

**Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti**

**Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico**



**A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE:  
INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS EM  
CONTEXTOS DE 1º E 2º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO**

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

**Por:**

Cátia Patrícia Alves Vieira

**Sob Orientação de:**

Professora Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes e Professora  
Doutora Ana Luísa de Oliveira Ferreira

Porto,

junho de 2013

## RESUMO

O presente relatório é o resultado dos estágios vivenciados em contextos de 1º e 2º ciclo do Ensino Básico, no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I e II, para a obtenção de Mestrado em Ensino no 1º e 2º ciclo do Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Este relatório é o produto da reflexão de todo o processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, enquanto estudante deste mestrado, confrontando com as teorias que as enformam, relativas aos dois contextos.

Referenciamos como opção metodológica, um estudo exploratório, com a intenção de analisar o máximo de possibilidades em ambos os contextos escolares de intervenção, no âmbito de uma investigação qualitativa.

Ao longo das intervenções educativas, atuámos de forma intencional, desenvolvendo experiências pedagógicas que promoveram aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantiram o direito ao sucesso escolar de cada aluno.

Destacamos ainda, a importância de múltiplas experiências educativas na construção da profissionalidade, bem como as questões que se colocam ao professor generalista, a que se pretende responder, assumindo uma postura reflexiva na construção do conhecimento.

**Palavras-chave:** 1º e 2º ciclo do Ensino Básico; Professor Generalista; Intencionalidades Educativas; Pensamento Crítico e Criativo; Motivação, Interdisciplinaridade; Projetos à Comunidade Educativa.

## ABSTRACT

This report is the result of stages experienced in contexts of 1st and 2nd cycle of basic education in the context of the courses of supervised teaching practice i and ii, to obtain the master of education in the 1st and 2nd cycle of basic education, pela escola superior de educação de paula frassinetti.

This report is the product of the reflection of the whole process of learning and professional development as a student of this master, confronting theories that shape it, for the two contexts.

Referenced as a methodological option, an exploratory study intended to analyze the maximum possibilities in both school contexts of intervention, within a qualitative research.

Along with educational interventions, we act intentionally, developing educational experiences that promote active learning, significant, diverse, integrated and socializing that guarantee the right to academic success of each student.

We also highlight the importance of multiple educational experiences in the construction of professionalism, as well as issues facing the generalist teacher, that we want to reply, assuming a reflective knowledge construction.

**KEYWORDS:** 1st and 2nd cycle of basic education; generalist teacher; educational intentions, critical thinking and creative; motivation; interdisciplinarity; projects for education community.

# AGRADECIMENTOS

Diz-se que quando se agradece deve ser intencionado e verdadeiro por isso, passo a nomear todos aqueles que de alguma forma contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal, destacando cada um deles de uma forma especial pelo apoio que me deram ao longo deste percurso.

Em primeiro lugar, quero agradecer especialmente aos meus PAIS pela oportunidade e aposta na minha formação académica e principalmente, pela paciência que tiveram nos momentos menos bons e pelo incentivo nos momentos de êxito.

Ao meu NAMORADO, Paulo Ribeiro, pelo amparo nos dias mais difíceis e por acreditar no meu sucesso.

A todos os meus FAMILIARES pelo carinho e pela disponibilidade imediata nesta etapa. À minha AFILHADA, Fabiana Vieira, pelos beijinhos e abraços nos momentos em que mais precisei.

À minha AMIGA e colega, Diana Garcia, pela amizade que fomos construindo, pela partilha de experiências e principalmente pelo apoio em todos os momentos.

Ao meu PAR PEDAGÓGICO, Ana Catarina Assunção, pelo caminho que construímos juntas nestes dois anos, pela boa disposição nas diversas situações em que passámos e pelo espírito de interajuda nos momentos de maior dificuldade.

Às PESSOAS que disponibilizaram o seu tempo para partilharem as suas histórias e experiências, onde as guardo com muito significado e carinho.

Às SUPERVISORAS, Professora Doutora Ana Gomes e Professora Doutora Ana Luísa Ferreira, por toda a orientação, disponibilidade e partilha de saberes profissionais que me ajudaram a evoluir ao longo destes estágios.

Aos PROFESSORES DA ESEPF que ao longo destes anos mostraram-se disponíveis, de forma a tornar as aprendizagens mais significativas no momento de intervir.

Às PROFESSORAS COOPERANTES, Lia Figueira, Ana Ribeiro e Cecília Lourenço por abrirem as portas das suas salas, pela partilha de experiências, bem como pela orientação dada, no sentido de evolução enquanto profissional.

Aos ALUNOS, do 2º e 6º anos, pelos desafios lançados ao longo da intervenção que motivaram-me a querer mais e mais.

A todos, um muito obrigada!

Cátia Vieira

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	10
1. Conceção de Educação .....	10
2. Perfil do Professor do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.....	13
3. Perspetivas teóricas sobre o 1º e 2º Ciclos do EB.....	19
4. Perspetivas Educacionais .....	22
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	26
1. Tipo de estudo .....	26
2. Participantes do estudo.....	27
3. Instrumentos .....	28
<b>CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO</b> .....	32
1. Caracterização do Contexto .....	32
1.1 Caracterização das instituições.....	32
1.2 Caracterização dos grupos .....	35
2. Intervenção no contexto .....	38
2.1 Observar / Preparar .....	38
2.2 Planear / Planificar.....	41
2.3 Agir / Intervir .....	46
2.4 Avaliar.....	51
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	58
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	66
<b>ANEXOS</b> .....	CD

# ÍNDICE DE ANEXOS<sup>1</sup>

- Anexo I:** Registo de Observação – Registo de Incidentes Críticos
- Anexo II:** Registo de Observação – Registo Contínuo
- Anexo III:** Registo de Observação – Amostragem de Acontecimentos
- Anexo IV:** Registo de Observação – Listas de Verificação
- Anexo V:** Registo de Observação – Grelha de Escala Classificada
- Anexo VI:** Registo de Observação – Registos Fotográficos
- Anexo VII:** Materiais e Recursos utilizados
- Anexo VIII:** Planificações do 1º CEB
- Anexo IX:** Planificações do 2º CEB
- Anexo X:** Projeto à Comunidade Educativa do 1º CEB
- Anexo XI:** Projeto à Comunidade Educativa do 2º CEB
- Anexo XII:** Grelhas de Acompanhamento da Prática Profissional – preenchidas pelo par pedagógico
- Anexo XIII:** Projeto Implementado no 1º CEB – “A Bruxa Mimi”
- Anexo XIV:** Projetos Implementados no 2º CEB
- Anexo XV:** Portfólio Reflexivo
- Anexo XVI:** Instrumentos de Avaliação

<sup>1</sup> Consultar Anexos

# ÍNDICE DE SIGLAS

**CEB:** Ciclo do Ensino Básico

**DGE:** Direção Geral de Educação

**DL:** Decreto-Lei

**DREN:** Direção Regional de Educação do Norte

**DT:** Diretor(a) de Turma

**EB:** Ensino Básico

**HGP:** História e Geografia de Portugal

**IE:** Intervenção Educativa

**IIE:** Instituto de Inovação Educacional

**LBSE:** Lei de Bases do Sistema Educativo

**MC:** Metas Curriculares

**MEC:** Ministério da Educação e Ciência

**OCP:** Organização Curricular e Programas

**PAA:** Projeto Anual de Atividades

**PEE:** Projeto Educativo de Escola

**PCT:** Projeto Curricular de Turma

**PR:** Portfólio Reflexivo

**RI:** Regulamento Interno

**TIC:** Tecnologias de Informação e Comunicação

## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I e II, orientada pela Professora Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes e pela Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Ferreira, para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico (CEB), pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Tal como institui o DL nº43/2007, de 22 de fevereiro,

"(...) 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. (...) promove o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta (...) para os 1º e 2º ciclos do ensino básico".

Deste modo, apresentámos neste relatório o produto do processo de uma intervenção educativa e da reflexão do mesmo, enquanto aluna deste mestrado.

O estágio tinha como objetivo, o desenvolvimento de diferentes competências do domínio Científico Pedagógico. Por um lado, pretendia-se que se soubesse caracterizar os estabelecimentos de ensino do 1º e 2º CEB através da análise dos documentos do regime de Autonomia, de Administração e de Gestão, adequando a prática educativa a essa mesma caracterização. Por outro lado, aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa, através do domínio de métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de ensino/aprendizagem. Neste sentido, pretendemos projetar todo o percurso educativo assente no processo de observação/preparação; no domínio do planeamento/planificação da intervenção educativa de forma integrada e flexível; da ação/intervenção educativa e por fim, na avaliação da mesma, dando enfoque ao papel do professor reflexivo e crítico, recorrendo a metodologias de Investigação em Educação. Para isso, foram utilizados os métodos, as técnicas e os instrumentos adequados aos contextos educativos. Atuámos de forma intencional, desenvolvendo experiências pedagógicas que promoveram aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantiram o direito ao sucesso escolar de cada aluno.

Dando primazia a uma experiência de prática pedagógica mais próxima da atividade profissional futura, os estágios de intervenção do 1º e 2º ciclos tiveram a mesma duração de catorze semanas, no qual os participantes do estudo do 1º ciclo pertenciam a uma Instituição de cariz religioso, de Ensino Particular e Cooperativo localizado no concelho do Porto, enquanto os participantes do estudo do 2º ciclo



pertenciam a uma Instituição de Ensino Público, integrado num Agrupamento Vertical de Escolas, localizado no concelho de Vila Nova de Gaia.

Para sustentar o desenvolvimento destas mesmas competências, iniciou-se a construção de um Portfólio Reflexivo, no qual constavam as reflexões realizadas durante as intervenções, que evidenciam a evolução quer a nível pessoal, quer a nível profissional da estagiária, criando assim, uma base reflexiva e de coleta de evidências importantes para a realização do presente relatório, bem como para o desenvolvimento das práticas futuras.

O relatório que se apresenta, encontra-se organizado em três capítulos diferentes. No Capítulo I definiram-se no *Enquadramento Teórico*, as perspetivas teóricas que sustentaram as intencionalidades educativas da prática ao longo dos estágios do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. De seguida, no Capítulo II referente à *Metodologia de Investigação*, este encontra-se organizado em três subcapítulos: no primeiro identificou-se e caracterizou-se o tipo de estudo realizado ao longo de ambas as intervenções; no segundo, os participantes do estudo dos diferentes contextos educativos e por fim, no terceiro, descreveram-se os instrumentos de recolha utilizados de acordo com as intencionalidades educativas. Finalmente, no Capítulo III alusivo à *Intervenção*, este encontra-se organizado em dois subcapítulos: no primeiro procedeu-se à caracterização dos contextos do 1º e 2º CEB, e no segundo, apresentou-se uma descrição pormenorizada do trabalhos desenvolvidos em ambos os ciclos, em contraponto com as perspetivas teóricas, focando os processos fundamentais à intervenção educativa, sendo eles: observar/preparar; planear/planificar; agir/intervir e avaliar.

Para terminar, apresentam-se as *Considerações Finais* numa reflexão resultante de todo o processo vivenciado em estágio de 1º e 2º CEB, bem como os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, relacionando as práticas educacionais com as teorias que as enformam. Destacou-se ainda, a importância das experiências em ambos os contextos na construção da profissionalidade, bem como as questões que se colocam ao docente generalista, às quais que se pretende responder, assumindo uma postura e reflexiva na construção do conhecimento.

## CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente capítulo centra-se na apresentação das perspetivas teóricas sobre a conceção da Educação que serviram de base a todo o trabalho construído ao longo dos estágios de intervenção no 1º e 2º Ciclos de Ensino Básico. Desta forma, pretendemos dar resposta a questões que estão implícitas no ato de educar.

### 1. Conceção de Educação

O conceito de “Educação”, etimologicamente, tem origem em duas palavras latinas: *educare* que relaciona este conceito com um movimento interior de nutrir, alimentar para que a pessoa “possa ser”, relacionado assim, como um “processo de desenvolvimento pessoal que passa necessariamente por relações dialéticas entre o indivíduo e a sociedade, os quais se condicionam reciprocamente” (Gonçalves, 2006:103). Por outro lado, *educere* prevê um movimento antagónico ao *educare*, isto é, “extrair de”, trazer à luz a riqueza da pessoa. Apesar de vários autores tentarem definir o que é a educação, é fundamental perceber que devido ao seu carácter evolutivo e à sua polissemia, não existe segundo Figueiredo (1999:23) uma definição “linear e redutível a uma única variável mas sim, multidimensional e complexa”. A educação é assim, uma questão antropológica, já que não é um fim em si mesmo, uma vez que está subjacente a uma intencionalidade educativa, isto é, educa-se para algo (Gonçalves, 2006:102).

Percecionamos deste modo que “a educação ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas à medida que aumenta o papel que desempenha na dinâmica das sociedades modernas” (Delors, *et al.*, 1996:89). Posto isto, Cabanas (2002:52) define o termo educação “como um poliedro de muitas faces”, como tal, podemos reconhecer na educação várias dimensões, a saber: social, racional, cultural, política, artística, ética, entre outras, onde mostra que a “educação é tudo isso e muito mais”. Consideramos que o papel do professor passa então por ter consciência de que o ser humano encontra-se em plena evolução, tratando-se de um ser inacabado. Neste sentido, educar alguém pressupõe que o formando seja um ser em construção, sendo que a educação desempenha o principal papel nessa mudança/processo evolutivo (Carvalho,1992:70). Como refere Arendt (2005:234), “ (...) a educação está entre as actividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana, que jamais

permanece tal como é, porém renova-se continuamente através do nascimento, pela chegada de novos seres humanos”. Consideramos então que a educação é, tal como Cabanas (2002:61):

“um processo de aperfeiçoamento, no qual se trata de fazer com que o sujeito aceda a níveis superiores na sua existência. Necessitamos, portanto, de um acolhimento exato 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 fazer com ele e, também, o que devemos fazer com ele: 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”.

Assumindo estas concepções, consideramos que pensar em Educação só fará sentido se acreditarmos que o ser humano é constantemente configurado pelo possível que a constitui, não se reduzindo às narrativas já interpretadas, mas criando sempre novas narrações, marcadas pela novidade que a imaginação ajuda a traçar, guiada pelo desejo e pela razão.

Posto isto, *o que é educar?* Importa responder que de acordo com a perspectiva de Maturana (2002:30) educamos da mesma forma como vivemos. Ainda segundo a mesma linha do mesmo autor (2002:29), este afirma que

“o educar ocorre num processo de convivência entre a criança e o adulto [...] ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem”.

Por sua vez, Savater (2000:25/26, *in* Carvalho, 2002:180) refere que “ (...) educar é acreditar na perfectibilidade humana, na sua capacidade inata de aprender e nesse desejo de saber o que o atrai”. Neste sentido, surge-nos uma outra questão que importa dar resposta, *por que educamos?* Paraphrasing Carvalho (2002:180) “educamos, fundamentalmente, para superar, em cada instante, a falibilidade da nossa condição”. Freire (1996:62) reforça ainda que “educar é impregnar de sentido cada ato do cotidiano”. Se educar é preparar indivíduos, ensinar segundo Roldão (2009:14-15) consiste “em desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, isto é de accionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovam activamente a aprendizagem do outro”.

Nesta linha de ideias, torna-se importante entendermos que ensinar é muito mais do que transmitir conhecimentos. Segundo Rogers (1985:65) ensinar é ainda “(...) despertar a curiosidade, instigar o desejo de ir além do conhecido”. É desafiar a pessoa a confiar em si mesmo e dar um novo passo em busca de mais. Já aprender na perspectiva Gérard Fourez (1996:24, *in* Maingain, 2002:81), “é abandonar uma

representação para adoptar uma outra mais prometedora”. De acordo com esta representação do que é aprender, concluímos que nos dias de hoje, o próprio conhecimento está em constante mutação e deixa rapidamente de ser importante nas experiências e nos diálogos do quotidiano. Carneiro (2001:123) conclui que aprender é assim, “esta notável predisposição do género humano para aprofundar o desconhecido e transpor as fronteiras outrora seguras do conhecimento estratificado”. Educar para o desconhecido pode significar a valorização da inovação, a maior consciência do risco “como meio de colonização do futuro e a reinvenção da escola como instituição orientada à criatividade” (*idem*, 2001:123).

Dando especial enfoque a essa criatividade que se deveria valorizar na Educação, esta torna-se indispensável para agir sobre o mundo que nos rodeia. Se este continua em constante mudança, de acordo com Robinson (2010:13), a melhor esperança é acreditarmos num novo paradigma da capacidade humana. De facto, se ambicionamos um mundo melhor onde as pessoas saibam resolver os problemas de forma criativa, saibam arranjar soluções, saibam dinamizar acontecimentos, então “temos de criar ambientes onde cada um se sinta inspirado a crescer criativamente” (*idem*, 2010:13).

“Se perguntarmos a uma turma do primeiro ano de escolaridade quem é que se acha criativo, todos levantarão as mãos. Se fizermos a mesma pergunta a um grupo de alunos mais velhos, a maior parte não se considera criativa” (Robinson, 2010:11). Na escola tornam-se necessários estes dois tipos de pensamento: criativo e crítico. Segundo Braumann (2009:29, *in noesis*, 2009) “(...) ambos condicionam a capacidade de resolver problemas. Dewey já na sua altura (1916) apelava para a necessidade do pensamento crítico. No entanto, embora seja reconhecida a sua importância, a necessidade da criatividade e do pensamento crítico, o ensino nem sempre tem isso em conta. Uma vez que, “na escola, o conhecimento é apresentado como um dado adquirido e não como o produto de um esforço criativo” (*idem*, 2009:29 *in noesis*, 2009).

Esta perda de criatividade ou perda de crença da criatividade deve-se, na perspectiva de Robinson (2010:11), em grande medida à escola, curiosamente. Isto é, aqueles que têm responsabilidade de desenvolver o potencial criativo de cada aluno e de apoiar o desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos são os que, muitas vezes, acabam por limitar a criatividade dos alunos. Assim, Robinson (2010:13) reforça que “temos de reavaliar a importância de alimentarmos o talento e de compreender a forma como esse talento se exprime de modo diferente em cada indivíduo.

Partindo da apresentação das conceções já realizadas em torno da Educação, o tópico seguinte apresenta uma análise fundamentada na nova habilitação que caracteriza assim, o professor generalista, bem como as várias dimensões a saber que definem este compromisso (consigo e com os outros) enquanto professor.

“O comprometimento é visto como a qualidade que separa os que «se preocupam» ou os que «se dedicam» dos que «não se interessam pela crianças» e «põem o seu próprio conforto em primeiro lugar». É também a característica que divide os que «levam a sério o seu trabalho» dos que não «se preocupam com a diminuição dos seus *standards*», e daqueles que «sentem uma lealdade em relação a toda a escola» dos professores que «se interessam unicamente com as suas próprias turmas». Distingue ainda o que se vêem a si próprios como «verdadeiros professores» daqueles cujos interesses ocupacionais se situam fora da escola" (Nias, 1989:30-31 *in* Day, 2004:99).

## 2. Perfil do Professor do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

De acordo com o DL 43/2007, o Governo atribuiu prioridade às políticas educativas que tinham como objetivo superar os défices de qualificação da população portuguesa, quer pelo combate ao insucesso e abandono escolar, como pela atribuição da escolaridade obrigatória até ao 12º ano. De forma a cumprir estes desafios exige-se que exista um corpo docente de qualidade, garantindo estabilidade, ou seja, uma qualificação na formação de professores. Desta feita, e de acordo com o Decreto-Lei em vigor, a habilitação para a docência passa a ser exclusivamente a habilitação profissional, o que não se verificava quando ocorreu a massificação do acesso ao ensino. Como referido anteriormente, as últimas revisões feitas pelo Governo Português às condições de atribuição de habilitação para a docência trouxeram consigo uma novidade:

" (...) o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico ou a habilitação conjunta para os 1º e 2º ciclos do ensino básico" (DL nº 43/2007, de 22 de fevereiro).

Com estas novas habilitações pretende-se que seja possível uma mobilidade docente entre os ciclos, da qual se depreende um impacto positivo quer ao nível de acompanhamento dos alunos por um período de tempo mais alargado; quer ainda na flexibilização da gestão dos recursos humanos afetos ao sistema educativo, bem como na respetiva trajetória profissional (DL nº 43/2007, de 22 de fevereiro). Para além da continuidade a que se propõe esta habilitação, o professor generalista tem ainda a possibilidade de desenvolver competências essenciais por área disciplinar, bem como competências transversais a todas as disciplinas a que está habilitado a lecionar. De

acordo com o DL 240/2001 de 30 de agosto, salientam-se quatro dimensões comuns para o perfil geral de desempenho profissional dos professores do EB: profissional, social e ética; de ensino e da aprendizagem; da participação na escola e de relação com a comunidade e de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Numa dimensão profissional, social e ética, o professor tem a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão. Torna-se fulcral que se questione sobre as razões que sustentam a sua prática educativa e sobre o insucesso escolar de alguns alunos, que projete os seus planos de aula com hipóteses a serem testadas; que olhe os manuais escolares com um sentido crítico e que se questione sobre as funções da escola e dos agentes educativos (Alarcão, 2001: s/p). Assim, assumindo esta postura de profissional que questiona e se questiona, o professor assume a sua formação como inacabada, refletindo sobre a construção da sua profissão de forma fundamentada.

Neste sentido, Alarcão revela que o professor reflexivo (1996:177ss.) é aquele que pensa na sua ação educativa; que se compromete com a profissão; se sente autónomo, exercendo uma liberdade que exige responsabilidade e capacidade de tomar decisões e de ter opiniões. É sobretudo alguém que atende com uma intencionalidade aos contextos em que trabalha, interpreta e adapta-os à própria atuação, à deles (instituição e alunos). Este professor avalia constantemente o seu desempenho, questionando-se. A reflexão envolve uma crítica da prática, relacionando-se com o passado, com o presente e com o futuro. Segundo Mezirow (1991:105 *in* Day, 2004:159) relaciona-se também com a “formulação de problemas”, assim como a “solução de problemas”, e torna-se essencial para construir e manter a capacidade e o comprometimento apaixonado de todos os profissionais cujo trabalho “se centra no cuidado e desenvolvimento dos alunos”. Contudo, é importante lembrar que haverá momentos em que reflexão não será apropriada ou simplesmente demasiado difícil de realizar, no caso de momentos de grande *stress* ou no final de uma semana muito atarefada. No entanto, Brubacher (1994:25 *in* Day, 2004:159) sugere três vantagens principais:

“A prática reflexiva ajuda os professores a libertarem-se de um comportamento impulsivo e rotineiro; (...) permite que (...) actuem de uma forma deliberada e intencional; (...) reconhece que os professores como seres humanos educados, já que este é o indicador de uma ação inteligente; (...) permite que afirme as suas identidades profissionais enquanto agentes de mudança com propósitos morais e (...) é essencial para o autoconhecimento”.

De igual modo, o uso de *portfólios* reflexivos constitui uma estratégia, que tem vindo a procurar responder à necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem de modo a assegurar cada vez mais, uma melhor

compreensão da mesma. Nesta perspetiva Sá-Chaves (2009:16) refere que “os *portfólios* são vistos e utilizados como instrumentos de estimulação e como factores de activação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem”. Os portfólios têm, por isso, uma função simultaneamente estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional.

Por fim, cabe ao professor promover a qualidade nos contextos de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes individuais e culturais e fomentar o desenvolvimento da autonomia dos alunos com vista à sua plena inclusão na sociedade (Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de agosto).

Em relação à dimensão do ensino e da aprendizagem, espera-se que o professor promova aprendizagens no âmbito do currículo, que permitam uma pedagogia diferenciada utilizando a avaliação nas suas diferentes vertentes como meio regulador da prática educativa. Partindo do “princípio de que diferentes alunos têm diferentes necessidades, (...) o professor planeia de forma pró-activa diversas maneiras de “chegar até” e expressar a aprendizagem” (Tomlinson, 2008:16). Cabe então ao professor estar atento às diversas diferenças que cada aluno é portador, tornando-o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem e iniciando nele o processo de diferenciação pedagógica (Arends, 1995:44). De facto, essas diferenças poderão acontecer a vários níveis: do conhecimento; das diferentes atitudes perante os conteúdos lecionados; dos ritmos diferenciados; dos interesses variados; dos diversos graus de motivação e autoconfiança e das necessidades individuais específicas. Nesta ordem de ideias, Morgado (2004:53 *in* Ferreira, 2007:65) associa a diferenciação, enquanto conceção de ensino e de aprendizagem, à qualidade educativa, na medida em que

“ o desenvolvimento de processos educativos de qualidade é, portanto, inclusivos no que respeita à sala de aula, passará definitivamente pela capacidade demonstrada pelo professor no sentido de introduzir progressiva e estruturadamente formas de diferenciação nos seus processos de trabalho”.

Por tudo isto, cabe ao professor do EB propiciar experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso de cada aluno (ME, 2004: 20). Relativamente às aprendizagens ativas, é necessário que o professor proporcione ao aluno situações de manipulação de objetos e meios didáticos e que promova atividades de exploração e de uma constante descoberta de percursos e saberes. Quanto às aprendizagens significativas e integradoras, é indispensável que o professor planifique atividades que

vão ao encontro das necessidades e interesses reais, adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada aluno e atividades de acordo com as vivências do mesmo e que permitem, assim, uma aplicação fora e dentro da escola. As aprendizagens diversificadas são desenvolvidas através da disponibilização de diversos materiais e da aplicação de múltiplas técnicas e processos, que permitem a exploração, a manipulação e o raciocínio. Paralelamente, há uma "igual necessidade de diversificar as modalidades de trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca dos conhecimentos adquiridos" (ME, 2004:24). Por último, para a aplicação das aprendizagens socializadoras, cabe ao professor planificar atividades que fomentam a interajuda, a solidariedade, a democracia e a autonomia (ME, 2004: 24).

Espera-se que o professor utilize de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade, saberes transversais e multidisciplinares, adequando-os ao nível de ensino dos alunos e organizando o ensino, de modo a promover as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções didáticas fundamentadas. Assim, para Fourez (1992:5, in Maingain, 2002:69) "praticamos constantemente a interdisciplinaridade sem o sabermos. Praticamo-la de cada vez que mobilizamos saberes diversos que nos estão disponíveis para resolver uma questão concreta." Nesta mesma linha de pensamento, concluímos que "o que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, do construir (Fazenda 1999:18), Etges (1993:18, in Silva, 2009:76) reforça que

" a interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador entre as diferentes disciplinas, não poderá ser já mais elemento de redução a um dominador comum, mas um elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade. A interdisciplinaridade é o princípio da máxima das potencialidades de cada ciência, a compreensão dos seus limites, mas, assim de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade".

Se pretendermos que os alunos aprendam de acordo com o que os novos *standards* sugerem e com as complexas exigências da sociedade atual, será necessário desenvolver o ensino em formas que vão muito para além de simples conhecimentos, testes e uma determinada nota. Tal como refere Darling-Hammond (1996:7, in Day, 2004:123) será também necessário

"compreendermos como ensinar de modo a responder às diversas perspetivas de aprendizagens dos alunos, que são únicos, e que o trabalho cuidadosamente estruturado consiga conduzir a um bom aproveitamento escolar. Precisaremos também de compreender o que as escolas devem fazer para se organizarem de forma a apoiar este tipo de ensino e aprendizagem".



Importa assim, destacar a importância das TIC no EB, onde cabe ao professor potencializar a sua utilização em contexto educativo, uma vez que segundo VIII Conferência Internacional de TIC na Educação (2012: s/p)

"vivemos numa sociedade em que a aprendizagem e o conhecimento se configuram cada vez mais como realidades em permanente desenvolvimento e mutação. Aprender a qualquer hora e em qualquer lugar configura-se como um novo paradigma educacional fortemente ancorado nas tecnologias digitais e em rede que progressivamente integram os ecossistemas de aprendizagem".

Desta forma, a integração das TIC em contexto educativo poderão responder a estes requisitos assumindo-se como um recurso e um meio potenciador de aprendizagens.

Ao professor do EB incube-lhe a missão na promoção do envolvimento ativo dos alunos nos processos de aprendizagem e gestão do currículo e ainda, no desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas. Nisto, seguindo a linha de pensamento de Cabanas (2002:232), importa atualmente que o aluno “aprenda a aprender”, isto é, aprenda a ser capaz de adquirir e empregar os conteúdos nas diferentes situações com as quais se vai deparando, sendo o professor

"o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de acções de ensino que conduzam à possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido" (Roldão, 2009:23).

Para Marques (1985:50), o espaço pedagógico tem de ser plural, isto é, “(...) deve permitir uma diversidade de situações de aprendizagem e, nesta medida, facilitar a cooperação entre os alunos”. Reformulando a ideia chave, cabe ao professor, a organização e preparação prévia dos recursos didáticos, com vista a serem motivadores de aprendizagens significativas, bem como a conceção de estratégias que desenvolvam o “ensino e aprendizagem de forma adequada ao contexto” (Roldão, 2009:30). Para melhor explicar, Roldão (2009:95) refere que “o primeiro passo a considerar para qualquer análise – ou construção – de uma estratégia de ensino consiste em estabelecer quais as operações e dispositivos que, do lado do professor que concebe a estratégia, lhe permitem concretizá-la com passos estruturadores do processo concebido no seu todo”.

Desta forma, segundo Gaspar e Roldão (2007:87-92, *in* Roldão, 2009:95-96), é desejável que o professor siga um conjunto de seis passos de construção na conceção das estratégias de ensino. Este começa por analisar as dificuldades previsíveis e as potencialidades favoráveis a cada um dos alunos, integrando cada unidade no que a antecedeu e na sequência futura. Colocadas as hipóteses, o professor seleciona, de entre as opções possíveis, as que face ao contexto e à integração analisada, oferecem maiores possibilidades de ter sucesso, gerando

aprendizagens ativas. Desta forma, é já capaz de organizar o modo como a estratégia mais geral se vai operacionalizar nos diferentes passos, acabando por decidir a ação em desenvolvimento, mediante os objetivos e competências visadas. Neste sentido, o professor é "um gestor do currículo" (Roldão, 2009:75).

Contudo, a utilização destas operações de estratégia não obrigam o seu uso sequencial, uma vez que durante a sua organização existe a necessidade de: alterar, retomar, completar, entre outras. Roldão (2009:96) sublinha que "a organização analítica dos passos é necessária para desmontar, usar, comunicar um processo estratégico no interior do desenvolvimento curricular, mas a ação exige o domínio de uma lógica-em-uso, isto é, integradora e ajustável".

Esta dimensão ainda preconiza que o professor incentive à construção participada de regras de convivência democrática e gerir, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos. Finalmente, cabe ao professor utilizar a avaliação, como regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação (DL nº240/2001 de 30 de agosto).

No que se refere à dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, o professor perspetiva estes espaços como educação inclusiva e de intervenção social, com vista à formação integral dos alunos. Além disso, tem como função e dever, participar na construção, desenvolvimento e avaliação do Projeto Educativo da Escola (PEE); integrar no projeto curricular de escola, nos saberes e práticas sociais da comunidade; colaborar com todos os intervenientes no processo educativo; promover interações com as famílias; valorizar a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural e deve cooperar na realização de estudos e projetos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.

No final, em relação à dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida preconiza-se que o professor encare a sua formação como um elemento constitutivo da prática profissional e reflita sobre as suas práticas, aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão. Essa formação passa pelo trabalho em equipa, desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais e, ainda, a participação em projetos de investigação relacionados com o ensino e aprendizagem (DL nº240/2001 de 30 de agosto).

Associado a esta dimensão, segundo a perspetiva de Delors, *et al.* (1996:91-92),

"a educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade".

Em geral, independentemente do ciclo a lecionar, ser professor não basta ser detentor de um bom conhecimento científico transversal ou estar apetrechado de estratégias de ensino e aprendizagens ativas. Mais do que isto, o professor precisa de conhecer a realidade, o contexto e a situação em que está inserido, bem como, cada um dos seus alunos – as suas personalidades, os seus interesses, as suas qualidades. Tal como afirma Delors, *et al.* (1996:135),

“a relação pedagógica visa o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno no respeito pela sua autonomia e, deste ponto de vista, a autoridade de que os professores estão revestidos tem sempre um carácter paradoxal, uma vez que não se baseia numa afirmação de poder mas no livre reconhecimento da legitimidade do saber”.

Assim sendo, para conseguir atuar junto destes alunos, o professor tem de se sentir capaz de si próprio, ser sensível às circunstâncias; estar confiante de si e apresentar uma boa autoestima para que seja transmitida essa inspiração aos alunos. Desta reciprocidade existente entre o professor e os alunos, Freire (1989:31) numa das suas máximas aponta que “ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo, todos sabemos alguma coisa, todos ignoramos alguma coisa, por isso aprendemos sempre”. Concordamos então que ensinar para alguns professores, pode ser uma “profissão criativa e desafiadora” (Day, 2004:23).

“Os professores que se comprometem apaixonadamente procuram constantemente formas eficazes de comunicar com as crianças, de dominar o conteúdo e os métodos do seu ofício. Sentem que têm uma missão pessoal a cumprir...aprender o máximo que puderem acerca do mundo, dos outros e deles próprios – ajudando os outros a fazer o mesmo (Zehm e Kottler, 2003:118, *in* Day, 2004:23).

De acordo com a leitura de vários documentos que alicerçam o EB, nomeadamente a LBSE, bem como as Metas Curriculares (MC) pretendemos no subcapítulo seguinte, proceder a análise comparativa, sustentada pela reflexão sobre as eventuais semelhanças e diferenças de cada ciclo.

### **3. Perspetivas teóricas sobre o 1º e 2º Ciclos do EB**

Através da leitura e análise da LBSE, nomeadamente a lei nº49/2005, a Educação Básica apresenta um carácter obrigatório, gratuito e deverá, segundo o artigo 7.º, “(...) assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”. Este nível de ensino é abrangido por nove anos de escolaridade, englobando todos os indivíduos, de forma homogénea, evitando qualquer forma de discriminação a nível de oportunidades escolares. Assim sendo, o EB é uma etapa que contribui para aprofundar a democratização da sociedade, pois permite incutir a cada aluno, valores

de cidadania e de outra natureza (desenvolvimento global e harmonioso da personalidade), permitindo uma “inserção responsável e útil do jovem na comunidade” (Praia, 1999:25).

Continuando no alinhamento da LBSE, o 1º ciclo deve ser entendido como um ensino “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (DL nº 49/2005, de 30 de agosto). De acordo com o se encontra deliberado pelo Ministério da Educação e Ciências (MEC), o 1º ciclo do Ensino Básico é constituído por 4 anos de escolaridade. É neste ciclo que os alunos aos 6 anos de idade iniciam a escolaridade básica (todos aqueles que completem até 15 de Setembro ou se requerido pelo Encarregado de Educação, até 31 de Dezembro desse ano letivo).

Segundo o Despacho nº19 575/2006, cabe ao professor titular a gestão do tempo letivo de forma flexível de modo a trabalhar todas as áreas curriculares. Desta forma, a Língua Portuguesa são destinadas oito horas semanais, com uma hora diária para a leitura; sete horas para a Matemática e cinco horas para o Estudo do Meio (sendo metade destas dedicadas ao Ensino Experimental das Ciências). No restante tempo disponível, pretende-se que se trabalhe as áreas das Expressões ou até mesmo, reforçar as outras áreas curriculares. Efetivamente, só uma gestão flexível do currículo entendida como a “possibilidade de cada escola, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem” (ME, 2001:7).

Já em relação ao 2º ciclo do EB, o Ministério da Educação e Ciência estipula este ciclo por dois anos de escolaridade (5º e 6º anos). Tal como foi referido para o 1º ciclo, a sua organização curricular engloba as áreas curriculares; as áreas curriculares não disciplinares e a área transversal: Educação para Cidadania através da qual se pretende contribuir para a construção da identidade e o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos. A partir deste ciclo não está definido o regime de monodocência, existindo predominantemente um professor por área. No âmbito da autonomia estabelecida para o 2º ciclo, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais propostas para cada área disciplinar (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho). Além de toda a organização que está proposta pelo DL, os professores devem incluir as TIC no plano disciplinar dos alunos, e caso seja utilizado deve constar no Projeto Curricular de Turma.

Como foi anteriormente referido, o 1º e 2º CEB são sequenciais e a articulação entre ambos prevê, onde a articulação entre os dois ciclos prevê uma progressão,

atribuindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, para que no final do mesmo, exista uma unidade global. Os objetivos específicos de cada ciclo integram-se nos objetivos gerais do ensino básico mas de acordo com o desenvolvimento etário. Assim sendo, e de acordo com a LBSE, para o 1º CEB propõe-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 e das expressões plástica, dramática, musical e motora”. Para o 2º ciclo, prevê-se que seja desenvolvida:

“ (...) 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 perspectiva do desenvolvimento de atitudes activas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes”.

Os pressupostos acima referidos, salientam que no 1º CEB são estruturadas as bases fundamentais para a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber. A organização do ensino e da aprendizagem deverá dispor, de forma integrada todos os conhecimentos. É ainda objetivo do 1º CEB, a preparação equilibrada para o ciclo seguinte, assim como a progressiva especialização dos saberes. Já no 2º CEB pressupõe-se uma articulação vertical entre o currículo e as áreas específicas do saber, onde devem ser igualmente integradoras e potenciadoras de vários saberes disciplinares.

Na sequência da revogação do documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”, o MEC elaborou as MC. Esta iniciativa surgiu conjuntamente com os atuais Programas de cada disciplina, sendo que, as metas constituem as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino: nelas nomeiam-se 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 e em cada disciplina (aprendizagem essencial).

O Despacho n.º 10874/2012, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 155, de 10 de agosto de 2012, procedeu à homologação das MC aplicáveis ao currículo do EB das áreas disciplinares e disciplinas de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica, sendo que as disciplinas de História e Geografia de Portugal e Ciências da Natureza foram homologadas já em abril de 2013. As MC identificam assim, a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade ou, quando isso se justifique, por ciclo, realçando o que dos programas deve ser objeto primordial de ensino. Sendo específicas de cada disciplina ou área

disciplinar, as MC identificam os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a ordem de progressão da sua aquisição. São meio privilegiado de apoio à planificação e à organização do ensino, incluindo a produção de materiais didáticos, e constituem-se como referencial para a avaliação interna e externa, com especial relevância para as provas finais de ciclo e exames nacionais (MEC, 2012:s/p).

No subcapítulo seguinte pretendemos analisar as três modalidades pedagógicas, que podem levar o professor do EB a posicionar-se em relação à sua ação formativa, espelhando a sua conceção de ser humano.

## 4. Perspetivas Educacionais

O processo de estruturação e organização das tarefas/atividades, como elemento integrador do processo ensino e aprendizagem, deve englobar quer os seus diversos elementos (objetivos, conteúdos, métodos, recursos e avaliação), quer os alunos e o contexto sociocultural. Porém, o professor, na base de todos estes elementos, poderá estabelecer a ligação entre uma estratégia de ensino, através da implementação de um determinado modelo de ensino. O modo como cada professor o executa esse mesmo modelo, diverge consoante a sua personalidade e a sua formação, determinando assim, um estilo de ensino que se diferencia de professor para professor.

De acordo com Oliveira e Machado *et al.* (2007: s/p), podem analisar-se três modalidades pedagógicas – a pedagogia diretiva, a pedagogia não diretiva e a pedagogia relacional, que ajudam o professor a posicionar-se em relação à sua ação formativa e que espelham a sua conceção de ser humano, para que os alunos possam aprender de uma forma mais eficaz. Segundo Rocha (1988:137), cada uma delas fornece ideias básicas sobre o tipo de metodologia que o docente pode utilizar durante as suas intervenções educativas.

Becker (2008:45) refere que a *pedagogia diretiva* assenta na filosofia de que o professor fala e o aluno escuta; o professor dita e o aluno copia; o professor decide o que fazer e o aluno executa; o professor ensina e o aluno aprende. Segundo Marques (1985:104), este modelo de ensino

“privilegia a abordagem de competências e conhecimentos básicos através de aulas altamente estruturadas e basicamente orientadas para metas e objetivos definidos com rigor. (...) O objetivo é dotar o aluno de um repertório de respostas cada vez mais adequadas aos objetivos de instrução definidos previamente com rigor”.

O professor perante esta modalidade pretende provocar e manter a atenção dos alunos, minimizando e controlando possíveis distrações. Posto isto, é verificável que os métodos pedagógicos mais utilizados nesta modalidade sejam: o método expositivo (na transmissão oral da informação seguida de questões elaboradas pelos alunos e pelo professor) e o método demonstrativo (na transmissão de técnicas e repetição das mesmas através da demonstração).

De acordo com a perspectiva de Rogers (1985:s/p *in* Oliveira e Machado, 2007:16), a *pedagogia não diretiva* defende o aluno ativo e não objeto da formação, mas que para aceder ao conhecimento, tem antes de mais, de se aceitar a si próprio e ser aceite pelos outros. Seguindo a mesma linha de pensamento do autor (Rogers, 1975:s/p *in* Cabanas, 2002:82), este defende que “a única aprendizagem que influencia o comportamento é, efectivamente, a aprendizagem autodescoberta e autoconseguida; esta aprendizagem autodescoberta, ainda que adquirida e assimilada por meio da experiência, não pode ser comunicada directamente a outra pessoa”. Na realidade, Rogers (1975:s/p, *in* Cabanas, 2002:82) “(...) não exclui a utilidade dos professores, mas sim, o exercício da sua autoridade e o seu papel de juízes da educação; o professor é um conselheiro técnico que está à disposição do grupo quando este reclamar a sua assistência”.

Nesta pedagogia privilegia-se o método experimental, mais concretamente na implementação do Ensino Experimental das Ciências, em que segundo Leite (2000:92), “a experimentação na sala de aula é uma componente importante do ensino das ciências, tornando-se muito interessante pela diversidade de assuntos que abrange e ao mesmo tempo desperta maior curiosidade nas crianças ao permitir que elas descubram e questionem sobre aquilo que estão a observar”. Segundo Schaule e Glaser (1990: s/p, *in* Sá, 2004:35) preconiza-se:

“uma perspectiva de ensino-aprendizagem das ciências que põe a ênfase nos processos de construção do conhecimento e na qualidade do pensamento reflexivo em contexto social de comunicação e cooperação. A prática reflexiva dos alunos é estimulada e desenvolvida em contextos dos conteúdos curriculares ensinados na aula, através de actividades genuínas, apelativas e significativas. Deste modo, as actividades assumem relevância pessoal para o aluno, indutora de envolvimento intelectual e socioafetivo na resolução dos problemas com que são confrontados”.

Por fim, a *pedagogia relacional* vai ao encontro da perspectiva construtivista da educação, já que o aluno é entendido como um ser ativo na sua aprendizagem. De facto, o professor encara a aprendizagem como uma construção feita pelo aluno, no entanto, essa construção só é possível se o aluno agir e problematizar a sua ação através de um processo de reflexão. O enfoque principal que caracteriza este modelo diz respeito à reciprocidade existente entre o professor e o aluno, pois tal como refere

Freire (1996:23), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Com base nesta premissa, o professor além de ensinar, passa a aprender e o aluno para além de aprender, passa a ensinar. Concluímos assim, que o professor construirá a cada dia a sua docência dinamizando o seu processo de aprendizagem. Por sua vez, Becker (2001:s/p) revela que “os alunos construirão, a cada dia, a sua discência, ensinando aos colegas e ao professor, novas coisas”. Para a conceção construtivista, nós aprendemos, quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou sobre um conteúdo que pretendemos aprender. Coll (2001:19) acrescenta ainda que “quando se dá o processo, dizemos que estamos a aprender significativamente, a construir um significado próprio e pessoal para um objeto de conhecimento que existe objetivamente”.

Assim sendo, o método pedagógico privilegiado é o método ativo, uma vez que a “formação deve centrar a acção nas situações do quotidiano social e profissional dos indivíduos em formação” (Oliveira e Machado, *et al*, 2007:21). Ainda segundo os mesmos autores (2007:47), este método caracteriza-se também pela “utilização de técnicas que permitam aplicação de conhecimentos adquiridos e a autonomia dos alunos e que destaque os conhecimentos prévios dos mesmos e as suas necessidades educativas”.

Partindo das experiências desenvolvidas durante as Intervenções Educativas (IE) no 1º e 2º CEB, foram aplicadas as três pedagogias acima mencionadas. Sendo que, a pedagogia diretiva foi utilizada essencialmente no início das primeiras intervenções, uma vez que a prioridade máxima era expor os conteúdos planificados. No entanto, concordamos que uma aula expositiva pode ser considerada ativa, “desde que envolva o pensamento do aluno, que o engaje em uma “operação reflexiva a partir da exposição do professor” (Fonseca de Carvalho, 2001:47).

Com o avançar da prática pedagógica, o processo de observação e de avaliação tornaram-se mais aprimorados, possibilitando assim, a implementação de modalidades pedagógicas mais ativas. Procedendo à sua exemplificação, a pedagogia diretiva era essencialmente aplicada durante a introdução de um novo conteúdo de Matemática (em ambos os ciclos), para os alunos pudessem assimilar o conhecimento.

A pedagogia não diretiva predominava em momentos de resolução individual de exercícios de Português, bem como, de Estudo do Meio (1º ciclo) e de Ciências da Natureza (2º ciclo), em momentos destinados à promoção do Ensino Experimental das Ciências.



Por fim, a pedagogia relacional foi a mais aplicada ao longo da intervenção, com a pretensão de encorajar os alunos no desempenho das tarefas, demonstrando as expectativas positivas em relação aos mesmos (reforço positivo); ajudar a colaborar na compreensão de conteúdos, resolução de problemas e nas tarefas estipuladas; promovendo uma avaliação justa, tendo em conta as capacidades e características do aluno. Tal como enfatiza Gonçalves & Alarcão (2004:s/p), cabe ao professor incitar os alunos a participar de forma ativa neste processo, incentivando-os “a refletir e a tirar partido dos seus próprios erros”. Nesta perspetiva, partindo à descoberta do potencial da conceção construtivista, surge o erro como uma estratégia inovadora para aproximar a teoria da prática. Partindo desta linha de pensamento, Torre (2007:15) apela à importância da pedagogia do erro, que aplicada como estratégia, torna-se positiva, à medida que “o erro é assumido como uma melhoria, adquirindo uma dimensão construtiva e criativa” dentro dos processos de ensino e aprendizagem. Se apresentarmos o “erro como elemento concomitante ao processo de aprendizagem, conscientizaremos o aluno que os erros e equívocos podem ser aproveitados para descobrir por que se falhou” (*idem*, 2007:89).

Partindo do conhecimento que o professor tem do aluno como ser humano, bem como das modalidades pedagógicas que preconiza, podem ser definidas várias pedagogias educacionais: uma de natureza diretiva e as outras com características não diretivas. Então, o que se torna determinante não é a vinculação a uma teoria da educação em concreto mas sim, a um aproveitamento do que cada uma pode fornecer de útil para que o aluno aceda ao conhecimento de forma significativa. No entanto, tal como refere Roldão (2008:172), não nos devemos esquecer que “a dialética do ensino transmissivo *versus* o ensino ativo faz parte de uma história relevante, mas passada” e que, por tal, ensinar como sinónimo de transmissão de um saber, deixou de ser socialmente útil e profissionalmente diferente da função docente.

## CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo procuramos equacionar os aspetos subjacentes à Metodologia de Investigação presentes ao longo do estágio de intervenção. Neste sentido, apresentamos o tipo de estudo a que nos propusemos realizar, os seus participantes, bem como os instrumentos utilizados na recolha dos dados a tratar.

### 1. Tipo de estudo

Ao longo do estágio e de acordo com as competências a atingir, houve a necessidade de delinear um caminho de forma a conhecer os contextos do 1º e 2º CEB. Neste sentido, saber intervir em conformidade com a realidade de ambos os contextos, com grupos específicos de alunos e num determinado ano de escolaridade, resultaram em dados relevantes para execução desse mesmo estudo.

Deste modo, realizou-se um estudo exploratório, com a intenção de analisar o máximo de possibilidades em ambos os contextos escolares de intervenção, no âmbito de uma investigação qualitativa. Para o conseguir, tivemos de privilegiar, “(...) essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994:16), em vez de uma investigação quantitativa onde se pretende responder a questões prévias ou a testar hipóteses “(...) como um caminho para descrever com precisão da realidade” (*idem*, 1994:195).

Por tudo isto, houve também a necessidade de se adotar uma postura de professor investigador, que segundo Alarcão (2001:6) “nunca entende o saber como concluído mas que possui uma atitude na profissão, como intelectual que criticamente questiona e se questiona”. Pressupõe-se então, que na perspetiva de Cohen e Manion (1989:223 *in* Bell,1997: 21), o professor esteja constantemente a partir da observação e da avaliação, “a fazer modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso”. Assumir esta ideia de professor como investigador

reflete-se tanto para o desenvolvimento futuro da profissão docente, como para a transformação e melhoria do currículo que se desenvolve nas escolas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994:48), "os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto", acrescentando ainda que em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, onde nesta ordem de ideias de Guba (1978) e Wolf, (1978a) (*in* Bogdan e Biklen, 1994:17), "o investigador frequenta os lugares em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado". Uma vez que, sem qualquer plano delimitado anteriormente, tentou-se compreender, de um modo natural, as comunidades educativas. Estamos então, perante uma investigação naturalista, uma vez que se estudou "o sujeito no seu ambiente quotidiano" (Sousa, 2009:138). Afonso (2005:10) refere que

"dá-se especial ênfase aos estudos descritivos (de teor qualitativo ou quantitativo), considerados mais congruentes com a agenda contemporânea da investigação académica em educação, centrada nas abordagens interpretativas e nos estudos de caso, e mais adequada às circunstâncias específicas da iniciação ao trabalho científico em pesquisa educacional".

Insere-se na tónica de uma investigação interpretativa, "cujo interesse se centra primordialmente no estudo dos significados da (inter) ações humanas e da vida social" (Morgado, 2012:41). Uma vez que este tipo de investigação resulta de um trabalho de compreensão e interpretação do mundo dos participantes da investigação e o que significa para eles, sendo da responsabilidade do investigador estabelecer uma certa colaboração com os participantes no seu contexto natural.

## 2. Participantes do estudo

A presente investigação decorreu nos contextos de 1º e 2º ciclos, cujos participantes foram: os alunos, a professora cooperante, a estagiária investigadora, o par pedagógico e toda a comunidade educativa, uma vez que o trabalho desenvolvido em sala de aula influenciou indiretamente toda a comunidade, durante o processo de ensino e aprendizagem.

Relativamente ao grupo do 1º ciclo este era composto por 25 alunos do 2º ano, dos quais: treze eram do género feminino e doze do género masculino, com idades compreendidas entre os seis e sete anos. Segundo as informações recolhidas do Projeto Curricular de Turma do 1º ciclo, todos os alunos residem na Área Metropolitana do Porto e pertencem a famílias de nível socioeconómico médio/alto. No

que diz respeito às habilitações académicas, a maioria dos pais dos participantes em estudo têm formação superior (Licenciatura, Mestrado e Doutoramento).

Quanto ao grupo do 2º ciclo este era composto por 29 alunos do 6º ano, dos quais: dez eram do género feminino e dezanove eram do género masculino, com idades compreendidas entre os onze e os dezassete anos de idade. Segundo os dados obtidos através de uma conversa informal com Diretora de Turma, todos os alunos habitam na Área Metropolitana de Vila Nova de Gaia e pertencem a famílias de nível socioeconómico médio/baixo. No que diz respeito às habilitações académicas, a maioria dos pais dos participantes têm formação básica.

No capítulo III onde consta a análise do contexto organizacional das instituições em causa, poder-se-á verificar a descrição mais pormenorizada destes participantes em estudo.

### **3. Instrumentos**

Durante o estudo realizado durante as IE, existiram ocasiões que propiciaram diferentes tipos de atividade e diferentes posturas por parte da estagiária. Nesta forma, sentiu-se a necessidade de selecionar as técnicas mais adequadas a cada situação, de forma a atingir os objetivos finais da IE.

Em primeira instância, para a recolha de informação precisa, houve a necessidade de recorrer à leitura e análise documental, que segundo Pardal, (2011:103) consiste numa “técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação” de forma a partir desses dados recolhidos dos contextos educativos, se poder intervir, de forma consciente e coerente, de acordo com os seus princípios e ideais. A análise cuidada e rigorosa dos documentos cedidos pela instituição, nomeadamente o RI, PE, PAA, tiveram como principal objetivo, caracterizar os estabelecimentos em questão, assim como agir em conformidade com os pressupostos que norteiam essa ação. Esta atividade veio ainda a demonstrar-se útil no final do percurso das IE, na medida em que a reflexão sobre as realidades em que se interviu permitiram, nesse momento, o confronto de toda a prática pedagógica desenvolvida com as bases ideológicas do contexto de intervenção.

No início do estágio, tanto no 1º CEB como no 2º CEB, não existiam dados recentes em que nos pudéssemos basear para conhecer os grupos. Desse modo, em primeiro lugar, sentiu-se a necessidade de recorrermos à técnica de observação aliada a conversas informais com as professoras cooperantes, numa visão igualmente qualitativa e interpretativa na realidade. Já no final dos estágios, a caracterização dos

grupos através da análise dos dados recolhidos ao longo do mesmo, permitiu a averiguação dos progressos dos alunos.

A observação não foi só realizada com o principal objetivo de conhecer o grupo com que se trabalhava, mas também conhecemo-nos como professores investigadores, como se poderá verificar no capítulo seguinte. Reforçando a ideia de que os sujeitos tinham um papel ativo e de intervenção, a técnica privilegiada foi a observação direta e participante, já que nesta, ao contrário de outras técnicas, o investigador participa na vida do grupo, no seio do qual “pode muitas vezes revelar características de grupos ou indivíduos impossíveis de descobrir por outros meios” (Bell, 1997:161). Segundo a perspetiva de Quivy & Campenhoudt (2008:196), estes entendem que os métodos de observação direta “constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho”.

Relativamente à finalidade da observação, foram usados diferentes tipos de instrumentos. Para os registos de observação foram utilizados: o registo de incidentes críticos de forma a captar a mensagem fidedigna do momento da observação, onde “o observador olha para aspectos específicos do comportamento da criança que julga serem ilustrativos das dimensões que pretende observar e registar” (Parente, 2002:s/p, *in* Formosinho, 2002:181), (*Anexo I*).

Os registos contínuos foram fundamentais para a realização de relatos narrativos e detalhados “(...) de um comportamento ou acontecimento registado sequencialmente tal como ocorrem. O observador tenta registar tudo o que sucede durante um determinado período, incluindo informações sobre o contexto e sobre as pessoas envolvidas” (Parente, 2002:s/p, *in* Formosinho 2002:183). Este tipo de registo foi utilizado para avaliar o comportamento gerado pelos alunos, durante o processo de ensino aprendizagem (*Anexo II*).

Um outro formato de observação foi o registo de amostragem de acontecimentos, onde “(...) o observador focaliza a sua atenção num tipo particular (...) de forma a (...) identificar a frequência de ocorrência de um comportamento ou acontecimento” (Parente, 2002:185-186). Este tipo de registo foi utilizado durante a observação da relação entre os alunos durante as atividades de grupo de trabalho (*Anexo III*).

Foram também utilizadas as listas de verificação nas quais “o observador assinala a presença ou ausência de cada de cada comportamento enquanto observa” (Parente, 2002:187), durante a avaliação das leituras realizadas pelos alunos (1º e 2º

ciclos), em atividades experimentais de Estudo do Meio e Ciências da Natureza, bem como na execução dos desafios implementados (*Anexo IV*).

Por fim, foram utilizados os registos de escala de classificação numérica de 1 a 5, verificando-se para 1 – quase nunca e 5 – quase sempre para determinado comportamento observável (*Anexo V*). Este registo integra “um conjunto de características ou qualidades, distribuídas por níveis, que se pretendem avaliar” (ME, 1994). Neste sentido, procedemos ao preenchimento da grelha relativa aos processos científicos desenvolvidos pelo grupo durante as atividades experimentais (1º e 2º ciclos).

Quanto aos registos fotográficos, estando também intimamente interligado a uma investigação qualitativa, Bogdan & Biklen (1994:183) relevam que “(...) dá-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente. Neste sentido, permite-nos ainda nomear a fotografia como “(...) um método poderoso de preservar e apresentar informações sobre o que e como as crianças estão aprendendo” (Shores & Grace, 2001:54). Foram essencialmente capturados em momentos de elaboração de trabalhos, bem como em atividades realizadas pelos alunos e, simultaneamente, tornou-se uma forma de registar o trabalho desenvolvido ao longo da IE (*Anexo VI*).

No início do estágio de intervenção, houve também a necessidade de inquirir os alunos de ambas as valências, através do inquérito por questionário (*Anexo XIII e XIV*). Na perspetiva de Bell (1997:26) o inquérito por questionário “propõe-se a obter informação a partir de uma seleção representativa da população e, a partir da amostra, tirar conclusões consideradas representativas da população como um todo”. Ao dar primazia aos dados recolhidos, podemos atuar em conformidade com alguns dos interesses explanados no questionário (oportunidades de intervenção, por exemplo). No final dos estágios, realizaram-se novamente inquéritos por questionário de escala de classificação numérica, de forma a avaliar o impacto das metodologias aplicadas pela professora estagiária, no 2º CEB (*Anexo XVI*).

Um outro elemento utilizado como instrumento durante a investigação da realidade educativa foram os trabalhos produzidos pelos alunos, que permitiram a perceção tanto das suas potencialidades como das suas necessidades, fornecendo à professora estagiária informações que possibilitassem uma melhor adequação da sua prática (*Anexo VI*). Assim sendo, no domínio da educação, o portfólio na perspetiva de Tierney (1991:41, *in* Bernardes, 2003:17), trata-se de uma

“coleção sistemática feita pelos alunos e pelos professores. Podem servir de base para examinar o esforço, a melhoria, os processos e o rendimento, assim como

para responder às exigências habitualmente feitas por métodos mais formais de avaliação”.

Para categorizar os dados recolhidos ao longo da IE foi necessário proceder-se à análise de conteúdo, que para Minayo é (2000:s/p) “ (...) o método mais comumente adotado no tratamento de dados qualitativos”. Bardin (1979:42) acrescenta que “a análise de conteúdo abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com a finalidade de se efetuarem deduções lógicas e justificações a respeito da origem dessas mensagens” (quem as emitiu, em que contexto e/ou quais efeitos se pretende causar por meio delas). Mais especificamente, a análise de conteúdo constitui “um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, dos indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (*idem*,1979:42). Afonso (2005:s/p) salienta ainda que

“há, antes e tudo, que ter em conta a qualidade dos dados recolhidos, sendo que esta pode ser conseguida através de três princípios, a saber: a) fidedignidade (os dados foram mesmo recolhidos e não inventados), b) validade (pertinência dos dados para a investigação em causa) e c) representatividade (o número de pessoas estudadas é representativo do objeto de estudo que está a ser analisado). Apesar da opção metodológica ser de natureza qualitativa com uma matriz interpretativa, estes princípios foram sempre respeitados, tendo, deste modo, incluído o mínimo de inferências possíveis”.

Por fim, um dos instrumentos utilizados foi o Portfólio Reflexivo (PR) construído pelo sujeito investigador (*Anexo XV*). Através deste instrumento, foi-se contemplando, ao longo do tempo, a reflexão que segundo Zeichner (1993:20, *in* Nunes, 2000: 10) “ (...) é um processo que ocorre antes e depois da ação e, em certa medida, durante a ação”, na medida em que se torna possível verificar a evolução do sujeito quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Como já foi referenciado anteriormente, Sá-Chaves refere que (2009:16), os portfólios reflexivos

“ são vistos e utilizados como instrumentos de estimulação e como factores de activação do pensamento reflexivo (...) têm, por isso, uma função simultaneamente estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional”.

Assim sendo, contribuíram também para este percurso evolutivo, os momentos destinados à supervisão pedagógica vertical (orientação tutorial), através dos *feedbacks* dados pelas supervisoras bem como, pelas professoras cooperantes, nos quais, cabe ao supervisor “ (...) acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades, enfim, criar condições de sucesso ao futuro (...) professor” (Alarcão, 2000:89). Nesta linha de pensamento, deve ainda, encorajar a avaliar a sua prática educativa e, de seguida, a proceder “à análise e determinação conjunta das

inferências e implicações, tirando o máximo benefício do que foi analisado, através do conhecimento aí emergente” (Gonçalves, 2010:s/p).

Por sua vez, a supervisão pedagógica horizontal era efetuada pelo preenchimento, por parte do par pedagógico, da grelha de acompanhamento da prática profissional (*Anexo XII*), permitindo a regulação do processo formativo da investigadora ao longo de toda a prática pedagógica.

## **CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO**

No capítulo seguinte, designado por Intervenção Educativa, apresenta-se a caracterização das instituições e dos grupos relativos aos contextos do 1º e 2º ciclo do EB. Além disso, evidenciar-se-á o essencial do processo interventivo nos referidos contextos.

### **1. Caracterização do Contexto**

#### **1.1 Caracterização das instituições**

A *Instituição A*, onde se realizou o estágio de 1º CEB, situa-se na zona Noroeste da cidade do Porto, pertencente à Paróquia do Carvalhido e à freguesia de Cedofeita, sendo um estabelecimento de ensino particular, pertencente à Província Portuguesa da Congregação das Franciscanas Missionárias de Nossa Senhora. A Instituição tem como lema “Servir Educando” (RI, 2011:4) e como finalidade educativa “(...) favorecer o crescimento integral do aluno numa mundividência cristã, à luz do estilo educativo franciscano” (*idem*, 2011:4). Assim sendo, a sua filosofia educativa tem como primordial referência

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

Verifica-se assim, que o ideário de religião e de educação parte da vontade de responder às necessidades da comunidade escolar, integrando o desenvolvimento holístico da criança, segundo os ideais da religião católica.



Por sua vez, a *Instituição B*, onde se realizou o estágio de 2º CEB, situa-se a sul do concelho de Vila Nova de Gaia, sendo um estabelecimento de ensino público, integrado num Agrupamento Vertical de Escolas. A Instituição centra o seu PE na “Construção de uma cultura de exigência em busca da excelência”, visionando

“um agrupamento com que todos se identifiquem, que seja um efectivo espaço de inclusão, cooperação e partilha solidária e que represente efectivamente uma marca forte e decisiva no percurso de vida, de aprendizagem do exercício de cidadania, de crescimento pessoal, académico e profissional do seu público-alvo e de todos os seus agentes” (PE, 2010:39).

Relativamente ao enquadramento socioeconómico, ambas as instituições encontram-se inseridas num meio urbano cujas atividades económicas predominantes são a indústria, o comércio e os serviços (PE, 2009:11). Além disso, a Instituição B apresenta uma forte atividade económica na área da construção civil (PE, 2010:6).

A escola, enquanto centro de políticas educativas, tem de construir a sua autonomia em que lhe é reconhecido o poder pela administração educativa, de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu PE.

“As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar -se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País” (DL n.º 75/2008 de 22 de abril).

As presentes instituições estão conscientes de que os seus estilos e modos dinâmicos de atuar podem, e devem, ser uma ajuda para conseguir os objetivos da comunidade educativa que integram os estabelecimentos, acrescentando que pretendem “proporcionar aos alunos as oportunidades de se tornarem competentes, honestos, solidários e felizes” (PE, 2011:11).

Constata-se que a *Instituição A* possui um Projeto Educativo (PE), Regulamento Interno (RI) e Plano Anual de Atividades (PAA), inspirados nas Ciências da Educação, no Evangelho e no Carisma Dominicano, e mais especificamente um Projeto Curricular de Escola (PCE) e um Projeto Curricular de Turma (PCT). Por sua vez, a *Instituição B* encontra-se munida de documentos orientadores, a saber: Projeto Educativo (PE), Regulamento Interno (RI), Plano Anual de Atividades (PAA) e Projeto Curricular de Escola (PCE).

A *Instituição A* abrange dois níveis de ensino: a Educação Pré-Escolar e o 1º ciclo do Ensino Básico. Inclui regime de internato que se destina, a meninas em situação de risco e apresenta estatuto próprio como Instituição Particular de Solidariedade Social. O centro não apresenta fins lucrativos, as despesas são asseguradas pelas famílias dos alunos, pois optam livremente ao seu acesso, no entanto, os pais podem candidatar-se e serem abrangidos pelos Contratos de

Desenvolvimento/Contratos Simples da Direção Regional de Educação do Norte (DREN). Correspondendo às necessidades da população escolar e aos anseios da comunidade, a *Instituição B* apresenta uma oferta educativa e formativa desde o Ensino Pré-Escolar até ao Ensino Secundário (dividido pelo ensino regular e os cursos profissionais). A vasta oferta educativa surge da necessidade de criar e desenvolver uma identidade própria e diferenciada, capaz de apostar na melhoria da organização, da qualidade do ensino e dos resultados escolares. Esta instituição pretende educar os seus alunos numa cultura para os valores, visando a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção de igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional.

No que concerne à organização e funcionamento da *Instituição A* verifica-se que a mesma apresenta a Direção Administrativa, constituída pelo Superiora da Comunidade cumulativamente Diretora Administrativa, pela Diretora Pedagógica e pela responsável da Secretaria constituindo, portanto, o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola. A Direção Pedagógica é constituída pela Diretora e Subdiretora, sendo este

“um órgão de coordenação e orientação educativa da escola, no que se refere ao domínio pedagógico e didático, na orientação e acompanhamento dos alunos, na formação inicial e contínua de pessoal docente e não docente” (RI, 2011:7).

Dos órgãos anteriores emergem ainda a Coordenação Escolar e a Estrutura Administrativa. O primeiro subdivide-se no Conselho Pré-escolar (constituído pelas educadoras do pré-escolar) e no Conselho Escolar (constituído pelos docentes do 1º CEB). Por sua vez, a Estrutura Administrativa subdivide-se nos Serviços Administrativos e nos Serviços de Apoio (PE, 2011).

Constata-se que a *Instituição B* é constituída pela Direção, pelo Conselho Pedagógico, pelo Conselho Administrativo, pelos Serviços Administrativos, pela Associação de Estudantes, pela Associação de Pais, pela SASE e, ainda, pelos Departamentos Curriculares, sendo estes compostos pelos Coordenadores do Agrupamento, pelo Departamento de Línguas, pelo Departamento de Matemática e Ciências Exatas, pelo Departamento das Ciências Sociais e Humanas e pelo Departamento das Expressões.

Relativamente à organização interinstitucional dos estabelecimentos de ensino, as *Instituições A e B* estabelecem ligação com várias instituições de maneira a promover o desenvolvimento de uma educação mais global e individualizada tanto quanto possível, tais como: Ministério da Educação e Ciência, ESEPF, APPACDM (Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças com Deficiência Mental),

Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral do Porto; PSP – Escola Segura; Secretariado, entre outras.

É importante que se desenvolva na escola um trabalho estratégico alargado à família, isto é, o envolvimento parental (DL n.º 115-A/98, de 4 de maio). Desta forma, ambas as instituições estabelecem uma relação próxima com os pais, promovendo reuniões, sessões de reflexões e debate sobre questões do âmbito educativo e social.

A família e a escola são pontos de apoio e portanto "quanto melhor for a parceria entre ambas, maior será a probabilidade de se alcançarem resultados positivos no percurso educativo do aluno" (PE, 2011:23). A *Instituição B* acrescenta, ainda, que a família é o primeiro e principal elo de ligação entre escola e o meio social envolvente.

“Quanto mais integrados e participativos se revelarem os pais e/ou encarregados de educação, melhor funcionará toda a comunidade educativa e, deste modo, se solidificarão as possibilidades de êxito dos educandos, quer no desenvolvimento da sua formação educacional, quer no âmbito da formação académica” (PE, 2010:44).

Os pais são atores educativos de pleno direito, conscientes de que muito do sucesso escolar dos educandos passa pela dimensão familiar, é fundamental construir processos de corresponsabilização e cumplicidade no processo educativo (PE, 2010:44).

## 1.2 Caracterização dos grupos

### a. A turma do 1º ciclo do EB

Ao longo deste estágio, o alvo de observação e de intervenção pedagógica foi a sala de aula do 2º ano. A turma é constituída por 25 alunos distribuídos da seguinte forma: doze rapazes e treze raparigas. Todos os alunos completaram 7 anos de idade, até 31 de dezembro de 2012. Dos 25 alunos, 23 já faziam parte da mesma turma no ano letivo passado, à exceção de duas alunas que frequentaram o referido ano escolar, em outra instituição.

Relativamente aos antecedentes académicos dos alunos, através do PCT, verificamos que, apenas 17 alunos frequentaram o jardim-de-infância e, com a exceção de um aluno, todos os 24 iniciaram a sua escolaridade no 1º ciclo na referida Instituição A. Desde então, a turma é acompanhada pela mesma professora até ao presente ano de escolaridade. É assim perceptível a relação de cumplicidade, o à-vontade e respeito que a turma estabelece com a professora. Todos os alunos residem em concelhos pertencentes ao distrito do Porto. No que concerne ao contexto

familiar, cinco alunos vivem em contexto monoparental e um aluno vive com uma ama. No que se refere às suas habilitações literárias, mais de metade dos pais têm formação superior. A equipa educativa desta turma é formada pela Professora titular da turma; pelo Professor de Educação Física; pelo Professor de Educação Musical e pela psicóloga.

Por sua vez, em conversa informal, a Professora Cooperante referiu que a turma é constituída por um grupo heterogéneo e que o mesmo, na sua generalidade, é muito participativo e interessado. Este grupo revela-se ativo e motivado sempre que lhes é atribuído tarefas que envolvam um grau de responsabilidade e exigência acrescidas. Em relação às principais dificuldades sentidas pela maioria do grupo:

- no que se refere ao Português, estes alunos apresentam dificuldades na interpretação e argumentação dos textos e/ou questões formuladas pela professora que exigiam o pensamento crítico; revelam dificuldades na leitura (respeito pela pontuação, pouca expressividade e muito silabada); e revelam fragilidades na construção lógica e coerente de textos;

- no que se refere à Matemática, estes alunos apresentam dificuldades na resolução de exercícios que envolvam o pensamento abstrato (cálculo mental e situações problemáticas);

- no que se refere ao Estudo do Meio, estes alunos apresentam dificuldades na interiorização das vivências e experiências pessoais (organização no tempo e no espaço);

- por último, no que se refere à Expressão Plástica, estes alunos apresentam dificuldades na utilização das técnicas diversificadas, uma vez que os momentos destinados a esta área se dedicam apenas à utilização de técnicas de pintura (com lápis de cor, lápis de cera e marcadores) e à técnica do recorte e colagem.

Para além disso, as atividades são realizadas, na sua maioria, em grande grupo acarretando com isso fragilidades em situações de atividades individuais e que promovam o pensamento crítico.

## **b. A turma do 2º ciclo do EB**

Ao longo deste estágio, o alvo de observação e de intervenções pedagógicas foi uma turma do 6º ano. A turma é constituída por 29 alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos de idade, dos quais dez são raparigas e dezanove são rapazes. Como se pode verificar, trata-se de um grupo com idades diversificadas, a saber: com 11 anos existem dezasseis alunos; com 12 anos existem

oito alunos; com 13 anos existem dois alunos e com 14, 15 e 17 anos existe um aluno, respetivamente.

Torna-se importante realizar uma breve descrição do aluno "M" com 17 anos. Tendo em consideração a observação realizada bem como as conversas informais, quer com os professores cooperantes, quer com a diretora de turma, quer com o referido aluno, foi possível verificar que este se encontra no 6º ano pela terceira vez, revelando falta de interesse e motivação para as aprendizagens do currículo normativo. Por sua vez, o "M" revela particular interesse pelas áreas artísticas, nomeadamente pelo desenho. É de ressaltar que, durante as aulas, permanece, a maior parte do tempo, a esboçar temas do seu interesse (carros, construções arquitetónicas, ilustrações, caricaturas, entre outros). Durante as IE, quando solicitado a participar em atividades de cariz mais prático, o aluno apresentou uma postura diferente do habitual, revelando iniciativa e espírito de interajuda em trabalhos de grupo.

Em conversa informal com a Diretora de Turma, esta revelou que o grupo apresenta um baixo aproveitamento e um comportamento, muitas vezes, desajustado. Os problemas familiares existentes "provocam, diariamente, o desinteresse pela escola e, como tal, na sua generalidade, os alunos encontram-se desmotivados". Por sua vez, sempre que os mesmos são chamados a participar ativamente no processo de ensino-aprendizagem (recorrendo a estratégias motivadoras), mostram-se participativos, interessados em partilhar com os restantes os conhecimentos já adquiridos anteriormente.

Através do preenchimento de um inquérito por questionário, os alunos revelaram que mostravam particular interesse nas disciplinas de História e Geografia de Portugal e Ciências da Natureza. Apesar destas preferências assumem posturas opostas nas diferentes disciplinas. Os conteúdos expostos, o teor da matéria provoca neles reações díspares em termos de empenhamento, postura disciplinada e interesse – os seus próprios gostos pessoais também justificam posturas diferentes.

No que concerne às relações estabelecidas entre professor-aluno, é de referir que numa primeira impressão, a turma mostrou-se recetiva à presença das estagiárias. Deste primeiro contacto com os alunos despoletou-se a criação de uma relação empática com os mesmos. Em relação às principais dificuldades sentidas pela maioria do grupo, podemos afirmar que:

- no que se refere à Língua Portuguesa, estes alunos apresentam, essencialmente, dificuldades na interpretação e argumentação nas diferentes tipologias textuais e no conhecimento explícito da língua;

- no que se refere à Matemática, apresentam dificuldades na resolução de problemas, no cálculo mental bem como no discurso matemático (défice de rigor científico);

- no que se refere à História e Geografia de Portugal, apresentam dificuldades na organização temporal dos acontecimentos;

- por último, no que se refere às Ciências da Natureza, apresentam dificuldades no rigor do conhecimento científico.

À semelhança do que acontecia com a turma do 1º ciclo, as atividades em grupo foram momentos que implicaram um planeamento bem estruturado, uma vez que a falta de prática dos alunos neste contexto levava a uma agitação do grupo dificultando a realização significativa das mesmas.

## **2. Intervenção no contexto**

Ao longo do presente subcapítulo, pretendemos dar a conhecer as evidências que se destacaram durante as IE, nos contextos de 1º e 2º CEB. Neste sentido, apresentamos parte do caminho construído durante as IE, que resultaram da análise dos processos de observação, planificação, intervenção e de avaliação dos contextos de ensino e aprendizagem.

### **2.1 Observar / Preparar**

A observação durante a IE nos contextos de 1º e 2º ciclos, desempenhou um papel fundamental, veículo para uma intervenção mais sólida. Numa primeira análise, a observação teve como objetivo principal, compreender as realidades educativas e os grupos (os seus interesses, aptidões e necessidades), para assim, atuarmos de forma adequada nos contextos. Deste modo, propomo-nos a responder à seguinte pergunta de partida: “observar para quê?” (Estrela,1994:29), uma vez que, a observação permite segundo Parente (2002:169) “obter informações sobre os interesses e necessidades das crianças; (...) obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor sobre as necessárias modificações a implementar”.

Embora a observação seja um dos procedimentos mais comuns no campo investigativo da Educação, é um conceito de difícil definição. Segundo a perspetiva de Morgado (2012:88) trata-se de “um processo e não de um mecanismo simples de impressão por reprodução”, a observação requer atenção, intenção e capacidade de

seleção por parte do professor investigador, já que tem de “selecionar um pequeno número de informações pertinentes [de] entre o vasto leque de informações possíveis” (De Ketele & Rogiers, 1996:23).

Nesta perspetiva, através da utilização de instrumentos de observação, aliados a uma observação participante, em diferentes momentos e contextos, permitiu-nos evidenciar algumas das dificuldades, bem como as potencialidades apresentadas pelos alunos nas várias áreas disciplinares. Por sua vez, permitiram a adaptação necessária à planificação à adequação da mesma, às suas reais necessidades, tentando propiciar o máximo de aprendizagens significativas para mesmos.

Desta forma, no início da IE, surgiram alguns projetos, que acreditámos ser potenciadores de aprendizagens significativas nos diferentes contextos. Neste sentido, em ambos os ciclos, a título de exemplo, foram detetadas dificuldades a nível da leitura, em que destas, resultaram os projetos: “Baú dos Contos” *no 1º ciclo* e “Ler pelo prazer de ler”, posteriormente, *no 2º ciclo*, dando primazia a um objetivo em comum: promover hábitos de leitura, através de diferentes motivações. Continuando nesta linha, da observação resultaram também, um projeto de desafios, denominado: “EUREKA” dando forma a um ensino individualizado, nas três áreas disciplinares no 1º ciclo, respeitando os ritmos e capacidades de cada um; e a um atenuar das dificuldades observadas na Matemática a nível do pensamento abstrato, resolução de situações problemáticas, *no 2º ciclo*. Por fim, houve igualmente a necessidade de implementar o desafio: “Quem é Quem?” na disciplina de História e Geografia de Portugal de forma a desenvolver a organização temporal dos acontecimentos históricos, sendo uma das fragilidades nomeadas pela professora cooperante. Ao preparar todos estes projetos a implementar, em ambos os contextos, destacámos, essencialmente, esta necessidade de desafiar o aluno à descoberta do conhecimento, motivando-o para aprendizagens futuras. Hattie (2009:s/p, *in* Lopes e Santos Silva, 2010:XIII) refere que cabe ao professor tomar decisões sobre “a forma de maximizar os desafios de aprendizagem e criar estruturas para que os alunos aprendam através do desafio, em vez que estruturar a matéria de modo a que seja fácil de aprender”.

Destacámos o *projeto de leitura implementado no 1º ciclo*, resultado da observação, do PCT e das conversas informais com a professora cooperante, surge a necessidade de socorreremo-nos também do inquérito por questionário, onde a informação recolhida, segundo o IIE, “(...) ajuda a identificar possíveis focos de interesse e/ou desinteresse possibilitando assim, ao professor, a utilização de estratégias adequadas de ensino e aprendizagem” (ME,1994:s/p). Assim sendo, o questionário realizado (*Anexo I*) teve como objetivo, entender os hábitos de leitura dos

alunos, permitindo ao mediador proporcionar experiências que garantam o direito ao sucesso escolar dos alunos. Com a implementação do projeto “Baú dos Contos”, a hora do conto surge como uma das atividades para favorecer a construção de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura. Nisto, consideramos que é necessário “desenvolver a curiosidade do aluno para com o texto escrito, que ela se apodere dele como objeto de fruição” (Viana, 2001:33-34).

No que concerne ao 2º ciclo,

“não querendo intervir sem antes conhecer os interesses reais destes alunos, realizou-se em par pedagógico, um inquérito por questionário sobre as disciplinas preferidas na sua totalidade; as suas preferências em relação às disciplinas lecionadas pelas estagiárias, bem como a justificação para essas escolhas e a seleção das principais estratégias preferidas para cada uma das disciplinas. Este inquérito teve como principal objetivo iniciar a intervenção/ação, mediante os interesses e necessidades reais dos alunos, de forma a motivá-los para aprendizagens significativas e inspirando-os assim, para novas aprendizagens (Anexo XV – PR, 18.2.2013).

Assim sendo, em contexto de 2º ciclo, o projeto de leitura resultou de vários indicadores fornecidos, igualmente, através da observação direta, de conversas informais com as professoras cooperantes e DT, bem como de um inquérito por questionário numa turma, na sua maioria, elegeu a Língua Portuguesa como a disciplina de que menos gostava (Anexo XIV). De forma a colmatar as dificuldades sentidas pelos alunos, tornou-se importante focarmos que o projeto “*Ler pelo prazer de ler*” surge na descoberta do prazer pela leitura. É no

“ato de ler que muitas vezes encontramos um espaço lúdico e de evasão, que abre portas a uma dimensão importante, no homem, como é a imaginação e criatividade. (...) Parece, pois importante dotar as crianças e os jovens da capacidade de ler, no sentido de tornar a leitura uma verdadeira ferramenta ao serviço das mais diversas necessidades” (Santos, 2000:68).

Contudo, salientamos que para aprofundar todo o processo de observação, os inquéritos por questionário não fornecem por si só uma “ (...) informação exata do comportamento típico do aluno, que permita fazer juízos acerca dele, pelo que se torna necessário usar resultados conjugados de vários instrumentos” (ME,1994:s/p). Neste sentido, recorreu-se também, ao longo do estágio realizado, a grelhas de verificação, bem como a registos de incidentes críticos e contínuos e a grelhas de escala de classificação numérica, mediante as atividades proporcionadas.

Como a entrada no 1º e 2º CEB, o cenário das aprendizagens altera-se: existe um Programa prescrito que tem de ser cumprido, e esses interesses são apenas bases de conhecimento do grupo que podem servir para encontrar estratégias de motivação e sempre que possível relacionar ao conteúdo programático. Concordamos que tal como na perspetiva de Clark (1995:3, *in* Day, 2004:21) “os professores têm a possibilidade de melhorar a qualidade da educação trazendo vida ao currículo e



inspirando alguma curiosidade aos seus alunos sobre a aprendizagem autodirigida”. O professor torna-se assim capaz de proporcionar aprendizagens significativas que se relacionam com as “vivências efectivamente realizadas pelos alunos dentro ou fora da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam” (ME, 2004:31).

Cabe ao professor do 1º e 2º CEB organizar, ou seja, preparar a sua intervenção ao nível da construção de materiais didáticos (*Anexo VII*) e da organização do espaço (*Anexo VIII e XV – PR, 03.05.2013*). Seguindo esta linha de ideias, importa também referir que mediante as atividades realizadas, o espaço era preparado antecipadamente, conseguindo assim, adequar/gerir o espaço/tempo da melhor forma, proporcionando, uma melhor gestão do processo de ensino e aprendizagem. Segundo a perspetiva de Marques (1985:50), o espaço pedagógico tem de ser plural, isto é, deve permitir uma diversidade de situações de aprendizagem e, nesta medida, facilitar a cooperação entre os alunos”.

## 2.2 Planear / Planificar

Ao longo da construção das planificações, o aspeto mais proeminente centrou-se na coerência das mesmas mediante as observações feitas e da análise das aprendizagens anteriores. Sendo assim, seguida a etapa da observação, sucedeu-se o trabalho de planeamento das intencionalidades educativas, no qual o professor:

“ (...) tem de considerar os objectivos curriculares estabelecidos para a área disciplinar, (...) 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, 2000:18).

Neste sentido, cabe ao professor planear em função dos conhecimentos, competências e atitudes destes alunos. Precisa, igualmente, “de conhecer os princípios gerais relativos ao modo como os alunos aprendem” (Ponte, 2000:18) e ainda ter em conta que “[os alunos] são agentes activos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo, enquanto transformam as suas ideias e interacções, em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e acção” (Hohmann,1997:22). Deste modo, Roldão sugere que (2008:58) “planear 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”.

Da diferenciação do ensino e aprendizagem resulta de um outro aspeto importante a considerar no momento do planeamento – reconhecer o aluno como um

ser individual. Deste modo, apela-se a momentos de trabalho individualizado, no qual Lima refere que (2001:22) “[este] adapta-se às possibilidades e ao ritmo do aluno”.

Dada a sua complexidade, a planificação não possui uma definição única, cabe ao professor atribuir-lhe essa mesma exclusividade, onde reflete a forma como encara o processo de ensino e aprendizagem. Assumindo uma perspetiva construtivista,

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

Assim sendo, em momentos destinados à construção das planificações foi tido em conta, os interesses dos alunos, no sentido de se formarem indivíduos mais criativos e intelectualmente mais curiosos. Day argumenta que (2004:37) “para os professores que se interessam verdadeiramente, o aluno enquanto pessoa tão importante quanto aluno aprendiz, e esse respeito pela pessoa poderá ter como resultado uma maior motivação para aprender”.

De acordo com o DL nº 241/2001, de 30 de agosto, o professor deve planificar a “intervenção educativa de forma integrada e flexível”. Assim sendo, numa das orientações tutoriais com a professora cooperante do 1º ciclo, foram definidos alguns parâmetros, a saber: distribuição nas planificações, os momentos destinados a cada área disciplinar, (*Anexo VIII*) em que ficou estipulada que as disciplinas de Língua Portuguesa, bem como a de Matemática, deveriam constar nos momentos da manhã, uma vez que os alunos se encontravam mais concentrados, de forma a rentabilizar a carga horária estipulada para cada uma delas, com atividades motivadoras e significativas. As disciplinas de Estudo do Meio, as Expressões, bem como o Estudo Acompanhado eram distribuídas pela parte da tarde, período durante o qual, o grupo se encontrava mais agitado, tendo assim a necessidade de adequar as estratégias em função do estado do grupo. No entanto, em ocasiões excecionais, houve a necessidade de consolidar os conteúdos dessas áreas durante a parte da tarde, o que foi perceptível essa mesma agitação de que a professora cooperante alertava.

No contexto do 1º CEB, a planificação foi realizada em função dos conteúdos fornecidos atempadamente, pela professora cooperante, bem como, pelos objetivos definidos pela Organização Curricular e Programas (OCP) e em consonância com as metodologias adotadas pela *Instituição A*. A título de exemplo, tivemos que incluir em todas as planificações, um momento destinado à oração que acontecia, no início da manhã, com o grupo.

No que concerne ao 2º ciclo, durante as orientações tutoriais com as professoras cooperantes foram igualmente estabelecidos alguns parâmetros a incluir na prática, face às exigências do grupo, bem como da *Instituição B*. Em relação às fragilidades educativas sentidas pela grande maioria da comunidade escolar, na área da Matemática, foi implementado mensalmente, as Olimpíadas do Cálculo Mental, de forma a colmatar essas necessidades. Para a disciplina de Ciências da Natureza, foi estipulada a implementação efetiva do Ensino Experimental das Ciências (duas vezes por mês), uma vez que só era efetuada em situações esporádicas.

Relativamente ao 2º CEB, a planificação foi realizada em função dos conteúdos fornecidos pelas professoras cooperantes, bem como, pelos objetivos definidos pelo Currículo Nacional do Ensino Básico e posteriormente, em complemento, pelas MC.

Ao longo de toda a IE, no 1º ciclo, adotou-se pelo modelo de *planificação linear* caracterizada pela definição clara e rigorosa dos objetivos que explicitam as competências que os alunos devem adquirir. Braga (2004:s/p) refere que, numa fase posterior, eram selecionados os modos de ação e as atividades específicas tendo em vista alcançar as finalidades predeterminadas. Sendo que este modelo de planificação baseia-se, segundo Arends (1995:45) nos princípios definidos pelas teorias técnicas e da ênfase aos objetivos e metas a alcançar. Estes devem descrever o resultado que se pretende que os alunos obtenham.

Assim sendo, através deste modelo de planificação (*Anexo VIII*) definiram-se, no 1º ciclo: os conteúdos programáticos; as atividades/estratégias de aprendizagem dos alunos; o tempo médio destinado a cada área disciplinar e atividades; os recursos materiais e a avaliação (discriminando a modalidade, técnica, instrumento e indicadores de avaliação). Era ainda constituída pela operacionalização, onde constava a descrição pormenorizada de toda a intencionalidade da intervenção, destacando motivação e as estratégias de ensino e aprendizagem; pela organização do tempo/espço; pelas possíveis eventualidades que pudessem ocorrer durante a prática. Sendo assim, era uma planificação que previa todo o desencadeamento da ação pedagógica, ocultando o carácter flexível que a planificação deveria assumir. Com o avançar da IE, verificou-se uma evolução na forma de agilizar todo o processo de construção das planificações. Tendo como prioridade máxima, a flexibilização, começou-se por sinalizar certos detalhes que até então não eram perceptíveis, sendo eles: eventualidades ou precauções significativas, a realização de atividades mais diversificadas e oportunidades de intervenção, dando voz ativa às sugestões solicitadas pelos alunos nas planificações (*à descoberta de Portugal, construção de pictogramas, entre outras – Anexo VIII*).

Destacámos que inicialmente, as principais dificuldades encontradas durante a construção das planificações (*1º ciclo*), centraram-se na falta de prática, onde o processo de escolha de objetivos, adequação das estratégias, bem como, na construção dos recursos didáticos não surgiu de uma forma espontânea, tornando a sua execução mais demorada.

No que concerne ao *2º ciclo* adotou-se inicialmente, pelo modelo de *planificação linear* durante as duas primeiras semanas, como era habitual (*Anexo IX*). No entanto, ultrapassada grande parte das dificuldades sentidas, anteriormente, na construção das planificações, optou-se por experimentar o *modelo não linear*, com vista à exploração do máximo de opções possíveis, escolhendo o modelo que mais se adequasse à prática (*Anexo IX*). De acordo com este modelo, Weick destaca que (s/a, *in* Matos Vilar, 1998:48), “os professores devem primeiramente ter em conta as actividades, sendo a manifestação mais acabada da vitalidade de uma pessoa e/ou grupo”. Estas por sua vez produzem resultados, uns já previstos outros não, só depois se deve pensar em operacionalizar e explicar essas ações atribuindo-lhes objetivos, bem como MC. “Para os proponentes deste modelo, as planificações não são necessariamente os condutores das ações, passando a ser, em vez disso símbolos, anúncios e justificações daquilo que as pessoas já fizeram” (Arends, 1995:45).

Importa no entanto, realçar que estes modelos de planificação assumem características e funções distintas que não determinam, a maior qualidade de um em detrimento do outro. Embora os professores estabeleçam metas e lutem por um sentido de direção para si próprios e para os seus alunos, Arends (1995:45) destaca que as “planificações processam-se de uma forma cíclica, não propriamente linear, numa constante sucessão de tentativas e erros”.

Pelo que foi observado nos contextos de *1º e 2º ciclos*, os alunos revelavam algumas fragilidades a nível da leitura. Por isso mesmo, num primeiro ensaio foram implementados os projetos de leitura, de forma a promover esses mesmos hábitos, na disciplina de Língua Portuguesa. Com o “*Baú dos Contos*” (*no 1º ciclo*) planificou-se ao longo das IE, momentos destinados à Hora do Conto, dando primazia à estimulação dos sentidos, crítico, bem como o criativo face à descoberta do imaginário no mundo dos contos. A principal intencionalidade na elaboração destas planificações, previa o estímulo do gosto pela leitura, motivando-os futuramente a uma ler autónoma (*Anexo VIII e X*). Tal como no *2º ciclo*, o projeto de “*Ler pelo prazer de ler*”, ajudou a desmistificar a relação do leitor com o objeto de fruição, o livro, proporcionando momentos agradáveis de prazer e de alegria no contato com um mundo, que frequentemente o leitor se revê. Este projeto destinava os últimos cinco minutos da

aula para a leitura expressiva do excerto do livro: “*A Lua de Joana*”, em que os alunos auto propunham-se na preparação do excerto do texto (*Anexo XIV*).

Na ousadia de explorar uma das maiores potencialidades que caracteriza a nossa habilitação, surge assim, a interdisciplinaridade, para que desta articulação resultem aprendizagens significativas tanto para os alunos, bem como para a professora estagiária. De acordo com Haigh (2010:55) “a grande ideia é que alguns aspectos das disciplinas façam ligações naturais com as outras disciplinas e fará mais sentido para os alunos se forem ensinadas em simultâneo”. A título de exemplo foi-nos possível planificar mediante este princípio, em ambas as valências.

Relativamente ao *1º ciclo*, planificámos uma aula de Matemática sobre representações gráficas aliadas as TIC, na sala de informática (*Anexo VIII*). Uma outra situação semelhante, presente na preparação de uma atividade destinada à Hora do Conto – Língua Portuguesa, articulada ao Estudo do Meio e à Expressão Plástica, pistas deixadas para o efeito e para a ilustração da ficha de leitura (*Anexo VIII e XIII*).

Em relação ao *2º ciclo*, na planificação de Matemática destinada ao estudo dos números inteiros na reta numérica, foi possível aliarmos à disciplina de História e Geografia de Portugal (datas de nascimento de personalidades da Histórias), como se de um friso cronológico se tratasse (*Anexo IX*). À semelhança do que já foi referenciado, durante o processo de planificação de uma aula de Língua Portuguesa (construção de frases no discurso direto e indireto mediante do conteúdo específico das imagens), foi criada a oportunidade de aliar a IE, às restantes áreas disciplinares através de um jogo denominado: “*Direto puxa indireto*” (*Anexo IX*).

Durante o processo de preparação e planificação dos conteúdos e atividades, importa destacar que é necessário focarmos a nossa atenção nas exigências que os alunos nos colocam. Desta forma, a nossa missão consistiu, sobretudo, em identificar e despertar, “por meio de processos didáticos e pedagógicos adequados à evolução das crianças e jovens, às necessidades, os interesses e, conseqüentemente, às motivações que existem dentro de cada aluno” (Balancho e Coelho, 1994:47).

Uma das intencionalidades educativas a que se deu primazia ao longo das IE foi a motivação do aluno, onde a mesma requer sempre, por parte do professor, uma planificação cuidada de todas as atividades a desenvolver, para evitar “tempos mortos” e falta de ritmos entre as várias sequências de cada momento da aula.

Seguindo esta linha de pensamento, para uma IE de Matemática (*1º ciclo*) a planificação foi construída a partir da criação de uma motivação no início ao estudo das estimativas. Neste sentido, idealizámos nessa mesma IE com apresentação de três frascos com diferentes materiais, para que os alunos estimassem o número total

de objetos contidos nos frascos (*Anexo VIII*). Para uma IE de HGP (*2º ciclo*) estruturámos a planificação tendo em conta vários fatores determinantes para o sucesso da mesma. Para o conteúdo sobre a Guerra Colonial encadeamos várias atividades de forma a propiciar momentos significativos para os alunos, bem como para a estagiária. Posto isto, a título de exemplo, como estratégia de motivação foram recolhidos alguns documentos históricos primários, nomeadamente: a mala, os aerogramas, as fotografias, as cartas, as estátuas e o jornal que marcaram positivamente o início da IE, despertando a curiosidade dos alunos para as sucessivas atividades (*Anexo VI e IX*).

A *organização dos ambientes educativos* foi igualmente um fator condicionante na preparação algumas IE, na qualidade de explorar os espaços mediante da intencionalidade destacada. Neste sentido, Arends (1995:79) refere que “quando consideramos o uso do espaço da sala de aula, é importante ser flexível na colocação dos materiais e no agrupamento dos alunos”.

Em relação ao *1º ciclo*, durante a Hora do Conto, na disciplina de LP, houve a necessidade de solicitar outro espaço (sala de música) para a recriação do conto: Uma noiva bela belíssima”, de forma a proporcionarmos um clima positivo e criativo (*Anexo VI e VIII*).

Relativamente a uma aula de HGP, no *2º ciclo*,

“(…) a escolha para a disposição dos alunos tinha como objetivo conduzir a IE a uma discussão de conceitos da atualidade: *Portugal nos dias de hoje – sociedade e geografia humana*, coube à estagiária decidir organizar esse mesmo espaço em semicírculo, encorajando assim, os padrões de comunicação e de relação entre a mesma e os alunos. No entanto, foi necessário estar consciente dos riscos implícitos nessa tomada de posição, prevendo de que forma poderia afetar o comportamento e a aprendizagem dos alunos. Tal como afirma Arends (1995:97), “a disposição em semicírculo encoraja mais à participação, mas pode levar a comportamentos fora da tarefa”. De facto, esta organização tornou-se pertinente na troca de impressões entre os alunos, garantindo um ambiente acolhedor e convidativo ao diálogo, e ao contrário do que prevê o autor, a reorganização do espaço promoveu momentos de concentração nas tarefas propostas” (*Anexo XV – PR, 03.05.2013*).

## 2.3 Agir / Intervir

Chegados ao momento de agir e intervir, como foi já possível verificar anteriormente, o método ativo foi o mais privilegiado ao longo da prática educativa, tendo em consideração a gradual participação ativa dos alunos, na construção do saber. Tal como considera Hohmann (1997:22), “a aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual [o aluno], através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos

entendimentos”. Apesar do método ativo ser o mais privilegiado progressivamente ao longo da IE, não invalidou, a existência de momentos em que se aplicavam técnicas mais expositivas ou demonstrativas (Oliveira e Machado, *et al*, 2007:s/p).

A título de exemplo, na primeira vez em que se aliou no *1º ciclo*, a *Matemática* às *TIC* nas representações gráficas, houve a necessidade de realizarmos uma breve exposição oral com o auxílio do quadro branco (método expositivo) e posteriormente, demonstrarmos através do computador, os passos a seguir na construção dos pictogramas (método demonstrativo). Neste tipo de situações tornou-se fundamental criarmos uma motivação para que os alunos identificassem à partida, por exemplo: a cor dos olhos, facilitando a interiorização da aprendizagem. Uma outra ação aplicada durante esta intervenção consistiu na distribuição de um cartão com a representação de um olho, em que os alunos tinham de colorir com a respetiva cor dos seus olhos. Após a recolha e organização dos dados contidos nos cartões, os alunos tiveram a oportunidade de construir o seu conhecimento através do que observaram, de forma autónoma (método ativo), onde o nosso papel seria apenas de agente de mediação da aprendizagem (*Anexo VIII*). Concluindo que

“ (...) a melhor maneira de levar as crianças a tornarem-se progressivamente melhores e mais inteligentes solucionadores de problemas é dar-lhes oportunidades de resolverem problemas que lhes interessem, ou seja, problemas que surjam das suas próprias tentativas de compreender o mundo” (Hohmann, 1997:23).

Relativamente ao *2º CEB*, numa das intervenções destinada ao Ensino Experimental das Ciências (alimentação das plantas), demos especial atenção ao trabalho autónomo desenvolvido pelos grupos. Assim sendo, ao longo da sua operacionalização, foram surgindo algumas questões, a que os grupos se propuseram responder, através do preenchimento da ficha de previsões, resultados e conclusões resultantes da atividade experimental (*Anexo XVI*).

Importa também referir a importância das IE, na possibilidade de contemplar uma gestão flexível do currículo, ou seja, uma intervenção sujeita a mudanças de maneira a responder às necessidades e características específicas dos alunos. Desta forma, Salvador (1994:126 *in* Trindade, 2002:48) destaca que

“a intervenção educativa nas escolas terá de ser implementada então, mais como um projecto a desenvolver do que como um programa a cumprir, já que se torna urgente estabelecer-se uma diferença entre o que o aluno é capaz de fazer e de aprender por si só e o que é capaz de fazer e de aprender com o apoio de alguém, delimitando-se assim a “margem de incidência da acção educativa”.

Deste modo, pensámos que o desenvolvimento, a aprendizagem e o ensino são três elementos relacionados entre si, de tal maneira que “o nível de desenvolvimento efectivo condiciona as possíveis aprendizagens que o aluno pode

realizar graças ao ensino, e este, por sua vez, pode chegar a potenciar o nível de desenvolvimento efectivo do aluno mediante as aprendizagens específicas que promove” (Salvador 1994:126 *in* Trindade, 2002:48).

Antes de mais, verificámos um outro indicador de igual importância – a relação pedagógica que se estabeleceu com os alunos na sala de aula, bem como fora dela. Desta feita, os vários tipos de interação devem ser equilibrados, promovendo um bom clima de relacionamento entre todos, através do diálogo sincero, do clima de amizade, do espírito de grupo e do trabalho em equipa, quer entre professor-aluno, como entre aluno-aluno. Perrenoud (2000:27) acrescenta que se torna bastante favorável a cooperação, na medida em que “não se aprende sozinho (...) insistindo no papel das interacções sociais na construção dos conhecimentos”.

Mediante os pressupostos acima referidos, uma das principais intencionalidades educativas durante a intervenção estabeleceu-se na realização de projetos destinados à Comunidade Escolar, no 1º e 2º ciclos. De acordo com Balancho e Coelho (1994:40),

“se os projectos operativos, propostos pelo professor, estimularem os interesses e as necessidades do aluno, a receptividade será, logo à partida, muito maior. O aluno considerará cada projeto como uma empresa pessoal, veículo das suas próprias ideias, possibilidade de concretização de alguns dos seus desejos ou expressão de muitos dos seus gostos”.

Como tal, o projeto destinado ao contexto de 1º ciclo (*Anexo X*) pretendia aliar a Hora do Conto ao Ensino Experimental das Ciências, que segundo Leite (2000:92),

“a experimentação na sala de aula é uma componente importante do ensino das ciências, tornando-se muito interessante pela diversidade de assuntos que abrange, ao mesmo tempo desperta maior curiosidade nas crianças ao permitir que elas descubram e questionem sobre aquilo que estão a observar”.

Relativamente ao 2º ciclo, surgiu do interesse da turma, a organização de uma exposição denominada: “*Um dia com História...*”, destinada à Comunidade Educativa do 2º ciclo. A exposição surge assim, como meio de comunicação para potenciar novas aprendizagens nos visitantes, através dos materiais construídos e recolhidos, tal como temáticas desenvolvidas ao longo do estágio (*Anexo VI*). Na perspetiva de Vehaar e Meeter (1986:26, *in* Vieira, 2009:5), definem a exposição como “um meio de comunicação dirigido a um público alargado e que tem como fim transmitir informação, ideias e emoções relativas às evidências materiais do Homem e dos seus meios circundantes, com o auxílio de métodos visuais e multidimensionais”.

De acordo com a organização dos grupos de trabalho para o desenvolvimento e apresentação dos projetos à Comunidade Educativa, a sua organização foi feita pelos alunos e pelas professoras estagiárias, de forma a destacar as aptidões de cada aluno e principalmente, para que houvesse um equilíbrio entre os mesmos. Sá e



Varela (2004:37) asseguram que “do ponto de vista socioafetivo, são de destacar como resultados do trabalho cooperativo o desenvolvimento das interações positivas e competências sociais, bem como de atitudes mais favoráveis às tarefas de aprendizagem”.

Nesta linha de pensamento, os projetos implementados em ambos os ciclos foram construídos de igual modo, no âmbito de uma perspetiva ativa na divulgação da experiência às turmas do 1º CEB, bem como a exposição às turmas de 2ºCEB. Foi-nos possível constatar que, ao atribuirmos papéis com variados graus de responsabilidade, os alunos comprometiam-se no sucesso da divulgação às turmas e professores visitantes. Segundo Balancho e Coelho (1994:40), “este carácter activo do ensino/aprendizagem constitui um factor de autonomia individual e de grupo, fundamento e meta dos mecanismos de recursos da motivação psicossocial de carácter intrínseco”.

Para além disso, de forma a obter um *feedback* exterior a este projeto (1ºciclo) foi entregue um cartão a cada uma das professoras cooperantes, bem como às colegas estagiárias. A título de exemplo foram transcritas algumas dessas opiniões das professoras cooperantes do 1º CEB (Anexo X), afirmando que:

“(…) este tipo de atividades são sempre positivas, pois aliam duas áreas significativas e prazenteiras para as crianças. A hora do conto fomenta competências essenciais, enquanto que as ciências experimentais apelam a uma aprendizagem concreta, embora também prazenteira” (*opinião dada pela professora do 2º ano – 1º ciclo*).

“Este tipo de atividade é muito interessante! A apresentação da história através das experiências, feita pelos alunos, permiti-lhes desenvolver competências não só da área das ciências, como na comunicação verbal e o trabalho em equipa. A ideia de serem os próprios alunos a apresentar aos colegas torna a participação de todos mais ativa. Parabéns!” (*opinião dada pela professora do 3º ano – 1º ciclo*).

“A atividade foi pertinente e muito interessante. Penso que para os alunos do 2ºA trabalhar o conto desta forma, permite-lhes o cruzamento de conhecimentos e a exploração de diferentes temáticas. Por outro lado, abrir a porta da sala de aula para partilhar/ensinar o que aprenderam torna as aprendizagens significativas e motivadoras” (*opinião dada pela professora do 4º ano – 1º ciclo*).

Em relação à exposição desenvolvida pelos alunos do 2º CEB, os visitantes no término da mesma, tiveram a oportunidade de deixar as suas apreciações no livro de honra (Anexo XI). Neste sentido, referiram que:

"A exposição feita, a participação e motivação dos alunos foi deveras cativante e é uma iniciativa a replicar em novas oportunidades" (*opinião dada pelo pai de um aluno da turma do 6º ano – 2º ciclo*);

"Foi muito divertido, o que é estranho porque estou a estudar, ao mesmo tempo, que me divirto a visitar a exposição" (*opinião dada por um aluno do 6º ano – 2º ciclo*);

"Aprender História assim, uma verdadeira aula de História viva, é o complemento das nossas aulas. Obrigada pelo excelente desempenho!" (*opinião dada por uma professora de História 2º e 3º ciclos*);

"Parabéns pela iniciativa! Potencia a integração da História e da Geografia. Não é um desafio fácil. Demonstraram-no na perfeição com esta iniciativa. Reitero-vos os parabéns! Não desistam de promover os bons exemplos na educação" (*opinião dada por um professor da ESEPF – Ensino Superior*);

"Parabéns! Parabéns pelo que fizeram e deram a fazer, pelo que são e deram a ser e pelo que ensinaram a aprender!" (*opinião dada por uma professora da ESEPF – Ensino Superior*).

Neste sentido, nos referidos projetos, quer do 1º, quer do 2º ciclo, os alunos tiveram o papel central no desenvolvimento e aquisição do conhecimento aplicando-se, assim, a *pedagogia não-diretiva* bem como a *pedagogia relacional*, onde as estagiárias eram mediadoras desta aprendizagem promovendo uma participação ativa e integrada dos alunos neste processo.

Consideramos tal como Lopes e Santos Silva (2010:47) o *feedback* é assim, “uma informação fornecida por um agente sobre os aspectos do desempenho ou da compreensão”. Neste sentido, os *feedbacks* revelaram-se positivos no sentido do reforço da promoção da *interdisciplinaridade* (principalmente no *1º ciclo*), bem como, da aplicação de estratégias de ensino e aprendizagem ativas e significativas para os alunos (*1º e 2º CEB*).

Sabendo que nenhum aluno é igual a outro, e de forma a manter a motivação o mais constante possível durante as intervenções e respeitando os ritmos de cada um, foi construída a caixa “EUREKA” para 1º CEB. Este projeto dava primazia aos alunos com um ritmo mais acelerado na execução das atividades, evitando “tempos mortos” durante as aulas. Como o seu nome revela, pretendia-se que os alunos descobrissem a solução dos desafios sorteados. Esses desafios eram compostos por atividades diversificadas (situações problemáticas, adivinhas, acrósticos, experiências, ilustrações, entre outras) de todas as áreas disciplinares (*Anexo VIII e X*).

No que concerne ao *2º CEB* uma das nossas preocupações, numa das IE de Língua Portuguesa, enfatizou-se pelo valor que o erro pode adquirir na construção criativa de novas aprendizagens (*Anexo VII*).

Destacámos, em algumas IE, especial atenção à ideia da construção de uma Educação Humanista centrada no aluno como pessoa titular de direitos e deveres, como cidadão. Neste sentido, replicámos um momento no exercício de voto, na escolha da melhor ilustração da turma (*1º e 2º ciclos*), onde foi demonstrada a importância do voto de cada um, no exercício da democracia dentro da sala de aula. Desta feita, dando visibilidade a este exercício, as ilustrações vencedoras foram publicadas à Comunidade Educativa (através do cartaz de HGP, no 2º ciclo – Anexo XI), ou através da carta “enviada” aos noivos (ilustração após a Hora do Conto, no 1º ciclo – Anexo VIII). A Educação para a Cidadania esteve igualmente presente, durante

uma aula de Estudo do Meio, no 1º ciclo. Neste sentido, os alunos procederam à construção das Normas de Prevenção Rodoviária (Educação Rodoviária), onde assumiram o compromisso de peão responsável, assinando um diploma (*Anexo VII*). Importa ainda reforçar que na Educação Rodoviária (MEC,2012:2),

“a sociedade que se assume como um processo de formação ao longo da vida que envolve toda a sociedade com a finalidade de promover comportamentos cívicos e mudar hábitos sociais, de forma a reduzir a sinistralidade rodoviária e assim contribuir para a melhoria da qualidade de vida das populações”.

Em suma, todo este processo deve sempre ter em conta uma intencionalidade, centrada nas experiências que possam daí advir. Seguindo esta linha de ideias, em ambos os ciclos, destacámos vários momentos, pela partilha de aprendizagens, bem como pela variedade de oportunidades de intervenção. A título de exemplo, acreditamos que através de objetos simbólicos como foi referenciado anteriormente; dos recursos interativos (vídeos no *Goanimate*, nuvem de palavras, mapas de conceitos, jogos, mapas territoriais, vídeos didáticos, entre outros – *Anexos VII*), podem fazer a diferença no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo do aluno. Destacamos os mapas de conceitos, como um dos recursos utilizados em algumas IE pela sua importância como instrumento metacognitivo que permitiu visualizar a forma como os conceitos de um conteúdo se relacionam entre si, levando assim a uma compreensão mais profunda do mesmo (Novak, 1984,s/p in Lopes e Santos Silva, 2010:209). Em suma, podemos salientar a dimensão que estes pequenos ajustes poderão ter, se adequados ao contexto de aprendizagem. No entanto, admitimos que foram sentidas algumas dificuldades nas intervenções iniciais, em ambos os ciclos, na capacidade de centrar a nossa ação nos alunos (com dificuldades de aprendizagem, na regulação do comportamento, entre outras), devido à inexperiência e insegurança sentida.

## 2.4 Avaliar

Ao longo dos estágios de 1º e 2º CEB, a *avaliação* surge como resultado da articulação de várias etapas, com vista a melhorar a prática, bem como permitir o real desenvolvimento de cada aluno, através da sua oportunidade de realizar aprendizagens significativas (DL nº 240/2001 de 30 de agosto). Do mesmo modo, os *feedbacks* dados pelas professoras cooperantes, supervisoras pedagógicas, bem como pelo par pedagógico durante o acompanhamento do estágio, desempenharam um papel fundamental e determinante no desenvolvimento da nossa profissionalidade.

Em primeira instância é necessário ter em conta que avaliar não é medir mas sim, uma apreciação, uma inferência, uma melhoria. Sendo que o professor não tem como principal função classificar o desempenho dos alunos, mas sim, reunir-se com o aluno apoiando-o e acreditando no seu percurso. Torna-se assim necessário, tomarmos consciência da ação, para adequar o processo educativo às necessidades do aluno e do grupo. Atendendo também à sua evolução, fazendo uma análise e reflexão, do que se observa e regista, de modo a estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada aluno.

Cunha (2001:s/p) assume que a avaliação é entendida como “um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos, ao longo do Ensino Básico, bem como a avaliação do desenvolvimento do currículo nacional”. Da leitura do Despacho normativo nº 30/2001 “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.”

Durante IE no 1ºe 2ºCEB e de acordo com o Despacho normativo nº 1/2005 tentámos dar primazia à avaliação formativa, de forma a valorizar os processos de “auto-avaliação regulada e a sua articulação com os momentos de avaliação sumativa”. Neste sentido, segundo a perspetiva de Gouveia (2008:44) existem três modalidades de avaliação, sendo elas: diagnóstica, formativa e sumativa. As mesmas foram utilizadas recorrendo a instrumentos específicos, que permitiram atender às especificidades do contexto e do grupo. Neste sentido, compete ao professor “avaliar, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir sua monitorização, e desenvolvimento de hábitos de auto-regulação da aprendizagem” (DL nº 241/2001, de 30 de agosto).

Seguindo a perspetiva Gouveia (2008:s/p) “a *avaliação diagnóstica* tem como objectivo saber se, em dado momento, os alunos dispõem ou não dos conhecimentos e capacidades necessárias para enfrentar uma aprendizagem, tendo uma função de prognóstico”.

Deste modo, no estágio do 1º CEB, durante o início do período de observação, sinalizou-se na turma, dificuldades na leitura. Desta feita, com intuito de obtermos informações mais precisas para uma melhor adequação da nossa ação, procedemos à entrega de inquéritos por questionário (*avaliação diagnóstica*) sobre os seus hábitos de leitura, antes da implementação da estratégia. Como tal, através da análise de conteúdo, os dados apontavam para a falta de hábitos de leitura, devido ao

desinteresse pelas leituras feitas apenas através dos manuais (*Anexo IV*). Foi então que surgiu, o “Baú dos Contos”, funcionando como um dispositivo fixo (foi usado em todos os momentos destinados à Hora do Conto). Ao refletirmos sobre o impacto do projeto e apesar da criação de hábitos de leitura ser um processo moroso, foi possível verificar algumas alterações de atitude perante a leitura. Podemos mencionar ainda que este instrumento de avaliação diagnóstica foi fundamental para traçar o caminho a seguir. O projeto “*EUREKA*” surgiu já numa fase de intervenção, após a observação de algumas ocorrências em certos alunos – conclusão das atividades antes do tempo previsto, levando a alguns comportamentos desajustados (*Anexo XVI*).

Seguindo o mesmo encadeamento para o 2º ciclo, no início do período de observação, os alunos foram inqueridos de forma a obtermos informações mais precisas em relação às disciplinas preferidas e a sua respetiva justificação, bem como a seleção das principais estratégias preferidas para cada uma das áreas disciplinares. Dos dados obtidos através do inquérito por questionário, aliados às informações dadas pela professora cooperante, foi-nos possível concluir que a turma apresentava dificuldades de leitura (avaliação diagnóstica). Nesta mesma linha, surge o projeto de leitura “Ler pelo prazer de ler”. De forma atenuar as dificuldades sentidas igualmente a Matemática e a História e Geografia de Portugal, e dando primazia às necessidades explanadas no inquérito, surgem os desafios: “*EUREKA*” e “*Quem é quem?*”, respetivamente. Conclui-se assim, que na implementação de todos estes projetos, o professor deve ter em conta o que os alunos já sabem, que materiais estão adequados aos objetivos a desenvolver.

Para a avaliação das aprendizagens Lopes e Santos Silva (2012:1) referem que a “*avaliação formativa* visa melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem. Fornece dados que possibilitam adequar o ensino às dificuldades de aprendizagem dos alunos e não classificá-los pela aprendizagem conseguida, como é objetivo da avaliação sumativa”. Gouveia (2008:s/p) afirma também que “a avaliação formativa tem como objectivo regular e proporcionar um duplo *feedback* (professor e aluno), tendo uma função reguladora”. A título de exemplo, na disciplina de Língua Portuguesa (1ºCEB), recorremos à grelha de verificação para avaliar a leitura feita pelos alunos previamente selecionados, onde eram assinalados os comportamentos verificáveis a nível da voz, do tom, do ritmo e da articulação (*Anexo XIV*). Em relação à mesma situação no contexto de 2º ciclo, esta avaliação acontecia nos momentos leitura do excerto do livro: “A Lua de Joana”, proveniente do projeto – “Ler pelo prazer de Ler”.

De igual modo, a avaliação formativa e contínua esteve presente na construção de portfólios individuais de leitura (*1º ciclo*), em complemento ao referido projeto do “Baú dos Contos” (*Anexos VI*).

"Para o aluno, contribuiu para desenvolver o sentido de responsabilidade e os hábitos de reflexão. Do ponto de vista do professor, ajudou a ter uma visão global do trabalho do aluno e a focar sobretudo a sua evolução mais do que aspetos isolados ou pontuais daquilo que ele fez" (*Anexo XV – PR, 08.11.12*).

Os portfólios podem servir de base para examinar o esforço, a melhoria, os processos e o rendimento, assim como para responder às exigências habitualmente feitas por métodos mais formais de avaliação” (Tierney, 1991:41, *in* Bernardes, 2003:17). Cabe ao professor e ao aluno avaliar a evolução dos trabalhos conseguidos, ao longo do ano. Desta forma, não foi possível avaliar essa mesma evolução ou regressão, devido ao curto período de implementação.

No término do projeto voltámos a inquirir a turma com dois inquéritos por questionário: o primeiro sobre as possíveis mudanças de atitude perante a leitura, e o segundo sobre a avaliação do impacto do projeto do “Baú dos Contos”. Tendo os pais um papel fundamental na criação de hábitos de leitura, procedeu-se também à aplicação de inquérito por questionário com o objetivo de obter dados sobre os hábitos de leitura familiares; as possíveis alterações de atitudes perante leitura e se o projeto chegou até aos pais, através dos filhos (*Anexo XIII*).

De igual modo, na atividade de Ensino Experimental das Ciências (*1º e 2º ciclos*) foram implementadas a grelha de verificação, bem como a grelha de escala classificada numérica de 1 a 5 como os instrumentos privilegiados para esta avaliação (*Anexo IV e V*). Dando especial importância à grelha de escala classificada que serviu para avaliar o grupo no seu todo e não para particularizar nenhum aluno. A sua utilização teve como principal objetivo verificar os processos científicos desenvolvidos pelos grupos durante as experiências, relativamente, à fase de questionar, prever, planear, recolher dados ou evidências, interpretar evidência, estabelecer conclusões e na comunicação. A grande limitação deste tipo de grelha centrou-se na impossibilidade de observar todos os grupos de trabalho nas diferentes fases, o que levou a condicionar a avaliação das aprendizagens. No entanto, para intervenções futuras, cabe ao professor refletir sobre outro tipo de estratégias que possam ser mais adequadas à situação, como por exemplo: observação de alguns grupos apenas. Um dos pontos fortes deste tipo de atividade, centrou-se na discussão dos resultados entre os diferentes grupos, onde o professor tem a oportunidade de recolher dados fundamentais sobre a aquisição dessas mesmas aprendizagens planificadas.

Por fim, os desafios “EUREKA” implementados tanto no *1º como no 2º ciclo*, foram avaliados através das grelhas de verificação (*Anexo IV*) e das grelhas de

avaliação (*Anexo XVI*), onde eram registadas as dificuldades/facilidades na resolução dos desafios. Este momento era feito diretamente com o aluno, dando oportunidade a ambos, de refletirem sobre as aprendizagens conseguidas (*feedback* de autorregulação).

Quando assumimos estes momentos de avaliação formativa, torna-se fundamental dar *feedback* imediatamente a seguir (em tempo útil), para que a informação seja significativa para os alunos, motivando-os a seguir em frente, explicando como podem melhorar. Durante a intervenção, os *feedbacks* eram também dados à turma (em grande grupo), sem indicar o nome dos alunos individualmente, encontrando a forma mais eficaz de revelar os pontos fortes e em comuns do trabalho realizado, sem a necessidade de sinalizar os alunos individualmente.

Apesar dos alunos não poderem ser considerados capazes de avaliar todas as questões e aspetos envolvidos na qualidade de ensino, Lopes e Santos Silva (2010:269) afirmam que os mesmos “são capazes de expressar a sua satisfação ou insatisfação com as experiências a que são submetidos (...) para além de lhes conferir conferirem grande legitimidade e direito a tal”. Neste sentido, no final da IE no 2º ciclo, solicitámos à turma, o acesso *online* ao inquérito por questionário, elaborado no *Googledocs* (*Anexo XVI*). O mesmo inquérito deu-nos a perceção da imagem que passámos ao longo da IE, levando-nos a refletir sobre a qualidade do nosso desempenho (potencialidades e fragilidades transmitidas).

Por fim, segundo Arends (1995:229),

“a avaliação sumativa tem como objetivo, resumir o desempenho de um determinado aluno, num conjunto de metas ou objetivos de aprendizagem. Apesar de não ter sido o tipo de avaliação privilegiado, as avaliações sumativas foram concebidas de forma a tornar possível fazer julgamentos sobre os resultados”.

Neste sentido, a avaliação sumativa é aplicada com o fim de ajuizar o progresso realizado pelos alunos no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir os resultados já recolhidos na avaliação do tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino (DL, nº 43/2003 de 27 de Outubro).

Ao longo das IE do 1º ciclo foi possível estarmos presentes em momentos de avaliação sumativa, onde foram aplicados os instrumentos tradicionais de avaliação, ou seja, os testes de avaliação (intermédia e de final de período). Neste tipo de avaliação procede-se ao balanço global do aluno para poder dar o *feedback* em jeito de apreciação ou proposta sobre aquilo em que os alunos deveriam melhorar no futuro, bem como os sucessos alcançados. Assim sendo, os resultados das classificações dos alunos, podem neste sentido, fornecer-nos indicadores de *feedback* avaliativo da nossa ação, bem como das aprendizagens reais dos alunos.

Relativamente ao 2º ciclo, tivemos a oportunidade de elaborar os testes de avaliação de Matemática e de Ciências da Natureza, através dos objetivos fornecidos pela professora cooperante. Na elaboração dos testes de avaliação, tivemos de assumir a grande responsabilidade e capacidade de articular os vários parâmetros (objetivos, tipo de questões, público-alvo, aprendizagens anteriormente conseguidas, entre outros) para que o nosso produto final fosse de qualidade e principalmente adequado às necessidades dos alunos (*Anexo XVI*). Tivemos também a oportunidade de corrigir outros testes de avaliação para as mesmas disciplinas, bem como para Língua Portuguesa, notando no entanto, algumas fragilidades na correção de respostas ambíguas. Nesta situação, os guiões de correção poderiam resultar positivamente, dando resposta a essas fragilidades.

Durante o estágio de 1º ciclo, um dos momentos destinados à autoavaliação e heteroavaliação surgiram da implementação da estratégia do aluno do dia, construída pela professora cooperante (*Anexo VI*). Esta era usada para dar oportunidade ao aluno sorteado, mostrar o melhor de si (na realização de trabalhos de casa, comportamento, participação, relação com os outros, entre outras). No final do dia, ou na manhã seguinte, o aluno sorteado realizava a sua autoavaliação em todos os parâmetros acima referidos e a turma posteriormente, realizava a heteroavaliação do mesmo aluno. Ao professor coube o papel de mediação e gestão da partilha de ideias dos alunos, mostrando a que conclusões chegaram mediante as observações feitas de ambas as partes. Ressaltando que esta estratégia prepara os alunos perante o dever cívico de respeitar as opiniões do outro e perceber que também possui voz ativa dando a sua opinião. No que concerne ao 2º ciclo, os momentos destinados à auto e heteroavaliação surgiram principalmente no final do período. Estes momentos eram destinados à discussão sobre a avaliação e a ponderação de algumas classificações, através da análise da grelha de avaliação anual, projetada no quadro interativo.

Na dimensão da avaliação existiu a preocupação em privilegiar a modalidade formativa e contínua. Traçando um percurso centrado na evolução do aluno, recorrendo a *feedbacks*, que permitiam ao grupo melhorar. A utilização das grelhas de avaliação da leitura foi exemplo disso. Concluiu-se, assim, que todo o caminho percorrido na avaliação permitiu melhorar a nossa prática futura, adequando, observando outras componentes educativas, refletindo, para assim, intervir de outra forma.

Na sequência de todo um processo construído até ao momento, passamos à apresentação das *Considerações Finais*, numa reflexão resultante de várias



experiências educativas, desafios lançados ocorridas ao longo dos estágios e das condicionantes que da mesma advêm, enquanto futuro professor generalista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Os professores apaixonados pelo ensino têm a consciência do desafio que enfrentam nos amplos contextos sociais em que ensinam, têm um sentido de identidade claro e acreditam que podem fazer a diferença (...) interessam-se por aquilo que ensinam e como ensinam, e têm sempre a curiosidade de aprender, para poderem tornar-se, e continuarem a ser, mais do que meramente competentes” (Day, 2004:23).

Ao longo deste estágio várias leituras foram realizadas, e delas resultaram a inquietude, que nos leva numa busca constante pelo crescimento quer a nível pessoal, como a nível profissional. Foram encontradas no excerto do autor *Christopher Day* as sábias palavras que por certo deveriam residir em cada professor: a paixão pelo ensino. Uma paixão que deverá estar em constante renovação, que necessita de ser alimentada, à medida que surjam novos desafios na sala, bem como na sociedade em plena transformação, e que em conjunto levamos a “bom porto”.

Continuando nesta linha de pensamento, os professores que têm consciência plena do seu papel no ensino, são aqueles que assumem a importância de uma postura reflexiva na construção da sua profissionalidade. Tal como foi possível constatar, ao longo dos contextos de 1º e 2º CEB, a avaliação surgiu como uma oportunidade para a melhoria das práticas.

A partir da observação dos contextos e dos momentos de partilha (*feedbacks*) com a supervisoras, a professoras cooperantes, bem como o par pedagógico, foi possível construirmos instrumentos de autoavaliação determinantes para a regulação e adequação da intervenção. Este acompanhamento revelou-se fundamental no processo de autorreflexão sobre a prática, sempre na expectativa de elevar a qualidade do ensino, atendendo a esta complexidade do que é educar.

Nunes (2000:15) assume que a *autoavaliação* pode ajudar os professores com mais dificuldades a melhorar ou um bom professor tornar-se um excelente educador”. Nesta perspetiva, surgiu o portfólio reflexivo como instrumento “capaz de gerar reflexão *na* e *sobre* a ação educativa, (...) como estratégia de desenvolvimento da autonomia profissional docente” (Moreira, 2010:28).

Recuando ao início dos estágios das Práticas de Ensino Supervisionada I e II, foram sinalizadas algumas expectativas criadas em torno dos contextos de 1º e 2º CEB, apresentando algumas limitações que dificultavam a adequada atuação, bem como a importância da observação da gestão do ambiente educativo (rotinas).

No 1º ciclo,

“[...] Uma das minhas grandes preocupações neste momento passam por conseguir ultrapassar algumas limitações em relação: ao à-vontade com os alunos durante as intervenções, uma vez que fico bastante nervosa, que acaba por afetar

o meu discurso; à escolha de estratégias adequadas à turma; aos mecanismos de controlo da turma. Em contrapartida, acredito que ao longo das intervenções, estas limitações poderão passar a pontos fortes” (*Anexo XV - PR, 8.10.2012*).

No 2º ciclo,

“durante esta semana de observação foi fundamental ter acesso ao ambiente que nos rodeava, para a confirmação de algumas expectativas que se criaram momentos antes da entrada na escola. [...] foi também importante para conhecermos os alunos, bem como as duas professoras cooperantes. A observação serviu como forte indicador para compreender a dinâmica gerada, durante as diferentes disciplinas, bem como a gestão das aulas das professoras cooperantes. Concluiu-se que, de facto é importante respeitar as rotinas [...] para as diferentes disciplinas, de forma a diminuir o impacto durante a intervenção das estagiárias” (*Anexo XV - PR, 20.02.2013*)

Ao longo do estágio do 1º ciclo na medida que os laços se fortaleciam, levaram a que uma das limitações mencionadas inicialmente, relativas ao pouco “à-vontade” com o grupo, fosse desaparecendo de forma gradual, dando lugar a uma relação de amizade e de cumplicidade com os mesmos. Reforça-se ainda, que na perspetiva Lopes e Santos Silva (2010:64), as relações de empatia que se estabelecem com os alunos, tornam-se uma das bases capazes de estimular as aprendizagens. Nesta mesma medida, “implica que o professor respeite o conhecimento que os alunos trazem para a escola, reconhecendo como válidas as experiências que estes vivenciam fora do ambiente formal de aprendizagem” (*idem*, 2010:64).

Relativamente à escolha das estratégias, houve sempre uma intencionalidade implícita em surpreender e estimular os alunos com aulas diversificadas (*Anexo VIII IX*). A sua frequência aumentava, na medida em que já era possível articular as várias etapas, na preparação de uma IE, passando a ter um olhar mais crítico perante as características especiais dos alunos. Seguindo a perspetiva de Robinson (2010:13) “(...) temos de criar ambientes – nas nossas escolas (...) onde cada um se sinta inspirado a crescer criativamente”. Em ambos os contextos de 1º e 2º ciclos, esta foi uma das intencionalidades destacadas para atingir o sucesso junto dos nossos alunos. O modo como o professor cria um ambiente positivo na sala, faz com que exerça influencia na aprendizagem dos alunos (*Anexo XV – PR, 03.05.2013*).

Por fim, a limitação que mais se destacou em ambos os contextos foram as estratégias de mecanismos disciplinares de controlo da turma. Inicialmente, foram sentidas diversas dificuldades na gestão do grupo, o que levava a algum desgaste físico da professora estagiária, bem como da turma em geral, implicando por vezes, a impossibilidade da execução do que haveria sido planificado. No entanto, o professor ao longo do seu percurso natural, deve encarar estes desafios como oportunidades na construção da profissionalidade e não como fragilidades, que muitas vezes nos levam a desistir. A nossa melhor forma de contornar este tipo de situações, passa muitas

vezes por refletir na nossa experiência, a partir de diferentes perspetivas. Como tal, mais uma vez os *feedbacks* dados pelas professoras foram fundamentais na adequação desse comportamento, tendo evoluído favoravelmente na maioria das disciplinas. Cabe ao professor em situações futuras encontrar estratégias que conduzam a uma gestão eficaz controlo do grupo.

Durante a observação direta, foi fundamental a utilização de determinados instrumentos que nos levariam a definir a nossa ação, ao longo dos estágios de 1º e 2ºCEB. Como foi descrito anteriormente na caracterização dos contextos, os alunos apresentavam algumas dificuldades nas diferentes áreas disciplinares. Dessa mesma observação resultou a implementação, na disciplina de Língua Portuguesa, do “Baú dos Contos”, na promoção da leitura. Esta estratégia revelou-se bem conseguida no sentido de que a escolha dos materiais certos, podem levar a aprendizagens significativas. No caso 2º ciclo, surgiu o projeto “Ler pelo prazer de ler”, igualmente pela promoção da leitura mas a partir de motivações diferentes. Enquanto que no 1º ciclo a motivação era feita a partir da Hora do Conto, no 2º ciclo a motivação surge das leituras feitas pelos alunos que se auto propunham. Nesta situação, independentemente dos projetos implementados, o mais importante cabe ao professor não permitir que estas oportunidades de intervenção passem em branco, mesmo que sejam quase simbólicas, do ponto de vista técnico mas significativas para os sujeitos.

Na disciplina de Matemática foi construída uma caixa de desafios, “*EUREKA*”. Inicialmente, foi pensada apenas para essa mesma disciplina, mas de forma a aproveitar ao máximo o recurso construído, optou-se por inserir desafios para as restantes áreas. Apesar de ter sido pensada para combater os “tempos mortos” que muitas vezes desmotivam os alunos e apostando num ensino individualizado, esses mesmos *timings* foram reduzidos, o que levou à sua pouca utilização. No 2º ciclo, houve uma continuidade deste projeto, exclusivamente para a Matemática, onde foram redefinidos os desafios, adequando à faixa etária, bem como às necessidades apresentadas pelos mesmos. Em contrapartida, a exploração deste projeto teve outra progressão: passaram a fazer parte das rotinas dos alunos (uma vez por semana), onde eram incentivados a confrontar as diversas propostas de resolução, promovendo o pensamento crítico e principalmente o pensamento criativo dos alunos na resolução de problemas.

No que diz respeito à Expressão Plástica (1º ciclo), houve a preocupação em torná-la o mais frequente possível, criando estratégias, apelando a motivação dos alunos, através de produções criativas, na construção do postal de Natal, das caricaturas, das ilustrações, entre outras (*Anexo VI*).

Para as disciplinas de Estudo do Meio (1ºciclo) e de Ciências da Natureza (2º ciclo), foram destinadas algumas sessões, ao Ensino Experimental das Ciências através do método ativo, com a intencionalidade de promover a aprendizagem cooperativa, através da organização de grupos de trabalho. Segundo Arends (1995:365) “exige que os alunos, organizados em pequenos grupos, trabalhem em tarefas escolares. A estrutura de recompensa valoriza o esforço tanto coletivo como individual cooperativo”. Podemos concluir que a organização das turmas, em grupos de trabalho foi valorizado para atingir os objetivos estipulados, bem como para o desempenho de papéis de responsabilidade e a estimulação do pensamento crítico. No entanto, o clima proporcionado pelas experiências, levaram a alguma agitação, refletindo futuramente em medidas para atenuar esses comportamentos.

O envolvimento da Comunidade Educativa nos projetos implementados nos contextos de 1º e 2º CEB foram um dos aspetos que surgiram como potencialidade, pela diversidade de experiências em que tivemos oportunidade de participar ativamente. Quanto ao projeto “A Bruxa Mimi – A Hora do Conto na Promoção do Ensino Experimental das Ciências”, as expectativas foram superadas, apesar do receio inicial, devido à visita de todos os alunos do 1º CEB. No entanto, o retorno foi gratificante através dos *feedbacks* recebidos pelas professoras das restantes salas, bem como da professora cooperante (*Anexos X*) e principalmente pela autonomia dos alunos (despertar dos alunos para a responsabilidade acrescida e autónoma) no desempenho de diferentes papéis, elevando assim o projeto, quando foi apresentado a toda a Comunidade Escolar do 1º ciclo” (*Anexo XV – PR, 15.02.2013*).

Neste sentido cabe ao professor ser “[promotor] desse sucesso, adequando as estratégias e práticas mais eficientes, nomeadamente estimulando a curiosidade e a criatividade que abrem caminho à investigação e aprendizagem” (Quinta e Costa, Aroso e Gonçalves, 2005:s/p, *in* Quinta e Costa, 2006:86).

De igual modo, durante a prática pedagógica, no 2º CEB, a exposição "Um dia com História..." surgiu no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal, como oportunidade de apresentar à Comunidade Escolar o trabalho desenvolvido pela turma, ao longo das IE das professoras estagiárias. Como aponta Gaspar (1996:12) "para que diária/semanal ou mensalmente a escola se sinta viva, e local de dinamização cultural, é útil que os professores e alunos se organizem de acordo com temas estipulados (...) e montem exposições que informem, sensibilizem e motivem os alunos". Concluindo que, segundo Roldão (2004:s/p *in* Quinta e Costa, 2006:85/86) a “aprendizagem pode ser considerada significativa quando o aluno cria o seu conhecimento apropriando-se dele em termos intelectuais e efectivos”.

Em volta de todas as intencionalidades educativas que se adicionaram para tornar as IE mais significativas, surge a motivação como aspeto transversal a todas as planificações. Acreditando que sem ela, o sucesso tornar-se-ia mais difícil de alcançar. O fator motivação, muitas vezes surgiu inserido em simples questões (Quantos somos? Quantos irmãos tens?); objetos (mala, fotografias,...); imagens, recursos interativos (*GoAnimate*, *wordle*, *Googledocs*, *bubbl.us*, Escola Virtual, entre outros), ou seja, levar o aluno a aprender a gostar de aprender (*Anexo VII*). Através destas experiências de aprendizagem, atraem-se vários olhares e a turma passa a ser nossa. Não acreditando, no entanto que seja uma constante do início ao fim mas saímos com a certeza que algum significado foi deixado, que alguma inquietude pela descoberta surgiu durante momentos chave.

A partir das experiências vivenciadas em ambos os contextos de 1º e 2º CEB, a aprendizagem ganha um novo significado, ou seja,

“o acto de aprender terá de ser entendido, então, não como um acto de apropriação de saberes construídos por outros, mas como um momento de enriquecimento ou de transformação da rede de representações com que o aluno aborda ou constrói os significados acerca da realidade que o envolve” (Trindade, 2002:47).

A intervenção educativa pode assim, definir-se como um contexto de aprendizagem onde o professor e os alunos se reúnem para uma finalidade comum – a construção de novos saberes. Robinson (2010:36) refere ainda que “o modo como percebemos as nossas circunstâncias, criamos e aproveitamos as oportunidades depende em grande parte daquilo que esperamos de nós próprios”. Partindo desta perspetiva que foi transversal a ambos contextos, Roegiers (2001:s/p) apela a uma “(...) construção progressiva da pessoa como ser complexo, sensível, dotado de poder de ação sobre as situações, mas também dotado de poder de recuo em relação a essas mesmas situações, isto é, de poder crítico”. A representação deste poder leva-nos a refletir sobre a construção da nossa profissionalidade, delineada de avanços e recuos; de fragilidades e potencialidades; de inseguranças que podem resultar em desafios, mas principalmente de intencionalidades educativas que acreditamos que possam gradualmente ser as mais ajustadas a cada grupo.

As intencionalidades educativas surgem assim, como elementos flexíveis, que decorrem do processo reflexivo do ato de observar, planear, intervir e avaliar, permitindo adequar a prática educativa às necessidades dos alunos. É inevitável que não ocorra esta associação, que: do ato de educar surge sempre explícito que se educamos, educamos para algo, ou seja, com uma intencionalidade. Esta intenção depende antes de mais da direção pela qual focamos a nossa atenção na escola, na sala, na turma, nos alunos...

Desde cedo, várias questões surgiram de forma de compreender a continuidade que define o professor generalista.

Posto isto, *O que é ser professor hoje?* Importa antes de mais, confrontar o conceito de profissionalidade *versus* profissionalização. Segundo Roldão (2009:44), a profissionalidade é entendida como o que caracteriza um profissional e o distingue do outro. Destacando os eixos mais significativos, os quais: “a natureza específica da actividade exercida, o saber requerido para o exercer, o poder de decisão sobre a acção e ainda, o nível de reflexividade sobre a acção que permite modificá-la” (2009:44). No caso da profissionalização, a mesma é entendida como um caminho para o estatuto de profissionalidade (Nóvoa, 1995: s/p). Cabe assim, hoje, assumirmo-nos como profissionais da educação detentores de um saber científico e didático mas acima de tudo, capazes de mobilizar estes saberes nas diferentes situações educativas.

Numa Sociedade em plena transformação, *que perspectivas temos para o futuro?* A única forma de nos prepararmos para aquilo que nos espera do futuro é “saindo do nosso casulo” (Robinson, 2010:31), na convicção de que assim nos tornaremos mais flexíveis e produtivos. Robinson (2010:32) alerta,

“tendo em conta que a única coisa que sabemos sobre o futuro é que será diferente, seria inteligente da nossa parte se fizéssemos o mesmo. Temos de pensar de maneira diferente no que diz respeito às capacidades humanas e à forma como as devemos desenvolver para podermos enfrentar esses desafios.

Ainda como profissionais habilitados para a docência de 1º e 2º CEB, importa destacar o que se espera do docente generalista:

“a adaptação do seu desempenho às necessidades decorrentes das transformações emergente na sociedade, na escola e no papel de professor, da evolução científica e tecnológica e dos contributos relevantes da investigação educacional.” Um professor que seja “(...) capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e contextos escolares e sociais” (DL nº 43/2007 de 22 de fevereiro).

Deste modo, surge uma outra questão a que nos propomos responder. *Como podemos articular o 1º e o 2º ciclos?*

Na docência generalista “(...) 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”. “ (...) permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado” (DL nº43/2007 de 22 de fevereiro). A partir deste momento estamos perante o desafio a que nos propomos enfrentar, na descoberta e na continuidade entre os ciclos, bem como nas adaptações a fazer, mediante os contextos e os grupos. Ao longo do nosso percurso tivemos a oportunidade de focar a nossa prática, na preparação e organização das atividades;

na realização e avaliação das aprendizagens e na relação pedagógica face a esta articulação entre ciclos. Destacamos a interdisciplinaridade como um dos pontos fortes, na capacidade do professor generalista mobilizar os diversos saberes disponíveis, na resolução de problemas concretos. O estímulo que o aluno recebe nestes momentos, torna-se mais significativo à medida que estabelece interações entre as aprendizagens, desenvolvendo assim, o pensamento crítico e criativo.

O facto de sermos confrontados com as duas valências contribuiu para que conseguíssemos compreender a continuidade de um ciclo para o outro, com todas as exigências que acarretam. A possível desvantagem que surge com esta nova habilitação centra-se pela sua abrangência, na possibilidade de lecionação das quatro áreas disciplinares do 2º ciclo. Desta forma, pode originar algumas fragilidades nas várias áreas, ao nível de um conhecimento mais profundo. Porém, em ambos os casos, admitindo esta ideia de continuidade, cabe ao professor generalista assumir postura de aprendizagem contínua e ao longo da vida, adaptando-se às exigências desta habilitação e principalmente da sociedade. O professor deve ser visto como alguém que assume um compromisso para com os seus alunos, conseguindo, gradualmente, compreender as suas necessidades e motivações.

Nesta perspetiva, o professor é um ator, desempenha diferentes papéis consoante o seu palco de atuação. Ele necessita de possuir uma atitude reflexiva perante a vida, a profissão, os alunos, os pais...

“Um professor reflexivo não pára de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, (...) pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, (...) reinvestidos na ação”(Perrenoud, 2001:43-44).

Ganharemos sempre ao encontrarmos professores conscientes desta postura na vida, que assumem o compromisso com a Educação; com os alunos que formarão a sociedade ativa do amanhã. Ambicionaremos sim, ser um desses professores, que se coloca na perspetiva dos alunos para entender o que os cativa e o que os move na aprendizagem; se o que lhes estamos a propor, também gostaria que nos propusessem... acima de tudo um eterno aprendiz. Desta maneira, iniciamos este novo capítulo, como mostra Freire (1996:23) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

É neste caminho que construímos da interação com os outros que mobilizamos a ideia que, o professor não se constrói sozinho. Importa deixar a mensagem que a busca pelo crescimento quer a nível pessoal, como a nível profissional contínua, na medida em que somos desafiados no dia-a-dia. Surge-nos ainda esta premissa de um compromisso perante a prática, em que Freire (1996:17) salienta que, “quanto mais



penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Natércio, (2005), *Investigação Naturalista em Educação – um guia prático*, Porto: Edições ASA.
- ALARCÃO, Isabel, (1996), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*, Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, Isabel, (2000), *Escola Reflexiva e Supervisão*, Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, Isabel, (2001), *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*, Aveiro: Universidade de Aveiro (Publicado em Cadernos de Formação de Professores, nº 1, 2001. Texto resultante de intervenção no Colóquio sobre *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, organizado pelo INAFOP, Aveiro, 24 de Novembro de 2000).
- ARENDS, Richard, (1995), *Aprender a Ensinar*, Amadora: Mc Graw-Hill.
- ARENDT, Hannah, (2005), *Entre o passado e o futuro*, 5ª edição, São Paulo: Texto Editora.
- BALANCHO, M<sup>a</sup>. José, COELHO, Filomena Manso, (1994), *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*, Lisboa: Texto Editora.
- BARDIN, Laurence, (1979), *Análise de conteúdo*, Lisboa: Edições 70.
- BRAGA, Fátima, Vilas-Boas, Maria Floripes, et al., (2004), *Planificações – novos papéis, novos modelos*, Porto: Edições ASA.
- BRAUMANN, Manuela, (2009), *Uma gestão criativa*, in Revista noesis, (2009), Lisboa: ME (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular).
- BECKER, Fernando, (2001), *Educação e construção do conhecimento*, Porto Alegre: Artmed.
- BECKER, Fernando, (2008), *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*, Petrópolis: Vozes.
- BERNARDES, Carla, MIRANDA, Filipa Bizarro, (2003), *Portefólio – Uma escola de competências*, Porto: Porto Editora.
- BELL, Judith, (1997), *Como realizar um projecto de investigação*, Lisboa: Gradiva – Publicações Lda.

- BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari (1994), *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto: Porto Editora.
- CABANAS, José Maria Quintana, (2002), *Teoria da educação: Conceção antinomia da educação*, 1ª edição, Porto: Edições Asa.
- CARNEIRO, Roberto, (2001), *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem – 21 ensaios para o século 21*, Lisboa: Sodalivros.
- CARVALHO, Adalberto Dias de, (1992), *A educação como projecto antropológico*, Porto: Edições Afrontamento.
- CARVALHO, Adalberto Dias de, (2002), *Sentidos Contemporâneos da Educação*, Porto: Edições Afrontamento.
- COLL, César, et al., (2001), *O construtivismo na sala de aula – novas perspectivas para a acção pedagógica*, Porto: ASA Editores.
- CUNHA, Adérito, (2001), *A Avaliação da aprendizagem dos alunos do Ensino Básico – Análise comentada do Despacho Normativo nº30/2001*, Porto: CRIAP ASA Editores
- DAY, Christopher, (2004), *A paixão pelo Ensino*, Porto: Porto Editora.
- DE KETELE, Jean-Marie, ROEGIERS, Xavier, (1996), *Metodologia da recolha de dados – fundamentos dos métodos de observações de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*, Lisboa: Instituto PIAGET
- DELORS, Jacques, et al., (1996), *Educação – um tesouro a descobrir*, Porto: Edições ASA - UNESCO.
- ESTRELA, Albano, (1994), *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*, Porto: Porto Editora.
- FAZENDA, Ivani, (1999), *Interdisciplinaridade: Um projeto em Parceria*, 4ª edição, São Paulo: Edições Loyola.
- FERREIRA, Carlos Alberto, (2007), *A Avaliação do Quotidiano da Sala de Aula*, Porto: Porto Editora.
- FIGUEIREDO, Ilda, (1999), *Educar para Cidadania*, Porto: Edições ASA;
- FONSECA DE CARVALHO, José Sérgio, (2001), *Construtivismo – Uma pedagogia esquecida na escola*, Porto Alegre: Artmed.
- FREIRE, Paulo, (1989), *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, São Paulo: Cortez Editora.

- FREIRE, Paulo, (1996), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. & ALARCÃO, Isabel, (2004), *Haverá lugar para os afetos na gestão curricular? in Gestão Curricular – percurso de Investigação*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- GONÇALVES, Daniela, (2006), *Da inquietude ao Conhecimento*, in Revista Saber (e) Educar nº11, Porto: Edição ESEPF.
- GONÇALVES, Daniela, (2010), *Complexidade e identidade docente: a supervisão pedagógica e o (e)portfólio reflexivo como estratégia(s) de formação nas práticas educativas do futuro professor. Um estudo de caso*, Universidade de Vigo, (Tese de Doutoramento).
- GOUVEIA, João, (2008), *Saber Avaliar*, (texto policopiado).
- HAIGH, Alan, (2010), *A arte de ensinar – grandes ideias, regras simples*, Alfragide: LEYA.
- HOHMANN, Mary, WEIKART, David, (1997), *Educar a Criança*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação.
- LEITE, Laurinda, (2000), *As actividades Laboratoriais e a Avaliação das aprendizagens dos alunos*, Braga: Universidade do Minho – Departamento de Metodologias da Educação.
- LIMA, Gisela Maria de, (2001), *A Mediateca Escolar – Individualização e diferenciação do ensino*, A escola e os Media 7, Lisboa: Instituição de Inovação Educacional.
- LOPES, José e SANTOS SILVA, Helena, (2010), *O professor faz a diferença*, Lisboa: LIDEL.
- MAINGAIN, Alain, DUFOUR, Barbara, (2002), *Abordagens didácticas da interdisciplinaridade*, Lisboa: Instituto Piaget.
- MARQUES, Ramiro, (1985), *Modelos de Ensino para a escola Básica*, Lisboa: Livros Horizonte.
- MATOS VILAR, Alcino, (1998), *O professor planificador*, Porto: Edições ASA.
- MATURANA, Humberto, (2002), *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*, Belo Horizonte: Editora UFMG.
- ME, (1994), *Pensar avaliação, melhorar aprendizagem*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (IIE).

- ME, (2001), *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência, Departamento de Educação Básica.
- ME, (2004), *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico 1º ciclo*, Mem Martins: Ed. MEC.
- MEC, (2012), *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*, Lisboa: DGE (PDF).
- MINAYO, Maria Cecília de Souza, (2000), *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*, 7ª edição, São Paulo: Hucitec.
- MOREIRA, Jacinta, (2010), *Portefólio do professor – o portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*, Porto: Porto Editora.
- MORGADO, José Carlos, (2012), *O estudo de caso na investigação em Educação*, Santo Tirso: De Facto Editores.
- NÓVOA, António, (1995), *O passado e o presente dos professores*, in António Nóvoa (org.) *Profissão Professor*, Porto: Porto Editora.
- NUNES, Jorge, (2000), *O professor e a acção reflexiva: portfólios, "vês" heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*, Porto: Edições Asa.
- OLIVEIRA, Alípio, MACHADO, Carolina, et al, (2007), *Métodos, técnicas e jogos pedagógicos: recurso didáctico para formadores*, Braga: Expoente.
- PARDAL, Luís e LOPES, Eugénia Soares, (2011), *Métodos e Técnicas de Investigação Social*, Porto: Areal Editores.
- PARENTE, Cristina, (2002), *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*, in Oliveira-Formosinho, (2002), *A supervisão na Formação de Professores – da sala à Escola*, Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Philippe, (2000), *10 novas competências para ensinar: convite à viagem*, Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, Philippe, (2001), *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*, Porto Alegre: Artmed.
- PONTE, João Pedro da, SERRAZINA, Lurdes, (2000), *Didáctica da Matemática do 1º ciclo*, Lisboa: Universidade Aberta.

- PRAIA, Maria, (1999), *Educação para a Cidadania – Teoria e Práticas*, Porto: Asa Editores – Cadernos Pedagógicos.
- QUINTA E COSTA, Margarida, (2006), *Caracterização da prática das Ciências no Ensino Básico – 1º Ciclo*, in *Cadernos de Estudo*, (dezembro de 2006), Porto: ESEPF.
- QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, Luc Van, (2008), *Manual de investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- ROBINSON, Ken, (2010), *O Elemento*, Porto: Porto Editora.
- ROCHA, Filipe, (1988), *Correntes pedagógicas contemporânea*, Editora Estante.
- ROEGLIERS, Xavier, DE KETELE, Jean-Marie, (2001), *Uma pedagogia da integração, competências e aquisições no ensino*, Artmed Editora: São Paulo;
- ROGERS, Carls, (1985), *Liberdade de aprender em nossa década*, Porto Alegre: Artes Médica.
- ROLDÃO, Maria do Céu, (2008), *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*, in *Saber (e) Educar* nº13, Porto: ESEPF.
- ROLDÃO, Maria do Céu, (2009), *Estratégias de Ensino – O saber e o agir do professor*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- SÁ-CHAVES, Idália, (2009), *Portefólio Reflexivo: Estratégias de formação e supervisão*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ, Joaquim, VARELA, Paulo, (2004), *Crianças aprendem a pensar Ciências – uma abordagem interdisciplinar*, Porto: Porto Editora.
- SANTOS, Elvira Moreira dos, (2000), *Hábitos de leitura em Crianças e Adolescentes*, Coimbra: Quarteto Editores.
- SAVATER, Fernando, (1997), *O valor de educar*, Lisboa: Editorial Presença.
- SHORES, Elizabeth, GRACE, Cathy, (2001), *Manual de Portfólio – um guia passo a passo para o professor*, Porto Alegre: Artmed.
- SILVA, Maria de Fátima Gomes da, (2009), *Para uma Ressignificação da Interdisciplinaridade na Gestão dos Currículos em Portugal e no Brasil*, Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- SOUSA, Alberto, (2009), *Investigação em Educação*, Lisboa: Livros Horizonte.

- TENREIRO-VIEIRA, Celina, Vieira, Rui Marques, (2000), *Promover o Pensamento Crítico dos Alunos – Propostas Concretas para a Sala de Aula*, Coleção Educação Básica, nº10, Porto: Porto Editora.
- TOMLINSON, Carol Ann, (2008), *Diferenciação pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*, Coleção de Educação Especial nº18, Porto: Porto Editora.
- TORRE, Saturnino de la, (2007), *Aprender com os erros – o erro como estratégia de mudança*, Porto Alegre: Artmed.
- TRINDADE, Rui, (2002), *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem - Novas práticas pedagógicas*, Porto: Editora Asa.
- VIANA, Leopoldina, (2001), *Melhor falar para melhor ler*, Braga: Centro de Estudos da Criança – UM.
- VIEIRA, Flávia, (1993), *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*, Rio Tinto: Edições ASA.
- VIEIRA, Helena Isabel Almeida, (2009), *Exposições: Formas de Comunicar e Educar em Museus*, Porto: Faculdade de Letras – Universidade do Porto (Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em História e Património – Variante Mediação Cultural).
- VIII Conferência Internacional de TIC na Educação, (2012), *Aprender a qualquer hora e em qualquer lugar*, Braga: Universidade do Minho (publicado em 11 de Dezembro de 2012).

## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio  
Despacho normativo n.º 30/2001, de 19 de junho  
Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto  
Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto  
Decreto-Lei n.º 43/2003, de 27 de outubro  
Despacho normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro  
LBSE – Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto  
Despacho n.º 19 575/2006  
Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro  
Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril  
Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho  
Despacho normativo n.º 10874/2012, 10 de agosto de 2012

## **DOCUMENTOS CONSULTADOS**

Projeto Educativo (Instituição A e B)  
Regulamento Interno (Instituição A e B)  
Projeto Curricular de Turma (Instituição A)