos Curriculares dos 2º e 3º Ciclos e Secundário, o Departamento Curricular da Educação Pré-Escolar e o Departamento Curricular do 1º Ciclo. Dos Serviços Especializados de Apoio Educativo fazem parte o Grupo de Educação Especial; o Grupo de Apoio Educativo do Agrupamento e os Serviços de Psicológica.

De acordo com o RI, a instituição A tem como filosofia educativa:

“[...] a mensagem evangélica e o espírito franciscano e visa a formação e desenvolvimento integral da criança. Propõe-se a promover o desenvolvimento físico, a formação intelectual e afetiva, a formação moral e religiosa católica, a cultura da cidadania e do respeito da pessoa humana, na orientação escolar dos seus alunos”.

Segundo o PE da instituição A, o lema é “Servir Educando” e sendo beneficiada pela sua história centenária e como escola católica,

“[...] visa a formação e desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário, tendo como referência a Pessoa de Jesus Cristo e o espírito franciscano dando especial relevo à transcendência do ser humano”.

Neste sentido, a linha pela qual se rege o processo educativo da presente instituição baseia-se no facto de cada criança desempenhar um papel ativo no seu desenvolvimento e aprendizagem, sendo sujeito deste mesmo processo. É a trilogia (Família/Sociedade; Cultura; Fé) que subjaz ao processo educativo adotado pela Instituição A “para estarmos bem, precisamos de ser livres, dizer o que realmente sentimos e que os mais velhos respeitem os nossos direitos” (PE).

A instituição B define como sua missão “assegurar a todos uma escolaridade qualificante e prolongada, respondendo aos seus projetos individuais e contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento e bem-estar social” (PE). Nesta sequência, o Agrupamento define como Propósito da sua Ação: “potenciar o desempenho académico dos alunos, com base na melhoria da qualidade das aprendizagens, num contexto de rigor e exigência” (PE), através dos seguintes objetivos estratégicos: melhorar o empenho e a motivação dos alunos pelos estudos; adotar metodologias de ensino e de aprendizagem dinâmicas e ativas; melhorar a articulação e a sequencialidade entre os níveis e ciclos de educação e ensino do Agrupamento; melhorar a relação Agrupamento / Comunidade; adequar e diversificar a oferta formativa. No sentido de se assegurar um apoio mais individualizado aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter permanente, a instituição tem

uma sala de apoio para esses mesmos alunos, nomeadamente os que têm, uma adequação do processo de ensino e de aprendizagem, à medida do Currículo Específico Individual (CEI). Na população escolar existe, ainda, um número significativo de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Para estes alunos, apesar do número reduzido de horas de apoio educativo, a escola tenta implementar processos de aprendizagem diversificados que respondam aos seus interesses, capacidades e necessidades.

Em relação ao PAA da instituição A, este tem como documento de referência o Projeto Educativo e pretende concretizar os objetivos nele estabelecido. Como documento de planeamento e de operacionalização das atividades a desenvolver irá refletir o dinamismo e a missão formativa da Escola. Para o presente ano letivo, encontram-se programadas Visitas de Estudo, Atividades festivas temáticas (Magusto, Natal, Carnaval, Dia do Pai, Páscoa, Dia da Mãe, Dia Mundial da Criança, Eucarísticas, etc.). O PAA da turma do 2ºCEB apresenta para o atual ano letivo as seguintes atividades calendarizadas Visitas de Estudo, Atividades festivas temáticas (Natal, Halloween, Festa de finalistas, Dia das Línguas), Atividades desportivas (torneios de futebol e basquetebol), entre outros. O PAA deve promover as relações constantes entre o conhecimento empírico e científico, dando voz aos alunos, permitindo-lhes construir aprendizagens significativas, ao nível das dimensões do saber, do saber-estar e do saber-fazer.

No que diz respeito aos recursos humanos, a comunidade educativa da instituição A é composta por diversos intervenientes, tais como: três educadoras, oito professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, um professor de Expressão e Educação Musical, um professor de Expressão e Educação Físico-Motora, vários docentes que lecionam as Áreas Extracurriculares e ainda professores estagiários, os encarregados de educação, a direção executiva, a direção pedagógica, a direção administrativa, a psicóloga, as vigilantes, os enfermeiros, os estagiários de educação, os funcionários administrativos e os funcionários não docentes.

Na instituição B exercem cento e vinte e nove docentes, e o pessoal não docente é constituído por vinte e três funcionários, dos quais dezasseis são assistentes operacionais e sete assistentes administrativos.

Importa mencionar que a instituição A defende uma formação contínua, pelo que promove o acesso a ações de formação a cada colaborador, com vista a um melhoramento profissional e conseqüente melhoria de desempenho das suas funções. A instituição A promove uma relação pedagógica entre todos os elementos da

comunidade educativa, no sentido de um trabalho de equipa de modo a melhorar o sucesso escolar dos discentes, preconizando uma participação ativa de pais e encarregados de educação, alunos, docentes, funcionários não docentes, entidades educativas e comunidade em geral.

A relação com a família é um aspeto importantíssimo para ambas as instituições. De acordo com o PE da instituição A, “a família e a escola são pontos de apoio à criança, uma vez que a vida escolar e familiar são simultâneas e complementares”. Nesta perspetiva, quanto melhor for a parceria entre ambas, maior será a probabilidade de se alcançarem resultados positivos no percurso educativo do aluno. Para este efeito, a instituição promove reuniões de pais, sessões de reflexão e debate sobre questões do âmbito educativo e social, e ainda o atendimento individualizado com os professores e a direção. Convidam as famílias à participação, e por vezes, à organização de eventos (Eucaristia, Festas Escolares, Atividades Desportivas), visando a confraternização e o convívio. A instituição B considera fundamental “a valorização do trabalho desenvolvido pela Associação de Pais enquanto elementos privilegiados da cooperação das famílias com a escola;” (PE).

No que diz respeito às parcerias com outras instituições, a instituição A estabelece ligações, nomeadamente com: o Ministério da Educação, a Direção Regional de Educação do Norte, a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, a Escola Segura, Instituto de Línguas, entre outros. A instituição B considera que o sucesso educativo dos seus alunos passa, também, pela aproximação e cooperação das escolas e do JI com a comunidade. Por isso, procuraram reforçar os contactos com as empresas, a autarquia, as associações culturais, desportivas e recreativas e outras instituições locais que resultem em apoios, em protocolos de colaboração, na troca de experiências e no intercâmbio de atividades e iniciativas.

Neste sentido, a instituição mantém colaboração com:

“[...] as associações culturais e recreativas da freguesia [...] clubes e projetos ligados ao teatro, à dança, ao desporto e à cultura local;”

“[...] as empresas locais através de mecenato, protocolos e/ou patrocínios, que nos possibilitem qualificar a concretização de determinadas atividades e o desenvolvimento de iniciativas, designadamente a abertura à possibilidade de se constituírem em centros de estágio para os alunos CEF e possíveis entidades empregadoras destes alunos;”

“[...] as IPSS locais com vista a um acompanhamento conjunto do percurso escolar dos nossos alunos;”

Para além disso, mantém parcerias com a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, a Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto e Universidade Católica. Estas parcerias têm, assim, por função colaborar

com o Agrupamento e com os seus membros na reflexão das situações e na tomada de decisões.

2. Caracterização das turmas

O alvo de observação e de intervenção pedagógica, no 1ºCEB, é uma turma do 3º ano. Esta é constituída por 24 alunos, sendo catorze do sexo masculino e os restantes do sexo feminino. Todos os alunos completarão 9 anos de idade até ao fim do ano corrente.

O Projeto Curricular de Turma (PCT) “[...] tem como objetivo responder às especificidades da turma, de modo a permitir um nível de articulação entre áreas disciplinares e conteúdos. Surge também, de igual modo, como um utensílio que possibilita respeitar os alunos”. Segundo o mesmo documento, a turma do 3ºano é constituída por um grupo heterogéneo de alunos, na sua generalidade, muito participativos e interessados. Contudo, existe um pequeno grupo que apresenta várias dificuldades de aprendizagem na compreensão e aquisição dos conhecimentos. Desta forma, a turma apresenta, frequentemente, um comportamento desadequado à sala de aula devido às conversas paralelas que se estabelecem entre os alunos.

No que concerne à avaliação intercalar da turma, verifica-se que todos os alunos trabalham ao nível do terceiro ano de escolaridade, e “na generalidade, a turma relaciona-se de forma harmoniosa, verificando-se um grande espírito de entreajuda e de companheirismo. Os alunos manifestam um elevado interesse e empenho na cultivação da relação com os colegas e restante comunidade escolar” (PCT). No entanto, um dos alunos tem comportamentos impulsivos e, por vezes, desajustados, nos diferentes contextos escolares, o que prejudica o seu empenho e concentração, bem como o bom funcionamento da aula. O grupo possui dificuldade no cumprimento de regras de sala de aula, bem como em regras básicas inerentes ao desenvolvimento de debates/trabalhos de grupo. Relativamente à pontualidade, vários alunos não cumprem o horário, embora tenham consciência de que este é um fator prejudicial ao seu bem-estar na instituição.

Após conversas informais com a professora cooperante foi possível saber mais informações acerca da turma. Quanto aos antecedentes académicos dos alunos, sabe-se que, apenas vinte deles frequentaram o jardim-de-infância na instituição A e

quatro alunos entraram no 1º ano. Desde então, a turma é acompanhada pela mesma professora até ao presente ano de escolaridade. Todos os alunos residem em concelhos pertencentes ao distrito do Porto. Em relação ao contexto familiar, três alunos vivem em contexto monoparental. Dos alunos desta turma: nove são filhos únicos, dez têm um irmão e cinco têm dois irmãos. Todos os alunos da turma deslocam-se para a instituição de carro. Estes alunos são estimulados pela família e isso reflete-se na atitude face à escola. Quase toda a turma frequenta as Atividades de Enriquecimento Curricular da escola, entre as quais se destacam a natação, o piano, o xadrez, o ballet e o Inglês. A equipa educativa é constituída pela professora titular, pela psicóloga, pelo professor de educação física e pelo professor de música.

Há, no entanto, alguns alunos na turma com dificuldades de aprendizagem gerais, sem no entanto estarem ao abrigo do decreto-lei n.º 3/2008.

Relativamente ao estudo do meio, todos os alunos identificam a sua naturalidade e nacionalidade. Identificam fenómenos relacionados com algumas funções vitais: digestão; circulação; respiração; excretora; reprodutora/sexual. Reconhecem diferentes estados psíquicos e respetivas reações (alegria/riso, tristeza/choro, medo/tensão). Demonstram dificuldade na identificação de elementos essenciais da história local, bem como nos costumes e tradições de outros povos.

Em relação às expressões, a grande maioria dos alunos revela bastante entusiasmo por estas áreas, nomeadamente a plástica. A expressão musical e a motora são realizadas fora da sala de aula, por outro professor. Há, contudo, uma lacuna relativamente à expressão dramática, daí a estagiária recorrer à sua utilização em determinadas aulas. Não há, no entanto, dificuldades evidentes na área das expressões.

Quanto à matemática, os alunos leem e representam números pelo menos até ao 1000. Compreendem e constroem as tabuadas da multiplicação. Revelam dificuldades na identificação das horas, a meia hora e o quarto de hora. Comparam e descrevem propriedades de sólidos geométricos, embora com algumas dificuldades, o mesmo se verifica na construção dos mesmos. Demonstram igualmente dificuldade na leitura, exploração e interpretação de tabelas e gráficos.

Relativamente ao português, os alunos revelam dificuldades a nível da leitura, na medida em que demonstram dificuldade na articulação das palavras. Na gramática são evidentes algumas lacunas.

O alvo de observação e de intervenção pedagógica, no 2ºCEB, é uma turma do 6ºano. Esta é constituída por vinte alunos, doze do sexo masculino e os restantes do

sexo feminino. As idades estão compreendidas entre os 11 e os 12 anos, no entanto três alunos completarão 13 anos até ao final do ano corrente. Uma aluna está ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, com uma Síndrome de oposição, perturbação de hiperatividade com défice de atenção (ADHD)¹ e está medicada. A aluna revela

“[...] um grande défice nas funções da atenção, possuindo tempos de atenção/concentração muito curtos e necessitando de um constante acompanhamento na realização das tarefas, bem como de reforços positivos de forma a iniciar, persistir e concluir as tarefas. Este défice é agravado pelo comprometimento que revela ao nível das funções psicomotoras; a aluna apresenta agitação motora e excitação, sendo incapaz de manter um estado de alerta calmo. Não controla ainda os impulsos emocionais, lidando mal com a frustração, o cansaço, os medos, etc. Demonstra muita impulsividade, não conseguindo ainda adequar o seu comportamento aos diferentes contextos onde interage. Revela um temperamento pouco equilibrado, inconstante e de humor variável” (PCT).

A escola dispõe de um acompanhamento individual à aluna, em quatro áreas curriculares (ciências da natureza, história e geografia de Portugal, matemática e português). A restante equipa pedagógica é constituída por nove professores.

Segundo o PCT, a grande maioria dos alunos reside na freguesia onde está inserida a instituição. O agregado familiar é constituído na grande generalidade pelos pais e irmãos, à exceção de um aluno, em que os pais são divorciados. Relativamente aos Pais/Encarregados de Educação, as suas idades estão compreendidas entre os 29 e os 48 anos, para ambos os sexos e a escolaridade está compreendida entre o 2º e o 3ºCEB, embora quatro dos pais possuam o 12º ano. A generalidade dos alunos desloca-se para a escola de carro ou a pé.

Estes alunos detêm pouco espírito crítico, revelando fraca capacidade para emitir juízos de valor ou opiniões baseadas em reflexão crítica. Demonstram falta de autoconfiança ou otimismo. Revelam falta de hábitos e métodos de estudo. No entanto, são alunos comunicativos, o que leva a diálogos interessantes. As intervenções são diversificadas, porém quase sempre efetuadas pelos mesmos alunos. O espírito de equipa e a interajuda são dos pontos fortes deste grupo. Neste sentido, a aluna com NEE em situações de trabalho de grupo é das primeiras a ser selecionada, e tem um grupo de amigos do qual faz parte e passa os intervalos/refeições com os mesmos. Além disso, a turma não revela qualquer tipo de

¹ ADHD – padrão de comportamento, presente em várias configurações (por exemplo: escola e casa), que pode resultar em problemas de desempenho em ambientes sociais, educacionais ou de trabalho. Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, os sintomas são divididos em duas categorias de desatenção e hiperatividade e impulsividade que incluem comportamentos como falta de atenção aos detalhes, dificuldade para organizar tarefas e atividades excessivas falando, mexendo, ou incapacidade de permanecer sentado em determinadas situações. <http://www.dsm5.org/Documents/ADHD%20Fact%20Sheet.pdf> (consultado em 18/06/13).

problema a nível de comportamento, têm efetivamente uma conduta exemplar. Há, no entanto, grandes dificuldades de aprendizagem, nomeadamente a matemática e a português, que por sua vez, tal como o inglês, são as disciplinas que os alunos dizem ter mais dificuldades, e tal foi possível averiguar através dos inquéritos por questionário efetuados aos alunos. Quanto às ciências da natureza, os alunos reconhecem a importância da transmissão da vida, isto é, compreendem que a reprodução é a função comum aos seres vivos, e que assegura a continuidade da vida. Compreendem a importância do conhecimento de microrganismos causadores de doenças de modo a prevenir os seus efeitos. E têm consciência dos cuidados de higiene e dos problemas sociais, como por exemplo: tabagismo, alcoolismo, entre outros. Revelam competências para trabalhar em grupo, na realização de experiências/trabalhos de pesquisa, bem como para a importância de efetuar previsões e as devidas conclusões. Nesta área, os alunos revelam uma grande à-vontade e tal confirma-se através dos resultados positivos obtidos na avaliação.

A história e geografia de Portugal é, de acordo com os dados recolhidos através do inquérito por questionário, a disciplina preferida dos alunos, depois de educação visual. Os resultados obtidos a esta disciplina são maioritariamente satisfatórios para grande parte da turma. Os alunos estabelecem relações entre as formas de organização do espaço português nos diferentes momentos da história. Reconhecem acontecimentos que produzem alterações na sociedade portuguesa ao longo dos tempos. Contudo, revelam algumas lacunas a nível da geografia, mais precisamente em termos de localização territorial quer a nível nacional/internacional.

Na matemática, os alunos revelam dificuldades a todos os níveis, desde os números e operações à representação e interpretação de dados. Nestas aulas, os alunos raramente participam, ou se revelam motivados. Neste sentido, surge o PAD, que tem como fim auxiliar o aluno, a suprimir algumas das suas dificuldades.

Quanto ao português, é predominante a complexidade a nível da leitura, os alunos revelam dificuldades evidentes na articulação/identificação das palavras, tornando-se assim difícil realizar uma leitura expressiva. O que contribui para uma escrita deficiente, onde são evidentes os erros ortográficos. Contudo, os alunos são participativos e bem-dispostos nestas aulas. Com vista a suprimir algumas destas dificuldades, tal como já foi mencionado anteriormente, surge o PAD.

3. Intervenção nos Contextos do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico

Apresentam-se, de seguida, algumas evidências sobre a forma como se desenrolou a intervenção educativa ao longo das duas valências de estágio. Tentar-se-á, de forma coerente e consistente, dar a conhecer o que foi realizado ao nível dos seguintes momentos da intervenção educativa: observar/preparar, planear/planificar, agir/intervir e avaliar a ação educativa.

3.1 Observar/Preparar

Observar deve ser a primeira (e indispensável) etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada. A observação permite coadjuvar no processo de intervenção educativo, uma vez que

“só a observação direta consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças; só a observação sistematicamente realizada permitirá obter dados exatos, precisos e significativos, capazes de informar o professor [...] sobre as necessárias modificações a implementar” (Parente, 2002: 168).

A informação obtida por meio da observação deve ser exata, precisa e significativa para os professores, na medida em que é realizada no contexto natural e autêntico dos acontecimentos. Além disso, deve fornecer evidências sobre os progressos dos alunos. Deste modo, “a informação recolhida pode continuamente servir como *feedback* para o educador ir modificando o ambiente e o programa, de forma a melhor responder às necessidades das crianças” (Idem, 2002: 180). A partir da observação, pode-se avaliar determinados fatores essenciais para a planificação e consequente intervenção.

Neste sentido, no 1ºCEB, a estagiária observou aspetos pertinentes. Deste modo são apresentados como exemplos alguns excertos das suas reflexões:

“verificam-se determinadas mudanças na turma, desde fevereiro, altura em que se realizou a IPES (Iniciação à Prática de Ensino Supervisionada). O comportamento dos alunos sofreu determinadas transformações e estão permanentemente desatentos (Portefólio Reflexivo (PR), 02/10/12).

“[...] a parte do dia mais produtiva, é sem dúvida das 08:30-10:30, os alunos revelam-se mais calmos e predispostos a aprender. No entanto, este tempo

estava a ser utilizado para corrigir os trabalhos de casa. Logo, não estava a ser usufruído da forma mais produtiva” (PR, 29/10/12).

“Tendo em conta a observação realizada na semana anterior, as áreas curriculares a lecionar terão uma nova organização. O português, área em que os alunos revelam mais dificuldades, logo pela manhã e a matemática após o intervalo. Esta aula é, normalmente, a mais dinâmica e aquela em que os alunos revelam menor dificuldade e uma maior autonomia. Relativamente, ao Estudo do Meio, é sem dúvida a área que os alunos revelam mais curiosidade em aprender, então, ficam reservadas para a parte da tarde. Não esquecendo, a informática todas as segundas, durante aproximadamente uma hora. Além das expressões: plástica e dramática. A ordem das mesmas pode e deve-se ir alternando ao longo do tempo, no entanto, com o português é necessário haver uma atenção em particular. [...]” (PR, 29/10/12).

Por outro lado, no 2ºCEB, a observação possibilitou conhecer melhor os alunos. Desta forma são apresentadas como exemplos excertos de reflexões realizadas pela estagiária:

“[...] revelam dificuldades em quase todas as áreas curriculares, são pouco participativos e possuem uma cultura geral diminuta, porém são alunos extremamente educados e revelam um comportamento exemplar” (PR, 05/03/13).

“Durante um intervalo dessa semana, as estagiárias decidiram por iniciativa própria conhecer melhor as instalações da escola, como por exemplo: o bar, a biblioteca, a sala dos alunos, a sala dos diretores de turma, o recreio, etc., [...] os alunos ficaram espantados ao vê-las no recreio [...] Aproveitaram este momento para conversar informalmente com os mesmos, o que possibilitou conhecê-los um pouco melhor” (PR, 05/03/13).

As conversas informais com os professores cooperantes revelaram-se muito importantes, uma vez que foi possível adquirir determinadas respostas a algumas questões que se iam levantando ao longo das observações.

Enquanto que no 1ºCEB, a estagiária já conhecia a turma da IPES, o mesmo não acontecia com a turma de 2ºCEB. Neste sentido, a estagiária sentiu a necessidade de construir um inquérito por questionário (Anexo 5), em conjunto com o par pedagógico, na medida em que “[...] questionários realizados a crianças e pais podem [...] proporcionar a obtenção de dados e informações úteis para conhecer e avaliar as crianças. Sobretudo inicialmente [...]” (Parente, 2002: 169). É importante recolher informação sobre as famílias, para uma melhor compreensão das características dos alunos e adequar o processo educativo às suas necessidades.

Observar cada aluno de forma individualizada e permanente, não é possível; no entanto, mesmo que essa observação seja feita esporadicamente é fundamental que se criem “[...] contatos individuais com cada criança” (Zabalza, 1996: 53). Este tipo de observação individual foi possível ao longo do PAD, devido à grande

proximidade entre professor - aluno, o que possibilitou conhecê-los um pouco melhor. A observação fornece informações relevantes de natureza formativa ao professor, uma vez que, este deve ter em conta “[...] tudo o que pode auxiliar o aluno a aprender melhor” (Perrenoud: 2000:49). Poder-se-á também considerar que a observação possui uma função avaliativa: “observa-se para avaliar, avalia-se para decidir, decide-se para agir” (Ketele e Damas,1985:26).

Durante os estágios, foi extremamente fundamental perceber toda a dinâmica inerente ao funcionamento de cada instituição. Desta forma, a estagiária considerou importante, num primeiro momento, a familiarização com os documentos pelos quais se regiam os dois estabelecimentos de ensino. Neste sentido, procedeu-se à análise dos documentos de cada instituição, já enumerados no ponto 1 deste capítulo. Ao longo dos estágios, procedeu-se à utilização de diversos tipos de registo de observação com o objetivo de recolher informações, para não só melhorar a prática interventiva, como também na procura de evidências das aprendizagens dos alunos. Nos pontos que se seguem neste capítulo, far-se-á referência a esses instrumentos e clarificar-se-á o modo como foram usados, de forma a atingirem os fins propostos.

3.2 Planear/ Planificar

Conhecida a turma e cada aluno em particular, a tarefa de planear/planificar começa a fazer mais sentido. Não existe uma definição única para planificação, cada professor terá a sua, que é própria e reflete a forma como encara o processo de ensino/aprendizagem. Numa perspectiva construtivista a planificação

“[...] passa pela criação de ambientes estimulantes que propiciem atividades que não são à partida previsíveis e que, para além disso, atendam à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos. Isso pressupõe prever atividades que apresentem os conteúdos de forma a tornarem-se significativos e funcionais para os alunos, que sejam desafiantes e lhes provoquem conflitos cognitivos, ajudando-os a desenvolver competências de aprender a aprender” (Zabalza, 2001, citado por Braga e Vilas-Boas *et al.*, 2004:27).

Neste sentido, a planificação é um instrumento de apoio, indispensável na vida de um profissional de educação.

Em ambas as instituições existia um programa a ser cumprido. No 1ºCEB, o processo de planificar teve sempre como base a planificação anual definida para o 3ºano. Quinzenalmente, faziam-se breves reuniões informais com a professora cooperante, nas quais se definiam os conteúdos a serem trabalhados. No 2ºCEB, também foram tidas em conta as planificações anuais para cada área curricular. Por

outro lado, as reuniões informais com os professores cooperantes eram realizadas semanalmente. Após estas reuniões com os professores cooperantes e, definidos os conteúdos a serem trabalhados, decidia-se o percurso estratégico a seguir, isto é, a melhor forma de articular os conteúdos a lecionar, os objetivos que se pretendiam ver atingidos, as estratégias avaliativas, os tipos de atividade a realizar, entre outros. No entanto, no 2ºCEB, com a realização do inquérito por questionário foi possível compreender que tipos de atividades os alunos gostavam que fossem realizadas em sala de aula, a título de exemplo: pesquisas; trabalhos de grupo; jogos; entre outras. Desta forma, as aulas planificadas ao longo de toda a intervenção tiveram em consideração as sugestões dos alunos, uma vez que eles são o foco de toda a intervenção. Importa mencionar que não foi realizada qualquer diferenciação pedagógica específica para a aluna com SO/ADHD. Apesar de estar ao abrigo do decreto-lei n.º 3/2008, foi informado às estagiárias, que a patologia da aluna apenas se verificava na escola, a nível comportamental e não cognitivo e que as atividades realizadas deveriam ser as mesmas que para a restante turma. Contudo, houve a preocupação em diversificar as tipologias de trabalho, quer em grupos, quer a pares, tendo em conta as necessidades da aluna. Além disso, esta fazia parte integrante de todos os grupos de trabalho, nomeadamente, no ensino experimental das ciências, sendo normalmente a porta-voz.

No 1ºCEB a estagiária utilizou uma planificação em grelha – modelo linear (Anexo 10). A determinada altura, sentiu necessidade de acrescentar novos itens nos planos de aula. Um dos acréscimos foi colocar o tempo para cada atividade, uma vez que, inicialmente, este era um fator difícil de regular, no entanto, ao longo do tempo foi-se tornando mais fácil de gerir. A estagiária optou por utilizar uma planificação de modelo não-linear no 2ºCEB (Anexo 11). Neste tipo de modelo, os professores devem ter em conta, primeiramente, as atividades. Estas por sua vez podem produzir resultados já previstos e outros não previstos. Ao longo do tempo, foi-se reformulando a planificação de forma a torná-la mais clara e operacional, portanto, mais flexível. Desta forma, tornou-se pertinente acrescentar um espaço para o que era transitado de sessões anteriores, possibilitando uma ligação entre as aulas. Além disso, acrescentou-se igualmente um outro espaço para as oportunidades de intervenção. Este foi uma mais-valia, possibilitando a interdisciplinaridade, intervenções e explorações, tornando as aulas mais ricas e interativas. De acordo com Spodek e Saracho (1998:124) “o professor deve planear o programa para que as crianças se envolvam nas muitas áreas do currículo”. O objetivo inicial da estagiária era tornar as

suas aulas mais dinâmicas e mais focadas nas atividades, sem esquecer obviamente, os objetivos a atingir. Este modelo de planificação não-linear tornou-se mais apelativo e de fácil interpretação. Nesta perspetiva, “[...] o modelo de planificação seguido é importante, pois reflete a maneira como foi concebida a aula [...]”(Braga e Vilas-Boas *et al.*, 2004: 26).

“Não só o aspeto gráfico facilitava a sua leitura, como também proporcionava uma maior flexibilidade na orientação das atividades. Apesar de existir um guião, havia sempre a possibilidade de surgir questões pertinentes, tornando-se interessante trabalhá-las naquele preciso momento. Depois era bastante simples regressar ao plano pré-definido, uma vez que a nova estrutura assim o permitia [...]” (PR, 05/04/13).

“Planear ações de ensinar eficazes implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso, a aprendizagem de alguma coisa” (Roldão, 2009: 58). Neste sentido, houve ao longo dos estágios a preocupação em tornar as aulas mais estimulantes, recorrendo a diferentes tipos de estratégias, diversificando as atividades, bem como os materiais e o espaço. De acordo com o mesmo autor (2009) há seis passos fundamentais na conceção de uma estratégia de ensino, sendo eles: analisar (a relação do conteúdo/objetivo com a situação dos alunos; integrar (cada unidade no que antecedeu e na sequência futura, cada unidade no conjunto das aprendizagens/experiências do aluno; colocar hipóteses (elabora um inventário de modos possíveis de organizar a estratégia); selecionar (escolhe, de entre as opções possíveis, que são de natureza didática, as que oferecem maiores possibilidade de ter sucesso); organizar (o modo como vai implementar a estratégia) e decidir (torna-se um gestor do currículo – constante análise do que vai ocorrendo e confronta com os objetivos/ competências visadas/metastas de aprendizagem/metastas curriculares). Nas planificações de 2ºCEB eram utilizadas normalmente estratégias de motivação (Anexo 12): “aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustém uma atividade para um dado sentido. [...] Pela motivação, consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades” (Balancho e Coelho, 2005:17).

A avaliação é um parâmetro fundamental “para aferir da validade e adequação da estratégia durante o seu desenvolvimento, quer em termos de processo quer em termos de resultados de aprendizagem [...]” (Roldão, 2009: 64).

Em determinados momentos em ambas as valências, a planificação estipulada não foi cumprida por, nalguns casos se ter considerado importante seguir outros caminhos, noutros por se identificarem dificuldades por parte dos alunos na realização

da atividade proposta. Desta forma, continuar a seguir com a planificação de forma rígida não faria sentido. Há vários fatores que influenciam o curso normal de uma planificação,

“[...] tudo dependerá do nível e da implicação dos alunos, dos projetos implementados, da dinâmica do grupo – aula. Dependerá, sobretudo, dos eventos anteriores, pois cada problema resolvido pode gerar outros. Ocasionalmente, é salutar interromper certas sequências e partir para um novo projeto” (Zabalza, 1994:63).

3.3 Agir/Intervir

Nas planificações elaboradas ao longo dos estágios, existiu a preocupação de integrar atividades que proporcionassem aprendizagens significativas. As estratégias que os professores empregam para motivar o aluno e o trabalho que fazem para ajudar a turma a desenvolver-se enquanto grupo, são os ingredientes chave para a construção de ambientes de aprendizagem produtivos.

Exemplo disso foi uma aula de ensino experimental das ciências no 1ºCEB, dedicada à realização das experiências sobre as plantas, com o objetivo de perceber se as raízes são todas iguais, que tipos de caules existem, se as plantas respiram, etc. Na sala de aula, foi montado um laboratório com o respetivo material para esse efeito. Os alunos agiram como autênticos cientistas, para ajudar a construir essa imagem, a cada um deles foi dado um crachá com uma imagem de um cientista. Ao longo da realização das experiências foram surgindo comentários como: “A saca está a ficar com bolhas”, “Olha, olha, Diana a flor está a ficar azul (cor do corante)”, “Esta raiz é tuberculosa, tenho a certeza!”, entre outros. À medida que realizavam as experiências, os alunos tinham que escrever/desenhar previsões e clarificar os procedimentos efetuados. Essa aula foi bastante dinâmica e com uma componente prática muito forte (Anexo 13). Uma destas experiências foi também realizada no 2ºCEB, porém com um grau de dificuldade mais elevado. A experiência intitulava-se: “O trajeto da seiva bruta na planta”. A turma foi distribuída em grupos. A cada um, foi dado uma ficha “Experimenta”, onde deveriam escrever/desenhar as previsões, para discutir em grande grupo (Anexo 14). Esta aula foi, essencialmente, prática e mais centrada no aluno, uma vez que foram eles que efetuaram a experiência, que escreveram/desenharam as previsões, e que as partilharam, posteriormente, num momento destinado à discussão de ideias. Tal como afirma Freinet (1975: 35), o aluno não deve estar “[...] de braços cruzados a escutar as sábias explicações do professor”.

Através deste tipo de atividades, os alunos tornam-se agentes “ativos e conscientes do seu processo de aprendizagem” (Oliveira e Machado *et al.*, 2007: 47).

Uma outra atividade realizada no 1ºCEB foi a dinamização da hora do conto, da história “Duas Estrelas”, de António Torrado (Anexo 15). Esta atividade realizou-se na sala de música. Segundo Glória Bastos (2000: 286), a escola é “um dos locais privilegiados onde o encontro da criança com o livro se pode concretizar de forma cativante”. Debaixo de uma manta encontrava-se algo, eis o mistério, os alunos encontravam-se excitados. Era o Baú do Mar, no seu interior tinha uma série de objetos para tocar, sentir, explorar, nesse sentido, a todos foi dada essa oportunidade e só depois se deu início à leitura. Posteriormente, realizou-se uma oficina de escrita, sobre as duas estrelas, a do céu ou a do mar (usando o fantástico), bem como a respetiva ilustração. No 2ºCEB, foi lecionada uma aula sobre o texto poético (Anexo 16). No entanto, antes de entrar na estrutura do mesmo, a estagiária optou por dar a conhecer alguns poetas/poetisas nacionais. Uma vez que a aula realizou-se na biblioteca, aproveitou para mostrar aos alunos, onde se encontravam as estantes com livros de poesia. A estagiária sabia que os alunos não gostavam deste tema, então pensou em relacionar a poesia com a música, utilizando alguns excertos de letras de músicas, que os alunos rapidamente identificavam pela musicalidade criada pela rima (Boss AC; Luís Represas e Expensive Soul). De acordo com Bastos, “uma das formas de tornar a produção poética não só mais conhecida, mas também mais amada [é através da] aliança poesia-canto” (2000:180). Os alunos mostraram-se recetivos, participativos e motivados, na medida em que começaram a criar as próprias rimas, envolvendo todo o grupo na cantoria. Esta atividade provocou “a ação consciente e voluntária dos formandos” (Oliveira e Machado *et al.*, 2007: 48). Para além do que já foi mencionado, a estagiária levou uma mala com alguns livros de poesia, que os utilizou para ler poemas à turma, à medida que apresentava em slides de *power point*, os respetivos autores. Posteriormente, realizaram a atividade de oficina de escrita “Continua o Poema...” e a oficina de ilustração: “Ilustra o poema”. O *feedback* desta aula foi bastante positivo. Desta forma, são apresentados alguns dos comentários efetuados pelos alunos: “Gostei porque saímos da sala”; “Eu gostei da mala de madeira com os livros”; “Pensava que a poesia era uma seca. Mas, afinal até é fixe!”; “Eu gostei, porque podemos cantar... podemos recortar.....inventar rimas”.

Em matemática, no 1ºCEB, foram realizados alguns jogos, a título de exemplo: o bingo da tabuada, realizado a pares (Anexo 17). Segundo Lopes (1999:23) “é muito mais fácil e eficiente aprender por meio de jogos, [uma vez que], o jogo em si possui

componentes do quotidiano e o envolvimento desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo”. No 2ºCEB, realizou-se a atividade de cálculo de volumes, nomeadamente, de objetos do quotidiano (caixa de cereais, chá, café, farinha, etc.), esta foi uma forma diferente de aplicar os conhecimentos, sem recorrer a fichas de trabalho ou do manual. Desta forma, foram os próprios alunos a manusear e a calcular o volume do material. Esta atividade era a pares, cada dupla tinha dois objetos para calcular o respetivo volume. Na mesma aula realizou-se o jogo “Campeonato de cálculo de volumes”, também a pares (Anexo 18). Enquanto um aluno exercia o papel de entrevistador, o outro resolvia o problema e dava a resposta em um minuto. Neste sentido, cabe ao professor promover práticas conjuntas e proporcionar situações de cooperação, em vez de ensinar de forma isolada, porque, de acordo com John Dewey, (1959) o ensino isolado não prepara os alunos para as experiências no mundo real.

No contexto da história e geografia de Portugal foi utilizada uma Banda Desenhada (BD) e revelou-se um instrumento bastante motivador (Anexo 19). Esta foi a forma que a estagiária utilizou para lecionar os conteúdos: Ato Colonial e a Constituição de 1933. Os alunos foram solicitados no sentido trazerem para a aula testemunhos de familiares sobre a ditadura em Portugal. Foi reservado um tempo durante a aula para a partilha dos mesmos e revelou-se pertinente ouvir os diferentes depoimentos.

A realização do projeto à comunidade: “Toda a criança tem direito à família” (Anexo 20), no 1ºCEB, promoveu a interdisciplinaridade. O 3º ano de escolaridade estava encarregue de elaborar um projeto, no sentido de festejar o Dia Mundial da Criança. Para esse efeito, em casa, a turma pesquisou os direitos das crianças, sendo que cinco deles foram abordados pela turma do 3º A e os outros cinco pelo 3º B. Em sala de aula, foram abordados, em conjunto, os direitos das crianças (educação para a cidadania), posteriormente, a turma foi dividida em cinco grupos e cada grupo dramatizou um direito recorrendo a diversos adereços (expressão dramática), estes momentos foram fotografados. As fotografias ficaram em exibição durante a exposição do colégio. Como os principais convidados deste evento eram os Pais/Encarregados de Educação, foram construídas etiquetas para oferecer aos visitantes. Em cada etiqueta, cada aluno deveria completar a seguinte frase: “Para mim a família é importante porque...” (português). Aproveitando este tema, abordou-se durante a tarde, os membros da família (estudo do Meio), no seguimento deste tema relembrou-se a noção de século (matemática), para concluir, construiu-se e ilustrou-se uma

árvore genealógica (expressão plástica). Ao longo desse dia, foi possível abordar diferentes áreas do saber, de forma bastante simples e natural, através da interligação entre as mesmas. A interdisciplinaridade é uma “prática de ensino que promove o cruzamento dos saberes disciplinares, que suscita o estabelecimento de pontes e articulações entre domínios aparentemente afastados [...]” (Pombo e Guimarães *et al*, 1993: 16). Importa destacar que quando uma aula está bem estruturada, quando as crianças realizam todas individualmente ou em grupo, um trabalho interessante alcançamos a harmonia quase ideal (Dewey, 1959). A interdisciplinaridade esteve, igualmente presente no 2ºCEB, a título de exemplo: análise de gráficos de barras em história e geografia de Portugal e a análise de escalas de mapas/maquetas de casas (noções geográficas) em matemática (Anexo 21).

O projeto à comunidade do 1ºCEB permitiu conhecer os Pais/ Encarregados de Educação dos alunos. Ao longo do estágio em 2ºCEB, foi levada a cabo a atividade “Momentos em Família” (Anexo 22), onde eram selecionadas algumas atividades para os alunos realizarem em casa com o família, a saber: leitura de uma história, resolução de desafios, elaboração de escrita criativa, entre outros. A estagiária considera que os pais são parte essencial do processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos. Desta forma, “é essencial que tratemos os pais como recursos indispensáveis para o apoio à aprendizagem dos filhos” (Hargreaves, 2004: 49). Para além disso, atividades como esta, no contexto em que estes alunos vivem “enriquece os próprios pais e mães “[...] permitem conhecer melhor os filhos [...] e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas” (Zabalza, 1996: 55).

No 1ºCEB foi levado a cabo o projeto: “Ler é um prazer”. Neste sentido, quinzenalmente, apresentavam-se os contratos de leitura, este projeto tinha como objetivo promover hábitos de leitura nos alunos. O projeto foi se desenvolvendo progressivamente ao longo do estágio e os resultados foram bastante satisfatórios, a título de exemplo:

“alguns alunos foram à biblioteca do colégio durante o horário de almoço requisitar livros e vieram mostrar as suas escolhas. Além disso, o G.I., deixou a estagiária particularmente satisfeita, pois foi almoçar a casa e trouxe a biografia da escritora Alice Vieira (autora do livro, da história que foi contada pela manhã), pesquisada por ele e pela avó durante o horário de almoço. Nos dias seguintes, foram entregues mais biografias de outros autores, pesquisadas pelos alunos” (PR, 29/10/12).

Ao longo deste processo foram construídos portefólios de leitura (Anexo 23), onde eram ordenadas todas as leituras realizadas pelos alunos, bem como as respetivas pesquisas efetuadas, entre outros.

Tal como já foi mencionado anteriormente, no 2º CEB foi organizado pelas estagiárias o projeto PAD, que pretendia atender às diferentes dificuldades de cada aluno. Desta forma, trabalhou-se essencialmente a pares ou em grupos muito reduzidos, uma vez que enquanto uns trabalhavam a escrita, outros praticavam a gramática ou a leitura (Anexo 3). Estes momentos destinados ao PAD proporcionaram vantagens não só para os alunos, bem como para o trabalho efetuado em sala de aula, uma vez que possibilitou aos intervenientes conhecerem-se melhor. “Esta é a base para a construção de uma relação professor-aluno [e permite] planificar o ensino em formas que possam ir ao encontro dos interesses e da imaginação de cada aluno” (Day, 2004:133).

Portanto, ao longo da *caminhada*, as aprendizagens tornaram-se significativas, todavia umas mais do que outras. Nesta perspetiva, o trabalho efetuado, ao longo do tempo, foi sendo progressivo, desta forma “aquilo que devemos assegurar é que estamos a avançar um passo de cada vez” (Haigh, 2010:179). O bom ensino relaciona-se com o “cuidado e o comprometimento [dos professores] para serem o melhor que podem em todos os momentos e em todas as circunstâncias para o bem dos seus alunos. É uma questão de entusiasmo e de paixão” (Day, 2004:41).

3.4 Avaliar

Avaliar é “recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis e examinar o grau de adequação entre este conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objetivo fixado, com vista à tomada de decisão” (Ketele, citado por Gouveia, 2008:6). O professor do Ensino Básico “utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação” (ponto 3, n.º2, alínea j do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

O uso de uma pedagogia assente em práticas ativas com vista a uma aprendizagem significativa, voltada para a autonomia dos alunos, exigem práticas avaliativas atuais, ou seja, coerentes e contextualizadas. De acordo com Oliveira e Machado *et al* (2007:131), “a avaliação escolar foi, assim, alterando a sua lógica e abandonando como instrumento único de avaliação os testes e/ou o exame para

passar a integrar outros esquemas de recolha de informação sobre a eficácia do processo de ensino/aprendizagem”, valorizando-se cada vez mais uma avaliação contínua, de carácter formativo. Desta forma, ao longo dos estágios foram utilizados diversos instrumentos de avaliação e em diferentes momentos. O que se pretende num processo formativo é que haja um primeiro momento destinado à interpretação de dados, isto é, um diagnóstico. A avaliação diagnóstica pretende “saber se, em dado momento, os alunos dispõem ou não dos conhecimentos e capacidades necessárias para enfrentar uma aprendizagem” e serve de “prognóstico (prevê as possibilidades de êxito)”, (Gouveia, 2008:17), logo serve de orientação. Neste sentido, em ambas as valências foram realizadas avaliações diagnósticas (Anexo 24), a título de exemplo: atividade de diagnóstico sobre o Ato Colonial, em história e geografia de Portugal, de forma a compreender o que os alunos já dominavam sobre o tema.

Ao longo de todo o processo de aprendizagem devem existir momentos de regulação, cabe ao professor acompanhar e proporcionar *feedback* aos alunos, tendo em vista a melhoria, “quando [os alunos] recebem informação acerca do seu desempenho, obtêm a base para melhorarem” (Arends, 1995: 198). A avaliação formativa tem como objetivo “regular e proporcionar um duplo *feedback* (ao professor e ao aluno), tendo uma função reguladora” (Gouveia, 2008: 17). Desta forma, ao longo das atividades desenvolvidas nas duas valências, o *feedback* era sistemático. Era fundamental dar informação ao aluno sobre o seu desempenho, nomeadamente, a sua progressão, mantendo-o motivado para a continuação do projeto. Numa perspetiva Ipsativa, isto é, “quando se refere ao aluno, porque se compara o aluno consigo mesmo, tendo em conta aspetos como o esforço, o contexto em que o trabalho se desenvolve e os seus progressos” (Fernandes, 2005: 75).

Foram elaboradas fichas formativas com o objetivo de verificar a consolidação dos conteúdos lecionados (Anexo 25). As grelhas de avaliação construídas (Anexo 26) em ambos os contextos (leitura, escrita, expressão oral, atitudes/valores, participação dos alunos e de ensino experimental) permitiram verificar a progressão dos alunos ao longo do tempo, como por exemplo: a evolução dos alunos a nível da leitura. Assim, “avaliar é [...] cada vez mais, melhorar” (Oliveira e Machado *et al.*, 2007: 132). De forma a diversificar as aprendizagens e de verificar se os conteúdos trabalhados estavam sistematizados, foram construídos jogos (Anexos 4, 17 e 18), uma vez que permitem recolher evidências sem se recorrer a fichas de trabalho. A avaliação formativa constitui a modalidade fundamental de avaliação no Ensino Básico, uma vez que permite

“não só detetar as dificuldades e as suas causas, mas também criar medidas que possibilitem a recuperação dos alunos respeitando o próprio ritmo de cada um, isto é, permite orientar a atividade pedagógica para as medidas mais convenientes para o progresso do aluno” (Martins, 1996: 22).

Um outro tipo de avaliação é a de carácter sumativo que consiste em, “atribuir notas aos alunos no final da unidade ou do semestre” (Arends, 1995: 239). A avaliação sumativa fornece um resumo da informação disponível, procede a um balanço de resultados no final de um segmento extenso de ensino. Enquanto no 1ºCEB os testes de avaliação sumativa foram elaborados pela professora cooperante, no 2ºCEB foi dada a oportunidade às estagiárias de construir o teste de avaliação de ciências da natureza (Anexo 27).

Há um consenso em torno das três principais funções da avaliação: regular, orientar e certificar. Assim, “a regulação, enquanto facilitadora da aprendizagem, remete para o presente, a orientação, como encaminhamento vocacional, aponta para o futuro e a certificação, na qualidade de controlo das aquisições, tem a ver com o passado” (Gouveia, 2008:17).

A estagiária construiu ainda uma grelha de avaliação do seu desempenho a ser preenchida pelos alunos (Anexo 28). Com este instrumento pretendia saber a opinião dos mesmos sobre o seu desempenho ao longo do estágio. O que se revelou bastante útil, uma vez que permitiu chegar a várias conclusões, como por exemplo: os alunos gostavam que lhes fizessem mais perguntas sobre a vida pessoal.

Avaliar é uma tarefa árdua e de grande responsabilidade, porém, fundamental, para melhorar a prática futura. A formação do aluno no presente e no futuro depende muito das intencionalidades formativas que o professor preconiza, das modalidades, técnicas e instrumentos de avaliação utilizados ao longo do percurso dos formandos. Nesta perspetiva, a avaliação permite conhecer as conceções do avaliador (sobre a natureza da sua inteligência/o processo de ensino-aprendizagem/natureza da profissão), as suas atitudes e os seus princípios éticos.

“Pelo modo de praticar a avaliação, poderemos chegar às conceções que um profissional que a pratica tem sobre a sociedade, as instituições de ensino, a aprendizagem e a comunicação interpessoal [,neste sentido,] diz-me como avalias, dir-te-ei quem és como profissional e como pessoa” (Guerra, 2003:107).

Tem permanecido até aos dias de hoje uma “gramática básica de ensino e da aprendizagem”, em que a maioria dos docentes ensina do mesmo modo que

aprendeu, “praticando um ensino frontal, transmissivo, com alunos a trabalharem sentados nos seus lugares, e utilizando estratégias de pergunta e de resposta [...] e avaliados por métodos-padrão” (Hargreaves, 2004: 26-27). Em desacordo com este tipo de atitudes, a estagiária sabia que não poderia reproduzir aquilo que vivenciou ao longo da sua formação escolar. Os tempos mudaram e a sociedade também, por isso é fundamental acompanhar as mudanças, caso contrário os professores ficarão desatualizados. O ambiente escolar é considerado uma *ferramenta* vital para o ensino. Os professores devem diversificar as suas estratégias de atuação, tendo em conta as necessidades de aprendizagem dos alunos, criando diferentes ambientes onde os mesmos possam interagir, resolver problemas e aprender a comunicar com eficácia. É, igualmente importante incentivar os alunos a seguirem algo que os entusiasme. A motivação é um potencial inesgotável na busca da excelência (Araújo, 2011). A escola precisa de desenvolver as capacidades naturais do aluno e torná-los capazes de se afirmarem no mundo. Os professores, agora mais do que nunca, devem desempenhar papéis mais complexos, para que os alunos se possam tornar “mais criativos e intelectualmente mais curiosos, para que [...] tenham um sentido ativo de cidadania” (Day, 2004: 32), podendo dar resposta às necessidades exigentes da atual sociedade do Séc. XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas palavras de Sá-Chaves (2000:22), refletir trata-se de

“um processo que visa conhecer-se para poder tornar-se, através do esforço próprio, da consciência clara e da coragem maior. E trata-se também de refletir metacognitivamente para, com o conhecimento emergente dessa reflexão, poder intervir praticamente nos contextos e em si próprio estimulando a hipótese de devir”.

Nesta linha de pensamento, as reflexões semanais realizadas ao longo dos estágios serviram de base para o desempenho da estagiária, na medida em que é necessário que o professor assuma um processo de reflexão crítica sobre a sua prática docente. Nessas reflexões eram assinalados os pontos fortes e fracos das atividades, os aspetos a melhorar, as dificuldades sentidas, os sucessos e os insucessos, os medos, as limitações, as conquistas, entre outros. Por outro lado, refletia-se na possibilidade de dar resposta a diferentes inquietudes: porque ensino?;

como ensino?; porque ensino desta maneira?, de forma a projetar o futuro, isto é, definir o que se pretende vir a ser.

“Relativamente às intervenções desta semana, a aula de Matemática correu melhor do que a de Português. Os alunos estavam mais calmos, a realização das atividades ocorreu sem grandes dificuldades. Os alunos que terminaram mais cedo realizaram desafios levados pela estagiária, enquanto esta, encarregava-se de auxiliar os alunos menos rápidos” (PR, 09/10/12).

“A aula de Português não correu tão bem, tal como a supervisora mencionou há alguns aspetos a melhorar, tais como: tentar “segurar” melhor a turma e assegurar que todas as dúvidas dos alunos são esclarecidas” (PR, 09/10/12).

“Na aula de história e geografia de Portugal, o desempenho da estagiária poderia ter sido um pouco melhor, todavia a aula não correu mal. [...] Agora, que já se passaram alguns dias, a estagiária questiona-se: “Afinal, o que não correu bem?”; “O que faria diferente?”; “Será que foi demasiado “ambiciosa?”; “O que deve melhorar nas próximas intervenções?”; [...] Após refletir sobre esta situação, chegou à conclusão que deverá ler e ver mais documentários históricos ou filmes, etc., ou seja, tudo aquilo que a faça adquirir mais conhecimento, quer a nível histórico quer a nível geral. [...] Contudo, enquanto se preparava para esta aula, a estagiária questionou-se: “Que tipo de professor de história sou eu?”; “Para uns, D. Carlos foi um grande Rei, conhecido até pelo seu fascínio pelas artes. Mas, por outro lado, gastava o dinheiro todo do reino e passava a vida em viagens. Qual é a minha posição?”; “Devo transmitir o lado bom do Rei e o menos bom”. Ter uma boa ideia sobre o que se vai fazer numa sala de aula é só o princípio do trabalho docente. Esta profissão revela mais complexidades do que aquilo que se possa imaginar, é uma atividade emocionalmente e intelectualmente desafiadora” (PR, 07/04/13).

Por vezes, as estratégias por mais bem pensadas que elas estejam não surtem o efeito desejado. Perante uma situação deste género, o professor deve ter a capacidade de assumir que não foi a melhor opção e arranjar uma outra solução. No entanto, isto não é motivo de desânimo, pois errar faz parte do processo de aprendizagem, porque é a errar que aprendemos, “se não estivermos preparados para errar, nunca faremos nada de original” (Robinson, 2010: 27).

As reuniões com os professores cooperantes, a orientação tutorial com as respetivas supervisoras, as conversas informais com o par pedagógico, bem como o *feedback* dos alunos (através de comentários) e, ainda, as reflexões semanais, possibilitaram à estagiária avaliar a sua intervenção educativa, isto é, permitiu-lhe observar, refletir, agir de outro modo, progredindo dia após dia, melhorando assim a prática profissional.

As grelhas de acompanhamento da prática profissional revelaram-se um instrumento de extrema importância (Anexo 7). Estas ajudaram a compreender a evolução do desempenho da estagiária ao longo dos estágios, na perspetiva do seu par, que apresentou sugestões de melhoria, sendo uma espécie de “amigo crítico”

(Sá-Chaves, citado por Santos e Brandão; 2008: 87). Esta monitorização fez todo o sentido, uma vez que o par pedagógico acompanhou o percurso da estagiária na íntegra. Neste sentido, a supervisão deve consistir “[...] numa visão de qualidade [...] de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois [...]” (Alarcão, 1987: 47, citado por Idem, 2008: 88).

Ao longo do estágio não foram somente as planificações, as reflexões e as aulas, que foram sofrendo mutações, a estagiária também sofreu grandes transformações ao longo deste processo, quer a nível pessoal quer a nível profissional, contudo, ainda há um longo caminho pela frente.

Nas palavras de Alarcão (1996:179), refletir sobre a prática é uma tarefa fundamental para um futuro professor,

“[...] considero importante que o professor reflita sobre a sua experiência profissional, a sua ação educativa, os seus mecanismos de ação, a sua praxis ou, por outras palavras, reflita sobre os fundamentos que o levam a agir, e a agir de uma determinada forma”.

Na sequência do que mencionado, o desenvolvimento profissional exige que a teoria e a prática se interliguem, ou seja, a transformação das práticas assenta numa atitude de questionamento, sustentada por referentes teóricos de análise, pela vontade de melhor conhecer/agir e pelo domínio das metodologias apropriadas. O portefólio reflexivo construído ao longo dos estágios permitiu verificar a evolução da estagiária durante este processo pedagógico. O portefólio, na perspetiva de Moreira (2010) pode ser entendido como um laboratório onde os estudantes constroem sentidos a partir da sua experiência acumulada. Por outro lado, quando entendido como resultado do processo de formação inicial da estagiária, o portefólio “representa um olhar autocrítico sobre aquilo que se ensinou, sobre os métodos de ensino utilizados e sobre o processo de avaliação a que o professor-estagiário se sujeitou” (Ceia, citado por Bernardes e Miranda, 2003: 33). De seguida, são apresentados alguns excertos de reflexões:

“Quando foi introduzida a tabuada do 7, construiu-se uma tábua da multiplicação em ponto grande, porque a estagiária julgava ser um apoio para os alunos. No entanto, não foi necessária, pois não revelaram quaisquer dificuldades. Por outro lado, na aula de Português, penso que poderia ter digitalizado a capa do livro, de modo a que todos os alunos conseguissem identificar o autor e o ilustrador, sem ter que usar o livro para tal efeito” (PR, 29/10/12).

“Durante a aula de Matemática, a estagiária teve em atenção as críticas assinaladas na aula anterior, de forma a colmatar determinadas lacunas. Nesta aula, sentiu-se extremamente à vontade e verificou uma evolução no seu desempenho” (PR, 05/04/13).

Ao longo deste processo de aprendizagem, de realização, de crescimento pessoal e profissional, a estagiária permaneceu focada na sua tarefa de observar/planear/agir/avaliar/refletir. Estar focado é estar no coração do elemento. O que é o elemento? “É o lugar onde as coisas que adoramos fazer e as coisas em que somos bons se reúnem” (Robinson, 2010: 13). Um dos principais indícios que estamos focados é quando entramos no nosso elemento e aí “sentimos que estamos a fazer aquilo que é suposto fazermos e que estamos onde é suposto estarmos” (Idem, 2010: 93). Como é que o sentimos? Através do sucesso e da motivação dos alunos, das palavras, dos olhares, dos sorrisos e dos abraços. Quando estamos focados naquilo que gostamos de fazer, o tempo corre de maneira diferente, talvez tenha sido por isso que este ano (letivo) tenha passado tão rapidamente. Na busca pelo elemento são necessárias algumas características/condições. A primeira é a aptidão “capacidade natural para fazer algo” (Idem, 2010:33), cada ser humano tem as suas aptidões naturais; a segunda é atitude “[...] perspectiva pessoal sobre nós próprios [...]” (Idem, 2010: 35), na medida em que são muitas as coisas que podem afetar a atitude, por exemplo: o caráter, a personalidade, a autoestima, etc.; a terceira é a paixão, para entrarmos no elemento não basta possuir aptidão natural e atitude, é preciso algo mais: paixão. E, neste caso em particular a paixão pelo ensino. Ser apaixonado pelo ensino não é simplesmente demonstrar entusiasmo, mas também exercer a sua atividade de forma inteligente, baseada em princípios e valores. Por outras palavras, o ensino

“relaciona-se com o entusiasmo, o cuidado, o comprometimento e a esperança [...] Para os professores que se interessam verdadeiramente, o aluno enquanto pessoa é tão importante quanto o aluno aprendiz, e esse respeito pela pessoa poderá ter como resultado uma maior motivação para aprender”, desta forma, “os professores que se preocupam e conhecem os seus alunos criam relacionamentos que melhoram o processo de aprendizagem” (Day, 2004: 37).

Desta forma, os professores que se comprometem apaixonadamente são aqueles que “procuram constantemente formas mais eficazes de comunicar com as crianças, de dominar o conteúdo e os métodos da sua profissão. Sentem que têm uma missão pessoal a cumprir [...]” (Zehm e Kottler, citado por Idem, 2004: 107). Além disso, parte essencial dos relacionamentos de ensino-aprendizagem é a intimidade na relação professor-aluno. O “tato” pedagógico é essencial, e deve por si só, “pelo menos no momento do relacionamento, minimizar a diferença de estatuto ou de poder entre o professor, o contexto e o aprendiz. É indiscutível que o resultado será o prazer a satisfação tanto para o professor como para o aluno” (Idem, 2004: 195). No ensino nunca chega o momento em que podemos dizer: “bem, já fizemos tudo o que

se podia fazer” (Idem, 2004: 219). Não! Há sempre algo mais a fazer, um aluno pelo qual ainda não fizemos o que era possível fazer, os pais que ainda não tivemos a oportunidade de conhecer, etc.

Por outro lado, o ensino também é complexo e requer grande quantidade de energia intelectual, social e emocional. Desengane-se quem pensa que esta profissão não é desgastante, porque é, e muito. Não obstante, as coisas que “adoramos preenchem-nos mesmo quando estamos fisicamente exaustos” (Robinson, 2010: 95). E em determinados momentos, o cansaço físico e emocional apoderava-se da estagiária, e esta achava que não ia ser capaz. Porém, a focalização é uma experiência de tal modo poderosa e transformadora que é possível ultrapassar todas as barreiras, chega até ser viciante, mas trata-se de um vício extremamente saudável. É fundamental que cada ser humano encontre o seu elemento, não só porque nos torna pessoas mais realizadas, “mas sobretudo porque o futuro das nossas comunidades e instituições dependerá disso à medida que o mundo evoluir” (Idem, 2010: 13). A descoberta do elemento requer o auxílio e a orientação de outros, como por exemplo: dos mentores. Quem são os mentores? São os supervisores pedagógicos. Estes ligam-se aos estagiários de muitas maneiras e ficam com eles o tempo suficiente para os ajudar a dar volta por cima, ou, em alguns casos, mantêm-se ao lado deles durante décadas partilhando uma amizade desde a etapa professor/aluno. De acordo com o mesmo autor (2010), os mentores costumam executar quatro tipos de funções, sendo que a primeira é reconhecer as competências dos seus estagiários; a segunda é encorajar, fazendo-os acreditar que são capazes de realizar tarefas que até ali pareciam impossíveis; a terceira passa por facilitar, isto é, ajudando-os através de conselhos e técnicas, e permitem inclusive que eles vacilem um pouco para que possam aprender com os erros; a quarta tarefa do mentor é forçar, ajudando-os a ultrapassar as dificuldades, não os deixando desistir. Um verdadeiro mentor lembra-os que não se podem limitar a ser medíocres. Os supervisores desempenham um papel fundamental nesta longa *caminhada* da construção da profissionalização. Além disso, a estagiária considera que foi tão importante para si descobrir o seu elemento, como também ajudar o seu par pedagógico a descobrir os seus talentos. Nesta caminhada, enganam-se aqueles que pensam que caminham individualmente, por alguma razão os estágios são em parcerias, logo um bom par pedagógico é meio caminho andando para o sucesso. Caso contrário os dois sofrerão as consequências.

Na opinião da estagiária, os professores devem manter a paixão pelo ensino, permanecendo motivados para fazer o melhor que podem/sabem, em qualquer circunstância. Devem comprometer-se com os alunos, com as respetivas famílias e com as disciplinas que ensinam. Devem adotar uma prática reflexiva, para que possam progredir na carreira. O ensino é uma atividade que testa a coragem, a energia, o comprometimento e a determinação. “A paixão [...] é [...] o coração do ensino. É por isso que esta deve ser alimentada e mantida [...] na sua busca permanente de elevar os níveis de ensino e de promover uma aprendizagem ao longo da vida” (Day, 2004: 244).

Importa distinguir os conceitos de profissionalização e profissionalidade. Relativamente a este último entende-se “[...] aquilo que caracteriza um profissional e o distingue, quer de outro profissional, quer do técnico ou do funcionário [...]” (Roldão, 2009:44). Por outro lado, a profissionalização é o ato de se profissionalizar, faz-se ao longo da vida e constitui um “[...] processo não-linear, dinâmico, contextualizado, em construção e atravessado por conflitos diversos” (Moreira, 2010:88). Cada profissional, consoante a sua atividade, possui uma função profícua para a sociedade, no entanto, para a exercer necessita de dominar conhecimentos teóricos e práticos, competências e capacidades específicas da profissão. Esta deve ser praticada com poder e autonomia, com as responsabilidades que isso implica, sobretudo, na tomada de decisões corretamente fundadas e, posteriormente, a apresentação dos respetivos resultados. Por último, essa atividade compreende um contínuo “[...] processo de análise reflexiva que lhe permite modificar as decisões, ajustar os procedimentos e atualizar os saberes que as situações concretas vão requerendo” (Roldão, 2009: 44). A função de um professor passa por “[...] gerar e gerir formas de fazer aprender, mesmo se, por vezes, o não consegue com sucesso [...] fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela ativamente” (Idem, 2009: 47).

Nas palavras de Moreira (2010:22-23),

“tornar-se professor é um processo longo e complexo, de natureza pluridimensional e contextualizados, mas, ao mesmo tempo, singular, marcado pelas escolhas que cada professor faz e pelos caminhos que cada docente escolhe trilhar, traçando, nessas opções, as linhas mestras do seu desenvolvimento profissional”

De acordo com os normativos legais preconizados pelo ME (atualmente MEC) e direção geral do ensino superior, o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, considera que a mobilidade docente entre os ciclos “permite o acompanhamento os

alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afetos ao sistema educativo e da respetiva trajetória profissional”. É neste contexto que se promove o alargamento dos domínios da dupla habilitação que passa a incluir a habilitação conjunta para os 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. Esta continuidade promove a neutralização das mudanças bruscas existentes, no que diz respeito à relação dos alunos com os “novos” espaços das escolas, às áreas e tempos de trabalho e finalmente a preocupação dos professores para desenvolverem gradualmente as competências esperadas ao longo da Educação Básica. As mudanças de ciclo contribuem para o insucesso escolar dos alunos. Os professores assumem, na entrada de um novo ciclo, que os alunos já “devem” ter aprendido uma série de linguagens, técnicas e modos de raciocínio no ciclo anterior, realizando então uma triagem.

“Na verdade, a maioria dos professores tem pouco tempo para saber o que é ensinado no ciclo anterior e de que forma se pode articular com este [...] revelam-se muito preocupados em preparar os seus alunos para o ciclo seguinte, sendo essa uma justificação de grande parte das suas práticas, mesmo quando isso faz com que alguns dos seus alunos não consigam acompanhar e acabem reprovando” (Abrantes, 2008: s.p).

Quando na verdade, o que importa é a progressiva continuidade entre os ciclos, de modo a aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva globalizante do Ensino básico.

O mestrado profissionalizante de ensino em 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, pode certamente trazer benefícios para vários agentes, a saber: às escolas, aos alunos, aos professores e às identidades patronais. Tal como já foi referido, permite acompanhar a evolução de uma turma ao longo de dois ciclos, bem como, de cada aluno em particular, tornando-se mais fácil a prática interventiva e a diferenciação pedagógica. Para as instituições privadas, estes professores podem ser uma mais-valia em termos económicos, uma vez que podem lecionar quatro áreas curriculares (2ºCEB), mais a possibilidade lecionar o 1ºCEB. A interdisciplinaridade pode ter um papel mais consistente nas escolas de 2º CEB, promovendo uma maior mobilidade e articulação de saberes. O professor do 2ºCEB ao ser responsável apenas por uma turma, permite-lhe compreender as necessidades/dificuldades dos alunos nas quatro áreas distintas e quais as suas áreas de conforto, o que possibilita uma avaliação homogénea. Por outro lado, será saudável quer para o professor quer para os alunos, este acompanhamento ao longo de seis anos consecutivos? Até que ponto este envolvimento não se tornará uma entrave ao bem-estar de todos os sujeitos envolvidos?

É verdade que o Ensino Básico é um percurso formativo contínuo e com uma sequência lógica e integradora. Na organização e gestão do currículo é essencial que haja coerência, sequencialidade e articulação entre os ciclos de ensino. Nesta perspectiva, é imprescindível conhecer os dois contextos para que essa articulação seja possível. Mas quando esse conhecimento não existe, como é o caso de muitos professores, estes devem pelo menos tentar coadjuvar no processo de articulação. De que forma? Estabelecendo parcerias/contactos com as escolas que pertencem ao Agrupamento, assim, o professor da escola anterior deve continuar a manter o contacto com os seus ex-alunos, realizando visitas e participando em momentos importantes para os mesmos. Mais do que isso deve reunir-se com o diretor de turma do 2ºCEB, para o ajudar a conhecer os novos alunos, assinalando as dificuldades de cada um. É fundamental que o professor do 1ºCEB e o diretor de turma do 2ºCEB se unam na integração dos alunos à nova escola diminuindo o impacto da mudança.

Importa refletir sobre as mudanças educativas que se têm sentido nos últimos tempos, quer a própria instabilidade financeira do país que nos leva a ouvir diariamente notícias acerca da emigração dos jovens, incentivados pelos grandes representantes do governo. Desta forma, tendo em conta o panorama hodierno, atravessa-se um período

“em que uma grande visão é de novo necessária; num tempo em que a prosperidade e a segurança dependem da nossa capacidade de desenvolver alunos e professores que tenham a possibilidade de compreender e de confrontar as enormes mudanças sociais que a sociedade do conhecimento dos nossos dias apresenta, assim como as suas consequências humanas” (Hargreaves, 2004:269).

“A prosperidade futura depende do nosso engenho, da nossa capacidade para dominar e para desenvolver a inteligência coletiva, com base nos atributos centrais de uma economia baseada no conhecimento: o espírito inventivo, a criatividade, a resolução de problemas, a cooperação, a flexibilidade, a capacidade de desenvolver redes, a aptidão para lidar com a mudança e o empenhamento numa aprendizagem ao longo da vida” (Idem, 2004:267).

Tendo em conta os desafios que a sociedade enfrenta, é preciso transformar as escolas, porque ao transformá-las estamos a transformar a sociedade. Nesta perspectiva, o que a educação precisa não é de ser reformada, a educação precisa é de ser transformada. A resposta a essa transformação está em personalizar a educação e não em uniformizá-la. Concomitantemente, torna-se necessário abandonar formas de atuação consagradas pela tradição, consideradas como evidentes e naturais, que se gerem e prevalecem ao longo dos tempos. Os

professores são elementos centrais, incontornáveis, na mudança educacional, enquanto principais veículos das alterações nos modos de educar. Por outro lado, o programa curricular necessita de ser alterado, eliminando a hierarquia das disciplinas existente há décadas nas escolas portuguesas. Muitos estudantes são submetidos a uma educação que marginaliza ou ignora os seus talentos naturais. Por isso, é essencial descobrir os talentos individuais de cada criança, colocar os estudantes num ambiente onde queiram aprender e onde possam identificar de forma natural as suas verdadeiras paixões. A escola deve conferir poder aos professores criativos e apaixonados, para que estes despertem a imaginação e a motivação dos seus alunos. Desta forma, educar é trazer para fora, é extrair de uma pessoa algo que a torne transformada, ou seja, o professor educa para a transformação. A educação é o processo que renova o outro, extraindo ou libertando as suas potencialidades criadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, P. (2008). *Brandos costumes? As escolas básicas e as desigualdades sociais*, [http://www.apm.pt/files/ Conf Abrantes 486d1e49b8d4c.pdf](http://www.apm.pt/files/Conf_Abrantes_486d1e49b8d4c.pdf) disponível em 15/06/13.
- ALARCÃO, I. (1996). *Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão*, Porto: Porto Editora.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). *Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder* <http://www.dsm5.org/Documents/ADHD%20Fact%20Sheet.pdf>, disponível em 18/06/13.
- ARAÚJO, J. (2011). *A busca da excelência*, Lisboa: Guerra e paz.
- ARENDS, I. (1995). *Aprender a ensinar*, Lisboa: McGraw-Hill.
- BALANCHO, M. e COELHO, F. (2005). *Motivar os alunos criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*, Lisboa: Texto Editores.
- BASTOS, G. (2000). *Literatura Infantil e Juvenil*, Lisboa: Universidade Aberta.
- BECKER, F. (2001). *Educação e construção do conhecimento*, Porto Alegre: Artmed.
- BELL, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação – Um guia para a pesquisa em ciências sociais*, Lisboa: Gradiva.
- BERNARDES, C. e MIRANDA, F. (2003). *Portefólio uma escola de competências*, Porto: Porto Editora.
- BODGAN, R. e BIKLEN, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto: Porto Editora.
- BRAGA, F. VILAS-BOAS, F. et al. (2004). *Planificações novos papéis, novos modelos*, Porto: Edições Asa.
- CABANAS, J. (2002). *Teoria da educação conceção antinómica da educação*, Porto: Edições Asa.
- CARMO, H. e FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para autoaprendizagem*, Lisboa: Universidade Aberta.
- CARNEIRO, R. (2003). “Do sentido e da aprendizagem: a descoberta do tesouro”, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º2, Lisboa, Universidade Católica, pp. 108-123.
- CARVALHO, A. (1992). *A Educação como projeto antropológico*, Porto: Edições Afrontamento.
- DAY, C. (2004). *A paixão pelo ensino*, Porto: Porto Editora.
- DEWEY, J. (1959). *Como pensamos*, São Paulo: Editora Nacional.
- ESTRELA, A. (2010). *Profissão docente, dimensões afetivas e étnicas*, Porto: Editora Areal.

- FERNANDES, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*, Lisboa: Texto Editores.
- FREINET, C. (1975). *As técnicas Freinet da escola Moderna*, Lisboa: Editora Estampa.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra.
- GONÇALVES, D. (2010), *Complexidade e identidade docente: a supervisão pedagógica e o (e) portfólio reflexivo como estratégia (s) de formação nas práticas educativas do futuro professor. Um estudo de caso*, Universidade de Vigo, Tese de Doutoramento.
- GOUVEIA, J. (2008). *Saber avaliar*, texto policopiado.
- GRAVE-RESENDE, L. e SOARES, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*, Lisboa: Universidade Aberta.
- GUERRA, M. (2003). *Uma seta no alvo a avaliação como aprendizagem*, Lisboa: Asa editora.
- HAIGH, A. (2010). *A arte de ensinar*, Alfragide: Academia do Livro.
- HARGREAVES, A. (2004). *O Ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*, Porto: Porto Editora.
- KETELE, J. e DAMAS, M. (1985). *Observar para avaliar*, Coimbra: Almedina.
- LOPES, M. (1999). *Jogos na educação: criar, fazer, jogar*, Brasil: Editora Diversos.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- MARTINS, M. (1996). *A avaliação das aprendizagens em matemática. Conceções dos professores*, Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- MATURANA, H. (2002). *Emoções e linguagem na educação e na política*, Belo Horizonte: Editora UFMG.
- MORAES, M. (2005). *O paradigma educacional emergente*, São Paulo: Papyrus.
- MOREIRA, J. (2010). *O portefólio do professor – O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*, Porto: Porto Editora.
- NUNES, J. (2000). *O professor e a ação reflexiva portfolios “vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*, Lisboa: Asa Editora.
- OLIVEIRA, A. MACHADO, C. RODRIGUES, C. et al. (2007). *Métodos, técnicas e jogos pedagógicos: recurso didático para formadores*, Braga: Expoente.
- PARENTE, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*, Porto: Porto Editora.
- PERETZ, H. (2000). *Métodos em sociologia, temas e debates – Atividades*, Lisboa: Editoriais Lda.

- PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*, Porto Alegre: Artmed.
- PINHEIRO, A. (2007). “O educador como prático reflexivo”, *Cadernos de Estudo*, n.º6, Porto, ESE de Paula Frassinetti, pp. 129-142.
- POMBO, O. GUIMARÃES, H.M. et al. (1993) *A interdisciplinaridade reflexão e experiência*, Lisboa: Texto Editora.
- QUINTA e Costa, M. (2009). “Contextos e práticas - A experimentação acompanha o currículo”, *Saber (e) Educar*, n.º 14, Porto: ESE de Paula Frassinetti, pp. 1-7.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUT, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*, Lisboa: Gradiva.
- ROBINSON, K. (2010). *O elemento*, Porto: Porto Editora.
- ROCHA, F. (1988). *Correntes pedagógicas contemporâneas*, Aveiro: Estante Editora.
- ROLDÃO, M. (2003) *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*, Barcarena: Editorial Presença.
- ROLDÃO, M. e ALONSO, L. (2005). *Ser professor do 1º ciclo construindo a profissão*, Coimbra: Almedina.
- ROLDÃO, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber agir do professor*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- SÁ-CHAVES, I. (2000). *Portefólio reflexivos: estratégias de formação e supervisão*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SANTOS, M^a e BRANDÃO, M^a, (2008). “A supervisão pedagógica numa articulação entre a preparação do educador, a formação do aluno e a qualidade da educação das crianças – A função da escala de empenhamento do adulto na concretização deste processo”, *Cadernos de Estudo*, n.º 7, Porto, ESE de Paula Frassinetti, pp. 79-105.
- SOUSA, A. (2009). *Investigação em educação*, Lisboa: Livros horizonte.
- SPODEK, B. e SARACHO, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*, Porto Alegre: Artmed.
- ZABALZA, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na Escola*, Porto: Edições ASA.
- ZABALZA, M. (1996). *Os dez aspetos-chave de uma educação infantil de qualidade*, Porto Alegre: Artmed.

Legislação

Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de agosto
Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto
Decreto-Lei n.º43/2007, de 22 de fevereiro
Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.
Lei n.º49/2005, de 30 de agosto

Documentos

Plano Anual de Atividades da instituição A e B
Projeto Educativo da instituição A e B
Plano Curricular de Turma da instituição A e B
Regulamento Interno da instituição A