



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

A CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR GENERALISTA ENQUANTO AFIRMAÇÃO PLENA DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Hugo André Ribeiro Boaventura e Silva

Orientadores:

Mestre Maria dos Reis Gomes

Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Ferreira

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

Porto, julho de 2013

DEDICATÓRIA

A Odete Boaventura, que me sorriu ao nascer e, pela sua nobreza infinita,
me ensinou que a única coisa que fica é a coisa que se dá.

RESUMO

Serve o presente relatório para explicitar o processo de formação profissionalizante realizado ao longo de dois períodos de estágio, em contextos de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Para o efeito, realizou-se um estudo de natureza qualitativa, naturalista, descritiva, exploratória e empírica que desembocou numa intervenção educativa pautada pela gestão e deliberação docente, segundo critérios de intencionalidade educativa, visando a promoção de experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras.

Entende-se que a atuação seja o cerne e a expressão mais clara da prática pedagógica pela oportunidade de experienciar as várias dimensões e facetas do desempenho docente, promovendo sinergias entre teoria e prática, mas o processo de formação e aprendizagem pode ser potenciado por um discurso problematizador, crítico e reflexivo, transversal e paralelo, que concorra para uma construção da profissionalização de qualidade. Esta necessidade torna-se ainda mais premente face ao novo regime de dupla habilitação para a docência, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 43/2007, que representa uma oportunidade de aquisição plena de um estatuto de profissionalidade docente caracterizada pela mobilidade, flexibilidade, articulação e acompanhamento e, sobretudo, pela apropriação transversal e interdisciplinar do currículo possibilitada pela polivalência associada e apoiada numa conceção humanista do professor enquanto profissional de desenvolvimento humano.

Palavras-chave: 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico; Professor generalista; profissional investigador, problematizador e reflexivo; profissional de desenvolvimento humano

ABSTRACT

This report reflects the process of professional formation undergone throughout two traineeship periods in the contexts of Primary and Secondary School. A qualitative study of a naturalistic, descriptive, exploratory and empiric nature was put forth, giving way to an educational intervention based upon teacher management, deliberation and intentionality as well as active, meaningful, diverse, integrated and socializing learning experiences.

Educational intervention is at the heart of pedagogical practice, being its fullest expression in terms of experiencing the multidimensional features which compose the teaching and learning process, promoting synergies between theory and practice. However, this professionalization process can be potentiated by a critical and reflexive discourse, transversal and parallel to action. This necessity is even more pressing due to the new European regime of double qualification for teaching, which offers an opportunity for the full acquisition of a teaching professionalism characterized by mobility, flexibility, articulation and, mainly, by the transversal and interdisciplinary appropriation of the curricula enabled by polyvalence and founded upon a humanistic perspective of Education and of the teacher as a professional of human development.

Keywords: Primary and Secondary School; double qualification for teaching; investigative and reflective teaching; human development professional

AGRADECIMENTOS

À Mestre Maria dos Reis Gomes e à Professora Doutora Ana Luísa Ferreira, pela disponibilidade, dedicação e urgência em fazer vir à tona o educador que trazia ao peito, acalentando o seu crescimento sem sono e sem distrações.

Ao corpo docente da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti que abriu universos a quem vivia num vaso; ficarei sempre grato pelo contributo inestimável para o meu desenvolvimento académico, profissionalizante e pessoal, que se perpetuará por tempos vindouros e, seguramente, se renovará vezes sem conta.

Às instituições que me franquearam as portas e me acolheram como um dos seus, confiando-me o seu maior tesouro.

Aos orientadores cooperantes, Isabel Coquet, Paulo Gomes e Anabela Anselmo, pela partilha temperada com rigor e pelos oásis de alegria numa travessia exigente e tantas vezes desanimadora.

À minha família e amigos, pela ternura. À minha família e amigos, pelo apoio escrito em pedra, mesmo que este projeto lhes tenha roubado tanto de mim. À minha família e amigos, que me sorriem e me fazem sorrir.

À Carla, pelo amor como em casa.

E a cada aluno, fonte de entusiasmo e gratificação perene que me põe ao serviço de algo maior que a soma das partes.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	10
I.I O que é educar?	10
I.II Perspetivas Educacionais	12
I.II.I Modelos Pedagógicos	12
I.II.II Construtivismo Humano e a Teoria da Aprendizagem Significativa	14
I.II.III O Professor Gestor-Investigador-Reflexivo	16
I.III Normativos Legais do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico	20
I.III.I. Estrutura Curricular do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico	20
I.III.II Organização Curricular do 1.º e 2.º CEB	22
I.III.III Objetivos Gerais e Específicos do 1.º e 2.º CEB	24
I.III.IV Perfil do Professor do 1.º e 2.º CEB	25
CAPÍTULO II - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	27
II.I. Tipo de Estudo	28
II.II. Participantes do Estudo	29
II.III. Procedimentos e Instrumentos	30
CAPÍTULO III - INTERVENÇÃO EDUCATIVA	35
III.I Caracterização dos Contextos de 1.º e 2.º CEB	35
III.I.I As Instituições	35
III.I.II Os Grupos	39
III.II. Intervenção nos Contextos de 1.º e 2.º CEB	44
III.II.I Observar/Preparar	44
III.II.II Planear/Planificar	46
III.II.III Agir/Intervir	48
III.II.IV Avaliar	55
CAPÍTULO IV - REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74

LISTA DE ABREVIATURAS

Atividades Extra-Curriculares – AEC
Ciclo do Ensino Básico – CEB
Comprehensive School Mathematics Program – CSMP
Expressão e Educação Musical – EEM
Inspeção-Geral da Educação e Ciência – IGEC
Ministério de Educação e Ciência – MEC
Movimento da Escola Moderna – MEM
Necessidades Educativas Especiais – NEE
Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção – PHDA
Plano Anual de Atividades – PAA
Programa Educativo Individual – PEI
Projeto de Intervenção do Diretor – PID
Projeto Educativo de Escola – PEE
Projeto Curricular de Escola – PCE
Projeto Curricular de Turma – PCT
Projeto de Trabalho de Turma – PTT
Regulamento Interno – RI

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I: Estrutura Curricular do ensino Básico
Anexo II: Organigramas dos Órgãos de Coordenação e Gestão das Instituições
Anexo III: Exemplos de Registos de Observação
Anexo IV: Planificações
Anexo V: Procedimentos e Instrumentos de Avaliação das Aprendizagens
Anexo VI: Atividades/Estratégias, Experiências de Aprendizagem e Materiais Utilizados na Intervenção Educativa
Anexo VII: Reflexões Críticas
Anexo VIII: Trabalho de Investigação “As Finalidades da Avaliação de Desempenho Docente - Desafios, Problemas e Oportunidades”
Anexo IX: Grelhas de Avaliação da Intervenção Educativa

INTRODUÇÃO

O presente relatório é produto do processo de intervenção educativa e reflexão realizados no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionado I e II, respetivamente orientadas pela Mestre Maria dos Reis Gomes e pela Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Ferreira, para obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, tal como preconiza o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro:

Na delimitação dos domínios de habilitação para a docência privilegia-se, neste novo sistema, uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos. Esta mobilidade permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afectos ao sistema educativo e da respectiva trajectória profissional. [...] promove o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta [...] para os 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico

O objetivo primeiro subjacente à elaboração deste trabalho é evidenciar de que forma as experiências vivenciadas nos contextos de estágio contribuíram para a construção da profissionalização e inserção na profissionalidade, através do desenvolvimento de um acervo diversificado tanto de (1.) competências essenciais, como a comunicação; ética e valores; pensamento crítico e relação interpessoais como (2.) competências específicas: caracterizar os estabelecimentos de ensino do 1.º e 2.º CEB através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão; compreender a escola e a comunidade numa perspetiva sistémica, respondendo eficazmente às necessidades da comunidade; enquadrar-se na dinâmica da escola, tentando encontrar, dialogicamente, respostas múltiplas para os problemas sentidos pelas comunidades interna e externa; analisar a intervenção educativa com base num processo dialético teoria/prática, mediado pela investigação; aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa; planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa; dominar os métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de ensino/aprendizagem; recorrer a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas; reconhecer a necessidade da continuidade pedagógica entre o 1.º e 2.º CEB e comparar o contexto do 1.º CEB e o contexto do 2.º CEB, refletindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção educativa adequada.

A elaboração deste relatório teve por base dois estágios profissionalizantes, ambos com a duração aproximada de quatro meses. O primeiro decorreu desde setembro de 2012 até janeiro de 2013, numa instituição particular em 1.º CEB, situada no distrito do Porto e, o segundo, decorreu desde fevereiro até junho de 2013, num estabelecimento de ensino público em 2.º CEB.

Apresentamos agora a estruturação dos tópicos que nos permitirá evidenciar as competências adquiridas e desenvolvidas ou plenamente desenvolvidas ao longo da prática pedagógica: o Capítulo I – Enquadramento Teórico, pretende sustentar a intervenção educativa em torno de considerações teóricas, basilares e edificantes relativas à natureza do processo educativo e à relação docente/discente; no Capítulo II – Metodologias de Investigação, explanaremos o tipo de estudo, a amostra e o conjunto de técnicas, instrumentos e procedimentos utilizados para conhecermos os contextos educativos e os grupos, de modo a (re)ajustar continuamente a prática educativa em função da análise dos dados recolhidos; o Capítulo III – Intervenção Educativa, está dividido em dois grandes subcapítulos, sendo que no primeiro se caracterizam os contextos educativos de forma integrada no quadro normativo-legislativo, problematizando ainda as evoluções mais recentes neste campo, ao passo que, no segundo, se caracteriza a intervenção educativa em torno das etapas principais do processo de ensino e aprendizagem, a saber: observar/preparar, planear/planificar, agir/intervir e avaliar; por fim, no Capítulo IV – Construção da Profissionalização, refletiremos criticamente sobre a construção da profissionalização e justificaremos a seleção do título do presente trabalho, explorando o modo como a formação docente de dupla habilitação representa uma oportunidade de afirmação plena não só de inserção como de afirmação da profissionalidade, face aos processos vivenciados no estágio, mencionando contributos para o desenvolvimento académico, profissional e pessoal, tanto assente em desafios ou pontos fracos como em oportunidade ou pontos fortes, tendo sempre por base a prática reflexiva antes, durante e após a ação para a regulação da atividade docente, reservando ainda um espaço para tecer algumas considerações finais.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O princípio da permanente interação e mobilização de saberes face a situações contextuais é fundamental em toda a formação [...] a necessidade de os adquirir de forma mais estruturada e geradora de quadros de referência do pensamento e da acção deverá ser [...] maior na formação inicial, porque sem ela a desejável reflexão terá escassos suportes (ROLDÃO, 1999:102).

É evidente que a necessidade de fundamentação teórica – por informar, modelar e apurar o nosso pensamento e infundir corpo e consistência à nossa voz – seja transversal a todos os capítulos do presente relatório. Porém, é indispensável principiar a sua construção pela edificação de um referencial teórico basilar no qual se explorem e assumam opções e posicionamentos claros e sustentadores, através da problematização de perspetivas distintas em torno do conceito de “educação” e outras noções estruturantes, como o estatuto do aluno e o papel do professor. Pretendemos começar a ilustrar como os suportes teóricos se foram traduzindo em prática pedagógica, como transformámos bibliografia em biografia.

I.1 O que é educar?

O termo “educar” tem origem em dois étimos latinos distintos: “educare” e “educere”. A estes dois termos correspondem significados diferentes que sugerem sentidos antagónicos na relação dialéctica estabelecida entre o sujeito aprendente, ou discente, e o sujeito ensinante, ou docente. Por um lado, “educare” assume um significado próximo a “alimentar” ou “fazer crescer”, implicando essa nutrição um sentido exógeno, no qual o docente dota o discente de algo que lhe é extrínseco e implicitamente tido como uma mais-valia útil e/ou indispensável; já “educere” refere-se a “extrair de”, o que imprime um sentido endógeno, no qual o docente ajuda a trazer à tona algo que é intrínseco ao discente e que se pressupõe igualmente útil e/ou indispensável para a sua formação. Podemos tirar duas ilações desta dupla significação. A primeira e mais premente é o facto de que a educação não está, numa primeira instância, associada a questões pedagógico-didáticas, constituindo antes uma questão antropológica, pois “não pode existir uma teoria pedagógica [...] que esteja

isenta de um conceito de homem e de mundo” (FREIRE, 1974:7) e é por isso que o ato de educar representa

[...] uma tarefa libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, os alunos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história. É assim que eu entendo a necessidade que os professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa. (FREIRE, 2001:78).

Toro (2005:24) contribui para esta noção de que o ser humano é sempre um ser inconcluído, mas completo:

Por ser ya un ser completo, sus experiencias vitales, por sencillas que sean, son siempre una posibilidad de expresión y realización, tienen la suficiente entidad, dignidad y valor como para ser acogidas y abordadas pedagógicamente [...] por tratarse de un ser inacabado, em permanente crecimiento y evolución, está abierto y puede ser receptivo a nuevas experiencias, a nuevas informaciones, a otros modos de vivir y valorar lo que vive, lo que experimente y lo que sabe (idem).

Cabanas (2002:61), refletindo sobre a polissemia do termo “educação”, refere que “é como um poliedro de muitas faces” e sana qualquer tensão entre estas vertentes antagónicas, ao caracterizar a dimensão pedagógica da educação enquanto possibilitadora de um salto qualitativo e holístico por parte do indivíduo que seja submetido a um

processo [...] de aperfeiçoamento [...] no qual se trata de fazer com que [...] aceda a níveis superiores na sua existência. [...] Para tal necessitamos, portanto, de um conhecimento exacto do sujeito educando: a sua possibilidade e necessidade de ser educado, assim como a facilidade ou a dificuldade de que a 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 objectivas, mas também da natureza do sujeito, pois desta depende também o que esperamos dele e o que nos proporemos a fazer com ele (idem).

Além de se reforçar um conceito de pessoa humana com características e circunstâncias únicas e irrepetíveis e prenhe de potencial aprendente e capacidade de auto-superação permanente, concilia-se também a tensão entre “educare” e “educere”, visto que o docente não se demite do seu papel formador/formatador, mas antes o assume, sem perder de vista e munindo-se para tal dos meios necessários para atingir a finalidade da ação educativa que é elevar o discente no conhecimento de si próprio e na apropriação e desenvolvimento das suas potencialidades – quer as já evidenciadas ou as ainda ocultas e seja em que grau for – ao serviço da crescente capacitação de delinear e cumprir, em última instância, o seu projeto pessoal de vida. A finalidade

primeira e última de educar é “ajudar o ser humano a cumprir a sua vocação de ser e de transformar. Educar(-se) é, afinal, ajudar a construir projetos de existência” (GONÇALVES, 2002:75). Perspetiva-se, assim, que uma visão ampliada e abrangente da aprendizagem deve ter como propósito

permitir que cada indivíduo descubra, reanime e fortaleça o seu potencial criativo para revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isso significa passar de uma visão puramente instrumental da educação como via obrigatória para atingir determinados objetivos (em termos de competências, capacidades ou potencial económico), para uma que dê ênfase ao desenvolvimento da pessoa na sua totalidade” (FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN, 2012:72)

I.II Perspetivas Educacionais

I.II.I Modelos Pedagógicos

A problemática da dupla significação da raiz latina de “educar” permite, no entanto, interpretar que o termo “educar” encerra no seu cerne, na sua própria base etimológica, uma contradição e cisão tão profundas que justificam o surgimento de uma dicotomia a partir de concepções antitéticas dum mesmo gérmen. Estas distinguem o que consideramos ser os dois grandes paradigmas educacionais, definidos pelo centralismo dado ao docente (ou ao “educare” da “Escola Tradicional”) ou, pelo contrário, ao discente (ou ao “educere” da “Escola Nova”) aplicáveis ao processo de ensino e aprendizagem.

Destas duas perspetivas decorrem três tipos de pedagogias que diferem no grau de diretividade do docente: a (1.) pedagogia diretiva, (2.) a não-diretiva e a (3.) relacional. À “Escola Tradicional” associa-se a pedagogia diretiva, pois “há uma ação intencional que visa produzir resultados de aprendizagem, normalmente protagonizada pelo professor. Neste espaço, o aluno é aquele que precisa aprender e só aprenderá se submetido às orientações do professor” (CRUZ, 2009:2). O professor assume-se como o detentor do saber e o aluno representa um recetáculo passivo da informação, não se valorizando as suas características únicas, assemelhando-se a sua mente a “uma tábua onde nada há e onde o escritor pode escrever e o pintor pintar aquilo que quer, desde que, saiba da sua arte” (COMÉNIUS, 1976:107). Visto que, “neste contexto, os formandos não são considerados peças importantes do processo, uma vez que as informações que trazem não são seguras, fiáveis, objetivas ou científicas” (GOUVEIA *et al*, 2007:10) privilegia-se a transmissão de conhecimentos e a aprendizagem por

recepção através da memorização, repetição e a realização de exercícios numa lógica comportamentalista.

O modelo da Escola Nova, que surgiu na primeira metade do século XX, pelo desenvolvimento das teorias maturacionista e cognitivista da aprendizagem e divulgado por pedagogos como Montessori, Dewey, Decroly e Freinet, denuncia as limitações desse papel atribuído aos alunos como recetores passivos de um saber construído por outros e como seres cujas necessidades e interesses se reprimem, contrariam ou ignoram no âmbito das escolas que obedecem a uma racionalidade pedagógica tradicional. Critica ainda o carácter regressivo do projeto educacional desenvolvido nesses contextos, que um mundo em mudança contribui para acentuar e a falta de sentido do trabalho escolar e da pouca ambição dos seus propósitos educativos. Este movimento multifacetado privilegia assim uma pedagogia não-diretiva

[centrada] nos interesses dos alunos, tendo em vista o desenvolvimento do seu potencial, a formação livre da sua personalidade e o desenvolvimento de competências metacognitivas e de descoberta do saber [...] caracterizam-se uma maior individualização das tarefas de aprendizagem, valorização do trabalho em pequenos grupos, papel facilitador e orientador do professor e respeito pelos ritmos de cada aluno” (MARQUES, 2000:94).

Desta forma, não havia primazia do professor em relação ao aluno, estando ambos na condição de aprendentes (CRUZ, 2009:3) num processo relacional pedagógico onde se minimizam “os conteúdos para privilegiar a acção sobre as motivações” e se postula “que a personalidade do outro encerra, ainda que de forma latente, uma capacidade de auto-organização, sendo o papel do formador o de a fazer emergir e desenvolver” (GOUVEIA *et al*, 2007:13). Rocha (1988:144) evidencia que esta não-diretividade total é um mito, dado que a sociedade influencia o indivíduo independentemente da sua vontade e que essa influência aponta em determinado sentido, daí que “importa ver, em cada caso, de que realidade se trata e como é que melhor serve o grande objetivo da tarefa educativa: a realização integral do educando”. Consultamos Cabanas (2002) para encontrarmos uma perspetiva conciliadora no que se refere a este jogo de antinomias absolutamente estruturante e endémico à natureza da Educação, o qual consiste, em termos gerais, na superação da Tese (“Escola Tradicional”) e da sua Antítese (“Escola Nova”) através da Síntese (Pedagogia do Meio Termo).

Estabelece-se assim a pedagogia relacional, que entende que “a educação se faz no encontro com o outro e, por conseguinte, a educação emerge na relação e no

diálogo” (GONÇALVES, 2002:73) e na qual é mais a interação aluno-professor que se pretende enquanto a base do processo de aprendizagem. Não se visa a abstenção do professor, mas a intervenção que este protagoniza de forma a proporcionar a atividade das crianças, o que nos leva a identificar o papel docente enquanto organizador e dinamizador de situações educativas, intervindo sobre as características do ambiente, de forma a proporcionar às crianças as condições de aprendizagem e trabalho adequadas e não um burocrata que implementa e avalia de forma estandardizada e massificada um programa dissociado da vida e das particularidades dos alunos que tem pela frente (TRINDADE, 2012:326).

I.II.II Construtivismo Humano e a Teoria da Aprendizagem Significativa

Na qualidade de académicos das Ciências da Educação, temos o distanciamento crítico e a objetividade necessários para compreender que estas teorias educativas são produtos de contextos histórico-culturais específicos que, por exemplo, tinham uma visão da criança radicalmente distinta da atual, pelo que nos apoiamos novamente em Dewey, citado por Rocha (1988:209) para explicitar que “o ponto essencial não é Educação Nova contra a Educação Antiga, Educação Progressiva oposta a Educação Tradicional, mas sim o apoio a tudo aquilo que, sob qualquer forma que seja, é digno do nome de Educação.”

Afigura-se-nos, todavia, que o construtivismo humano – a visão de construção do conhecimento, simultaneamente epistemológica e educacional – é superadora das grandes antíteses explanadas no ponto anterior, sobretudo face à realidade e aos desafios colocados à educação no séc. XXI. O construtivismo humano toma uma posição moderada sobre a natureza da ciência. Por um lado, considera as opiniões dos positivistas-lógicos clássicos intelectualmente indefensáveis; por outro, considera que muitos construtivistas criaram um mundo mental relativista e auto-destrutivo. Opta-se, em vez disso, por uma visão da ciência que reconheça um mundo externo e cognoscível, mas que dependa em grande parte de uma luta intelectualmente exigente para construir heurísticamente explicações sólidas, através de largos períodos de interação com os objetos, factos e outros indivíduos. Na sua forma mais simples, crê-se que os seres humanos são criadores de significados, que o objetivo da educação é construir significados partilhados e que este objetivo pode ser facilitado através da intervenção de professores bem preparados (VALADARES e MOREIRA,

2009:12). Esta visão assenta em dois grandes princípios, sendo o primeiro comum a todas as formas de construtivismo: o conhecimento não é um facto absoluto e imutável, é um processo em construção envolvendo visões, conceitos, modelos, teorias e metodologias com que o sujeito encara o mundo, mas onde nem o sujeito nem o objeto de conhecimento detêm uma hegemonia epistemológica. Assim, o conhecimento não é recebido passivamente, mas antes construído ativamente pelo sujeito cognitivo e a cognição serve à organização do mundo experiencial do sujeito, não à descoberta de uma realidade ontológica objetiva. O conceito de aprendizagem

não é entendido como o relato ou transmissão de verdades estabelecidas aos alunos, mas sim como proporcionando-lhes experiências relevantes e oportunidades de diálogo, de modo a que a construção de significados possa emergir. [...] não se entendem os currículos escolares como documentos contendo informações importantes mas sim como um conjunto de acontecimentos e actividades de aprendizagem através dos quais alunos e professores [...] elabora conjuntamente conteúdo e significados” (ARENDS, 1995:4-5)

No entanto, não significa que o papel da Escola e dos professores não seja o de ensinarem conhecimentos e os valores essenciais para a formação dos alunos. Significa, sim, que o professor terá de estar consciente que não basta ensinar para que o aluno (ou todos os alunos) aprenda(m). Todo o ser humano é captador de significados e o aluno terá de estar intelectualmente estimulado para, por descoberta mais ou menos apoiada ou por receção ativa, construir progressivamente os significados pretendidos. O construtivismo humano assenta ainda no princípio fundamental que a estrutura cognitiva complexa de cada ser humano tem uma importância decisiva na construção do seu próprio conhecimento. Há que ter em conta que “os mecanismos que regulam as emoções e os sentimentos estão internamente relacionados com os mecanismos que regulam as mais altas funções racionais como sejam a compreensão, as tomadas de decisão e a própria personalidade (DAMÁSIO, 1995). O ser humano é transdimensional, por isso o professor deve ter em mente que pensamentos, sentimentos e ações se conjugam para a modificação do significado das experiências de vida. Sendo assim, percebe-se que outro princípio do construtivismo humano seja a construção de significados partilhados, dando importância à partilha e negociações de ideias em ambientes propícios à partilha de significados, em que os fatores sociais e a aprendizagem de competências sociais são importantes.

Face a estes princípios, percebe-se que a aprendizagem por receção automática, na qual o aluno não faz nenhuma descoberta independente e apenas

incorpora o material que lhe é apresentado de forma a ficar acessível em situações futuras, a “educação bancária” de que fala Paulo Freire (1974)

conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado [...] os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixarem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta forma, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (FREIRE: 1974:58)

ao passo que numa aprendizagem significativa as ideias expressas simbolicamente são relacionadas com as informações previamente adquiridas pelos alunos através de uma relação não arbitrária, [com sentido e] substantiva. A essência da noção de aprendizagem significativa resulta da interação cognitiva entre conhecimentos existentes na estrutura cognitiva do aprendente que servem como ancoradouro para os novos conhecimentos a serem adquiridos, que ganham assim significado e enriquecem os preexistentes, resultando em conhecimentos mais elaborados, estáveis e mais aptos a promover ancoragem cognitiva a outros conhecimentos. Coll e Solé (2001) perspetivam que numa aprendizagem significativa passa por

construir um significado próprio e pessoal para um objecto de conhecimento que existe objectivamente [...] que leve [...] à integração, modificação e estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuímos, dotados de determinada estrutura e organização que varia, em vínculos e relações, em cada aprendizagem realizada” (idem:19)

I.II.III O Professor Gestor-Investigador-Reflexivo

Se o foco da escola mudou, como considera Moraes (2005), quando refere que

a sua missão é [atualmente] atender ao aprendiz, [...] ao estudante [e este é agora visto 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, consequentemente, com diferentes habilidades para resolver problemas (MORAES, 2005:137-139)

então também a “concepção actual de currículo e de gestão curricular reclamam que o professor seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais” (ALARCÃO, 2001:15). Esta mudança de paradigma traz implicações para a dinamização do processo de ensino e aprendizagem, como está previsto no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, segundo o qual o professor.

a) *Promove aprendizagens significativas no âmbito dos objectivos do projecto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram; b) Utiliza, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respectivo nível e ciclo de ensino; c) Organiza o ensino e promove, individualmente ou em equipa, as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didáticas fundamentadas, recorrendo à actividade experimental sempre que esta se revele pertinente; [...] f) Promove a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de o organizar e comunicar, bem como o envolvimento activo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo; g) Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos; [...] j) 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.*

Desta forma, o ato de ensinar consiste no desenvolvimento de uma ação especializada e deliberada de organização e acionação de um conjunto variado de dispositivos que promovam a aprendizagem do sujeito aprendente, estimulando as potencialidades nele detetadas que viabilizem, induzam e facilitem, pela sua parte, o desenvolvimento dos procedimentos correspondentes necessários para a apropriação (ROLDÃO, 2009:15). Andrade, Correia e Alves (2001:11) complementam esta redefinição do professor enquanto organizador e dinamizador do ambiente educativo e do processo de ensino e aprendizagem, prevendo a revolução que as TIC e a Web 2.0 representam para a transformação a curto prazo dos ambientes de aprendizagem, nos quais o professor

assume um papel de orientador da aprendizagem e de co-aprendiz, controlando essencialmente os aspetos metacognitivos. Cria-se um ambiente de aprendizagem cooperativa e colaborativa, em que a interação direta do aprendiz com o conhecimento não visa eliminar as interações com o professor e os seus pares, mas antes reforçá-las no sentido de assumirem cada vez mais um carácter formalmente bidirecional e multidirecional e desenvolverem-se numa perspetiva cooperativa. O aluno define o seu estilo e ritmo de aprendizagem, perspetivando o conhecimento segundo necessidades e interesses pessoais, em contacto com múltiplos pontos de vista e diferentes formas de pensar, apoiado e integrado numa rede composta pelo professor e os seus pares. (idem)

Já o aluno entrará numa escola cada vez menos centrada na objetividade positivista, com rígidos procedimentos burocráticos e de controlo rígido, enquanto mera peça dum enorme sistema e fechada em si mesma para se assumir como

escola-labirinto, espaço com magníficas possibilidades de caminhos diferenciados, onde o se perder é valorizado, porque possibilita uma enorme diversidade de caminhos e soluções; onde chegar a um lugar é importante claro, mas sem que isso imponha a perda da riqueza do caminhar, do se perder e do experimentar as inúmeras possibilidades trazidas pelo próprio caminhar (Pretto, 2011:109)

Se compete ao professor “procurar o entendimento do ponto de vista do aluno” (GOMES, 2011:79), daqui decorre que tem a responsabilidade de incentivar a variedade e não a homogeneidade e abraçar as oportunidades

para encarar cada indivíduo como um ser humano único [tendo em conta] todas as formas como cada um é diferente – quer essas diferenças resultem de circunstâncias culturais, sociais ou físicas, quer estejam relacionadas com diferenças que nos podem ser menos óbvias, como na forma como cada um aprende e nos talentos e nos pontos fortes específicos de cada um. Ao focar a singularidade de cada indivíduo, estamos também a ir para além de rótulos e categorias que separam e marginalizam. A igualdade de oportunidades surge do facto de se ser reconhecido como indivíduo único. Ao influenciar o sistema para que este tenha em conta a forma como os jovens/crianças conseguem compreender e expressar as suas formas únicas de comunicação, processamento de informação e aprendizagem, estaremos naturalmente a abordar as necessidades de todos aqueles que, de uma forma ou doutra, estão em desvantagem (idem)

Entende-se assim a necessidade imperiosa da “pedagogia diferenciada”, expressão cuja definição não reúne consenso dos diversos autores e investigadores que se debruçam sobre esta temática, definida por Perrenoud (2000:79) como “processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazer progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e estudo) do aluno”. Fernandes (2011:31) enfatiza também

a necessidade de os sistemas educativos [...] se ocupem agora da equidade da educação, oferecendo experiências de aprendizagens adaptadas às necessidades dos alunos que apresentam aptidões muito variadas [...] elaboração de programas de ensino mais ricos, de acordo com os talentos e necessidades diversas de todos os alunos, de modo a que todos realizem as suas possibilidades e que os talentos excepcionais possam ser mantidos e cultivados (idem).

A esta necessidade de pedagogia diferenciada associa-se a noção de escola inclusiva (Declaração de Salamanca, 1994), operacionalizada em termos formais no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, onde se refere que

importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos (Preâmbulo)

Para dar resposta a todas estas exigências, compete ao professor, além de se assumir como gestor do currículo, ainda adotar o perfil de profissional investigativo e reflexivo, conceitos que, para Nóvoa (1992), são maneiras diferentes dos teóricos das Ciências da Educação definirem a mesma realidade. Alarcão (2001) considera que a

própria natureza do professor implica uma vertente de investigação intimamente ligada à sua função, o que pressupõe o desenvolvimento de competências para investigar na, sobre e para a ação educativa, no sentido de partilhar resultados e processos, com os colegas, por exemplo. Desenvolve-se assim “uma prática reflexiva [que] conduz a (re)construção dos saberes, atenua a separação entre a teoria e a prática e assenta na construção de um movimento circular em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (OLIVEIRA, 2010:128) e que beneficia duma integração efetiva num contexto educativo igualmente reflexivo numa “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade de um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2001: 25). Deste modo,

o professor não pode agir isoladamente em sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, com os colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos (as) professores (as) tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem que ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva (ALARCÃO, 2003:44).

A reflexão “implica uma perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem” (ABRANTES, 1996:175), sendo que a reflexividade consiste “na capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (idem). É neste sentido que

O pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões ou da gestão de dilemas (ROLDÃO, 1999:116).

Urge agora enquadrar a esfera de atuação e deliberação docente na arquitetura curricular portuguesa, distinguindo três níveis de decisão curricular: político-administrativa (MEC), gestão (escola) e realização (professor e aluno na sala de aula) (PACHECO, 2008:11). Para tal, na secção seguinte, evidenciaremos a operacionalização que as consonâncias e dissonâncias dos preceitos teóricos explanados encontram nos documentos normativo-legais nos quais nos apoiaremos para tecer o enquadramento legal da estrutura e organização curricular e do regime de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino do 1.º e 2.º CEB.

I.III Normativos Legais do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

I.III.I. Estrutura Curricular do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

A organização e gestão curricular do Ensino Básico estão definidas no art. 3.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, segundo os seguintes princípios orientadores:

a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário; b) Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem; c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos através da articulação e da contextualização dos saberes; d) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares; e) Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática; f) Racionalização da carga horária letiva semanal dos alunos; g) Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respetivo projeto educativo; h) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino atividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspetiva de formação ao longo da vida; i) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, de forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes e definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.

É de salientar que esta reorganização curricular foi um dos ancoradouros à revolução paradigmática que constituiu a mudança de uma visão instrumental da escola – como mero veículo de transmissão de saberes e valores definidos de forma homogénea para todo o país, de modo a preservar a herança cultural da cultura-padrão – para uma lógica de envolvimento, em que a escola e os seus agentes se adequam aos contextos reais em que estão inseridos, mobilizando recursos locais e onde todos os atores da comunidade educativa têm voz, de modo a tomar a escola numa instituição de vivência e aprendizagem das culturas e da democracia e ainda num agente de mudança social, integrado na comunidade e numa lógica de agrupamento de escolas (LEITE, 2003:115-116).

É neste contexto que surge o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, documento que estipula, no

preâmbulo, que a escola tem de “construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança”. Para se abrir caminho a esta inovação, o documento refere três instrumentos alicerçantes de gestão estratégica: (i) o PEE, (ii) o PCE e o (iii) PCT. O Decreto-Lei n.º 115-A/98 delinea ainda outros instrumentos de processo de autonomia: (iii) o PAA, o (iv) RI e o (v) Orçamento. Este quadro geral sofreu alterações com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que visa um “reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento de lideranças fortes” (Preâmbulo). Esta conceção toma forma através da instituição do Conselho Geral, um órgão de direcção estratégia composto por corpo docente e não-docente e encarregados de educação e as autarquias e a comunidade local. As suas principais competências são aprovar o RI, o PEE, o PAA e o seu acompanhamento, no Relatório Anual de Atividades. Paralelamente, este normativo legal procura reforçar a liderança escolar, sendo a sua maior expressão a criação do cargo de Diretor, coadjuvado por um Subdiretor e um pequeno número de adjuntos.

Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, veio fazer uma nova revisão que visa aprofundar a trajetória de aprofundamento da autonomia das escolas através da “reestruturação [...]consolidação e alargamento da rede escolar com contratos de autonomia, a hierarquização no exercício de cargos de gestão, a integração dos instrumentos de gestão, a consolidação de uma cultura de avaliação e o reforço da abertura à comunidade”. Procede-se à simplificação e integração dos instrumentos de gestão estratégica, realizada em estreita conexão com processos de avaliação orientados para a melhoria da qualidade do serviço público de educação. Para o efeito, reforça-se uma cultura de autoavaliação e de avaliação externa que leva à consequente introdução de mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais. Mantêm-se os órgãos de administração e gestão, mas reforça-se a legitimidade e competência do Conselho Geral enquanto órgão de representação dos agentes de ensino, dos pais e encarregados de educação e da comunidade local. Também no sentido de reforçar a legitimidade do cargo de Diretor, reforça-se a exigência do processo eleitoral e dos requisitos para o exercício da função, consagrando-se paralelamente mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direcção, gestão e gestão intermédia. O Conselho Pedagógico

passa a assumir um caráter estritamente profissional, sendo a sua constituição exclusiva a docentes.

De forma paralela e complementar, elaborou-se ainda uma nova revisão curricular patente no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. Este diploma afirma no seu preâmbulo que “em vista melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende, [...] procede à introdução de [...] alterações destinadas a criar uma cultura de rigor e de excelência”.

A consulta do art. 3.º explicita os princípios orientadores deste normativo, dos quais destacamos os seguintes: (i) Reforço da autonomia pedagógica e organizativa das escolas na gestão do currículo e uma maior liberdade de escolha de ofertas formativas, no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado às características próprias e integrado no respetivo projeto educativo; (ii) Redução da dispersão curricular e do reforço da carga horária nas disciplinas fundamentais; (iii) flexibilidade da duração das aulas, da construção de percursos formativos; (iv) Promoção do rigor da avaliação, valorizando os resultados escolares e reforçando a avaliação sumativa externa no ensino básico. No que se refere aos três instrumentos edificantes da estratégia e concretização do currículo e estruturantes da autonomia e gestão das escolas, o diploma é nuns casos omissivo e noutros parco em informação. Refere-se, por exemplo, no ponto 8 do art. 25.º ao “plano de trabalho de turma”, optando o legislador pela denominação de PTT à de PCT, mas sem definir de forma inequívoca se há diferenças entre estes conceitos ou se se resume tudo a uma questão de nomenclatura. Já a designação “projeto educativo” é mais frequente, como no art. 14.º, mas permanece a indefinição no que concerne o PEE, PCE, o PCT (ou PTT).

I.III.II Organização Curricular do 1.º e 2.º CEB

A consulta do “Anexo I” permite a visualização das matrizes curriculares e plano de estudos previstos para o 1.º e 2.º CEB, os quais constituem a concretização do currículo, entendido à luz do legislador como “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da

avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo” (art. 2.º, ponto 1).

O 1.º CEB representa o início da escolaridade básica, é constituído por quatro anos e é iniciado aos 6 anos idade (desde que completados até 15 de setembro ou, se requerido pelo encarregado de educação, até 31 de dezembro). A carga letiva contempla áreas disciplinares, áreas não disciplinares e atividades de enriquecimento curricular. As áreas não disciplinares devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma vertente de trabalho em articulação com as TIC, a constar explicitamente no PCT/PTT. O processo de ensino e aprendizagem é dinamizado por um professor titular em regime de monodocência que pode ser coadjuvado por outros professores nas áreas das expressões. De acordo com o Despacho n.º 19575/2006, de 25 de setembro, é da responsabilidade do professor titular a gestão do tempo letivo de forma flexível a trabalhar todas as áreas, tendo, contudo, de respeitar a distribuição patente no Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto, no qual se atribuem 8 horas semanais à Língua Portuguesa (prevendo-se uma hora diária para a leitura), 7 horas para a Matemática e 5 horas para o Estudo do Meio, sendo metade dessas destinadas ao Ensino Experimental das Ciências.

O 2.º CEB é constituído por dois anos de escolaridade, o 5.º e o 6.º anos de escolaridade e, ao contrário do 1.º CEB, a sua organização curricular engloba apenas áreas curriculares e o regime é de pluridocência, estando um professor alocado a cada disciplina. No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, tendo como limite os tempos mínimos por área disciplinar e disciplina e o somatório dos tempos totais a cumprir, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas. A carga horária sugerida pelo Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto, está organizada em períodos de 90 minutos e sugere o seguinte tempo total para cada área: a) Línguas e Estudos Sociais - Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal, Língua Estrangeira) - 12 horas; b) Ciências Exatas e da Natureza - Matemática e Ciências da Natureza – 9 horas; c) Educação Artística e Tecnológica - Educação Visual e Tecnológica e Musical – 6 horas; d) Educação Física – 3 horas; e) Formação Pessoal e Social - Desenvolvimento Pessoal e Social ou Religião Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões - 1 hora; f) e a Formação Cívica deve ser desenvolvida em articulação com as restantes áreas disciplinares.

I.III.III Objetivos Gerais e Específicos do 1.º e 2.º CEB

No plano formal normativo-jurídico, o referente da atual estrutura curricular é a LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/1997, de 19 de setembro; Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto e Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, na qual se estabelecem também os objetivos gerais e específicos de todos os níveis de ensino, bem como a sua organização curricular. Segundo este documento, a educação básica reveste-se dum caráter obrigatório e gratuito e “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses (alínea a, art. 7). O Ensino Básico afirma-se, então, como um instrumento de democratização social prospetivo, visando a promoção de valores de cidadania, desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, estimulando uma futura intervenção responsável e útil na vida comunitária.

O 1.º e o 2.º CEB são sequenciais, pelo que a articulação entre ambos atende a uma progressão, tendo sido definidos objetivos específicos para cada ciclo, decorrentes dos gerais, mas adequados à faixa de desenvolvimento etário previsível à sua frequência. Dessa forma e de acordo com o art. 8.º, n.º, da LBSE, para o 1.º CEB prevê-se “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, das expressões plástica, dramática, musical e motora”. No caso do 2.º CEB, estipula-se

a formação humanística, artística, física, e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visando 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. (idem)

Algumas finalidades de ambos os ciclos têm vindo a ser publicadas em documentos emanados pela iniciativa “Metas Curriculares do Ensino Básico” as quais, a par dos programas atuais de cada disciplina, apresentam as “referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino: nelas se clarifica o que nos Programas se deve eleger como prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade”, tendo sido, por isso, elaboradas segundo os princípios da clareza e precisão, de modo a orientar os docentes para a definição minuciosa dos resultados de aprendizagem essencial em cada disciplina, por ano de escolaridade, ou, quando isso se justifique,

por ciclo, realçando o que nos atuais Programas deve ser objeto de ensino, representando um documento normativo de progressiva utilização obrigatória por parte dos docentes. Pretende, então, ser um referente central à planificação e organização do processo de ensino e aprendizagem bem como à avaliação interna e externa.

I.III.IV Perfil do Professor do 1.º e 2.º CEB

No sentido de definição de políticas superadoras dos défices de qualificação escolar da população portuguesa, promulgou-se o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, no qual se declara a necessidade de um corpo docente de qualidade, qualificado e estável, cuja habilitação para a docência seja uma habilitação profissional, obstando à tendência das habilitações próprias e suficiente, resultantes da massificação do ensino. Este novo sistema de habilitação para a docência privilegia a abrangência entre níveis e ciclos de ensino por forma a possibilitar a mobilidade docente entre os mesmos, com o fito de “[permitir] o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afectos ao sistema e da respectiva trajectória profissional” (Preâmbulo). Para o efeito, cria-se a figura do professor habilitado para a leccionação conjunta de vários níveis ou ciclos de ensino, possibilitando o perfil do professor com dupla habilitação para a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB ou perfil do professor com dupla habilitação para o 1.º e o 2.º CEB.

Afonso (2009:105) considera haver um contraste violento e repentino de monodocência do 1.º CEB e o regime de pluridocência do 2.º CEB, intensificado pelas diferentes lógicas organizativas que estruturam o trabalho escolar e acentuado pelo contraste de cultura profissional entre os professores do 1.º e 2.º CEB, que terá precisamente na sua base a formação de tradições diferentes. O mesmo autor declara que os professores de 1.º CEB se assumem “como “professores de crianças” (idem), cuja missão se centra na promoção de aprendizagens fundamentais por parte dos alunos, que representam o foco da sua intervenção educativa e o seu sentimento de pertença ancora-se no “mundo da criança e na problemática do desenvolvimento da criança” (ibidem). Pelo contrário, os professores do 2.º CEB assumem-se como professores de uma disciplina escolar, sendo este o seu foco e ancorando os seus sentimentos de pertença ao mundo académico.

Desta forma, o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, colmata este “referencial da formação orientado para uma visão académica centrada na disciplina escolar e não tanto no conhecimento específico da profissão” (AFONSO, 2009:106), já que esta continuidade visa a superação destas transições perniciosas para os alunos, no que toca à sua relação com os espaços das escolas, as áreas e os tempos de trabalho e finalmente com a preocupação dos professores para desenvolverem gradualmente as competências esperadas ao longo da Educação Básica. Este modelo permite articular a exigência da competência disciplinar de acordo com o crescente desenvolvimento do conhecimento, sem deixar para segundo plano o vínculo pedagógico da relação de personalidade e do conhecimento interpessoal que é amiúde abalada pela entrada no 2.º CEB. Esta oportunidade de redefinição da profissionalidade docente num sentido mais pleno, e que justifica a seleção do título do presente relatório, será aprofundada no Capítulo IV.

CAPÍTULO II

METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Como vimos no capítulo anterior, uma das competências requeridas ao profissional da educação é a dinamização de uma prática pedagógica adequada, contextualizada e diferenciada, como é referido no ponto g) da “Dimensão de ensino e aprendizagem”, do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, onde consta que este:

Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos.

Nesse sentido, foi fulcral para a construção da nossa profissionalidade a capacidade de evidenciar o recurso a metodologias de investigação em educação para conhecer, caracterizar e analisar comparativa e contrastivamente a natureza e intencionalidade distinta das práticas educativas observadas na diversidade de cada contexto e de cada grupo específicos a que ficámos alocados para a realização do estágio, como descreveremos no ponto II.II do presente capítulo, lembrando-nos sempre de que cada turma é “uma realidade tão única como uma impressão digital” (ARENDS, 1995: 146).

Valorizamos assim

as perspectivas epistemológicas e metodológicas congruentes com as abordagens à investigação em educação que privilegiam a compreensão das estruturas sociais e organizacionais, a construção dos contextos de acção e das ordens locais, a caracterização das relações de poder, as lógicas de acção, as culturas organizacionais e profissionais, as construções identitárias (AFONSO, 2006:9)

Alarcão (2001:18) complementa esta necessidade de forma veemente, recuperando o conceito de “professor-investigador” explanada no ponto I.II.III do capítulo anterior:

Não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não, se questione sobre as funções da escola e sobre se estas estão a ser realizadas. Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão [...] é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intelectual e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.

II.I. Tipo de Estudo

Delineámos, para o efeito, um processo de observação, aqui definido como um “processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência orientado por um objectivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objeto para dele retirar informações” (DAMAS e DE KETELE, 1985:11), justificado pela noção de que “a observação efetuada no contexto natural dos acontecimentos [é] um dos procedimentos mais utilizados para a recolha de dados [...] capazes de contribuir para a tomada de decisões educativas” (PARENTE: 2002:180) e igualmente que

só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados. Só a observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida. (ESTRELA, 1985:128)

Enveredámos assim por um estudo de natureza eminentemente qualitativa na qual “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...] que se interessa mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994:47-49). Note que esta opção não excluiu a necessidade de adoção de algumas técnicas complementares de teor quantitativo, como clarificaremos no ponto II.III do presente capítulo. Este posicionamento acarreta implicações para o tipo da observação que, logicamente, será de cariz participante e directa. É participante porque “o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação” (CARMO e FERREIRA, 1998:107) e directa, definida por Quivy e Campenhoudt (2005:164) como “aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” uma vez que o

observador participante se ocupa de uma situação social com dois objetivos: por um lado, inserir-se nas atividades intrínsecas a essa situação e, por outro lado, observar as atividades, as pessoas e mesmo os aspetos físicos dessa mesma situação. Está simultaneamente dentro e fora, ou, pelo menos, vai assumindo um vaivém entre os diferentes papéis como se estivesse alternadamente “dentro” (participante) ou “fora” (observador) (SPRADLEY cit. In VASCONCELOS, 2006:94)

Porém, o processo investigativo também se reveste de contornos não-participante aquando da observação da intervenção educativa dos orientadores cooperantes e do par pedagógico, pois era feita “do exterior [e] tanto [podia] ser de

longa como de curta duração, feita à revelia ou com o acordo das pessoas em questão, ou ainda realizada com ou sem a ajuda de grelhas de observação pormenorizadas” (QUIVY e CAMPENHOUDT, 2008:198). Todo este processo investigativo se reveste de um cariz naturalista de tipo descritivo. É naturalista por se caracterizar pela “investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis” (AFONSO, 2006:43) e porque

a fonte direta de dados são as situações consideradas “naturais”. Os investigadores interagem também com os sujeitos de uma forma “natural” e, sobretudo, discreta. Tentam “misturar-se” com eles até compreenderem uma determinada situação, mas procuram minimizar ou controlar os efeitos que provocam nos sujeitos de investigação e tentam avaliá-los quando interpretam os dados que recolheram. (CARMO e FERREIRA, 1998:107)

É de tipo descritivo visto que se procede

a uma narrativa ou descrição dos factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, que tenham sido directamente observados por ele quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante.” (AFONSO, 2006:43).

É também de natureza exploratória, descritiva e empírica. É exploratório por ter como objetivo compreender e melhorar as temáticas sobre as quais existe pouco conhecimento, procurando aprofundar conceitos e entender as razões e motivações para determinadas atitudes e comportamentos dos indivíduos e é descritivo por ter como objetivo descrever o fenómeno, a sua natureza e características, dentro do seu contexto real, procurando obter informação sobre atitudes, pontos de vista e perceções que os indivíduos manifestam relativamente a determinados fenómenos. Tem ainda uma dimensão empírica, visto que a pesquisa é de campo, ou seja, realizada no próprio local onde ocorre o fenómeno.

II.II. Participantes do Estudo

O universo do estudo são os dois estabelecimentos de ensino onde decorreram os estágios profissionalizantes, doravante referidos como Instituição A e Instituição B, onde realizámos o estágio profissionalizante em 1.º e em 2.º CEB, respetivamente. Para uma caracterização mais pormenorizada dos contextos organizacionais, referimos a consulta do ponto III.I.I. Relativamente à amostra dos estudos realizados, é composta por quatro grupos. Para uma análise mais pormenorizada dos grupos, referimos a consulta do ponto III.I.II. O primeiro grupo é uma turma do 1.º Ano do 1.º CEB, composta por 23 alunos, com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos de

idade, sendo que conta com 16 alunos do género masculino e 7 do género feminino. Todos os alunos frequentaram a Educação Pré-Escolar desde os 3 ou 4 anos, sendo que apenas quatro não frequentaram esta valência na Instituição A; todos os alunos habitam com os pais e irmãos biológicos, nos casos aplicáveis e todos os Encarregados de Educação detêm habilitações académicas ao nível do Ensino Superior, desde Bacharelato até Doutoramento, e dedicam-se a ocupações liberais e de prestação de serviços, estando por isso enquadrados num nível socioeconómico homoganeamente médio-alto ou alto.

Os três grupos restantes correspondiam a duas turmas de 5.º e uma de 6.º ano do 2.º CEB. O segundo grupo era a turma do 5.º ano do 2.º CEB era constituído por 20 alunos, sendo que sete eram do género feminino e treze do género masculino. O terceiro grupo é outra turma do 5.º Ano constituída por 11 alunos do género masculino e 9 do género feminino. O quarto e último grupo é a turma do 6.º ano, constituída por 20 alunos, sendo 15 do género masculino e 5 do género feminino e a média das idades ronda dos 11 anos. Os três grupos tinham em comum a área de residência, o nível socioeconómico médio/baixo das famílias e as habilitações académicas dos encarregados de educação, cujo limite máximo ora se encontrava a nível do 9.º Ano do Ensino Básico ora a nível do Ensino Secundário, havendo apenas três elementos num universo de sessenta com graduações a nível do Ensino Superior e em todas havia casos de separação ou processos de divórcios. A média das idades rondava os 10 e os 11 anos. Outra característica transversal era que todas turmas tinham alunos com NEE

II.III. Procedimentos e Instrumentos

O percurso investigativo foi constituído por etapas distintas, o que requereu a utilização de instrumentos e execução de procedimentos diferenciados e adequados às suas características específicas. Num primeiro momento, recorreremos à análise documental que é entendida como um “procedimento indireto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente” (SOUSA, 2009:88) dos documentos que suportavam os princípios orientadores das instituições, a saber: Projeto Curricular de Escola, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades no caso da Instituição A. Quanto à Instituição B, além dos documentos já mencionados, consultámos ainda o

Projeto de Intervenção do Diretor (art. 22.º do Decreto-Lei N.º 75/2008, de 22 de abril e Portaria nº 604/2008, de 9 de julho). Este processo serviu de base para a elaboração do ponto III.I onde se caracterizam os contextos organizacionais que nos acolheram para a realização dos estágios profissionalizantes em 1.º e 2.º CEB.

Possibilitámos, assim, uma intervenção educativa consciente e coerente com a cultura escolar e os princípios e ideológicos de ambos os estabelecimentos de ensino. Esta leitura e subsequente análise crítica serviram de referente primeiro, juntamente com as outras estratégias de recolha de dados, para o processo de planificação, subjacente a todas as práticas realizadas, não só em ambientes e períodos letivos reservados à educação formal, mas também a atividades não-estruturadas com possibilidades de educação não-formal, como as celebrações do Magusto e do Natal, no 1.º CEB; também o apoio prestado na visita de Estudo a Serralves, “Semana da Leitura” e à atividade matemática de articulação com o 3.º CEB, bem como a preparação do projeto “Noite de Contadores de Histórias”, a nível do 2.º CEB, são disso exemplo e serão desenvolvidas no ponto III.II.III. Foi também frutuosa a análise comparativa e contrastiva entre as duas instituições com modos de organização distintos e inseridas em contextos díspares por forma a delinear, executar e monitorizar uma intervenção educativa que evidenciasse uma coerência de alinhamento construtivo aos vários níveis de deliberação curricular.

A segunda etapa, fundada na apropriação das características das instituições, focou o conhecimento dos grupos de crianças, o que suscitou a utilização de técnicas diversificadas. A primeira foi novamente a análise documental a qual, na Instituição A, na ausência de caracterização de turma ou existência de PCT/PTT, se debruçou na consulta dos processos individuais dos alunos preenchidos pelos Encarregados de Educação. Relativamente à Instituição B, obtivemos acesso aos PCT/PTT e relatórios de um dos elementos do grupo com NEE.

Sabendo que são, contudo, insuficientes para a obtenção do grau de conhecimento aprofundado desejado e desejável relativamente à turma, procedemos à observação para conhecer os diferentes grupos. Para o efeito, fundamentámo-nos na noção de que a passagem do “olhar” para o “ver” e do “ouvir” para o “escutar” implica que a “criação de uma atitude de observação consciente (passe) por um treino da atenção de forma a poder aprofundar a capacidade de selecionar informação pertinente através dos órgãos sensoriais (CARMO e FERREIRA, 1998: 94). A elaboração de um relatório sobre o perfil de competências (Anexo V.V) a um aluno do

grupo do 1.º Ano e um relatório sobre a intervenção educativa a um aluno do grupo de 6.º Ano com Paralisia Cerebral (Anexo V.VI) serviu para desenvolvermos essa capacidade de observação, alicerçada num conjunto de itens relativo aos antecedentes, realizações atuais da criança numa visão múltipla e desde uma perspectiva desenvolvimental e cujo resultado foi um estudo pormenorizado compreensivo e sistemático do aluno, que termina com um conjunto de recomendações que visam dar resposta aos problemas detetados, promovendo assim a sua inserção mais frutuosa no processo de ensino e aprendizagem. Não fossem os constrangimentos temporais, teríamos considerado relevante aplicar a mesma metodologia a outro, senão mesmo a todos os alunos da turma.

Paralelamente, realizaram-se várias conversas informais com os orientadores cooperantes para se promover uma construção partilhada e validada pela triangulação de dados e de perspetivas, visto constituirmos uma equipa pedagógica, juntamente com os já referidos orientadores cooperantes e com o par pedagógico. Estas conversas informais entre os três elementos da equipa pedagógica mantiveram uma frequência diária e o seu âmbito alargou-se do conhecimento da turma e da sua evolução nos dias em que estávamos ausentes do centro de estágio, até ao fornecimento de *feedback* pertinente sobre a nossa atuação, explicitando as melhorias a fazer em relação à prestação efetiva e a esperada, face às exigências a que um professor de 1.º e 2.º CEB deve dar resposta, desde o seu ponto de vista. Também o par pedagógico se pronunciava a esse respeito, o que permitia a obtenção de pontos de vista diversificados, aos quais se juntava ainda o olhar informado das Supervisoras de Estágio. No 2.º CEB, tivemos ainda a oportunidade de participar de modo interventivo nas reuniões de avaliação em Conselho de Turma, nas quais fomos chamados a pronunciarmo-nos, num espírito de partilha e troca de ideias, não só sobre as classificações dos alunos relativas a Ciências Naturais e Matemática, mas também sobre aspetos diversos de componente não-cognitiva, como a reformulação de estratégias de promoção de disciplina e métodos de trabalho constantes no PTT/PCT e a remodelação da planta da sala de aula.

Como já foi mencionado, foram elaborados e/ou utilizados instrumentos de várias ordens, consoante as necessidades e finalidades de observação. Os instrumentos de observação não-estruturada foram os registos e os diários de campo e os instrumentos de observação estruturada foram as grelhas de observação, os registos de incidentes críticos (Anexo III) que foram utilizados de forma a captar e a

preservar a essência do que estava a acontecer em determinados momentos considerados cruciais, por possibilitar que “o observador olha para aspetos específicos do comportamento da criança que julga serem ilustrativos das dimensões que pretende observar e registar” (PARENTE, 2002:181. Este tipo de registos contribuiu essencialmente para analisar o grau de adequação das estratégias/atividades propostas através dos comentários tecidos ou comportamentos exibidos pelos alunos, bem como fornecimento de pistas para uma gestão da sala de aula que prevenisse e/ou colmatasse a indisciplina ou problemas de comportamento. Foram utilizadas também listas de verificação (Anexo V.I), nos casos em que se podia observar e classificar se o aluno tinha exibido ou não dado comportamento previsto como desejável numa lógica mutuamente exclusiva. As grelhas de observação de escala uniforme (Anexo V.II) serviram para monitorizar e regular as aprendizagens, bem como a evolução dos alunos em termos de proficiência em leitura, por exemplo. Utilizámos ainda registos fotográficos das atividades/estratégias, experiências de aprendizagem e materiais utilizados na atuação educativa (Anexo VI).

Todos os dados recolhidos eram posteriormente alvo de análise de conteúdo de modo a permitir a extração e organização de informação pertinente e que fosse alvo de reflexão, pois o professor “não deve descurar de autoavaliar-se, assim como avaliar as intenções pedagógicas por ele definidas. É através desta reflexão que o educador vai adequando diariamente as suas práticas tornando-as cada vez mais pertinentes, reestruturando-as periodicamente nas planificações a médio e a longo prazo” (MARQUES *et al*, 2007:130).

Salientamos agora o papel fundamental das reflexões críticas (Anexo VII) que foram elaboradas ao longo de ambos os estágios, acompanhando-nos a par e passo e servindo de espaço de recolhimento crítico antes, durante e após a ação, onde nos vertíamos na escrita com o fito de catalisar continuamente o nosso processo evolutivo. Para que se registassem estes avanços e saltos qualitativo foi imprescindível a monitorização e análise cuidadas e orientadoras garantidas pelas supervisoras, que baseadas nestas considerações forneciam pistas de atuação que se traduzissem numa prática pedagógica progressivamente mais cabal e eficaz, porque informada e reflexiva. Foi-nos particularmente grata a proposta de documentação narrativa de experiências pedagógicas como ferramenta de reconstrução crítica do mundo escolar e das práticas docentes, inscrevendo-se esta prática

en el campo de la investigación educativa como una modalidad particular de indagación narrativa y interpretativa que pretende reconstruir, documentar, tornar públicamente disponibles, tensionar y volver críticos los sentidos, comprensiones y interpretaciones pedagógicas que los docentes construyen, reconstruyen y negocian cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas. (SUÁREZ, 2007:85)

Assim, através do processo de escrita,

los docentes [...] que protagonizaron experiencias pedagógicas en las escuelas se convierten en autores narradores de relatos pedagógicos e historias escolares, al mismo tiempo que muestran e tornan públicamente disponibles los saberes profesionales, significados culturales y comprensiones sociales que ponen a julgar cotidianamente en sus prácticas educativas y cuando las reconstruyen relatándolas, [...] toda narración o testimonio autobiográfico ya suponen en sí mismos interpretación, construcción y recreación de sentidos, lecturas del propio mundo y de la propia vida. Así, [...] los docentes están reconstruyendo interpretativamente parte de sus trayectorias profesionales y están ortogando sentidos particulares a lo que hicieron y a lo que alcanzaron en un determinado momento [...], en el mismo movimiento en que re-elaboran reflexivamente parte de sus vidas y se re-posicionan a respecto de ellas, y más distanciados que cuando las vivieron (SUÁREZ, 2007:87-88).

Para o mesmo efeito, contamos ainda com as grelhas de acompanhamento da prática profissional (Anexo IX), preenchidas pelas supervisoras, orientadores cooperantes, par pedagógico e por nós próprios; sendo o nosso desempenho alvo de escrutínio segundo critérios e indicadores específicos, conseguimos avaliá-lo e, a cada etapa, traçar medidas concretas de ação que paulatinamente concorressem para ultrapassar os obstáculos detetados e firmando algumas conquistas, entre os avanços e recuos que marcam a construção da profissionalização.

CAPÍTULO III

INTERVENÇÃO EDUCATIVA

III.I Caracterização dos Contextos de 1.º e 2.º CEB

III.I.I As Instituições

A nossa intervenção educativa decorreu em dois estabelecimentos educativos, doravante referidos como Instituição A e Instituição B, onde realizámos o estágio profissionalizante em 1.º e em 2.º CEB, respetivamente. A instituição A é um estabelecimento de ensino privado que assegura as valências de Jardim de Infância e 1.º CEB e oferece ainda atividades extracurriculares. A origem desta proposta pedagógica remonta a uma experiência tida como inovadora no campo do ensino da Matemática que, por iniciativa dum grupo de encarregados de educação, deu origem a uma instituição que, na sua ótica, proporcionasse uma oferta educativa criativa. A identidade da instituição estruturou-se pela declaração dos “Princípios Educativos” (PE-A: 8) que orientam a sua atividade e prática letiva. A prioridade é a conceção da criança/aluno enquanto sujeito que desempenha um papel ativo na construção do próprio conhecimento, realizado em interação com o meio, e cujo fim último é o pleno desenvolvimento do seu potencial único, fomentando a autonomia e contribuindo para uma expressão pessoal rica e diversificada. Assim, as finalidades do processo educativo junto da criança/aluno estão ligadas à promoção e desenvolvimento da criatividade pessoal, pensamento crítico e divergente, curiosidade e gosto pela aprendizagem e pelo conhecimento e uma atitude ativa e de empenho. Os valores que devem acompanhar transversalmente todo o processo de ensino/aprendizagem são o respeito e apreço por si próprio e pelos outros, o gosto pela cooperação, o sentido de solidariedade e partilha com os outros, o respeito pela saúde individual e coletiva e a preservação da qualidade do meio ambiente.

A instituição B é um estabelecimento de ensino público que assegura o 2.º e 3.º CEB (bem como o Ensino Secundário em regime noturno) e que é a escola-sede do respetivo agrupamento, o qual entende que deve funcionar como

uma cultura sistêmica e integrada, ecologicamente flexível e aprendente, que baseie a sua visão educativa no depuramento e funcionalidade dos atos administrativos, no rigor de práticas de direção, coordenação, ensino e formação reflexivas em que os atos humanizantes sejam um traço a sustentar a sua Missão incorporada por toda a comunidade educativa (PE: 7)

A sua visão consiste na criação de um contexto de aprendizagem promotor do sucesso educativo através do “estabelecimento de uma cultura sistêmica de ensino-aprendizagem que promova o total desenvolvimento do estudante: espiritual, moral, intelectual, social, emocional e físico” (PE, 4). Definiram-se assim 14 princípios orientadores para a prestação de um serviço educativo de excelência, patente em práticas eficazes e fundado na responsabilidade, empenho, rigor, profissionalismo e colaboração dos agentes educativos os quais devem orientar a sua intervenção tanto pela valorização do saber e do conhecimento como pela promoção de competências e atitudes essenciais e transversais que possibilitem uma formação ao longo da vida e o exercício de uma cidadania esclarecida e participativa. Da construção desse perfil de competências deve constar o domínio de literacias variadas, respeito pela diferença e valorização da tolerância e inclusão, promoção da educação para a saúde, sensibilização para a preservação ambiental, o conhecimento e valorização do património histórico local e nacional e o alargamento cultural e a ligação ao meio envolvente e ao mundo.

Ambas as instituições traçaram, em consonância com os seus princípios identitários, objetivos e linhas de ação que traduzem essa perspetiva educativa assumida numa lógica de operacionalização prospetiva. A Instituição A estipulou dez “Objetivos Educativos e Linhas Orientadoras de Ação” (PE: 10). Estes versam sobre a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB “de forma a adequar o currículo e as práticas de ensino ao processo contínuo e gradual de desenvolvimento da criança”, numa forte valorização da componente das Expressões e implicando um duplo “movimento” relativamente às práticas entendidas como habituais, a saber: o prolongamento para o 1.º CEB de atividades e atitudes que têm sido mais valorizadas no JI (atividades no âmbito das várias expressões, componentes lúdicas, organização mais flexível e diferenciada das atividades e a antecipação para o JI de preocupações habitualmente deixadas para o 1.º CEB (o estímulo para as aprendizagens da leitura, escrita, matemática e ciências). Há um compromisso com o objetivo de “assegurar que a aprendizagem da matemática garanta, não apenas a aquisição de instrumentos e técnicas de cálculo, mas se constitua num contributo fundamental para o desenvolvimento do pensamento lógico e autónomo e da capacidade de ler e interpretar o mundo”. Por fim, defende-se o desenvolvimento da capacidade de

pensamento e de expressão do aluno/criança, tanto motora, plástica, musical e dramática como da linguagem oral/escrita.

Já a Instituição B expressa a sua “missão” no lema “Mais Escola, Mais Educação, Melhor Futuro!”, distinguindo cinco vertentes, categorizadas e denominadas por: (1.) “Excelência”, que se refere ao sucesso educativo; (2.) “Integração”, ou valorização da diversidade e interculturalidade da comunidade educativa; (3.) “Empreendedorismo”, que se traduz na aposta na capacidade criadora de cada aluno; (4.) “Comprometimento”, noção bipartida no sentido de pertença e empenho e (5.) “Cooperação”, dentro e fora do espaço escolar, através de projetos, parcerias e protocolos. Para operacionalizar estas vertentes e à luz dos princípios orientadores acima apresentados, definiram-se quatro áreas de intervenção: (1.) Curricular e Pedagógica, (2.) Cultura de Agrupamento, (3.) Organização e Gestão da Comunidade Educativa e (4.) Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida. A esfera de atuação de cada uma destas áreas está orientada pela definição de “objetivos estratégicos” e respetivas “estratégias de operacionalização” que concorrem para a sua execução e delimitação dos “indicadores de medida” que avaliam o seu grau de consecução. Esta lógica estruturada e estruturante de atuação é operacionalizada pela construção de metas claras e mensuráveis para o 2.º CEB em termos dos campos “Qualidade do Sucesso”, “Taxa de Transição”, “Combate ao Abandono Escolar” e “Combate à Disciplina”, traduzidas pela previsão da redução progressiva da percentagem de casos indesejados ao longo do triénio 2012/15. É importante salientar que as metas estipuladas apontam para uma tentativa de superação dos pontos fracos assinalados tanto na análise SWOT presente no Projeto Educativo (PE: 15) como nas indicações presentes no último relatório de avaliação externa da escola realizado e disponibilizado pela IGEC, datado de 2011.

A consulta do “Anexo II.I” permite a visualização do organograma da instituição e a compreensão da estrutura organizacional que sustenta o estabelecimento de ensino particular, estruturado e erigido à luz de conceções organizativas de uma sociedade de quotas. A equipa educativa é constituída pelo corpo docente, que conta com três educadoras de infância e sete professores do 1.º CEB e por professores de Áreas Curriculares Específicas (Educação Musical e Inglês), estando a Direção Pedagógica a cargo da Coordenadora de Jardim de Infância, Coordenadora de 1.º Ciclo e Coordenador Geral, que acumula ainda o cargo de Diretor.

No que respeita as estratégias de articulação entre a intervenção educativa da orientadora cooperante e os professores das AEC, verificámos que a prática está de acordo com o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, onde consta que “é da competência (...) dos professores titulares de turma assegurar a supervisão pedagógica e o acompanhamento (...) [do] enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico, tendo em vista garantir a qualidade [...] bem como a articulação com as actividades curriculares”. A orientadora cooperante considera que a relação se desenvolve pontualmente, consoante as necessidades suscitadas pelo processo de ensino e aprendizagem de ambas as partes. A título de exemplo, a professora de Educação Musical pede ajuda à Orientadora Cooperante para trabalhar um tema musical com uma letra extensa e com vocabulário difícil; similarmente, a professora de Inglês recorre à professora de EEM para trabalhar um tema musical na língua inglesa. No que diz respeito à articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, a Orientadora Cooperante, em conversa informal, afirmou que esse contacto se pauta por um “contacto constante e diálogo” (citação direta) com a Educadora de Infância responsável pela Sala dos 5 Anos, reservando vários momentos de visita à Sala do 1.º Ano, ocorrendo tudo de forma “muito informal” (idem), optando por não planificar “nada muito elaborado para não fazer disso um bicho de sete cabeças” (idem).

A consulta do “Anexo II.I” permite analisar a estrutura e organização pedagógica e administrativa da Instituição B. Tratando-se dum estabelecimento de ensino público, respeita necessariamente o enquadramento legal de administração e gestão postulado pela mais recente revisão curricular. Por este motivo, no centro nevrálgico encontramos o Diretor, o “órgão de administração e gestão do agrupamento nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (RI: 11) que é coadjuvado pelo subdiretor e adjuntos e cujo projeto de intervenção assenta nos seguintes pontos essenciais: articulação e sequencialidade curricular entre ciclos e entre professores titulares de turma e professores de áreas curriculares não disciplinares; promoção e apoio a percursos curriculares diferenciados e inclusivos e gestão racional dos recursos humanos, materiais e financeiro (PID: 4-6). Em estreita ligação com o Diretor estão outros órgão de administração do agrupamento, como o (1.) Conselho Geral, “responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade das diferentes escolas” (RI: 9), com respeito pelos princípios consagrados na Constituição da República e na LBSE; o (2.) Conselho Pedagógico, “o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa, nos domínios pedagógico-didático, orientação e acompanhamento dos alunos e formação inicial e

contínua do pessoal docente e não-docente” (RI: 17) e o Conselho Administrativo, “o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento” (RI: 19). A coordenação de cada escola integrada no agrupamento é assegurada por um coordenador, o qual é designado pelo Diretor, de entre os professores em exercício efetivo de funções na escola. Resta mencionar que para a implementação do PEE e acompanhamento do percurso escolar dos alunos, numa perspetiva de promoção da qualidade educativa, criaram-se estruturas de orientação educativa, como o Conselho de Docentes, Coordenação de Ciclo ou de Ano, Departamentos Curriculares e Equipa de Autoavaliação, que colaboram com o Diretor e o Conselho Pedagógico.

III.1.II Os Grupos

O primeiro grupo é uma turma do 1.º Ano do 1.º CEB, que estava sob a tutela da Orientadora Cooperante de 1.º CEB, que acumulava o cargo de Coordenadora de 1.º Ciclo. A turma era composta por 23 alunos, com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos de idade, contando com 16 alunos do género masculino e 7 do género feminino. Dois destes alunos de género masculino juntaram-se à turma em alturas distintas do período, sendo que um entrou em inícios de outubro e, o outro, em inícios de novembro. Todos os alunos residiam no Grande Porto, completaram seis anos de idade até 31 de dezembro de 2012 e nenhum deles tinha NEE. A frequência da Educação Pré-Escolar desde os 3 ou 4 anos é outro traço comum à turma, sendo que apenas quatro não frequentaram esta valência na Instituição A. Cada um dos alunos habita com os pais e irmãos biológicos e todos os Encarregados de Educação detêm habilitações académicas ao nível do Ensino Superior, desde Bacharelato até Doutoramento, e dedicam-se a ocupações liberais e de prestação de serviços, pertencendo, por isso, aos Grandes Grupos 1 e 2, segundo a Classificação Nacional das Profissões, e estando enquadrados num nível socioeconómico homogeneamente médio-alto ou alto. A turma apresentava algumas características expectáveis à Sala do 1.º Ano, como a sistematização e aprofundamento da noção de esquema corporal e da motricidade fina e grossa associadas bem como a estruturação de erros de consciência fonológica; autonomia ausente ou incipiente; lentidão na execução das atividades/tarefas; exigência de um discurso instrucional explícito, claro e amiúde redundante; planificação de experiências de aprendizagem de curta duração e com forte incidência em linguagens multissensoriais e apelativas; manutenção de organização espacial e temporal postuladas pelo Modelo Curricular *High/Scope* e

dinamização de trabalho de projeto, inspirado na metodologia de projeto do MEM. Considerámos ainda que havia três subgrupos dentro da turma, divididos em termos de tempo de execução e grau de correção das atividades. O primeiro grupo, o menor, atingia o rendimento mais elevado segundo esses dois critérios, pelo que, como indicam os planos de aula, o que exigia sempre a planificação de atividades suplementares previstas para esses alunos. O segundo grupo integrava a maior parte da turma, que realizava as tarefas no tempo médio previsto para a sua realização e com um grau elevado de correção. O terceiro grupo apresentava um rendimento menor, segundo os dois critérios, pelo que necessitavam de apoio suplementar por parte da Parelha de Estagiários e Orientadora Cooperante e, frequentemente, de tempo adicional.

Os três grupos restantes correspondiam a duas turmas de 5.º e uma 6.º ano do 2.º CEB, sob a tutela de um Orientador Cooperante de Português e História e Geografia de Portugal – sendo que numa das turmas lecionava Português e, na outra, História e Geografia de Portugal – e uma Orientadora Cooperante de Matemática e Ciências Naturais, a nível do 6.º ano de escolaridade. Passaremos a enunciar características comuns entre estes três grupos. Dada a frequência da Instituição B, que é um estabelecimento de ensino público, os três grupos têm, desde logo, em comum o facto de estarem abrangidas pelo seu raio de ação, o que daí resulta que as suas habitações se encontrassem na mesma área de residência. Outra característica transversal aos três grupos e que merece uma análise individualizada é o nível socioeconómico médio/baixo das famílias e as habilitações académicas dos encarregados de educação, cujo limite máximo ora se encontrava a nível do 9.º Ano do Ensino Básico ora a nível do Ensino Secundário, havendo apenas três elementos num universo de sessenta com graduações a nível do Ensino Superior. A média das idades rondava os 10 e os 11 anos, o que é habitual dada a entrada regular no sistema de ensino obrigatório com 6 anos de idade. O segundo grupo era a turma do 5.º ano do 2.º CEB onde fizemos a intervenção educativa a Português e era constituído por 20 alunos, sendo que sete eram do género feminino e treze do género masculino. A nível das habilitações académicas, 90% dos Encarregados de Educação concluíram o 9.º Ano de Escolaridade, sendo os restantes detentores do Ensino Secundário e, a nível profissional, apenas ligeiramente mais que 50% dos pais estavam empregados, pertencendo aos Grandes Grupos 4, 5 e 9, segundo a Classificação Nacional de Profissões. Em termos de situação familiar, 15% dos alunos

têm pais separados ou divorciados, ao passo que os restantes gozam duma situação regular e estável e habitam com os pais e os irmãos biológicos.

A disciplina de Português era vista pela maioria da turma como tendo o grau mais elevado de dificuldade, a par de Matemática e Inglês, usufruindo 6 alunos de apoio a essa disciplina. Assim, não gozava de popularidade entre os alunos desde o início do ano letivo, mas esta situação veio a alterar-se no final do período de estágio que coincidiu com o final do ano letivo, atingindo o topo das preferências (nota de campo). Havia três alunos com fracos métodos e hábitos de trabalho e de estudo que se revelavam na lenta realização de tarefas propostas e desmotivação expressas (nota de campo e registo de incidente crítico) e a turma contava ainda com três alunos com NEE, sendo que dois deles beneficiam de um Programa Educativo Individual (PEI), ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, desde o ano letivo de 2010-2011 e apenas frequentam a disciplina de Português de forma complementar ao Português Funcional, visto usufruírem de adequações curriculares individuais e alternativas e de apoio pedagógico personalizado, que engloba reforço de componentes específicas e o apoio em competências e aptidões relacionadas com a aprendizagem. Assim, são coadjuvados pelo apoio por parte do docente de Ensino Especial (em contexto de apoio individualizado) e as respetivas adequações no processo de avaliação, que se pautam em fichas periódicas de avaliação adjuvadas pelo professor de Ensino Especial e concessão de mais tempo para a realização, havendo ainda uma simplificação dos conteúdos programáticos e das tarefas/atividades. Segundo o PCT, um destes dois alunos revela dificuldades acrescidas na fala/leitura, fraca curiosidade, défice de concentração/atenção e problemas de relacionamento, de ansiedade e de depressão. O terceiro toma medicação diária para uma diagnosticada PHDA e representa um elemento que exhibe problemas de comportamento e de indisciplina diariamente, dentro e fora do espaço de aulas, tendo já sido alvo de sanções disciplinares variadas e dispondo de acompanhamento por partes dos serviços de psicologia providenciados pela Instituição B.

Face a este quadro, apostámos em estratégias de motivação que foram alvo de reflexão no início da intervenção:

[...] acolheram-nos desde o primeiro momento e continuamos a gozar dalguma popularidade por parte da maioria da turma, sendo esse afeto promotor duma recetividade que consiste numa mais-valia capitalizável aquando da condução das aulas e realização de atividades letivas por ser promotora de atenção, motivação e empenho. Este fator é importante, uma vez que a turma é propensa à desconcentração e ao estabelecimento de conversas paralelas, sendo raros os

momentos em que se há uma calma generalizada que garanta um ambiente de trabalho sereno [...] é necessária muita atenção durante o processo de planificação de modo a adequar o grau de dificuldade e, ainda assim, atingir os objetivos previstos nas Metas Curriculares

O terceiro grupo é outra turma do 5.º Ano constituída por 11 alunos do género masculino e 9 do género feminino. No que diz respeito às habilitações académicas dos pais, dois Encarregados de Educação terminaram o Ensino Superior, cinco detêm o Ensino Secundário ao passo que os restantes têm até ao 9.º Ano de Escolaridade e, relativamente à situação profissional, um está desempregado e os restantes exercem profissões enquadradas nos Grandes Grupos 4, 5, 7 e 9, segundo a Classificação Nacional de Profissões. Quanto à situação familiar, 8 alunos têm os pais separados ou em processo de divórcio, 1 aluno está inserido numa instituição de acolhimento prolongado e, os restantes, gozam duma situação familiar regular e estável. A disciplina de História e Geografia de Portugal constava da preferência da turma, embora a relatividade dessa informação perca alguma pertinência dado o grau generalizado e transversal à maioria da turma de desinteresse e desmotivação em relação a todas as disciplinas, como nos confidenciou o Orientador Cooperante, secundado pela Diretora de Turma e restante Conselho de Turma, como mencionámos em reflexões:

[recebemos] avisos insistentes e de fontes variadas quanto ao mau aproveitamento da turma e problemas de comportamento. Uma vez mais, capitalizámos a boa receção para nos integrarmos de uma forma positiva, estabelecendo e mantendo relações positivas com todos os alunos, inclusive os que nos indicaram como os mais “problemáticos”, mas sem descuidar a manutenção da disciplina e promovendo o rigor. Verifica-se que é uma turma conflituosa e turbulenta, o que exige uma miríade de estratégias de captação de atenção e motivação permanentes [...] passamos pouquíssimas horas com esta turma, pelo que o seu conhecimento é o menos aprofundado. (reflexão crítica)

A maioria dos alunos exibia um claro desinteresse perante os conteúdos programáticos, optando por ocupar o tempo da aula com atividades recreativas, interpelações perturbadoras e estabelecimento de dinâmicas de turma reveladoras de dificuldades de relacionamento interpessoal, marcadas por situações de conflito com os pares, designadamente de natureza hostil e provocatória. O excerto seguinte de reflexão por nós elaborada sobre a turma ilustra bem esse obstáculo: Havia casos excepcionais, como três alunos que demonstravam interesse pelos conteúdos da disciplina através de participações positivas e relevantes que contribuíam para o bom funcionamento das aulas e um ambiente de aprendizagem mais rico. Havia ainda quatro alunos cuja motivação advinha do bom relacionamento interpessoal com os Professores Estagiários, mas as suas intervenções nas aulas nem sempre contribuíam

para o seu enriquecimento, dadas as fragilidades em termos de conteúdos científicos que obstavam à sua vontade em participar e contribuir para a construção dum conhecimento partilhado em grande grupo.

O quarto e último grupo é a turma do 6.º ano, constituída por 20 alunos, sendo 15 do género masculino e 5 do género feminino e a média das idades ronda os 11 anos. Quanto ao nível académico dos Encarregados de Educação, 40% tem o 9.º Ano de Escolaridade, 20% tem uma graduação de Ensino Superior e tendo os restantes graduação máxima correspondente ao 2.º Ciclo. A nível profissional, 75% têm uma situação estável, ao passo que os restantes estão desempregados, beneficiando 5 alunos do Escalão A do SASE e outros 5 do Escalão B. Relativamente à situação familiar, a maioria (70%) vive com ambos os pais, ao passo que os restantes têm os pais separados ou divorciados. As disciplinas preferidas da turma eram História e Geografia de Portugal, Ciências Naturais e Educação Física, sendo Matemática e Português as que representam maiores dificuldades, havendo sete alunos da turma com apoio a ambas as disciplinas. Desse grupo com dificuldades de aprendizagem generalizadas, associadas a falta de métodos de trabalho e estudo, há dois com tutoria individualizada. No entanto, o maior problema que assola a turma na nossa opinião e corroborado pelo PCT/PTT é a “inquietude e imaturidade”, ou seja o comportamento disruptivo por parte de quatro alunos que, mau grado colocados estrategicamente longe uns dos outros no espaço da sala de aula, conseguem criar dinâmicas perturbadoras das regras de sala de aula, causando assim entraves sucessivos ao normal decorrer do processo de ensino/aprendizagem e obstando a uma intervenção educativa galvanizadora de todos os alunos da turma. Um desses alunos tem PDHA diagnosticada e uma alteração na terapêutica no final do 2.º período aumentou a incidência média de perturbações e casos de indisciplina nas aulas assistidas, sendo constantes as reprimendas e medidas dissuasoras nas aulas assistidas e lecionadas. Felizmente, no final do ano letivo, houve uma quebra desses comportamentos disruptivos, exibindo, pontualmente, maior concentração e vontade em realizar as tarefas propostas. Esse aspeto ressalta em momentos de reflexão:

conta com alguns alunos de excelência e onde se verificam bons hábitos de trabalho e um clima de atenção positivo, embora seja permanentemente posto em causa por um aluno com PHDA e dois coadjuvantes, que estabelecem um triângulo de perturbação contínua, o que exige um regime de admoestações temperado com tentativas individuais e de interação 1:1 na tentativa de promoção dos hábitos de trabalho, o que tem algum efeito positivo, embora de curta duração, em dois dos alunos (sendo um destes o hiperativo), mas no outro, não,

embora continue a apostar na estratégia de sedução, com receio de alienar o aluno à minha presença (reflexão crítica)

Para terminar este quadro de alunos com NEE da turma, resta mencionar dois casos, sendo que o primeiro consiste num aluno com Paralisia Cerebral, doravante denominado por T., cujo caso foi objeto dum estudo aprofundado, promovendo sinergias com a Unidade Curricular de Escola Inclusiva – Pedagogia Diferenciada, por nós frequentada no âmbito do mesmo mestrado no qual se integraram os estágios profissionalizantes subjacentes à elaboração do presente relatório (Anexo V.VI) O outro aluno padece de uma doença renal crónica e problemas ortopédicos, sendo a resposta dada a permissão do uso de portátil na sala de aula para a execução de todas as atividades passíveis de serem realizadas através desse suporte informático e ainda de adequações nos processos de avaliação, dispondo de testes adaptados e de tempo adicional para a sua realização. Nenhuma caracterização desta turma estaria completa sem mencionar que foi galardoada com a distinção “Geração Fantástica”, pelo sentido de solidariedade demonstrado na integração do T., o referido aluno com Paralisia Cerebral através de interações positivas e socializadoras. De entre toda turma, destacamos o colega de carteira cujo companheirismo e apoio quotidiano facilita o processo de ensino/aprendizagem tanto para o T. como para o professor que leciona a aula. É ainda de mencionar que cinco alunos figuraram no “Quadro de Honra”, devido aos resultados escolares obtidos neste ano letivo.

III.II. Intervenção nos Contextos de 1.º e 2.º CEB

III.II.I Observar/Preparar

Como já foi abordado em capítulos anteriores, é por se nos afigurar evidente que “um currículo não pode ser encarado de forma isolada e não pode existir sem uma estrutura de apoio forte e bem desenvolvida, ou seja, num contexto social e institucional no qual acontece” (SIRAJ-BLACHTFORD, 2004:10) que a primeira etapa da intervenção educativa consistiu na adoção de procedimentos e instrumentos de observação, consistindo esta prática, em termos gerais, numa “técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (BOGDAN e BICKLEN, 2010:91). Por este motivo, foi um elemento transversal a todo o processo de ensino/aprendizagem, facilitando a integração crítica nas realidades distintas de

modo a promover a competência de “organiza(r), desenvolve(r) e avalia(r) o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta [...] a diversidade de conhecimentos, capacidades e experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 240/2001). Dessa forma, “observa-se para avaliar, avalia-se para decidir, decide-se para agir. Essa ação será, por sua vez, submetida à avaliação (e, portanto, à observação) para uma nova tomada de decisão...” (ALAIZ, 1994:26). Urge destacar o papel da observação do contexto e seus atores não só para a elaboração de planos de ação adequados e aliciantes para a turma, como também para a recolha de evidências relativas às aprendizagens dos alunos. A “observação não tem apenas a função de colectar dados com vista a um balanço; a sua primeira intenção é formativa [e] considera tudo o que pode auxiliar o aluno a aprender melhor” (PERRENOUD, 2000:49).

Como já foi igualmente referido, o foco de observação era repartido entre a caracterização do contexto e cultura escolar os próprios orientadores cooperantes. (Anexo III.IV) e, obviamente, os alunos das diversas turmas, mais concretamente cada aluno na sua individualidade, com vista à potencial aplicação de uma pedagogia diferenciada, pois só através da deteção dos pontos fortes e fracos exibidos por cada aluno, com ou sem NEE, é que poderíamos definir estratégias que permitissem o reforço das capacidades já exibidas bem como a superação das dificuldades e, igualmente, a promoção das potencialidades emergentes.

Salientamos a importância da triangulação dos dados possibilitada pela partilha de olhares dos orientadores cooperantes e do par pedagógico para, na impossibilidade de alcançar a verdade, chegarmos a uma interpretação mais fiável, porque multifacetada, da realidade. Paralela e cumulativamente, destacamos o tratamento dos dados recolhidos enquanto elementos potenciadores da elaboração de reflexões sobre uma ou mais dimensões da turma e/ou aluno(s) em particular “Anexo III.I”, representando assim uma metodologia de problematização e resolução de problemas concretos e prementes. No Capítulo IV, daremos a devida relevância ao contributo indispensável da reflexividade para construção da profissionalidade.

Em conclusão, os procedimentos metodológicos descritos no Capítulo II justificam-se por constituírem a base de sustentação de qualquer intervenção educativa fundamentada e rigorosa, visto que

para gerir a progressão das aprendizagens, não se pode deixar de fazer balanços periódicos das aquisições dos alunos [...] não dispensam absolutamente uma

observação continua, da qual uma das funções é atualizar e completar uma representação das aquisições dos alunos [...] não basta conviver em aula com um aluno para saber observá-lo [...] é importante que o professor saiba determinar, interpretar e memorizar momentos significativos...” (PERRENOUD, 1999: 49)..

III.II.II Planear/Planificar

A etapa seguinte da sequência lógica da nossa intervenção educativa era o processo de planear/planificar, devidamente ancorado pela observação já que, para a concretização desse planeamento

o professor precisa de saber quais são os conhecimentos, competências e atitudes destes alunos [e] tem de considerar os objetivos curriculares estabelecidos para esta área disciplinar. O professor tem de delimitar uma unidade de ensino e, dentro dela, os assuntos que os alunos precisam de compreender, os processos que devem utilizar, os problemas que devem ser capazes de resolver, as noções e as técnicas que precisam de dominar e as atitudes ou apreciações que devem desenvolver (PONTE e SERRAZINA, 2000:18).

O planeamento/planificação é um processo de gestão flexível do currículo aqui perspectivada por Roldão (cit. In ALARCÃO, 2001:5) nos seguintes moldes: “pensar curricularmente significa tão só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele”. Se é verdade que a planificação curricular é uma via importante de formação permanente, tanto pelo objeto da própria planificação como pela metodologia de trabalho e colaboração participativa, o seu primeiro plano de importância é o facto de traduzir uma atividade imprescindível para organização e operacionalização intervenção educativa. De facto, o PTT/PCT, enquanto expressão de uma planificação de topo tático e operativo do currículo, tem o seu fundamento como instrumento vivo dum ensino contextualizado. Isto implica que o corpo docente seja capaz de elaborar um PEE assente em visões estratégicas e linhas de força comuns; galvanizando-se numa unidade de ação conjunta, opondo-se ao “fechamento pessoal, institucional e estratégico” impeditivo a uma “escola que aprende” (SANTOS GUERRA, 2000:72).

Tanto na Instituição A como na B, o processo de planificação principiava por uma reunião semanal de orientação e avaliação com dado orientador cooperante, o qual, socorrendo-se de uma planificação a longo e a médio prazo, anual e por período, respetivamente, que mantinha em suporte de papel ou em formato de documentação pessoal, determinava e atribuía ao estagiário interveniente os conteúdos a abordar nas

áreas curriculares ou disciplina(s) relevante(s). Os orientadores cooperantes teciam recomendações de cariz científico e didático, amiúde avançando com sugestões de exploração através da realização de estratégias ou experiências de aprendizagem concretas. Em Área de Projeto, no 1.º CEB, e Português, no 2.º CEB, era mais comum sermos nós a propor as atividades ou experiências de aprendizagem a serem realizadas, as quais eram aprovadas na íntegra ou reformuladas.

Em seguida, e tendo em mente que “planejar acções 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, 2010:58), consultávamos os documentos necessários emanados pelo MEC, a saber: “Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico”; “Programa de Matemática do Ensino Básico” e “Programa de Português do Ensino Básico”, para o 1.º CEB. Para o 2.º CEB, munimo-nos dos programas de Português e Matemática já mencionados e ainda dos documentos emanados pela iniciativa “Metas Curriculares” para Português, Matemática e História e Geografia de Portugal e o programa oficial de Ciências da Natureza.

É imperioso referir que a Instituição A adotou o programa de Matemática denominado por CSMP e um processo de iniciação à leitura e escrita que constitui uma conjugação do método sintético e global, numa aproximação do Método *Jean qui Rit*, pelo que tivemos de nos familiarizar com os seus preceitos teóricos basilares e aplicação metodológica e didática. Para tal, fizemos análise documental e observação das aulas dinamizadas pela orientadora cooperante, havendo uma única exceção de aula planificada sem referência direta ao CSMP relativa à exploração do Tangram.

O passo seguinte prendia-se já com a definição do percurso estratégico, isto é, a melhor forma de articular os conteúdos a aprender e objetivos que se pretendiam ver atingidos com uma série de atividades propostas e respetivas estratégias avaliativas, que visavam “aferir da validade e adequação da estratégia durante o seu desenvolvimento, quer em termos de processo quer em termos de resultados de aprendizagem intermédios e finais” (ROLDÃO, 2010:64). Optámos por adotar um modelo linear em grelha (Anexo IV) nos quais elencávamos as informações relevantes segundo os seguintes campos: “Área Curricular”; “Bloco”; “Conteúdos”; “Objetivos”; “Estratégias/Atividades”; “Tempo Estimado”; “Recursos e Materiais” e “Avaliação”. Seguia-se a “Operacionalização”, na qual descrevíamos a sucessão dos diferente momentos da aula em pormenor, atentando nas transições e explicitando a natureza

das atividades e sua exploração e dinamização de uma forma explícita e inequívoca. Esta secção era fundamental tanto para dar a conhecer à supervisora pedagógica como aos orientadores cooperantes a forma como iam decorrer as atividades letivas com o maior grau de precisão possível, o que possibilitava o *feedback* preciso, célere e pertinente e a sua reelaboração.

Tínhamos sempre em mente que a planificação era flexível e que “o planeamento possui uma sequência linear, apresenta um único caminho traduzido em objetivos predeterminados (...) não leva em consideração as possibilidades do momento, a incerteza, a probabilidade de que certos eventos ocorram (...)” (MORAES, 2005:149). Exemplo disso é a reflexão constante no “Anexo VII.II” que demonstra a capacidade de adaptação e de improviso a mobilizar de forma a dar resposta a situações inesperadas. Como tal, reservávamos uma secção denominada “Eventualidades e/ou Precauções”, na qual tentávamos antever prováveis desvios à norma, como atividades suplementares para os alunos que terminavam o trabalho proposto mais cedo ou forma de agir caso uma atividade não resultasse da forma pretendida. Servia também esta secção para explicitar medidas de diferenciação pedagógica destinada a alunos que apresentassem previsíveis dificuldades de aprendizagem, com ou sem NEE. Prevíamos ainda uma secção referida como “Oportunidades de Intervenção”, na qual listávamos alguns conteúdos transversais e que transitavam de uma sessão para a outra que poderíamos e deveríamos ter em mente para, caso surgisse uma oportunidade de sistematização e/ou consolidação, fôssemos capazes de intervir em tempo útil e de forma integrada e enriquecedora.

III.II.III Agir/Intervir

Aquando do processo de preparação e planificação começamos já a projetar e a demonstrar de maneira evidente a nossa forma de ser e de estar na Educação, mas é pela ação que nos definimos inequivocamente; é em cada momento de intervenção que se torna visível a capacidade de entrega, mobilização e motivação de grupos distintos em contextos diversos e a apropriação e atualização dos preceitos pedagógico-didáticos – a qual cremos ser coerente com os princípios teóricos e legais explanados no Capítulo I – através das metodologias e métodos selecionados e das estratégias, atividades e experiências propostas e dinamizadas.

Descreveremos agora a nossa intervenção educativa em traços gerais. Na Instituição A, entrevistamos em semanas alternadas durante três dias – de segunda a quarta feira – e, na Instituição B, entrevistamos também semanalmente, em conjugação com o par pedagógico, ficando um elemento encarregue de assegurar as aulas de Português e História e Geografia de Portugal e, o outro, as de Matemática e Ciências Naturais, invertendo-se os papéis na semana seguinte. A intervenção educativa era partilhada com os orientadores cooperantes, sendo aplicada em aulas selecionadas ao longo da semana, alocando períodos de 90 minutos para Português e Matemática e de 45 minutos para História e Geografia de Portugal e Ciências Naturais.

Entendemos, tal como os orientadores cooperantes, que o primeiro passo serviria para fazer a transição entre a planificação a execução/realização das atividades, espelhando-a de forma clara para o grande grupo. Na Instituição A, os planos de aula transpareciam para os alunos através da sua escrita no quadro. Esta redação ocorria diariamente, no início da manhã, e era co-elaborada com o aluno responsável, cabendo-lhe estruturar oralmente as etapas do dia e, ao estagiário, a transcrição simultânea e fornecimento de dados de que não dispunha, como alguma atividade surpresa. A estruturação conjunta do dia contribuía para o estabelecimento de uma organização temporal partilhada e um fator securizante para os alunos. Nesta altura, era comum explorar-se conteúdos transversais, como os meses e as estações do ano, para o qual coelaborámos “A Casa do Senhor Ano” (Anexo VI.III). Esta rotina continuava a ser essencial na Instituição B, daí que redigíssemos o sumário no início de cada aula para transcrição para o caderno diário. Havia ainda a vantagem acrescida de serem momentos de transição que promoviam a serenidade e o estabelecimento dum ambiente de trabalho e que se prestavam igualmente a partilhas várias entre a turma e os professores.

Na Instituição A, realizámos a intervenção educativa nas áreas curriculares de Matemática, Língua Portuguesa e Área de Projeto. Esta última substitui o Estudo do Meio, opção justificada pela cultura escolar, que se revê na metodologia de projeto nos moldes desenvolvidos pelo MEM. No que concerne a Matemática, que ocupava a primeira atividade da manhã, depreendemos pela leitura e análise do CSMP que é recomendado que o professor siga os guiões fornecidos nos planos de aula, dada a alta estruturação das unidades didáticas num programa que se estendia já desde os 3 anos de idade para a grande maioria dos alunos da turma. Apesar de serem previstas uma multiplicidade de perguntas possíveis por parte dos alunos e fornecidas respostas

às dúvidas ou solicitações, não fomos meros executores, dada as exigências diversas colocadas pela sua dinamização. Desde logo, está a sua análise e apropriação bem como o reforço dos conteúdos científicos, para nos focarmos mais na problematização de conceitos matemáticos do que na demonstração de procedimentos acéfalos ou mecânicos. Além disso e tratando-se de uma “pedagogia de situação”, baseada em situações verosímeis ou fantásticas, e explorada através duma troca de ideias participada, competia-nos colocar a questão certa na altura certa ao aluno certo; responder a uma pergunta com outra pergunta e galvanizar a turma durante períodos de tempo relativamente longos de forma a chegar à construção conjunta de conceitos matemáticos. Apresentamos um exemplo de aula no “Anexo VI.I”.

Relativamente a Língua Portuguesa, o método de iniciação à leitura e escrita selecionado estabelecia o ensino e aprendizagem de dado fonema/grafema através dum conjunto de procedimentos preestabelecidos e constantes no “Anexo VI.II”. Seguiu-se a consolidação através do treino da caligrafia, leitura de palavras e de frases e textos de extensão e dificuldade progressivamente superior e a resolução de fichas de trabalho do manual adotado e/ou elaboradas pela orientadora cooperante ou estagiários. Como detetámos dificuldade dum número significativo de alunos em localizar e representar as letras no referente das duas linhas, criámos três cartolinas em exposição na sala e que diferenciavam, por cor, as letras cujo traçado se mantinha no interior das linhas ou que se projetava no sentido ascendente ou descendente, batizadas pela turma como “cartolina das letras dentro, para cima e para baixo da linha”. A partir dessa altura, ao introduzirmos uma letra nova, solicitávamos à turma que a situasse numa das três cartolinas (Anexo VI.IV). Realizámos ainda outras atividades para o desenvolvimento da Língua Portuguesa: (1.) Leitura em voz alta de narrativas constantes no manual adotado e/ou selecionadas por nós e com o apoio da supervisora (Anexo VI.V); (2.) Realização de atividades formais e diversificadas de leitura e escrita (“Frases-puzzle”, “Sopa de Letras” e Transcrição e Ilustração de palavras e frases alusivas à letra introduzida nessa semana de intervenção) (Anexo V.VI) e (3.) Dinamização atividades lúdicas de promoção de leitura e escrita, como as duas versões do “Jogo dos Ditongos” e o “Jogo do Silabário” (Anexo VI.VII).

Por último, a Área de Projeto foi subordinada ao tema “Azulejos na Cidade do Porto”. A motivação nasceu da realização de atividades de exploração do espaço físico da escola em busca de simetrias, frisos e padrões realizadas previamente ao início do nosso estágio, o que levou à seleção do tema da azulejaria. Lançou-se,

assim, uma das duas grandes linhas de atuação, as quais foram, como viriam a ser designadas pelos alunos, (1.) “Azulejos com Matemática” e (2.) “Azulejos que Contam Histórias”, aqui subentendidas como episódios da História de Portugal, a nível local e nacional. Esta frente de intervenção foi a mais exigente, mas também a mais motivadora, uma vez que, ao contrário das outras duas áreas onde tínhamos de seguir linhas orientadoras, mas tantas vezes constrangedoras, tínhamos por único referencial a listagem de temas a explorar plasmadas na planificação em teia elaborada pela orientadora cooperante e alunos. Assim, ponderávamos individualmente ou em parilha sobre as potencialidades de exploração de dado subtópico e apresentávamos propostas de estratégias/atividades a desenvolver nesse âmbito, numa lógica de colegialidade, em que todos eram parceiros implicados. É de salientar a coordenação e articulação que a dinamização desta área exigida em termos de trabalho em equipa e distribuição de tarefas com uma envolvimento tal que dificultava a distinção entre o elemento atuante e observador daquela semana.

Desenvolvemos atividades tanto a nível da exploração da História Local, como a nível das relações geométricas de friso/padrão; simetria, rotação, translação e técnica da dentada. A título de exemplo, apresentamos uma atividade representativa de cada área. Relativamente aos conteúdos históricos, no “Anexo VII.I” explicita-se a exploração das duas primeiras sessões de História Local à luz das exigências de adequação à turma. Quanto aos conteúdos matemáticos, o “Anexo VI.VIII” visualiza-se a realização da atividade de reprodução de figuras geométricas quadrangulares com simetria, rotação, translação em grupo, utilizando cartolina grossa, material de pintura e pincéis finos. Resta mencionar as visitas de estudo realizadas no âmbito do projeto. A primeira consistiu no circuito Sé Catedral do Porto – Estação de S. Bento – Casa do Infante, com passagem pela “Ribeira Negra”, de Júlio Resende (Anexo VI.V). A sua planificação, execução e avaliação foi da nossa corresponsabilidade e o nosso contributo para a sua realização está patente no “Anexo VII.I”. A segunda foi à Escola Superior de Arte e Design (ESAD) para a reprodução de “azulejos” através da técnica de serigrafia (“Anexo VI.V). O produto final deste projeto que ficou concluído no término do período de estágio, foi o “Álbum dos Azulejos” (Anexo VI.VII). A elaboração do mesmo serviu como processo direto, interativo e cooperativo de avaliação do final do projeto, visto ter permitido à turma, ao par pedagógico, à orientadora cooperante e à supervisora, numa primeira fase, recordar e ordenar o percurso investigativo por ordem cronológica, selecionando as experiências mais relevantes em detrimento de outras, hierarquizando assim as atividades desenvolvidas em termos de preferência

consensual ou majoritária da turma e reorganizá-las segundo categorias lógicas, referentes a etapas distintas do projeto. Numa segunda fase, permitiu aos mesmo atores registar e avaliar os conhecimentos adquiridos através das respostas que os alunos davam agora às questões de partida que orientaram todo o processo.

Na Instituição B, como foi explanado no ponto III.I.II do presente capítulo, realizámos a intervenção educativa a Português e História e Geografia de Portugal em duas turmas do 5.º Ano, ao passo que a intervenção educativa a Matemática e Ciências Naturais foi realizada numa turma de 6.º Ano.

A nível da Matemática, a primeira fase do trabalho centrou-se na unidade didática de Álgebra, a qual introduzimos através da iniciação às sequências e regularidades e, posteriormente, trabalhando os conceitos de razão e percentagens. A abordagem do primeiro tema passou pela elaboração e análise por parte dos alunos de sequências musicais associadas a cores com e sem regularidade; atividade lúdica de continuação e criação de sequências visuais com blocos lógicos, cuja regularidade estava presente em uma ou mais variáveis; contagens progressivas e regressivas envolvendo adição e multiplicação, realizadas em voz alta e em grande grupo e plasmadas no quadro branco, como forma de transição para as sequências numéricas e que acabou por culminar na construção coletiva do conceito de regra de formação de sequência. A abordagem do segundo tema, razões e proporções, foi feita pela leitura de instruções dum concentrado de sumo, que resultou como elemento motivador para a aprendizagem do conteúdo matemático e terminologia associadas, cuja consolidação foi promovida pela aplicação imediata a dados quantitativos relativos à caracterização da turma. A segunda fase consistiu na introdução da unidade didática dos Números Inteiros, a qual abordámos através da noção, comparação, ordenação, adição e subtração de números inteiros, focando a sua representação na reta numérica e os seus valores absolutos e simétricos. Este tema foi explorado pela aplicação do conteúdo matemático dos números inteiros a uma situação do quotidiano dos alunos, a exploração da planta do edifício do El Corte Inglés (Anexo IV.I.III). A nossa linha de ação passou também pela elaboração de materiais com vista à realização de jogos didáticos em grande grupo (VI.VII), atividade que se veio a revelar tão motivadora e memorável como a do “sumo e a do centro comercial” aquando do preenchimento dum inquérito de satisfação no final do período de estágio (Anexo V.VII).

Ao nível das Ciências Naturais, abordámos as unidades didáticas das trocas nutricionais entre o organismo e o meio nas plantas e a reprodução nas plantas. Tirámos partido da fragilidade detetada pela IGEC, a nível da frequência e qualidade da realização de ensino experimental na Instituição B e aproveitámos a receptividade e o repto lançado pela escola para adotarmos medidas concretas no sentido de a colmatar. Assim, dinamizámos essa vertente segundo critérios de pertinência e intencionalidade pedagógicas, pautada por procedimentos didáticos rigorosos e fundamentados. Esse trabalho assentou na observação e análise de espécimes reais e realização de atividade prática experimental, organizada em trabalho em grupo (Anexo VI.VI). Para reforçarmos essas competências, replicámos e aplicámos princípios idênticos de exploração da metodologia do ensino experimental de modo transversal noutras atividades, recorrendo ao método demonstrativo, no qual efetuámos os procedimentos e, ainda na mesma lógica problematizadora, submetendo essa mesma análise ao visionamento de recursos multimédia. A esses recursos acrescem os esquemas em PowerPoint, fornecidos posteriormente aos alunos, em formato de papel com um clipe para afixação ao caderno diário, que permitiam a visualização e estruturação coletiva dos conceitos e das suas relações e interligações em grande grupo, assumindo a forma de registos no quadro para transcrição no caderno diário e coelaboração de mapas conceituais digitais em tempo real. (Anexo IV.I.IV).

A nível da História e Geografia de Portugal, abordámos duas grandes temáticas: (1.) causas e consequências da crise do Séc. XIV, a nível europeu e nacional, associando-a ao problema de sucessão de 1383-85 e (2.) desafios, motivações e condições para a expansão ultramarina do Séc. XV, com destaque posterior na colonização do arquipélago dos Açores. Traçámos uma intervenção que integrasse deliberadamente aspetos específicos da didática da História, como a leitura e análise de documentos históricos e de lendas regionais, com aspetos específicos da didática da Geografia, como a leitura e análise de mapas. A lecionação desta disciplina exigiu que evidenciámos uma abordagem aos conteúdos programáticos dum modo cativante, criativo e humorístico, recorrendo a estratégias diversificadas, como: uma aposta clara no insólito e memorável (como associar a projeção de três tomates a um retrato de D. Fernando aos três fatores de descontentamento da população em relação ao monarca); a provocação e problematização, sendo disso exemplo a projeção dos rostos dos alunos nos *documento nacional de identidad* (Anexo IV.I.II), explorando, no limite, uma História alternativa e aguçando a curiosidade para perceber

a conjuntura que poderia ter desembocado nessa perda de independência; a distribuição de cartões “Fome”, “Peste” e “Guerra” para incutir a responsabilização de cada aluno pela captação e devolução dum mera fração do conhecimento, que acaba por promover a atenção generalizada e pedidos de reflexão sobre episódios históricos como a intriga do Conde Andeiro e a suposta imparcialidade dos relatos de Fernão Lopes, para estimular juízos críticos sobre personalidades histórias perspetivadas pelos alunos como uma galeria de figuras amorfas, sensaboronas e indistintas.

Por fim, a Português, abordámos a introdução e consolidação do texto poético e do texto dramático, explorando as suas estruturas compositivas. Por considerarmos a oferta de textos do manual adotado desajustada à competência leitora da turma, optámos pela construção dum *corpus* textual mais cativante, privilegiando autores lusófonos e abarcando géneros textuais do interesse da turma, que se veio a revelar ser a tradição oral, como a lenda e o romanceiro. Esta capacidade de seleção de textos adequados representou o pilar de toda a intervenção, uma vez que, aliada às estratégias de motivação, resultou numa forte adesão da turma aos diversos universos textuais que entravam sala adentro, apelando ao humor, fantasia e memória textual. Desta impregnação poética, suscitavam-se atividade lúdicas de escrita criativa, como a elaboração de textos por imitação criativa, a título individual ou coletivo, e a criação, descrição e definição de protopalavras. Facilitou-se não só o trabalho no âmbito da Escrita e da Educação Literária, pela análise e interpretação textual, com vários níveis cognitivos (Anexo V.IV.III), como também a promoção das restantes quatro dimensões previstas nas MEP: Gramática Leitura e Oralidade. A leitura também se processou a nível silencioso e individual, mas a turma demonstrou preferência e facilidade pela leitura em voz alta e em grupo, trabalhando a “leitura coral”, na qual os 20 alunos, ou subgrupos de 5 ou 10, liam simultaneamente o mesmo texto. O gosto pela leitura em voz alta proporcionou o surgimento dum projeto de sala denominado *Ser Dono de um Texto*, no âmbito do qual os alunos se propunham a ensaiar a leitura expressiva de determinado texto para apresentação à turma, a qual determinaria o grau de consecução da tarefa de apropriação do texto escolhido com o nosso apoio, atribuindo ou não ao colega a distinção homónima. O projeto tomou novos rumo e envergadura quando lançámos o desafio à turma de integrar o espetáculo de narração oral *Noite dos Contadores de Histórias* que estávamos a programar para a comunidade educativa com vista a angariação de fundos para a aquisição dum cadeira de rodas elétrica para o T., o nosso aluno com Paralisia Cerebral. Foi assim que a oralidade, até aqui promovida de forma transversal, tanto a nível de compreensão como de

expressão, tomou a dianteira do projeto, em torno da qual tudo se organizava, incluindo a Gramática, cuja exploração tomou a forma de uma canção, como foi o caso do conteúdo programático das preposições (Anexo IV.II.I) a qual, a par da dramatização de *Romance da Bela Infanta*, integrou ainda o espetáculo, juntamente com outros momentos musicais de canto e dança. Foi um serão de partilha com a comunidade educativa que promoveu o envolvimento parental e sensibilizou a turma para as questões da inclusão e solidariedade, vivenciando o Português enquanto celebração.

Defendendo um modelo relacional, a relação pedagógica com as crianças assume uma importância crucial, mostrando a revisão da investigação que a as relações entre professores e alunos influenciam positivamente o rendimento escolar (LOPES e SILVA, 2010). Almejamos sempre ao estabelecimento de uma relação empática assente no diálogo e construção de regras como forma de expressão de liberdade e responsabilidade a distribuição equitativa da comunicação por todos os alunos da aula e um sistema de regras que permita essa equidade são fatores importantes para o estabelecimento de um clima de disciplina na aula (ESTRELA, 1994:53), uma vez que “os alunos vão trabalhar mais e estar muito motivados quando se sentirem felizes e confiantes na sala de aula” (HAIGH, 2010:173). Este aspeto será objeto de reflexão no Capítulo IV “Considerações Finais”.

III.II.IV Avaliar

Nesta etapa final temos de distinguir dois processos distintos: a avaliação da nossa intervenção educativa e a avaliação das aprendizagens dos alunos, tal como previsto no Decreto-Lei n.º 240/2001, o professor “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”.

Relativamente ao primeiro processo, era visto como gerador de saber em permanente reconstrução dialética [...] tornando o professor efetivamente competente [...] capaz de agir, de analisar e avaliar a sua acção e de modificar fundamentalmente a sua acção em desenvolvimento, desembocando na produção constante de um saber reflexivo e renovado” (ROLDÃO, 1999:105). Durante o período de estágio realizámos momentos de avaliação com frequência diária, semanal, intermédio e final. Na avaliação diária ponderávamos através da escrita sobre os pontos fortes e fracos da

atuação de modo a reajustar a planificação das próximas intervenções, contando, para o efeito, com observações das supervisoras, orientadores cooperantes, par pedagógico e até dos alunos. Estas anotações eram posteriormente estruturadas em reflexões que permitiam a consciencialização de fragilidades e mais-valias e a deteção de oportunidades de intervenção e de (re)orientação da prática (Anexo III), refletindo sobre aspetos gerais ou temas específicos (Anexo VII), as quais eram alvo de *feedback* por parte das supervisoras. A nível semanal, reuníamos-nos com os orientadores cooperantes e com as supervisoras, nas orientações tutoriais, que nos forneciam uma retroação que visasse a melhoria da nossa atuação, focando essencialmente aspetos de gestão de sala de aula e adequação, estruturação das aulas e duração das atividades e estratégias selecionadas. Para tal, contávamos ainda com o preenchimento de grelhas e notas de observação (Anexo III) por parte de todos os atores, inclusive o par pedagógico. Os momentos de avaliação intermédia consistiam em reuniões com todos os envolvidos acima mencionados para fazer balanços e propor linhas de atuação de teor geral e distanciado e nos momentos de avaliação final era feita uma retrospectiva integral do percurso para atribuição duma classificação.

A avaliação das aprendizagens é a etapa final que simultaneamente reinicia o processo de ensino e aprendizagem. As principais orientações e disposições estão consagradas no Decreto-Lei n.º 6/2001. O Despacho Normativo n.º 30/2001 concretiza e operacionaliza esses princípios, preconizando que “a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.” A principal modalidade de avaliação é a formativa, valorizando-se o carácter contínuo e sistemático e visando a regulação do ensino e aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação. Tem em vista a (re)elaboração e (re)adequação do PTT/PCT e a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica. A avaliação sumativa ocorre no final de cada período letivo, de cada ano letivo e cada ciclo e consiste na formulação de uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular e disciplina, dando atenção especial à evolução do conjunto dessas aprendizagens e competências e dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão ou retenção do aluno. Distingue-se ainda a modalidade de avaliação diagnóstica através da qual, segundo Cortesão (1993), se pretende identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho ou

colocar o aluno num grupo ou num nível de aprendizagem e/ou prever o que muito provavelmente virá a ocorrer na sequência das situações educativas desenvolvidas.

A este enquadramento junta-se o recente Despacho Normativo n.º 24-A/2012, o qual, alinhado com as Metas Curriculares, aposta marcadamente na “avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico” (Preâmbulo). Esta forte componente de avaliação interna e externa com finalidade sumativa que “implica a aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico” deve ser utilizada por professores e alunos para “em conjunto, suprir as dificuldades de aprendizagem” e prevê um conjunto de medidas de promoção do sucesso escolar e situações especiais de avaliação na Secção VI do referido documento (ibidem).

Considera-se assim que o processo ideal consistiria na utilização das três finalidades no processo de ensino e aprendizagem. No início do percurso educativo, realiza-se a avaliação diagnóstica para aferir se a turma apresenta os conhecimentos e competências necessárias para a realização das aprendizagens pretendidas. Iniciado o percurso, este seria permanentemente regulado pela avaliação formativa com o fito de regulação prestação de *feedback* oportuno e pertinente ao aluno e de conseqüente (re)orientação e melhoria do processo de ensino e aprendizagem, por parte do professor. No final do percurso formativo, a verificação dos objetivos alcançados é realizada através da avaliação sumativa, que se traduz numa classificação qualitativa ou quantitativa.

Na instituição A, observámos a existência de avaliação formativa, baseada no conjunto de trabalhos realizados pelos aluno, e sumativa, baseada em fichas de avaliação, cuja ponderação era reduzida e apresentada de forma qualitativa. Segundo a orientadora cooperante, a avaliação diagnóstica pautou-se tanto pelo processo de articulação entre a Sala de 5 Anos e o 1.º Ano e os primeiros dias de aulas, previamente à nossa chegada. Estivemos ausente durante a avaliação sumativa do 1.º Período e a orientadora cooperante dispensou o nosso auxílio. Na Instituição B, os orientadores cooperantes atentavam em aspetos cognitivos, incluindo a realização do TPC e o trabalho elaborado nas aulas, reservando uma menor ponderação para os aspetos atitudinais como o empenho, postura e participação na aula. Todavia, o maior peso advinha da média das classificações obtidas nos testes sumativos

Passamos a enumerar e descrever os principais instrumentos de avaliação utilizados ao longo do estágio: listas de verificação, grelhas de observação e testes (Anexo III). Os primeiros dois instrumentos apresentam indicadores definidos para analisar um objeto/produto que se pretende ver avaliado, sendo que, no primeiro caso, se adota uma lógica binária e mutuamente exclusiva e, no segundo, os critérios estão descritos em níveis definidos numa escala qualitativa. Essa descrição permite uma avaliação criterial do desempenho do aluno, obstando assim à subjetividade implícita ao ato de avaliar, minimizando discrepâncias. Para tal, é necessário traçar critérios de avaliação, tanto de cariz amplo, mas genérico e a sua subsequente decomposição em indicadores de menor amplitude, mas de maior especificidade e operacionalidade. É um processo semelhante à definição de objetivos, no qual se começa por traçar os objetivos gerais, clarificando-os depois através de uma lista de comportamentos específicos significativos de que o objetivo geral foi atingido. Assim, tal como na definição de objetivos podemos optar pela extensão em detrimento da compreensão e tecemos objetivos gerais ou, pelo contrário, privilegiar a compreensão em detrimento da extensão e traçar objetivos específicos e/ou comportamentais, podemos aplicar o mesmo raciocínio à definição de critérios e subcritérios e/ou indicadores. Tanto num caso como no outro, as unidades de maior compreensão e menor amplitude deverão estar integradas nas unidades de menor compreensão e maior extensão numa lógica hierarquizante e em que as unidades menores sirvam para explicitar o significado da unidade maior e em que a unidade maior sirva para enquadrar as unidades menores num quadro concetual com sentido e agregado, evitando assim a sua dispersão e perda de visão de conjunto.

Segundo Gouveia (2008a), os testes são o exemplo paradigmático de instrumento de avaliação tradicional, associados à docimologia e a modelos psicométricos positivistas, mas são passíveis de ser utilizados com finalidades formativas em ambientes construtivistas, substituindo as noções de verdade e objetividade pelas de validade e pertinência, atribuindo-lhe um carácter mais humanista. Exemplo disso era o projeto Questões de Aula – que visava a realização de quatro mini-testes intermédios por período de modo a promover o estudo regular por parte dos alunos e a deteção de fragilidades, monitorizando e regulando a prática docente – elaboradas para Matemática e Ciências Naturais, que assumiam características, modalidade sumativa uma finalidade formativa (Anexo V.III). Baseámo-nos em Gouveia (2008b) para nos inteirmos das tipologias diversas de testes, a nível de resposta aberta, ou seja, livre e orientada e subjetiva e/ou de resposta fechada e

objetiva, como os testes de resposta curta e completamento, verdadeiro/falso, associação e resposta múltipla. Todos devem primar pela clareza, refletir um alinhamento construtivo entre os conteúdos/objetivos e o grau de incidência no processo formativo e apelo a níveis cognitivos diversificados e equilibrados (Anexo V.IV). Tivemos em conta esses critérios ao elaborar os testes de Matemática e Ciências Naturais, pugnando pela utilização das tipologias diversas de perguntas acima descrita e ainda análise e preenchimento de esquemas e legendas.

Relativamente a outros instrumentos de avaliação, contámos ainda com os exercícios realizados nas aulas e os TPC e elaborámos ainda os já referidos relatórios sobre um aluno do 1.º Ano (Anexo V.V) com vista à diferenciação pedagógica e outro relativo a um aluno com NEE (Anexo V.VI) Estes desafiam uma classificação estanque, uma vez que tem propósitos primordialmente de diagnose multidimensional e holística, mas visa também regular e orientar o processo de ensino e aprendizagem para dar resposta às necessidades específicas da criança, sendo ainda uma prática de diferenciação pedagógica. A nossa intervenção junto dos alunos, em coordenação com os restantes membros da equipa educativa, passou a ser mais intencional e deliberada, o que, no caso do 1.º CEB, contribuiu para o aumento do empenho do S. nas atividades e, no 2.º CEB, para dar uma resposta mais cabal às necessidades do T. e a elaboração de sugestões de intervenção para maior sucesso educativo.

Dessa forma, o nosso contributo para a avaliação das aprendizagens incidiu na avaliação formativa (Anexo V.VIII) e sumativa, que passaram dum modelo relativamente incipiente e pouco científico para uma prática mais rigorosa e fundamentada, em virtude da intervenção das supervisoras e orientadores cooperantes. Este processo passava por planificação (definição de objetivos a partir dos conteúdos atribuídos e conhecimento da turma), avaliação (verificação do grau de cumprimentos dos objetivos) e replanificação (nova definição de objetivos integrando os resultados obtidos a partir da análise de dados retirados do processo de avaliação). A mudança fundamental foi a passagem dum olhar desinformado e necessariamente subjetivo à utilização de instrumentos de avaliação mais rigorosos, tendo em conta que nenhum instrumento isolado só por si é suficiente, pelo que é preciso recorrer a uma combinação de modos e instrumentos de avaliação, adequados ao trabalho realizado e à natureza das diversas aprendizagens. Para a sua elaboração, tivemos novamente em mente o alinhamento construtivo entre a intencionalidade educativa/objetivos traçados e as estratégias avaliativas acima mencionado e o

resultado/produzidos estão no “Anexo V”. A grelha de avaliação de leitura de escala uniforme constitui o instrumento mais complexo e completo, todavia a sua aplicação foi relativamente tardia e não permitiu a comparação com períodos suficientemente intervalados para se registar uma avaliação progressiva. Em conclusão, entendemos que

os percursos de aprendizagem dos alunos no contexto das salas de aula só tem significado se estiver fortemente articulada com a aprendizagem e com o ensino. Dificilmente se poderão fazer progressos assinaláveis num domínio tão intrinsecamente pedagógico como é o da avaliação, sem investigar as suas relações com a aprendizagem, com o ensino e com as dinâmicas e ambientes existentes na sala de aula. A compreensão e a conceptualização destas relações é relevante para que se possam melhorar as práticas, nomeadamente através de tarefas que possam ser utilizadas para aprender, para avaliar e para ensinar” (ALVES e DE KETELE, 2011:133).

CAPÍTULO IV

REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

Esta reflexão sobre a construção da profissionalização representa o corolário do itinerário pontuado pelos capítulos anteriores, que refletem o percurso pautado pelos estágios profissionalizantes, cujo enfoque foi, predominantemente, no contributo proporcionado pela intervenção educativa. Contudo, foi sendo a florada a noção de que

a formação deve estimular uma perspectiva crítica-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992:24-25)

Desta forma, embora o conhecimento profissional prático seja uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional, construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos experienciado nos níveis inter e intra pessoal *per se* revela-se insuficiente. Tivemos sempre em conta de que tanto os avanços e saltos qualitativos como a deteção de fragilidades e impasses não se efetuaram somente na atuação *in loco*, nesses momentos de problematização e reflexão na ação contextualizada. Foram constantes os momentos de reflexão em fases anteriores ou posteriores à atuação, espoletados tanto a nível pessoal e autónomo como em conjunto e num ambiente de partilha, com o par pedagógico, orientadores cooperantes e supervisoras, os quais proporcionaram oportunidades de crescimento preciosas. Destacamos assim o papel incontornável desta prática problematizadora, reflexiva e crítica permanente para o desenvolvimento profissional. É uma posição consonante com a de Schön (1992) que defende a importância da reflexão antes, durante e após a ação de modo a possibilitar que o docente seja “capaz de agir, de analisar e avaliar a sua acção e de modificar fundamentalmente a sua acção em desenvolvimento, desembocando na produção constante de um saber reflexivo e renovado” (ROLDÃO, 1999: 105). É precisamente esta identidade profissional que será objeto de reflexão crítica, tendo por base a conceção de que

o pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional refletir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da ação, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões [...] (ROLDÃO, 2008:49)

É neste enquadramento que a reflexão está no cerne não só da prática profissional e construção de saberes, mas também na “estruturação das identidades profissionais e no desenvolvimento profissional, na construção social e cultural” (SILVA, 2002:130). Embora se considere a formação como uma narrativa de expressão autobiográfica e a adoção duma certa epistemologia da prática, urge, contudo, reforçar o papel das metodologias de investigação para prevenir a valorização excessiva dum discurso reflexivo sobre a aprendizagem profissional docente que se aproxime do senso comum, visto que, como alerta Estrela (2001:32-33):

[...] verifica-se até nas mais reputadas revistas internacionais [a tendência] de substituir a investigação no terreno, sempre morosa, limitada e de resultados incertos pelo discurso reflexivo e especulativo sobre a formação, discurso bem-intencionado, sem dúvida, mas quantas vezes paralelo ao real, quando não em oposição a ele. Embora reconheçamos que toda a educação e toda a formação comportam uma margem de utopia portadora de futuro, é preciso que não se negligencie a margem do possível que só a análise sistemática do real pode determinar, para não se destruírem as oportunidades de uma aproximação ao ideal.

Esclarecida a importância do equilíbrio entre estes catalisadores centrais para a nossa profissionalização e inserção na profissionalidade, importa reservar um espaço para a definição e distinção desses mesmos conceitos, antes de tecermos mais considerações em seu torno. Entendemos que *profissionalização* constitui o processo ao longo da vida “[...] não-linear, dinâmico, contextualizado, em construção e atravessado por conflitos diversos” (MOREIRA, 2010:98) pelo qual um indivíduo vai erigindo o seu ao passo que *profissionalidade* designa “aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão” (ROLDÃO, 2006:39), cujos elementos descritores são, segundo Roldão (2008:44-46):

[...] a natureza específica da atividade exercida, o saber requerido para a exercer, o poder de decisão sobre a ação e ainda o nível de reflexividade sobre a ação que permite [...] modificar as decisões, ajustar os procedimentos e atualizar os saberes que as situações concretas vão requerendo [...] qualquer profissionalidade incorpora a sua história e interage com quadros sociais dinâmicos e evolutivos [e pressupõe] a construção coletiva de uma cultura profissional que define a pertença do profissional ao grupo

Na qualidade de mestrandos dum novo paradigma de formação inicial que permite a dupla habilitação para a docência, importa refletir sobre o enquadramento e regulação concetuais que esteve na sua origem e suas implicações para o nosso desenvolvimento profissional, visto que

Tem-se reconhecido, não só na literatura da especialidade, mas também no discurso político, a importância da formação e do desenvolvimento profissional de professores como um dos elementos determinantes no contexto das mudanças em educação no sentido de elevar os padrões de ensino e melhorar os resultados dos alunos numa sociedade economicamente cada vez mais competitiva. Argumenta-se, assim, em favor de dotar as escolas de professores altamente qualificados e competentes, capazes de responderem aos desafios e às exigências com que se deparam nos seus contextos de trabalho (FLORES e VEIGA SIMÃO: 2009:8)

O Decreto-Lei n.º 43/2007, o normativo-legal que enquadra a formação profissional para a docência generalista, equaciona o papel do professor no Séc. XXI face à Sociedade do Conhecimento

A referência fundamental da qualificação para a docência é o desempenho esperado dos docentes no início do seu exercício profissional, bem como a necessidade de adaptação do seu desempenho às mudanças decorrentes das transformações emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor, da evolução científica e tecnológica e dos contributos relevantes da investigação educacional.

Segundo Pacheco (2013:62), este modelo nasce de uma regulação concetual orientada por documentos emanados por organismos transnacionais e supranacionais, como é o caso da União Europeia e do Processo de Bolonha, com a intenção de atingir uma qualidade na educação e na formação capaz de legitimar reconhecimento a nível europeu, gerando a compatibilidade entre os sistemas de educação e de formação na Europa e abrindo-os à cooperação. Desse modo, a formação de professores segue agendas globalizadas, politizadas e performativas, estando assente em *standards* referentes às competências profissionais, à qualidade da formação e a performatividade (PONTE, 2006). Esta vertente de prestação de contas na avaliação de desempenho docente foi alvo de um trabalho de investigação (Anexo VIII), no âmbito da frequência da Unidade Curricular de Investigação em Educação do presente mestrado, cuja elaboração nos apoiou no entendimento da tensão entre propósitos formativos e sumativos na avaliação de desempenho docente. Pretende-se, na mesma ótica de política educativa, uma harmonização global das estruturas educativas que asseguram a formação superior na Europa, tendendo a uma organização estrutural de base idêntica, com ofertas de cursos e especializações similares e comparáveis, no que concerne o conteúdo e a duração, o que permite que se possam conferir e

reconhecer diplomas de forma equivalente, tanto a nível académico como profissional (VIANA, 2013:116).

Roldão (2013) considera que esta formação profissional específica para a docência representa uma oportunidade histórica para a aquisição de um estatuto de profissionalidade plena por possibilitar uma conciliação da segmentação dos professores no que se refere à *função* (que associa a docência à dimensão relacional-pedagógica ou científico-didática) e ao *saber* (que associa a docência ao saber conteudinal e o saber pedagógico, sendo esses os sustentadores da legitimidade da ação). Esta segmentação, ao estabelecer elementos caracterizadores diferenciados, representam obstáculos ao desenvolvimento e afirmação da profissionalidade docente:

para os professores dos primeiros níveis de escolaridade a zona de potencial desprofissionalização situa-se na fragilidade da componente científica conteudinal que tem de integrar o saber profissional de que necessitam e numa eventual tendência para um pedagogismo de matriz relacional associado à sua acção de monodocência que, embora relevante, torna difusa a especificidade da acção de ensinar [...] em contrapartida, os professores dos níveis médio e secundário cuja representação de saber se associa predominantemente à sua pertença predominante a uma disciplina científica, desligada em si mesma da finalidade educativa, e por isso esvaziada à partida da componente profissional embora objecto da formação pedagógica requerida para o exercício, tende a esbater-se a centralidade das dimensões específicas do saber curricular, didáctico e educacional global como integradores necessários dos saberes conteudiniais (ROLDÃO, 2013:47).

Subscrevemos a perspectiva de que este modelo, numa ótica simultaneamente de profissionalização e profissionalizante, pode servir como superador dessas duas leituras dominantes do papel do professor. Identificamo-nos como mediadores de duas entidades, o saber conteudinal e o aprendente, mas, ao longo da nossa intervenção educativa, debatemo-nos com a noção de que essa dialética não é estanque e tivemos sempre presente de que essa pode ser encarada de forma distinta, conforme a ênfase colocada nos dois elementos passíveis de mediação. Assim, ou se considera que o professor ensina porque expõe um saber conteudinal que domina a um aprendente, cuja apreensão é da sua responsabilidade, ou que o professor ensina por ser um especialista, fundamentado em saber próprio, na função de estabelecer a ligação entre os pólos de que é mediador, o saber e o aprendente. Este posicionamento pedagógico e olhar(es) mais abrangente e multifacetado pode servir também como facilitador de uma articulação mais eficaz entre os ciclos e níveis de ensino, fundado e operacionalizado através da prática pedagógica, suavizando a transição por vezes dramática, como explanada no ponto I.III.IV do Capítulo I, entre o 1.º e 2.º CEB.

Numa perspectiva mais pragmática, ressaltamos desde logo a possibilidade de candidatura a três grupos aquando dos concursos públicos de contratação docente. Afinal, é evidente que esta “flexibilização da gestão de recursos humanos afectos ao sistema educativo e da respectiva trajectória profissional” (Decreto-Lei n.º 43/2007) abre possibilidades de inserção e mobilidade profissional aliciantes para as entidades empregadoras que podem constituir ou reforçar um corpo docente caracterizado por uma maior abrangência e mobilidade. Para os professores que, à nossa semelhança no estágio profissionalizante na Instituição B, valorizem a possibilidade de trabalhar com grupos e níveis distintos, representa também uma mais-valia, por perspetivar uma carreira repleta de oportunidades de diversificação e estabelecimento de projetos de articulação e implicação de grupos, níveis e ciclos diferentes. Há outra vantagem mencionada no normativo-legal em questão, a saber “o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado”, ou seja, a capacidade dum dado professor acompanhar uma turma desde o 1.º ao 6.º Ano, por exemplo, argumento que tem sido frequentemente esgrimado como tendo a maior ponderação e relevância e que, por si só, justificaria a existência deste perfil de docente de dupla habilitação. Embora reconheçamos essa característica como eventualmente vantajosa, não se trata duma panaceia já que, como Cruz (2012:392) refere que existência dum professor único “pode dificultar a aprendizagem dos alunos caso não haja empatia na relação professor-aluno. Assim, o aluno ficaria limitado a um único sujeito e teria de se deparar com a problemática da não empatia entre os sujeitos”.

Assim, consideramos que a vantagem principal do novo sistema reside na polivalência, entendida como “atributo do trabalhador contemporâneo, adaptado a contextos diversos e possuidor de competências múltiplas que lhe permitem atuar em diferentes postos de trabalho, agregando eficiência e aumento da produtividade” (CRUZ, 2012:389). Para Lima (2007), a polivalência constitui o cerne do trabalho do professor dos anos iniciais por trabalhar predominantemente a formação do ser humano, potenciada pela convivência mais prolongada com os alunos que permite retomar conteúdos e trabalhar áreas diferentes de forma simultânea. Cruz (2013:395) explana essa ideia:

[...] é a polivalência estar, predominantemente, baseada no tipo de relação professor-aluno que é estabelecida. Dessa forma, a polivalência garantiria a formação de uma pedagogia global que visa atender tanto às necessidades e interesses do aluno como incentivar o professor a perceber os conhecimentos de maneira integral. Assim, para efetivação dessa docência global, o fator tempo

seria seu facilitador, uma vez que o professor teria um tempo maior de contato com os alunos, identificando assim as suas particularidades e realizando a retomada de conteúdos ainda não apreendidos. Esse aspecto indica ainda outra especificidade: de a polivalência poder contribuir com a formação integral do aluno, inclusive na sua formação moral e crítica.

Este olhar multirreferencial remeteria para a capacidade de trabalhar com alunos de diferentes níveis de aprendizagem, principalmente a nível da apropriação da leitura e da escrita e para uma prática interdisciplinar. Neste sentido,

o principal argumento positivo em relação à polivalência [...] reforça a perspectiva de uma pedagogia global, haja vista que a realidade forma um todo e o recorte disciplinar é artificial, pois importa mostrar a unidade do conhecimento ao aluno valendo-se de uma prática interdisciplinar. Fez-se referência, no entanto, mesmo que em menor grau, ao fato de que exercer a polivalência necessariamente não garante de forma direta que o professor fará ligação entre as disciplinas, assim como não seria estritamente necessário ser polivalente para realizar tal ação. Os dados mostraram ainda que, apesar de os professores associarem a polivalência à possibilidade de se fazer ligações entre as disciplinas, permanece a demonstração da dificuldade em se passar da crença para a ação (CRUZ, 2012:392)

Subscrevemos a posição de que a possibilidade de interdisciplinaridade é uma das mais-valias deste modelo e foi uma preocupação constante, mas testemunhamos igualmente a dificuldade de a potenciar, tendo apenas assumido a forma de ensaios tímidos na nossa intervenção educativa, tendo constituído apenas na interligação entre aspetos de História e Geografia de Portugal para a compreensão duma lenda analisada em Português.

Complementaremos assim esta reflexão sobre a experiência de estágio e das questões que se colocam ao profissional de dupla habilitação, seguindo esta linha de raciocínio de autoavaliação da ação pedagógica e dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, detendo-nos agora em torno de dois pontos estruturantes: os desafios, na qual se tecem considerações sobre as fragilidades e as dimensões passíveis de serem reformuladas com vista à sua otimização em futuras atuações em ambientes educativos e as oportunidades, na qual se tecem considerações sobre os pontos fortes evidenciados e que podem constituir linhas de ação estruturante em futuras intervenções educativas. Optou-se por esta divisão bipartida de forma a organizar unidades de sentido que tanto sejam autónomas como articuladas entre si, promovendo uma análise e reflexão claras e, numa lógica formativa.

Os maiores desafios detetados foram, além da já mencionada dificuldade em tirar o máximo partido da interdisciplinaridade, a gestão e organização da sala de aula

e a capacidade efetiva de diferenciação pedagógica e acompanhamento face à heterogeneidade da(s) turma(s). De facto, o maior desafio enfrentado no estágio em 1.º CEB, mas progressivamente colmatado ao longo desse mesmo período e satisfatoriamente superado na experiência do estágio em 2.º CEB, foi a organização e gestão da sala de aula. Eis um exemplo de dificuldades sentidas a nível processual:

As novas chamadas de atenção da orientadora cooperante prenderam-se com certos princípios de gestão da sala de aula, como estar mais atento à turma, observá-la e “ter mil olhos”; nunca largar a turma, mesmo quando der assistência individual a um aluno no quadro devo envolver a turma nesse mesmo processo; de igual modo, quando ando pelos lugares a supervisionar o trabalho realizado, nunca devo perder de vista a turma no seu conjunto nem ficar demasiado tempo com cada aluno, senão comprometo o desenvolvimento da sua autonomia. (reflexão crítica).

Na segunda feira, senti os alunos bastante inquietos e tive alguma dificuldade em manter o silêncio e a ordem, tendo repetidamente de solicitar silêncio e de admoestar alguns alunos que repetidamente exibiam comportamentos inadequados, como conversar com um ou mais colegas ou tecer comentários humorísticos e desadequados ao bom funcionamento da aula. Não representou um obstáculo incontornável nem pôs em causa a realização das atividades planificadas, mas é um fator de perturbação do processo de ensino/aprendizagem e que deve ser levado em conta. (reflexão crítica)

Entendemos que esta questão está intrinsecamente ligada à relação pedagógica e à postura a adotar na sala de aula e, a este respeito, passo a citar a resposta mais satisfatória que encontramos:

O pedagogo é autoridade quando é o servo que indica a meta para que deve tender o aluno a fim de que este possa ser autor de si mesmo, ajuda-o, anima-o, orienta-o e, ao proceder assim, anula-se a si mesmo num certo sentido, pois a sua missão, o seu ofício e a sua fonte de realização é fazer crescer aquela criança, aquele jovem, é ser autor de autores... Este anular-se do educador para que o educando cresça como autor de si mesmo significa, entre várias coisas, sermos autoridade na sala de aula, ou seja, o firme garante de um bom clima de aula, de que os objetivos da aula sejam atingidos e, sobretudo, sermos o firme (e não mole) garante do crescimento dos alunos como pessoas. Isso implica coragem para não ceder às tentações do facilitismo, mesmo que isso signifique perder, por vezes, no imediato, a simpatia do próprio educando, uma vez que os gostos imediatos do jovem constituem, às vezes, um obstáculo ao próprio crescimento e à construção daquela pessoa como autora de si mesma. (NUNES, 2003: 40)

No entanto, até mesmo os desafios se podem transformar em oportunidades, desde que se adote uma perspetiva construtiva:

De facto, desde o início do estágio que são os constrangimentos que me têm ajudado a perspetivar avenidas de crescimento, principalmente, a nível da gestão da sala de aula bem como dos processos de transição e, igualmente, da regulação da indisciplina e comportamentos desajustados, o que me ajuda a construir um perfil de professor mais eficaz e atento à turma. Se pudesse repetir a atividade, teria selecionado um texto diferente e estaria muito mais atento à turma e

consciente das suas necessidades. Preciso de aprimorar as competências definidas por Jacob Kounin para uma gestão de aula eficaz: Testemunhação – capacidade de comunicar ao grupo que o formador sabe o que se passa mesmo quando está de costas voltadas; Atenção múltipla – capacidade de observar mais do que uma situação em simultâneo; Manutenção do ritmo – capacidade de construção de um ritmo de aula (evitando interrupções, discursos e sermões, excessivas recomendações sobre a tarefa ou o material) e fazendo transições suaves entre actividades; Manutenção do grupo focado – capacidade de manter o grupo concentrado numa tarefa comum ou de distribuir tarefas diversificadas; responsabilização dos formandos pelas suas realizações; Variabilidade – capacidade de oferecer conteúdos variados, exigir requisitos intelectuais diferentes e organizar o grupo em arranjos grupais diferentes (reflexão crítica)

Relativamente à capacidade de dar resposta à multiplicidade de solicitações que cada aluno, na sua individualidade exige por forma a receber um serviço educativo de máxima qualidade, cremos que a resposta passa por uma caracterização em extensão e em compreensão perpetuamente atualizada da turma e de cada aluno, através de procedimentos e instrumentos de observação e avaliação associada à prática problematizadora e reflexiva, possibilitada por intervenções educativas realizadas de forma mais sistematizada e em períodos de tempo necessariamente mais extensos.

Consideramos que as nossas mais-valias foram, em primeiro lugar, os avanços realizados no desenvolvimento do processo de intervenção educativa, nas etapas de observar/preparar planejar/planificar, agir/intervir e avaliar, estratégias de motivação e envolvimento e perceção da educação enquanto fator de desenvolvimento humano.

Como o primeiro ponto foi já devidamente explanado, faremos apenas uma reflexão breve sobre a importância do alinhamento construtivo entre estas etapas e destacar uma ideia francamente basilar que me surgia amiúde no âmbito dos Estudos Linguísticos e Literários: não há texto sem contexto. A nossa prática pedagógica vai sendo escrita dentro de um ou mais, como é a tendência atual, contexto(s) amplos e diversificados porque estamos enquadrados em vários níveis multidimensionais como o contexto histórico, social, político, económico entre outros, mas prende-se, acima de tudo, com a realidade mais próxima e imediata, neste relatório retratadas no ponto III.1.1. Na verdade,

o local de trabalho na escola é um cenário físico, uma organização formal, um empregador. Constitui também um contexto social e psicológico onde os professores constroem um sentido de prática, de eficácia e de comunidade profissional. Este aspeto do local de trabalho – a natureza da comunidade profissional que aí existe – parece ser mais importante do que qualquer outro fator para o caráter do ensino e da aprendizagem para professores e alunos (MCLAUGHLIN, 1993: 99 cit. in DAY, 2004: 192)

Esta comunidade, ou seja, a integração de uma equipa que trabalhava numa lógica de colegialidade foi uma experiência muito mais enriquecedora que o previsto. A partilha de esforços entre as equipas da Instituição A e B tornou evidente uma “forma de conceber a escola assente na conceção participada do projecto educativo, no desenvolvimento coordenado da acção e na revisão partilhada da atividade como forma de aumentar o profissionalismo dos docentes e melhorar a qualidade do ensino” (SANTOS GUERRA, 2002:46).

Creemos ter provado que é possível continuar a planificar em torno de “competências”, apesar do Despacho n.º 17169/2011, que, como já foi mencionado, revogou o, que era o principal orientador do desenvolvimento curricular desde 2001. Subscrevemos a crítica do MEC de que o documento apresentava “objetivos aparentemente generosos, mas vagos e difíceis, quando não impossíveis de aferir” (preâmbulo), mas demarcando-nos numa posição psicométrica e positivista do ensino, que vise o mero adestramento descontextualizado. Valemo-nos da nossa capacidade de gerir o currículo e organizar a atividade letiva com relativa liberdade em torno de objetivos comportamentais, como o normativo legal prevê, mas enquadrando-os em objetivos específicos e gerais de ordem superior que promova o desenvolvimento integrado e integral do ser humano.

As estratégias de motivação foram um fator transversal e caracterizador da nossa atuação educativa, cuja utilização é justificada porque alunos motivados estão dispostos a despender mais esforço durante mais tempo e optam por concentrar esforços e a atenção em atividades importantes para a realização da tarefa, ignorando as atividades irrelevantes. Estes mecanismos motivacionais “contribuem diretamente para a aprendizagem e para o nível de desempenho [...] quando motivados, os alunos tendem a usar mais estratégias cognitivas e metacognitivas, conseguindo assim um nível mais profundo de aprendizagem” (SERRA DE LEMOS, 2005:194).

Apesar de iniciar as aulas com uma estratégia de motivação, esta não pode ser encarada meramente como uma questão de estímulo inicial, já que o ideal será utilizar, de forma contínua, “estratégias integradas no processo de ensino/aprendizagem que fomentem o desenvolvimento da própria motivação dos alunos, ajudando-os a definir prioridades e valores, a construir objetivos e planos para os atingir” (SERRA DE LEMOS, 2005:219-220). As estratégias de envolvimento tiveram toda origem na visão da aula enquanto espaço de problematização e construção de conhecimento partilhado em grande grupo, ou seja, de co-construção do conhecimento através do raciocínio realizado em conjunto através do discurso

coletivo, o chamado *socially-shared cognition* (PONTECORVO, 2005). Note que *shared* tanto pode ser entendido como dividir ou como partilhar ou pôr em comum. No primeiro sentido, pretende-se representar uma situação que “permite dividir entre os participantes a carga cognitiva da tarefa a ser realizada, de tal forma que novos níveis de compreensão e de conhecimento de cada indivíduo possam ser facilitados por uma interação social oportunamente organizada” (PONTECORVO, 2005:71). No segundo sentido, “o objeto da análise é dado pelas formas em que se vai construindo e modificando o conteúdo, o conhecimento, o pensar compartilhado, em particular em sujeitos em idade evolutiva que estão progressivamente entrando em uma cultura” (idem). Constrói-se assim um discurso em que perspetiva e estrutura uma dada realidade numa problematização coletiva, na qual seja possível negociar significados, compartilhar e comparar diferentes soluções ou interpretações de um mesmo material ou de uma mesma experiência.

Creemos, ainda assim, que a nossa maior vantagem é definirmo-nos enquanto profissionais de desenvolvimento humano, o que “abrange as profissões que trabalham com pessoas em contacto interpessoal directo, sendo essa interacção o próprio processo e parte significativa do conteúdo da intervenção profissional” (FORMOSINHO *et al*, 2010:15). Há características do desempenho destas profissões

envolvência da componente de cuidados e o apelo à vocação social para a sua realização, a acção profissional interactiva e a consequente contingência do sucesso da intervenção à reacção das pessoas, a apropriação pelo senso comum de áreas de discussão profissional, um desempenho ao mesmo tempo incerto e ambíguo, a dependência ideológica, o carácter holístico e integrado de um desempenho cujo sucesso não depende apenas da competência profissional (idem)

representam fatores de desconforto para a objetividade e rigor necessários para a concessão dum estatuto académico e profissional aos seus agentes, mas gostaria de terminar referindo-me especificamente ao valor das crenças, valores e afectos como aspetos a não menosprezar para o futuro docente. O retorno mais importante do investimento de monta que representa uma intervenção educativa de qualidade é o que Lorie (1979, cit in FULLAN e HARGREAVES, 2001:48) designou por “recompensas psíquicas” do ensino, querendo significar as alegrias e satisfações decorrentes de se trabalhar com crianças e pré-adolescentes. O contacto com as crianças dá origem a ligações emocionais enriquecedoras e gratificantes, e representam uma das nossas principais forças motrizes, que saiu ainda mais reforçada e que conto que nos continue a servir de inspiração para a aprendizagem ao longo da vida indispensável para a nossa afirmação profissional que se pretende ser

de sucesso e, acima de tudo e numa perspectiva *glocal*, contributo para a construção duma existência feliz e plena dos nossos alunos, tornando assim o ato de educar efetivamente capaz de mudar o mundo, uma criança de cada vez.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso que foi sendo espelhado numa forma tão clara quanto possível ao longo deste relatório constituiu um marco de desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal profundo e profícuo, moldando a afirmação numa profissionalidade. Importa agora fazer um balanço das aprendizagens realizadas no âmbito da construção dessa profissionalização e avaliar o grau de consecução dos objetivos gerais e específicos definidos, servindo o presente relatório como evidência de que foram atingidos ou plenamente atingidos, mas devido à brevidade relativa dos momentos destinados à prática pedagógica. No entanto, esse constrangimento, como tantas vezes é o caso, ocultava uma bênção que foi impelir-nos a dar constantes saltos qualitativos com uma contundência bem explícita e demarcada, valorizando cada dia de intervenção educativa como uma experiência única e irrepetível, no afã de sermos e fazermos sempre mais e melhor. Para dar resposta ao desafio de uma prática pedagógica orientada pela intencionalidade educativa, pilar de sustentação do processo de ensino e aprendizagem, posicionámo-nos claramente ao serviço dos alunos o que, numa primeira instância, significa pôr-nos ao serviço dos contextos, adotando procedimentos metodológicos de recolha de dados deliberada e orientada com vista à caracterização permanente e atualizada de ambos, o que contribuiu para uma inserção eficiente em cada estabelecimento de ensino. Esta integração foi pautada ainda por uma atuação educativa alinhada conceitual e construtivamente com a declaração de princípios pedagógicos de cada instituição e pela colaboração efetiva em diversas dinâmicas institucionais, promovendo até iniciativas de modo proativo que dinamizam sinergias intra e interinstitucionais que estabelecem pontes entre a comunidade educativa, com especial enfoque no envolvimento parental.

Esta preocupação é condição essencial para desencadear um processo de intervenção educativa adequado a cada contexto e turma, garantindo a correta dinamização bem como uma interligação e articulação construtivas entre todas as suas fases, possibilitada pela vivência de adaptação desse processo a duas instituições e a cinco grupos distintos, o que resultou numa promoção das competências necessárias ao desempenho do profissional de educação, no nosso caso concreto, de dupla habilitação. Também a inserção neste perfil de formação docente inovador contribuiu para a construção numa identidade que, face a este modelo de formação, dá especial relevância à possibilidade de superação do professor

enquanto mediador tendencialmente vocacionado ora para o saber conteudinal, associado ao 2.º CEB, ora para sujeito aprendente, associado ao 1.º CEB, encontrando uma justa medida entre os ciclos e potenciando articulações e transições repletas de potencialidades educativas, sanando tensões improdutivas. Para sermos capazes de prestar uma intervenção educativa de qualidade, que consiste em

saber organizar-se para ensinar de outro modo, criar estratégias de organização de trabalho que façam cada aluno aprender, por si, com materiais adequados e tarefas exigentes, com interações preparadas e orientadas para o que se pretende, promover trabalho com pares sobre assuntos em estudo, proporcionar a síntese sistematizadora que o professor faz, orientar e guiar os percursos de aquisição e consolidação de competências assentes em saberes compreendidos e atuante...entre muitas outras coisas...” (ROLDÃO, 2003:49).

consideramos que a noção de professor investigador e reflexivo empenhado na formação ao longo da vida é condição essencial e inegociável, sob pena de cristalizar perceções e fórmulas *ad eternum* num circuito fechado, autofágico e desvitalizado. Para simultaneamente evitar esta morte em vida profissional e enriquecer a nossa atuação educativa através do crescimento profissional, colaboração reflexiva inter-pares e a inovação das práticas, contamos com a formação contínua e continuada, cujos rumos futuros ainda se nos perspetivam nebulosos e incertos, não pela ausência de caminhos, mas antes pela mutiplicidade de percursos possíveis e apetecíveis, como o Mestrado em Supervisão Pedagógica ou em Animação de Leitura, apenas circunscrevendo as opções à oferta educativa da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, a nossa realidade mais imediata. Seja qual for o rumo adotado, será o de um professor intelectual crítico, consciente e comprometido com uma educação que responda aos desafios do mundo atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Legislação Consultada e Referenciada

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro
Lei n.º 115/1997, de 19 de setembro;
Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio
Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro
Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto
Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho
Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto
Decreto-Lei n.º 213/2006, de 16 de outubro
Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro
Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro
Decreto-Lei n.º 3, 2008, de 7 de janeiro
Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril
Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio de 2008
Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto
Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto
Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho
Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

Bibliografia Consultada e Referenciada

ABRANTES, M., LALANDA, M. (1996). "O conceito de reflexão em J. Dewey" in ALARCÃO, I. (org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*, Porto: Porto Editora.

AFONSO, N. (2006). *Investigação Naturalista em Educação*, Porto: Edições ASA.

AFONSO, N. (2009). “Políticas públicas da educação das crianças dos 0 aos 12 anos” in *RELATÓRIO DO ESTUDO A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação

ALAIZ, V.; CAMPOS, C. e CONCEICAO, J.. (1994). “Observe! Vai ver que encontra”, in INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*, Lisboa: IIE.

ALARCÃO, I. (2001). “Professor-investigador. Que sentido? Que formação”? *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, Ministério da Educação: Inafop.

ALARCÃO, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*, São Paulo: Cortez

ALVES, M.P. e DE KETELE, J.M. (2011). *Do Currículo à Avaliação, Da Avaliação ao Currículo*, Porto: Porto Editora.

ANDRADE, M., CORREIA, S. & ALVES, E. (2001). *Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação*, Coimbra: IIE.

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

BOGDAN, R., BIKLEN, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto: Porto Editora.

CABANAS, J., (2002). *Teoria da Educação – concepção antinómica da educação*, Porto: Edições ASA.

CARMO, H. e FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto-aprendizagem*, Lisboa: Universidade Aberta.

COLL, C. e SOLÉ, I. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula – Novas Perspectivas para a Ação Pedagógica*, Porto: Edições ASA.

COMÉNIOS, J. (1966), *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CORTESÃO, L. (1993). *A avaliação formativa: que desafios?.* Porto, Edições ASA.

CRUZ, D. (2009). *Pedagogia Diretiva Liberal*, Indaial: Centro Universitário Leonardo da Vinci.

CRUZ, S. e NETO, J. (2012). “A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas” in *Revista Brasileira de Educação*, vol. VII, n.º 50, pp. 385-499.

DAMAS, M. J. & DE KETELE J. M. (1985). *Observar para Avaliar*, Coimbra: Livraria Almedina.

DAMÁSIO, A. (1995). *O Erro de Descartes – Emoção, Razão e Cérebro Humano*, Lisboa: Temas e Debates.

DAY, C. (2004). *A Paixão Pelo Ensino*, Porto: Porto Editora.

ESTRELA, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes*. Lisboa: instituto nacional de investigação científica.

ESTRELA, A. (2001). “Dos modelos de formação de professor por competências ao projecto Foco” in ESTRELA, A. *et al. Formação de professores por competências – Projecto Foco*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 9-31.

FERNANDES, P. (2011), *O currículo do Ensino Básico em Portugal: políticas, perspectivas e desafios*, Porto:Porto Editora.

FLORES, M. A. & VEIGA SIMÃO, A. M. (orgs.) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*, Lisboa: Pedago.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. e OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2010). “Docência, interacção pessoal e desenvolvimento humano” in FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. e OLIVEIRA FORMOSINHO, J. *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*, Edições Pedago: Mangualde, pp. 11-24

FREIRE, P. (1974). *Uma Educação Para a Liberdade*, Porto: Textos Marginais.

FULLAN. M. e HARGREAVES A. (2001). *Por que é que Vale a Pena Lutar?*, Porto: Porto Editora.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN, (2012). *Aprender para o Bem-Estar – Uma prioridade política para crianças e jovens na Europa*, Serviço de Educação – Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

GOMES, M. H. (2001). *A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola para Todos*, Porto: Edições Ecopy.

GONÇALVES, A. (2002). “Educar para transformar: uma reflexão em torno de um percurso formativa” in *Revista Saber Educar*, n.º 7, pp. 71-77.

GOUVEIA, J. (org.) (2007). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos - Recurso Didático para Formadores*, Braga: Expoente

GOUVEIA, J. (2008a), *Saber Avaliar*, texto policopiado.

GOUVEIA, J. (2008b), *Saber Construir Testes*, texto policopiado.

HAIGH, A. (2010), *A arte de ensinar: grandes ideias, regras simples*, Alfragide, Academia do Livro.

LEITE, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*, Porto: Edições ASA.

LIMA, V. (2007). *Formação do Professor Polivalente e os Saberes Docentes*, Tese (Doutorado em Educação), São Paulo: USP

LOPES, J., SILVA, H. (2010). *O Professor faz a Diferença*, Lisboa: LIDEL.

MARQUES, R. (2000), *Dicionário Breve de Pedagogia*, Lisboa: Editorial Presença.

MARQUES, M. *et al* (2007). “O Educador como Prático Reflexivo” in *Cadernos de Estudo n.º 6*, Porto: CIPAF

MORAES, M. C. (2005), *O Paradigma Educacional Emergente*, São Paulo: Papirus.

MOREIRA, J., (2010) *Portefólio do Professor – O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*, Porto, Porto Editora.

NÓVOA, A., (1992), “Formação de professores e profissão docente”, in NÓVOA, A. (coord.), *Os professores e a sua formação*, Lisboa: Nova Enciclopédia, pp.15-31.

NUNES, R. (2003). *Professor, Ensine-me a Dar Aulas*, Cadernos CRIAP-ASA, Porto: Edições ASA

PACHECO, J. A. (org.) (2008). *Organização Curricular Portuguesa*, Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A. (2013). “Políticas de Formação de Educadores e Professores em Portugal” in OLIVEIRA, M. R. & PACHECO J. A. *Currículo, Didática e Formação de Professores*, Campinas: Papirus, pp. 45-67.

PARENTE, C. (2002). “Observação: um Percurso de Formação, Prática e Reflexão” in OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) *A Supervisão na Formação de Professores I – da Sala à Escola*, Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, P. (1999). *Dez novas competências para Ensinar*, Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*, Porto Alegre, Artmed.

PONTE, J., SERRAZINA, L. (2000), *Didática da Matemática do 1.º Ciclo*, Lisboa: Universidade Aberta.

PONTE, P. (2006). “Os Desafios do Processo de Bolonha para a Formação Inicial de Professores” in *Revista de Educação*, Volume XVI, N.º 1, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 19-35.

PONTECORVO, C. (2005). “Discutir, argumentar e pensar na escol. O adulto como regulador da aprendizagem” in PONTECORVO, C. et al (org.) *Discutindo Se Aprende: Interação Social, Conhecimento e Escola*, Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 65-87.

PRETTO, N. (2011). “O Desafio de Educar na Era Digital: Educações” in *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), CIEd - Universidade do Minho, pp. 95-118

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva: Lisboa.

ROCHA, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*, Aveiro: Editora Estante.

ROLDÃO, M. (1999), *Os professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*, Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. (2006). “Bolonha e a Profissionalidade Docente – Perder ou Ganhar uma Oportunidade Histórica?” in *Revista de Educação*, Volume XVI, N.º 1, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 37-55.

ROLDÃO, M. (2008), “Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional”, *Saber (e) Educar*, Porto: ESEPF, n.º13, pp.171-184.

ROLDÃO, M. (2010), *Estratégias de Ensino: o saber agir do professor*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *A Escola que Aprende*, Porto: Edições CRIAP-ASA.

SCHÖN, D., (1992), *Formar professores como profissionais reflexivos*, in NÓVOA, A. (coord.), *Os professores e a sua formação*, Lisboa: Nova Enciclopédia, pp.79 – 91.

SERRA DE LEMOS, M., (2005). “Motivação e Aprendizagem” in LOBATO MIRANDA, G. & BAHIA. S., *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*, Lisboa: Relógio D’Água, pp.193-231.

SIRAJ-BLATCHFORD, Iram (coord.) (2004), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*, Lisboa, Texto Editora Lda.

SUÁREZ, D. (2009). “La documentación narrativa de las prácticas docentes u la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares” in SVERDLICK, I. *La Investigación Educativa – Una Herramienta de Conocimiento y de Acción*, Madrid: Editorial CEP, pp.71-110.

TORO, J. M. (2005). *Educar con Co-Razón*, Bilbao: Desclée de Brouwer.

TRINDADE, R.(2012). *O Movimento da Educação Nova e a Reinvenção da Escola*, Porto: Universidade do Porto.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

VALADARES, J. A. e MOREIRA, M. A. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa – Sua Fundamentação e Implementação*, Coimbra: Livraria Almedina.

VASCONCELOS, T. (2006). “Etnografia: Investigar a Experiência Vivida” in LIMA, J. A. & PACHECO, J. A. (orgs.) *Fazer Investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, Porto, Porto Editora.

VIANA, I., (2013) “Desafios do Séc. XXI às Políticas Curriculares e a Formação de Professores em Portugal in OLVEIRA, M. R. & PACHECO J. A.. *Currículo, Didática e Formação de Professores*, Campinas: Papirus, pp. 97-129.

ANEXOS

Anexo I: Estrutura Curricular do Ensino Básico

I.I Organização Curricular do 1.º CEB

ANEXO I		
1.º ciclo		
Componentes do currículo		
Educação para a cidadania. . .	Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória:	
	Língua Portuguesa; Matemática; Estudo do Meio; Expressões; Artísticas; Físico-Motoras.	
	Formação pessoal e social	Áreas curriculares não disciplinares (a): Área de projecto; Estudo acompanhado; Formação cívica.
		Total: 25 horas.
		Área curricular disciplinar de frequência facultativa (b): Educação Moral e Religiosa (b).
		Total: 1 hora.
		Total: 26 horas.
		Actividades de enriquecimento (c).

(a) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação, e constar explicitamente do projecto curricular de turma.
 (b) Nos termos do n.º 5 do artigo 5.º
 (c) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do n.º 1 do artigo 7.º

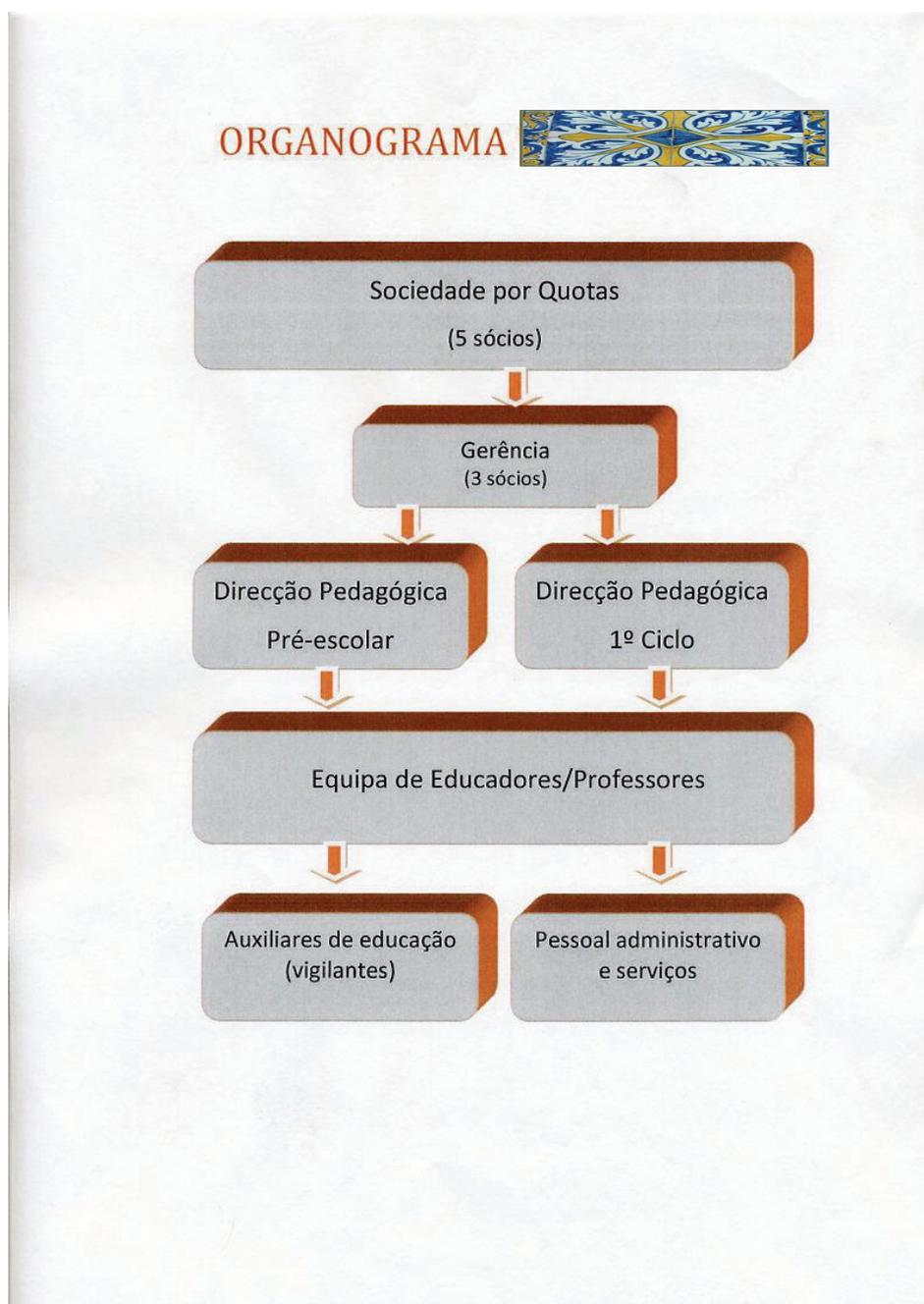
I.II Organização Curricular do 2.º CEB

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares:			
Línguas e Estudos Sociais	(b) 500	(b) 500	1 000
Português; Inglês; História e Geografia de Portugal;			
Matemática e Ciências	(c) 350	(c) 350	700
Matemática; Ciências Naturais;			
Educação Artística e Tecnológica	(d) 270	(d) 270	540
Educação Visual; Educação Tecnológica; Educação Musical;			
Educação Física	135	135	270
Educação Moral e Religiosa (e)	(45)	(45)	(90)
<i>Tempo a cumprir</i>	1 350 (1 395)	1 350 (1 395)	2 700 (2 790)
Oferta Complementar	(f)	(f)	
Apoio ao Estudo (g)	200	200	400

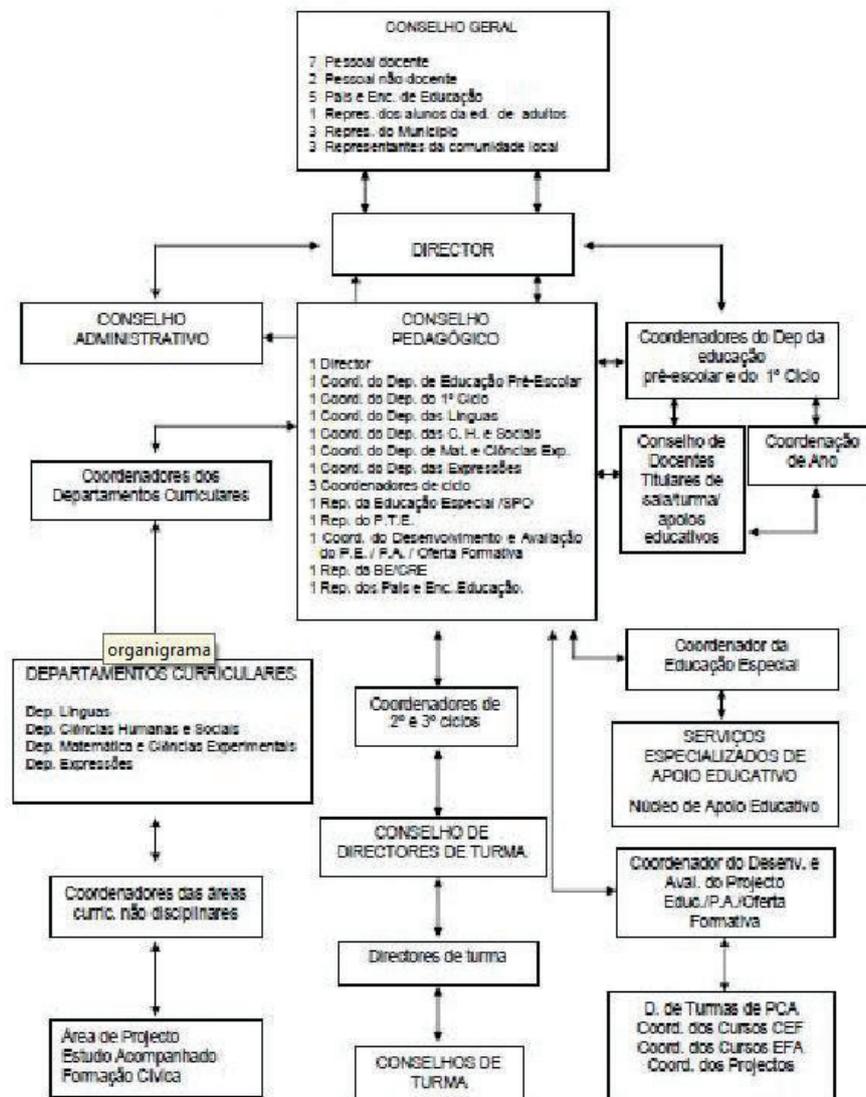
(a) Carga letiva semanal em minutos, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por área disciplinar e total por ano ou ciclo.
 (b) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Português.
 (c) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Matemática.
 (d) Do total da carga, no mínimo, 90 minutos para Educação Visual.
 (e) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 15.º, parte final, com carga fixa de 45 minutos.
 (f) Frequência obrigatória para os alunos, desde que criada pela escola, em função da gestão do crédito letivo disponível, nos termos do artigo 12.º
 (g) Oferta obrigatória para a escola, de frequência facultativa para os alunos, sendo obrigatória por indicação do conselho de turma e obtido o acordo dos encarregados de educação, nos termos do artigo 13.º

Anexo II: Organigramas dos Órgãos de Coordenação e Gestão das Instituições

II.I Instituição A



II.II Instituição B



Anexo III: Exemplos de Registos de Observação

III.I Registo de Incidente Crítico

Data: 16/10/12, por volta das 15h

Local: Sala de 1.º Ano

Intervenientes: Estagiário, par pedagógico e turma de 22 alunos, na ausência momentânea da orientadora cooperante

Descrição da ocorrência: O estagiário dinamizava uma atividade de Blocos Lógicos, composta por quatro exercícios. Durante o terceiro exercício, que consistia na identificação de semelhanças e diferenças entre duas peças, e na ausência da orientadora cooperante da sala, o aluno M. levantou-se da mesa sem motivo aparente e sem pedir licença, ficando debruçado sobre a mesa. O estagiário perguntou: “M., aonde vais?!, ao que M. respondeu, em tom de gozo e meneando a cabeça: “Vou tomar um cafezinho.” O estagiário permaneceu em silêncio durante dois segundos e declarou: “Ficas cá dentro um minuto de castigo no intervalo”. A turma permaneceu em silêncio durante todo o episódio e M. sentou-se após ouvir a punição aplicada, com um ar chocado.

Reflexão

A ocorrência relatada merece ser alvo de reflexão por uma série de motivos, salientando, desde logo, a origem da ação que espoletou todo o incidente: a razão pela qual M. se levantou da cadeira. De facto, isso continua a ser um mistério que não explorei devidamente. A motivação provavelmente seria inócua, como uma mera necessidade de esticar as pernas, uma vez que este permaneceu no lugar e não mostrou sinais de preparação de uma deslocação pelo espaço. Seja como for, independentemente da causa, considero que esse facto isolado foi corretamente apenas merecedor de uma mera chamada de atenção, afinal, como nos diz Spodek:

Não podemos esperar que as crianças se comportem adequadamente todo o tempo. Ninguém é perfeito, incluindo os adultos. Não esperamos que os adultos apresentem sempre o melhor comportamento possível e o mesmo vale para as crianças. Não devemos esperar que elas sigam um padrão de comportamento exemplar o tempo todo. (1998: 158)

Foi por esse motivo que o tom leve da minha chamada de atenção se mostrou adequado à transgressão ligeira e o caso teria ficado por aí, não fosse a resposta

provocadora de M., acima transcrita. Tive a sensação de que o meu cérebro ficou vazio durante aqueles dois segundos e as palavras que proferi foram uma surpresa para mim próprio. Na verdade, surpreendi-me, não tanto pela rispidez da pena aplicada nem pelo tom de voz seco, mas pelo facto da resposta parecer ter saído sem “revisão mental”, ou seja, por ter parecido mais uma reação ou um reflexo, do que o produto de uma reflexão ponderada. Este aspeto é muito importante, porque, obviamente, prefiro que os meus atos e palavras sejam fruto dum processo racional e não duma reação emocional que, mesmo não tendo sido completamente desproporcionada neste caso concreto, pode vir a sê-lo no futuro.

O mais provável é que tenha sentido a minha credibilidade e capacidade de estar à frente da turma posta à prova e tenha agido de um modo tão incisivo para provar à turma e, no fundo, a mim próprio que tenho a legitimidade de estar à frente da turma e de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. Penso que aos olhos dos alunos não demonstrei insegurança, mas, agora que reflito sobre o caso, vejo que as palavras de M. furaram as defesas e foram embater nos receios que me acompanham nesta fase tão sensível. Se pudesse voltar atrás, lidaria com o assunto com mais calma, mas de forma igualmente assertiva para não deixar quebrar o ritmo da atividade. Dialogaria com M. para perceber a razão pela qual se tinha levantado e tentaria fazê-lo ver que a resposta que me deu não é aceitável à luz das regras da boa educação. Afinal, não quero colocar limites baseados na autoridade, mas sim “desenvolver indivíduos autónomos que entendam que há razões para ordens e limites e que sejam flexíveis em seu comportamento, respondendo a cada situação diferentemente” (SPODEK, 1998: 156). É imperioso também que enquadre o aluno nos estádios de raciocínio sócio-moral de Kohlberg, estando M. no nível I, da moralidade pré-convencional, característico das crianças dos 4 aos 10 anos, e no qual os indivíduos, sob controlo externo, obedecem às regras para evitar castigos ou para ser premiados ou agir por interesse próprio.

O próprio Decreto-lei n.º 240, de 30 de agosto de 2001, que aprova o perfil de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário, refere que o professor, como parte da dimensão do desenvolvimento do ensino e aprendizagem, “incentiva a construção participada de regras de convivência democrática e gere, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa” e é por este motivo que temos vindo a redigir as regras da sala de aula em conjunto, envolvendo os alunos. Diz-nos Piaget (1994: 92) explica que “primeiro é preciso fazer regras, para então compreendê-las, como algo que tem motivos racionais e sociais para existir”. Conforme o autor, a prática da elaboração de regras pode e deve acontecer no quotidiano da rotina escolar, e este

será um trabalho diário, embora se tenha consciência de que, mesmo sendo combinadas, nem todas as seguirão fielmente. Isto significa que construir regras e respeitá-las são coisas que se aprendem gradativamente, exigindo frequência de exercícios como qualquer outro tipo de aprendizagem.

Dessa forma, os alunos sentem-se implicados tanto por sentirem a necessidade de regras, dado que estas se fazem sentir a partir de vivências do quotidiano, como também pela proposta e mesmo a redação das regras partir da turma, embora com a orientação da professora titular e/ou estagiário(s). No fim de contas, tenho assistido a que as regras que surgem da turma são as mesmas que seriam colocadas por qualquer professor de bom senso, mas, quando emergem do próprio grupo, adquirem uma legitimidade, uma respeitabilidade maior entre os alunos do que se fossem conselhos ou ordens do professor.

Referências Bibliográficas

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto de 2001

PIAGET, J. (1994) *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus

SPODEK, B. e SARACHO, O. N. (1998). *Ensinando crianças de 3 a 8 anos*. Porto Alegre: ARTMED

III.II Nota de Campo

A orientadora cooperante, após tratar de assuntos em coordenação com a Diretora de Turma, advertiu os alunos quanto à necessidade de se fazerem acompanhar do material necessário para a execução de gráficos circulares na aula seguinte. Avisou que não estaria presente devido à dinamização da atividade de articulação com o 1.º CEB e que os estagiários assegurariam o acompanhamento da aula. Ao ouvir isto, o N. disse de forma clara e audível: “Fixe, vamos fazer jogos!”.

III.III Registo de Observação

A professora inicia a aula a falar do “PMat”, o campeonato de Matemática ao qual os alunos se tinham deslocado no dia anterior, em Aveiro, e congratula-os pela sua prestação. Um aluno põe em causa a justiça da correção das provas, alegando que poderá estar algum favoritismo em jogo, uma vez que os jurados podiam transmitir os resultados corretos às equipas prediletas. A professora refuta essas acusações por terem falta de fundamento a todos os níveis.

A professora anuncia que os objetivos para o teste estarão disponíveis na “escola virtual” no fim de semana e retoma o tema das olimpíadas da Matemática, dizendo que para o ano a turma fará melhor figura se começar a treinar desde já e que nesta aula irão incidir precisamente sobre o tópico dos números racionais não negativos, já que no dia anterior tinham errado as perguntas relativas a esse conteúdo.

A professora pergunta à turma o que são frações equivalentes e como as pode obter e dois alunos oferecem respostas satisfatórias e complementares, segundo a sua opinião. Pergunta logo de seguida quem fez o TPC e uma aluna diz que fez, mas com dificuldade. A professora passa à correção do TPC e chama essa mesma aluna ao quadro.

A professora anuncia que a turma deve ser consciente e avaliar se sabe ou não a tabuada, porque esse conhecimento é basilar e indispensável para a simplificação de frações. Recomenda que quem não sabe deve escrevê-las três vezes até porque se apanhar algum aluno que as não saiba, será obrigado a escrevê-las dez vezes. A professora diz que ensinará um “truque” eficaz para a simplificação de frações, o que agradou a turma e levou a uma demonstração de alegria coletiva. Esta relembra-os dum tópico que já estudaram, os critérios de divisibilidade de um número, que pode ser um “aliado precioso”.

A professora coloca uma série de números racionais no quadro $2/7 > 3/7 > 4/7 > 5/7$, ordenando-os por relação de superioridade e pede aos alunos que estabeleçam uma regra através desse exemplo. Um aluno pede a palavra de imediato e diz que se um número fracionário tiver o denominador igual será sempre menor à medida que aumenta o numerador.

A professora marca o TPC e encerra a aula.

III.IV Lista de Verificação para Observação de Aula

in SANCHES, Mário, (2008) *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho*, Porto: Fundação Manuel Leão

1. Início da aula

1.1. Supervisiona a entrada dos alunos na sala de aula

1.2. Explicita, de forma clara, as aprendizagens (conteúdos e objectivos) bem como as tarefas a realizar na aula

1.3. Efetua a articulação das aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores

1.4. Se houver lugar a trabalho de casa, assegura-se de que os alunos o realizaram e efetua a sua correcção

1.5. Inicia a aula com recurso a alguma forma de motivação dos alunos

2. Selecção, organização e abordagem dos conteúdos

2.1. A seleção dos conteúdos pauta-se por critérios de atualidade, relevância, essencialidade, amplitude e profundidade adequadas

2.2. Promove o estabelecimento de relações entre conteúdos abordados na aula com outros saberes, incluindo os de natureza local

2.3. Mostra segurança no desenvolvimento dos conteúdos, não incorrendo em erros ou imprecisões

2.4. Apresenta o saber de forma problematizadora de modo a suscitar dúvidas no aluno

2.5. Recorre a exemplos pertinentes na exploração dos conteúdos relacionados com as vivências dos alunos

3. Estratégias de ensino e aprendizagem

3.1. Mantém os alunos ativamente envolvidos nas tarefas propostas

3.2. Diferencia as atividades de aprendizagem em atenção às características dos alunos

3.3. Orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas, visando a sua concentração e a autonomia na realização das tarefas

3.4. Utiliza o método expositivo de modo adequado, designadamente na realização frequente de sínteses de aprendizagem

3.5. Através do diálogo, apoia os alunos na construção do conhecimento

3.6. Promove a aprendizagem de métodos de trabalho e de estudo na realização de atividades

3.7. Propõe atividades de apoio a alunos que revelem dificuldades de aprendizagem

4. Organização do trabalho

4.1. Diversifica os modos de organização do trabalho (grupo turma, trabalho de grupo, trabalho em par, trabalho individual)

4.2. Desloca-se pela sala para estimular a atenção dos alunos

4.3. Promove o trabalho cooperativo e a entreaajuda entre os alunos

5. Utilização de recursos

5.1. Os recursos são adequados aos objectivos e aos conteúdos

5.2. Os recursos estão adequados ao nível etário e ao interesse dos alunos

5.3. Aproveita as possibilidades didácticas de recursos variados (manual, fotocópias, acetatos, mapas....)

5.4. Utiliza recursos inovadores, incluindo as tecnologias da informação e da comunicação (computador, vídeo, multimédia, quadro interactivo)

6. Relação pedagógica, comunicação e clima na sala

6.1. Mostra-se próximo dos alunos sem diminuir o nível de exigência

6.2. Expressa-se de forma correcta, clara e audível

6.3. Estimula e reforça a participação de todos os alunos

6.4. Demonstra confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e atende às suas diferenças individuais

6.5. Gere com segurança e flexibilidade situações problemáticas e conflitos interpessoais

6.6. Mostra-se firme em relação ao respeito pelas regras indispensáveis ao funcionamento da aula

6.7. Reforça, com frequência, os comportamentos adequados dos alunos

6.8. Manifesta entusiasmo e bom humor durante a aula

6.9. Evidencia segurança no trabalho e na relação com os alunos

6.10. Utiliza adequadamente um sistema de sinais para a gestão dos comportamentos na sala de aula

7. Avaliação das aprendizagens

7.1. Proporciona oportunidades de os alunos identificarem os seus progressos e dificuldades

7.2. Propõe outras tarefas aos alunos em função de erros e dificuldades identificadas

7.3. Comunica e analisa com os alunos resultados da avaliação das aprendizagens

8. Conclusão da aula

8.1. Efectua uma síntese global dos conteúdos tratados na aula

8.2. Indica tarefas a realizar em casa pelos aluno

8.3. Anuncia o assunto da próxima aula estabelecendo ligações com os conteúdos abordados

Anexo IV. Planificações

IV.I Planificação do 1.º CEB na Instituição A

Instituição A

Professora: Orientadora Cooperante **Estagiário:** André Boaventura

Data: 30 de outubro de 2012

Supervisora de Estágio: Mestre Maria dos Reis Gomes

Duração: 09h-11h e 14h30-16h

Turma: 1.º Ano **N.º de alunos:** 22

Área	Bloco	Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Tempo Estimado	Recursos Materiais	Avaliação
Matemática	Números e Operações	Noção de número natural	Comparar e ordenar números	Acolhimento, relato das novidades, escrita da data e do plano do dia no quadro	9h-10h	Caderno quadriculado e material de escrita	<u>Modalidade</u> Formativa
		Relações numéricas	Realizar contagens progressivas e regressivas, representando os números envolvidos	Introdução, explicação e realização das atividades CSMP "O Nome dos Números" e "Caracol F.17,2"	10h-11h		<u>Técnica</u> Observação direta
Língua Portuguesa	Comunicação Escrita	Letra: maiúscula, minúscula; manuscrita, imprensa	Identificar os tipos de letras; - estabelecer correspondências entre som e letra(s);	Apresentação da letra "d" - vertente escrita e preparação da visita de estudo a realizar no dia seguinte	14h30-16h	Caderno pautado, manual adotado e material de escrita	<u>Instrumento</u> Lista de verificação das atividades da ficha de Matemática Lista de verificação de aprendizagem do grafema "d"

--	--	--	--	--	--	--	--

Operacionalização:

O estagiário realiza o acolhimento, fomentando a expressão oral correta e pertinente, mas tendo a precaução de não deixar essa fase do dia prolongar-se em demasia e imprimindo-lhe ritmo e dinamismo. Em seguida, o estagiário pede ao aluno do dia que indique a data, seguindo a fórmula de escrita habitual e estabelecida pela orientadora cooperante. Passa à explanação do “Plano do dia” com a participação desse mesmo aluno e inicia-se, então, as atividades do Programa de Matemática “Comprehensive School Mathematics Program” denominadas “O Nome dos Números” e “Caracol 27.2”.

O estagiário chama a atenção para a tabela que representa os números de 0 a 109 exposta na parede da sala, fingindo ser a primeira vez que nota que esta poderia ter alguma utilidade para além de “decorar” a sala; serve esta provocação como motivação para explorar a lógica subjacente à tabela, fazendo notar a organização das colunas e das filas, ressaltando a forma como os números ora começam ora acabam pelo mesmo algarismo. O estagiário dinamiza ainda a leitura de uma coluna de baixo para cima e a leitura de uma fila da direita para a esquerda; contagens de 2 em 2 a começar no 0 e de 2 em 2 a começar no 1; contagens inversas a partir de vários números; deteção do algarismo que representa o número que se diz; audição de algumas filas alternadas a fim de indicar o modo de contagem e audição da última, primeira e quinta colunas.

A segunda atividade consiste na realização de duas fichas de trabalho, precedida de uma revisão da lógica subjacente ao “caracol”, i.e. uma espiral utilizada para representar a noção de sucessor a um número natural, sendo que cada seta da espiral representa a “adição de uma unidade”.

Após o intervalo de almoço, os alunos aprendem como se escreve o D (maiúsculo) e o d (minúsculo) manuscrito. O estagiário começa por mostrar uma imagem de como se deve começar a escrever esta letra, sendo que tanto a escrita do D (maiúsculo) como a do d (minúsculo) começam por cima. Depois disso, o estagiário desenha duas linhas no quadro e nestas escreve o D (maiúsculo) e o d (minúsculo) no quadro. Para os alunos perceberem como se escreve, o estagiário pede-lhes que se levantem e que façam, nos seus lugares, com a mão direita, a esquerda e com as duas mãos o contorno do d (minúsculo), verificando se todos os alunos estão a executar o movimento corretamente. Depois disso, pede a dois alunos para irem ao quadro e continuarem a preencher a linha com a respetiva letra tanto com a mão direita e esquerda. Em seguida, o estagiário pergunta aos alunos quem sabe dizer as sílabas que a consoante “d” forma com as vogais já aprendidas, escrevendo-as de seguida no quadro (da, de, di, do e du), pedindo aos alunos que leiam cada sílaba enquanto executam os gestos. Nesta altura, o estagiário distribui os cadernos

pautados para que os alunos treinem a escrita da letra “d” isolada realizando grafismos, bem como de palavras constituídas pelas vogais e consoantes já estudadas, que devem ser lidas, copiadas e ilustradas.

Oportunidades de intervenção:

A conversa matinal, especialmente à segunda-feira em que todos os alunos são interpelados e têm momento para falar para a turma, representa sempre um momento de promoção da expressão oral, possibilitando a promoção dos objetivos seguintes:

- Articular correctamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa (grupos consonânticos).
- Falar, com progressiva autonomia e clareza, sobre assuntos do seu interesse imediato;
- Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas, como relatar, recontar, contar, descrever e partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais;

Além disto, o estagiário deve estar alerta às oportunidades de intervenção que possibilitem o cruzamento entre conteúdos e objetivos interdisciplinares a nível de Língua Portuguesa, Matemática, Área de Projeto ou até mesmo de “Estudo do Meio” (designação aqui entendida num âmbito lato e não como uma área curricular específica).

Eventualidades/precauções:

Se a atividade de matemática terminar mais cedo, o estagiário realizará contagens com a turma de 2 em 2, começando em 0, e de 2 em 2, começando em 1. Se a apresentação da vertente escrita da letra “d” terminar mais cedo, o estagiário falará com a turma sobre a visita de estudo do dia seguinte.

IV.II Planificações do 2.º CEB na Instituição B

IV.II.I Planificação de Português e Materiais Associados

Area disciplinar: Português					
Sumário: Audição, análise e reescrita da Lenda de Timor. Características da lenda. Preposições.					
Conteúdos Programáticos	Metas Curriculares	Estratégias/Atividades	Tempo	Recursos	Avaliação
<p>Lenda</p> <p>Preposições</p>	<p>Oralidade</p> <p><u>Interpretar discursos orais breves:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Referir o tema - Explicitar o assunto - Manifestar a reação pessoal ao texto ouvido <p>Leitura e Escrita</p> <p><u>Ler em voz alta palavras e textos</u></p> <p><u>Compreender o sentido dos textos</u></p> <p><u>Avaliar criticamente textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressar uma breve opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos <p>Educação Literária</p> <p><u>Ler e interpretar textos literários</u></p> <p><u>Ler e escrever para fruição estética</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler e ouvir ler textos da literatura para crianças e jovens - Compor textos por imitação criativa, 	<p>Abertura da aula e indicação de que o registo do sumário se realizará numa fase posterior</p> <p>Motivação: Atividade de “Chamar a História”, narração oral da lenda de Timor por parte do professor estagiário e pesquisa sobre a localização da ilha de Timor através do sítio “Google Maps”</p> <p>Reescrita da lenda de Timor pela turma do 5.º F e leitura coral, análise e interpretação do texto produzido a nível de conteúdo e de forma, permitindo a indução e extração das características da lenda</p> <p>Introdução do problema “Falar à Homem das Cavernas” para sensibilizar para a necessidade de conectores (preposições e conjunções) e ensino da “Canção das Preposições”</p> <p>Registo no caderno diário das tabelas sobre preposições e resolução de exercícios de</p>	<p>5’</p> <p>15’</p> <p>30’</p> <p>10’</p> <p>20’</p>	<p>20 tabelas</p> <p>“Preposições e Locuções Prepositivas”</p> <p>20 cópias Ficha de trabalho sobre Preposições e Locuções Prepositivas</p>	<p>Modalidade:</p> <p>Formativa</p> <p>Técnica:</p> <p>Observação direta</p> <p>Instrumentos:</p> <p>Lista de Verificação</p> <p>Exercícios constantes na ficha de trabalho</p>

	<p>para expressar sensibilidade e imaginação</p> <p>Gramática Reconhecer e conhecer classes de palavras: preposições</p>	<p>Projeto “Ser Dono de um Texto” e 10’ encerramento da aula</p>					
--	---	--	--	--	--	--	--

O professor estagiário abre a aula e indica que só pode registrar o sumário (seguindo os trâmites habituais estipulados pelo orientador cooperante) no final ou na aula seguinte, uma vez que ainda não sabe bem o que se fará na aula desse dia e inicia a intervenção educativa por uma atividade de motivação denominada “Chamar a História”, que conta com a participação dos alunos e que introduzirá a subsequente narração oral da lenda de Timor, a qual culminará com uma pesquisa no sítio “Google Maps” para visualização da localização e formato da ilha em questão.

O professor estagiário explica que esta narrativa é uma lenda – aproveitando para diagnosticar os conhecimentos da turma sobre este subgênero narrativo – e que (supostamente) não existe nenhum registo escrito da mesma, pelo que dinamiza um reconto coletivo para a sua transcrição e fixação num documento de processamento de texto, redigido por parte do par pedagógico. Seguidamente, propõe-se a leitura coral, análise e interpretação do texto produzido em termos de conteúdo e de forma, estimulando o raciocínio indutivo para extração das características da lenda.

Nesta altura, o professor estagiário apresenta o problema “Falar à Homem das Cavernas”, de modo a sensibilizar para a necessidade de conectores, detendo-se nas preposições, apresentando-as através do ensino de uma canção da sua autoria, cuja letra será projetada. Distribui ainda tabelas das preposições para os alunos colarem no caderno diário e propõe a realização de exercícios de aplicação constantes na ficha de trabalho.

Para encerrar a aula, o professor estagiário dá a palavra aos alunos candidatos ao projeto “Ser Dono de um Texto”

Eventualidades/precauções:

Caso as atividades se prolonguem para além do tempo estipulado, o professor estagiário dar-lhes-á continuidade na aula seguinte. Caso as atividades terminem antes do tempo estipulado, o professor estagiário propõe exercícios de aplicação adicionais sobre preposições.

A Preposição

A **preposição** é uma palavra invariável que pertence a uma classe fechada de palavras e que tem como função ligar os elementos das frases ou das orações.

- **Preposições simples**

1. Sublinha as preposições simples que encontras nas frases seguintes. À frente de cada frase tens o número de preposições que deves encontrar.
 - a) Ele espalhou as flores sobre a toalha de renda para criar um ar festivo. (3)
 - b) Quando ele se viu perante toda aquela confusão, ficou sem saber o que fazer. (2)
 - c) Ele tem lutado, desde sempre, contra ventos e marés, para resolver os problemas. (3)
 - d) Estava em casa quando me disseram que, segundo as últimas notícias, estava entre os primeiros classificados. (3)
2. Completa as frases com as expressões que se encontram enquadradas

perante	por	contra	com	a	sem
para	de	entre	em	segundo	sobre

- a) Ele colocou os livros _____ cima da mesa.
- b) Com medo do ratito, saltou _____ cima da cadeira.
- c) As formigas passavam _____ cima dos bolos e continuavam o seu caminho.
- d) Ao sair _____ cima do muro, desequilibrou-se e caiu.
- e) Ele já falou contigo _____ este assunto?
- f) _____ o problema, tivemos de tomar uma decisão.
- g) Eles eram tão amigos que _____ eles não havia segredos.
- h) Assustada _____ os fracos resultados, passou _____ estudar mais e, _____ as expectativas, tornou-se numa ótima aluna.
- i) _____ ouvi dizer, ele estavam _____ vontade nenhuma de ir ao concerto.

Canção das Preposições

a, ante, após, até,
não podes vir a pé
com, contra, de, desde, em,
De carro ninguém vem
entre, para, perante, por,
Não te metas por Darfur
segundo, sem, sob, sobre, trás,
o encontro é no Ferraz

a, ante, após, até,
em Alfândega da Fé
com, contra, de, desde, em,
muito longe de Belém

segundo, sem, sob, sobre, trás,
rapariga ou rapaz
pega lá nos teus patins
o encontro é no Ferraz
junto à Quinta dos Leões
mostra lá se és capaz
e diz as preposições:

**a, ante, após, até, com, contra, de, desde, em, entre,
para, perante, por, segundo, sem, sob, sobre, trás**

Lenda de Timor

Em tempos que já lá vão, vivia na ilha Celebes um crocodilo muito velho, tão velho que não conseguia caçar peixes no rio. Certo dia, apertado pela fome, decidiu aventurar-se nas margens, em busca de algum porco distraído que lhe servisse de refeição. Andou, andou, até cair exausto e desesperado, pois não encontrara nada e perdera as poucas forças que lhe restavam. Como havia de regressar à água? Valeu-lhe um rapaz simpático e robusto que teve pena dele e o arrastou pela cauda.



Em paga do serviço prestado, o crocodilo ofereceu-se para o transportar às costas sempre que quisesse navegar. O rapaz aceitou e fizeram várias viagens juntos. Isso não impediu no entanto que, sentindo fome de novo, o crocodilo se lembrasse de comer o companheiro. Antes porém quis ouvir a opinião de outros animais e todos se mostraram indignadíssimos. Devorar quem o salvara? Que ingratidão! Envergonhado e cheio de remorsos, o crocodilo resolveu partir para longe e recomeçar a vida onde ninguém o conhecesse. Como o rapaz era o único amigo que tinha, chamou-o e disse-lhe:

- Vem comigo à procura de um disco de ouro que flutua nas ondas perto do sol nascente. Quando o encontrarmos seremos felizes.

Mais uma vez viajaram juntos, agora sulcando o mar que parecia não ter fim... a certa altura, o crocodilo percebeu que não podia continuar. Deteve-se por um instante e logo o corpo se transformou numa ilha magnífica.

O rapaz viu-se homem feito de um momento para o outro e verificou encantado que trazia ao peito o disco de ouro com que sonhara o crocodilo. Percorreu então as praias, as colinas, as montanhas, concluindo que ali realizaria o seu destino. Instalou-se para ficar e deu à ilha o nome de "Timor", que significa Oriente.

MÉSSÉDER, João Pedro e RAMALHETE, Isabel,
Contos e Lendas de Portugal e do Mundo, Porto Editora



IV.I.II Planificação de História e Geografia de Portugal e Materiais Associados

Area disciplinar: História e Geografia de Portugal					
Sumário: A Crise do Séc. XIV. O problema de sucessão, as movimentações populares e os grupos em confronto.					
Conteúdos Programáticos	Objetivos específicos	Estratégias/Atividades	Tempo	Recursos	Avaliação
<p>Tema B – Do Séc. XIII à União Ibérica e Restauração (Séc. XVII)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1383-85 – Um Tempo de Revolução → A Crise do Séc. XIV - Portugal no Séc. XIV - A morte de D. Fernando e o problema de sucessão - As movimentações populares e os grupos em confronto 	<p>Compreender os fatores da Crise do Séc. XIV</p> <p>Compreender as consequências da Crise do Séc. XIV</p> <p>Explicar o problema de sucessão decorrente da morte de D. Fernando</p> <p>Conhecer as movimentações populares em torno do problema de sucessão decorrente da morte de D. Fernando</p> <p>Conhecer os grupos em confronto em torno do problema de sucessão decorrente da morte de D. Fernando</p>	<p>Abertura da aula e registo do sumário nos cadernos diários</p> <p>Motivação: Projeção de versões do “Documento Nacional de Identidade” com os rostos dos alunos da turma</p> <p>Distribuição e exploração de cartões “Fome”, “Peste” e “Guerra” para caracterização do Séc. XIV, preenchimento de esquema e respetiva transcrição para o caderno diário</p> <p>Caracterização do reinado de D. Fernando</p> <p>Fornecimento de árvore genealógica para preenchimento pessoal por parte dos alunos, visionamento de recurso multimédia e exploração do esquema semelhante ao da fig. 4, pág. 116 do manual adotado</p>	<p>5’</p> <p>10’</p> <p>15’</p> <p>10’</p> <p>20’</p>	<p>Manual adotado</p> <p>Apresentação em PowerPoint com a hiperligações relevantes para apresentações multimédia</p> <p>Cartões “Fome” (6x), “Peste” (6x) e “Guerra” (7x)</p> <p>Documento “Árvore genealógica” (20x)</p> <p>Jogo “O Rei Escondido” (20 x)</p>	<p>Modalidade:</p> <p>Formativa</p> <p>Técnica:</p> <p>Observação direta</p> <p>Instrumentos:</p> <p>Lista de verificação</p> <p>Exercícios propostos constantes no manual</p>

	Realização do jogo “O Rei Escondido”	10’	
	Leitura comentada do documento 2 da pág. 119 do manual adotado	5’	
	Análise da figura 4 da pág. 121 para compreender a divisão dos portugueses durante a revolução	5’	
	Narração do episódio da morte do Conde Andeiro baseada na análise do documento 3 da pág. 120 e visionamento de recurso multimédia	10’	

--

Operacionalização:

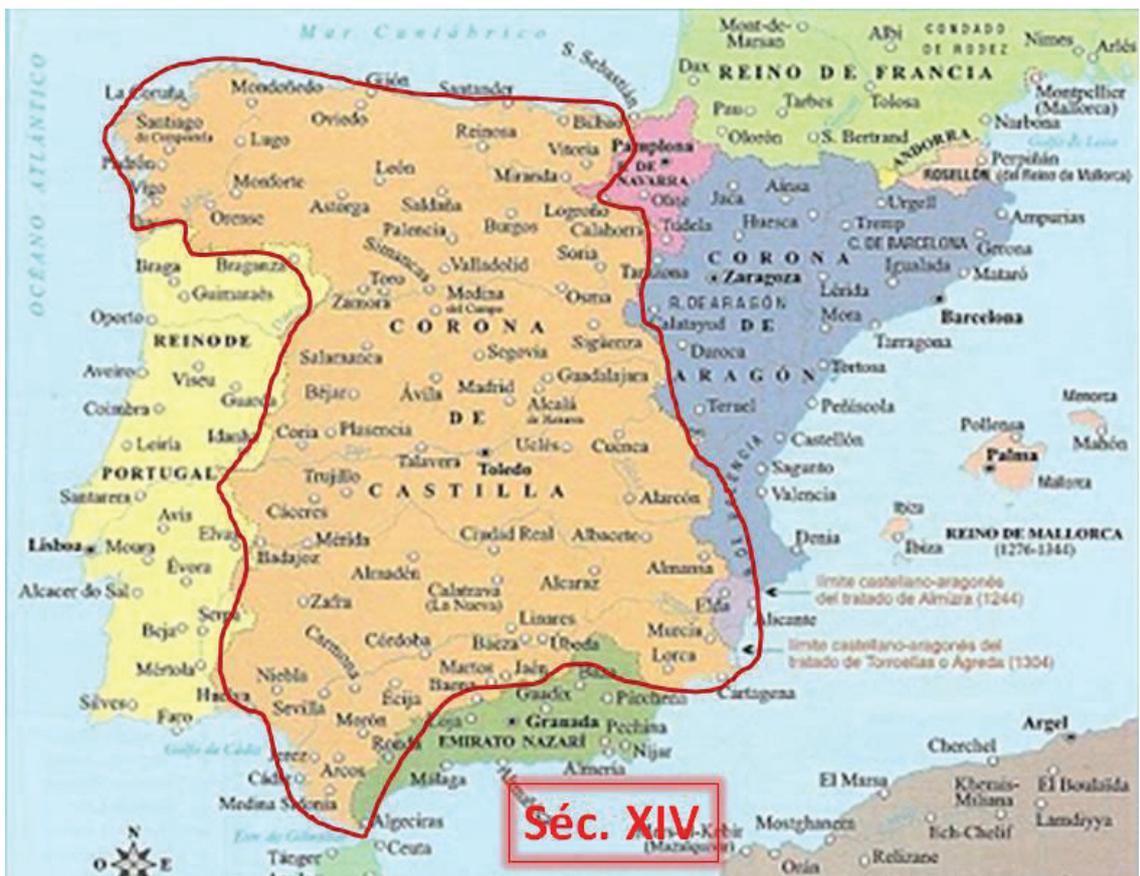
O professor estagiário abre a aula e regista o sumário no quadro, seguindo os trâmites habituais estipulados pelo Orientador Cooperante, e inicia a intervenção educativa com uma atividade de motivação que consiste na projeção de “Documentos Nacional de Identidad” com as fotografias dos alunos da turma, explicando que, na atualidade, todos os alunos poderiam ter cartões destes pois facilmente poderiam ter a nacionalidade espanhola ao invés da portuguesa. O professor estagiário pergunta à turma as hipóteses que poderiam ter proporcionado tal assimilação por Espanha (Castela) e propõe-se a explicar a razão pela qual poderíamos ter perdido a independência. Para tal, sugere começar pela caracterização do Séc. XIV, como o século em que se começou a falar nos Quatro Cavaleiros do Apocalipse, como fator de diferenciação do Séc. XIII de assumida prosperidade. Distribui seis cartões com a imagem da “Fome”, seis cartões com a imagem da “Peste” e sete cartões com a imagem da “Guerra”, pedindo aos alunos de cada grupo que prestem atenção à ação que cada um dos cavaleiros teve sobre a sociedade europeia e portuguesa da época, sendo sua responsabilidade tirar registos desses efeitos para o preenchimento dum esquema sobre a Crise do Séc. XIV que será projetado e transcrito para o caderno diário. Nesta altura, o professor estagiário estabelece uma ligação entre a imagem “Guerras” para falar sobre as guerras fernandinas e o reinado de D. Fernando (“fraco rei faz fraca a forte gente”) e as conclusões do Tratado de Salvaterra de Magos. Explora a crise dinástica de 1383-85 através do visionamento de um recurso multimédia, semelhante ao da figura 4 da página 116 do manual adotado e subsequente realização do jogo “O Rei Escondido”.

Em seguida, o professor estagiário o professor estagiário apresenta a figura 8 da página 119 para ilustrar a divisão dos portugueses durante a revolução

Para finalizar, faz a leitura comentada do documento 1 da pág. 117 do manual adotado e narra ainda o episódio da morte do Conde Andeiro, baseado na análise do do documento 2 da pág. 118.

Eventualidades/precauções:

Caso as atividades se prolonguem para além do tempo estipulado, o exercício da pág. 99 ficará para TPC. Caso as atividades terminem antes do tempo estipulado, o professor estagiário procederá à realização do jogo “Conquista a bandeira”.

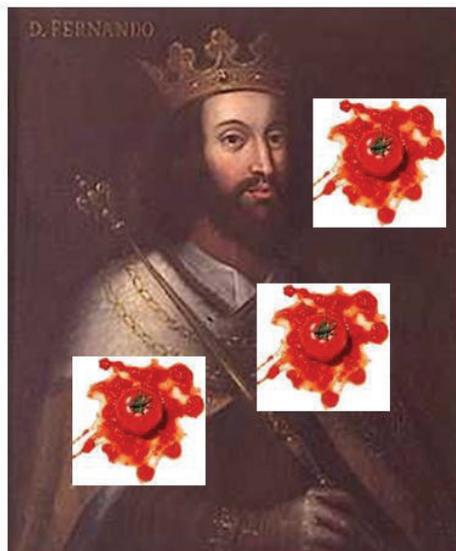


Razões da Crise do Séc. XIV em Portugal



http://brip.escolavirtual.pt/page.php/resources/view_all?id=5hgp_14&from=search

D. Fernando I (1345-1383)



- Casamento com
D. Leonor Teles

- Guerras
fernandinas

- Tratado de
Salvaterra de
Magos



"Fraco rei faz fraca a forte gente"
Luís Vaz de Camões,
Os Lusíadas

Razões da Crise do Séc. XIV em Portugal



Fome



**Maus anos
agrícolas:**
- Chuvas
torrenciais
- Baixas
temperaturas



Peste



Falta de:
- Saneamento
básico
- Hábitos de
higiene

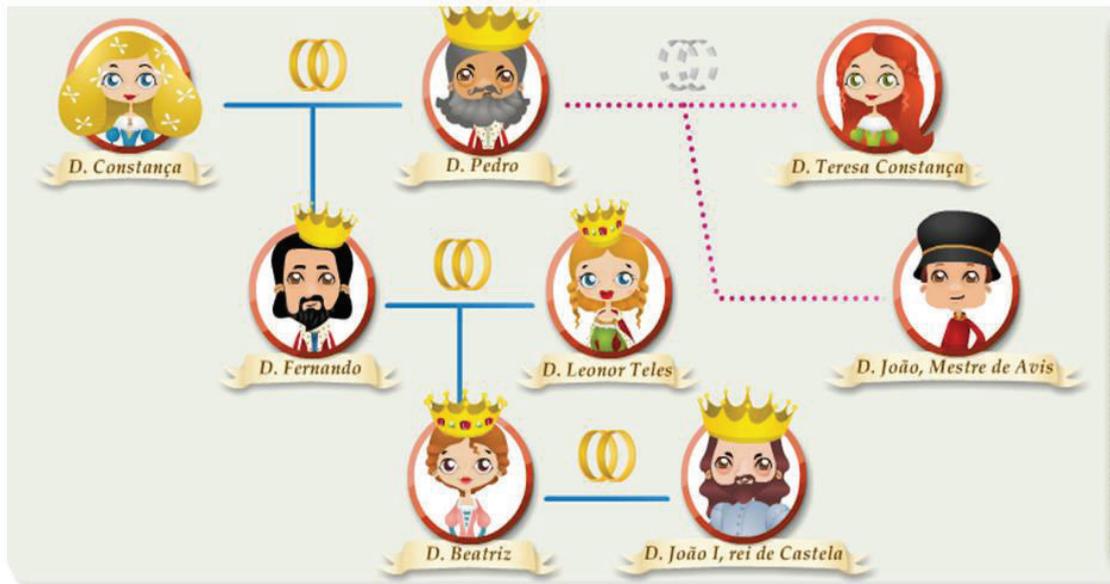


Guerra



**Destruição de
bens
Aumento de
impostos**

Problema de sucessão



http://brip.escolavirtual.pt/page.php/resources/view_all?id=5hgp_14&from=search

Divisão da população portuguesa durante a revolução de 1383-85

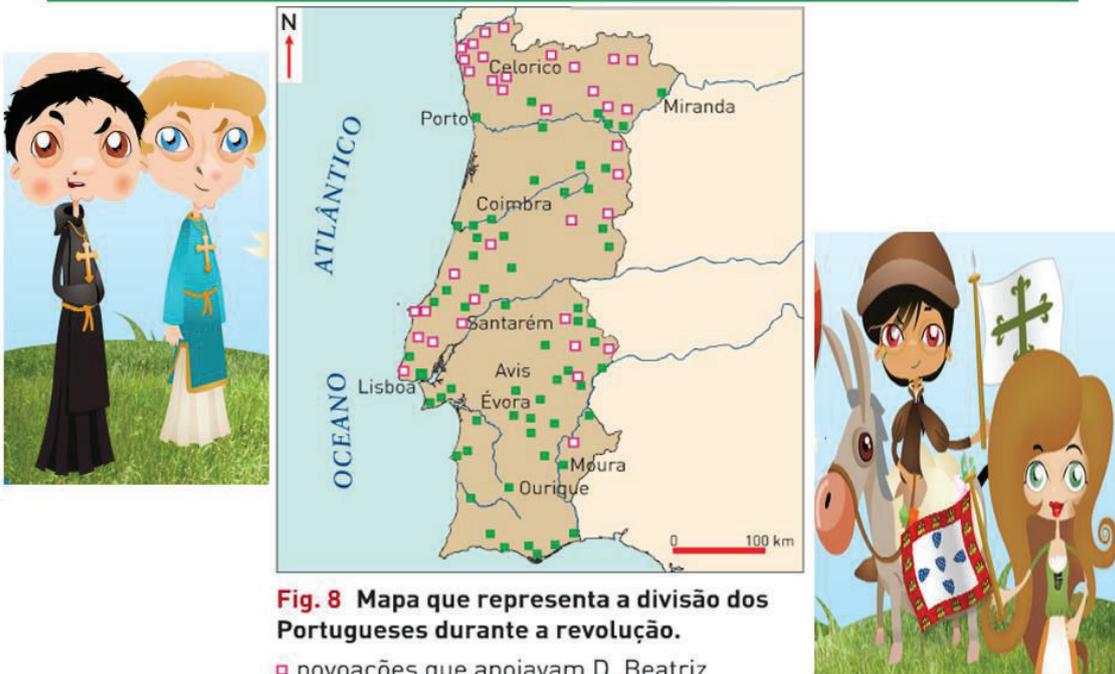


Fig. 8 Mapa que representa a divisão dos Portugueses durante a revolução.

- povoações que apoiavam D. Beatriz
- povoações que apoiavam o Mestre de Avis

O assassinato do conde Andeiro



DOC. 2 – Cuidando que matavam o Mestre

– Matam o Mestre! Matam o Mestre nos paços da rainha! Acorrei ao Mestre que o matam!

(...) As gentes, que isto ouviam, saíam à rua a ver que cousa era (...) e começavam de tomar armas cada um como melhor podia (...).

E por vontade de Deus e unidos no desejo de o vingar, foram às portas do paço, que estavam já cerradas antes que chegassem (...).

– Onde matam o Mestre? Que é do Mestre? Quem cerrou estas portas?

(...) De cima não faltava quem dissesse que o Mestre era vivo e o Conde João Fernandes era morto. Mas isto não queria nenhum crer, dizendo:

– Pois se vivo é, mostrai-o e vê-lo-emos!

(...) Ali se mostrou o Mestre a uma grande janela que vinha sobre a rua onde estava Álvaro Pais e a maior parte da gente, e disse:

– Amigos: pacificai-vos, porque eu estou vivo e são, graças a Deus!

Fernão Lopes, “Crónica de D. João I”

http://brip.escolavirtual.pt/page.php/resources/view_all?id=5hgp_15&from=search

► A crise dinástica de 1383-1385

A crise dinástica – sistematização

No século XIV, Portugal foi afetado por fomes, pestes e guerras, que trouxeram graves dificuldades económicas e sociais.

Esta crise nacional foi agravada com a morte do rei, D. Fernando, em 1383. O problema da sucessão ao trono surgiu com o facto de o rei só ter uma filha e esta ser casada com o rei de Castela.

A sucessão de D. Fernando foi disputada por D. Beatriz, com o apoio do clero e da nobreza, e por D. João, Mestre de Avis, seu meio irmão, com o apoio do povo e da burguesia.

IV.I.III Planificação de Ciências Naturais e Materiais Associados

Período: 2.º	Horário: 11h45 -12h30	Sala: A4-S15	Duração: 45 minutos
Turma: 6.º E	N.º alunos: 20	Professora titular: Anabela Anselmo Professor estagiário: André Boaventura	Data: 14/03/2013

Area disciplinar: Ciências Naturais				
Sumário: Plantas: fontes de alimentos e de matérias-primas				
Conteúdos Programáticos	Objetivos específicos	Estratégias/Atividades	Tempo	Recursos
<p>Tema 2 - Importância das plantas para o mundo vivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • As plantas – fonte de alimentos • As plantas – fonte de matérias-primas 	<p>Reconhecer as plantas como fonte de alimentos</p> <p>Reconhecer as plantas como fonte de matérias-primas</p> <p>Compreender a noção de “matéria-prima”</p>	<p>Abertura da aula e registo do sumário</p> <p>Revisão da acumulação de reservas nas plantas e transição para a sua importância para a alimentação dos seres vivos através da análise da Roda dos Alimentos</p> <p>Elaboração de mapa conceitual no quadro branco com o auxílio da turma (e recurso ao manual adotado) sobre a utilização das plantas como fonte de alimento e de matérias-primas e respetiva transcrição para o caderno diário</p> <p>Visionamento e análise de vídeo sobre extração de cortiça</p> <p>Auto e hetero avaliação</p>	<p>5’</p> <p>5’</p> <p>15’</p> <p>10’</p> <p>10’</p>	<p>Manual adotado</p> <p>Vídeo “Extração de Cortiça” 5’54”</p> <p>Modalidade: Formativa</p> <p>Técnica: Observação direta</p> <p>Instrumentos: Lista de verificação</p> <p>Mapa conceitual</p>

Operacionalização:

O professor estagiário abre a aula, registando o sumário no quadro, seguindo os trâmites habituais estipulados pela Orientadora Cooperante, e inicia a intervenção educativa recordando que as plantas produzem o seu próprio alimento através da fotossíntese e acumulam reservas alimentares em variados órgãos para o efeito, explicitando a razão pela qual e como essa acumulação acontece e nomeando os referidos órgãos. Em seguida, pede exemplos de como os seres vivos, incluindo o ser humano, utiliza essas reservas para a sua alimentação e relembra a análise da “Roda dos Alimentos”, constante na pág. 20 do manual adotado.

Nesta altura, o professor estagiário inicia a elaboração dum mapa concetual co-elaborado pela turma e, se necessário, apoiado na análise das páginas 116 e 117 do manual adotado. Este mapa concetual deve evidenciar que as plantas constituem simultaneamente fonte de alimento e de matérias-primas (tendo o cuidado de definir esse conceito), e sendo ainda indicados exemplos, através de sugestão da turma e da observação de exemplos já presentes e também trazidos para a sala de aula.

Em seguida, o professor estagiário projetará um vídeo sobre a extração da cortiça em Portugal, promovendo uma breve análise do mesmo.

Para finalizar, procede-se à auto e hetero avaliação de final do 2.º período.

Eventualidades/precauções:

Caso as atividades se prolonguem para além do tempo estipulado, o exercício da pág. 99 ficará para TPC. Caso as atividades terminem antes do tempo estipulado, o professor estagiário dinamizará a resolução duma ficha de trabalho constante no manual adotado.

IV.I.IV Planificação de Matemática e Materiais Associados

Area disciplinar: Matemática					
Sumário: Noção de número inteiro. Representação na reta numérica. Resolução de exercícios.					
Conteúdos Programáticos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Tempo	Recursos	Avaliação
Noção de número inteiro Representação na reta numérica	Identificar grandezas que variam em sentidos opostos e utilizar números inteiros para representar as suas medidas Localizar e posicionar números inteiros positivos e negativos na reta numérica.	Abertura da aula e registo do sumário nos cadernos diários Realização da atividade "Visita ao Corte Inglês Gaia-Porto": distribuição e exploração da tabela, resolução e correção dos exercícios e elaboração de exercícios semelhantes por parte dos alunos Representação dos dados constantes na atividade anterior utilizando a reta numérica e posterior redação no quadro da "Fundamentação Teórica" (ver anexo) para transcrição no caderno diário Resolução e correção dos exercícios 1 a 4 da pág. 65	5' 10' 15' 15'	20 exemplares da tabela "Visita ao El Corte Inglés" Manual adotado	Modalidade: Formativa Técnica: Observação direta Instrumentos: Tabela "Visita ao El Corte Inglés"

Operacionalização:

O professor estagiário abre a aula e regista o sumário no quadro, seguindo os trâmites habituais estipulados pela Orientadora Cooperante, e inicia a intervenção educativa distribuindo a tabela “Visita ao El Corte Inglés”, em anexo – e acompanhada de um clipe para afixação imediata à página do caderno diário – que será explorada em termos de forma e conteúdo, passando logo de seguida à resolução e correção das perguntas 1 a 5. O professor estagiário desafia ainda alguns alunos a elaborarem situações problemáticas semelhantes às dos exercícios para as colocarem aos colegas.

Em seguida, o professor estagiário sugere uma representação alternativa e mais simples dos dados constantes na tabela fornecida através da utilização da reta numérica. Para tal, demonstra no quadro branco como se procede à sua elaboração: traçar semirreta; marcar ponto de origem ao qual corresponde o zero; escolher unidade e sentido; marcar segmentos de reta consecutivos e equidistantes e assinalar os números inteiros correspondentes. Nesta fase, procede-se ao registo para transcrição no caderno diário da noção de conjunto dos número inteiros, sinais posicionais e do zero enquanto número inteiro nem positivo nem negativo (ver anexo “Fundamentação Teórica”).

Para finalizar a aula, o professor estagiário dinamiza a resolução e correção dos exercícios 1 a 4 da pág. 65 do manual adotado.

Eventualidades/precauções:

Caso as atividades terminem antes do tempo estipulado, o professor estagiário procederá à dinamização da resolução e correção do exercício 5, caso contrário, este ficará para TPC.

 	
Gaia-Porto	
Piso 6	Cafeteria/Restaurante
Piso 5	Eletrrodomésticos
Piso 4	Moda Jovem
Piso 3	Moda Infantil
Piso 2	Moda Homem
Piso 1	Moda Mulher
Piso 0	Acessórios de Moda
Piso -1	Supermercado
Piso -2	Jornais e Revistas
Piso -3	Bricolage
Piso -4	Espaço Infantil
Piso -5	Estacionamento

1. Quantos pisos tem, no total, o El Corte Inglés Gaia-Porto?

2. Indica um piso acima e um piso abaixo dos Acessórios de Moda.

Acima: _____

Abaixo: _____

3. A Bárbara entrou no estacionamento e quer subir até aos Eletrodomésticos.

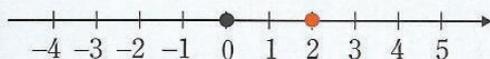
Quantos pisos vai subir?

4. De seguida, a Bárbara subiu ___ para lanchar na Cafeteria e, depois, desceu 8 pisos até chegar ao piso ___.

5. Depois de comprar revistas de moda, a Bárbara vai subir ___ andares para chegar ao piso da Moda Mulher.

0 (zero) é menor do que qualquer número positivo.

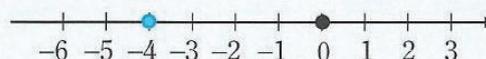
Exemplo:



$$0 < 2$$

Qualquer número negativo é menor que zero.

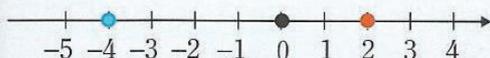
Exemplo:



$$-4 < 0$$

Qualquer número negativo é menor que qualquer número positivo.

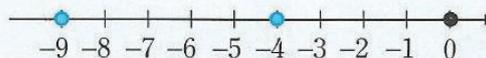
Exemplo:



$$-4 < 2$$

Entre dois números negativos é menor o que estiver mais afastado da origem.

Exemplo:



$$-9 < -4$$

Anexo V: Instrumentos de Avaliação

V.I Lista de Verificação

Nome dos Alunos	Correspondência fonema/grafema	Articulação dos sons				
	Estabelece as correspondências fonema/grafema	Articula correctamente	Omite	Substitui	Acrescenta	Troca
A.						
AF.						
B.						
C.						
D.						
FR.						
FS.						
G.						
H.						
JA.						
JF.						
JR.						
L.						
S.						
M.						
ML.						
MA.						
MT.						
ML.						
P.						
R.						
S.						
T.						

Legenda:

C – Conseguido E – Emergente

NC – Não Conseguido NO – Não Observado

Data: __/__/__

Nome dos Alunos	Discrimina o fonema “v”	Diz palavras com o grafema “v”	Rodeia grafema “v” nas palavras
A.	C	C	NO
AF.	C	C	NO
B.	C	NO	NO
C.	C	C	NO
D.	C	C	C
FR.	C	C	NO
FS.	C	C	C
G.	C	C	C
H.	C	C	NO
JA.	C	C	C
JF.	C	NO	NO
JR.	C	NO	NO
L.	C	C	NO
S.	C	C	NO
M.	C	C	C
MS.	C	C	NO
MA.	C	C	NO
MT.	C	C	C
ML.	E	E	NO
P.	C	NO	NO
R.	C	NO	NO
S.	C	NO	NO
T.	C	NO	NO

Legenda:

NC – Não Conseguido; E- Emergente; C – Conseguido; NO – Não Observado

Data: __/__/__

Lista de Verificação – Recolha de Informação	Sim	Não
Início da aula		
Apresenta os objetivos de aprendizagem de forma clara	X	
Efetua a articulação das aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores	X	
Utiliza formas de reforçar positivamente os alunos e aumentar a motivação	X	
Estratégias de ensino e aprendizagem		
Utiliza adequadamente o espaço e o material experimental	X	
Mantém os alunos ativamente envolvidos nas tarefas propostas	X	
Orienta o trabalho dos alunos com instruções precisas, visando a sua concentração e autonomia	X	
Recorre a um questionamento variado, integrando perguntas de diferentes níveis cognitivos		X
Implementa formas de trabalho colaborativo (em grupo)	X	
Promove estratégias de participação organizada	X	
Aproveita as intervenções dos alunos e dá-lhes <i>feedback</i> adequado	X	
Apresenta o saber de forma problematizadora de modo a suscitar dúvidas nos alunos	X	
Orienta os alunos na exploração dos materiais/recursos a:		
- construir conhecimentos científicos	X	
- usar a metodologia científica	X	
- desenvolver competências investigativas como:		
• Formular questões/problema	X	
• Fazer previsões	X	
• Justificar as previsões	X	
• Identificar variáveis		X
• Controlar variáveis		X
• Planear uma investigação		X
• Realizar o planeamento delineado	X	
• Observar os resultados	X	
• Registrar os resultados	X	
• Interpretar resultados	X	
• comunicar resultados	X	
• procurar soluções para problemas		X
• desenvolver competências de tomada de decisão e argumentação	X	
Relação pedagógica, comunicação e clima na sala de aula		
Estimula a interação professor/alunos e alunos/alunos	X	
Estimula a curiosidade e o entusiasmo pela aprendizagem	X	
Estimula o pensamento dos alunos	X	
Procura interagir com todos os alunos, em grande grupo ou individualmente	X	
Gere com segurança e flexibilidade situações problemáticas/conflitos interpessoais		X
Avaliação das aprendizagens		

Proporciona oportunidades de os alunos identificarem os seus progressos e dificuldades		X
--	--	---

Conclusão da aula		
Promove uma síntese global dos conteúdos tratados na aula (feita pelo professor ou pelos alunos)	X	
Estabelece ligações entre a aula presente e a seguinte		X

Notas/observações

Considero que a atividade experimental foi uma situação de aprendizagem proveitosa, comprovando que o ensino experimental das ciências tem o condão de ser uma estratégia/atividade motivadora, o que foi visível no envolvimento e implicação dos alunos. De facto, promoveu o desenvolvimento do espírito crítico e as competências investigativas acima discriminadas, numa lógica de trabalho colaborativo.

O maior obstáculo à realização da aula foi a excitação dos alunos perante uma atividade diferente e a consequente influência desestabilizadora de alguns alunos cujo comportamento sistematicamente perturbador e indisciplinar afetou a progressão das atividades no tempo previsto e comprometeu um sucesso pleno da experiência de aprendizagem. Ainda assim, a Prof.ª Rita controlou essas situações problemáticas e conflitos interpessoais com desenvoltura e conseguiu concluir o processo e atingir os objetivos a que se tinha proposto, como se poderá comprovar através da correção dos relatórios entregues a 14/05.

Comentário da aula em: 15/05/2013

Docente observado: Rita Pinho

Docente observador: André Boaventura

Reflexão Final Conjunta

Consideramos que a atividade experimental foi uma situação de aprendizagem proveitosa e que evidenciou que o ensino experimental das ciências tem o condão de ser uma metodologia de trabalho motivadora, o que foi visível no envolvimento e implicação dos alunos, promovendo ainda ao estabelecimento de relações e comunicação aluno-aluno e aluno-

professor. Além desta vertente afetiva, destacamos ainda o nível cognitivo, patente na interpretação do fenómeno, que auxilia a compreensão de conceitos e promoção do raciocínio lógico. De facto, desenvolveu-se o desenvolvimento do espírito crítico e as competências investigativas acima discriminadas, numa lógica de trabalho colaborativo. A resolução do problema prático proporciona o contacto directo com os fenómenos, o conhecimento de técnicas laboratoriais e o contacto com as diversas etapas da metodologia científica.

O maior obstáculo à realização da aula segundo a planificação apresentada foi a indisciplina e problemas de comportamento. O maior obstáculo à realização da aula foi a excitação dos alunos perante uma atividade diferente e a conseqüente influência desestabilizadora de alguns alunos cujo comportamento sistematicamente perturbador e indisciplinar afetou a progressão das atividades no tempo previsto e comprometeu um sucesso pleno da experiência de aprendizagem. Ainda assim, os envolvidos controlaram essas situações problemáticas e conflitos interpessoais com desenvoltura e conseguiu concluir o processo e atingir os objetivos a que se tinha proposto. Os alunos demonstraram que não têm desenvolvidas as competências para desenvolver trabalho experimental, pelo que se deve incidir mais nesta metodologia a fim de colmatar essas lacunas.

Numa próxima atividade experimental, é aconselhável uma gestão do tempo mais eficaz, de modo a permitir que a formulação das previsões seja um momento de partilha entre toda a turma e não apenas um diálogo entre o grupo e o professor e no qual haja um questionamento mais explícito do raciocínio que sustenta a hipótese apresentada, permitindo

assim uma posterior análise comparativa entre esses dados e os resultados finais.

Note ainda que a experiência foi passível de ser realizada mau grado a falta de condições em termos de recursos materiais e espaços adequados para a prática do ensino experimental das ciências e sem comprometer o cumprimento da planificação anual devido ao esforço e criatividade dos professores envolvidos.

Número dos alunos

O aluno deve ser capaz de:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Compreender o significado dos parênteses e a prioridade das operações para calcular o valor de uma expressão numérica	C	NC	E	E	E	E	E	C				E	NC	C	C			C		
Fazer a leitura de uma expressão numérica	NC	NO	E	C	C	C	NC	C				E	NC	E				C		
Identificar seqüências e regularidades numéricas e não-numéricas	C	C	C	C	C	C	C	C				C	C					C		
Determinar o termo seguinte a um dado termo e ampliar uma seqüência numérica, conhecida a sua lei de formação.	C	C	C	C	C	C	E	C				C	E	C				C		
Analisar as relações entre os termos de uma seqüência e indicar uma lei de formação utilizando a linguagem natural e simbólica	E	E	E	C	C	C	E	E				E	E	C				C		
Explicar a presença ou ausência de relação entre dado número e uma seqüência ou regularidade numérica	E	NC	C	C	E	E	E	E				E	NC	E				C		
Compreender e aplicar o conceito de razão	E	NC	C	C	C	C	NC	E				C	NC	C				C		
Fazer a leitura correta de razões	C	NC	C	C	C	C	C	C				C	NC	C				C		
Conhecer e aplicar as noções de "antecedente" e "consequente"	C	NC	C	C	C	C	C	C				C	NC	C				C		
Compreender e aplicar o conceito de proporção	E	E	C	C	C	C	C	C				E	NC	C				C		
Conhecer e aplicar as noções de "extremo" e "meio"	C	C	C	C	C	C	C	C				C	NC	C				C		
Fazer a leitura correta de proporções	C	E	C	C	C	C	C	C				C	NC	C				C		
Compreender e aplicar a propriedade fundamental das proporções e o seu significado	E	E	E	C	C	C	E	E				E	NC	C				C		
Compreender e aplicar o conceito de constante de proporcionalidade para verificar a (in)existência de proporcionalidade	NC	E	C	C	C	C	NC	C				C	NC	C				C		
Aplicar a noção de proporcionalidade direta para resolver exercícios abstratos	C	E	E	C	C	C	NC	C				E	NC	C				C		

V.II Grelha de Avaliação

GRELHA DE AVALIAÇÃO DE LEITURA - 1.º ANO

Data: ___/___/___

Nome dos Alunos	Leitura de palavras				Leitura de frases					
	Lê palavras globalmente	Lê palavras usando estratégias grafo-fonológicas	Lê palavras usando estratégias grafo-mimico-fonológicas	Atribui sentido à palavra lida	Identifica frases	Lê frases com ajuda	Lê frases autonomamente	Lê a frase globalmente	Lê a frase palavra a palavra	Extrai o significado da frase lida
A.										
AF.										
B.										
C.										
D.										
FR.										
FS.										
G.										
H.										
JA.										
JF.										
JR.										
L.										
S.										
M.										
MS.										
MA.										
MT.										
ML.										
P.										
R.										
S.										
T.										

Legenda:

C – Conseguido

E – Emergente

NC – Não Conseguido

NO – Não Observado

No resumo ou reconto de textos narrativos, menciona os elementos seguintes:						
Nome dos Alunos	Personagens	Tempo ou lugar	Elemento desencadeador	Peripécias	Desenlace	Conjunto da história
A.						
AF.						
B.						
C.						
D.						
FR.						
FS.						
G.						
H.						
JA.						
JF.						
JR.						
L.						
S.						
M.						
MS.						
MA.						
MT.						
ML.						
P.						
R.						
S.						
T.						

Extraído de VIANA, FERNANDA LEOPOLDINA (2009). *O Ensino da Leitura: A Avaliação*, DGIDC: Lisboa

Legenda:

C – Conseguido

E – Emergente

NC – Não Conseguido

NO – Não Observado

V.III Questões de Aula e Cotação

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____	
Classificação: _____	Data: _____
Professora: _____	Enc. de Educação: _____

1. Assinala com X o comprimento real da camisola que está representada à escala de $\frac{1}{5}$.

Justifica a tua resposta.

36cm 60cm 15cm 64cm



2. Sabe-se que os ossos representam 15% da massa total de um homem. Quantos quilogramas de ossos tem o Fernando, sabendo que a sua massa total é de 96 kg?

3. Na loja de guloseimas "Lambarices", fazem descontos aos alunos do 6.º E. O preço anterior de um saco de gomas era de 90 cêntimos mas, agora, é de 72 cêntimos. Qual é a percentagem de desconto?

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____	
Classificação: _____	Data: _____
Professora: _____	Enc. de Educação: _____

1. Assinala com X o comprimento real da camisola que está representada à escala de $\frac{1}{5}$.

Justifica a tua resposta.

36cm 60cm 15cm 64cm



2. Sabe-se que os ossos representam 15% da massa total de um homem. Quantos quilogramas de ossos tem o Fernando, sabendo que a sua massa total é de 96 kg?

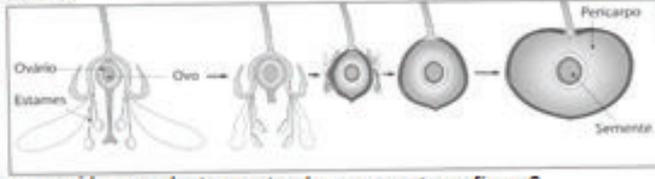
3. Na loja de guloseimas "Lambarices", fazem descontos aos alunos do 6.º E. O preço anterior de um saco de gomas era de 90 cêntimos mas, agora, é de 72 cêntimos. Qual é a percentagem de desconto?

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____

Classificação: _____ Data: _____

Professora: _____ Enc. de Educação: _____

1. Observa a figura seguinte.



1.1. Que fenómeno ocorrido nas plantas pretende representar a figura?

1.2. Que órgão se forma durante este processo?

1.3. Qual é a estrutura da flor que dá origem ao pericarpo?

2. De entre as frases seguintes, assinala as verdadeiras(V) e as falsas(F).

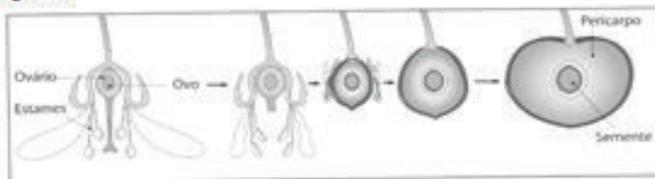
- A. Ao conjunto de pétalas damos o nome de cálice. _____
- B. A passagem dos grãos de pólen das anteras para o estigma chama-se polinização. _____
- C. Os insetos são agentes polinizadores. _____
- D. Os grãos de pólen são formados no carpelo. _____
- E. Os órgãos de reprodução são os estames e os carpelos. _____

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____

Classificação: _____ Data: _____

Professora: _____ Enc. de Educação: _____

1. Observa a figura seguinte.



1.1. Que fenómeno ocorrido nas plantas pretende representar a figura?

1.2. Que órgão se forma durante este processo?

1.3. Qual é a estrutura da flor que dá origem ao pericarpo?

2. De entre as frases seguintes, assinala as verdadeiras(V) e as falsas(F).

- A. Ao conjunto de pétalas damos o nome de cálice. _____
- B. A passagem dos grãos de pólen das anteras para o estigma chama-se polinização. _____
- C. Os insetos são agentes polinizadores. _____
- D. Os grãos de pólen são formados no carpelo. _____
- E. Os órgãos de reprodução são os estames e os carpelos. _____

Questão de Aula N.º 10 - 19/04/2013
Matemática 6.º E

Número	Nome	1.	2.	3.	Total
1.	Ana Rita Silva	11	8	6	25
2.	Bernardo Santos	11	4	3	18
3.	Bruna Santos	0	8	0	8
4.	Diogo Rocha	11	4	6	21
5.	Francisco Fernandes	0	8	0	8
6.	Inês Rodrigues	11	8	6	25
7.	Inês Rodrigues	0	0	0	0
8.	Joana Alves	0	8	0	8
9.	João Monteiro	11	8	6	25
10.	João Machado Silva	11	4	6	21
11.	Manuel Teixeira	11	0	2	13
12.	Nádia Vieira	0	0	0	0
13.	Nuno Santos	11	8	0	19
14.	Nuno Perez	0	0	0	0
15.	Paulo Gomes	11	8	3	22
16.	Pedro Soares	11	8	3	22
17.	Rafael Santos	0	8	0	8
18.	Tiago André Vaz	11	3	0	14
19.	Tiago Leite	4	8	6	18
20.	Ricardo Cunha	4	0	3	7

Classificações	Freq. Absoluta	Freq. Relativa (%)
N.º de alunos com Insuficiente	8	42
N.º de alunos com Suficiente	4	21
N.º de alunos com Bom	5	26
N.º de alunos com Muito Bom	2	11
Total	19	100

	Questão 1.	Questão 2.	Questão 3
N.º de classificações positivas	10	13	9
N.º de classificações negativas	9	6	10
Total	19	19	19

V.IV Fichas de Avaliação Sumativa

V.IV.I Teste de Matemática

<p>Ano letivo 2012/2013</p>			<p>Professor:</p>	<p>Enc. de Educação:</p>	<p>Data: / 05 / 2013</p>
---------------------------------	--	--	-------------------	--------------------------	-----------------------------------

LÊAS QUESTÕES COM ATENÇÃO E RESPONDE DE FORMA CLARA E ORGANIZADA

1. Calcula o valor das seguintes expressões numéricas:

a) $\frac{1}{9} + \left(\frac{2}{3}\right)^2 \times \frac{2}{3} =$

b) $0,2 + \left(\frac{6}{5} - \frac{1}{2}\right) =$

1.1. Escreve a leitura de cada uma das expressões numéricas seguintes.

$\frac{1}{2} + \left(\frac{2}{4}\right)^2$ _____

$(8,5 - 0,5) : 4$ _____

2. A Marta começou a construir uma sequência:



1.º termo

2.º termo



3.º termo

2.1. Desenha o terceiro termo da sequência no retângulo indicado, de forma a que a regularidade se mantenha.

2.2. Completa a tabela.

Ordem da figura	1	2	3	4	5	6
N.º de porquinhos						

2.3. Quantos porquinhos terá a décima figura? _____

2.4. Assinala com uma cruz (x) a lei que permite determinar o número de porquinhos necessários para construir qualquer figura da sequência, sendo n a ordem da figura.

a) $n \times 4 - 1$ ___ b) $n \times 3 + 1$ ___ c) n^2 ___

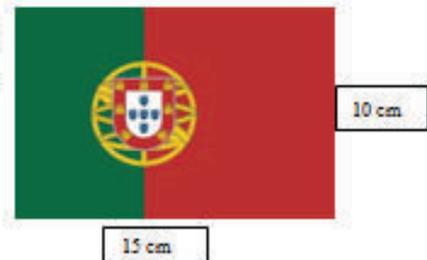
3. Admitindo que a regularidade se mantém, diz se o número que está em pode ou não pertencer à sequência e explica o teu raciocínio.

a) 4, 8, 12, 16... _____

b) 31, 33, 35, 37... _____

4. A lei determina que o comprimento da Bandeira Nacional Portuguesa é uma vez e meia a sua altura. Escreve a razão entre:

a) o comprimento e a altura.



b) a altura e o perímetro da bandeira.

4.1. Consideras que esta bandeira está de acordo com a legislação? Justifica a resposta.

4.2. A bandeira da Xana está de acordo com a lei e tem 8 cm de altura. Qual será o comprimento da bandeira, em centímetros? Justifica a tua resposta.

5. Determina o termo que falta em cada uma das proporções.

5.1. $\frac{3}{?} = \frac{9}{6}$

5.2. $\frac{16}{20} = \frac{8}{?}$

6. Completa a seguinte tabela:



Proporções	Extremos	Meios	Antecedentes	Consequentes	Lê-se
$\frac{1}{4} = \frac{3}{12}$					
	0,5 e 10	5 e 1			
					Dois está para oito assim como cinco está para vinte
			12 e 8	3 e 2	

7. Observa a informação ao lado. Existe proporcionalidade entre o custo e o número de iogurtes comprados? Justifica a tua resposta.

8. A Carla tem a máquina registadora avariada. Então, para não estar sempre a fazer contas, fez uma tabela com o preço das canetas de gel.

N.º de canetas	2		4
Preço (€)	3,40	5,10	

8.1. Completa a tabela, sabendo que o preço das canetas de gel é diretamente proporcional ao número de canetas.

8.2. Indica a constante de proporcionalidade e o seu significado.

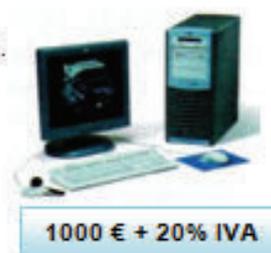
9. Num mapa a escala é $\frac{1}{50\,000}$

9.1. Explica o que significa a escala.

9.2. Qual é o comprimento real que corresponde a 5 cm?

9.3. Duas localidades distam, em linha reta, 3 km. Qual é a distância das duas localidades no mapa?

10. O João quer comprar um computador como o que mostra a figura. Qual o preço, com IVA, do computador?



11. Calcula o custo de cada objeto com o desconto anunciado.

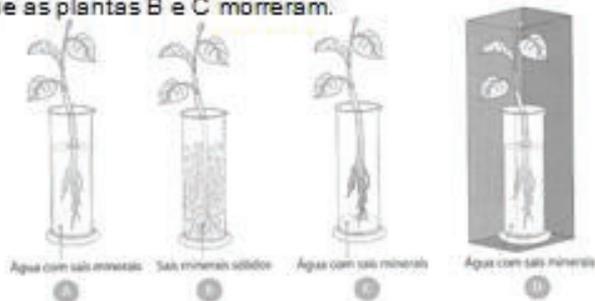


Bom trabalho! 😊

V.IV.II Teste de Ciências Naturais

Ano letivo 2012/2013		Data: / 04 / 2013	
Professor:		Enc. de Educação:	

1. A figura esquematiza uma experiência realizada por um grupo de alunos. Ao fim de 15 dias, os alunos verificaram que as plantas B e C morreram.

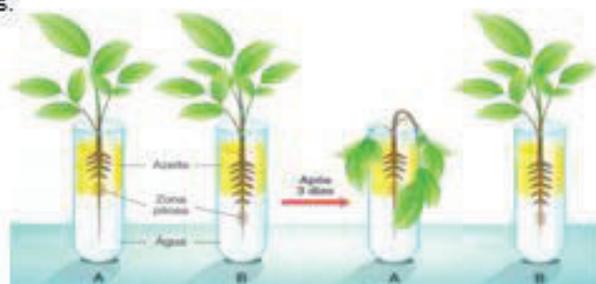


1.1. Explica:

a) por que razão morreu a planta do recipiente B.

b) por que razão morreu a planta do recipiente C.

2. Realizou-se uma atividade experimental para identificar a zona da raiz responsável pela absorção da água nas plantas.



2.1. Regista uma diferença entre as montagens A e B.

2.2. O que se observou após três dias:

- em A? _____

- em B? _____

2.3. Assinala com (X) a frase que corresponde à conclusão que se pode retirar da experiência.

- A absorção da água com sais minerais dissolvidos pode ser feita através de qualquer zona da raiz. _____
- A zona pilosa da raiz é a responsável pela absorção da água com sais minerais. _____
- A planta B manteve-se viçosa e a A murchou. _____

3. A folha ao lado mostra um fenómeno comum a todas as plantas.

3.1. Identifica esse fenómeno. _____

3.2. Estabelece a correspondência entre as letras (A, B, C, D) e os seguintes conceitos:

Oxigénio	Seiva bruta	Seiva elaborada	Dióxido de carbono
----------	-------------	-----------------	--------------------

A - _____ C - _____
 B - _____ D - _____



3.3. Entre as frases que se seguem, assinala com um X, a que justifica a afirmação anterior.

As plantas não realizam a fotossíntese durante a noite...

- A - porque de noite não circulam as seivas. _____
- B - porque de noite as plantas não absorvem água com sais minerais. _____
- C - porque de noite não existe luz solar. _____
- D - porque de noite não existe dióxido de carbono no ar. _____

A principal substância de reserva das plantas é ...

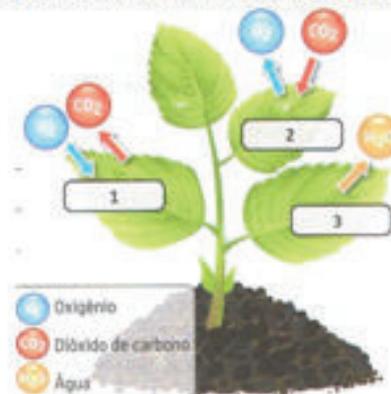
- A - a água. _____
- B - o amido. _____
- C - as vitaminas. _____
- D - os lípidos. _____

4. Na figura ao lado estão representados os três processos que ocorrem nas folhas das plantas.

4.1. Identifica os processos:

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____

4.2. Como se chama a estrutura das folhas que permite as trocas gasosas da planta com o meio?



5. As plantas são importantes para o Homem. Das frases seguintes, assinala as verdadeiras com V e as falsas com F.

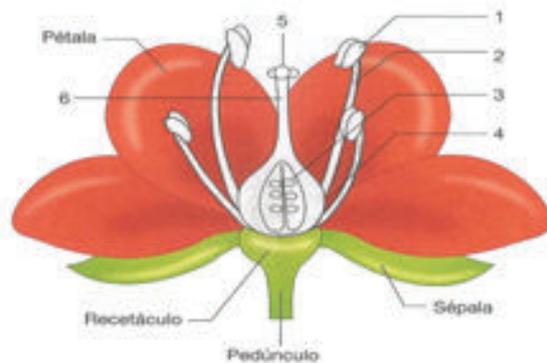
- _____ As plantas são utilizadas na alimentação humana e na alimentação de animais.
- _____ As especiarias são usadas no fabrico de papel.
- _____ A cortiça extrai-se dos pinheiros.
- _____ O azeite é proveniente da videira.
- _____ O algodão e o linho são utilizados na indústria têxtil.
- _____ Algumas plantas são usadas para fins medicinais.

6. A flor é o órgão de reprodução da planta.

6.1 Completa a legenda da figura.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

II



7. Completa as seguintes frases de modo a obteres o seu significado correto:

A _____ consiste no transporte dos grãos de pólen desde _____ até _____. Se esse fenómeno ocorrer na mesma flor, estamos perante polinização _____; caso ocorra numa outra flor da mesma espécie, ocorre a polinização _____.

7.1 Dá dois exemplos de agentes polinizadores.

8. Completa cada uma das frases seguintes, rodeando a letra correspondente à opção correta.

8.1 Dá-se a fecundação quando:

- a) começa a formação do tubo polínico desde o estigma até ao ovário.
- b) a célula sexual masculina do grão de pólen se encontra com a célula sexual feminina do óvulo.

8.2 O processo de frutificação consiste:

- a) no encontro da célula sexual masculina do tubo polínico com a célula sexual feminina do óvulo.
- b) no desenvolvimento das paredes do ovário e dos ovos de que resultam o pericarpo do fruto e as sementes.

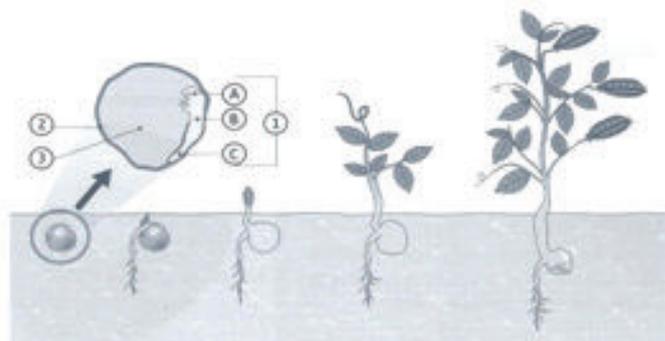
8.3 A disseminação é o processo através do qual:

- a) as plantas espalham as sementes para outras regiões.
- b) os agentes polinizadores transportam os grãos de pólen.

9. A figura seguinte mostra algumas etapas da reprodução de uma ervilha.

9.1 Legenda a figura:

1. _____
2. _____
3. _____
- A. _____
- B. _____
- C. _____



9.2 Como se chama o processo representado na figura?

9.3 Completa as frases seguintes:

A estrutura C dará origem _____ da nova planta.

A estrutura B dará origem _____ da nova planta.

A estrutura A dará origem _____ da nova planta.

9.4 Explica a razão pela qual a dimensão dos cotilédones vai diminuindo ao longo do processo.

9.5. Para germinar, a semente precisa de estar em bom estado e de condições ambientais ideais. Rodeia os três fatores mais importantes:

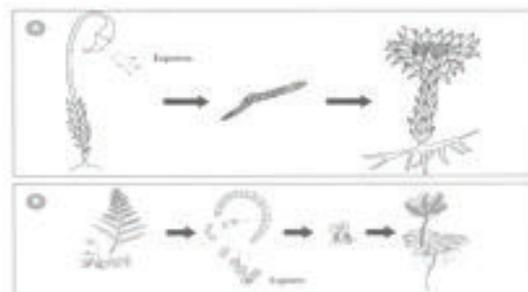
luz água temperatura elevada dióxido de carbono
escuridão temperatura ambiente ar plúmula

10. As figuras seguintes ilustram a reprodução nas plantas sem flor.

10.1 Como se chamam as plantas representadas nas letras A e B?

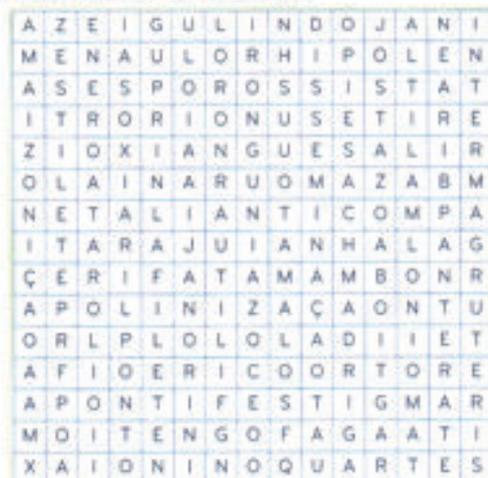
A - _____

B - _____



10.2 Como se reproduzem estas plantas?

11. Descobre no quadro seguinte 6 palavras importantes relacionadas com a reprodução nas plantas. As palavras encontram-se na vertical ou na horizontal.



Bom trabalho!

V.IV.III Ficha de Preparação para o Teste de Português

A Noite em que a Noite Não Chegou

Um dia, mal acordou, a noite foi espreitar pela janela e reparou que já era quase noite. «Estou atrasada!», pensou ela ao ver que o Sol já tinha desaparecido e os candeeiros começavam a acender-se.

Mas, nesse dia, ou nessa tarde, ou nessa noite, a noite sentia-se muito preguiçosa.

Gostava muito de estar ali, no quentinho dos lençóis, mas à noite não podia. Tinha sempre que fazer. Contrariada, deu uma volta e outra volta, desenroscou-se, enroscou-se e pensou lá para consigo: «Estou farta!»

Havia muitas, muitas noites desde o início dos tempos que a noite chegava à hora certa sem faltar um só dia. «E tudo isto para quê?», perguntou ela de si para si, «Só para que o vaidoso do Sol possa ir mostrar a sua linda cabeleira dourada ao outro lado do mundo... Hoje, não saio daqui... O Sol que se amanhe!»

Olhando para o seu antiquíssimo fato de trabalho, metade feito de estrelas, metade de escuros trapos, a noite resolveu por uma vez ficar na cama.

«O pôr-do-sol que se agunte por aí, a pairar no meio do céu, até que nasça o dia! Está resolvido. Hoje, ninguém me tira daqui!»

Assim, sem querer saber de mais nada, a noite deixou-se ficar na cama toda satisfeita, com uma chávena de chá numa mão e um livro de histórias na outra.

Quando perceberam que a noite não chegava, as pessoas, os bichos, os candeeiros e as flores começaram a juntar-se às portas da noite. Os autocarros e os girassóis queriam ir dormir. Os mochos, as corujas e os guardas-nocturnos queriam sair para o trabalho. Por isso se puseram todos a gritar: «Venha a noite! Venha a noite! Então, nunca mais chega?! É preciso fazer cair a noite!»

Mas era tão alta a casa onde a noite morava que ninguém se atrevia sequer a tentar chegar lá acima. Foi então que apareceu um menino rabino que pediu «Com licença...» a toda a gente e se pôs a trepar pelos últimos raios de sol. Num equilíbrio despachado, pôs um pé numa nuvem, outro num cometa e, em menos de nada, chegou junto da noite.

De tão entretida com o seu livro de histórias, a noite nem deu por nada. E mesmo que desse nem podia adivinhar. Não estava habituada a meninos e aos seus doces passos de algodão.

De mansinho, o menino rabino pôs-se a fazer-lhe cócegas nos pés. A noite desatou a rir às gargalhadas. «Ah, Ah, Ah! – Ah., Ah, Ah!» Tanto se riu a noite que caiu da cama abaixo. E caindo, passou por estrelas, luas e sóis. Todas as luzes se apagaram à sua passagem e um manto muito grande, negro, de cetim, foi cobrindo a pouco a pouco o mundo inteiro.

O menino rabino, do esforço que fez, ficou tão cansado e com tanto sono que nem perdeu tempo. Deitou-se logo na cama da noite e, antes de adormecer, voltou-se para ela que lá em baixo já tomara conta do mundo inteiro e disse-lhe baixinho: «Adeus, noite... Até amanhã... Boa noite...»

José Fanha, *A Noite em que a Noite não Chegou*
Porto, Campo das Letras, 2001

1. Interpretação

1. Indica o autor desta obra.

O aluno deve ser capaz de: localizar a informação pretendida e transcrevê-la. (compreensão literal); **Bloom** – Conhecimento (memorização de procedimentos)

Resposta: O autor desta obra é José Fanha.

Cotação: 0,25; **Dá outra resposta:** 0

2. Como é que a noite reparou que já estava atrasada para o trabalho?

O aluno deve ser capaz de: fazer a leitura do texto e localizar a informação no texto que se encontra concentrada no mesmo período. (compreensão literal); **Bloom** – Conhecimento (memorização de factos específicos)

Resposta: A noite reparou que já estava atrasada porque viu que o Sol já tinha desaparecido e os candeeiros começavam a acender-se.

Cotação: 0,75; **Dá outra resposta:** 0

3. Transcreve uma frase do texto que mostre que a noite não tinha vontade nenhuma de cumprir o seu dever, mas em que não se use a palavra “preguiçosa”.

O aluno deve ser capaz de: localizar a informação e realizar inferências em relação ao que é solicitado. (compreensão inferencial). **Bloom** – Compreensão (interpreta problemas e imprime significado)

Resposta: “Contrariada, deu uma volta e outra volta, desenroscou-se, enroscou-se e pensou lá para consigo: «Estou farta!»” **ou** “Hoje, não saio daqui... O Sol que se amanhe!»” **ou** “Está resolvido. Hoje, ninguém me tira daqui!»”.

Cotação: 1; **Transcreve uma expressão parcialmente, mas com sentido:** 0,5; **Dá outra resposta:** 0

4. Assinala com uma cruz (x) as afirmações verdadeiras (V) ou falsas (F), de acordo com o sentido do texto. (5 hipóteses)

Afirmações	V	F
A noite já trabalhava há muito tempo, sem nunca ter tirado férias.	X	
A roupa de trabalho da noite era toda negra.		X
Os mochos, as corujas e os guarda-noturnos queriam que a noite chegasse para lançar fogo de artifício.		X
O menino rabino chegou à casa da noite equilibrado numa nuvem e num cometa.	X	
A noite achava que o Sol tinha uma cabeleira horrorosa.		X

O aluno deve ser capaz de: reler o texto; localizar a informação que se encontra dispersa no texto. (compreensão literal). **Bloom** – Compreensão (interpreta instruções e resolve problemas)

Cotação: 5 x 0,25; **Dá outra resposta:** 0

5. Lê a seguinte frase extraída do texto: “[A noite] não estava habituada a meninos e aos seus doces passos de algodão.” Assinala, agora, com uma cruz (x) a opção correta.

A expressão “doces passos de algodão” quer dizer que os passos do menino eram:

largos †

silenciosos

rápidos †

saltitantes †

O aluno deve ser capaz de: extrair o significado da expressão através da compreensão inferencial e selecionar a resposta correta. **Bloom** – Compreensão (imprime significado)

Cotação: 1,5; **Dá outra resposta:** 0

6. Quem conseguiu fazer cair a noite foi um menino rabino. De que modo? Ordena o que aconteceu à noite, numerando as afirmações de 1 a 5, de acordo com o texto.

A noite começou a rir. 2

A noite caiu da cama abaixo. 3

A noite tomou conta do mundo inteiro. 5

A noite sentiu cócegas nos pés. 1

A noite passou por estrelas, luas e sóis. 4

O aluno deve ser capaz de: reler o texto de modo a reorganizar a informação exposta e concentrada num único parágrafo, segundo uma sequência cronológica (Reorganização).

Bloom – Compreensão () e Análise (relação de elementos e organização)

Cotação: 5 x 0,25; **Dá outra resposta:** 0

7. Lê a seguinte frase extraída do texto: “Todas as luzes se apagaram à sua passagem e um manto muito grande, negro, de cetim, foi cobrindo pouco a pouco o mundo inteiro.” Assinala, agora, com uma cruz (x) a opção correta.

O “manto muito grande, negro, de cetim” significa que

começou o dia

uma estrela se apagou

a noite foi-se derramando pelo céu x

os lençóis da cama eram de cetim †

O aluno deve ser capaz de: extrair o significado da expressão através da compreensão inferencial e selecionar a resposta correta; **Bloom** – Compreensão (imprime significado)

Cotação: 1,5; **Dá outra resposta:** 0

8. Imagina que decidíamos mudar o título deste conto.

8.1. Lê as três opções e explica a razão pela qual poderiam ou não ser uma escolha possível.

8.1.1. Opção 1: *A Noite em que a Noite Ficou a Jogar Consola e a Beber Leite Chocolateado.*

Não é um título possível, porque _____

8.1.2. Opção 2: *A Noite em que a Noite Foi Irresponsável*

É um título possível. A noite foi irresponsável porque _____

8.1.3. Opção 3: *A Noite em que a Noite Foi Feliz*

É um título possível. A noite foi feliz porque _____

O aluno deve ser capaz de: realizar uma compreensão literal, no que diz respeito à primeira opção e, em relação à segunda e terceira opções, realizar uma compreensão

inferencial sobre o estado do espírito da noite, recolhendo informações dispersas ao longo do texto de modo a construir um retrato psicológico da personagem.

Bloom – Conhecimento, Síntese (estabelecimento de padrões) e Avaliação (julga com base em evidência interna ou critérios externos)

Resposta: Aceitar como corretas as respostas que indiquem que:

- a atividade de lazer a que a noite se dedicou foi ler um livro de contos e a bebida que tomou foi chá; **Cotação:** 0,5; **Indica apenas uma correção:** 0,25 **Dá outra resposta:** 0

- a noite foi irresponsável, uma vez que faltou às suas responsabilidades de render o Sol e semeou o caos na população, objetos e nos animais, perturbando a ordem natural das coisas; **Cotação:** 1; **Dá uma resposta parcial com sentido:** 0,5 **Dá outra resposta:** 0

- a noite foi feliz, uma vez que tirou uma folga e aproveitou para descansar e dedicar-se a atividades de lazer. **Cotação:** 1,5; **Dá uma resposta parcial com sentido:** 0,75 **Dá outra resposta:** 0

8.2. Propõe agora tu um novo título para o texto, justificando a tua escolha.

O aluno deve ser capaz de: apreender o enredo básico do texto e criar um título que o reflita. Bloom – Compreensão, Análise, Avaliação Síntese e

Resposta: Aceitar como corretas as hipóteses que revelem que o aluno apreendeu o sentido geral do enredo do texto e redige uma proposta adequada tendo em conta as orientações dadas na pergunta.

Cotação: 2; **Dá outra resposta:** 0

9. Na tua opinião, a noite conseguiu ou não tirar uma folga? Porquê?

O aluno deve ser capaz de: emitir uma opinião, apresentado uma justificação plausível e de acordo com o sentido do texto. Bloom – Avaliação (julga com base em critérios internos ou evidências externas)

Resposta: Aceitar como correta qualquer resposta que evidencie um sentido crítico e fundamentado. Será de esperar que as respostas afirmativas aludam ao facto de que a noite conseguiu, de facto, repousar durante algum tempo, cumprindo o seu objetivo parcialmente. Pelo contrário, as respostas negativas ressaltarão o facto do menino rabino ter gorado os planos da noite, redundando em fracasso.

Cotação: 1,5; **Dá uma resposta sem justificar:** 0,5; **Dá uma resposta com uma justificação pouco precisa ou convincente:** 1; **Dá outra resposta:** 0

2. Composição

Escreve um texto narrativo intitulado *O dia em que o Dia não partiu*, no qual vais contar como é que o Dia decidiu não dar lugar à Noite.

Lê com muita atenção as seguintes indicações e cria um texto original e à tua medida.

Extensão	Produz um texto de extensão superior ou igual a 15 linhas.	0,5
	Produz um texto de extensão variável entre 9 e 11 linhas.	0,25
	Produz um texto de extensão inferior a 5 linhas.	0
Tema	Respeita as instruções no que se refere ao tema indicado, seguindo as instruções constantes em cada um dos cinco momentos estipulados, mencionando todos os aspetos solicitados e efetuando corretamente as escolhas de entre elementos propostos.	1
	Respeita razoavelmente as instruções no que se refere ao tema indicado, seguindo algumas das instruções constantes em pelo menos três dos cinco momentos estipulados, mencionando alguns dos aspetos solicitados e efetuando pelo menos uma escolha correta de entre os elementos propostos.	0,5
	Não respeita as instruções relativas ao tema indicado, ignorando total ou parcialmente as instruções constantes em menos que dois dos cinco momentos estipulados, mencionando um número inferior dos aspetos solicitados e efetuando uma escolha distinta da requisitada de entre os elementos propostos.	0
Estruturação	Redige um texto bem estruturado seguindo as indicações fornecidas	1
	Redige um texto com uma estrutura satisfatória, ainda que com algum desequilíbrio entre as partes constituintes	0,5
	Não redige um texto. Escreve palavras ou frases isoladas.	0
Progressão	Desenvolve de forma coerente cada um dos aspetos requeridos nos 5 itens, alcançando uma distribuição equilibrada em termos da globalidade do texto.	1
	Desenvolve de forma parcialmente coerente pelo menos um dos aspetos requeridos em mais de três dos itens, apresentando desvios, redundâncias, repetições ou omissões de informação.	0,5
	Produz um texto de conteúdo incoerente, transmitindo informação não requerida, ambígua ou ininteligível.	0
Articulação	Mantém as coordenadas de enunciação (tempo, espaço, pessoa) adotadas inicialmente. Usa processos variados de articulação interfrásica (uso adequado de conectores; substituições nominais/pronominais). Usa vocabulário adequado e variado.	1
	Apresenta alguns desvios às coordenadas de enunciação adotadas inicialmente. Usa, essencialmente, os processos de articulação interfrásica mais simples e frequentes, que,	0,5

	ainda assim, consegue diversificar. Usa vocabulário adequado, ainda que pouco variado, por vezes com algumas impropriedades.	
	Apresenta grande variabilidade quanto às coordenadas de enunciação adotadas inicialmente. Não recorre a processos de articulação interfrásica. Usa vocabulário muito elementar e restrito, com elevado grau de redundância e, por vezes, com impropriedades que afetam a inteligibilidade do texto.	0
Sintaxe e Morfologia	Constrói frases, cumprindo as regras de concordância, seleção, flexão e ordem. Utiliza corretamente a pontuação no interior da frase.	1
	Constrói frases, apresentando alguns erros/falhas no uso de regras de concordância, seleção, flexão e ordem. Utiliza a pontuação no interior da frase sem seguir sistematicamente as regras.	0,5
	Constrói frases, apresentando muitos erros/falhas no uso de regras de concordância, seleção, flexão e ordem. Utiliza a pontuação no interior da frase de modo aleatório ou não a utiliza.	0
Ortografia	Escreve com correção ortográfica ou com eventual ocorrência de 1 erro em 50 palavras.	0,5
	Escreve com alguns erros ortográficos, cuja frequência se mantém na proporção de 4 erros em 50 palavras.	0,25
	Escreve com um elevado número de erros ortográficos, cuja frequência se mantém na proporção de 7 ou mais erros em 50 palavras.	0

V.V Relatório Síntese dos Resultados de Aprendizagem

Referenciação

A escolha do S. para a realização do estudo de caso foi praticamente imediata e consensual pela parte do par pedagógico. Esta decisão deveu-se aos seguintes motivos: S. demonstra uma distração constante durante os períodos letivos e consequente desatenção às indicações verbais transmitidas pela orientadora cooperante e/ou estagiário(s); a constatação, atestada espontaneamente pelo próprio e em várias ocasiões, de que se encontra frequentemente com sono; a não realização atempada das atividades propostas e a reduzida socialização com os colegas da turma, brincando frequentemente sozinho ou com o seu irmão de 8 anos no recreio durante os intervalos.

<http://www.dibujoinfantil.com/loestudiosestadisticos.asp?op=2&sub=8>

Caracterização genérica da criança

Nome: S

D.N: 15/12/2006

Ano de escolaridade: 1º

O S. nasceu a 15/12/2006, tem cinco anos de idade e completará os seis até ao final do ano civil. É aluno do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico de uma instituição de ensino privado e frequentou a educação pré-escolar noutra instituição, localizada também na cidade do Porto, tendo ingressado na instituição no presente ano letivo. O S. declarou certa vez que, no ano anterior, era o primeiro a terminar as atividades propostas pela educadora (de quem fala com carinho). Ao ouvir isto, a orientadora cooperante perguntou o que se tinha passado (que justificasse esta diferença de desempenho, subentende-se) ao que este ficou pensativo durante aproximadamente 5 segundos e respondeu que não sabia.

Em termos físicos, apresenta uma estatura e peso considerados normais para uma criança dessa faixa etária. Em termos de socialização, analisaremos primeiro a relação com os pares: S. apresenta limitado interesse ou capacidade relacional com

os colegas da turma e da escola, brincando frequentemente sozinho ou com o irmão no recreio. De facto, S. não evita as interpelações dos colegas e, quando solicitado, facilmente se junta às brincadeiras. No que toca ao relacionamento com adultos, a comunicação com o S. nem sempre é fácil de estabelecer, uma vez que este evita sistematicamente um olhar frontal e exhibe desatenção em relação ao interlocutor e falta de reação à mensagem veiculada, comprovando-se sistematicamente que o S. não ouviu e, conseqüentemente, não entendeu o que lhe foi dito. Por exemplo, quando orientadora cooperante ou um dos estagiários explica a atividade a realizar na sala de aula, o S. não sabe o que deve fazer, pois não ouviu as indicações.

No que toca ao comportamento, S. manifesta dificuldades de concentração, distraíndo-se frequentemente durante as aulas tanto nos seus pensamentos como com os colegas ou pequenos objetos. Por exemplo, enquanto a orientadora cooperante ou um dos estagiários dinamiza a aula de matemática, o S. brinca com um lápis em vez de integrar a dinâmica da turma. O S. apresenta uma postura pacata, mas não se furta a excessos de comportamento se estimulado pelos colegas, como já foi referido, sendo disso exemplo lutas de almofadas não-autorizadas ou a projeção indevida de brinquedos pela sala de aula.

A nível académico S. apresenta um recorrente ritmo lento de execução dos trabalhos propostos, mas, se supervisionado e incitado a trabalhar, não revela dificuldades que o impeçam de acompanhar o ritmo médio da turma. Todavia, conta com o apoio individualizado constante da orientadora cooperante e/ou de um dos estagiários, sem o qual simplesmente não terminaria as atividades propostas em tempo útil.

Contextualização familiar

O S. vive com os seus pais e com mais dois irmãos, em que um deles frequenta a mesma instituição, encontrando-se no 3.º ano do 1º ciclo do Ensino Básico e o outro, é mais velho, frequentando o 5º ano, noutra instituição.

Realizações Atuais da Criança

- Linguagem

Em termos de linguagem expressa na vertente oral, o S. geralmente apenas fala na aula quando é solicitado ou quando o tema da conversa lhe é particularmente apelativo, mas nem sempre as suas intervenções concorrem para o tema central abordado, desviando-se para um qualquer aspeto mais secundário. A sua produção é intelegível, embora nem sempre espelhe um raciocínio estruturado, mas atribuímos essa realização incipiente apenas à imaturidade linguística associada à idade. Quando conta as novidades do fim-de-semana gosta de contar todos os pormenores e demonstra alguma consternação quando é interrompido. Por vezes, assiste-se a ocasionais trocas de fonemas na sua produção oral, como por exemplo: “Eu no **n**omingo fiz”, em vez de, “Eu no domingo fiz”. Estas são difíceis de corrigir pelo facto do S. só olhar diretamente para o aluno após alguma insistência e só então poderá observar a boca e o ponto de articulação demonstrado pelo adulto.

Em termos de linguagem compreendida na vertente oral, quando presta atenção o S. não revela dificuldades de compreensão, porque realiza as atividades e demonstra entender o que lhe é requisitado, embora seja necessário repetir mais do que uma vez e insistir com ele para realizar as atividades, uma vez que se encontra distraído. Quando é interpelado ou questionado nas diversas áreas do Saber, é quase sempre capaz de responder correta e cabalmente ao desafio proposto.

- Autonomia

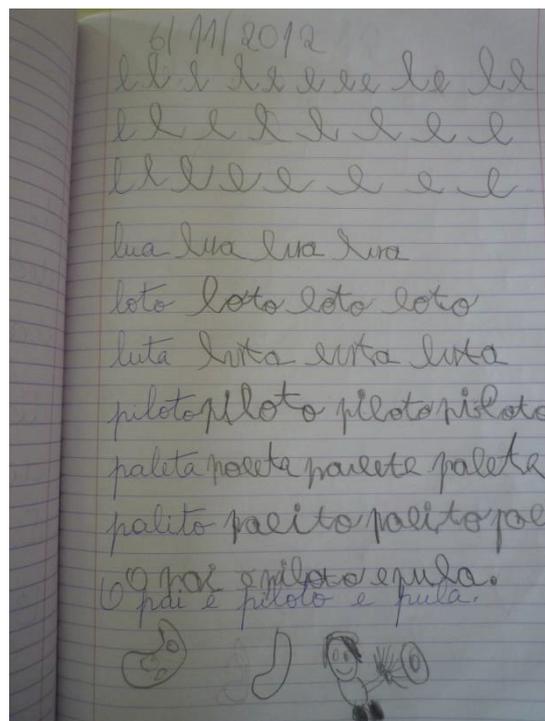
O S. mostra níveis de autonomia ligeiramente inferiores em relação à média da turma. Quando o S. chega à sala de aula, é frequentemente necessário relembrar-lhe que é necessário ir buscar e também arrumar o material. Em termos de higiene, asseio e pontualidade, os níveis de autonomia são idênticos à média da turma. Durante a hora de almoço, o S. necessita igualmente de chamadas de atenção para pegar e dispor o material necessário (individual, prato, talheres, guardanapo), devido novamente à distração que o assalta frequentemente. É preciso chamá-lo à atenção para iniciar e terminar o almoço, devido às múltiplas distrações que encontra, como os talheres e os colegas. É também necessário corrigi-lo sistematicamente quanto à maneira de pegar nos talheres, mas é capaz de o fazer após a chamada de atenção.

- Motricidade fina e global

Em termos de motricidade fina, o S. demonstra manipular o material de escrita corretamente, executando o movimento de pinça. O seu lado predominante é o lado direito, como podemos verificar através de observação não-estruturada e estruturada. A observação não-estruturada permitiu aferir que a dominância lateral a nível da mão e perna é a direita e a observação estruturada ocorreu para testar a visão e a audição. Para testar a visão, enquanto lhe líamos *Alice no País das Maravilhas* propusemos que espreitasse para um tubo de papel, à semelhança de Alice, que tinha de espreitar pelo buraco de uma fechadura. Para testar a audição, enquanto o aluno contava as suas novidades que trouxe para a sala de aula foi proposto que o aluno contasse essas novidades mas de uma maneira diferente, que contasse segundo uma conversa telefónica, em que ele tinha que pegar num telemóvel.



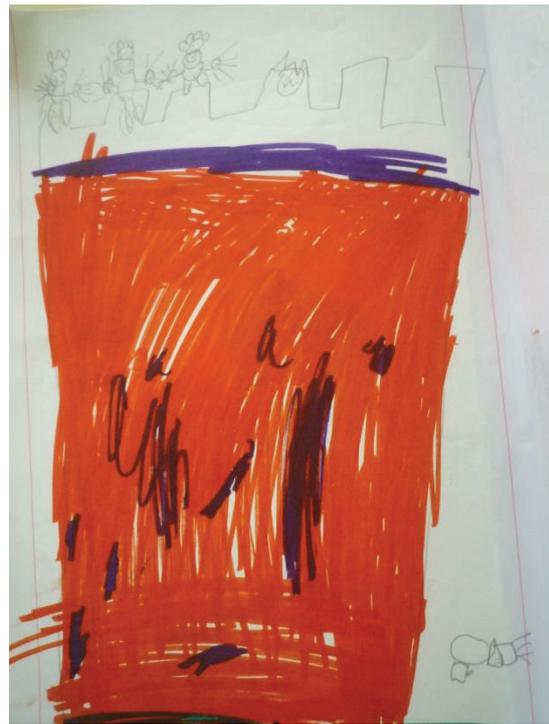
10/10/12



06/11/1

Quanto à caligrafia, o S. no início não respeitava as linhas orientadoras, escrevia as letras numa dimensão desajustada e incongruente entre si; a sua caligrafia tem vindo a melhorar bastante, mas ainda está abaixo da média da turma.

Repare-se como a situação de ditado (15/11/12) traz à tona as fragilidades apontadas, embora a escrita em situação de trabalho individual em sala de aula tenha vindo a evoluir, como foi referido.



No que diz respeito ao desenho, o S. representa a figura humana com cabeça, tronco e membros, mas ainda não introduziu o pescoço. É visível que está na fase figurativa, mas apresenta características ainda muito incipientes. É de notar como, a dada altura, o imaginário dos castelos, associados à Reconquista Cristã, galvanizaram o seu interesse, sendo um tema recorrente no seu caderno de desenho livre.

Em termos de motricidade global, o S. apresenta uma locomoção semelhante a todas as crianças. O S. é ativo no intervalo, passando-o em constante atividade física, correndo e saltando, muitas vezes sem um foco específico. No início era comum vê-lo isolado dos restantes colegas ou mesmo só com o irmão durante os intervalos, mas ultimamente o S. passou a brincar com um aluno que chegou à turma em meados de outubro. Podemos observar que o S. brinca frequentemente no escorrega.

- Socialização

Não consideramos que o S. seja uma criança que se isole ou dê provas de carências sócioafetivas, dando até provas suficientes de que é capaz de se integrar e relacionar, no entanto poderá ser mais uma área a merecer alguma atenção, pois, como já foi sendo referido, apresenta algumas dificuldades ou pouco interesse em socializar com os colegas de turma; mesmo quando é mais ativo relacionalmente, não estabelece contacto com todas as crianças. Quanto aos companheiros de mesa,

durante as aulas o S. facilmente entabula brincadeiras com eles, tanto sentado na carteira como quando está na roda o S.

Em relação aos estagiários, o S. fala com eles quando estes lhe perguntam alguma coisa, , ocasionalmente, toma a dianteira na comunicação quando tem algo que considera importante para contar. S. considera os estagiários interlocutores válidos no que toca aos assuntos relacionados com o Projeto de Sala, tendo já falado com estes sobre os azulejos em que agora repara na rua, quando ainda no ano passado os via, mas sem reparar ou sequer saber o que eram. Na parte final do estágio, o S. já estabelece conversas mais frequentes e prolongadas com os estagiários.

- Cognição

Quanto ao conhecimento de si, o S. evidenciou conhecer o nome, idade, data de aniversário, cidade e país onde mora e o nome dos familiares.

No que concerne a orientação espacial, não testemunhámos dificuldades junto do S.; estas competências são avaliadas semanalmente aquando da introdução de novas letras e sempre que surgem oportunidades no processo de ensino/aprendizagem. Além do S. conhecer o seu lugar na sala, na visita de estudo ao Porto, o S. conseguiu fornecer indicações desde a Casa do Infante até ao restaurante do seu pai, que se situa na zona, o que pressupõe um grau de abstração e orientação avançado.

No que diz respeito à leitura, o S. começou por, com algumas dificuldades, ler palavras com as sílabas que já aprendeu. Por vezes, trocava algumas letras na leitura, mas, com a ajuda dos gestos associados às letras (Método Jean qui Rit) consegue decifrar e descodificar a palavra ou frase. Nota-se que houve uma grande evolução desde o inícios de outubro até o presente, finais de novembro, altura em que a sua leitura continua silabada, mas cuja progressão não indica estar comprometida, fazendo conquistas progressivas a um ritmo seguro.

Em termos matemáticos, o S. efetua cálculos mentais, identifica e elabora sequências lógicas, quantifica agrupamentos e localiza pontos numa reta numérica. Todavia, a grafia dos algarismos muitas vezes aparece inversa à norma e troca a ordem dos mesmos, por exemplo escrevendo “21” para designar “doze”.

S. mostra interesse e entusiasmo no Projeto da Sala, participando com regularidade. Exemplo disso foi a atenção que mostrou a propósito da história local, estando atento e tecendo alguns comentários relativos ao Rei D. João I ser conhecido da sua família uma vez que já tinha visto o seu retrato no ambiente familiar.

Apreciação global

O S. é um aluno academicamente competente quando supervisionado e incitado ao trabalho e, pontualmente e num passado recente, foi dos primeiros a terminar a atividade proposta, o que lhe mereceu já duas salvas de palmas gerais e prolongadas, por incitação da orientadora cooperante e outra vez por parte dos estagiários, no seguimento da lógica estabelecida pela professora. É provável que as distrações constantes se devam a falta de sono, fator esse que deve ser analisado com a máxima urgência, por se tratar de uma necessidade fisiológica e necessário ao desenvolvimento saudável de qualquer criança. Convém ainda ter em mente que o S. entrou para o 1.º CEB com 5 anos, o que pode justificar algum desfasamento em termos de desenvolvimento global em relação à média da turma, cuja diferença que tenha vindo progressivamente a ser colmatada desde setembro até ao momento presente (novembro 2012).

Revela alguns comportamentos a nível relacional que podem suscitar dúvidas quanto às suas capacidades relacionais e de socialização, as quais deveriam ser analisadas para determinar se é necessário ou não algum tipo de intervenção, mas a nossa opinião, que dificilmente é sustentada em termos de experiência, é de que não será um item demasiado problemático.

Recomendações

Devemos continuar a prestar o apoio que já tem vindo a ser mobilizado para garantir que o S. mantenha a atenção durante a aula e realize as atividades propostas. Sugerimos que se promova o envolvimento parental de modo a verificar se o S. dorme o número de horas recomendado para a idade. Caso tal não se verifique, seria recomendado que se reveresse a situação, já que isso poderá comprometer o desempenho do aluno a vários níveis.

Em paralelo, poderíamos intervir a nível do recreio para perceber se o S. não brinca com os colegas da turma por opção ou por algum desajuste relacional. O facto de este brincar com os alunos novos e com os outros quando solicitado, levam-nos a crer que não se auto-exclui, mas é necessário confirmar essa hipótese.

V.VI Relatório Síntese da Intervenção Educativa ao Aluno com Paralisia Cerebral

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

I.1. Concetualização e Enquadramento Histórico

A primeira aproximação ao conceito de paralisia cerebral (PC) foi introduzida e descrita pelo médico John Little, em 1853, denominando a patologia por “Síndrome de Little” por forma a descrever as alterações clínicas de uma criança que padecia duma enfermidade caracterizada por rigidez muscular decorrente de hipóxia, sendo genericamente descrita por “rigidez espástica dos membros do recém-nascido”. Little postulava, então, que os factores determinantes das lesões cerebrais irreversíveis eram a hipóxia perinatal e os traumas associados ao parto. Em 1897, Sigmund Freud defendeu que a perturbação ocorria devido a agressões sofridas na fase pré-natal, já que era frequente haver uma associação a deficiência mental, convulsões e perturbações visuais. Em 1937, o cirurgião ortopedista Winthrop Phelps cunhou o termo “Paralisia Cerebral” e contribuiu para a descrição pormenorizada da sua tipologia. Em 1958, o *Little Club de Oxford* apresentava a seguinte definição para a patologia:

sequela de uma agressão encefálica que se caracteriza por um transtorno persistente, mas não invariável, do tónus, postura e movimento, que aparece na primeira infância e que não só é directamente secundária esta lesão não evolutiva do encéfalo, mas também devido à influência que esta lesão exerce sobre a maturação neurológica. (LIMA, 2000: 226)

Já Cahuzac (1985), citado por Muñoz *et al* (1997: 293), opta por definir PC como “desordem permanente e não imutável da postura e do movimento devido a uma disfunção do cérebro antes que o seu crescimento e desenvolvimento estejam completos”. Embora haja definições distintas apresentadas por autores variados, há um consenso generalizado em aceitá-la como uma patologia provocada por uma lesão encefálica, o que “significa a morte de um número mais ou menos considerável de células cerebrais” (LIMA, 2000:225). Por este motivo, convém esclarecer que a PC se trata de uma deficiência motora, não estando necessariamente relacionada com a perturbação intelectual, podendo uma criança com PC ter uma inteligência média ou acima da média. Pode também ter uma deficiência intelectual, não só como

consequência de lesões cerebrais, mas também pela falta de estimulação cerebral resultante dessa patologia (CAHUZAC, 1995 cit. In JIMÉNEZ, 1997).

Assim, a PC designa um patologia caracterizadas pela disfunção motora, cuja principal causa é uma lesão encefálica não progressiva ocorrida nos períodos pré, peri ou pós-natal. Estabelece-se esta distinção pois a PC é causada por uma lesão no cérebro imaturo, a etapa mais importante do seu desenvolvimento do Sistema Nervoso Central (SNC) logo o efeito do dano é diferente do que ocorre num cérebro maduro (FINNIE, 2000). Sabendo que estas células cerebrais não são passíveis de regeneração, é impossível haver uma cura, se a entendermos estritamente como uma recuperação completa para esta perturbação do controlo da postura e movimento. Como essa lesão atinge o cérebro num período crítico de maturação e desenvolvimento, os autores também apresentam perspectivas variadas no que concerne esse limite etário; Cahuzac considera como limite para o aparecimento da PC os 6 anos de idade ao passo que Stanley e Blair situam esse limite nos 5 anos de idade (RODRIGUES, 2000).

I.II. Etiologia

Muñoz *et al* (1997) considera que o conhecimento da causa da lesão do SNC é fulcral por dois motivos: (1.) “permitir-nos-á actuar precocemente sobre as sequelas dela resultantes” (294) e (2.) “possibilitar-nos-á estabelecer uma profilaxia correcta, que poderíamos chamar primária e que ajudaria a prevenir a etiologia das lesões cerebrais” (idem). Os mesmos autores referem que tanto as causas como os tipos clínicos da PC são complexos e variados, podendo, contudo, excluir-se “uma base genética e, portanto a possibilidade de transmissão de pais para filhos” e que se tratam, na maioria dos casos, de fatores exógenos ao cérebro da criança (ibidem). A esta diversidade de manifestações da PC está subjacente “a topografia da lesão, da sua maior ou menor extensão e gravidade, bem como a fase etária, precoce ou tardia, em que se verificou o distúrbio na evolução do Sistema Nervoso Central” (FRANÇA, 2000). Para Marcelli (2005), a etiologia das PC associa-se quase sempre às condições perinatais, destacando o traumatismo obstétrico, prematuridade ou variadas perturbações neonatais como os fatores preponderantes.

O gráfico circular seguinte (Gráfico 1), retirado de Muñoz *et al* (1997), representa uma análise sobre a etiologia da paralisia cerebral e podemos verificar que as causas para a maioria dos casos ocorre no período pré-natal e perinatal; de facto, metade dos casos ocorrem em consequência de uma lesão cerebral adquirida antes do nascimento, sendo as causas pré-natais de maior incidência as infeções intra-uterinas, rubéola, sífilis, toxiplamose, intoxicações por exposição a agentes tóxicos, radiativos; diabetes, tensão alta e incompatibilidade sanguínea (MILLER, 2000). Verificamos também que 33% dos casos têm origem perinatal, sobretudo a hipóxia ou anóxia, prematuridade associada à hemorragia intraventricular, traumatismos mecânicos decorrentes do parto ou placenta prévia (idem). A anóxia pode advir por fatores diversos, como um deslocamento

premature da placenta, interrompendo a circulação sanguínea do feto ou obstruindo as vias respiratórias (FRANÇA, 2000: 23-24).

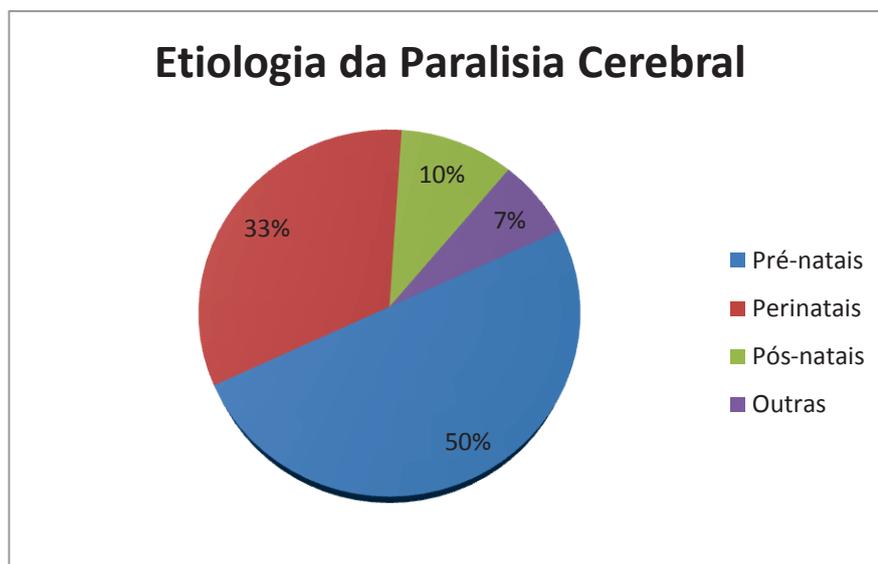


Gráfico 1

Estima-se que as causas pós-natais são responsáveis por cerca de 10% dos casos de PC, tendo a maior incidência a incompatibilidade sanguínea fetomaterna causadora de icterícia no recém-nascido, a encefalite e a meningite, acidentes cardiovasculares, problemas metabólicos, traumatismos crânio-encefálicos e a ingestão de substâncias tóxicas.

Muñoz *et al* (1997) destacam a adoção de medidas que impeçam a progressão da PC, minimizem os seus efeitos e promovam a reabilitação e inserção social dos indivíduos que padecem desta patologia. É dada prioridade às medidas de “prevenção primária” no período pré-natal no sentido de evitar os fatores predisponente e às medidas de “prevenção secundária” que obstam à expressão dos fatores predisponentes, caso tenha falhado a prevenção. Para o efeito, deve ser levado a cabo um diagnóstico rigoroso e a implementação de estimulação precoce de medidas terapêuticas.

I.III. Prevalência

Finnie (2000: 10) considera que o número de crianças com PC não variou muito nos últimos 30 anos, mas que, mais recentemente, terá vindo a aumentar, avançando uma taxa de prevalência de “dois bebés em mil nascidos”.

Segundo França (2000: 28), a PC é uma das deficiências mais comuns na infância, sendo estimado que existam cerca de 100 000 indivíduos atingidos a nível nacional, mau grado a sua incidência real seja difícil de determinar devido a dificuldades que se

prendem com o desconhecimento de muitas famílias relativamente aos centros especializados, mas também pela própria natureza da patologia em termos da realização dum diagnóstico precoce. A mesma autora explica que a comunidade médica considera que a taxa de prevalência de PC é inversamente proporcional às condições sociais e sanitárias, verificando-se baixas ocorrências de PC em nações que apostaram na proteção materno-infantil, como a França e a Suécia, ao passo que, em Portugal, persiste uma taxa significativa de crianças vítimas de PC nascidas em partos domiciliários (18% dos casos) ou em hospitais distritais e concelhios (49% dos casos) (FRANÇA, 2000: 28-29). Por este motivo, França declara que “cada país deve elaborar uma política pré e perinatal que compreenda, no mínimo, exames regulares durante a gravidez e unidades de cuidados intensivos bem equipados” (2000: 31).

I.IV. Tipologia e Caracterização

A PC não é caracterizada por um conjunto estático de sinais e sintomas já que a o grau e a região da lesão que afeta o SNC em maturação dá origem a um quadro clínico complexo. Podem distinguir-se vários tipos de paralisia cerebral, daí que as classificações propostas variem segundo a o tipo de envolvimento neuromuscular, localização topográfica dos membros envolvidos e grau de comprometimento motor. É raro uma criança apresentar uma tipologia pura, sendo mais frequentes os quadros mistos; ao passo que algumas crianças possuem apenas perturbações ligeiras e quase impercetíveis, a gravidade da incapacidade motora de outras impossibilita a locomoção e a fala. É também por este motivo que o diagnóstico se torna difícil bem como a relação existente entre o tipo clínico e a lesão nervosa cerebral (MUÑOZ ET AL, 1997:295). Finnie (2000) considera que o diagnóstico não deve ser protelado, sendo estabelecido por exclusão de outras causas como tumores ou doenças degenerativas, através de técnicas de imagiologia como radiografia, tomografia axial computadorizada ou ressonância magnética para a verificação de áreas danificadas no cérebro do bebé.

A classificação quanto ao grau refere-se à autonomia, que está organizada em três graus: (1.) leve, quando afeta a motricidade fina e se verificam ligeiras dificuldades de coordenação e equilíbrio, mas o indivíduo revela um alto nível de autonomia e de expressão oral; (2.) moderado, quando há alterações da motricidade global e fina e (3.) severo, quando a autonomia do indivíduo é quase nula por apresenta grandes dificuldades na realização motora e a linguagem está muito afetada e, normalmente, são necessários suportes alternativos e/ou aumentativos de comunicação (SAAC).

A classificação nosológica atribuída aos tipos de paralisia cerebral relaciona-se coma localização das lesões e as áreas do SNC afetadas. Segundo Tibith (1989, cit. In LIMA, 2000: 228) definem-se sete tipos de síndromes, segundo critérios neuromusculares: espasticidade, atetose, ataxia, tremor, rigidez, atonia e mista.

Passamos agora a descrever as principais características das três primeiras, uma vez que são as que ocorrem com mais frequência.

A espasticidade, definido por Bobath (cit. in RODRIGUES, 2000: 71) como “exagero permanente do reflexo de estiramentos, resultante duma desordem no tônus, acompanhado geralmente de um aumento da resistência muscular ao estiramento, que pode ceder bruscamente” é o tipo mais recorrente de PC e resulta duma lesão no sistema piramidal, com origem no lóbulo frontal, levando a perda da realização dos movimentos voluntários e aumento da tonicidade muscular, o que leva a um esforço excessivo para a realização de determinados movimentos. Frequentemente, esta hipertonia força a criança a adotar posturas incorretas e levar a deformidades (LIMA, 2000: 228).

A atetose, que resulta duma lesão no sistema extrapiramidal e constitui cerca de 25% dos tipos de PC, é caracterizada pela ocorrência de movimentos involuntários, contínuos, lentos e descoordenados, localizados nas extremidades ou alargarem-se ao corpo inteiro. Estes movimentos espasmódicos e incontroláveis podem ser atenuados pelo repouso, sonolência, febre e determinadas posturas, mas, pelo contrário, aumentar em momentos de excitação, insegurança e nas posições dorsais e em pé. A linguagem pode ser afetada parcial ou totalmente e o seu tônus muscular apresenta-se flutuante, variando entre a hipertonia e a hipotonia (MUÑOZ *ET AL*, 1997: 296).

Na ataxia, a área afetada é o cerebelo e as vias cerebelosas (LIMA, 2000) é uma síndrome marcada pela diminuição do tônus muscular, instabilidade de equilíbrio e descoordenação a nível da motricidade global e fina e exibição de tremores na execução de movimentos voluntários (MUÑOZ *ET AL*, 1997: 296).

A classificação topográfica indica o tipo e localização da anomalia motora. Os dois tipos possíveis são a parésia e a plégia. A parésia é menos grave, dado que os membros dos indivíduos não se encontram totalmente paralisados e são capazes de executar movimentos ao passo que, na plégia, os membros afetados do indivíduo estão profundamente incapacitados de realizar movimentos voluntários. Neste sentido, Smith (1993) classifica a PC da seguinte forma:

- Monoplegia ou monoparésia, quando um único membro superior é afetado;
- Paraplegia ou parapésia, quando são afetados dois membros do mesmo hemicorpo, ou seja, um membro superior e inferior da mesma metade do corpo, do lado direito ou esquerdo;
- Triplegia ou triparesia, quando são afetados três membros do corpo, comprometendo as funções dos braços e das pernas, havendo, geralmente, maior incidência nos dois membros inferiores e um superior;
- Tetraplegia ou tetrapresia, quando os quatro membros do corpo estão paralisados e os membros superiores são atingidos com mais gravidade que os inferiores;
- Diplegia, quando são afetados os quatro membros, mas há maior tônica nos membros inferiores;

- Hemiplagia, quando são afetados os quatro membros, mas um dos hemisférios é mais afetado que o outro.

Resta mencionar que, possuindo o cérebro uma multiplicidade de funções interrelacionadas, a lesão cerebral pode provocar não só perturbações motoras, mas também outras alterações como problemas auditivos, visuais, desenvolvimento intelectual, percetivos e de atenção, linguagem e personalidade e epilepsia.

II. ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

II.1. Explicitação Metodológica

Passaremos a explicitar o percurso investigativo planificado e executado para efeitos da elaboração do presente estudo de caso. O primeiro passo foi a observação dos alunos das turmas à que a parilha pedagógica estava alocada para efeitos de estágio profissionalizante em 2.º ciclo do Ensino Básico. Definidas algumas hipóteses, abordámos um membro da equipa de Ensino Especial da Unidade de Multideficiência de 2.º e 3.º Ciclo para aferir qual seria o aluno com maior hipóteses de estabelecimento de contacto com os encarregados de educação no sentido de obtenção de dados pessoais e, por definição, sensíveis. Esse professor recomendou-nos um caso em concreto, dada a relativa facilidade e abertura e prestabilidade da Encarregada de Educação. O aluno sugerido pelo professor de Ensino Especial é portador de Paralisia Cerebral e, por um feliz acaso, correspondia também à nossa preferência. Assim, após obtermos o consentimento e colaboração da Encarregada de Educação, que foi inteirada do âmbito académico e objetivos do estudo de caso e esclarecida quanto ao anonimato dos dados recolhidos, definimos o participante e objeto de estudo de caso, doravante denominado por T., e iniciámos a investigação propriamente dita.

Paralelamente ao pedido de preenchimento da anamnese por parte da Encarregada de Educação e antes de procedermos a observações semiestruturadas do T. em contextos de aprendizagem que nos eram alheios, realizámos registos de observação nas aulas por nós lecionadas às disciplinas de Ciências Naturais (à qual é avaliado) e Matemática (à qual apenas assiste, estando prevista a sua frequência efetiva para o próximo ano letivo) e observações informais nos períodos de recreio. De igual modo, antes de avançarmos com o caso específico e no sentido de compreendermos a problemática em traços gerais, realizámos uma pesquisa extensiva e análise documental acerca da temática, no intuito de nos inteirarmos das características dos indivíduos portadores de Paralisia Cerebral, que está plasmada no ponto I “Fundamentação Teórica”.

Dada a natureza do estudo que nos foi pedido, optámos pela utilização do Método de Análise Intensiva ou Estudo de Caso, na medida em que utilizámos uma amostra particular, apenas um aluno, o qual foi objeto de uma análise intensiva em

profundidade. Na linha deste pensamento, Bell defende que o Estudo de Caso “proporciona, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo” (2002:22). Outra vantagem do estudo de caso é, “(...) à partida, exigir menos recursos e poder ser assumido por um investigador ou pequena equipa” (DUARTE, 2008:126).

Os métodos de recolha de dados foram a já mencionada a observação direta e semiestruturada com graus variantes de formalidade consoante os espaços e tempos em que nos detínhamos no T. e a análise documental do PEI e da anamnese preenchida pela Encarregada de Educação. As conversas informais e apoio do professor de Ensino Especial permitiu-nos também adquirir um melhor conhecimento do aluno T., e compreender o tipo de acompanhamento e de intervenção que a criança está a beneficiar.

Este estudo tem como limitações a escassez do tempo para a intervenção com o aluno e a impossibilidade de seguir academicamente esta criança num futuro próximo.

II.II. Caracterização do Caso

O aluno T. é uma criança diagnosticada com paralisia cerebral dipléctica espástica de grau severo. Assim, apresenta rigidez muscular que dificulta ou impossibilita o movimento e os quatro membros são afetados, havendo maior tonicidade nos membros inferiores. O aluno tem 12 anos e frequenta o 6.º ano de escolaridade do 2º ciclo do Ensino Básico. O aluno sempre viveu no seio familiar, com os pais e a irmã. É o segundo filho de pais saudáveis e a irmã não apresenta qualquer perturbação.

Durante o período pré-natal, foi considerada uma gravidez de alto risco devido ao deslocamento da placenta prévia. Durante o período perinatal o parto foi realizado por cesariana e o aluno nasceu prematuro. Ao longo do período pós-natal, o aluno permaneceu no hospital durante 1 mês na incubadora e só passados 21 dias é que a mãe soube que havia um problema com a criança.

O T. não tem autonomia para permanecer sentado em superfície dura ou em pé, utilizando cadeira de rodas e um *standing-frame* (em casa), nem para tratar da sua própria alimentação ou higiene pessoal. Apresenta perturbações graves no controlo motor fino, tem miopia e estrabismo e uma luxação na anca, à qual foi operado num passado recente e cujo prognóstico é favorável. Apresenta um défice de atenção e um nível cognitivo não-verbal (ligado à coordenação visuomotora, processamento visual e raciocínio visuo-espacial, a análise e integração perceptivas) inferior à média para a idade e dificuldades no controlo oromotor com disartria, tendo esta perturbação motora a nível da fala decorrente de lesão cerebral. Já foi operado às glândulas salivares, para controlar o fluxo salivar em excesso e ao estrabismo.

Este aluno é acompanhado pelo Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral do Porto desde os 3 anos de idade. Segundo o relatório desta instituição o aluno integra o Núcleo de Recursos, tendo regularmente consultas de fisioterapia, fisioterapia, psicologia, ortopedia, serviço social, terapia da fala e terapia ocupacional.

Em termos de tecnologias de apoio, o T. conta com a já mencionada cadeira de rodas e o standing-frame, tem acesso a dispositivos eletrónicos de apoio e usufrui de instrução recreação com base no computador.

II.III. Contextualização do Percurso Académico

O aluno frequentou a creche durante dois anos e meio e nestes primeiros anos de vida foi encaminhado para a UADIP – serviços de intervenção precoce (2001/2003). Frequentou o ensino pré-escolar, usufruindo de apoio educativo e tendo obtido adiamento de matrícula no ano letivo 2006/2007.

Frequentou o 1.º Ciclo do Ensino Básico durante quatro anos e beneficiou do regime educativo de Educação Especial. Atualmente, frequenta uma turma de ensino regular do 6.º ano de escolaridade do 2º Ciclo do Ensino, Básico beneficiando de algumas adequações no processo ensino-aprendizagem, tais como: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de avaliação e tecnologias de apoio.

Quanto ao **apoio pedagógico personalizado**, que engloba reforço de componentes específicas, conta com apoio em competências e aptidões relacionadas com a aprendizagem; apoio por parte do docente de educação especial (em contexto de sala de aula e em apoio individualizado).

As **adequações curriculares individuais** são a substituição de EVT por TIC; substituição de Educação Física por Boccia e Atividade Física Adaptada (AFA); adequação de conteúdos complexos; apresentação com recurso a imagens, fotografias; conteúdos resumidos, enfatizando as noções principais.

No que concerne as **adequações no processo de avaliação**: o professor de cada disciplina define os tipos de adequações realizadas no processo de avaliação. Contemplam-se as seguintes alterações: fichas periódicas de avaliação; simplificação dos conteúdos programáticos; concessão de mais tempo para a realização das tarefas; fichas de avaliação adjuvadas pelo professor de Educação Especial. Todo este processo é coadjuvado pelas **tecnologias de apoio** em contexto educativo: computador equipado com rato com *rollerball* e o *software Magickeyboard*, que apresenta teclados dinâmicos que respondem às necessidades, a do utilizador, sendo totalmente configuráveis. Apresenta funcionalidades como escrita inteligente com um dicionário de cerca de 700.000 palavras, possibilidade de leitura de textos em voz portuguesa e controlo ambiental através de infravermelhos.

III. INTERVENÇÃO

III.I. Estratégias e Cuidados de Intervenção

Apresentamos agora uma proposta de intervenção para o T., que decorreu de uma análise orientada por 11 bases de atuação. A sua elaboração e delimitação decorreu na lógica duma análise SWOT efetuada sobre o estudo de caso e tendo por base o enquadramento empírico e teórico definidos nos pontos anteriores. Passaremos, então, a analisar conjuntamente os pontos fortes e oportunidades, por considerarmos que a internalidade e externalidade atribuída a esses itens numa análise SWOT tradicional aqui perderiam o sentido sendo analisadas parceladamente, uma vez que a criança não é um indivíduo separado do seu meio, estando inserida nele, como nos indica a abordagem ecológica de Bronfenbrenner. Pelo mesmo motivo, analisamos os pontos fracos e as ameaças num todo agregador e com sentido.

Pontos Fortes e Oportunidades

Desde logo, a própria presença do T. na instituição demonstra boa vontade no seu acolhimento e flexibilidade e facilidade em adequações organizacionais, uma vez que o seu domicílio já não se encontra abrangido pela área de residência do estabelecimento e, ainda assim, foi aceite a sua matrícula e frequência na escola. Serve esta medida como indicador da operacionalização dos princípios de inclusão e equidade presentes no Projeto Educativo de Escola, Projeto Curricular de Escola e Projeto de Intervenção da Direção.

A análise documental e as observações realizadas evidenciam essa (1.) análise e adaptação curricular visando um projeto de aprendizagem e vida adequado às características individuais e subsequente individualização das tarefas, atendendo às suas características individuais, como está patente no apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais e no respetivo processo de avaliação. Verificamos também que se (2.) atende à sequencialidade das aprendizagens, seguindo a noção de zona de desenvolvimento proximal, de Vygotsky, já que se parte do que já se sabe fazer e, gradualmente, se vai subindo o nível de dificuldade. A orientação do trabalho segue também o princípio de que é pelo (3.) treino e repetição que se cimentam as aprendizagens, como pudemos observar diretamente em situações variadas, visto que é pedido ao T. que realize sistematicamente o mesmo tipo de tarefas, sendo que as de matemática, por exemplo, já não representam um desafio, sendo respondidas instantaneamente.

Nesse sentido, elevam-se os indicadores de auto-estima e confiança do T., que são reforçados pelo (4.) fornecimento de *feedback* imediato e de estímulos e reforços promotores de motivação constantes, (5.) prevenindo, mas não se punindo o erro e evidenciando os sucessos. De facto, o relacionamento interpessoal com os professores (de ensino regular, especial e estagiários) é marcado por interações positivas e a

socialização com os pares está igualmente bem estabelecida, tendo a turma sido já galardoada numa cerimónia pública realizada para toda a comunidade educativa com o prémio “Geração Fantástica”, que é atribuído pela instituição aos alunos que demonstrem não só um acolhimento e aceitação positivos como também a capacidade de promoção da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares.

Consideramos também que se privilegia o domínio da (6.) destreza e controlo motor, tanto amplo como fino, destacando, para o efeito, as experiências de aprendizagem que promovem mais evidentemente este domínio o manuseamento dos periféricos, como rato com *rollerball* e teclado, e a prática de Boccia e de AFA.

Pontos Fracos e Ameaças

A caracterização do T. evidenciou desde logo o comprometimento a nível da autonomia, daí que se saliente o esforço observado por parte da equipa multidisciplinar em (7.) prepará-lo ao máximo para a auto-suficiência e produtividade, mas embora as estratégias, atividades e experiências de aprendizagem sejam adequadas ao aluno, dado o seu perfil e percurso académico, e haja uma aposta nas aprendizagens funcionais, poderia evidenciar-se a (8.) concretização das noções e conceitos, aproximando-os ao contexto mais real possível, o que não se verifica, bem como a (9.) diversificação de materiais. Estes problemas não são de pequena monta, uma vez que aqui reside o potencial para explorar a motivação do Tiago bem como a dinamização de atividades significativas e de competências transferíveis para o quotidiano, aumentando a agência do aluno através da apropriação sobre o mundo circundante. Por este motivo, consideramos imperioso e indispensável que se adotem estratégias igualmente alinhadas com os conteúdos, objetivos e estratégias avaliativas constantes do PEI, mas que partissem dos interesses do aluno e do seu universo de referências e preferências. O próprio T. declara, parafraseando-o, não gostar de trabalhar no A2, onde realiza essas tarefas rotineiras e pouco estimulantes.

Nesta reformulação deveria também reforçar-se uma ênfase na (10.) estimulação sensorial, não que este aspeto seja deficitário dada a utilização dos materiais multimédia dos softwares educativos, mas consiste noutra área passível de uma abordagem diferente novamente com o fito de diversificar os estímulos para quebrar a rotina e motivar o Tiago a empenhar-se mais nas atividades. Ao diversificar a origem dos inputs visuais e auditivos, ter-se-ia em conta o desenvolvimento da comunicação, que também é uma das áreas problemáticas do T.. para que (11.) desenvolvesse a comunicação entre os pares nos períodos de intervalo entre as aulas e embora conte com o apoio de um colega que serve de intérprete, deveria contar com o apoio de um SAAC para suprir as ineficiências comunicativas. O próprio T. afirma não gostar de trabalhar à parte dos colegas, pelo que esse SAAC poderia potenciar o número de horas de inclusão no trabalho regular com a turma.

Proposta de Intervenção

Apesar de reconhecermos – com imenso agrado tanto a nível pessoal como académico e profissional – que o T. tem um percurso e acompanhamento académicos de qualidade e reveladores do empenho da instituição na sua inclusão e fornecimento de serviços pedagógicos individualizados, pautado por adaptações curriculares e apoios personalizados, e manifestações diárias de carinho e amizade, consideramos haver margem para melhorar as estratégias e cuidados de intervenção. Assim, passamos a apresentar a nossa proposta de intervenção, que assenta sobretudo na quebra de práticas rotineiras, de uma forma mais explícita e sistematizada.

Primeiro, avançamos desde logo com a **elaboração de estratégias/atividades e experiências de atividades mais originais e cativantes** por oposição à atual realização de algumas atividades rotineiras e pouco estimulantes, sendo que algumas, como as de Matemática, já nem representam desafios, visto que o T. lhes dá uma resposta instantânea e irrefletida. Sugerimos a realização de um levantamento das preferências do T. junto do próprio, da Encarregada de Educação e família e comunidade escolar, de modo a recolher pistas para a adaptação das atividades de leitura e escrita. Dessa forma, ao invés da escrita de frases banais e sem sentido para o T. retiradas de manuais escolares, como “A saia é bonita.”, poderia optar-se por substituir o sujeito por pessoas dos seus círculos relacionais ou até ele próprio e criar situações mais inusitadas e cativantes ligadas ao seu quotidiano ou que detivessem algum fator atrativo, como o humor, visto que o T. adora travessuras e as alturas em que os colegas exibem comportamentos disruptivos, pelo que se poderiam capitalizar alguns desses eventos em que o grau de indisciplina seja menos grave para elaborar situações de escrita originais. Essa estratégia poderia dar resposta a outro ponto que necessita de desenvolvimento que é a **dinamização de estratégias que partam dos seus interesses e contextos reais, quotidianos e significativos**. Relembramos que o próprio declara inequivocamente: “Não gosto de trabalhar no A2.” e temos a responsabilidade e todo o interesse em motivá-lo para a escrita.

Esta recomendação toca noutro ponto que mereceria ser desenvolvido, que é a diversificação de estratégias/atividades e dos estímulos associados, não só a nível das TIC como a produção de outros materiais, como atividades que implicassem e envolvessem mais o T., como jogos lúdicos relativos aos conteúdos abordados nas diferentes disciplinas.

Por fim, seria necessário providenciar que o T. tivesse acesso a um **SAAC quando da realização das aulas para promoção da sua autonomia**, mau grado o colega de carteira ser um intérprete preciso e disponível, de modo a que o grau de aceitação e popularidade de que o T. goza junto da turma fosse um aspeto

impulsionador da realização de trabalho colaborativo e fomentador da socialização de forma a que as interações sociais positivas com os pares favorecessem o processo de ensino/aprendizagem.

Anexo V.VII – Avaliação do Professor Estagiário pelos Alunos

Professor André Boaventura

O que mais gostaste durante as aulas?

Gostei dos jogos;
Gostei do "Sunquidh";
Gostei da 1ª aula experimental;

 :)

Professor André Boaventura

O que mais gostaste durante as aulas?

R: Quando fizemos aqueles 2 jogos com os números positivos e negativos.

Professor André Boaventura

O que mais gostaste durante as aulas?

Na apresentação da loja El Corte Inglés

Anexo V.VIII – Exemplo de Avaliação Formativa

Partilho a experiência “Jogo dos Ditongos” neste espaço destinado a exemplos e evidências de práticas de avaliação formativa. Em primeiro lugar, descrevo a atividade:

O estagiário acompanha a turma ao espaço exterior e divide os 21 alunos em três grupos de sete elementos, sendo que a cada um corresponderá um colar com uma vogal oral (a, e, i, o, u) ou nasal (ã, õ). O estagiário aglomera cada grupo e coloca um arco no chão à sua frente, denominado o “círculo da resposta”.

Definido o espaço e raio de ação de cada grupo, o estagiário explica as regras do “Jogo dos Ditongos”, a saber: o estagiário tem cartões com todos os ditongos estudados e, de cada jogada, exhibirá um destes aleatoriamente (mas de forma a mostrar todos, obviamente) juntamente com informação verbal e a primeira equipa a reunir o par correto no “círculo da resposta” e a dizer, por exemplo: “o “a” e o “u” quando dão a mão / são um ditongo ai são, são, são” ganha um ponto. Note que a direcionalidade da leitura também é um critério de avaliação, sendo que o ditongo “au” só será contabilizado como certo se o aluno à esquerda for o “a” e o à direita for o “u”.

O estagiário vai mantendo contabilidade da pontuação e, no final, ganha a equipa com mais pontos; todavia, serão descontados pontos às equipas cujo comportamento for perturbador do bom funcionamento da atividade.

Trabalha-se logicamente o conteúdo “ditongos orais e nasais” e os objetivos da atividade são:

- reconhecer as formas gráficas dos ditongos orais;
- reconhecer as formas gráficas dos ditongos nasais;
- respeitar a direcionalidade da escrita;
- explicitar regras e procedimentos:
 - correspondência entre som e letra(s)
 - formação de ditongos

A par da tabela de pontuação, o estagiário apoiou-se na seguinte grelha:

Nome dos Alunos	Correspondência fonemas/grafemas											Articulação dos sons					
	a i	a u	ã o	ã e	e i	e u	u i	i u	u i	o u	o i	õ e	A C	O	S	A	T
A.																	
AC.																	
C.																	
D.																	
FR.																	
FS.																	
G.																	
H.																	
JA.																	
JF.																	
JR.																	
L.																	
S.																	
M.																	
MS.																	
MA.																	
MT.																	
P.																	
R.																	
S.																	
T.																	

Legenda:

C - Conseguido

E - Emergente

NC - Não conseguido

NO - não observado

Nota: AC - Articula corretamente; O - Omite; S - Substitui A- Acrescenta; T- Troca

A recolha de dados obtida fez-me verificar que os ditongos “ei” e “õe” foram os que levantaram mais dificuldades, pelo que passei a dar maior destaque à leitura e escrita desses ditongos em detrimento dos plenamente conseguidos aquando da planificação de novas atividades, como é visível a atividade “Sopa de Letras” ou na frase que se pede para ler e transcrever:

O Romeu põe o rádio na cama.

T	E	D	L	P	C	A	M	A	L	E	Ã	O
T	O	N	M	V	T	L	A	D	I	M	V	I
V	I	O	L	E	T	A	E	T	A	V	P	D
I	L	V	R	D	R	D	O	I	D	O	N	E
R	D	N	N	N	A	E	T	L	V	O	M	P
R	O	U	P	A	O	A	R	M	N	N	N	V
E	M	D	P	D	S	S	A	P	A	T	O	D
M	T	N	L	U	M	R	P	I	A	L	I	I
R	T	A	P	E	T	E	T	V	A	P	L	L
D	A	A	U	N	L	R	T	D	O	L	M	P
V	P	R	M	E	I	A	N	L	V	M	N	R
E	O	D	I	O	A	T	P	L	E	I	T	E

É também importante perceber a razão pela qual este erro ocorre com mais incidência que outros. Os antecedentes académicos na FLUP e a frequência de unidades curriculares na ESEPF em que se procedeu ao estudo da Fonologia da Língua Portuguesa permitem-me perceber que o ditongo oral /ej/ (**como em “lei”**) **faria mais sentido ser grafado *“ãi” em vez da forma convencionalizada “ei”, já que a primeira hipótese, mais intuitiva, aproxima muito mais a grafia ao som efetivamente realizado. De igual forma, o ditongo nasal formado pela vogal nasal /õ/ e pela semivogal “j”, ou seja, /õj/ (como em “põe”) é muito mais próximo da grafia intuitiva *”õi” do que da convencionalizada.**

Anexo VI: Atividades/Estratégias, Experiências de Aprendizagem e Materiais Utilizados na Intervenção Educativa

Anexo VI.I – Exemplo de uma Sequência de Aula CSMP

A título de exemplo, passamos a apresentar a dinamização da aula denominada “Os Números Também Falam”, disponível no Programa CSMP, salientando a adaptação que fizemos da mesma na nossa situação concreta.

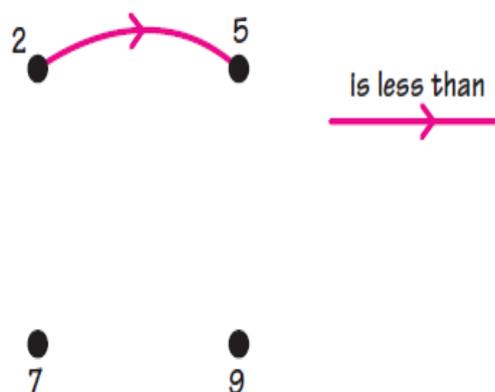
Inicámos o primeiro exercício apontando para um aluno e pedindo-lhe que dissesse um número maior que 3. O aluno disse o número x e, em seguida, pedimos a outro aluno que dissesse: “O número x é menor que...” e voltámos a pegar no número indicado por este segundo aluno para voltar a colocar a pergunta: “o número y é menor que...”. Repetimos sempre o último número dito pelo aluno. Quando havia algum erro, solicitávamos ao aluno que reformulasse a resposta ou pedíamos a um colega que ajudasse o aluno a corrigir a proposta. Se os alunos começassem a dizer números consecutivos, deveríamos estimular a turma a não se restringir ao sucessor mais próximo, mas tal não sucedeu.

O exercício seguinte era introduzido pela seguinte história:

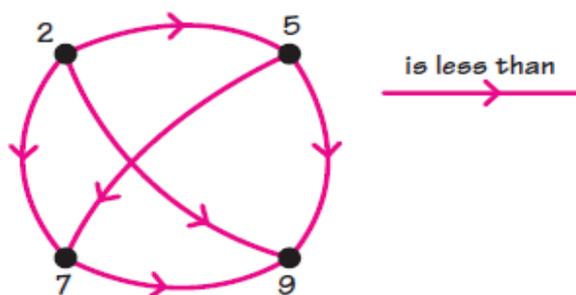
“Certo dia, quatro números foram passear. Eram o número 2, o 5, o 7 e o 9. O 2 ficou a olhar para o 5 e pensou no que lhe poderia dizer; poderia dizer “sou maior que tu” ou “sou menor que tu”.

Nesta fase, aguardaríamos pela resposta dos alunos. Todavia, alterámos a história introdutória da seguinte forma, de modo a torná-la mais apelativa:

“Certo dia, o 2 saiu de casa achando que era o maior número de todos. Julgava-se o máximo e que era impossível haver algum número maior que ele. O 2 era vizinho do 1 e, por isso, estava convencido de que era o maior de todos. Ora, o 2 lá foi passear, mas, quando chegou ao parque encontrou o 5, o 7 e o 9. O 2 ficou admirado e pensou no que poderia dizer ao 5. Poderia dizer “sou maior que tu” ou “sou menor que tu”?



Nesta fase, já tínhamos escrito no quadro os quatro números e questionámos a turma ainda quanto à forma de representação desta relação de inferioridade ou superioridade entre os números. Estando familiarizados com a linguagem das setas, seria previsível que surgisse essa sugestão, o que aconteceu de facto. Assim, estabelecemos uma seta entre os dois números com o valor de “eu sou menor que tu”. Esta mesma relação é alargada a todos os números acima referidos, não apenas partindo do 2, mas estabelecendo uma rede entre todos. O estagiário pergunta, então,



qual é o número que fala com todos (2); o que não abre a boca (9) e questiona com quem fala o 5 (7 e 9).

Para o exercício seguinte, desenhamos cinco pontos bem espalhados pelo quadro, mantendo a



seta que designa “sou menor que tu”. Perguntámos à turma quantos pontos ali estavam e se poderíamos saber quais eram e, nessa altura, desenhamos as setas que ligam os pontos. Perguntámos à turma qual era o maior e o menor ponto e pedimos a um aluno que viesse numerar um ponto à sua escolha com qualquer número à sua escolha. Chamámos um aluno de cada vez para

numerar pontos, tendo em atenção se a proposta correspondia à regra estabelecida pela seta e envolvendo a turma nessas hipotéticas correções. Caso surgissem números negativos ou racionais, aceitaríamos a proposta por estar cientificamente correta, mas pediríamos que apresentassem outra hipótese, para evitar a dispersão do conteúdo e eventuais confusões contraproducentes. Tal não veio a suceder. Para terminar, numerámos agora os cinco pontos ainda relacionados pela seta “sou menor que” com os seguintes números: 11, 19, 50, 60 e 100 e pedimos aos alunos que estabelecessem o resto das relações de inferioridade nos seus cadernos de matemática: 11 (19, 50, 60 e 100); 19 (50, 60 e 100); 50 (60 e 100); 60 (100) e 100, com zero ligações, obviamente.

Anexo VI.II – Procedimento para Ensino e Aprendizagem de Fonema/Grafema

A primeira etapa era a aprendizagem do fonema, composta pelos seguintes passos:



(1) introdução do fonema através de uma breve e curta narrativa sobre uma personagem que compartilhava o nome dum aluno da turma cuja fotografia era exibida a demonstrar o gesto associado ao fonema. A fórmula de conclusão da narrativa era: “Esta letra diz-se...”, acompanhado pelo referido gesto;



(2) exibição dum cartão dividido em quatro secções, às quais corresponde a grafia da referida letra manuscrita, letra de imprensa, maiúscula e minúscula;



(3) afixação do cartaz e fotografia de aluno no quadro negro e solicitação à turma de palavras em que se ouça o fonema em estudo e subsequente redação das mesmas em torno do conjunto cartaz-fotografia de aluno;



(4.) vinda de alunos selecionados ao quadro no sentido de sublinhar o grafema correspondente, sendo cada intervenção reforçada pela fórmula “Esta letra diz-se...”, devidamente acompanhada do gesto associado.

A etapa seguinte e final era a aprendizagem do grafema, efetuada no dia seguinte e constituída pelos seguintes passos:



(1.) revisão das letras aprendidas anteriormente, através do suporte físico dos cartazes/fotos de alunos expostos na Sala do 1.º Ano;



(2.) escrita do grafema no quadro, no interior de duas linhas, questionando os alunos se a sua grafia começa na linha de cima ou na de baixo;



(3.) utilização da mão direita para redigir a letra no ar, finalizando-a com a entoação da fórmula “Esta letra diz-se..”, acompanhada do gesto correspondente e repetição do mesmo processo para a mão esquerda:



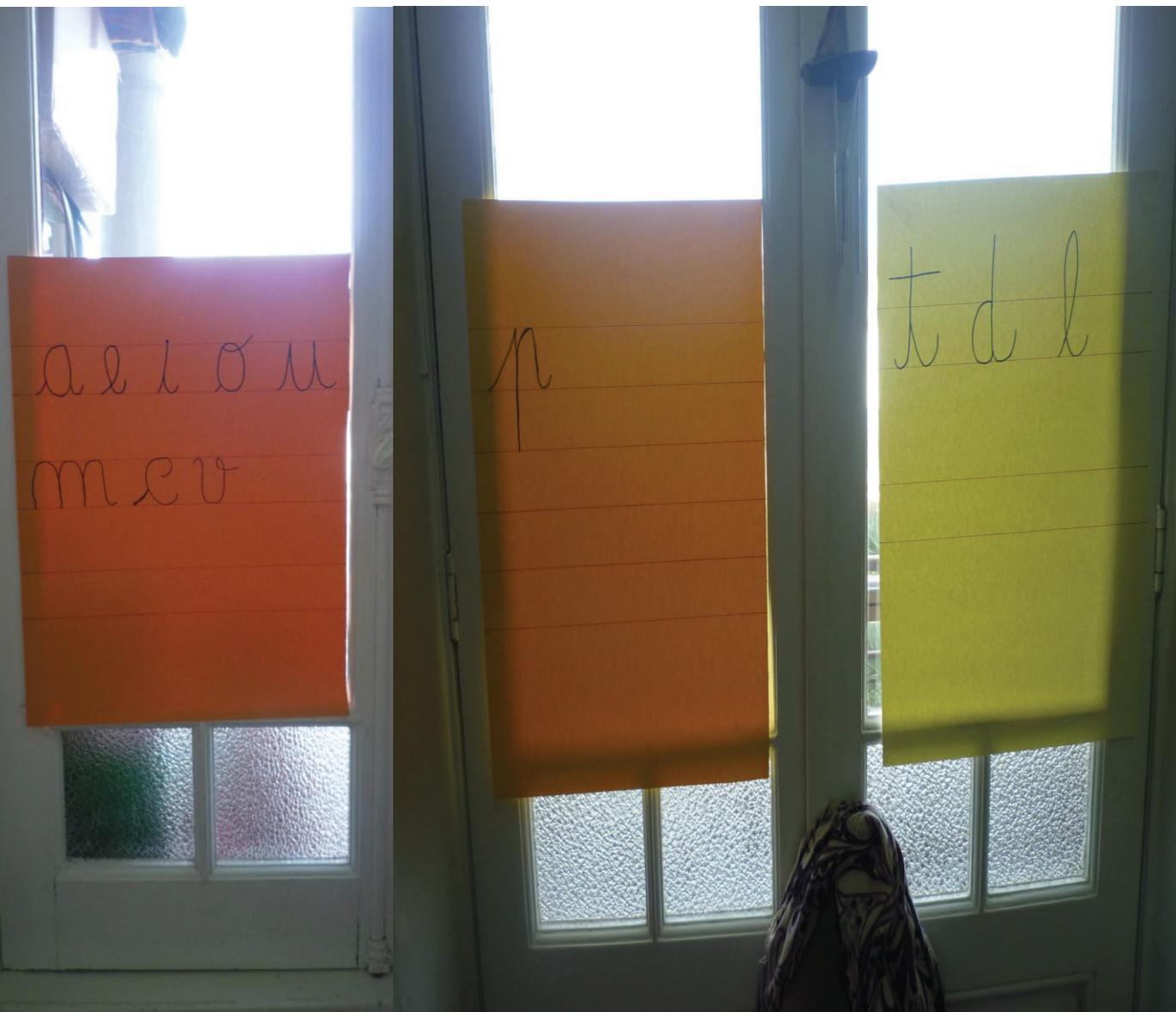
(4.) seleção de alunos para redação da letra num segundo par de linhas (mão direita, esquerda e duas mãos), primeiro sem e com giz, enquanto os restantes colegas fazem o mesmo, mas no tampo da mesa, terminando com a fórmula habitual. Repete-se o processo usando a mão direita, esquerda e as duas mãos.

Anexo VI.III – Casa do Sr. Ano (1.º CEB)



A “Casa do Senhor Ano” foi um trabalho coelaborado com o Par Pedagógico cuja finalidade era representar um suporte visual para promover a aprendizagem dos meses do ano e seu enquadramento nas quatro estações. Assim, a equipa educativa inventou uma história em que cada mês era filho do Sr. Ano e este, impossibilitado de tomar conta de todos, contratou quatro babysitters, a saber: Inverno (boneco de neve), Primavera (flor), Verão (Sol) e Outono (folha seca) para tomar conta de três filhos/meses cada uma. A cada andar corresponde a zona de atuação de dada babysitter, à exceção do Inverno que tem de correr do rés do chão para o sótão, ficando exausto. Foi pedido a alunos da turma que colassem o pedaço retangular com o nome de cada mês no espaço correto, sob o olhar atento da turma.

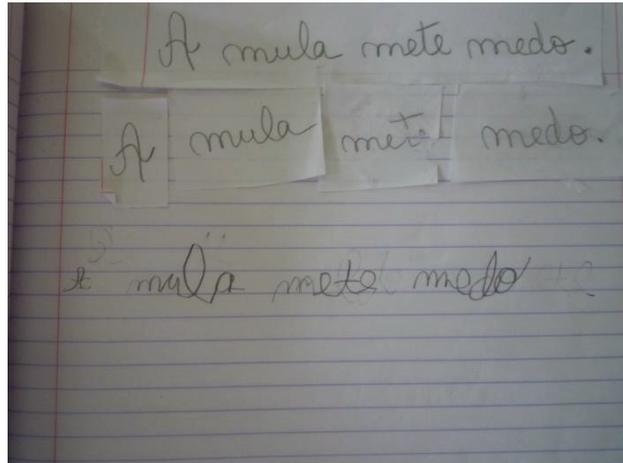
Anexo VI.IV – Cartolinas “Dentro da Linha”, “Para Cima da Linha” e “Para Baixo da Linha” no 1.º CEB



Anexo V.V – Leitura em Voz Alta de Textos de Literatura para a Infância no 1.º CEB



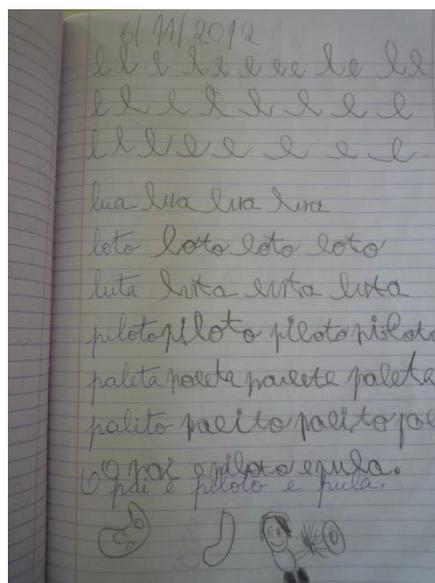
Anexo V.VI – Exemplo de Atividades Formais de Leitura e Escrita no 1.º CEB



Frases-Puzzle



Sopa de Letras



Anexo VI.VII –

Transcrição e Ilustração

Jogos Didáticos

(Jogo dos Ditongos; Jogo do Silabário; Jogo do Sobe e Desce e Três em Linha)

Jogo dos Ditongos

O estagiário faz uma revisão dos ditongos orais que a turma já conhece e reforça a ideia já explanada pela orientadora cooperante da nasalidade atribuída aos ditongos nasais ser consequência destes terem sido molhados por uma “onda”, isto é, o til, e expõe esse conteúdo à turma. Terminada esta parte da aula, o estagiário acompanha a turma ao espaço exterior ou ao ginásio e divide os 21 alunos em três grupos de cinco elementos e um grupo de seis elementos, sendo que a cada elemento de cada grupo (1, 2, 3 e 4) corresponderá uma vogal (a, e, i, o, u)



. No caso do grupo maior, os alunos terão de ir jogando à vez, o que significa que, por jogada, um elemento adotarà o papel ativo de “treinador”, o que significa que pode auxiliar a equipa, mas não correr para o “círculo da resposta”. O estagiário aglomera cada grupo e coloca um arco no chão à sua frente, denominado o “círculo da resposta”.

Definido o espaço e raio de ação de cada grupo, o estagiário explica as regras do “Jogo dos Ditongos”, a saber: o estagiário tem cartões com todos os ditongos e, de cada jogada, exhibirá um destes aleatoriamente (mas de forma a mostrar todos, obviamente) juntamente com informação verbal e a primeira equipa a reunir o par correto no “círculo da resposta” e a dizer, por exemplo: “o “a” e o “u” quando dão a mão / são um ditongo ai são, são, são” ganha um ponto. Note que a direcionalidade da leitura também é um critério de avaliação, sendo que o ditongo “au” só será contabilizado como certo se o aluno à esquerda for o “a” e o à direita for o “u”. No caso dos ditongos nasais, será vencedor o par que sinalizar essa situação realizando um movimento de onda e cantando “o “a”, o “o” e o “~” quando dão a mão / são um ditongo, ai são, são, são.”



O estagiário vai mantendo contabilidade da pontuação e, no final, ganha a equipa com mais pontos; todavia, serão descontados pontos às equipas cujo comportamento for perturbador do bom funcionamento da atividade.

No final da atividade, o estagiário e a turma regressam à sala de aula onde se realizará a audição do tema “Os ditongos a cantar”, de Maria de Vasconcelos, como uma primeira abordagem ao ensino dessa música à turma.

A realização em sala de aula é em tudo semelhante, à exceção da utilização de cartões mais pequenos e fáceis de manobrar e tem a vantagem de ser menos problemática em termos de transição de espaços e, consequentemente mais rentável em termos de tempo. Também se diminui a agitação da turma, mas reduz-se significativamente o grau de motivação.



Jogo do Silabário

O “Jogo do Silabário” consiste na seleção dum conjunto de imagens que representem objetos e entidades cuja denominação seja passível de ser representada por um conjunto de sílabas formadas pelas vogais orais e nasais e consoantes apresentadas à turma do 1.º Ano.



As imagens têm forçosamente de ser apelativas à turma, quer pelo elevado nível de familiaridade ou, pelo contrário, por se revestirem do inaudito ou bizarro, apostando sempre no humor e boa disposição como forma de cativar os alunos. Exemplos disso são:



Imagem A



Imagem B

TA PA DO

LU PA

A razão dos cartões serem coloridos não é inocente nem ao acaso; considerámos que organizar todas combinações de “p” + vogal, por exemplo, pela cor verde, facilitaria a deteção de todas as formas possíveis de realização dessa fórmula durante a realização do jogo, o que

constitui uma forma de diferenciação pedagógica que não estigmatiza os alunos que ainda necessitem desse apoio para a concretização efetiva da jogada. Para os alunos que dispensarem a ajuda do código de cores, a sua presença ou ausência é irrelevante.

A nossa forma de dinamização do jogo era colocar os alunos na “roda” – sinal de que as atividades letivas formais do dia ou parte do dia já tinham terminado – para alguma atividade lúdica. O grande trunfo deste jogo passa pela descontração que lhe é associada e, naturalmente, pelos passos do jogo em si. Primeiro, o estagiário apresenta a figura à turma e pede hipóteses de palavras que possa representar, devendo os alunos preferencialmente cingir-se às hipóteses passíveis de serem escritas com as consoantes já aprendidas. O estagiário ouve algumas hipóteses e, por fim, indica a “correta”. Claro que o aluno pode considerar que a imagem A também pode representar “cão”, “cama”, “lençol”, entre outras hipóteses ou que a imagem B também pode representar “pegada”, por exemplo.



Entendida a palavra, a criança procura as sílabas que a compõem e ordena-as no menor tempo possível, debaixo da palavra. Terminada a tarefa, os restantes alunos pronunciam-se quanto à sua correção. Nesta altura, o estagiário reinicia o processo. É também possível dinamizar-se este jogo de forma mais estruturada, na qual vêm alunos ao quadro resolver a jogada nos mesmos moldes, enquanto a turma, além de estar envolvida como descrita até então, tem ainda de copiar para os cadernos pautados as palavras mencionadas, procedendo ou não posteriormente à sua ilustração.

Jogo do Sobe e Desce



O professor estagiário cola duas tiras verticais numeradas de -19 a +19 no quadro branco, posicionando-as paralelamente, e coloca um peão de cada equipa (duas peças magnéticas) na origem. Em seguida, explica que tem duas pilhas de cartas, a saber as operativas e as numeradas. As operativas correspondem a duas cartas, uma marcada com o símbolo da operação da adição e a outra com o símbolo da operação da subtração, ao passo que as numeradas correspondem a vinte cartas, marcadas com o conjunto de números inteiros entre -9 a +10, inclusive. Em cada jogada, ao jogador será atribuída aleatoriamente uma carta operativa e outra numerada. Explica-se que os números positivos são equivalentes a jatos de ar ascendentes e os números negativos são equivalentes a poços de ar e que os discos voadores sobem ou descem o número de casas indicado nos cartões. O objetivo do jogo é chegar ao +19, o que dá a vitória à equipa e/ou evitar chegar ao -19, que, pelo contrário, significa a derrota. Quando solicitados, os alunos deverão indicar as operações relevantes no quadro branco para justificar as subidas e/ou descidas.

Jogo do Três em Linha



Afixa-se no quadro branco uma tabela numerada (ver anexo 1) e explica-se que o objetivo do jogo é formar uma linha horizontal, vertical ou diagonal que ocupe três casas, sendo cada espaço preenchido apenas se o resultado for uma soma ou uma diferença que resulte, respectivamente e consoante a vontade da equipa, da utilização das parcelas ou do aditivo e subtrativo fornecidos pelos dados, os quais podem ainda ser ordenados consoante a vontade da equipa. Para se obter essas parcelas ou aditivo e subtrativo, em cada jogada, lançam-se dois dados que representam os números que, consoante a vontade do jogador, poderão ser adicionados ou subtraídos, de modo a que à soma ou à diferença calculada pela adição ou subtração corresponda um dos números da tabela. Novamente, os alunos deverão indicar todas as operações relevantes e explicitar os raciocínios para justificar as jogadas sempre que solicitados

Anexo VI.VIII – Atividade de Reprodução de Azulejos



Após a apresentação do ficheiro em PowerPoint, dividimos a turma em grupos de 5 e 6 elementos e procedemos à distribuição de quatro folhas de cartolina grossa a cada elemento do grupo. Cada grupo deveria reproduzir o modelo de azulejo que lhe fora aleatoriamente atribuído, tendo a liberdade de o personalizar de acordo com o seu gosto estético, mas deveria explicar as relações de simetria e/ou rotação e /ou translação presentes na sua figura.



Anexo VI.IV - FICHA DE TRABALHO – PERCENTAGENS
“ÀS COMPRAS COM OS SIMPSONS”
MATEMÁTICA – 6.º E

Nome: _____



1. Na loja de *donuts*, Homer reparou que o “Menu Jumbo” estava com 25% de desconto para clientes habituais, o que era o seu caso. Sabendo que o preço inicial era de 12 euros, indica quanto é que Homer pagou.

2. Bart e Lisa adoravam ter um trampolim para brincar no jardim. O avô esperou pelos saldos e comprou um trampolim para lhes oferecer no Natal. O preço original era de 80 euros e, nos saldos, custava 45 euros. Qual foi a percentagem de desconto?



3. Marge usou os pontos acumulados no “Cartão Poupança” para pagar as compras no supermercado, que ficaram por 135 euros. Se não tivesse o cartão, a fatura teria sido de 180 euros. Determina a percentagem do desconto.

Soluções:

1.

$$0,25 = 25/100 \Rightarrow 25\%$$
$$12 \text{ €} \times 0,25 = 3\text{€}$$
$$12 \text{ €} - 3 \text{ €} = 9 \text{ €}$$

R: Homer pagou 9 euros pela caixa de donuts.

=====

2.

Desconto (em percentagem) -> ?
Preço inicial -> 80 €
Preço final -> 45 €
Desconto (em euros) -> 80 € - 45 € = 35 €

a)

$$80/100 = 35/?$$
$$? = 35 \times 100 : 80$$
$$? = 43,75$$

b)

$$35/80 = 0,4375$$
$$0,4375 \times 100 = 43,75$$

R: O desconto efetuado foi de 43,75%.

=====

3.

Desconto (em percentagem) -> ?
Preço inicial -> 180 €
Preço final -> 135 €
Desconto (em euros) -> 180 € - 135 € = 45 €

a)

$$180/100 = 45/?$$
$$? = 45 \times 100 : 180$$
$$? = 25$$

b)

$$20/80 = 0,25$$
$$0,25 \times 100 = 25$$

R: O desconto efetuado foi de 25%.

Anexo VI.V – Visitas de Estudo

Anexo VI.V.I – Visita de Estudo ao Centro Histórico do Porto



Sé Catedral do Porto



Estação S. Bento



Casa do Infante



Ribeira Negra

Anexo VI.V.II – Visita de Estudo à ESAD





Anexo VI.V.III – Visita de Estudo a Serralves



Anexo VI.VI – Ensino Experimental das Ciências

PROTOCOLO EXPERIMENTAL

Os micróbios

Questões-problema

Como penetram os micróbios nos frutos?

PREVISÃO

O que esperas observar?

MATERIAL

- Pera sã e pera com podridão
- Álcool
- Algodão
- Tesoura
- Pinça
- Caneta de acetato

PROCEDIMENTO

1. Desinfeta a casca da pera sã com álcool. Desenha duas circunferências iguais em posições opostas e numera-as (1 e 2).
2. Desinfeta a tesoura e faz dois cortes em cruz no interior da circunferência 1.
3. Retira um pouco da parte podre da outra pera e coloca no corte.
4. Procede do mesmo modo e coloca no interior da circunferência 2.
5. Observa e regista os resultados numa tabela

OBSERVAÇÃO

	Dias				
	1	2	3	4	5
Aspeto do interior da circunferência 1					
Aspeto do interior da circunferência 1					

DISCUSSÃO

1. Como penetrou o fungo na pera sã?
2. Como é que os frutos contraem a doença nas árvores?
3. Refere alguns cuidados a ter com a fruta, em casa, para que esta se mantenha sã.

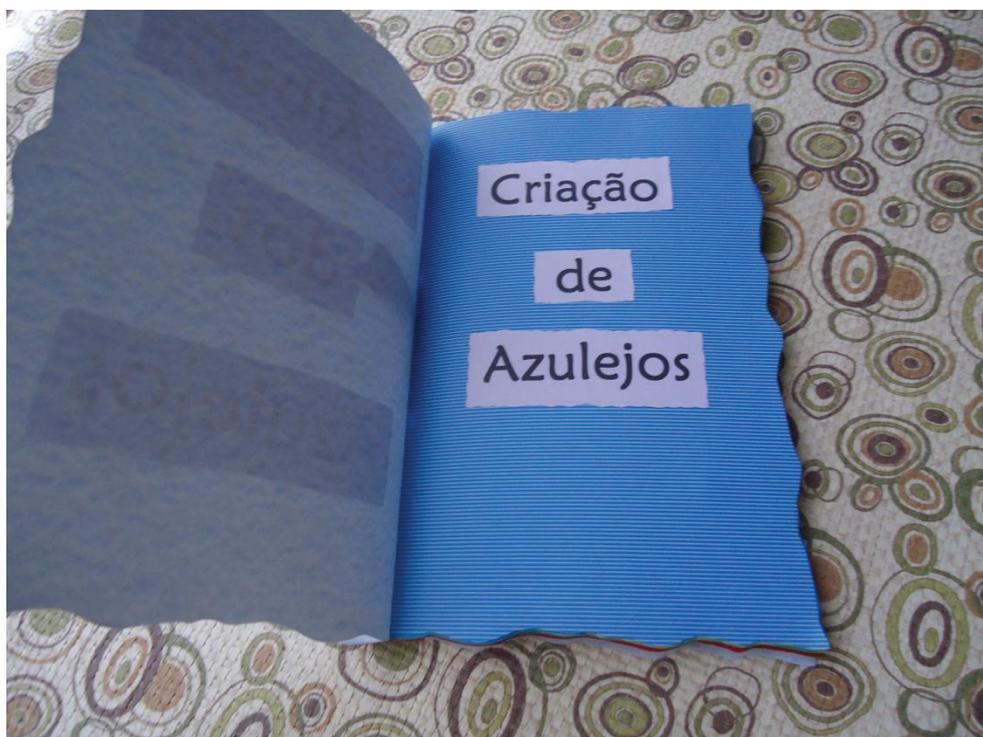
CONCLUSÃO

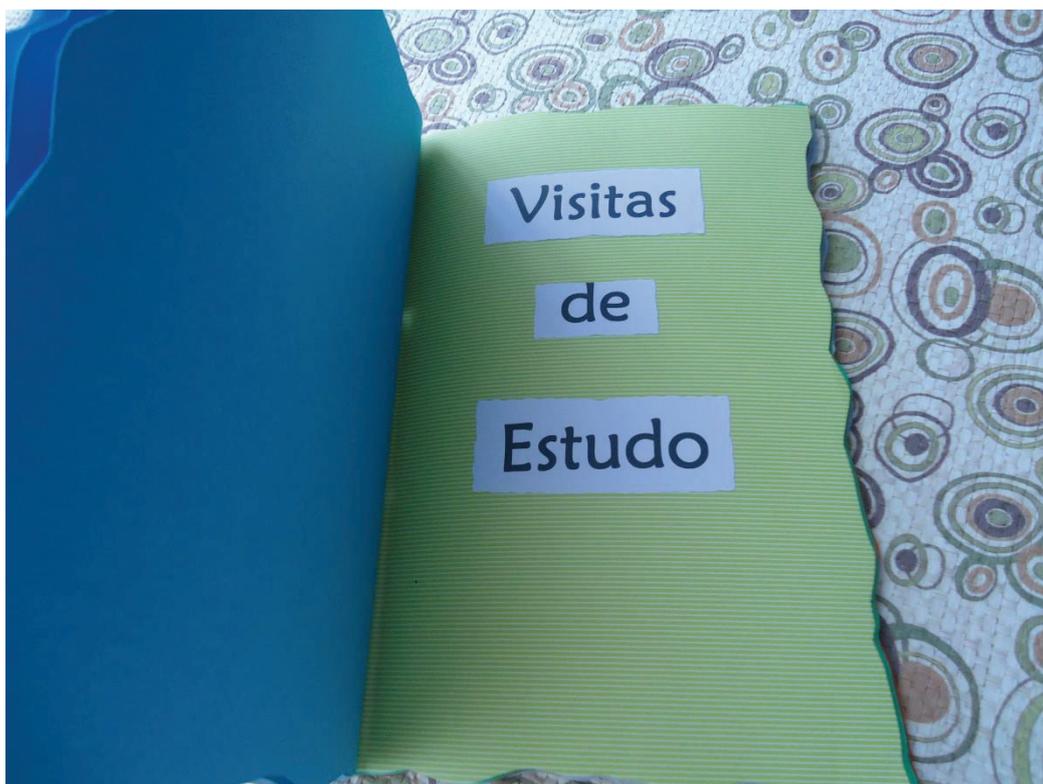
Responde à questão-problema.

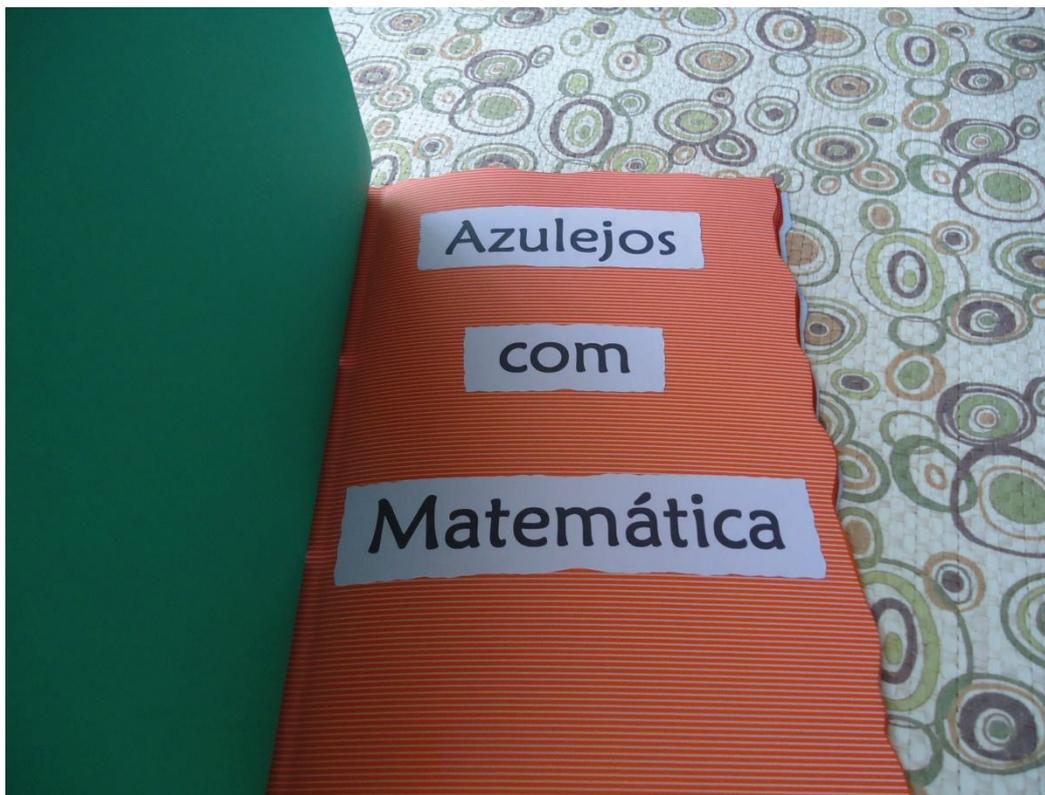
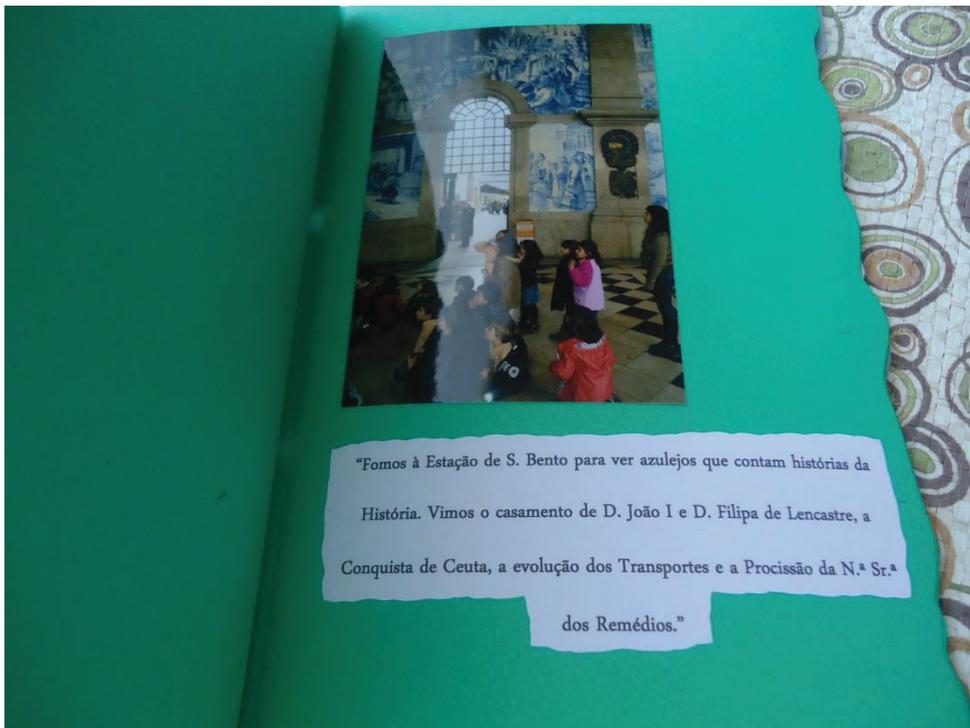


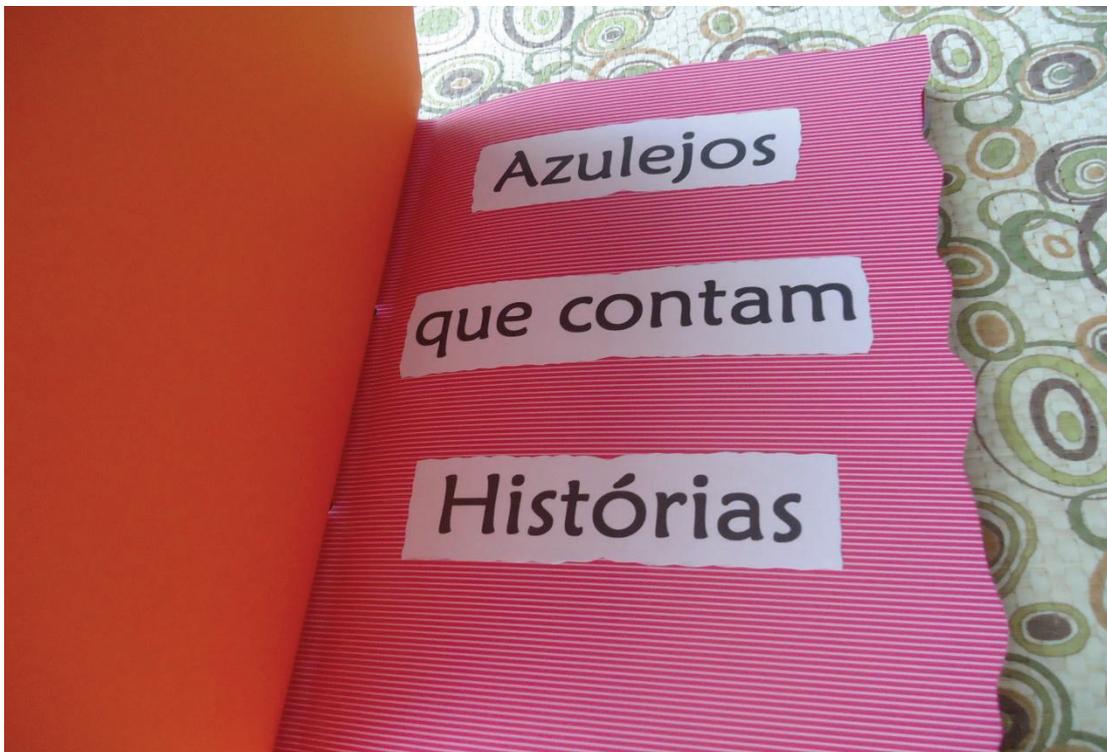
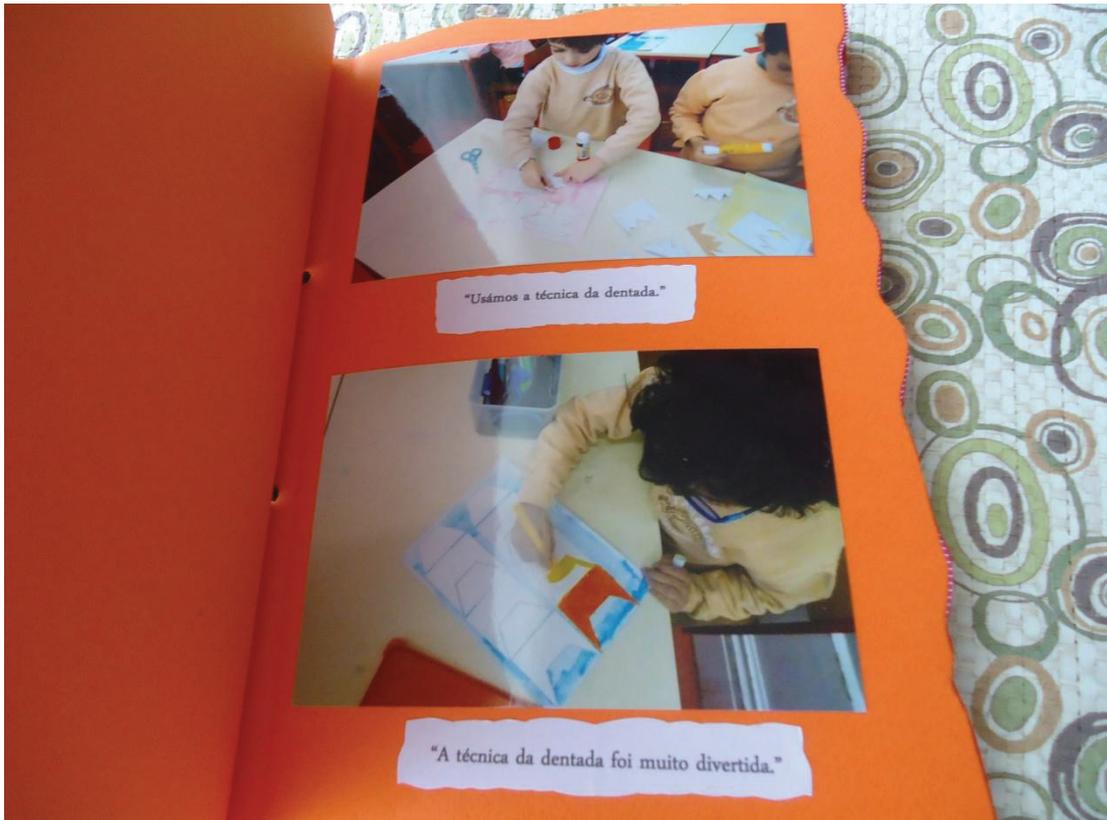
Anexo VI.VII – Produtos Finais/Apresentação de Projetos

Anexo VI.VII.I Álbum dos Azulejos











"A caravela portuguesa."



"O azulejo de D. Filipa de Lencastre a ver o mar."

Anexo VI.VII.II Noite dos Contadores de Histórias



Costa Matos

Agradecimento

Serão de Contador de Histórias
31 de maio 2013 - 21 horas - Polivalente



Vem ajudar a comprar a cadeira de rodas elétrica do Tiago

Caros Amigos Solidários,

Vimos novamente agradecer a todos, o apoio, o carinho, a colaboração e o contributo, nesta causa, que conseguiu com este evento angariar **122,20 euros**. Um **agradecimento especial aos contadores de histórias e à turma do 5ºF**, que se disponibilizaram, gratuitamente, para nos proporcionar um serão tão agradável, cheio de magia e animação!...

Entretanto, também tivemos a boa nova de que, a mãe do Tiago Teixeira, em colaboração com a comunidade educativa, já conseguiu recolher 900 quilos de "tampinhas", para a ajuda da parte da LIPOR (já só falta mais 100 para atingir a tonelada).

E, assim, "grão a grão" vamos mantendo esta caminhada, pois com o esforço de cada um, iremos atingir este objetivo...

Bem Hajam ! . . .



Anexo VII: Reflexões Críticas

Anexo VII.I – Reflexão Crítica do 1.º CEB

Passarei a refletir sobre a intervenção educativa realizada nos dias 29, 30 e 31 de outubro, focando na observação, planificação, realização de atividades, relação pedagógica e avaliação e referindo, transversalmente, os pontos fortes e os constrangimentos sentidos sobre estes itens de reflexão.

Nesta semana, realizou-se uma visita de estudo à Sé Catedral do Porto, à Estação de S. Bento e à Casa do Infante, entre as 9h30 e as 12h30 do dia 31/10, sensivelmente, o que representou o ponto alto da intervenção, por ter sido uma atividade completamente nova e que também contou com a minha preparação desde a “Semana Zero” e dinamização na altura, adotando muitas vezes o papel de guia. Senti necessidade de fazer uma pesquisa sobre o tema da visita de estudo para que efetuasse uma planificação cuidada e rigorosa em termos científicos e pedagógico-didáticos, de forma a que representasse uma mais-valia para o processo de ensino/aprendizagem e não se limitasse a ser um passeio ou excursão. Para tal, tive também de me fundamentar em termos científicos e históricos relativamente à origem da cidade do Porto e da Sé Catedral do Porto. Estes temas são objeto de uma reflexão distinta, uma vez que a presente pretende ser de um âmbito mais geral e com o fito de criticar as orientações e linhas-mestras da intervenção educativa. Posso desde já adiantar que foi uma visita extremamente positiva e marcante para os alunos, tendo em conta a observação efetuada durante essa vivência e também o feedback transmitido pela turma.

É também importante referir desde já que esta semana representou um avanço considerável em relação às anteriores, uma vez que senti que transitei de uma fase inicial marcada pela exploração, descoberta e alguma incerteza para uma segunda etapa na qual começo a atuar com mais propriedade e segurança, sentido os pés bem assentes no solo de forma a poder crescer e edificar uma construção da profissionalidade mais cabal e frutuosa.

O processo de planificação decorreu como na “Semana Zero” e na 1.ª semana de estágio: o meu par pedagógico e eu tivemos uma breve reunião com

a orientadora cooperante, na qual esta indicou os exercícios de Matemática do Comprehensive School Mathematics Program (CSMP), vulgarmente designado por “Papy”, programados para os dias da minha intervenção. Como sempre, é importante que consiga adaptar as atividades ao contexto concreto da turma e tive isso em atenção, atentando ainda em eventuais possibilidades interdisciplinaridade com Língua Portuguesa e “Estudo do Meio”. No que diz respeito à Língua Portuguesa, coube-me apresentar a letra “d” à turma, seguindo a metodologia “Jean Qui Rit”. Ocorreu um problema na segunda à tarde, visto que cinco alunos terminaram a atividade de sublinhar vinte “d” no texto “O Tagarela Pançudo” (constante do manual de Língua Portuguesa adotado) antes da maioria da turma e a atividade que tinha planificada para essa eventualidade que era o “Jogo do Silabário”, dependia da minha dinamização, não sendo algo que pudessem realizar autonomamente. Ora, como estava ocupado em supervisionar a atividade anterior, houve um momento de transição entre haver alunos suficientes para o “Jogo do Silabário” em que esses alunos se mostraram desmotivados e impacientes, apesar das sugestões de sublinhar mais “d” ou ajudar os colegas a realizar essa mesma tarefa. Apesar de incluir sempre uma secção nas planificações denominada “eventualidades/precauções” com o fito de acautelar essas situações de diferenciação pedagógica, surgiu-me um caso inesperado que, não tendo sido de uma gravidade extrema, é digno de nota e deve ser refletido para que se supere essa dificuldade, encontrando a estratégia adequada.

Durante a realização das atividades, voltei a ter em conta o *feedback* anterior da orientadora cooperante relativamente ao ser mais dinâmico e ao imprimir maior vivacidade no relato das vivências do fim de semana na segunda de manhã e penso que melhorei bastante nesse ponto, mas ainda há caminho a percorrer. Também ganhei mais desenvoltura, na medida em que me sinto capaz de dar resposta às situações inesperadas de forma mais assertiva e certa.

Na segunda feira, senti os alunos bastante inquietos e tive alguma dificuldade em manter o silêncio e a ordem, tendo repetidamente de solicitar silêncio e de admoestar alguns alunos que repetidamente exibiam comportamentos inadequados, como conversar com um ou mais colegas ou tecer comentários humorísticos e desadequados ao bom funcionamento da aula. Não representou um obstáculo incontornável nem pôs em causa a realização das

atividades planificadas, mas é um fator de perturbação do processo de ensino/aprendizagem e que deve ser levado em conta.

As estratégias de avaliação continuaram na linha estabelecida na semana anterior, superando assim algumas fragilidades sentidas. Assim, a observação direta mas orientada durante a realização das atividades, tomando notas logo que possível relativamente a impressões gerais ou sobre alunos em particular e a supervisão da realização das atividades têm sido as técnicas utilizadas, o que é muito gratificante, pois só assim se ajustam as práticas às necessidades reais da turma.

Fundamentação Teórica e Didática para o Ensino da História no 1.º Ano do 1.º CEB

Fundamentação Teórica

Sé Catedral do Porto

A Sé Catedral do Porto fica situada no Terreiro da Sé, no morro de Pena Ventosa. É um edifício de raiz e estrutura românica (séc. XII e XIII), apresentando uma planta em cruz latina, mas sofreu grandes alterações, que se deveram a fatores diversos, como o aumento populacional, estado de ruína ou gosto estético da época, como as registadas no período maneirista e barroco (séc. XII-XVIII). A primeira pedra terá sido lançada após a conquista de Lisboa (1147) e, de início, não passaria de uma pequena e modesta ermida. D. Mafalda, esposa de D. Afonso Henriques, terá demonstrado interesse na sua edificação e D. Sancho I, cumprindo o testamento do pai, continuou a sua construção. Durante o reinado de D. Afonso III, ficou concluída a parte mais antiga, que corresponde à frente (testeira) e o deambulatório com as capelas laterais (absidíolas). Viria a concluir-se a construção da Sé no reinado de D. Dinis, com a edificação das naves do corpo do templo.

Como já foi referido, a catedral sofreu diversas alterações ao longo dos tempos que, pouco a pouco, fizeram desaparecer os traços primitivos. O toque de Nicolau Nasoni acrescentou-lhe um substrato barroco, patente na galilé (parte da alpendrada sustentada por colunas) por si desenhada e construída e também nas pinturas murais da capela-mor.

No exterior, a Sé conserva ainda o aspeto de uma igreja-fortaleza, com ameias. O corpo central da fachada sofreu na parte inferior remodelação profunda em 1722, como diz a inscrição sobre a arquitrave da porta. A fachada principal está enquadrada por duas

torres potentes e maciças. O portal primitivo, muito sóbrio e românico, foi destruído para dar lugar ao atual, de estilo barroco. Esta construção é sustentada por duas colunas encimadas por um frontão, tendo ao meio um varandim com pequenas colunas. Na parte superior, sob a rosácea, encontra-se um nicho com uma imagem de Nossa Senhora da Assunção, do século XVIII, padroeira da catedral. A rosácea data do século XIII e foi sempre conservada, resistindo a todas as modificações que a Sé sofreu. Tem a segurar-lhe os raios, arcos trilobados e, a envolvê-la, folhas de figueira. Há duas cruzes de estilo diferente que rematam a construção, uma de estilo românico e a outra de estilo gótico.

É destacar a bela rosácea (séc. XII). As construções que se acrescentam no lado sul constituem a Casa do Cabido, onde está instalado o Tesouro da catedral. O edifício de granito no extremo, junto do Paço Episcopal, corresponde à capela de S. João Evangelista ou de João Gordo, do século XIV.

Na face norte, situa-se a *loggia* ou galilé lateral (1736), obra de Nicolau Nasoni, voltada para a cidade. Substituiu uma anterior realizada no tempo de D. Diogo de Sousa, entre 1496 e 1505. A escada de acesso ao alpendre foi ainda alterada, restando apenas a do arco central. Este vestíbulo abobadado em cinco tramos tem as paredes revestidas de azulejos historiados e com legenda, datando de 1934 e assinados por João Alves de Sá.

O interior apresenta a forma de cruz latina de três naves escalonadas e cinco tramos, transepto saliente e ampla capela-mor retangular. Os arcos assentam em pilastras fasciculadas. Junto às portas, encontram-se monumentais pias de água benta, de mármore vermelho e em forma de concha, sustentada por figura humana, de mármore negro. A torre-lanterna, no cruzeiro, com cúpula poligonal artesonada, foi construída na 2.^a metade do século XVI (1567), no tempo de D. Rodrigo Pinheiro. Esta torre é exteriormente rematada por ameias quinhentistas.

A atual capela-mor foi construída nos princípios do séc. XVII pelo bispo D. Frei Gonçalo de Moraes que, para tal, mandou destruir a primitiva capela constituída por uma charola (galeria coberta). A capela-mor, em estilo clássico, é toda decorada em mármore de cores, tem dois órgãos, duas ricas tribunas e primorosos labores em madeira, adornados com esculturas.

A pia batismal, em mármore, veio de Lisboa e está colocada sobre um pedestal em jaspe branco e mármore roxo. No batistério há um baixo-relevo da autoria de Teixeira Lopes. Ladeando o interior do templo, encontram-se várias capelas. A capela do Santíssimo Sacramento, com um retábulo em prata, um sacrário em ouro e painéis com baixos-relevos que representam os passos da Sagrada Escritura. No altar de Nossa Senhora da Silva, está uma imagem de pedra e de alta estatura que, segundo a lenda, foi encontrada num silvado, no reinado de Afonso I. Já d. Mafalda era grande devota dessa imagem, deixando-lhe, em testamento, todas as joias e os mais ricos vestidos. A

capela de S. João Evangelista, de estilo gótico, está o túmulo em calcário onde repousa João Gordo, almoxarife de D. Dinis, que o mandou fazer em 1333.

O claustro gótico (séc. XIV-XV) situa-se na parte sul do templo. É todo abobadado, com nervuras assentes em colunas fasciculadas. Os seus capiteis estão revestidos por um único motivo vegetal, toscamente executado, mas é harmonioso, robusto, simples e de uma nobreza notável. Os painéis de azulejos da arcada inferior são da autoria de Valentim de Almeida, com temas inspirados no “Cântico dos Cânticos”. Os azulejos da parte superior da arcada, ao ar livre, são da autoria de António Vital Rifardo.

A sacristia é de estilo gótico e, primitivamente, o chão era de pedra e lousa. Atualmente, é de mármore e data dos princípios do séc. XVIII. É abobadada em ogiva, dividida por grossos arcos de faces vivas e arestas lisas, sustentada por consolas, em granito, embutidas nos muros. O interior é decorado por móveis preciosos, mesas e lavatórios de mármore raros.

Este templo está dividido em três naves, sendo a nave central mais alta que as duas colaterais. As naves estão cobertas por abóbadas ogivadas e os seus arcos também ligeiramente apontados, assentam em pilastras dispostas em feixes. Ao fundo da nave central há um coro alto apoiado num arco de volta inteira.

No coro alto foi instalado, em 1985, um grande órgão de tubos, pela firma Georg Jann. O acentuado verticalismo da nave central, marcada por grossos pilares fasciculados, com abóbadas e arcos já levemente apontados, traduz-se numa sóbria imponência. Todo o monumento passou por obras de restauro de grande vulto durante os anos de 1932-36.

A Casa do Cabido, anexa ao claustro e à Sé, é edifício arcaizante do primeiro quartel do séc. XVIII. No andar superior estão expostas notáveis esculturas religiosas (dos séculos XIV a XVIII), Na antiga sala do cartório, veem-se painéis de azulejos, de Vital Rifardo. Na grande sala capitular, destaca-se o teto de masseira com pinturas de Giovanni Battista Pachini (1737), representando catorze alegorias morais, dispostas à volta de S. Miguel, patrono do Cabido. Os lambrins de azulejos foram fabricados em Lisboa, contendo cenas de caça. No andar intermédio, constituído por quatro saletas abobadadas, está exposto o “Tesouro” da Catedral. Em nove grandes vitrinas, podem ver-se objetos de ourivesaria, paramentaria e livros litúrgicos, relativos ao culto catedralício

Estação de S. Bento

A Estação de S. Bento serve, principalmente, a linha ferroviário do Douro. Foi planeada pelo arquiteto Marques da Silva e construída no local do Convento de S. Bento

de Avé-Maria. A primeira pedra foi lançada a 2 de outubro de 1900, pelo rei D. Carlos e pela rainha D. Amélia e a estação foi inaugurada em 1916. A génese desta estação começou quando Emídio Navarro, ministro das Obras Públicas autorizou, por portaria de 18 de janeiro de 1888, a construção do lanço que unisse a Estação de Campanhã a uma futura estação situada no centro da cidade. Era um projeto constrangido por grandes dificuldades, nomeadamente a topografia acidentada, que se resolveram através da portaria de 5 de novembro do mesmo ano, em que se aprovava o projeto e orçamento, que incluía a demolição do antigo convento, com a cumplicidade dos reis e com a colaboração da Confraria do Santíssimo Sacramento de Cedofeita, que se responsabilizou pela demolição e recolha dos materiais.

Os azulejos que a decoram foram pintados no vitrado por Jorge Colaço, numa altura em que este artista acabava de executar a obra de azulejaria da Escola Médica de Lisboa (1903) e do Hotel do Buçaco (1904), que tinham causado grata impressão na opinião pública. Este apresentou, a 31 de julho de 1905, uma proposta que contemplava os desejos expressos pelo Eng. Fernando de Sousa, que tinha declarado a vontade de “fazer do vestíbulo da Estação do Porto uma obra de arte única no seu género”.

Neles estão representados cenas históricas, por vezes anacrónicas, como a Batalha dos Arcos de Valdevez; Egas Moniz jurando fidelidade a D. Afonso III de Castela; a entrada triunfal de D. João I no Porto e o seu casamento com D. Filipa de Lencastre e a conquista de Ceuta. Noutros azulejos podemos também apreciar cenas campestres e aspetos etnográficos; são exemplo disso a procissão dos Remédios, em Lamego, a romaria de S. Tocado, em Guimarães, a vindima, a feira do gado, a azenha do Douro, a fonte milagrosa, uma ceifa e uma promessa. No alto, ao longo das paredes, podemos ver também um friso multicolor, evocativo da história dos transportes terrestres através dos tempos, desde o período romano até à chegada do primeiro comboio ao Minho, em 1875.

Considerações Didáticas sobre o Ensino da História no 1.º Ano do 1.º CEB

Mau grado este ponto não ser requerido para a elaboração da aula a planificar, sentimos a imperiosa de necessidade de ancorar a articulação entre o enquadramento teórico histórico-científico e a planificação das atividades propostas detendo-nos um pouco mais sobre algumas considerações teóricas pedagógico-didáticas sobre o valor formativo da História para o desenvolvimento integral do aluno, sobretudo os chamados “nativos digitais”, subscrevendo as palavras de Ruiz e e López, investigadores da Universidade de Granada:

El papel de la ciencia histórica en la formación de la persona resulta fundamental. Como ya hemos indicado en otra ocasión – Garcia y Jiménez, 1998 – el abandono de la

Historia, de la Geografía, de las Humanidades y de las Ciencias Sociales, nos puede conducir a la orfandad ética y intelectual y a la barbarie cultural. Sin el referente histórico, geográfico, social, cultural, etc. Sin el norte, los conocimientos, la formación y los valores – de orden superior – que nos aportan estas disciplinas no es posible la identidad personal, la libertad, la creatividad, la participación, la integración en la sociedad, la armonía con la naturaleza, la comprensión del mundo, la solidaridad, la tolerancia, la paz, el desarrollo humano, y tantas otras metas fundamentales que hoy plantea la educación. (RUIZ e LÓPEZ, 2010:91)

Salientamos ainda outros contributos que o ensino da História que nos servem como linhas orientadoras e princípios que informam cada passo do processo de ensino/aprendizagem e servem como fator diferenciador aquando da conceção, execução e avaliação das atividades/estratégias traçadas. Do que o ensino da História possibilita, destacamos o desenvolvimento do raciocínio crítico (como utilizar vestígios doutras épocas como fontes de informação para reconstituir o passado, compreendê-lo e organizar o presente); fruição e valorização do património artístico e promoção do desenvolvimento da ética/valores:

A través del estudio de la Historia, los alumnos deberán adquirir una serie de valores y hábitos de comportamiento relacionados con el análisis crítico de las fuentes, con el aprecio de la diversidad en la evolución histórica y con la huella de su pasado en el patrimonio común y en la sociedad actual. También contribuirá a fomentar una especial sensibilidad hacia los problemas del presente, que les anime a adoptar una actitud responsable y solidaria con la defensa de la libertad, los derechos humanos y los valores democráticos. Se mantienen dentro de este campo dos elementos fundamentales y complementarios del conocimiento de la realidad: la experiencia personal y la disciplina científica socialmente compartida y organizada, para conformar así individuos comprometidos y responsables, para lo que no se persigue solo dar mucha información, sino ésta se integre en la realidad del individuo.

Se persiguen como objetivos fundamentales el pleno desarrollo del alumno, la formación de ciudadanos libres y responsables, la adopción de hábitos intelectuales de trabajo y la conformación de ciudadanos con capacidad crítica, y comprometidos con la sociedad.” (Idem: 98,99)

Defendemos ainda a valorização da História Local como elemento potenciador dos contributos acima referidos, sobretudo para o 1.º ano do 1.º CEB.

“O estudo da história local apresenta uma dupla faceta pedagógica e científica. Do ponto de vista pedagógico, se pretendemos uma pedagogia da memória que faça frente aos problemas de desenraizamento, falta de identidade e pluralidade cultural e rácica que caracterizam as nossas escolas, a história local pode ter um papel decisivo na construção de memórias que se poderão inscrever no tempo longo, médio ou curto,

favorecendo uma melhor relação dos alunos com a multiplicidade da duração. Por outro lado, é mais fácil a identificação, que ajuda a construir uma identidade, num espaço ou grupos mais limitados, do que em situações espaciais ou sociais mais latas que adquirem um carácter cada vez mais abstracto. (MANIQUE e PROENÇA: 1994, p.25)

Os estudos de história local revelam-se extremamente motivadores para os alunos porque lhes permitem realizar atividades sobre temas que lhes despertem o interesse, pela sua relação com um passado de que ainda reconhecem os mais variados vestígios. A motivação deve, contudo, ultrapassar a satisfação da simples curiosidade, para fomentar um verdadeiro trabalho de investigação. (1994, p.27)

O espaço físico/ topográfico, o espaço social e o espaço psicológico da cidade do Porto assumem um relevo especial no desenvolvimento das atividades. Aqui, real e imaginário confundem-se. O real potencia a ficção, a ficção potencia o real. Neste sentido, a abordagem que realizámos tenta de alguma forma, dotar espaços reais de ficcionalidade e vice-versa. Esta medida explica a utilização persistente de técnicas de narração oral ou efabulações relativamente abusivas em relação a figuras históricas justifica-se pelo seguinte:

Uma criança retém facilmente conhecimentos associados a pessoas e compreende-os melhor, porque se tornam convincentes. Não é certamente por acaso que certas séries televisivas ou bandas desenhadas de carácter educativo obtiveram sucesso (...), trata-se também, nesses casos, a influência da dimensão narrativa, mas justamente um dos ingredientes principais da narrativa e do seu poder sugestivo residir na existência de personagens que vivem situações. (MANIQUE e PROENÇA, 2001: 32)

Esta opção é apoiada ainda por Roldão (1993) quando refere que a primeiro nível de aprendizagem da História, ainda no 1.º CEB, deveria estruturar-se com base em histórias significativas do passado suscetíveis de criar campos à identificação do aluno com personagens reais (...) [e] aproveitamento de vestígios históricos existentes na zona, procurando “recheá-los” com informação variada e rigorosa sobre as pessoas, os acontecimentos, os costumes (ROLDÃO, 1993: 45).

Fundamentação Teórica Sobre as Visitas de Estudo

Urge principiar esta reflexão por caracterizar uma visita de estudo como “uma viagem organizada pela escola e para fora do espaço escolar, levada a cabo com objetivos educacionais, na qual os alunos podem observar e estudar os objetos de estudo nos seus locais funcionais” (ALMEIDA, 1998: 51) declarar inequivocamente que, desde o ponto de vista dos alunos, a visita de estudo é uma estratégia motivadora e estimulante devido, desde logo, à componente lúdica que lhe é inerente e ao fascínio da quebra de rotina e “evasão” do tradicional espaço escolar. Junto do professor, valoriza-

se amiúde o condão que a visita de estudo tem de ser uma experiência propícia ao fortalecimento dos laços interpessoais entre os alunos e entre o professor e os alunos, favorecendo assim a sociabilidade; segundo Proença (1992) “permite uma melhoria das relações aluno/aluno e professor/aluno (...) muitas vezes, depois de uma visita de estudo, o professor sente uma maior facilidade de relações com turmas que até aí tinham sido difíceis” (1992: 197). Claro que estes factores, por muito importante que sejam, não só não são o primeiro foco desta estratégia de aprendizagem, como se revestem de uma relevância meramente marginal face à sua finalidade principal. Como considera Monteiro, a visita de estudo

constitui uma situação de aprendizagem que favorece a aquisição de conhecimentos [e] proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho (...) uma vez que um dos objectivos das novas metodologias de ensino-aprendizagem é, precisamente, promover a interligação entre teoria e prática, a escola e a realidade.” (1995: 188)

Proença acrescenta outra vantagem a esta metodologia:

A visita de estudo permite realizar um ensino ativo e interessante da História, contribuindo para uma aprendizagem integradora da realidade. Os alunos encontram-se em presença das “coisas” e, deste modo, a sua adesão à realidade histórica não se faz por uma imposição magistral, mas através das provas que lhe são fornecidas diretamente pelas coisas observadas (1992: 197)

É de salientar esta noção de que o professor se torna em apenas mais uma das fontes de informação a que o aluno recorre e que é até desejável que não seja a principal; de facto, a sua função deverá ser mais a de orientar o aluno a organizar e estruturar a informação recolhida de modo a tornar-se numa aprendizagem significativa. É fundamental que o professor não perca de vista que este contacto direto com as fontes históricas contribui decisivamente para uma correta iniciação ao método de pesquisa histórica e para a formação do espírito científico e para a própria valorização da História enquanto ciência.

São estas as razões pelas quais a visita de estudo é tradicionalmente um dos complementos mais utilizados para que os conhecimentos previstos nos conteúdos programáticos se tornem mais significativos. É por este motivo que a seleção do local ou dos locais a visitar seja determinados pelo projeto pedagógico, em sentido lato, daquela turma ou grupo,

não se limitando por isso a museus ou monumentos, mas também a mercados, empresas, bairros, ruas, associações culturais e recreativas, clubes desportivos, jardins, feiras, outros estabelecimentos de ensino... Aplicados a realidades concretas, os diferentes conteúdos programáticos tornam-se mais significativos e as suas inter-relações mais evidentes (MONTEIRO, 1995:188)

Alguns autores defensores da importância apontam também obstáculos à sua realização e que são diminuidores da sua eficácia. Estes obstáculos são de natureza diversa, podendo serem agrupados em motivos institucionais, pessoais ou decorrentes das próprias características dos alunos. A nível de motivos institucionais, destacam-se a preparação laboriosa que as visitas de estudo e deslocação prévia ao local exigem face ao número crescente de exigências com que os professores se veem confrontados; dimensão e/ou constrangimentos físicos e/ou socioeconómicos da turma; potenciais conflitos de horário com outras disciplinas; noção das visitas de estudo enquanto passeios dificulta o apoio dos órgãos de gestão escolar; ausência de propostas concretas para a implementação de visitas de estudo guiadas, fornecidas por entidades como museus e autarquias. As características dos alunos representam um aspeto fundamental que merece ser desenvolvido, sobretudo em termos de fatores de distração que a oportunidade representa, além de providenciar a criança com novas experiências (ALMEIDA, 1998: 64).

Explanámos já que uma visita de estudo não é um passeio ou excursão e a diferença reside precisamente na sua integração no processo de ensino-aprendizagem, que requer uma planificação e preparação cuidada. O primeiro passo é a definição de objetivos, quer de carácter geral como específicos, que ditarão o momento mais oportuno de realização da visita de estudo, devendo esta coincidir com o momento da planificação em que serão abordados os conteúdos programáticos, como é óbvio. A condição do sucesso pedagógico de uma visita de estudo é a adesão dos alunos, por isso devem ser envolvidos em todas as fases: planificação, preparação, organização e avaliação da visita.

O programa deve ser discutido e elaborado pelos professores e alunos. Estes deverão recolher textos, notícias e informações sobre o local, seleccionar mapas e plantas. A preparação do itinerário e do guião deve contar com a colaboração ativa dos alunos, que poderão ser responsabilizados pelo tratamento informático dos materiais de apoio.

A realização da visita de estudo pode estar assente em momentos do percurso de ensino-aprendizagem distintos. Tanto pode decorrer de um interesse em aprofundar determinado tema, concretizando e aplicando conhecimentos já adquiridos, como culminar de um processo ou, pelo contrário, como forma de motivação para a

abordagem de um tema. Seja como for, tem sempre como base a função de recolha de dados e informações relevantes para um trabalho irá ou tem vindo a ser elaborado.

Para além da aquisio de conhecimentos, a visita de estudo permite o desenvolvimento de várias competências e capacidades, como considera Monteiro: “a aquisio e aplicao de técnicas de pesquisa, recolha e tratamento de informao; o desenvolvimento de capacidades de observao e organizao do trabalho, bem como a elaborao de sínteses e relatórios.” (1995:189) fomentando ainda a necessidade da preservao do patrimnio histórico-cultural.

 importante que o professor efectue uma visita prévia, caso não conheça o local a visitar, para recolher dados que permitem a elaborao de fichas de observao ou o dossier-guia. Caso não haja disponibilidade para essa deslocao, o professor poderá sempre obter material a partir de outras fontes fidedignas.

O guião ou dossier-guia deverá conter as informaçoes básicas: dia e horário da partida e da chegada, material necessário, percurso e deverá ainda incluir outros elementos de modo a constituir um instrumento de orientao, enunciando os objetivos gerais e específicos ou os conteúdos programáticos relacionados com a visita.

Poder-se-o integrar fichas-guia onde, para além de dados e informaçoes, se reservem espaços para os alunos registarem as suas observaoes e impressões pessoais.

As fichas-guia devem chamar a ateno para os aspectos mais relevantes, bem como prever tarefas a cumprir durante a visita. Estas tarefas podem ser livres e assentar na produo de um texto literário, de um trabalho de expressão plástica ou uma filmagem, por exemplo. Mais tarde, pode montar-se um painel com estes elementos, que poderão até vir a ser futuros recursos pedagógico-didácticos.

Monteiro salienta ainda que “na sua preparao e organizao, os professores tero de definir o tipo de visita, porque a opo tem implicaoes no material a preparar e nos produtos a realizar.” (1995: 192). De facto, a visita guiada, ou dirigida valoriza a transmissão de conhecimentos, o que remete os alunos para um papel passivo, sendo difícil mantê-los atentos e mobilizados para o que está a ser dito e mostrado. Este tipo de visita , muitas vezes, utilizado para ilustrar um tema já lecionado. Deste modo, do ponto de vista didático, os resultados são pobres, porque não  solicitada a participao do aluno. A ateno do grupo pode ser estimulada através de perguntas, esclarecimentos, registo de apontamentos... O período de exposio deve ser curto e não conter excesso de informao. Na visita de descoberta, o aluno assume um papel ativo, tornando-a mais motivadora. Os professores são elementos disponíveis, a quem os alunos recorrem para tirar dúvidas e pedir esclarecimentos. Acompanhando os alunos, podem fornecer informaçoes complementares e colocar questoes que estimulem os alunos nas suas observaoes e registos. Pode ainda optar-se por uma visita mista, que consiste numa

primeira parte orientada pelo professor ou monitor e outra em que os alunos completam a visita com o auxílio de um roteiro (Proença, 1992: 198).

A avaliação dos resultados é uma etapa importante em qualquer ato pedagógico. Deverá ser feita uma avaliação coletiva de todo o processo, identificando-se os aspetos positivos e negativos. É a análise crítica do trabalho de organização e concretização da visita que possibilitará a introdução de alterações em experiências futuras. A avaliação da participação e desempenho dos alunos poderá ser feita a partir de fichas de auto e hetero-avaliação. Se os professores valorizarem, fundamentalmente, as aquisições no domínio cognitivo, poderão aplicar fichas de aferição de conhecimentos. Contudo, não deverão ser esquecidos os aspectos comportamentais: a iniciativa e o empenhamento do aluno e a interação em grupo, por exemplo.

Resta ainda a questão do envolvimento parental. O pedido de autorização dirigido aos Encarregados de Educação deve fornecer informação sobre o horário, itinerário, custo e material necessário e esclarecer os objetivos da visita. A organização de uma exposição dos materiais produzidos pode representar uma oportunidade para em contactos mais informais, se estabelecer relações mais próximas entre a escola e as famílias.

Anexo XVII.II – Reflexão Crítica do 2.º CEB

Passarei a refletir sobre a segunda ronda de intervenções realizada entre os dias 03/04 e 19/04, a qual foi composta por:

- uma aula de 90 minutos de Português;
- duas aulas de 45 minutos de Matemática;
- uma aula de 90 minutos de História e Geografia de Portugal;
- uma aula de 45 minutos e outra de 90 minutos de Ciências Naturais.

Principiarei a reflexão tecendo considerações gerais e transversais a esta segunda ronda de intervenções. Foi um período de afirmação enquanto professor nas três turmas que exigiu, contudo, a remodelação e/ou adoção e correspondente exibição dum perfil diferenciado em cada uma delas, o que só mostra como um dado grupo de alunos se torna numa entidade com características e dinâmicas únicas que requerem do professor uma capacidade adequação de forma a dar resposta cabal às necessidades demonstradas e exigências detetadas. Ainda assim, creio que começo já a demonstrar um perfil de professor muito evidente, alicerçado na conceção de docente permanentemente ao serviço do aluno com vista a potenciar as competências já

demonstradas, descobrir e dar a conhecer os pontos fortes latentes e suprir as necessidades para que tenha o máximo de capacidades desenvolvidas que lhe permitam, no presente e no futuro, desenhar e cumprir um projeto de vida.

Ambas as turmas do 5.º ano requerem que eu demonstre o meu lado mais afável e paternalista, pelo que deixo vir ao de cima uma presença muito próxima e cúmplice, sempre disponível para ouvir e guardar os seus relatos do quotidiano que contam e partilham com entusiasmo e abertura pueril. Em especial, os alunos do 5.º F pedem e reagem bem à manifestação explícita de gestos de afeição por parte do professor e dão boa resposta aos reforços positivos, desejando agradar e corresponder às expectativas. Confirmei que não só é possível como tenho de ter uma relação muito próxima e positiva com esta turma, sob pena de comprometer o sucesso da intervenção educativa. De igual modo, percebi que é na formulação das estratégias de motivação, a seleção de textos e previsão de momentos lúdicos que se ganha ou perde a aula de Língua Portuguesa, visto que a turma mostra uma aversão muito evidente a aulas com uma carga demasiado forte em termos de Gramática. Também evito registos demasiado longo no quadro para transcrição para o caderno diário, uma vez que causam dispersão dada a grande amplitude de ritmos de cópia, que quebram o ritmo da aula, optando assim pela distribuição de esquemas para colagem no caderno diário sempre que a extensão passar os limites do que considero razoável. Continua a ser uma turma simpática e que nos acolhe bem, embora tenha passado o efeito da novidade, o que obriga e estimula a criação de estratégias de motivação permanentemente distintas para que haja sempre um ou mais elementos de surpresa.

Tinha sido avisado desde o início pelo Orientador Cooperante e a Diretora de Turma quanto aos problemas de indisciplina e comportamento do 5.º G, mas durante este período é que o testemunhei em primeira mão, tanto na minha aula como a do par pedagógico. Trata-se realmente duma turma conflituosa, interna e externamente, com uma falta de motivação generalizada – salvo três alunos que vibram e deliram com a HGP – o que, compreensivelmente, é um obstáculo enorme ao sucesso da intervenção educativa. Persistem alguns alunos desejosos de agradar aos estagiários e demonstram-no pela participação permanente, mesmo desconhecendo as respostas às perguntas colocadas. É a turma que representa o maior desafio para o restante período do estágio em termos pelo

que terei de pensar em estratégias que os cativem e os puxem para o meu lado, talvez integrando-os no decorrer da aula de forma mais palpável e evidente.

A turma do 6.º E exige que demonstre o meu lado mais reservado, tendo o cuidado de libertar o meu bom humor constante em pequenas doses e com moderação, sob pena de desestabilizar a aula através da criação de focos de perturbação e agitação. Ao contrário das turmas do 5.º ano, são mais reservados e demonstram um interesse muito menor nas figuras da professora cooperante e dos estagiários, o que é próprio da pré-adolescência, em que o grupo de pares passa a assumir a maior relevância, em detrimento dos adultos. Ainda assim, mantemos uma boa relação pedagógica demonstrada tanto pelas interações positivas ocorridas durante a aula como pela assertividade que tenho vindo a exibir sempre que necessário, debelando os focos de indisciplina de forma diferenciada e atempada, possibilitando o decurso favorável das aulas de CN e Matemática.

No que concerne à reflexão sobre intervenção educativa propriamente dita e tendo referido já a observação, vou apoiar-me nos critérios seguintes: planificação, realização de atividades, relação pedagógica e avaliação e referindo, transversalmente, os pontos fortes e os constrangimentos sentidos sobre estes itens de reflexão, numa lógica classificadora de “conseguidos” e “emergentes”, não considerando que haja nenhuma categoria aplicável à classificação “não-conseguido(s)”.

O processo de planificação tem continuado a pautar-se por breves momentos de reunião com os Orientadores Cooperantes nos quais se definem os conteúdos programáticos e se definem determinadas linhas de orientação pontuais, mas estruturantes. Em seguida, preparo as aulas munindo-me das orientações programáticas necessárias (Programa de Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal bem como das Metas Curriculares, quando aplicável) e socorrendo-me de materiais e apoios variados. Neste ponto, o recurso aos docentes da ESEPF mobilizados para o efeito tem sido cada vez menos pessoalmente, dados os constrangimentos temporais, optando-se antes pelo atendimento à distância. Tenho sempre em conta as observações, registos e avaliações elaborados de acordo com cada turma, de modo a adequar o plano de aula àquela turma em particular. Novamente considero que este aspeto tem sido plenamente conseguido e tem sido um ponto forte presente em todas as áreas disciplinares, à exceção da aula de HGP, tema

que será abordado nesta reflexão. Diria que primo sobretudo pela criatividade e apelo ao envolvimento e implicação e que essa preocupação está estruturada desde a génese das aulas, mas nunca perco de vista os objetivos específicos da aula e possibilidades de interligação com outras áreas disciplinares ou assuntos referentes à vida escolar ou exterior a esse microcosmo.

Os Orientadores Cooperantes continuam a comentar que demonstro uma boa capacidade de envolvimento e dinamização da aula bem como utilização de estratégias e atividades criativas e apelativas e que tenho desenvolvido a assertividade e desenvoltura na condução das aulas e dos casos problemáticos, aparentando ter mais experiência do que a que efetivamente possuo. Em termos de advertências e chamadas de atenção, destaco os pedidos de que as planificações incluam todos os materiais e registos a serem efetuados no quadro, de modo a garantir a correção científica e também a estruturação de aulas com menor concentração de conteúdos programáticos, no que concerne a aula de HGP, devendo antes optar por atividades mais concretas e a um ritmo mais lento, mas com sentido. O maior constrangimento que assola a planificação continua a ser o fator tempo, especialmente nas aulas de 45 minutos que exigem uma estruturação precisa, bem demarcada e com uma lógica de articulação que permita transições suaves e com sentido.

Considero que é a execução/realização de atividades continua a ser a etapa mais enriquecedora, embora acumule também a maior propensão para obstáculos inesperados que, todavia, me ajudam a crescer. Tenho sabido antecipar e dar resposta aos problemas neste campo e mesmo na aula de HGP com o 5.º G demonstrei capacidades de domínio e controlo da turma, mau grado o braço de ferro permanente que, impasse a impasse, impedia a progressão prevista da aula.

Neste período terminei as aulas de Ciências Naturais previstas para o período de estágio e ambas se pautaram por uma planificação bem estruturada cuja fase inicial consistiu em retomar e rever os conteúdos programáticos fundamentais (à luz do objetivos específicos traçados) da unidade didática em questão de forma a trazê-los à memória coletiva, de forma a otimizar a integração dos conteúdos (e respetivos objetivos específicos) selecionados para cada aula; a apresentação de conteúdos novos partiu sempre que possível das conceções prévias dos alunos e foi feita através de recursos e fotnes variadas, como o

visionamento de recursos multimédia e análise de esquemas, além da exposição oral que toma sempre a forma duma conversa em que o professor se assume como interlocutor válido e moderador dos contributos que surgem, sempre orientado pelos fins que planeou para aquela aula. Creio que os avanços que fiz nesta área são paralelos à evolução do perfil de competências gerais, não havendo muito a salientar da didática específica das Ciências Naturais, além da apresentação de exemplares reais de fetos aos alunos para observação e manipulação direta, lacuna que espero compensar com a realização futura de atividades experimentais. Creio que dei uma resposta cabal ao desafio de dinamizar cinco aulas de 45 minutos desta área curricular, exibindo sempre segurança científica, à exceção dum esquema que continha um erro científico, e demonstrei plena capacidade de a lecionar, embora reconheça que não tenha feito altos voos nem me tenha destacado com um desempenho extraordinário. Cumpri e cresci.

A 2.^a aula de HGP, como já tem vindo a ser anunciado, foi o maior *flop* deste período de estágio. Foi uma aula preparada ao pormenor e com a atenção e empenho habituais e (supostamente) previa uma estruturação que equilibrava as doses de motivação necessárias para uma aula sobre o arranque da expansão marítima portuguesa (com ilustrações elaboradas na hora pelo professor estagiário; imagens de monstros marinhos e do “mar tenebroso; vídeo e canção sobre a Tomada de Ceuta, os quais não foram utilizados por problemas técnicos) e com os momentos de recolhimento e atividade individual que a transcrição de registos do quadro branco para o caderno diário possibilita, aliados ainda às sessões de conversa em grande grupo para sistematização de conceitos e colocação de provocações variadas e ainda a narração oral da lenda das Tripas à Moda do Porto. Em retrospectiva e com o apoio dos conselhos da Supervisora e do Orientador Cooperante, percebo que a aula tinha demasiados conteúdos programáticos e que teria sido preferível ter-me focado em menor extensão e maior compreensão em menos temas, conselho que terei em mente para a próxima aula. Também a indisciplina e problemas de comportamento que perpassam a turma contribuíram para o desaire, mas não pretendo escudar-me atrás desse facto, aproveitando para melhorar o desempenho numa próxima oportunidade. Aliás, essa instabilidade permitiu-me desenvolver a aplicar as competências de gestão de sala de aula – treino esse que apenas é possível em

situação – e penso que consegui admoestar os alunos visados e fazer pontos de ordem sempre que necessário, sem perder a compostura e tentando sempre até ao fim levar a aula a bom porto, antecipando estratégias, reformulando opções e tentando cativar os alunos de todas as formas que me ocorreram na altura.

O sucesso da 2.^a aula de Português, à semelhança da anterior, vem demonstrar como o domínio científico e didático de dada área disciplinar é um bónus acrescido para a elaboração e execução de uma aula. A desenvoltura demonstrada aquando da deteção da confusão acerca da natureza do texto dramático, sendo a opinião generalizada de que se trataria dum texto de forma indistinta cujo conteúdo seria lúgubre e/ou trágico, levou a um esforço de esclarecimento e elucidação que partiu necessariamente das conceções dos alunos que tiveram de ser desmontadas e recolocadas com o seu apoio e em conjunto e considero que foi um momento de muita gratificação. A esse início seguiu-se a apresentação dum texto dramático adequado à turma que permitisse a extração das suas características e a continuação duma aula co-construída com os alunos e que desembocou num exercício de escrita criativa que, novamente, era lato o suficiente para permitir realizações diferenciadas e, assim, dar resposta aos níveis heterogéneos que compõem a turma numa mesma atividade motivadora e frutuosa.

As aulas de Matemática continuam a ser fonte de imensa satisfação surpreendente, quer na conceção como na aplicação, conseguindo fazer-me vibrar e antecipá-las como sessões de elevada qualidade. A 3.^a aula primou pela estratégia simples de abordar o conteúdo programático das razões através duma situação do quotidiano (utilização do sumo concentrado Sunquick na sala de aula) o que me permitiu agarrar a turma desde o início e explicar o conteúdo programático e realizar exercícios de aplicação, terminando a aula fornecendo copos de sumo a todos os alunos. A 4.^a aula foi uma corrida contrarrelógio pois tinha elaborado uma questão de aula (momento de avaliação intercalar sobre uma parte de dada unidade didática com propósitos formativos) e queria rever os conteúdos e exercícios de aplicação relevantes como preparação para a resolução da mesma e, para o efeito, elaborei uma ficha de trabalho intitulada “Às Compras com os Simpsons”, na qual as personagens principais da série homónima se viam confrontadas com percentagens em situações do quotidiana e

contavam com o auxílio do aluno para os resolver. Fiquei com alguns problemas de consciência por não ter conseguido rever tudo com o tempo que queria, mas era imperativo que reservasse tempo para a resolução da questão de aula, que posteriormente corriji e tratei os resultados nesse meso dia para serem partilhados atempadamente com a Orientadora Cooperante e o Par Pedagógico para, em conjunto, (re)planificarmos as aulas seguintes baseados nesses dados novos.

Anexo VIII: Trabalho de Investigação “As Finalidades da Avaliação de Desempenho Docente - Desafios, Problemas e Oportunidades”

Resumo

O presente trabalho de investigação pretende determinar se a finalidade formativa da Avaliação de Desempenho Docente (ADD) vigente no ano-letivo 2010/2011 ficou relegada para segundo plano, em detrimento da sumativa, ou até se se verificou de todo. Segundo o Despacho n.º 16034, de 15 de outubro de 2010, a dimensão formativa é a privilegiada, considerando-se que “poderá contribuir para orientar a acção dos docentes, para estimular a respectiva auto-reflexão, para articular a avaliação do seu desempenho e para catalisar um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissionalidade docente”, mas tanto a literatura revista, o enquadramento histórico da temática da ADD (1986-2010) e os estudos da OCDE alertam para a sua subalternização, constrangimento causado pela natureza mista do modelo de ADD e pela implantação incipiente dum modelo de ADD numa cultura escolar resistente à mudança e que ainda vê esta prática como um atentado à dignidade profissional.

A nossa hipótese de partida subscreve esta posição e lançámos uma investigação junto dum grupo de professores de 2.º CEB para apurar, segundo as suas conceções e representações, se e de que forma a ADD assumiu, na prática e no seu contexto educacional concreto, a vertente formativa e sumativa prevista no normativo legal e, caso isso se tenha verificado, analisar se e de que forma contribuiu para a melhoria das práticas letivas.

Palavras-chave: Avaliação do Desempenho Docente; Finalidades Formativa e Sumativa da Avaliação Docente

Abstract

This investigative work aims to determine whether or not the improvement function of the Teacher Appraisal Procedures (TAP) which took place in the school year of 2010-2011 has been subjugated by the accountability function - or even if it has taken place in the field. The applicable legislation upholds that the improvement function should occupy the main focus so as to provide constructive feedback to the teacher, pointing out at what level the teacher is performing on each of the relevant criteria, and suggesting ways to enhance his practice, empowering individual teachers in their own skills. However, literature revision, a historic overview of the Portuguese take on TAP in the last twenty years and OECD's studies point

towards the subalternization of formative assessment, which stems from the dual nature of the TAP model. There is also a deeply embedded resistance in the Portuguese school culture to change and which sees TAP as an attack to professional dignity.

Our basis hypothesis subscribes to this perspective and we launched an investigation amongst a group of 5th and 6th grade teachers so as to investigate their personal experience, conceptions and representations regarding TAP, as far as the summative and formative assessment are concerned, as well as the consequences of said appraisal process.

Keywords: Teacher Appraisal Process; Improvement and Accountability Function of Evaluation

INTRODUÇÃO

A elaboração do presente trabalho pretende demonstrar as competências desenvolvidas pelo discente no âmbito da unidade curricular de “Investigação em Educação”, co-lecionada pelo Doutor Miguel Prata Gomes e a Mestre Ivone Neves. Os objetivos específicos traçados definiam que, no final do percurso formativo, o discente fosse capaz de:

- Analisar reflexivamente as diferentes teorias e conceitos que definem a problemática que envolve uma questão de pesquisa educacional;
- Explicar e fundamentar as opções metodológicas de investigação em função do objeto de estudo e dos sujeitos que participam na investigação;
- Construir e aplicar diferentes técnicas de recolha e análise de informação;
- Redigir um relatório de pesquisa.
- Comunicar e argumentar acerca dos principais resultados obtidos.

Estando previsto que estes objetivos fossem concretizados num saber em ação, o discente selecionou uma temática do campo das Ciências de Educação – a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) – e aplicou o conhecimento teórico dos conteúdos programáticos relativos às metodologias de investigação (tipos de abordagem, procedimentos de recolha e subsequente análise de dados) para montar o presente projeto de investigação. O discente contou com a orientação e validação do docente nas etapas mais relevantes, justificando e apoiando as opções tomadas e tendo sempre presente que o processo era mais importante que o produto.

O trabalho está estruturado em duas grandes secções: (1) o Enquadramento Teórico, onde se definem as finalidades da ADD e se elabora uma retrospectiva histórica da temática desde 1986 até 2010, procedendo-se então à formulação da problemática, levantamento de hipóteses e definição de objetivos da investigação e (2) a Metodologia, onde se explicita e se tecem

considerações sobre tipo de estudo, o instrumento de recolha de dados e sua aplicação, a população e se procede à apresentação e discussão dos resultados. Reserva-se no final um espaço para as considerações finais.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. As Finalidades da Avaliação de Desempenho Docente

Há várias finalidades possíveis para a avaliação de desempenho docente (ADD): aumentar a eficácia dos docentes; promover oportunidades de formação e de desenvolvimento profissionais adequadas e significativas; melhorar a qualidade do ensino, e conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos; melhorar o resultado dos estudantes; controlar processos e práticas, programas e estratégias; medir o desvio entre os resultados entre objetivos propostos e concretizados; gerir carreiras, etc. Esta multiplicidade de perspetivas – todas elas possíveis e válidas e não totalmente exclusivas, embora, nalguns casos, difíceis de compatibilizar na prática – remete-nos para modos possíveis de encarar a avaliação de professores em função do enfoque e dos seus propósitos e efeitos. (FLORES, 2008: 8)

A literatura neste domínio tem demonstrado a complexidade e até controvérsia da temática. De um modo geral, tem-se identificado a tensão entre propósitos **formativos** – orientados para o desenvolvimento profissional – e **sumativos** – baseados na prestação de contas e orientados para decisões de gestão de carreira. Santiago e Benavides subscrevem esta mesma perspetiva e distinguem estas duas finalidades principais – “improvement function” e “accountability function”, respetivamente – que a ADD pode assumir:

- ***The improvement function (formativa)*** refere-se ao *feedback* útil que é fornecido aos docentes com o intuito de incentivar a melhoria das práticas, nomeadamente através do desenvolvimento profissional. Pretende auxiliar os professores a aprender a refletir e a melhorar o processos pedagógico-didáticos. Este modelo aplica-se habitualmente no contexto escolar, com vista a que as oportunidades de desenvolvimento profissional estejam alinhadas com o projeto educativo *latu sensu* da instituição;

- ***The accountability function (sumativa)*** refere-se à prestação de contas, responsabilizando os professores pela qualidade do seu desempenho e associando o padrão atingido a uma série de conseqüências em termos de progressão da carreira. Procura determinar incentivos para levar os professores a atingir o desempenho máximo e implica, normalmente, uma progressão na carreira mais rápida ou a um ordenado mais elevado, bem como a penalizações por um desempenho que fique aquém do estipulado (SANTIAGO e BENAVIDES, 2009: 7).

Neste sentido, o regime de ADD vigente no ano-letivo 2010-2011 e sobre o qual incide o presente trabalho de investigação, declara inequivocamente “[visar] a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos bem como proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, mediante acompanhamento e supervisão da prática educativa no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (art. 3, Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho). Para atingir estas metas, definiram-se nove objetivos específicos:

- Quatro visam **estimular o desenvolvimento profissional e alteração das práticas pedagógicas**: (i) Melhoria da prática pedagógica do docente; (ii) Identificação das necessidades de formação; (iii) Promoção do trabalho de cooperação; (iv) Promoção da responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade.
- Dois visam **enaltecer e premiar o mérito e a excelência**: (i) valorização do trabalho e da prática docente e (ii) Diferenciação e prémio dos melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão na carreira.
- Os restantes três objetivos referem-se à **necessidade de recolha de dados que facilitem e informem decisões processuais e de gestão**: (i) Detecção dos fatores que influenciam o rendimento profissional; (ii) Facilitação de indicadores de gestão em matéria de pessoal docente; (iii) Promoção de um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente.

A análise de conteúdo do normativo permite concluir que este modelo integra as finalidades formativa e sumativa: serve como base para a progressão na carreira e, simultaneamente, para identificar necessidades de formação contínua e estimular o desenvolvimento profissional. Não é uma medida bizarra, já que, na prática, os países raramente utilizam um modelo puro de ADD, mas antes uma combinação única que integra finalidades e metodologias múltiplas (Stronge and Tucker, 2003). Formosinho considera que a associação destas duas dimensões no regime de ADD resulta da necessidade de não dissociar a avaliação do professor e a avaliação da escola e assenta no pressuposto de que o aperfeiçoamento profissional dos professores contribui para a melhoria da escola e a melhoria das aprendizagens dos alunos (FORMOSINHO, 2012: 74). No entanto, Santiago alerta para os desafios complexos que resultam da combinação dos dois propósitos num mesmo processo de ADD. Quando a avaliação está orientada para a melhoria das práticas educativas no seio das escolas, os professores têm mais tendência a expor as suas fragilidades, na esperança que a divulgação dessa informação leve a decisões mais eficazes em termos de diagnóstico de necessidades de formação e desenvolvimento profissional. Contudo, quando os professores se veem confrontados com consequências potenciais da avaliação na carreira ou ordenado, reduz-se a inclinação para revelar os pontos fracos do desempenho, prejudicando assim a função formativa. Além disso, a utilização do mesmo processo avaliativo para ambas as finalidades põe em causa a validade de alguns instrumentos (como a autoavaliação) e cria obstáculos adicionais aos

avaliadores, dado que as suas decisões têm consequências diametralmente opostas. (SANTIAGO, 2012: 88)

Simões contribui para a definição dos contornos desta controvérsia reforçando e elencando mais argumentos que apontam os constrangimentos que advêm da associação de propósitos formativos e avaliativos no mesmo modelo:

1. A tendência dos sistemas de avaliação sumativa a estabelecer perfis mínimos de competências e a proporcionar climas de apreensão que se revelem improdutivos, em detrimento de objetivos mais estimulantes e de responsabilidades coletivas;
2. As reservas manifestadas pelos professores em participar em atividades de desenvolvimento profissional em que o seu desempenho seja usado com propósitos sumativos;
3. A inadequação dos critérios e dos instrumentos utilizados no julgamento de um desempenho eficaz;
4. A falta de capacitação dos avaliadores para conduzir a avaliação;
5. A ineficiência de um sistema que prefere identificar alguns (poucos) professores incompetentes em vez de promover o aperfeiçoamento profissional;
6. A incoerência de um sistema que, por comportar fragilidades administrativas, dificilmente conduz à deteção de professores incompetentes e ao seu conseqüente despedimento;
7. A fraca correlação entre o investimento dispendido em tempo, energia e recursos e os efeitos daí resultantes em termos de melhoria do ensino, das aprendizagens e de desenvolvimento profissional. (SIMÕES: 2000: 46-47)

Percebe-se, então, os motivos pelos quais o debate sobre a ADD incide sobre o desafio de compatibilizar, no mesmo sistema, as funções formativa e sumativa da avaliação sem que os propósitos de uma limitem o alcance da outra e cuja exequibilidade se apresenta como problemática. É ainda de salientar que estes riscos se agravam nos contextos em que a ADD seja um processo incipiente e não esteja ainda enraizada na cultura escolar, como é o caso de Portugal, como veremos no enquadramento histórico sobre a ADD que passamos a apresentar. Esta resenha apresenta o enquadramento normativo, sob o prisma das finalidades dos diferentes regimes de ADD, nas suas formas mais ou menos estruturadas, desde 1986 até 2010.

1.2. Breve Enquadramento Histórico das Finalidades da Avaliação de Desempenho Docente em Portugal (1986-2010)

Em Portugal, em termos de produção normativa, a questão da avaliação de desempenho docente tem vindo a ser enquadrada desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (LBSE). A LBSE especifica, no capítulo IV, art. 36, que “a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas”, mas os professores acabavam por estar instituídos num sistema em que a progressão era automaticamente atribuída de acordo com o tempo de serviço.

O verdadeiro debate sobre a questão da ADD em Portugal surgiu no início dos anos 90, aquando do modelo de avaliação previsto pelo Decreto Regulamentar n.º 14/92, que se seguiu à publicação do Estatuto da Carreira Docente (ECD), aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. Esta estruturação da carreira docente introduziu uma diferenciação entre a avaliação do desempenho e a avaliação do mérito para progressão na carreira, distinguindo e demarcando os dois processos. O Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro, faz depender a progressão não só meramente baseada no tempo de serviço na docência, agora condicionado pela duração temporal de cada um dos 10 escalões criados, como também pela avaliação de mérito (ou demérito) da experiência adquirida e da frequência com aproveitamento de módulos de formação. O acesso ao 8.º escalão agora depende da aprovação em provas públicas, às quais o professor voluntariamente se candidata, devendo a apreciação do júri ter por objeto o *curriculum* do candidato e um trabalho de natureza educacional a apresentar por este (Decreto-Lei n.º 139-A, de 28 de abril, art. 36, e Decreto Regulamentar n.º 132/92, de 30 de junho.) O progresso na carreira é voluntário e o exame de acesso ao 8.º escalão depende da vontade do professor, sendo o mérito mais avaliado que o desempenho.

Em 1998, em virtude da nova revisão do ECD (Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro), aboliu-se o regime de progressão na carreira por acesso ao 8.º escalão e o regime de avaliação do desempenho docente foi alvo de algumas reformulações, estipuladas pelo Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio, posteriormente reformulado em 2007. Este novo ECD considera que, salvo “raras exceções”, o regime de avaliação de desempenho introduzido em 1992 e reformulado no final da mesma década se convertera num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo. Nestas condições, a progressão na carreira passou a depender fundamentalmente do decurso do tempo, o que permitiu que docentes que permaneceram afastados da actividade letiva durante a maior parte do seu percurso profissional tenham chegado ao topo da carreira (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro).

Foi neste contexto que o modelo de avaliação do desempenho toma como referência o regime aprovado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro. Segundo Formosinho, na base do novo ECD está uma agenda que coloca a promoção do sucesso escolar, a prevenção do abandono e a melhoria da qualidade das aprendizagens no centro das políticas educativas que vê nos professores o principal recurso de que dispõe a sociedade portuguesa e considera que a sua valorização social passa por um regime de progressão na carreira que dependa do desenvolvimento das competências e da avaliação do desempenho docente (FORMOSINHO,

2010: 102). O novo ECD salienta a ação docente como elemento fulcral para a melhoria das aprendizagens, daí a valorização do aperfeiçoamento das práticas educativas e o apelo ao empenhamento na vida e organização da escola. Assiste-se ainda à fusão, no mesmo processo, da avaliação de mérito e da avaliação de desempenho de que decorre simultaneamente a apreciação da atividade docente e o progresso na carreira. Tal é a ênfase na melhoria global do sistema de ensino que se passa a estabelecer uma relação estreita entre as aprendizagens realizadas pelos alunos e o desempenho profissional dos docentes. Abandona-se assim uma perspetiva de competência presumida apenas pela qualificação profissional e centrando-se na qualidade do ensino, no seu comportamento, na sua prática pedagógica e nos resultados.

Em 2010, surge uma nova alteração ao ECD (Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho) na sequência do processo negocial desenvolvido entre o Ministério da Educação e as organizações sindicais representativas do pessoal docente. Assim, este Acordo de Princípios para a Revisão do Estatuto da Carreira Docente e do Modelo de Avaliação dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e dos Educadores de Infância, assinado a 8 de janeiro de 2010, veio a traduzir-se numa maior articulação entre avaliação de desempenho e progressão na carreira, na medida em que a distinção do mérito passa a permitir uma progressão mais rápida. Foi, igualmente, reforçada a importância da Supervisão Pedagógica como forma de garantir a qualidade do serviço educativo, sobretudo nos escalões onde é fixada uma contingentação através de vagas. A publicação do Decreto-Lei n.º 75, de 23 de junho, obrigou a regulamentação específica respeitante aos procedimentos da Avaliação de Docentes, passando a estar enquadrada, legalmente, pelos seguintes diplomas: Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho; Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro; Despacho Normativo n.º 24/2010, de 23 de setembro; Portaria n.º 926/2010, de 20 de setembro e Despacho n.º 7886/2010, de 5 de maio.

1.3. Problemática, Levantamento de Hipóteses e Definição de Objetivos

Dado o enquadramento normativo-jurídico e as orientações da OCDE relativos à ADD, seria desejável que se verificasse, na prática, uma ênfase na componente formativa do modelo dedicada ao desenvolvimento e melhoria profissional. Esta seria complementada por uma componente sumativa com efeitos de progressão de carreira baseada no mérito, responsabilização e prestação de contas pela sua prática docente. No entanto, Santiago e Benavides (2009: 23) consideram que um dos maiores desafios da ADD em Portugal é a subalternização da finalidade formativa. Segundo os mesmos autores, isso deve-se a uma série de fatores que correspondem aos constrangimentos já mencionados: tensão entre propósitos formativos e sumativos no mesmo modelo de ADD; ausência de *feedback* significativo relativamente à intervenção docente; ausência de ligação efetiva entre a ADD e o desenvolvimento profissional fornecido; a ausência de externalidade do modelo de ADD, que representa um obstáculo ao rigor, imparcialidade e consistência de práticas segundo padrões nacionais; ausência de formação específica em ADD e reservas variadas no que concerne à conceção e implementação da ADD.

A pergunta de partida que está na origem da presente investigação visava determinar se o Modelo de ADD vigente em 2010 teria contemplado a vertente formativa ou somente a sumativa e a nossa hipótese de partida – fundamentada no quadro teórico montado e que iremos verificar no terreno – é a de que a componente formativa se ressentiu na aplicação do processo em detrimento da sumativa. Para compreender se a ADD, desde a perspectiva duma amostra (que se pretende representativa) de professores de 2.º CEB, cumpriu a finalidade formativa a que se propôs, traçámos os seguintes objetivos: (1) perceber se e de que forma a ADD assumiu, na prática e no seu contexto educacional concreto, a vertente formativa e sumativa prevista no normativo legal e, caso isso se tenha verificado, (2) analisar se e de que forma a ADD contribuiu para a melhoria das práticas docentes. Traçámos ainda o objetivo paralelo de (3) compreender as representações dos professores relativamente a pontos centrais à questão da ADD, de modo a enquadrar as respostas anteriores num universo de referências partilhado, ao invés dum vácuo concetual que levantaria obstáculos ao entendimento aprofundado da questão.

2. METODOLOGIA

2.1. Tipo de Estudo e Instrumento de Recolha de Dados

Definida a problemática e a hipótese de partida e traçados os objetivos da investigação, detivemo-nos sobre as características do estudo e opções metodológicas mais adequadas aos mesmos, de forma a realizarmos uma seleção ajustada e pertinente. Optámos pela realização de um estudo extensivo, o que implica, para Greenwood a “observação, por meio de perguntas directas ou indirectas, de populações relativamente vastas de unidades colocadas em situações reais, a fim de obter respostas susceptíveis de serem manejadas mediante uma análise quantitativa” (cit. in FERREIRA DE ALMEIDA e MADUREIRA PINTO, 1995: 386). Esta escolha implica que tenhamos optado pela elaboração e aplicação de um inquérito por questionário, que consiste numa técnica de observação não-participante que se apoia numa sequência de perguntas ou interrogações escritas que se dirigem a um conjunto de indivíduos (inquiridos) que podem envolver as suas opiniões, representações, crenças ou informações fatuais sobre eles próprios e/ou o seu meio (QUIVY e CAMPENHOUDT, 1992: 188). A escolha recaiu sobre esta técnica por ser adequada ao estudo extensivo de grandes conjuntos de indivíduos, como é o caso do presente projeto, que, como já referimos, pretende dar resposta à pergunta de partida a partir de informações relativas ao maior número possível de indivíduos da população em questão.

A técnica de inquérito por questionário apresenta vantagens como a sistematização dos dados e maior simplicidade de análise, mas temos plena consciência das limitações que tal opção metodológica implica em termos da compreensão aprofundada do fenómeno. Quivy e Campenhoudt (1992: 147) referem os principais desafios como a superficialidade das respostas e o risco da apresentação das respostas como meras descrições desprovidas de elementos de compreensão penetrantes e, sobretudo, o problema da representatividade. Apesar dos problemas metodológicos e epistemológicos quanto ao uso do inquérito por questionário e de se postular a sua articulação com outras técnicas, partilhamos a ideia de que o grande problema de

qualquer investigação não será o da melhor metodologia, mas o da validade, ou seja, o da adequação dos indicadores aos conceitos da teoria que representam. É a própria seleção de indicadores (ou a sua construção deliberada em função dos objetivos da pesquisa) a operação que, no quadro mais geral da elaboração da “linguagem” da investigação empírica, mais sensivelmente revela a presença determinante da teoria (FERREIRA DE ALMEIDA e MADUREIRA PINTO, 1995: 72) e cremos que esse ponto está basilado e articulado de forma coerente em todas as etapas do processo investigativo.

Definidos os pressupostos metodológicos que justificaram a opção do questionário como técnica desta pesquisa, interessava então alinhar as dimensões delineadas para a análise da problemática com as perguntas a constar no inquérito por questionário. Constituiu-se assim um questionário, composto por dozes afirmações de resposta fechada, usando uma escala de Likert em 5 níveis que atestasse o grau de concordância do inquirido com as declarações postuladas, e duas questões de resposta aberta. Está dividido em duas partes: na primeira, englobam-se as questões relativas à caracterização pessoal e profissional dos inquiridos e, na segunda, estão os indicadores que nos possibilitaram obter informações sobre dimensões como a conceção pessoal da ADD, a sua relevância para o Ensino (visão macro) e para a escola (visão micro) bem como os seus constituintes, incidindo com especial enfoque nas dimensão das finalidades da ADD.

2.2. Participantes e Aplicação do Questionário

Foi tomada a decisão de restringir a população em estudo a professores de 2.º CEB de duas escolas EB 2/3 localizadas em Vila Nova de Gaia, logicamente abrangidas pelo modelo de ADD em vigor em 2010. A justificação de tal medida foi potenciar e maximizar a taxa de devolução de questionários, já que havia uma vinculação preexistente às duas instituições; em termos da instituição A, deve-se à nossa frequência da mesma durante a escolaridade básica e, em termos da instituição B, deve-se à nossa colaboração voluntária e pontual na dinamização de atividades de narração oral e promoção da leitura e escrita. Ambas gozam da vantagem adicional da proximidade geográfica à nossa zona de residência, o que facilita e acelera todo o processo de divulgação, entrega e recolha dos inquéritos por questionário.

Os participantes do estudo foram quinze professores do 2.º CEB que tivessem sido sujeitos ao processo de ADD em estudo. A amostra é constituída por quinze professores, sendo que: seis elementos pertencem ao grupo da da Escola A e nove ao da Escola B; treze são do género feminino e dois do género masculino; dois são bacharéis, dez são licenciados, dois são pós-graduados e um é doutorado; um dos elementos tem entre 35 a 45 anos de idade, oito têm entre 45 a 55 anos de idade e seis têm entre 55 a 65 anos de idade.

2.3. Apresentação e Discussão dos Resultados: Desafios, Problemas e Oportunidades do Modelo de ADD (2010)

Pretendemos apresentar e discutir os resultados apurados após análise cuidada do conteúdo extraído dos inquéritos por questionário. É nosso intuito estabelecer uma relação congruente e pertinente entre a literatura consultada e a nossa mediação e interpretação dos dados e do discurso fornecidos pelos professores, pois, tal como referem Bogdan e Biklen (1994), na base dum bom trabalho qualitativo está a correlação entre estas três variáveis: literatura, autor e dados. Optámos por estruturá-la em três subsecções, a saber: “Desafios”, “Problemas” e “Oportunidades”, de forma a organizar unidades de sentido que tanto fossem autónomas como articuladas entre si, promovendo uma análise e reflexão mais cuidada e proveitosa para o leitor.

- **Desafios**

É desde logo evidente que, junto da amostra, a a crença e a descrença relativas à eficácia e pertinência da ADD para a melhoria do serviço educativo ainda são praticamente equivalentes, como salienta o Gráfico 1.

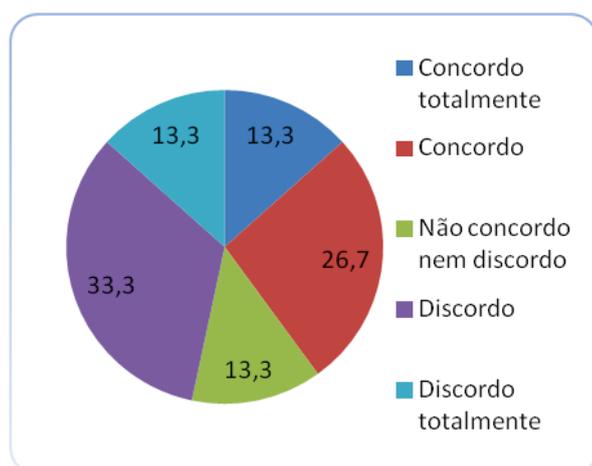


Gráfico 1- A ADD contribui para a melhoria do serviço educativo.

Fernandes (2008: 26) constata que um dos desafios mais importantes que nos é colocado por qualquer sistema de avaliação é de natureza cultural, sendo previsível que surjam resistências em setores da profissão docente que a viam como estranha à sua cultura laboral e um verdadeiro atentado à dignidade profissional, havendo ainda um respondente que considera que a ADD foi *a montagem dum circo pobre e doentio* (B1).

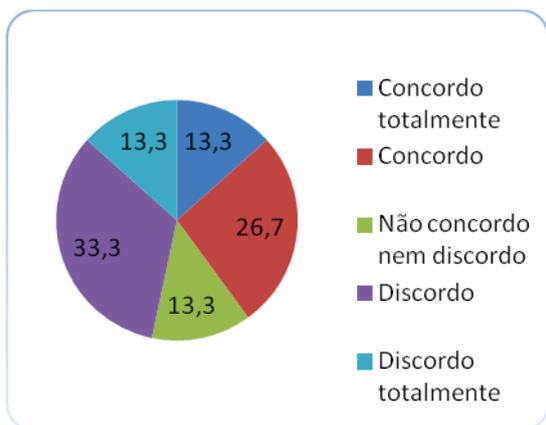


Gráfico 2 - A ADD é um processo necessário, visto que a progressão na carreira depende do mérito, responsabilização e prestação de contas

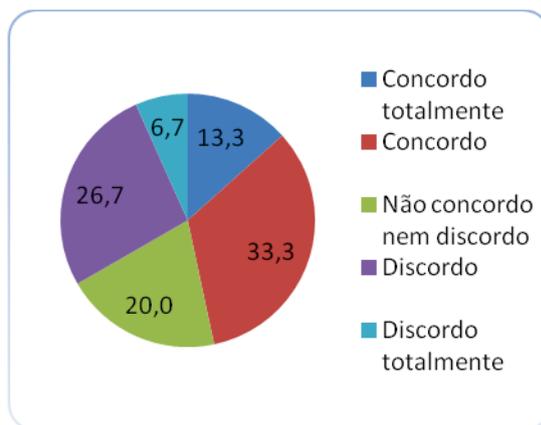


Gráfico 3 - A ADD é um processo necessário visto que o feedback transmitido sobre a prática pedagógica promove a sua melhoria e o consequente desenvolvimento profissional.

O Gráfico 2 ilustra, novamente, como a amostra não é consensual relativamente à referida mudança de paradigma em termos sumativos e de progressão na carreira, havendo novamente cerca de metade dos inquiridos que discorda desta medida. Todavia, dir-se-ia que 40% concorda ou concorda totalmente que havia poucos incentivos para os professores melhorarem as suas práticas, visto que a progressão na carreira não dependia do desenvolvimento das competências da profissionalidade docente. A necessidade de assegurar a dimensão formativa já é uma questão que reúne maior consenso, sendo que perto de metade da amostra concordaria que urgia estabelecer um sistema que assegurasse a identificação das necessidades de desenvolvimento profissional do corpo docente nacional e as colmatasse, possibilitando oportunidades de formação contínua.

Gráfico 4 - A ADD promove a dignificação, valorização e reconhecimento público da prática docente.

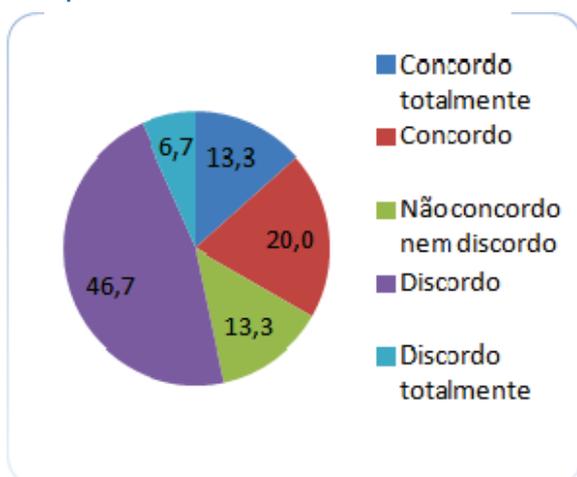
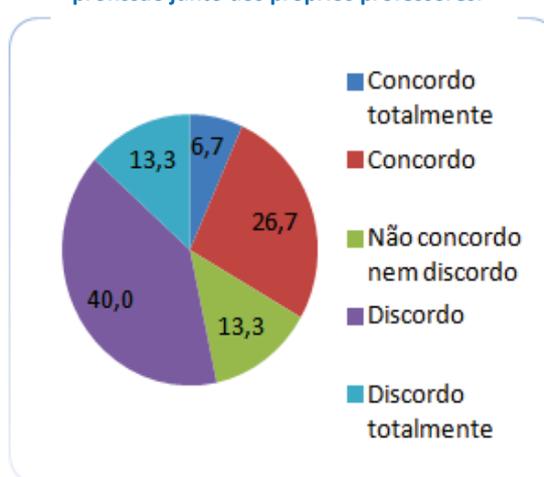


Gráfico 5 - A ADD promove a dignificação, valorização e reconhecimento da profissão junto dos próprios professores.



No seguimento destas considerações, está também bem patente a representação negativa de mais de metade da amostra relativamente à eficácia e pertinência da existência da ADD enquanto elemento valorizador da profissionalidade docente, tanto junto do público em

geral como dos próprios professores. Dir-se-ia que a ADD continua a ser uma área política extremamente sensível e que a polémica e os protestos maciços que gerou a nível nacional por parte dos sindicatos dos professores ainda se mantém presente e, mau grado a posição favorável e assinalável que parece ter emergido junto duma camada substancial da amostra relativa à necessidade dum regime de avaliação de professores, continua a ser necessário galvanizar e sensibilizar os professores e reuni-los num consenso mais alargado.

- **Problemas**

A principal crítica negativa que a amostra teceu ao modelo de ADD em questão foi a degradação do clima de escola, como podemos observar no Gráfico 6:

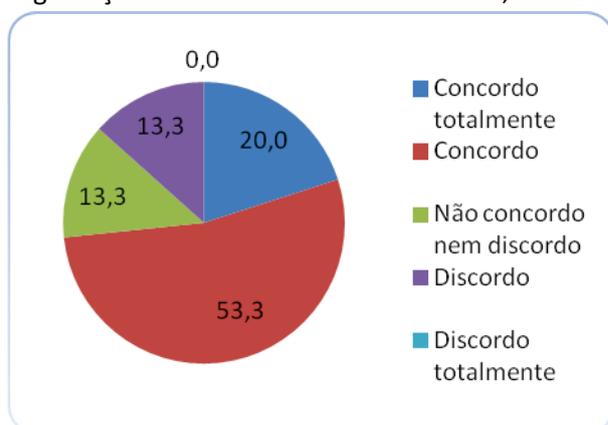


Gráfico 6 - A ADD promove o mal-estar dos professores e degrada o clima de escola.

Além de ser o ponto que mais consenso reuniu (73,3% a concordar ou concordar totalmente) foi também o mais visado nas perguntas de resposta aberta: *A ADD serviu apenas para criar mau estar entre colegas que se tiveram de avaliar e obrigar a um maior trabalho burocrático com a finalidade única de justificar uma nota.* (B5); *Houve mau estar porque a observação de aulas não foi realizada por alguém da disciplina.* (A5); *Não houve uma discussão clara, frontal, aberta por poder ferir suscetibilidades.* (B8).

A análise das resposta abertas serviu para distinguir duas dimensões que concorreram para a degradação do ambiente escolar: (1) a (in)competência do avaliador e avaliação por pares e (2) o excesso de burocracia. A avaliação por pares pode suscitar problemas como é o caso das tensões que se podem gerar pelo facto de os avaliados não reconhecerem competência aos avaliadores que, amiúde, não têm formação específica para o efeito, mas o cerne do problema estará no que Caetano (2008) designou por “metáfora política” da avaliação de desempenho (não apenas no campo da docência), a qual se refere à necessidade de uma análise do contexto organizacional e dos jogos de interesses na emissão de juízos sobre o desempenho, uma vez que “qualquer organização é uma entidade política e raramente as decisões importantes são tomadas sem que os actoreschave procurem proteger os seus interesses” (CAETANO, 2008: 17).

O excesso de burocracia foi o segunda crítica mais veemente, constando em anotações contundentes como: *Todo o processo burocrático.* (B2); *Demasiada burocracia.* (A4). De facto, a novidade do processo, a inexperiência na área e a formulação pouco clara dos normativos legais levou algumas escolas, segundo Castro Ramos (2009), a multiplicar o número de itens e sub-itens, sobrecomplexificando os formulários e processos associados, ao passo que a orientação e supervisão se revelou insuficiente. Consequentemente e mau grado o alerta do CCAP que considerava que “algumas escolas podiam ficar perplexas perante a dificuldade de distinguir o essencial do acessório” o processo consumiu muito tempo e energia aos professores, deixando-os sobrecarregados com papelada e atolados em burocracia (CASTRO RAMOS, 2009: 27).

Outros problemas detetados foram o facto de apenas 20% da amostra concordar ou concordar totalmente que a ADD promove medidas concretas que colmatam as necessidades formativas identificadas e, de igual forma, somente 20% considera que a ADD proporciona orientações válidas para a gestão e progressão na carreira baseadas no mérito, responsabilização e prestação de contas. É importante ter esta perspetiva em conta, visto que os professores pretendem naturalmente uma avaliação que os proteja nos seus direitos, mas também que reconheça as dificuldades e complexidades do seu trabalho e os incentive a melhorar.

- **Oportunidades**

Dados os desafios e problemas explanados, poderá parecer difícil que se forneça pistas para que a ADD represente uma oportunidade ao invés duma ameaça, mas a análise dos dados levanta indícios promissores. Os Gráficos 7 e 8 mostram que apenas 20% concorda que a dimensão sumativa deva ser a principal finalidade da ADD e, embora 40% ainda refira que foi esse o propósito primeiro do processo a que foi sujeito, cerca de metade da amostra (46,6%) discorda ou discorda totalmente de que foi esse o enfoque da ADD.

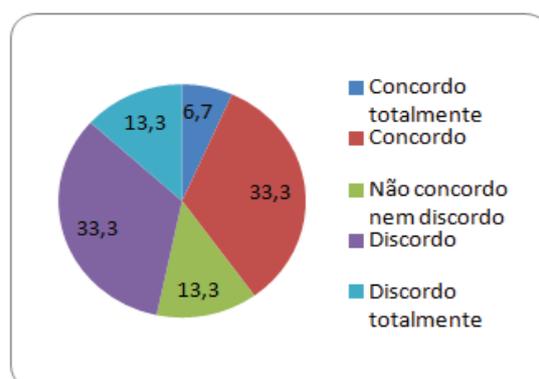
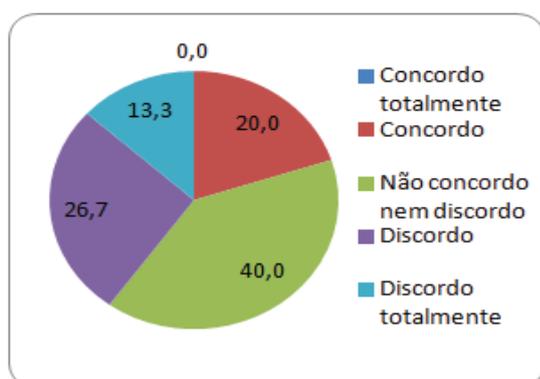


Gráfico 8 - 11. No meu caso, a principal finalidade da ADD foi a dimensão sumativa, baseada na prestação de contas e orientada para decisões de gestão e progressão de carreira.

inalidade da
va, baseada na
para decisões de

Garantindo a complementaridade deste raciocínio e aplicando-se a lógica inversa, a análise dos Gráficos 9 e 10 mostra inequivocamente que a grande maioria da amostra (86,7%) considera que a principal finalidade da ADD deve ser formativa.

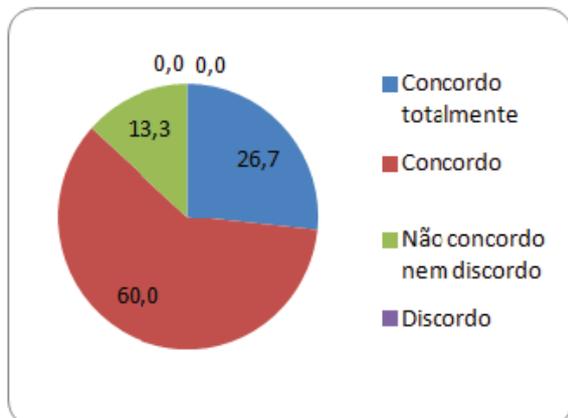


Gráfico 8 - A principal finalidade da ADD deve ser a dimensão formativa, baseada no desenvolvimento profissional e orientada para a melhoria das práticas educativas

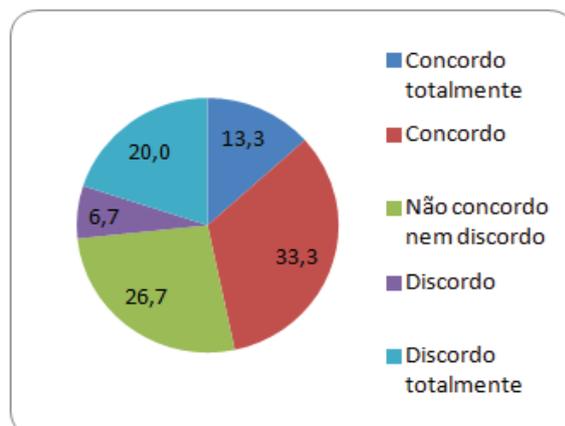


Gráfico 9 - No meu caso, a principal finalidade da ADD foi a dimensão formativa, baseada no desenvolvimento profissional e orientada para a melhoria das práticas educativas.

Apesar de somente 46,6% concordar ou concordar totalmente que foi essa a principal finalidade sentida aquando do seu processo avaliativo; que a ADD proporciona orientações válidas para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, fomentando a melhoria da prática pedagógica e ainda que promove a identificação das necessidades formativas, cremos haver uma base aceitável bem como uma possível margem de progressão, já que os resultados recentes da TALIS revelam que a maioria dos docentes europeus relata que a ADD e o feedback recebido é benéfico, justo e útil para o seu desenvolvimento profissional (Santiago e Benavide, 2009: Anexo 4) e Portugal encontra-se acima da média dos países que integraram o estudo. Os inquiridos manifestaram os seguintes sucessos na promoção da dimensão formativa, em dois grandes campos: (1) preparação pedagógico-didática (*Uma melhor preparação das unidades didáticas a lecionar* (B7); *Preocupação em melhorar a prática pedagógica* (A2) e (2) Formação de equipa educativas e abertura à comunidade (*Desenvolvi o espírito de equipa e tive a possibilidade de contactar com outros trabalhos e estratégias novas de trabalho* (B4); *Maior intercâmbio de saberes e abertura à comunidade* (A5)).

2.4. Considerações Finais

A realização do estudo empírico permitiu-nos atingir os objetivos traçados e chegar a algumas conclusões. A sua validade é questionável em termos de generalização (embora se tenha pugnado pela representatividade da amostra) por limitações inerentes à própria natureza e âmbito de realização do trabalho, que visa, acima de tudo, constituir um exercício académico e formativo. Assim, e apenas relativamente à nossa população, podemos concluir que:

- Verifica-se um alinhamento conceitual entre o modelo de ADD vigente em 2010-2011, a literatura revista e as recomendações da OCDE e a maioria da população estudada, visto que a amostra valoriza decisivamente a dimensão formativa e cerca de metade assinala que foi esse o enfoque da sua avaliação, relatando ainda experiências positivas nesse campo. No entanto, a detecção e, sobretudo, a colmatação das necessidades formativas ficou aquém das expectativas, o que levanta questões quanto aos efeitos ao longo prazo do processo avaliativo;

- A desvalorização da dimensão sumativa da ADD indica não só que apenas uma minoria reconhece a importância de uma dimensão que englobe a responsabilização e prestação de contas, mas também a descrença na justiça dos resultados obtidos pelo processo. Isto implica um desafio acrescido para futuros modelos de ADD, a par da valorização desta prática na cultura escolar, de modo a promover a sua aceitação. Para o efeito, será necessário ainda desburocratizar futuros modelos bem como garantir a externalidade da ADD, visto que a avaliação por pares levanta suspeitas e deteriora o clima de escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Legislação Consultada e Referenciada

Decreto Regulamentar n.º 14/92

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril

Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro

Decreto Regulamentar n.º 132/92, de 30 de junho

Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro

Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho

Decreto-Lei n.º 75, de 23 de junho

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho

Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro

Despacho Normativo n.º 24/2010, de 23 de setembro

Portaria n.º 926/2010, de 20 de setembro

Despacho n.º 7886/2010, de 5 de maio

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

Bibliografia Consultada e Referenciada

- CAETANO, António (2008). *Avaliação de Desempenho – O Essencial que Avaliadores e Avaliados Precisam de Saber*, Livros Horizonte: Lisboa
- FERREIRA ALMEIDA, João e MADUREIRA PINTO, José (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*, Editorial Presença: Lisboa
- FLORES, Maria Assunção (org.) (2008). *Avaliação de Professores numa Perspectiva Internacional – Sentidos e Implicações*, Areal Editores: Porto
- FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim e OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*, Edições Pedagogo: Mangualde
- GRAÇA, Anabela et al. (2011). *Avaliação do Desempenho Docente – Um Guia para a Ação*, Lisboa Editora: Lisboa
- Quivy, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva: Lisboa
- SIMÕES, Gonçalo (2000). *A Avaliação do Desempenho Docente*, Texto Editores: Lisboa

Sitografia

- CASTRO RAMO (2009), *Teacher Evaluation in Portugal: Country Background Report for OECD*, Ministério da Educação, Lisboa: disponível em www.oecd.org/edu/teacherevaluationportugal (última consulta a 27/12/12)
- FERNANDES, Domingo (2008) *Avaliação do Desempenho Docente – Problemas, Oportunidades e Desafios*, Texto Editores: disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5508> (última consulta a 28/12/12)
- SANTIAGO, Paulo e BENAVIDES, Francisco (2009). *Teacher Evaluation – A Conceptual Framework and examples of Country Practices*, OECD Publishing: disponível em <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/44568106.pdf> (última consulta a 22/11/12)
- SANTIAGO, Paulo et al. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*, OECD Publishing: disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en> (última consulta a 22/11/12)

Anexo IX: Grelhas de Avaliação da Intervenção Educativa



PAJ, A FRASSINETTI
DEPARTAMENTO DE
FORMAÇÃO EM
EDUCAÇÃO BÁSICA

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

AULA		CICLO	
ESCOLA		LOCALIDADE	
ALUNO		DATA AULA	/ /

Em cada um dos itens abaixo proposto, assinale, com uma cruz na coluna adequada, de acordo com os seguintes critérios:

- 1 e 2 são níveis negativos – a aplicar quando o aluno revela ausência ou dificuldades;
- 3, 4 e 5 são níveis positivos e graduativos;
- NO, não observado

Planificação / Preparação de(a) aula(s)	1	2	3	4	5	NO
Planifica corretamente e com adequação ao contexto						
Apresenta objetivos executáveis e de acordo com o programa						
Propõe tarefas bem estruturadas e adequadas aos alunos						
Mostra coerência cronológica na formalização do plano						
Mostra coerência ortográfica na formalização do plano						
Propõe estratégias de avaliação adequadas						
Planifica atividades de diagnóstico						
Corrige os erros cometidos/apontados em planificações anteriores						

Desenvolvimento / Concretização / Implementação	1	2	3	4	5	NO
Clarifica com os alunos os objetivos a atingir						
Cria um clima de aula positivo, de organização, liberdade, responsabilidade e cooperação						
Utiliza adequadamente o espaço e o material didático						
Mostra originalidade e diversifica os meios avaliativos de ensino na elaboração de estratégias						
Mostra capacidade de adaptação a situações imprevistas, ainda que tal possa inviabilizar o cumprimento do plano						
Realiza corretamente a programação estabelecida						
Constrói o ensino com base nos conhecimentos prévios dos alunos						
Formula questões que desenvolvem o pensamento e diferentes níveis cognitivos						
Formula questões diversificando os respondentes						
Domina a pronúncia da língua em uso						
Adequa a linguagem ao nível dos alunos						
Utiliza uma entoação de voz adequada						
Prepara uma comunicação interativa						
Utiliza gestos, expressões faciais, olhares e posição corporal ajustada						
Demonstra controlo e segurança						
Estimula os alunos no sentido de melhorar o seu empenhamento						
Utiliza técnicas e/ou instrumentos de avaliação adequadas(as)						
Utiliza corretamente os conhecimentos cronológicos						
Dá tempo aos alunos para pensar						
Explora corretamente as situações de erro						
Aprova as intervenções dos alunos e dá-lhes feedback adequado						
Planifica estratégias que promovem a mudança conceitual						
Mostra progressos em relação à(s) aula(s) anterior(s)						

Avaliação de(a) aula(s)	1	2	3	4	5	NO
Tem uma autoavaliação consciente e adequada à aula tendo a noção exata do que não corresponde às expectativas e porquê						
Mostra abertura de espírito, acoltando outros pontos de vista						
Utiliza argumentos corretos com calma e ponderação						
Persegue soluções para obviar as suas falhas						
Melhora, em aulas posteriores, a maioria dos erros apontados						

(A preencher quando da visita do professor orientador)		1	2	3	4	5	NO
TOTAL(A/S)	PARCIAIS						
	TOTALS						

O(A) Aluno(a): _____

O(A) Professor(a) Supervisor(a): _____



Grelha de acompanhamento da prática profissional

1. Insuficiente	2. Suficiente	3. Bom	4. Muito Bom	5. Excelente
0-9	10-13	14-16	17-18	19-20

A Grade deve ser entendida como um instrumento de ajuda/apoio para o processo de aprendizagem e de reflexão sobre a prática educativa.

1- CONHECIMENTO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO

	1	2	3	4	5
Domina os conteúdos que ensina					
Relaciona a explicação com os interesses dos alunos					
Apresenta analogias, comparações e exemplos					
Explícita, passo a passo, a sua proposta					
Enfatiza os pontos chave que o aluno deve compreender e assimilar					
Mobiliza os saberes de forma integrada					

2- DESEMPENHO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO

	1	2	3	4	5
Coordena adequadamente os ritmos de ensino aprendizagem na sala de aula					
Espera que haja silêncio para explicar					
Comunica de forma assertiva					
Motiva os alunos para a atividade					
Adequa a atividade aos conhecimentos prévios dos alunos					
Utiliza materiais didáticos adequados aos alunos					
Percebe quando algum aluno fica confuso e esclarece antes de avançar					
Expressa-se com fluência e correção linguística					
Adequa o discurso à competência linguística dos alunos					
Revela coerência e firmeza na gestão das regras estabelecidas, na sala de aula					
Anima os alunos para que estes: expressem opiniões, coloquem dúvidas e perguntas					
Solicita aos alunos analogias e comparações com o seu dia a dia					
Utiliza adequadamente a voz					
Gere, adequadamente, a sua movimentação no espaço					
Revela flexibilidade face a situações não previstas					



3- FORMULAÇÃO DE QUESTÕES

	1	2	3	4	5
Coloca questões para verificar se o aluno assimilou os conteúdos					
As questões exigem não só recordar mas também refletir					
Concede ao aluno o tempo necessário para responder					
As questões promovem nos alunos o gosto pela pesquisa					
Quando a resposta de um aluno é desadequada ou incompleta oferece oportunidade para que outros alunos possam corrigir ou complementar					

4- A INTERAÇÃO COM OS ALUNOS

	1	2	3	4	5
Manifesta sentido de humor					
Mostra interesse por todos os alunos					
Procura que os mais tímidos intervenham					
Demonstra serenidade					
Escuta pacientemente e com atenção					
Elogia de forma apropriada					
Fomenta a ajuda mútua (aprendizagem cooperativa) entre os alunos					
Não permite que a turma ria de um aluno					
Ajuda o aluno a pensar e a atuar por si mesmo					
Entende que o erro é parte do processo de aprendizagem e por tal, anima o aluno a ser curioso e criativo					
Sabe resolver conflitos que possam surgir					
Recorda oportunamente as regras estabelecidas					

5- COMPROMISSO E ATITUDE COM O ENSINO REFLEXIVO*

	1	2	3	4	5
Mostra interesse e entusiasmo com a prática educativa					
Procura identificar os pontos fortes e fracos da sua prática educativa					
Demonstra preocupação em examinar criticamente os seus erros para aprender com eles					
Responde construtivamente ao acompanhamento					

ASSINATURA:

Data:

(adaptada de Rodríguez Marcos, 2002)

* Preencher uma vez por mês



Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico

Ano Letivo 2012/13

Ficha de Avaliação da Prática de Ensino Supervisionada I – Estudante (autoavaliação)

NOME DO ESTUDANTE:
NOME DA INSTITUIÇÃO:
NOME DO ORIENTADOR COOPERANTE:
NOME DO SUPERVISOR DA ESEPF:

O período de Intervenção Educativa é determinante na formação dos estudantes, enquanto experiência de uma descoberta continuada de competências básicas à sua profissionalização, ao nível do grupo, instituição e comunidade. Neste sentido, a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti solicita a sua apreciação do desempenho do(a) estudante, dando atenção às exigências contidas nos resultados de aprendizagem e às competências definidas para este estágio.

A partir dos resultados de aprendizagem aqui apresentados, por favor avalie em que medida estas competências foram sendo desenvolvidas pelo estudante, fazendo um comentário fundamentado sobre os aspectos propostos, classificando, qualitativamente e quantitativamente, cada uma delas.

Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Excelente
0-9	10-13	14-16	17-18	19-20

Competências transversais:

- Ética e valores / Comunicação / Pensamento crítico

Competências específicas:

1. Caracteriza o estabelecimento de ensino do 1º Ciclo através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e atua em conformidade;
2. Aplica de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa;
3. Domina métodos e técnicas relacionados e adequados ao processo de ensino/aprendizagem;
4. Planifica, concretiza e avalia a intervenção educativa;
5. Recorre a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas;
6. Reconhece a necessidade da continuidade pedagógica entre o 1º e o 2º Ciclo do EB;
7. Compara o contexto do 1º Ciclo do EB e o contexto do 2º ciclo do EB, reflectindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção educativa adequada.



Apreciação do desempenho do estagiário relativamente às seguintes competências:

1. Caracteriza o estabelecimento de ensino do 1^o Ciclo através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e atua em conformidade
 - a. Atua respeitando os ideários e valores da instituição colaborando de forma efetiva na dinâmica institucional.
 - b. Colabora em iniciativas no contexto local e comunitário

	Qualitativa	Quantitativa
Classificação		

2. Aplica de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa.
 - a. Intervém numa perspectiva curricular, tendo em conta uma pedagogia diferenciada, gerindo recursos e organizando o ambiente educativo de acordo com os princípios da aprendizagem activa e participativa.
 - b. Utiliza estratégias pedagógicas que promovam o sucesso escolar

	Qualitativa	Quantitativa
Classificação		

3. Domina métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de ensino/aprendizagem.
 - a. Desenvolve experiências pedagógicas que promovam aprendizagens activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam o direito ao sucesso escolar de cada aluno



	Qualitativa	Quantitativa
Classificação		



4. **Planifica, concretiza e avalia a intervenção educativa.**

- a. Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível
- b. Age com intencionalidade
- c. Reflete de forma a adequar e reformular a acção educativa

	Qualitativa	Quantitativa
Classificação		

5. **Recorre a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas.**

- a. Utiliza técnicas e instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação do processo de ensino/aprendizagem
- b. Reflete e expressa as dimensões do desenvolvimento pessoal e profissional, implicados na referida análise.

	Qualitativa	Quantitativa
Classificação		

6. **Reconhece a necessidade da continuidade pedagógica entre o 1º e o 2º Ciclo do EB.**

- a. Identifica a especificidade da organização do ambiente educativo do 1º Ciclo do EB
- b. Descreve as especificidades do processo de ensino/aprendizagem dos alunos do 1º Ciclo do EB

	Qualitativa	Quantitativa
Classificação		



7. Compare o contexto organizacional do 1º Ciclo do EB e o contexto do 2º ciclo do EB, reflectindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção educativa adequada.

- Relaciona as práticas educacionais com as teorias que as enformam
- Problematiza as questões que se colocam a este profissional

	Qualitativa	Quantitativa
Classificação		

Refira, por favor, as competências que pode melhorar tendo em vista o perfil desejável de profissional da educação do 1º ciclo do Ensino Básico:

3º Semestre: Autoavaliação – média aritmética simples

	Qualitativa	Quantitativa
Classificação		

*O período de habilitação profissional é determinante na formação dos estudantes, enquanto uma experiência de descoberta continuada de competências básicas à sua profissionalização ao nível do grupo, instituição e comunidade. Neste sentido, a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti solicita-lhe a apreciação do seu desempenho, dando atenção às exigências contidas nos resultados de aprendizagem e às competências definidas para este estágio.

A partir dos resultados de aprendizagem aqui apresentados, por favor avalie em que medida estas competências foram sendo desenvolvidas por si, fazendo um comentário fundamentado sobre os aspectos propostos.

A sua autoavaliação não interfere na classificação final, resultante da média aritmética da classificação atribuída pelo professor cooperante e pelo professor supervisor.

Assinatura do Estudante _____

2013/_____/_____