



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

# **AS CONVICÇÕES PEDAGÓGICAS E A PRÁTICA EDUCATIVA**

Maria Benedita Nugent Ribeiro Sottomayor Barbosa

**Orientador:**

Mestre Maria dos Reis Gomes

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

Porto, junho de 2015

“Nada torna, nada se repete, porque tudo é real.”

Alberto Caeiro

## RESUMO

O presente relatório de estágio pretende espelhar, o mais próximo da realidade possível, todo o percurso percorrido nos dois estágios profissionalizantes, realizados em contextos de 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. Devidamente fundamentada a nível teórico, a ação educativa foi sendo construída a par, de uma investigação naturalista, de cariz exploratório, qualitativo e descritivo. Esta permitiu responder às exigências colocadas ao professor das duas valências, assim como responder às necessidades que os grupos apresentavam, tentando sempre promover aprendizagens ativas, significativas e motivadoras.

Toda a intervenção educativa foi apoiada pela constante necessidade de reflexão que permitiu o “confronto” entre o que se acredita e o que se aplica, entre as “convicções pedagógicas” e a prática. A reflexão visava, também, o aperfeiçoamento da prática pedagógica, estando na base de todo o processo de avaliação, quer quando incidia sobre as aprendizagens dos alunos, quer quando o objetivo era analisar a intervenção da estagiária.

Ao longo dos estágios profissionalizantes, viu-se como principal preocupação a desconstrução curricular de forma a adaptar e transformar o currículo de acordo com as necessidades dos alunos, recorrendo a metodologias ativas que permitissem corresponder aos pressupostos defendidos no construtivismo.

Uma vez que os estágios decorreram no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, foi possível, com base nas experiências vividas, refletir sobre as semelhanças e divergências entre as duas valências e o que se espera de um professor com dupla habilitação.

**Palavras-chave:** 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico; convicções pedagógicas; prática educativa; desconstrução curricular; profissional reflexivo; metodologias ativas; construtivismo.

## ABSTRACT

The following internship report intends to show the route of the two work placements as closely to reality as possible held on Primary and Secondary School. Given the applied theory, educational activities were built alongside with natural, exploratory, descriptive and qualitative research. This allowed the satisfaction of the requirements set to the teacher, as well as the needs that the students presented, always trying to promote active, significant and motivating learning. The educational intervention was supported by the constant need for reflection, which allowed the "confrontation" between what is believed and what is applied, among the "pedagogical convictions" and practice. The reflection was aimed also for the improvement of pedagogical practices, and for the entire evaluation process, either when focused on student learning or when the goal was to analyze the intervention of the intern. Over the professional internship, curriculum deconstruction was seen as a major concern, in order to adapt and transform the curriculum according to students needs, using active methods enabling to meet the assumptions defended on constructivism. Since the internship took place on Primary and Secondary School, it was possible, based on these experiences, to reflect on the similarities and differences between both contexts and what is expected of a teacher with dual qualification.

**Key-words:** Primary and Secondary School; pedagogical convictions; educational practice; curricular deconstruction; reflective professional; active methodology; constructivism.

## **AGRADECIMENTOS**

À comunidade educativa da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, especialmente à Mestre Maria dos Reis Gomes por me ter dado apoio e orientação neste percurso importante que é a profissionalização.

Às instituições e professores cooperantes que abriram as portas e permitiram a realização do último passo desta etapa.

À minha família por ter sido o meu porto seguro durante toda a minha formação e por me ter ajudado a ultrapassar todas as adversidades que surgiram no meu caminho.

Às minhas queridas amigas pela sua boa disposição e por toda a motivação que me deram.

Por último, agradeço às minhas duas companheiras neste percurso, marcado pelo crescimento e pela partilha, principalmente à Joana, o meu tão querido par pedagógico, que exigiu o máximo e o melhor de mim, ajudando-me a crescer enquanto profissional.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	10
I.I- Organização do Ensino em Portugal.....	10
I.II- A (Des)construção Curricular e o Professor Reflexivo .....	12
I.III- Modelos e Métodos Pedagógicos .....	14
I.IV- Estratégias de Ensino-Aprendizagem.....	17
I.IV.I – Recursos Didáticos .....	19
CAPÍTULO II – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	22
II.I- Tipo de Estudo.....	22
II.II- Participantes do Estudo .....	23
II.III- Instrumentos .....	24
CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO EDUCATIVA .....	26
III.I- Caracterização dos contextos.....	26
III.I.I – As Instituições .....	26
III.I.II – Os Grupos.....	29
III.II- Intervenção nos Contextos de 1º e 2º CEB.....	35
III.II.I- Observar/Preparar .....	35
III.II.II- Planear/Planificar .....	37
III.II.III- Agir/Intervir.....	39
III.II.IV- Avaliar .....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	57

## LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CSMP - Comprehensive School Mathematics Program

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEC – Ministério da Educação e Ciência

MEM – Movimento da Escola Moderna

N.E.E. – Necessidades Educativas Especiais

P.A.P.A. – Plano Anual e Plurianual de Atividades

P.E. – Projeto Educativo

R.I. – Regulamento Interno

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

## ÍNDICE DE ANEXOS

**Anexo I:** Exemplos de Registos de Observação

**Anexo II:** Planificações

**Anexo III:** Atividades, Estratégias e Materiais Utilizados na Intervenção Educativa

**Anexo IV:** Procedimentos e Instrumentos de Avaliação das Aprendizagens

**Anexo V:** Reflexões

**Anexo VI:** Inquérito por Questionário

**Anexo VII:** Instrumentos de Avaliação da Intervenção Educativa

## INTRODUÇÃO

O presente documento pretende espelhar as intervenções educativas vividas no âmbito das unidades curriculares de Prática em Ensino Supervisionada I e II, ambas orientadas pela Mestre Maria dos Reis Gomes, para a obtenção do grau de mestre em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. Esta dupla habilitação, garantida pelo decreto-lei 43/2007, tem em vista “uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos” (decreto-lei 43/2007, de 22 de fevereiro), que “permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado” (ibidem).

Considerada uma oportunidade de alargar e pôr em prática todo o conhecimento adquirido ao longo do percurso académico na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, as intervenções educativas surgem de um processo de investigação constante, em que a teoria e a prática trabalham em conformidade, possibilitando uma intervenção reflexiva e fundamentada.

Composto por objetivos de grande amplitude, o relatório de estágio deve fazer transparecer o cumprimento de todos e de cada um. Dando, primeiramente, destaque aos objetivos que acompanharam a intervenção, realçam-se: a atuação de acordo com os valores e princípios defendidos pela instituição, participando de forma efetiva na dinâmica da mesma, através da análise dos documentos do regime de autonomia; a aplicação dos conhecimentos necessários para a realização da ação educativa, tendo em consideração uma pedagogia diferenciada; a capacidade de gestão de recursos e organização do ambiente educativo, conforme os princípios da aprendizagem ativa e participativa, promissores do sucesso escolar; a capacidade de planificar de forma integrada e flexível; a adequação e reformulação da intervenção educativa através da constante reflexão sobre a mesma; e a utilização de técnicas e instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Intimamente relacionados com os anteriores, encontram-se os objetivos de cariz mais teórico, como é o caso da descrição das especificidades do processo de ensino-aprendizagem dos alunos; a comparação da prática com as teorias que a fundamentam; o conhecimento de metodologias de investigação em educação que permitam a compreensão e análise da intervenção educativa; e a problematização das questões colocadas a um profissional de educação. Estes objetivos devem ser acompanhados de competências transversais como a ética e os valores, a

comunicação, a relação interpessoal, o pensamento crítico e o planeamento e controlo.

A construção deste relatório baseou-se nos estágios profissionalizantes realizados no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, ambos com uma duração aproximada de quatro meses. O primeiro decorreu numa instituição de ensino particular, numa turma do 3º ano de escolaridade, de setembro de 2014 a janeiro de 2015. Já o segundo, em 2º CEB, de fevereiro a junho de 2015, decorreu numa turma de 6º ano, numa instituição de cariz público, inserida num Agrupamento de Escolas.

De forma a apresentar as experiências vividas, o presente documento encontra-se estruturado com coesão e coerência, estando dividido em três pontos principais. Primeiramente, no Capítulo I – Enquadramento Teórico, encontra-se a teoria que fundamentou e sustentou a prática educativa e a sua intenção, que se divide em quatro subcapítulos: Organização do Ensino em Portugal, a (Des)construção Curricular e o Professor Reflexivo, Modelos e Métodos Pedagógicos e Estratégias de Ensino-Aprendizagem que inclui os Recursos Didáticos. O segundo grande tópico, o Capítulo II – Metodologias de Investigação, engloba, igualmente, três subcapítulos: o Tipo de Estudo posto em prática, os Participantes do Estudo e os Instrumentos utilizados. Por fim, o Capítulo III – Intervenção Educativa encontra-se dividido em dois grandes subcapítulos: a Caracterização dos Contextos, onde se caracterizam As Instituições e Os Grupos; e a Intervenção no Contexto de 1º e 2º CEB, que inclui: Observar/Preparar, Planear/Planificar, Agir/Intervir e Avaliar.

Por último é possível lerem-se as Considerações Finais onde se refletem e avaliam as intervenções nos dois estágios, assim como se estabelece uma breve comparação entre as duas realidades e uma reflexão sobre o profissional generalista. É neste capítulo que os princípios teóricos em que se acredita são “confrontados” com a prática educativa exercida, uma vez que nem sempre o que idealizamos é exequível.

São, igualmente, partes constituintes deste relatório as Referências Bibliográficas que sustentaram todo o documento e um conjunto de Anexos selecionados, que espelham a ação pedagógica.

## **CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Não seria possível espelhar a intervenção educativa sem descrever alguns dos pressupostos teóricos que a acompanharam e que se tornaram parte integrante do *eu* como profissional.

Encarregue de uma missão por vezes complexa, o professor deve ensinar educando. Ensinar na perspectiva de “desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessário” (Roldão; 2009: 14-15), formando cidadãos críticos e conscientes; e educar para a autonomia, uma vez que “cada qual tem a que conquistar em cada dia, todos os dias da sua vida. Mas não é menos verdade que muitas atitudes dos educadores podem ajudar ou pelo contrário, podem prejudicar seriamente esta conquista” (Morgado; 1994: 22), fazendo com que os seus alunos se tornem cidadãos capazes de viver em sociedade.

Intimamente relacionados, estes conceitos devem ser aplicados com base num conjunto de princípios pré-definidos proporcionadores de um ensino de qualidade, devidamente estruturado e organizado, que se apresenta de seguida.

### **I.1- Organização do Ensino em Portugal**

Em Portugal, a organização do ensino é sustentada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), um documento estruturante do ensino obrigatório e gratuito e que determina um conjunto de princípios e medidas que estabelecem o “quadro geral do sistema educativo” (Lei 46/1986, de 14 de outubro, artigo 1º), assegurando que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura” (ibidem, artigo 2º). Na sua primeira publicação a obrigatoriedade era apenas o 9º ano de escolaridade, tendo sido aumentada, em 2009, para o 12º ano de escolaridade (Lei nº 85/2009, de 27 de agosto).

A LSBE define, igualmente, os objetivos que devem “assegurar uma formação geral” (ibidem), sendo, então, necessária uma continuidade de ciclo para ciclo. Assim, e no que ao Ensino Básico diz respeito, para o 1º Ciclo é objetivo o “desenvolvimento da linguagem oral e iniciação e progressivo domínio da leitura e escrita, das noções

essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (ibidem, artigo 8º). Tais propósitos encontram-se em articulação com o 2º CEB, onde se exige uma “formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, (...), de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação” (ibidem), desenvolvendo cidadãos democráticos e plurais.

Estes objetivos não são passíveis de serem cumpridos se não se considerar outros dois aspetos fundamentais definidos na LBSE: a formação ao longo da vida e a formação de professores.

Uma boa formação por parte dos professores, assegurada pelos cursos superiores, é um ponto fulcral no ensino, sendo essencial que estes a ampliem e que esta seja “suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais” (ibidem, artigo 35º). Completando o definido na LBSE, no decreto-lei 43/2007 é acrescentado que “a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem [está] estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores” (decreto-lei 43/2007, de 22 de fevereiro). Neste decreto-lei estão, também, definidas as condições do docente generalista, tanto da “habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico [como da] habilitação conjunta para os 1º e 2º ciclos do ensino básico” (ibidem), afirmando que “esta mobilidade permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afectos ao sistema educativo e da respectiva trajectória profissional” (ibidem).

O anterior decreto-lei define, ainda, objetivos de formação, realçando os Perfis Geral e Específico de Desempenho Profissional, para todas as valências abrangidas pela escolaridade obrigatória. O Perfil Geral de Desempenho decreta ser fundamental que um docente apresente: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Estas competências a que devem obedecer os profissionais de educação encontram-se interligadas. É, então, pretendido que o docente promova “aprendizagens significativas no âmbito dos objectivos do projecto curricular de turma,

fundamentadas num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados” (decreto-lei 240/2001, de 30 de Agosto). Ou seja, o professor deve cumprir a sua função de ensinar, adaptando o currículo às necessidades dos alunos, de forma a permitir o desenvolvimento integral de todos, garantindo, assim, uma escola inclusiva. Para que tal seja possível, é necessário desenvolver “estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes” (ibidem).

Assim como na LBSE, o Perfil Geral de Desempenho realça a importância da formação profissional ao longo da vida, levando o docente a refletir sobre as suas práticas e decisões tomadas, partilhar saberes/experiências com outros profissionais e recorrer à investigação.

## **I.II- A (Des)construção Curricular e o Professor Reflexivo**

O termo *currículo*, tantas vezes utilizado no dia-a-dia do professor, é um conceito controverso, uma vez que se acredita que este não possui uma definição concreta. Todavia, e seguindo o promulgado no decreto-lei 139/2012, o currículo é “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos” (decreto-lei 139/2012, de 5 de julho, artigo 2º). Este determina “os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino [tendo] como referência os programas das disciplinas, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade” (decreto-lei 91/2013, de 10 julho, artigo 2º).

Definido a nível nacional, o currículo não atende, diretamente, às características do indivíduo como ser único, sendo necessário transformá-lo e adequá-lo a uma determinada realidade. Seguindo a perspetiva de Maria do Céu Roldão, constata-se que “o currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão cit. Lopes; 2003: 15). Verifica-se, então, que o primeiro responsável pela adaptação do currículo é o Agrupamento ou a Escola que, para responder à sua realidade, o explica através do Projeto Educativo e Projeto Curricular de Escola, uma vez que este permite “apropriações e adequações

às realidades para que é proposto e onde vai ser vivido” (Leite; 2003: 115). Só após esta etapa é que este é dirigido, especificamente, a um conjunto de alunos estando, de acordo com as características destes, descrito no Plano de Trabalho de Turma (Marques, Pinto, Gonçalves; 2004).

Acredita-se, assim, que o currículo deve consistir numa “forma de aproximar o percurso escolar ao percurso de vida de um indivíduo” (Marques, Pinto, Gonçalves; 2004: 2), através do qual o professor deve “assegurar aprendizagens diversificadas, que incluem não só os conteúdos disciplinares como também interdisciplinares e outros tradicionalmente vistos como não disciplinares” (Lopes; 2003: 15).

Surge, então, por parte do professor, a necessidade de refletir. Com base no currículo definido pelo MEC e nas alterações feitas ao nível de escola, é pretendido que o professor faça uma:

*articulação da teoria e da prática educativa; observação das necessidades reais dos alunos decorrentes das circunstâncias de cada contexto, estabelecendo um compromisso entre o programa e a planificação das aprendizagens que se consideram necessárias e adequadas àquela população; e ainda a definição de objectivos realistas que possam realmente ser exequíveis na comunidade escolar em questão* (Marques, Pinto, Gonçalves; 2004: 4).

Nesta perspetiva, considera-se que os professores devem ter “um papel activo no currículo, deixando de ser meros consumidores do que exteriormente é determinado e meras correias de transmissão do currículo nacional para se tornarem também seus configuradores” (Leite; 2003: 90). Devendo refletir, interrogando-se, sobre qual a melhor forma de atingir os objetivos estipulados pelo MEC, explanados nas metas, programas e no Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, o professor deve desconstruir o currículo pré-definido, construindo um adaptado às características e carências dos seus alunos.

Deste modo, o professor deve ter em linha de conta que “as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo são objeto de planos de atividades, integrados no respetivo projeto educativo, adaptados às características das turmas, através de programas próprios, a desenvolver pelos professores titulares de turma, em articulação com o conselho de docentes” (decreto-lei 139/2012, de 5 de julho, artigo 2º).

Focado em delinear um currículo no qual valoriza o processo e não o produto, o professor deve acreditar que este não é algo estático, bem pelo contrário, devendo sofrer alterações sempre que necessário. Seguindo o ponto de vista de Stenhouse, o

currículo é visto como “uma tentativa de comunicar os princípios e aspetos essenciais de um propósito educativo, de modo que permaneça aberto a uma discussão crítica e possa ser efetivamente realizado” (Stenhouse cit. Pacheco; 2005: 39), no qual se dá mais importância à forma como os objetivos finais são atingidos.

Esta (des)construção curricular exige que o professor reflita sobre estratégias e atividades proporcionadoras de aprendizagens significativas e motivadoras, procedendo à sua avaliação, uma vez que é através desta adaptação e transformação do currículo que o professor ensina.

Sendo um processo incluído em toda a prática educativa, a avaliação encontra-se, então, subjacente na desconstrução curricular. Uma vez “definidas as metas, as opções que delas decorrem, os procedimentos e estratégias a desenvolver, há que avaliar todo o processo” (Roldão; 1999: 41). Neste caso, a avaliação não incide sobre os resultados das aprendizagens dos alunos, mas sim “para verificar o que resulta ou não, a adequação das opções ou necessidade de redefini-las, os ajustes a introduzir permanentemente para melhorar a consecução das metas visadas” (ibidem). Apesar do foco de avaliação não serem os resultados dos alunos, o professor pode, e deve, utilizar esses resultados para se interrogar, verificando se as alterações estão a responder às necessidades dos alunos, uma vez que “toda a avaliação do processo de gestão terá de considerar, como elemento central, o efeito das decisões tomadas sobre a qualidade das aprendizagens dos alunos” (ibidem).

O processo de avaliação curricular é, então, mais eficiente se for sistemático e contínuo, pondo em prática medidas significativas, valorizando os resultados obtidos, de forma a ter em vista, sempre, o seu aperfeiçoamento (Wolf, Ph.D, Ph.D; 2006).

Deste modo, conclui-se que “o que se pretende, mais uma vez, com adequação [do currículo], é que a aprendizagem pretendida ocorra e seja significativa, faça sentido para quem a adquire e incorpora” (Roldão; 1999: 43).

### **I.III- Modelos e Métodos Pedagógicos**

O conceito de “ensinar” encontra-se intimamente relacionado com questões como “de que forma o vamos fazer?” e “quais os modelos de base?”. O ensino, assim, encontra-se estruturado por modelos organizativos que, tendo por base o currículo, orientam a prática pedagógica.

Acreditando que o professor se pode fundamentar em diferentes modelos educacionais, de forma a garantir o sucesso dos alunos, optou-se por analisar o Modelo de Escola Moderna e o Modelo de Escola Construtivista.

Segundo Ariana Cosme e Rui Trindade, o primeiro, pretende “mais do que preparar os seus alunos para uma cidadania futura” (Cosme, Trindade; 2013: 72), devendo ser visto “como um espaço de afirmação da cidadania de todos aqueles que a percorrem, o que passa (...) por combater os projetos educacionais segregadores e as práticas educativas que inibem e reprimem a comunicação, a cooperação, a partilha e a construção de aprendizagens significativas por parte daqueles que a frequentam” (ibidem).

Seguindo os pressupostos do MEM, “todos ensinam e aprendem” (Niza cit. Cosme, Trindade; 2013: 73), acredita-se que este se encontra intimamente relacionado com o Modelo de Escola Construtivista, uma vez que, para Fernando Becker, o construtivismo é “a ideia de que nada, em rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado” (Becker cit. Leão; 1999: 195). Neste processo, o professor deve assumir um papel de mediador de aprendizagens, ajudando o aluno a aprender novos conhecimentos e a relacioná-los com anteriores, focando, no aluno, o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, verifica-se que a prática educativa deve assentar na modalidade pedagógica do “nós”, na qual se privilegia o saber agir, ou seja, a aplicação de conhecimentos a situações reais. “Não se trata de animar sessões (...), nem de impor conceitos (...), mas antes de promover uma apropriação conjunta (formador e formandos) do real” (Gouveia et. al; 2007: 20). Esta modalidade pedagógica encontra-se relacionada com a pedagogia relacional, na qual o professor “acredita – melhor, compreende (teoria) – que o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a sua ação” (Becker; s/d: 6). Assim, “conhecida como pedagogia dialógica, esta abordagem formativa institui um tipo de relações que ultrapassa a tradicional oposição formador/formandos. Tal como afirmava Paulo Freire, a formação não se faz de A para B, nem de A sobre B, mas de A com B, por intermédio do mundo” (Gouveia et. al; 2007: 20).

Relacionado com estes princípios encontra-se a metodologia adotada na instituição de 1º CEB, o Comprehensive School Mathematics Program. Criado por George Papy e pela sua mulher Frédérique, este programa baseia-se nas aulas

experimentais de Matemática que Frédérique lecionou a crianças de 6 anos. Organizado por “lições” que se encontram descritas ao pormenor, o CSMP caracteriza-se pela abordagem em espiral dos conteúdos, ou seja, um tópico pode ser abordado diversas vezes ao longo do percurso escolar, porém, a partir da segunda abordagem já aparece num contexto diferente e mais complexo e assim sucessivamente. “Os pilares desta pedagogia são a utilização das linguagens de representação (“linguagem das cordas e das setas”), a minicalculadora de Papy e a pedagogia das situações” (Abranches cit. Candeias; 2007: 72). Os diagramas de setas são uma representação pictórica das relações e são deveras importantes neste programa. Já a minicalculadora permite a familiarização com os números e operações, desenvolvendo o cálculo mental. A grande vantagem da utilização deste método é o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, por parte dos alunos, que posteriormente já são capazes de matematizar situações.

Seguindo os pressupostos da modalidade pedagógica referida anteriormente é pretendido que o objetivo do professor seja “que os formandos desenvolvam competências (...) para poderem ser criativos (dando resposta a problemas), eficazes (conferindo sentido aos saberes e capacidades) e integradores (tomando em conta os diversos componentes)” (Gouveia et. al; 2007: 20). Deste modo, o professor deve recorrer a métodos pedagógicos, como os interrogativos, ativos e expositivos, que, articulados, permitam que os alunos atinjam os objetivos definidos. Assim, no primeiro, o professor recorrerá a “perguntas no sentido de fazer progredir a aquisição de conhecimentos” (Cardoso; 2013: 163), questões estas que podem ter diversas finalidades, podendo “ser dirigidas ao raciocínio do aluno (vai analisar e desenvolver informação que já tem), como à sua memória (vai lembrar aquilo que já foi dito)” (ibidem: 164). Ainda de acordo com Jorge Rio Cardoso, a utilização deste método desenvolve o espírito crítico. Proporcionador do saber fazer, surge o método ativo. Este permite aumentar “o interesse e a motivação” (Gouveia et. al; 2007: 48), assim como dar “oportunidade a todos os formandos de intervir, em função de ritmos e cadências próprias” (ibidem). Acredita-se, assim, que no processo de ensino-aprendizagem devem ser intercalados os diferentes métodos, uma vez que todos os indivíduos têm formas diferentes de aprender. O professor pode, também, recorrer a momentos mais expositivos, baseando a intervenção “na transmissão oral de um determinado saber, informações ou conteúdos que pode ser seguida de questões colocadas pelos formandos ou pelo próprio formador” (ibidem: 26). Apesar deste cariz interrogativo que apresenta, “a participação dos formandos é, contudo, diminuta:

limitam-se a receber o que lhes é transmitido de uma forma mais ou menos acabada” (ibidem).

De acordo com esta teoria e com os pressupostos anteriormente referidos, o professor deve compreender que o aluno não é uma tábua rasa, mas sim que traz consigo saberes e conhecimentos. Como tal, o professor assume um papel de facilitador de aprendizagens, através do qual deve ajudar os alunos a estruturar os conhecimentos que possuem e, com base nestes, conduzir a novos.

## **I.IV- Estratégias de Ensino-Aprendizagem**

Sabendo que o modo como os alunos constroem o seu conhecimento e o aplicam varia de acordo com cada um, o professor ao adaptar o currículo às necessidades dos mesmos está promover uma “escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens” (decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro). Maria do Céu Roldão acrescenta que:

*um profissional docente terá de, cada vez mais, decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, ainda que enquadrado nas balizas curriculares e nas linhas programáticas nacionais – isto é, gerindo o currículo. De executor passa a decisor e gestor de currículo exercendo a sua actividade que lhe é própria – ensinar, isto é, fazer aprender (Roldão cit. Roldão; 2009: 36).*

Para garantir o sucesso de todos, o professor deve seguir uma pedagogia diferenciada, que vise “a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso, quer na participação, quer na aprendizagem” (Lopes cit. Lopes; 2013: 38). Deste modo, o professor deve optar por “uma abordagem inclusiva [que] requer uma filosofia organizacional que vise o desenvolvimento de estratégias e de programas e a utilização dos recursos disponíveis” (Ainscow, Porter, Wang; 1997: 36). Realça-se que não existem estratégias universais para incluir todos os alunos, visto que cada indivíduo por si próprio é diferente do próximo, sendo, assim, necessário encontrar a melhor *fórmula* para chegar a todos e a cada um, individualizando e diferenciando o ensino.

Para ser capaz de fazer esta diferenciação, o professor deve ter em consideração os interesses dos seus alunos, uma vez que “o nível de interesse que os alunos têm por uma tarefa de aprendizagem em particular está certamente associado com a sua motivação para o sucesso” (Arends; 2008: 126). De forma a ensinar para o

sucesso dos alunos e contribuir “para o desenvolvimento pleno e harmonioso dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), o professor deve “fazer algumas coisas para relacionar as matérias e as actividades de aprendizagem com os interesses dos alunos” (Arends; 2008: 126). Tal é pretendido, uma vez que é objetivo que as aprendizagens sejam significativas para os alunos. Acredita-se que a aprendizagem se torna significativa “quando novos conhecimentos (conceitos, ideias, proposições, modelos, fórmulas) passam a significar algo para quem aprende, quando se é capaz de resolver problemas novos utilizando conhecimentos já adquiridos, em suma quando se compreende o que se está a aprender” (Bramão, Gonçalves, Medeiros; 2006: 26).

Como prático reflexivo, o professor deve estar em constante atualização, quer dos conteúdos que deve lecionar quer da estratégia que irá pôr em prática para que os seus objetivos sejam cumpridos. Por estratégia entende-se que “não é assim assimilável nem a uma *actividade ou tarefa* – embora se desenvolva através dela – nem a uma *técnica* – embora requeira o seu domínio e uso” (Roldão; 2009: 58). Uma estratégia inclui a finalidade que se pretende atingir com a concretização de uma determinada atividade e com a utilização de uma determinada técnica, ou seja, “um conjunto de acções do professor ou do aluno orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se têm em vista” (Vieira e Vieira cit. Roldão; 2009: 71). Assim, “a estratégia justifica-se sempre, no plano da *concepção*, pela resposta às questões: *como* vou organizar a acção e *porquê*, tendo em conta o *para quê* e o *para quem?*” (Roldão; 2009: 29).

Assim, e sendo fundamental que o ensino seja relevante e significativo para os alunos, o professor deve colocar em prática o currículo adaptado através do recurso a diferentes estratégias. Tendo disponíveis diversos recursos didáticos possíveis de adequar conforme as suas necessidades, o professor deve variar as atividades e os métodos que utiliza de modo a motivar a sua turma.

Associadas às metodologias pedagógicas anteriormente referidas acrescentamos a metodologia de trabalho de projeto que, por norma, implica o trabalho de grupo. A metodologia de trabalho por projeto pode “aparecer integrad[a] no currículo como uma área claramente diferenciada, potencialmente interdisciplinar ou multidisciplinar” (Freitas, Freitas; 2003:16). A execução de um trabalho por projeto “implica que seja definido à partida um tópico a investigar, que poderá ser resumido numa pergunta que servirá de guia ao restante trabalho” (ibidem). Neste tipo de metodologia “o participante é-o realmente, uma vez que é chamado a ter um papel

activo no decorrer do Trabalho de Projecto, tornando-se actor e construtor do seu próprio saber” (Many, Guimarães; 2006: 12).

Relativamente ao trabalho de grupo, mais propriamente à criação de grupos de trabalho, destaca-se que, independentemente, da finalidade, esta deve ser alvo da preocupação do docente. De acordo com Luísa e Cândido Varela de Freitas, os grupos podem ser escolhidos aleatoriamente, por opção dos alunos ou do professor, todavia:

*a escolha [do grupo] pelo professor é a mais indicada quando este já possui elementos acerca dos seus alunos, em termos de capacidades intelectuais e de estrutura pessoal de cada um deles. Deste modo, o professor pode equilibrar o grupo criando condições para o seu melhor funcionamento; e em sua opinião deve privilegiar grupos heterogéneos* (Freitas e Freitas; 2003: 40).

Sendo a aprendizagem cooperativa uma das “metodologias passível de ser utilizada por todas as áreas com êxito” (ibidem: 17), esta deve possibilitar atingir princípios e valores estabelecidos tanto pelo professor como pelo Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, como por exemplo “o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções” (Ministério da Educação; s/d: 15).

A opção por este tipo de aprendizagem deve depender “do que, para a melhor aprendizagem daqueles alunos, se considere estrategicamente mais proveitoso” (Roldão; 2009: 59), não esquecendo que “o processo educativo decorre através de relações interpessoais, [sendo que] a relação pedagógica constitui um domínio particular do estabelecimento e desenvolvimento de relações interpessoais” (Abreu cit. Jesus; 1996: 9). Acredita-se que, através da aprendizagem cooperativa, os alunos estabelecem relações entre si, entreajudando-se de forma a melhorar a sua prestação.

Para além de reflexivo, o professor deve, igualmente, ser criativo quanto às estratégias que considera benéficas para os seus alunos e que recursos pode utilizar para tornar as aprendizagens significativas e motivadoras.

### **I.IV.I – Recursos Didáticos**

Acreditando que muitos dos recursos utilizados devem ser didáticos, ou seja, nos quais se valoriza a experimentação de forma a facilitar a transmissão de conhecimentos, promovendo, assim, aprendizagens mais ativas, considera-se que “os

materiais didáticos (estruturados ou não estruturados) devem ser sempre utilizados para situações de aprendizagem, em que o seu uso seja facilitador da compreensão dos conceitos” (Silva; 2013: 10). Admite-se que, na atualidade, não existem motivos para não se diversificar e dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, será elencado um pequeno conjunto de recursos utilizados ao longo da prática educativa.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), devido à variedade extensa de recursos que fornecem, têm sido cada vez mais utilizadas em contexto sala de aula, uma vez que, segundo Castells, “os computadores e as tecnologias digitais que lhe estão associadas tornam-se parte integrante do dia-a-dia da sociedade contemporânea, sendo visíveis mudanças substanciais no modo como trabalhamos, como comunicamos uns com os outros, como produzimos, enfim, como vivemos” (Castells cit. Costa, Viseu; 2007: 238). Através da utilização das TIC, o professor pode dinamizar as suas aulas recorrendo a diferentes tipos de atividades como jogos, aulas expositivas, apresentação de vídeos ou trabalhos de grupo.

O jogo, posto em prática através da utilização das TIC ou não, de acordo com Kishimoto, contém duas funções essenciais: a lúdica em que o jogo “propícia diversão [e] prazer” (Kishimoto cit. Oliveira, Araujo, Bernardes; s/d: 1); e a função educativa em que o jogo “ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo” (ibidem: 3). Irene Albuquerque acrescenta que o jogo é uma atividade que “serve para fixação ou treino da aprendizagem, é uma variedade de exercício que apresenta motivação em si mesma, pelo seu objetivo lúdico” (Albuquerque cit. Ferreira; 2014: 37). Assim, constata-se que o jogo é um recurso didático capaz de cativar o interesse dos alunos e que possibilita a consolidação de conteúdos.

Outro recurso, tantas vezes privilegiado pelo professor, é o manual escolar, quer impresso quer digital. De acordo com o decreto-lei 369/90, o manual escolar é considerado um “instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor” (decreto-lei 369/90, de 26 de novembro, artigo 2º). Neste sentido, e assumindo que a utilização dos manuais escolares não deve ser constante, considera-se que este recurso deve servir como orientador de aprendizagens, desenvolvendo “a autonomia pedagógica do aluno, incentivando a “aprender a aprender” ao longo da vida” (Rego, Gomes, Balula; 2010:3) e através do qual os alunos consolidam conhecimentos.

Todavia, o processo de ensino-aprendizagem não depende somente do professor e das estratégias que este implementa. É essencial que o clima dentro da sala de aula seja favorável a este processo, podendo existir condicionantes, como é o caso do comportamento dos alunos. Conforme Maria Teresa Estrela, “a indisciplina produz efeitos negativos em relação à socialização e aproveitamento escolar dos alunos, [produzindo] igualmente efeitos negativos aos docentes” (Estrela; 1994: 91), ou seja, se um professor não consegue promover um clima agradável para trabalhar, dificilmente conseguirá criar uma boa relação motivadora de novas aprendizagens. Assim, é fundamental que o professor crie uma relação de respeito com os seus alunos, visto que “ao estabelecer com os alunos um clima de simpatia e respeito, [consegue-se] igualmente prevenir o comportamento perturbador e reforçam[-se] as aprendizagens” (Carita e Fernandes cit. Caeiro, Delgado; 2005: 35). O clima estabelecido na sala de aula é, também, um aspeto relevante na planificação de atividades e na escolha das técnicas a utilizar.

Deste modo, e para que cumpra os princípios pré-estabelecidos na LBSE, ou seja, um ensino de qualidade, o professor tem à sua disposição modelos, métodos, estratégias, atividades e recursos que deve adaptar e gerir de acordo com os seus alunos. Pois, como já foi referido, nenhum indivíduo é igual a outro e por isso cada um vai aprendendo de forma diferente. Sendo o professor o principal responsável pelo processo de ensino-aprendizagem compete-lhe definir as melhores opções, em função dos contextos, proporcionadoras de aprendizagens significativas.

## CAPÍTULO II – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

### II.1- Tipo de Estudo

Como referido no capítulo anterior, para que o professor seja capaz de adaptar o currículo às necessidades dos alunos tem de conhecer bem o contexto em que se insere e os próprios alunos. Para que tal se concretize, é essencial que proceda a uma investigação. Esta passa por “recolher, tratar, interpretar e difundir informação científica considerada relevante” (Carmo, Ferreira; 1998: 21), permitindo aos investigadores investigar “para conhecer melhor a realidade e criar conhecimento” (Alarcão; 2001: 136). A capacidade de desenvolver um ensino de cariz investigativo é cada vez mais uma competência que se exige a um professor. De acordo com o decreto-lei 43/2007:

*dá-se especial ênfase à área das metodologias de investigação educacional, tendo em conta a necessidade que o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais (decreto-lei 43/2007, de 22 de fevereiro).*

É, então, pretendido que um profissional investigue e reflita de modo a melhorar a sua prática e as aprendizagens dos seus alunos. Philippe Perrenoud confirma, afirmando que “um *prático reflexivo* não reflecte por prazer; visa, antes, a eficácia, a equidade, a qualidade, a consistência educativa e a coerência” (Perrenoud; 2005: 1). Deste modo, a reflexão é essencial no processo de investigação, visto que é através desta que o professor se apercebe e compreende atitudes e dificuldades, tanto suas como dos seus alunos, servindo, esta, de princípio à investigação. Isabel Alarcão acrescenta que a “reflexão é importante sobretudo para nós, os educadores, já que temos uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro” (Alarcão; 2001: 10).

Partindo dos pressupostos já elencados, em cada um dos estágios profissionalizantes, foi posto em prática um estudo exploratório, baseado numa investigação de cariz qualitativo, recorrendo à descrição. Segundo Hermano Carmo e Manuela Malheiro Ferreira “a descrição deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos” (Carmo, Ferreira; 1998: 180), sendo que estes podem ser “transcrições de entrevistas, registos de observações, documentos escritos (pessoais e oficiais), fotografias e gravações de vídeo” (ibidem). Bogdan e Biklen acrescentam que “a *investigação qualitativa* apresenta” (Bogdan e Biklen cit. Tuckman; 2000: 507)

características específicas, como é o caso da descrição e o facto do “investigador [ser] o instrumento-chave da recolha de dados” (ibidem), ou seja, só o investigador tem possibilidade de conseguir os dados que necessita para avançar com a sua investigação.

Assim, conclui-se que se trata de uma investigação naturalista em que “os investigadores interagem também com os sujeitos de uma forma “natural” e, sobretudo, discreta. Tentam “misturar-se” com eles até compreenderem uma determinada situação, mas procurar minimizar ou controlar os efeitos que provocam nos sujeitos de investigação” (Carmo, Ferreira; 1998: 180), avaliando e analisando os dados recolhidos.

## **II.II- Participantes do Estudo**

Esta abordagem qualitativa teve como participantes, no primeiro momento de estágio, a turma do 3º ano de escolaridade e o professor cooperante e, num segundo momento, a turma do 6º ano de escolaridade e as três professoras cooperantes. Em ambos os casos contou-se, também, com a participação da orientadora de estágio e do par pedagógico.

O primeiro grupo era composto por 23 alunos, dos quais 8 eram do sexo feminino e 15 eram do sexo masculino. A maioria dos elementos do grupo completou 8 anos no ano 2014, à exceção de dois alunos que fizeram 9 anos, pois ficaram retidos um no 1º ano e outro no 3º ano de escolaridade. O grupo encontrava-se a frequentar a mesma turma desde o 1º ano de escolaridade, à exceção do aluno que repetiu o 3º ano e de uma aluna que ingressou no estabelecimento no presente ano letivo. Nenhum dos alunos se encontrava assinalado com N.E.E., porém, um dos que já completou 9 anos foi diagnosticado com hiperatividade.

Já o segundo grupo, a turma do 6º ano de escolaridade, era composto por 26 alunos, dos quais 19 eram do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Todos os alunos completam 12 anos em 2015, à exceção de um aluno que completa 13 anos, visto ter ficado retido no 5º ano de escolaridade. Frequentavam esta turma 3 alunos com N.E.E., uma rapariga, com perturbação específica da aprendizagem, e dois rapazes, o que ficou retido apresenta um défice cognitivo e emocional e o outro apresenta uma perturbação da hiperatividade com défice de atenção.

Estes grupos são caracterizados mais aprofundadamente no Capítulo III.

### II.III- Instrumentos

O principal objetivo da investigação foi recolher dados o mais próximo da realidade. Tal foi possível através da observação que, segundo Alberto Sousa, “é um acontecimento natural da vida quotidiana” (Sousa; 2009: 108). Esta “permite efectuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” (ibidem: 109). Raymond Quivy e LucVan Campenhoudt acrescentam que “o campo de observação do investigador é, *a priori*, infinitamente amplo e só depende, em definitivo, dos objectivos do seu trabalho e das suas hipóteses de partida” (Quivy, Campenhoudt; 1998: 196). Assim, conclui-se que o investigador deve definir previamente o que pretende observar e a que tipo de observação vai recorrer: observação participante ou não participante.

Tendo sido posta em prática somente a observação participante, constata-se que nesta “o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação” (Carmo, Ferreira; 1998: 107). Alberto Sousa acrescenta que o investigador se envolve na “vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (Sousa; 2009: 113). As principais vantagens da utilização deste tipo de observação, segundo Raymond Quivy e LucVan Campenhoudt, são:

*A apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem. A recolha de um material de análise não suscitado pelo investigador e, portanto, relativamente espontâneo. A autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos. É mais fácil mentir com a boca do que com o corpo* (Quivy, Campenhoudt; 1998: 199).

Relativamente à leitura e análise dos documentos que estruturam e caracterizam o ensino e os anos de escolaridade em causa, verifica-se que estas permitem, ao professor, fazer uma análise de conteúdos mais aprofundada. Estes documentos dividem-se em dois grandes grupos: “as publicações oficiais e os documentos não publicados” (Carmo, Ferreira; 1998: 72). As publicações oficiais incluem os documentos publicados em Diário da República, em Diário das Sessões da Assembleia da República ou “publicações oficiais oriundas da Administração Central (Ministérios e Secretarias de Estado)” (ibidem: 73), como é o caso dos decretos-lei,

das Metas Curriculares e dos Programas referentes, neste caso, ao 3º e ao 6º ano de escolaridade. Já os documentos não publicados incluem os “regulamentos, circulares, normas internas; etc.” (ibidem), como o P.E., R.I. e P.A.P.A. de ambas as instituições e, no contexto de 2º CEB, os Planos Educativos Individuais que permitiram caracterizar, com mais pormenor, os alunos com N.E.E.. Procedeu-se, ainda, a um estudo mais aprofundado, “amplamente ilustrativo, rico em pormenores, organizado e com carácter prático” (Matos; Pedro; 2011: 584) de um aluno do 6º ano de forma a obter informações de mais relevância para a intervenção educativa.

Outra técnica utilizada foi o registo de dados que, segundo Hermano Carmo e Manuela Malheiro Ferreira, “não é mais do que um instrumento de trabalho que o investigador deve personalizar” (Carmo, Ferreira; 1998: 66). Nestes inclui-se o preenchimento de listas de verificação, grelhas (no caso concreto, grelhas de avaliação da leitura) e registos de incidente crítico. As listas de verificação focaram, essencialmente, dimensões observadas ao longo do estágio (Anexo I.III), como a grelha de avaliação da leitura utilizada em ambos os contextos (Anexo IV.I). Estas surgiram da necessidade, de no primeiro grupo, analisar comparativamente a leitura de cada aluno, de uma semana para a outra, visto que todas as semanas todos os elementos da turma praticavam a leitura em voz alta. Já no segundo grupo, estas foram utilizadas apenas como instrumento de avaliação formativa. Quanto aos registos de incidente crítico, apenas postos em prática no estágio em 1º CEB, surgiram da necessidade de aprofundar um determinado tema, neste caso, o comportamento, tendo sido essencial registar alguns acontecimentos (Anexo I.I-II).

A estes instrumentos acrescenta-se um inquérito por questionário de cariz informal, posto em prática para conhecer o agregado familiar dos participantes do estudo - os alunos do 3º e do 6º ano de escolaridade -, que pretendia apurar dados relativos às idades dos pais, as suas habilitações literárias e profissões. A utilização dos inquéritos teve como principal objetivo a elaboração de uma caracterização de ambas as turmas mais completa (Anexo VI).

Para obter diferentes dados foi fulcral recorrer a outros instrumentos de investigação, como os registos de dados e os registos fotográficos. O recurso a todas estas técnicas permitiu um melhor conhecimento das turmas e do contexto em que estas se inseriam, possibilitando, assim, uma prática fundamentada e direcionada aos grupos em questão.

## **CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO EDUCATIVA**

### **III.I- Caracterização dos contextos**

#### **III.I.I – As Instituições**

Os estágios em 1º e 2º CEB decorreram em duas instituições, futuramente referidas como instituição A e instituição B, respetivamente. Ambos tiveram uma duração, aproximadamente, de quatro meses, sendo que o primeiro, em 1º Ciclo, decorreu de setembro de 2014 a janeiro de 2015, e o segundo, em 2º Ciclo, de fevereiro a junho de 2015.

A instituição A é um estabelecimento particular de cariz cooperativo pertencente a cinco sócios, entre os quais o diretor pedagógico da instituição, que atua em conjunto com os profissionais da mesma, reunindo-se frequentemente. Esta engloba duas valências: a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB, disponibilizando, também, Atividades Extracurriculares. A instituição é, na atualidade, frequentada por cerca de 170 alunos, sendo que 94 estuda no 1º CEB.

Já a instituição B é de cariz público, estando inserida num agrupamento de escolas. Esta abrange duas valências: 2º e 3º CEB, com cerca de 962 alunos no total. A instituição é a única do agrupamento com a valência de 2º CEB, contando, aproximadamente, 459 alunos só nesta valência. O agrupamento de escolas encontra-se organizado através de vários órgãos de administração e gestão, tais como: a Direção, Conselho Geral, Conselho Pedagógico, Coordenadores de Departamento e Conselho Administrativo.

Não pertencendo ao mesmo setor, apesar de utilizarem os mesmos documentos de gestão e administração, como o P.E., R.I. e P.A.P.A., as instituições são abrangidas por diferentes decretos-lei. No caso da instituição A, é o decreto-lei 152/2013 que garante que “as escolas do ensino particular e cooperativo gozam de autonomia pedagógica, administrativa e financeira (...) conferindo-lhes o direito, entre outros, de criar e aplicar planos curriculares próprios ou de oferecer disciplinas de enriquecimento ou complemento do currículo” (decreto-lei 152/2013, de 4 de novembro). Já a instituição B, por ser de cariz público, é abrangida pelo decreto-lei 75/2008 que garante, às escolas agrupadas, autonomia para “tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos

recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira” (decreto-lei 75/2008, de 22 de abril, artigo 8º).

Ambas as instituições estão localizadas no município do Porto, numa zona nobre e privilegiada da cidade. Relativamente ao nível socioeconómico dos alunos, no estabelecimento A, o seu P.E. é omissivo relativamente a esse assunto, tornando impossível a caracterização. Porém, na instituição B, este encontra-se descrito no seu P.E., onde se lê que “em todas as freguesias [abrangidas pelo agrupamento] há zonas com residências de propriedade privada/cooperativa de grande qualidade, e até, de luxo, lado a lado com zonas de empreendimentos camarários de baixo custo, e até, habitações degradadas” (P.E. instituição B; 2013: 14), revelando, assim, “grandes assimetrias que se refletem no Agrupamento ao nível socioeconómico e cultural dos alunos” (ibidem). Estas características “refletem-se no aproveitamento dos alunos” (ibidem), sendo, então, objetivo do agrupamento “procurar soluções diferenciadas para os diversos tipos de aluno (...), em colaboração com as famílias, associações de alunos e de pais e outras instituições” (ibidem). Através destas características é construído “um currículo baseado em atividades escolares que não só deem resposta às expectativas dos alunos e das suas famílias, mas também [que] lhes alarguem o nível de aspirações, preparando-os para os desafios do futuro” (ibidem: 15).

Apesar das suas diferenças, as instituições estabeleceram valores e princípios que coincidem. Estes encontram-se explanados no P.E., um documento elaborado para “três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais (...) a escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” (decreto-lei 75/2008, de 22 de abril, artigo 9º).

A instituição A define como valores orientadores da atividade educativa: “o respeito por si, pelo próprio e pelos outros; o respeito e apreço pela diferença; o gosto pela cooperação; o sentido de solidariedade e partilha com os outros; o respeito pela saúde individual e colectiva; o empenhamento na preservação da qualidade do ambiente próximo e do próprio planeta” (P.E. instituição A; s/d: 6). Estes repetem-se no estabelecimento B, que fundamenta a sua prática em valores como a “humanização; respeito pela diferença; autonomia e responsabilidade; colegialidade e cooperação; eficiência, eficácia e rigor; equidade e justiça; postura e ética” (P.E. instituição B; 2013: 7).

No que aos princípios educativos diz respeito, a instituição A acredita que o aluno deve ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, defendendo que “cada

ser humano constitui uma dupla realidade: é, por um lado, um ser bio-psíquico único e irrepetível; vive, por lado, integrado num grupo social do qual dependem, em grande parte, as suas oportunidades e condições de desenvolvimento pessoal. A educação deve, pois, atender a essas duas dimensões” (P.E. instituição A; s/d: 5), desenvolvendo “a autonomia – funcional, intelectual e moral” (ibidem). Já a instituição B define como princípios: “igualdade de oportunidades e de tratamento para todos os elementos da comunidade educativa;(…) promoção de uma postura ética nas relações psicossociais; (...) definição e planeamento de atuações concertadas e consistentes; (...) [e a promoção de uma] escola inclusiva” (P.E. instituição B; 2013: 5-6).

Ainda no P.E. é possível ler-se os objetivos definidos pelas mesmas. No estabelecimento A é pretendido que o processo de ensino-aprendizagem contribua “para a promoção e desenvolvimento da criatividade pessoal; do pensamento crítico e divergente; da curiosidade e do gosto pela aprendizagem e pelo conhecimento; de uma atitude activa e de empenhamento no trabalho pessoal” (P.E. instituição A; s/d: 6). Já a instituição B, dotada de um lema que resume os seus ideais e finalidades educativas: “inovação e rigor rumo à excelência” (P.E. instituição B; 2013: 9), definiu como “objetivos estratégicos: garantir bons resultados escolares dos alunos, mantendo ou melhorando as taxas de sucesso real; promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos através de atividades que contribuam para a formação integral dos alunos e dos outros elementos da comunidade escolar” (ibidem).

Relativamente ao R.I., este é “o documento que define o regime de funcionamento (...) da escola” (decreto-lei 75/2008, de 22 de abril, artigo 9º) e que determina “os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (ibidem). Na instituição A, neste documento lêem-se informações importantes para os encarregados de educação, relativas às matrículas, transferências ou desistências (R.I. instituição A; s/d: 13-15). No estabelecimento B, este documento “define o regime de funcionamento do Agrupamento, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar”(R.I. instituição B; 2013: 3).

O P.A.P.A. são “documentos de planeamento, que definem, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução” (decreto-lei 75/2008, de 22 de abril, artigo 9º). Neste documento é possível encontrar as atividades programadas para todo o ano letivo, assim como os custos e recursos necessários para estas. No caso da instituição B, este documento discrimina as

atividades de todo o agrupamento. As atividades agendadas são, geralmente, realizadas em parceria com diversas instituições. No caso da instituição A, estas parcerias são com Serralves, Casa da Música, Almeida Garrett e Salta Folhinhas. Já a instituição B estabelece parcerias e protocolos com a Câmara do Porto, o centro de saúde, a Universidade Católica Portuguesa, a Fundação Engenheiro António de Almeida, o Sport Club do Porto, a Douro Azul, a APPC – Associação de Paralisia Cerebral, entre outros. Ambas as instituições estabelecem parceria com a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

As duas instituições oferecem aos seus alunos diversas atividades que complementam o seu currículo. Na instituição A as atividades extracurriculares são ballet, ténis, informática, futebol, esgrima, karaté, dança e xadrez. O estabelecimento de ensino B disponibiliza: Oficina de Teatro e Poesia, Clube de Fotografia, andebol, badminton e xadrez.

### **III.I.II – Os Grupos**

Para que a intervenção educativa seja significativa e responda às necessidades dos alunos é necessário conhecê-los. Assim, a presente caracterização descreve os dois grupos em que decorreram os estágios profissionalizantes, apresentando, primeiramente, os seus dados mesológicos e, posteriormente, o seu desenvolvimento de acordo com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner.

O primeiro momento de estágio, em 1º Ciclo, decorreu numa turma do 3º ano de escolaridade, a única do estabelecimento de ensino. Esta era composta por 23 alunos, dos quais 8 eram do género feminino e 15 do género masculino. A maioria dos elementos do grupo completou 8 anos no ano 2014, à exceção de dois alunos que fizeram 9 anos. Estes dois alunos mais velhos ficaram retidos um ano, sendo que um repetiu o 1º ano de escolaridade, pois foi transferido de uma escola de língua oficial estrangeira para a presente instituição; e o outro ficou retido no 3º ano, na presente instituição, visto ter integrado a mesma no 2º período e por apresentar um comprometimento ao nível da maturidade. À exceção deste último e de uma aluna que ingressou no estabelecimento no presente ano, o restante grupo encontrava-se a frequentar a mesma turma desde o 1º ano de escolaridade. Nenhum elemento da turma se encontrava assinalado com N.E.E., porém, um dos alunos que já completou 9 anos foi diagnosticado com hiperatividade. Através do inquérito que foi aplicado e

preenchido pelos pais dos alunos, verificou-se que todos viviam com os pais e com os irmãos, à exceção de uma aluna que vivia com os avós e com o irmão, visto ter ficado órfã de mãe no início do presente ano letivo. Com base nos dados obtidos relativamente aos pais dos alunos, apurou-se que as mães tinham idades compreendidas entre os 34 e os 48 anos (Anexo VI.I, gráfico 1) e os pais tinham entre os 39 e os 60 anos (Anexo VI.I, gráfico 2). Em ambos os gráficos não foram considerados os dados da aluna órfã, visto não existir informação sobre o pai. Porém, sabe-se que a avó tinha 66 anos. Constatou-se, também, que todos os pais tinham habilitações superiores ao Bacharelato (Anexo VI.I, gráfico 3) e que, na sua maioria, de acordo com a Classificação Nacional das Profissões, exerciam cargos incluídos no grupo 1 – Quadros Superiores de Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa; e no grupo 2 – Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas<sup>1</sup>.

O segundo momento do estágio profissionalizante, em 2º Ciclo, decorreu numa turma do 6º ano de escolaridade, composta por 26 alunos, dos quais 19 eram do sexo masculino e 7 do sexo feminino. A maioria dos alunos completa, no ano 2015, 12 anos, à exceção de um aluno que completa 13 pois ficou retido no 5º ano de escolaridade. Integram a turma três alunos com N.E.E., abrangidos pelo decreto-lei 3/2008, uma rapariga e dois rapazes. A aluna apresenta perturbação específica da aprendizagem, o aluno que ficou retido apresenta um défice cognitivo e emocional, e o outro aluno apresenta uma perturbação da hiperatividade com défice de atenção. Estes três alunos serão, doravante, designados pelas letras C, D e E, respetivamente.

O agregado familiar dos alunos era variado, porém, todos habitavam com, pelo menos, um dos pais. De acordo com os dados conseguidos sobre os mesmos verificou-se que as mães tinham idades compreendidas entre os 33 e os 56 anos (Anexo VI.I, gráfico 5) e os pais tinham entre os 41 e os 69 anos (Anexo VI.I, gráfico 6). No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, constatou-se que todas as mães completaram, pelo menos, o Ensino Secundário, sendo que a maioria era licenciada (Anexo VI.I, gráfico 7). O mesmo acontece quanto aos pais, todavia, a escolaridade mínima era o 2º CEB (Anexo VI.I, gráfico 8). Conforme a Classificação Nacional das Profissões, verificou-se que a maioria dos pais exercia cargos de nível 3 – Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio e de nível 2 – Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas, porém, também exerciam cargos presentes

---

<sup>1</sup> <http://cdp.portodigital.pt/profissoes/classificacao-nacional-das-profissoes-cnp>, consultado a 20 de dezembro de 2014

noutros níveis (Anexo VI.I, gráfico 9). Apurou-se, igualmente, que a maioria dos pais estava empregada, à exceção de duas mães e um pai que se encontravam desempregados e de dois pais que estão reformados (Anexo VI.I, gráfico 10-11).

De modo a caracterizar as turmas com maior exatidão, seguiu-se a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, uma vez que este acredita que não se deve “determinar a inteligência de um indivíduo tirando-se este indivíduo do seu meio ambiente natural e pedindo-lhe para fazer tarefas isoladas que jamais fez antes” (Armstrong, 2001: 13), mas sim pela “capacidade [que o indivíduo apresenta] de resolver problemas e criar produtos em ambientes com contextos ricos e naturais” (ibidem). Howard Gardner defende que as capacidades dos indivíduos são agrupadas em oito inteligências: a linguística, interpessoal, intrapessoal, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica e naturalista.

### Inteligência Linguística

Com base nesta teoria, a turma de 1º CEB, revelava pouca facilidade em interpretar textos, demonstrando dificuldade em selecionar informação relevante e em redigir respostas completas.

Relativamente à leitura, avaliada semanalmente através do preenchimento de uma grelha (Anexo IV.I), verificava-se que a maioria tinha boa colocação de voz, lia com fluência, com um ritmo relativamente bom e com expressividade. Contudo, existiam alunos que tinham uma leitura silabada e que demonstravam dificuldade em respeitar os sinais de pontuação. Constata-se, ainda, que a turma tinha bons hábitos de leitura. Tal acontecia devido a um concurso existente na sala de aula, em que os alunos ganhavam pontos conforme o número de livros que lia. Estes livros deviam ser apresentados à turma de forma resumida, sendo este aspeto uma dificuldade.

O grupo revelava facilidade em aprender novos conteúdos ao nível da gramática, sendo os tipos de texto e a distinção de nomes, adjetivos e verbos, os aspetos de maior complexidade. Ao nível da semântica, os alunos eram capazes de “descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas” (Metas Curriculares de Português; 2012: 20), assim como, demonstravam facilidade em encontrar palavras no dicionário.

A turma da instituição B revelava, na sua maioria, facilidade em interpretar textos, porém, por vezes, não eram capazes de “Procurar, recolher, selecionar e

organizar informação, com vista à construção de conhecimento” (ibidem: 44), ou seja, apresentavam algumas dificuldades em responder a questões que implicavam procurar e selecionar informação relevante num determinado texto. Esta dificuldade era sentida em todas as áreas curriculares.

Quanto à leitura, avaliada, também, através do preenchimento de uma grelha (Anexo IV.I), verificou-se que a maioria do grupo lia com fluência, projetando bem a voz e com o ritmo que o texto pedia. A expressividade era o parâmetro em que era revelada mais dificuldade, porém, a maioria dos alunos respeitava os sinais de pontuação. Grande parte dos alunos apresentava bons hábitos de leitura, sendo que alguns aproveitavam o final dos testes para ler. Esta competência era estimulada pela professora cooperante de Português que pedia, uma vez por mês, o preenchimento de um guião de leitura. Verificou-se que, na sua maioria, os alunos que liam regularmente eram os que tinham melhor prestação quando era necessário ler em voz alta.

No que à oralidade diz respeito, constatou-se que grande parte era capaz de “Fazer uma apresentação oral (...) sobre um tema” (ibidem: 42), tema este pesquisado em casa pelos alunos. Contudo, nem todos eram capazes de captar a atenção da turma, ou por falarem muito baixo ou por sentirem necessidade de ler a informação.

No âmbito da escrita, o grupo revelava grande dificuldade em cumprir as instruções dadas para a redação de um texto, assim como em escrever sem erros ortográficos e gramaticais. Contudo, todos os alunos apresentavam muita criatividade, à exceção dos alunos C e D.

No que diz respeito aos alunos com N.E.E., verificou-se que estes apresentavam grande dificuldade na leitura, lendo de forma silabada e num tom baixo. Não revelavam hábitos de leitura, à exceção da aluna C que preenchia, mensalmente, os guiões de leitura. Quanto à oralidade, os alunos D e E revelavam dificuldade em expressar-se, recusando, por vezes, participar em tarefas deste domínio. Já a aluna C, apesar das suas dificuldades (frequentou a terapia da fala por apresentar perturbação da articulação verbal e défice fonológico sintático) e timidez, fazia apresentações orais e participava sempre que solicitado.

Intimamente relacionado com os hábitos de leitura, os alunos referenciados, assim como outros, apresentavam uma dificuldade acrescida, quando comparados com a restante turma, no que diz respeito à escrita. Estes tinham, por vezes, uma caligrafia ilegível e redigiam, geralmente, com incorreções ortográficas e de sintaxe.

### Inteligência Lógico-matemática

O grupo do 1º CEB revelava bom cálculo mental, demonstrando uma boa noção de quantidade, assim como apresentavam facilidade na execução de algoritmos. No que diz respeito à resolução de problemas, a maioria dos alunos tinha dificuldade em “resolver problemas de até três passos envolvendo números racionais representados de diversas formas e as operações de adição e de subtração” (Metas Curriculares de Matemática; 2013: 18).

Esta inteligência, na turma de 2º CEB, não foi tão observada como na turma anterior, uma vez que os conteúdos lecionados incidiram, principalmente, sobre a geometria e organização e tratamento de dados. Ainda assim, apurou-se que apenas alguns alunos eram capazes de “resolver problemas envolvendo o cálculo de volumes de sólidos” (ibidem: 41), sendo que os que demonstravam mais dificuldade recorriam diversas vezes à calculadora, principalmente para resolver multiplicações. Os alunos C, D e E revelavam, na sua maioria, falta de conhecimentos respeitantes ao 1º CEB o que dificultava a aplicação e mobilização de certos conteúdos.

### Inteligência Espacial

Incluindo a geometria nesta inteligência, verificou-se que a turma do 1º CEB não manifestava dificuldades, apenas confundia alguns conceitos aprendidos no presente ano, como era o caso das figuras e dos sólidos geométricos.

Quando proposta uma atividade em que os alunos deveriam representar graficamente a sala de aula e o recreio da escola, o grupo não se mostrou capaz de visualizar o espaço, focando-se apenas no que observava do seu lugar.

Os alunos apresentavam, ainda, uma lateralidade bem definida, sendo capazes de seguir instruções de deslocação.

Na turma de 2º CEB, a inteligência espacial apenas abrangeu a geometria. Neste domínio, o grupo não revelou dificuldades, sendo capaz de “resolver problemas envolvendo sólidos geométricos e as respetivas planificações” (ibidem: 40). No entanto, quando foram lecionadas as isometrias, a maioria do grupo não foi capaz, inicialmente, de compreender conceitos e deduzir transformações de uma determinada figura, não conseguindo “resolver problemas envolvendo as propriedades das isometrias utilizando raciocínio dedutivo” (ibidem: 43). Esta dificuldade foi acrescida

nos alunos C, D e E pois foram abordados conteúdos abstratos e de complexa aplicabilidade.

### Inteligência Musical

A maioria dos alunos do 3º ano de escolaridade conseguia acompanhar uma canção com precursão corporal. Realça-se, ainda, que os alunos que tinham mais aptidão para tocar instrumentos nem sempre eram os que utilizavam bem a sua voz.

### Inteligência Corporal-cinestésica

No que toca a esta inteligência, nenhum aluno do 1º CEB revelava dificuldade em movimentar-se, sendo capaz de realizar todos os exercícios no domínio da Educação Física. Porém, demoravam a assimilar informação, o que fazia com que fossem lentos no arranque do movimento.

Estas duas últimas inteligências não foram observadas durante o período de intervenção em 2º CEB, uma vez que eram desenvolvidas em áreas curriculares específicas que não eram contempladas no estágio profissionalizante, como Educação Musical e Educação Física. Ainda assim, observou-se que nenhum aluno revelava comprometimentos ao nível da motricidade.

### Inteligências Intrapessoal e Interpessoal

Relativamente a estas, verificou-se que o primeiro grupo era curioso, interessado e motivado a novas aprendizagens. Todavia, alguns dos alunos apresentavam-se pouco disciplinados. Inicialmente, raramente utilizavam expressões como “por favor” e “obrigada”, comunicavam entre si de modo agressivo e a gritar, apresentavam grandes dificuldades em emprestar material e revelavam grande competitividade. Este comportamento, na sua maioria, foi-se alterando positivamente desde o início do ano.

Os alunos do 6º ano de escolaridade também se mostravam bastante empenhados em aprender, no entanto eram inquietos, talvez por, na sua maioria, serem do sexo masculino, sendo, ocasionalmente, complexo acalmá-los. Grande parte apresentava alguma competitividade, contudo os que revelavam mais esta característica eram dois irmãos gémeos. Os alunos D e E tinham, por vezes, dificuldades em gerir as suas emoções, tornando-os mais agressivos nas suas

respostas. Já a aluna C era bastante tímida, introvertida e reservada, principalmente na presença de adultos, o que dificultava a sua participação nas aulas.

### Inteligência Naturalista

Por fim, no que toca a esta inteligência, no grupo do 1º CEB, como o projeto de escola eram “As Plantas”, foi possível verificar que a maioria dos alunos revelava sensibilidade em matérias relacionadas com a flora e com a fauna.

A turma do 6º ano de escolaridade mostrava-se bastante curiosa quanto à natureza, demonstrando interesse em compreender como esta funciona.

Sabendo que cada indivíduo é único e igual a si próprio, esta descrição de cada um dos grupos foca, de uma forma geral, os aspetos que os caracterizam.

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

### **III.II.I- Observar/Preparar**

Como mencionado anteriormente, a observação é um elemento fulcral à prática educativa. Por este conceito entende-se que “*é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objecto para dele recolher informações*” (De Ketele; cit. Damas, De Ketele;1985:11).

Deste modo, e uma vez que esta pode incidir sobre diversos aspetos, é necessário direccionar a observação, definindo, previamente, um conjunto de objetivos. Contudo, e por se ter recorrido a uma observação participante, ou seja, em que “de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (ibidem: 32), os objetivos desta sofreram, ao longo das intervenções, alterações, de acordo com as necessidades.

Os primeiros objetivos a serem definidos focaram, em ambas as valências, as características do contexto escolar e das turmas, ou seja, as rotinas diárias com as quais os alunos já se encontravam familiarizados, a relação estabelecida entre os docentes cooperantes e os grupos, as estratégias de ensino-aprendizagem privilegiadas por cada docente e as particularidades e necessidades de cada aluno

(Anexo V.II). Com base nestes parâmetros foi possível conhecer, mais aprofundadamente, os grupos, compreendendo de que forma deveria ser organizada a prática educativa e o que os motivava.

Numa fase posterior, a observação incidia principalmente na aprendizagem dos alunos, uma vez que foi a técnica de avaliação mais utilizada, procedendo-se a uma observação direta, centrada na participação do aluno na tarefa, que permitiu verificar se os alunos compreendiam o que lhes era pedido, assim como o seu empenho e motivação na concretização das tarefas. Segundo Raymond Quivy e LucVan Campenhoudt “os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos” (Quivy, Campenhoudt; 1998: 196). Para tal recorreu-se a diferentes instrumentos de observação, já referidos no Capítulo II, como as grelhas de avaliação da leitura e as notas de campo (Anexo I.IV).

Este processo de observação tornou possível, essencialmente, elaborar a caracterização dos grupos descrita no subcapítulo Os Grupos, ou seja, permitiu identificar as principais potencialidades e dificuldades apresentadas pelos alunos. Acreditando que o professor deve promover o sucesso escolar de todos, a observação foi essencial para colmatar, dentro das possibilidades, algumas dessas dificuldades. A título de exemplo, no 1º CEB, uma vez que se considerava a leitura uma competência a desenvolver, esta era treinada e avaliada semanalmente. Já no 2º CEB, como na sua maioria apresentava dificuldades na redação de textos seguindo instruções e sem erros ortográficos, foram desenvolvidas, pelas professoras estagiárias, várias atividades de escrita orientada. Em ambos os grupos sentiu-se a necessidade de realizar jogos e atividades em pares e grupos de forma a melhorar a relação entre os alunos, promovendo o espírito cooperativo. Foi, ainda, possível observar que os alunos se encontravam mais atentos, e por isso mais rentáveis, nos primeiros tempos de aulas do que nos últimos.

Assim, verifica-se que a observação é um processo fundamental e constante à prática educativa, visto que “o professor, para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar* e *problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). *Intervir* e *avaliar* serão acções consequentes das etapas precedentes” (Estrela; 1986: 26).

### III.II.II- Planear/Planificar

A intervenção educativa tem como segunda etapa o processo de planear/planificar, que deve ter como base a etapa anterior, a observação. Esta, assim como a observação, foi sofrendo alterações com o decorrer das intervenções, visto que as terminologias se vão adaptando às necessidades dos contextos.

Derivado do latim – *planum facere* – *planificar*, para Escudero, passa por:

*prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar* (Escudero cit. Zabalza; 1992: 47).

Indo ao encontro do defendido por Escudero, Lino Moreira da Silva acrescenta que planificar “consiste em tornar evidente, apresentar mais claro” (Silva; 1982: 30), ou seja, consiste em organizar um projeto, tornando-o aplicável a um determinado grupo.

Assim, “planificar será organizar no tempo e no espaço, em doses de rentabilidade, as determinantes dos programas, (...) [e] as linhas estratégicas mais adequadas” (ibidem). Richard Arends acrescenta que na planificação devem constar “objectivos de aprendizagem cuidadosamente especificados (...), acções e estratégias de ensino concebidas para promover objectivos prescritos e avaliações cuidadosas de resultados, especialmente do desempenho do aluno” (Arends; 2008: 93). É através da definição dos aspetos anteriormente descritos que o professor verifica se o projeto idealizado é capaz de ser executado e se é significativo para os seus alunos.

Como é uma etapa complexa que acabará por influenciar a prática, a planificação, apresentada em grelha, considerava elementos como os objetivos, estratégias / atividades, recursos materiais, tempo, tipo de avaliação e exemplo de questões possíveis a colocar em aula. Tais princípios orientadores eram semelhantes nos dois estágios profissionalizantes, todavia, focavam as singularidades e particulares de cada turma (Anexo II.I-II).

No contexto de 1º CEB, a planificação era diária e construída para a semana de intervenção (de segunda-feira a quarta-feira) (Anexo II.I). Primeiramente, o professor cooperante reunia, semanalmente, com as estagiárias e, juntamente, definiam os conteúdos a ser abordados nas diferentes áreas curriculares. O docente sugeria, também, estratégias e técnicas a utilizar por parte do estagiário interveniente,

para que a intervenção decorresse da melhor forma e que atendesse a todos os alunos. Em certas aulas, maioritariamente nas aulas de Matemática e Projeto, as atividades a pôr em prática podiam ser escolhidas pelo professor estagiário.

Na valência de 2º CEB este processo era idêntico, reunindo, no final de cada aula, com cada uma das três docentes cooperantes. Porém, e uma vez que não era possível intervir em todas as aulas, esta reunião ocorria sempre que tal se proporcionava. Nesta as professoras informavam os conteúdos a trabalhar e sugeriam estratégias. Todavia, visto tratar-se de uma turma do 6º ano de escolaridade, com exames nacionais ao nível das áreas curriculares de Português e Matemática, as atividades nestas duas disciplinas eram, maioritariamente, sugeridas pelas docentes.

Em ambos os contextos, a segunda fase da planificação era de cariz individual. A construção desta passava por responder a questões como: *que objetivo se pretende atingir?*. Para tal, foram consultados documentos oficiais do MEC para o 1º e o 2º CEB, como as Metas Curriculares de Português, o Programa e Metas Curriculares de Matemática, a Organização Curricular e Programas de Estudo do Meio e de Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica, as Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal e as Metas Curriculares de Ciências Naturais. Estes documentos serviram de base à definição de objetivos de aprendizagem que se pretendiam que os alunos atingissem.

Segundo Maria do Céu Roldão:

*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 (conceitos, factos, relações, competências, saberes práticos e muitos outros que integram os conteúdos curriculares) por um conjunto de alunos (Roldão; 2009: 58).*

Posteriormente, e de acordo com estes pressupostos, procedia-se à definição de atividades e estratégias que permitissem alcançar uma finalidade. Nesta etapa era essencial ter em consideração o grupo e as suas características, gerindo o currículo pré-definido pelo MEC conforme as necessidades dos alunos. Clark e Lampert (1986) afirmavam que o currículo criado deve ser a base das planificações, devendo ser “transformado e adaptado segundo o processo de planificações através de adições, eliminações, interpretações e decisões do professor sobre o ritmo, a sequência e o ênfase” (Clark e Lampert cit. Arends; 2008: 93). Para dar por terminada a escolha de uma atividade o professor devia ter em consideração vários aspetos, para além dos seus alunos, tais como o tempo que dispunha para a executar e os recursos humanos

e materiais que tinha à disposição. Só depois de concluídos todos estes pontos é que se avançaria e definiria de que forma é que estas atividades poderiam ser avaliadas. As planificações eram construídas em grelha, tal como o docente titular de turma o fazia no 1º CEB e como sugerido no 2º CEB (Anexo II.II).

A planificação deve atender a todos e a cada um. Assim, era pensada de modo a que todos conseguissem acompanhar as aulas e as atividades propostas. Neste processo de ensino-aprendizagem pretendia-se que os “destinatários não [fossem] meros receptores de uma informação, mas, sim, agentes produtores do seu conhecimento, construído em situações de vivência social que tornem a aprendizagem significativa e funcional” (Leite; 2003: 91). Quer isto dizer que, mesmo que exista uma planificação a cumprir que englobe objetivos e metas a atingir, esta deve ser flexível às necessidades e curiosidades dos alunos, visto que a partir de uma curiosidade pode surgir uma aula interessante. Por esta razão, algumas das planificações elaboradas ficaram por cumprir, tendo que ser terminadas noutra aula.

Deste modo, é possível afirmar que a planificação é uma etapa fundamental à prática educativa, visto que esta serve como um guião da intervenção. Luísa Cortesão e Maria Arminda Torres asseguram que “sempre que se inicia um empreendimento complexo, tendo em vista alcançar determinadas metas, torna-se importante fazer uma previsão básica da acção a ser realizada, previsão essa que funcione como um fio condutor susceptível de orientar a acção” (Cortesão, Torres; 1983: 70).

### **III.II.III- Agir/Intervir**

Baseada nas duas etapas anteriores, observação e planificação, surge a acção/intervenção. Esta deve abranger todas as áreas curriculares de modo a preparar o professor para o futuro. É através das intervenções, devidamente fundamentadas pelos pressupostos teóricos referidos no Capítulo I, que o professor se entrega à educação.

Nesta entrega, o professor deve desempenhar um papel de facilitador de aprendizagens, no qual deve gerir os “*inputs* (ou factores de produção) e o *output* (produto final)” (Cardoso; 2013: 49), optando pela “melhor combinação de *inputs* (planos das aulas, objectivos traçados, meios pedagógicos, visitas de estudo, experiências, textos, entre outros) para gerar um *output*: a aprendizagem efectiva do aluno” (ibidem). Assim, e tendo sempre por objetivo proporcionar aprendizagens

significativas aos alunos, recorreu-se a métodos focados, essencialmente, numa pedagogia participativa, fazendo com que o aluno desempenhasse um papel ativo na construção do seu conhecimento.

Seguindo estes pressupostos, foi possível, de acordo com o horário, intervir nas diferentes áreas curriculares. No contexto do 1º CEB, as intervenções decorreram nas áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Projeto (Educação e Expressão Plástica) e Educação e Expressão Motora. Em Matemática existiam duas aulas distintas: uma dedicada ao cumprimento do Programa e Metas Curriculares definidas pelo MEC e uma destinada ao CSMP, ou, como era apelidado nas aulas, Matemática Papy. Já no contexto do 2º CEB, o estágio contemplava as áreas de Português, Matemática, História e Geografia de Portugal e Ciências Naturais. Estas serão descritas seguidamente, espelhando, assim, a prática pedagógica.

Em ambos os contextos a aula começava com a escrita do sumário no quadro e com a devida transcrição para os cadernos diários. Este procedimento, no 1º CEB, acontecia no primeiro momento da manhã e abrangia todo o dia de aulas, contrariamente ao 2º CEB, em que o sumário era escrito no início de cada aula. Esta receção, considerada e referida em todas as planificações, consistia num diálogo de forma a fazer revisões sobre os conteúdos anteriores e os que seriam abordados nessa aula. Este acolhimento era fundamental para acalmar os grupos na entrada da sala e por funcionar “como um espaço de planificação (...) que permite a aprendizagem activa e a criatividade das crianças porque facilitará a consciencialização do que as crianças têm de aprender, do que precisam para aprender, que actividades terão de desenvolver, de que materiais dispõem e daqueles de que precisam” (Bramão, Gonçalves, Medeiros; 2006: 25).

Relativamente às intervenções no contexto de 1º CEB, e no que a Português diz respeito, apesar desta unidade curricular estar presente em todas as intervenções, sendo assim transversal a todas as matérias, foram ainda criados dois momentos específicos que se repetiam semanalmente: um destinado à leitura e interpretação de textos; e o outro, dedicado, exclusivamente, ao estudo do conhecimento explícito da língua, no qual apenas se resolviam exercícios. O primeiro surge da necessidade de treinar a leitura em voz alta, tendo esta sido avaliada semanalmente. Sabendo que “leitura expressiva (pública) de um texto contribui para a sua compreensão” (Almeida in Silva, Martins, Cavalcanti; 2012: 77), era dado algum tempo aos alunos para que estes a treinassem silenciosamente, uma vez que “a quem seja dado tempo suficiente para se preparar o melhor possível, decerto investirá esse tempo a reler o texto e a pôr

em funcionamento uma série de estratégias metacognitivas, no sentido de detetar e resolver possíveis dificuldades de compreensão” (ibidem: 78). Um dos tipos de texto estudado foi a carta e as suas características, tendo sido, no final da aula, escrito, por cada aluno, um exemplar cujo destinatário era o Pai Natal. Esta aula foi surpreendente visto que a maioria dos alunos não compreendia a necessidade de enviar cartas para comunicar. Numa outra aula, em que foi estudado o texto dramático, propôs-se aos alunos que realizassem uma pequena dramatização improvisada, na qual deveriam mostrar que conheciam a diferença entre falas e didascálias.

As aulas de Matemática encontravam-se, igualmente, divididas, sendo que uma se destinava somente ao CSMP que, como já foi referido no Capítulo I, estruturava as aulas através de um guião (Anexo III.IV). Nas restantes foi possível utilizar os diferentes métodos estudados, de acordo com os objetivos definidos para as mesmas. Numa fase inicial, e de introdução a novos conteúdos, as aulas eram mais expositivas, nas quais se esquematizavam os conteúdos no quadro e se resolviam exercícios. Ainda assim, foi sempre objetivo envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem, como aconteceu aquando da introdução aos sólidos geométricos. Nesta aula utilizou-se o programa *Geogebra*, materiais plásticos para que os alunos os pudessem manusear e propôs-se a construção de sólidos geométricos, através de planificações entregues pela professora estagiária, e o preenchimento dos seus Bilhetes de Identidade (Anexo III.I). Para as aulas destinadas às revisões e à consolidação de conteúdos, para além de ter sido elaborada uma ficha que pretendia apurar as maiores dificuldades dos alunos (Anexo III.V), foram construídos dois jogos. Para a aplicação destes dividiu-se a turma em três grupos de forma a diminuir a sua competitividade e a desenvolver o seu espírito de equipa. O *Quem quer ser milionário?* abrangia todos os temas abordados no 3º ano e nos anos anteriores e foi utilizado duas vezes para que todos os alunos tivessem oportunidade de responder a duas questões. Construído com base no jogo televisivo (Anexo III.II), era possível contar com as ajudas do seu grupo se assim o pretendessem. O segundo jogo, *Fator X*, consistia na resolução de multiplicações, em que era chamado ao quadro um elemento de cada equipa (Anexo III.III), atribuindo pontos ao aluno que resolvesse a multiplicação mais rápido e corretamente. O conhecimento da turma foi fulcral ao jogo, visto que foi escolhido um representante de cada grupo com características idênticas de forma a tornar o jogo justo. Este material didático foi construído de forma a ficar na sala de aula, para que os alunos tivessem mais um jogo a que recorrer. Todas as atividades e estratégias utilizadas tinham como finalidade responder aos objetivos educativos definidos pela instituição, tais como “assegurar

que a aprendizagem da matemática garanta, não apenas a aquisição de instrumentos e técnicas de cálculo, mas se constitua num contributo fundamental para o desenvolvimento do pensamento lógico e autónomo e da capacidade de ler e interpretar o mundo” (P.E. da instituição A; s/d: 8).

Na área curricular de Estudo do Meio as primeiras aulas tinham como intencionalidade o Projeto a desenvolver no presente ano letivo que pretendia “valorizar o ensino das ciências – físico-naturais - (...) privilegiando, nomeadamente, a sua vertente experimental” (ibidem). Assim, e no âmbito do Projeto de Escola, que tinha como tema “As Plantas”, foi dado enfoque às atividades experimentais das ciências. Nestas realçam-se a *Cora a Flor*, que pretendia demonstrar que, assim como os seres humanos, as flores alimentam-se por diferentes veios (Anexo III.VII); a *Germinação do Feijão* (Anexo III.VIII); e *Será que cresce*, que pretendia explicar o efeito de estufa (Anexo III.IX). Acrescenta-se uma outra atividade no âmbito do Projeto que foi a construção de uma horta interior (Anexo III.X). Estas atividades foram postas em prática no início do estágio, por isso foram planeadas e realizadas em par pedagógico. Todas as atividades experimentais foram registadas numa folha de registo própria, construída e distribuída pelas professoras estagiárias (Anexo III.VI). Num segundo momento, as aulas foram de cariz expositivo, visto tratar-se de introdução a novos conceitos, como por exemplo “Os Animais”. Nestas recorreu-se ao PowerPoint e à resolução de uma ficha elaborada pela professora estagiária, de forma a perceber se os alunos tinham compreendido o abordado (Anexo III.XI).

No âmbito da Educação e Expressão Plástica, uma área igualmente de destaque no P.E., que pretende “valorizar fortemente a componente das ‘expressões’ – plástica, musical, dramática e físico-motora em todo o currículo” (ibidem), foram, inicialmente, realizadas atividades relacionadas com o Projeto de Escola. A título de exemplo surgem os placards representativos das atividades experimentais postas em prática em Estudo do Meio (Anexo III.XII) e uma árvore decorada com frutos criados através da modelagem (Anexo III.XIII). Numa fase posterior, foram realizadas atividades relacionadas com outros acontecimentos, como foi o caso da visita de Isabel Alçada à escola. Para receber a escritora foi lido um livro seu na sala – *A Bruxa Cartuxa em busca do Primo Eco* – que contou com a participação de alguns alunos, e, no final, foram construídas as personagens do livro através do desenho (Anexo III.XIV). As últimas aulas do primeiro período desta área curricular destinaram-se à construção do presente de Natal. Este envolvia diferentes fases, sendo que a primeira passou por utilizar a técnica de decoupage com guardanapo num frasco de vidro. Este

processo foi feito em dois frascos distintos: um para colocar os biscoitos cozinhados pelos alunos e outro para servir como vaso a uma planta semeada pelos mesmos. Para o presente foi, também, redigido um acróstico relacionado com o Natal (Anexo III.XV). Na última aula, visto ter iniciado um novo ano civil, foi construído um calendário pelos alunos, no qual deveriam aplicar as diferentes técnicas aprendidas (Anexo III.XVI), que foi pendurado na sala de aula.

No que à Educação e Expressão Físico-Motora diz respeito, apenas se interveio numa aula, na qual foi praticado futebol aranha, dando, assim, continuidade ao torneio pré-definido pelo professor cooperante para a presente turma.

Como anteriormente foi referido, no contexto de 2º CEB, as intervenções recaíram nas áreas curriculares de Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal, distribuídas no horário em aulas de 50 minutos, numa turma do 6º ano de escolaridade. Composta por 3 alunos com N.E.E. considera-se essencial, desde já, esclarecer o trabalho desenvolvido com estes alunos. Uma vez que era inexistente um programa educativo específico para os mesmos, a principal preocupação foi incluí-los e envolvê-los em todas as aulas, incentivando-os a participar, especialmente, nas suas áreas dominantes. Assim como no 1º CEB, procurou-se apoiar os alunos individual e discretamente de forma a chegar mais próximo dos alunos referenciados.

No âmbito da área curricular de Português, nas primeiras aulas foram lidos, em voz alta, e interpretados excertos de textos presentes no manual escolar, tendo-se avaliado a leitura. Como dois dos excertos analisados pertenciam a obras emblemáticas (*Robinson Crusóe* e *Dom Quixote de la Mancha*), foi feita, pela professora estagiária, uma contextualização e um breve resumo oral. Com base no excerto lido da obra de Cervantes, propôs-se a redação de um texto descritivo sobre Sancho Pança. Para a concretização desta atividade foi pedido, ao grupo, que pesquisasse, em casa, sobre a personagem. Com as informações recolhidas foi construída, no quadro, uma Chuva de Ideias, assim como foram projetadas imagens alusivas a Sancho Pança (Anexo III.XVII). De acordo com essas informações e obedecendo a um conjunto de regras previamente definidas, os alunos redigiram o texto que, posteriormente, foi corrigido e avaliado (Anexo IV.II), o que permitiu à professora estagiária compreender que os alunos tinham dificuldade em cumprir instruções. Uma outra atividade posta em prática foi a *Faz a tua história*. Para esta foi, primeiramente, passado um saco por todos os alunos que continha diversos elementos, como personagens (Henrique, Fátima, David, ...), espaços (ilha deserta,

cidade, parque, ...) e tempos (no tempo dos reis e das rainhas, futuro, presente). Depois de retirado um conjunto suficiente de elementos, foi redigido, em grande grupo, um texto dramático com base nas ideias dos alunos. Para que acompanhassem a aula, a professora estagiária optou por escrever o texto num documento Word que estava a ser projetado. De seguida, e de forma a dramatizar a obra construída pelo grupo, a turma foi dividida em quatro grupos, previamente definidos, que estavam encarregues de diferentes tarefas: uns eram atores, outros cenógrafos, outros luminotécnicos e sonoplastas e outros aderecistas e figurinistas. A todos os grupos foram fornecidos materiais e objetos, de acordo com as suas funções, para que todos os elementos de uma peça de teatro estivessem presentes. Nesta atividade os alunos com N.E.E. foram incluídos em grupos que desempenhavam tarefas com as quais estes se identificavam, o que fez com que participassem ativamente e com entusiasmo na atividade. No final, o texto criado foi dramatizado e apresentado à professora cooperante (Anexo III.XVIII).

Quanto à área curricular de Matemática, na primeira aula foram lembrados alguns conceitos relacionados com os sólidos geométricos. Para tal foi realizada uma atividade em pares que passava por resolver uma adivinha e desenhar, com o recurso a moldes de figuras geométricas, a planificação do sólido desvendado (Anexo III.XIX). Relativamente às restantes aulas, estas foram de cariz mais expositivo, uma vez que se tratava de introdução a novos conceitos. Para que as aulas não fossem tão diretivas, tentou-se incluir momentos mais ativos e participativos proporcionadores de aprendizagens significativas. Assim, recorreu-se à utilização do PowerPoint e à visualização de vídeos, o que é sempre mais cativante para os alunos. Devido à sua componente abstrata e complexa, na aula em que se introduziram as isometrias (reflexão central), optou-se por um método interrogativo, para que fossem os alunos a definir os conceitos, uma vez que se acredita que, para a aprendizagem ser significativa, “o conteúdo principal não é dado, mas deve ser descoberto pelo aluno antes de ser incorporado na sua estrutura cognitiva” (Ausubel, Novak e Hanesiiian cit. Bramão, Gonçalves, Medeiros; 2006: 26). Em ambas as aulas, no final, foram resolvidos, individualmente, exercícios de forma a aplicar os conteúdos abordados. Durante estes momentos, principalmente nas aulas em que foram iniciados novos conteúdos, procurou-se acompanhar, singularmente, todos os alunos, tendo-se circulado pela sala, de forma a perceber e ajudar nas dificuldades.

Em Ciências Naturais foi possível abordar diferentes temas, o que permitiu perceber quais os assuntos que despertavam mais interesse nos alunos. Tendo-se

privilegiado o recurso às apresentações PowerPoint e vídeos para estruturar as aulas, foi, também, possível dinamizar atividades. A título de exemplo, aquando das revisões sobre “de que forma é que as plantas afetam a qualidade do ar”, os alunos responderam, em pequenos grupos, a uma questão-problema (Anexo III.XX), na qual tinham de encontrar uma solução para melhorar a qualidade do ar. Nesta atividade, as respostas obtidas foram bastante criativas e diversas, tais como: a aplicação de filtros nas chaminés das fábricas ou tubos que as ligavam a estufas de forma a transformar o dióxido de carbono emitido em oxigénio. Noutras aulas foram aplicadas atividades de diagnóstico: a primeira consistia em responder a um conjunto de questões do manual sobre a “reprodução humana e crescimento”; e a segunda, relacionada com os “problemas sociais que afetam o ser humano”, passava por resolver uma ficha elaborada pela professora estagiária (Anexo III.XXI). Quando abordados estes dois temas, verificou-se que os alunos se encontravam motivados e curiosos, colocando diversas questões, o que fez com que as aulas decorressem na base do diálogo. Realça-se, também, uma atividade dinamizada no seguimento do último tema referido. Esta consistia em completar um esquema, composto por três figuras do corpo humano, com as consequências do consumo de álcool, tabaco e drogas. Para tal, foi entregue a cada aluno um cartão com uma consequência que devia ser colada na respetiva figura, de forma a compreender os malefícios de cada uma das dependências (Anexo III.XXII).

Por fim, na área curricular de História e Geografia de Portugal, as duas primeiras aulas incidiram sobre a 1ª República. Deste modo, e quando introduzidos os símbolos que a caracterizam, a professora estagiária optou por levar as duas bandeiras (da Monarquia e da República) e terminar a aula com a execução, cantada, do hino nacional, deixando os alunos interessados e motivados (Anexo III.XXIII). Já na segunda, na qual se abordou o fim da República, foi realizada uma ficha de consolidação de conteúdos construída pela professora estagiária (Anexo III.XXIV). Esta permitiu compreender quais as dificuldades e dúvidas que persistiam, solucionando-as. Nas restantes foram abordados conteúdos relacionados com o Estado Novo, através da apresentação de PowerPoints, vídeos e, essencialmente, através do diálogo entre os alunos e a professora estagiária. No âmbito deste tema optou-se por desenhar e desenvolver um projeto, “Um regime, dois pontos de vista – O *Estado Novo*”, que consistia na criação de dois canais televisivos: um de oposição e outro de defesa do regime salazarista. Para tal, dividiu-se a turma em dois grandes grupos e sortearam-se os subtemas. Para cada subtema deveria ser redigido um pequeno texto que, de acordo com a sua posição, deveria abordar o trabalho e as

opções de António de Oliveira Salazar. De forma a orientar a pesquisa, foi criado um site que fornecia a ajuda necessária (links, vídeos, imagens e os PowerPoints apresentados pelas professoras estagiárias nas aulas). Corrigidos os textos, os alunos foram filmados enquanto eram entrevistados pelos colegas e apresentavam o seu ponto de vista. No final, construiu-se um documentário, através da montagem dos vídeos, para cada um dos canais que foram apresentados à turma (Anexo III.XXV). A criação deste projeto pretendia que os alunos desenvolvessem o seu espírito crítico, fazendo uma análise parcial de factos históricos e que compreendessem que, apesar de existirem vários olhares sobre a história, esta não deve ser julgada. Ao longo de todo projeto, os alunos mostraram-se empenhados em colaborar e satisfeitos com o resultado final.

Conclui-se que sem as etapas anteriores, a observação e a planificação, não era possível passar à ação. Assim, é necessário que o professor, com base em modelos e métodos, saiba por em prática o que planeou para as suas aulas. Shulman afirma que “o professor não define a especificidade da sua função pelo conteúdo científico, contudinal, que apresenta ou expõe, mas pela especificidade de saber fazer com que esse saber-conteúdo se possa tornar aprendido e apreendido através do acto de ensino” (Shulman cit. Roldão; 2009: 23).

### **III.II.IV- Avaliar**

“Para toda a operação planeada ser bem conseguida importa, por um lado, avaliar se está a decorrer como previsto e, por outro, averiguar se os resultados obtidos são, de facto, os pretendidos” (Ribeiro; 1991: 5). Normalmente avaliar é visto como um processo destinado apenas às aprendizagens dos alunos, todavia, esta não se deve restringir somente aos alunos. É pretendido que a avaliação sirva, também, para o professor se interrogar “sobre a forma como actua, sobre as técnicas que utiliza, de modo que ele possa adaptar o seu ensino às características e às necessidades dos seus alunos” (Cortesão, Torres; 1981: 91), englobando, assim, dois processos distintos: a avaliação da prática educativa e a avaliação das aprendizagens dos alunos.

Assim, é através da sua avaliação que o docente tem capacidade de adaptar e alterar métodos, objetivos e estratégias, tendo em vista o melhor aproveitamento dos alunos. Luísa Cortesão e Maria Arminda Torres defendem que a avaliação deve

“contribui[r] para o desenvolvimento do aluno e para o aperfeiçoamento do próprio professor” (ibidem: 93), servindo para ambos como um suporte ao seu desenvolvimento. Deste modo, a avaliação, no ponto de vista do professor, deve fazê-lo interrogar-se sobre as suas práticas, levando-o a refletir. Neste processo, a reflexão deve ser vista “como um diálogo avaliativo que enriquece o *eu* e que melhora, efectivamente, a prática profissional que se configura exteriormente ao sujeito que reflecte” (Gonçalves; 2006: 105), permitindo, assim, que o professor não avalie a sua prática de forma isolada, devendo ter como foco de análise o decorrer da aula, no qual se inclui a participação e a motivação dos seus alunos, assim como as suas aprendizagens. Segundo Manuel Vara Pires e Cristina Martins, “a reflexão (escrita) sobre a prática contribui para uma efectiva melhoria do desempenho do professor” (Pires; Martins; 2011: 35). Baseada no decorrer das intervenções e nos resultados obtidos nas avaliações dos alunos, a reflexão constituiu umas das estratégias avaliativas mais comuns ao longo de toda a prática (Anexo V.I). Todavia, também constituíram meios de avaliação as reuniões com os professores cooperantes em que eram apontados os aspetos positivos e os aspetos a melhorar, assim como as reuniões de avaliação intermédia e o preenchimento da grelha de acompanhamento da prática profissional (Anexo VII.I) e da ficha de autoavaliação da prática educativa (Anexo VII.II).

Avaliar é, então, “um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução” (Roldão; 2008: 41). Assim, e no que à avaliação das aprendizagens dos alunos diz respeito, verifica-se que esta se focou maioritariamente na modalidade formativa, que se destina “a melhorar e a regular sistemática e deliberadamente o ensino e a aprendizagem” (Fernandes; 2008: 23), privilegiando os métodos qualitativos. Como foi referido no Capítulo II, recorreu-se a diferentes técnicas avaliativas. No caso do 1º CEB, os instrumentos utilizados com mais frequência foram as observações diretas centradas na participação dos alunos nas tarefas e das Grelhas de Avaliação da Leitura. Estas últimas foram construídas em par pedagógico e utilizadas em ambos os contextos, sendo que no 1º CEB foram preenchidas semanalmente e, no 2º CEB, foram preenchidas ao longo das intervenções, uma vez que nem sempre foi treinada a leitura em voz alta (Anexo IV.I).

A observação direta centrada na participação do aluno na tarefa, em ambos os contextos, permitia, também, proceder a um acompanhamento individual dos alunos

caso fosse necessário. Nestes casos, a professora estagiária dirigia-se ao aluno com dificuldades ou distraído esclarecendo as suas dúvidas ou motivando-o a trabalhar.

Qualquer que seja a técnica avaliativa utilizada pretende-se que o professor, ou avaliador, tenha “a «competência» de criar e conceber as situações que realmente servem para demonstrar se o aprendente se tornou ou não competente” (Roldão; 2008: 57), ou seja, devem ser criados objetivos de aprendizagem e atividades ou estratégias possíveis de os cumprir. De forma a apurar se estes foram atingidos, foram construídos diversos instrumentos de avaliação de acordo com as necessidades sentidas. No 1º CEB estes basearam-se em fichas (Anexo III.V) e jogos didáticos, através dos quais se pretendia que os alunos aplicassem os conhecimentos apreendidos até à data, permitindo, ao professor, verificar se os objetivos pré-definidos tinham sido atingidos ou não. O mesmo aconteceu no 2º CEB, em que foram aplicadas fichas de consolidação de conteúdos (Anexo III.XXIV), Grelhas de Avaliação Descritiva da Escrita (Anexo IV.II) e atividades avaliativas de cariz diagnóstico (Anexo III.XXI). Em todos os momentos de avaliação foram tidas em consideração as dificuldades dos alunos com N.E.E., não considerando erros ortográficos, por exemplo. No caso da ficha de consolidação de conteúdos elaborada para História e Geografia de Portugal, foi feita uma ligeira adaptação para estes alunos (Anexo III.XXIV).

Em relação às fichas construídas, independentemente do ciclo de ensino, apesar do seu cariz formativo, estas pretendiam, também, diagnosticar os pontos fortes e os pontos fracos dos alunos relativamente aos conteúdos. Acredita-se, assim, que todos os instrumentos de avaliação remetem para uma avaliação diagnóstica, na qual se “pretende averiguar [a] posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes” (Ribeiro; 1991:79)

A avaliação surge, então, como a última etapa da intervenção apesar de ter estado presente ao longo de todo o percurso. Maria do Céu Roldão acredita que “não sei como se pode ensinar bem se não se acompanha todo o processo com uma postura avaliativa rigorosa – do que é aprendido ou não e porquê, do modo como orientámos o processo de ensino, onde falhou e porquê” (Roldão; 2008: 57).

Conclui-se que é através do processo de avaliação que o professor consegue identificar o que deve melhorar ou o que necessita de ser revisto, assim como consegue planear as suas aulas de forma a responder às necessidades dos seus

alunos. Tal competência é exigida pelo decreto-lei 240/2001, quando afirma que o professor “utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação” (decreto-lei 240/2001, de 30 de agosto).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o percurso académico vivido até ao momento formou e tornou-se parte integrante do *eu* profissional e pessoal. Devidamente fundamentado em pressupostos teóricos, que analisados, comparados e articulados, proporcionaram a prática educativa espelhada e descrita no presente relatório.

Deste modo, neste capítulo pretende-se, como o título do relatório indica, “As convicções pedagógicas e a prática educativa”, fazer um balanço entre o decorrer da intervenção educativa e aquilo em que se acredita, refletindo sobre os obstáculos e limitações sentidas e fazendo uma análise crítica sobre o percurso.

Acreditando que o ensino deve ser de qualidade, no qual deve ser garantido o sucesso escolar de todos os alunos, o professor surge como facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Richard Arends:

*Na nossa sociedade, os professores têm direito a um estatuto profissional. Enquanto especialistas e profissionais, deles se espera que utilizem as melhores práticas para ajudar os alunos a aprenderem competências e atitudes essenciais. Um professor amigo e carinhoso para as crianças já não é suficiente, tal como já não é suficiente que os professores utilizem métodos de ensino exclusivamente baseados na sua intuição, preferência pessoal ou senso-comum. Os professores de hoje têm a obrigação de utilizar práticas de ensino consideradas eficazes (Arends; 2008: 4).*

Retomando a ideia da (des)construção curricular, para que o currículo seja adaptado devidamente, proporcionando uma prática educativa eficaz, é necessário que o professor cumpra um conjunto de etapas indispensáveis. A investigação, primeira fase deste processo, permitiu compreender e conhecer os contextos assim como os grupos. Com base na análise dos documentos estruturantes das instituições e nas caracterizações das turmas construídas, foi possível averiguar que valores deveriam estar subjacentes à prática educativa, assim como que dificuldades apresentavam os alunos, de forma a planear atividades e utilizar estratégias passíveis de as colmatar. Conhecedor do contexto em que está inserido e do grupo que tem diante si, o professor passa à segunda fase: a planificação. Este processo, principalmente no 2º CEB, constituiu uma limitação. Acredita-se que este documento apenas deve ser visto como um fio condutor da aula, podendo, por vezes, no decorrer da mesma, ser conduzido noutra sentida, de acordo com as intervenções e necessidades dos alunos. Todavia, foi sempre indispensável ter em atenção o seu cumprimento, para que a matéria não ficasse atrasada. Compreendendo esta necessidade de abordar todos os

conteúdos presentes no currículo definido pelo MEC, é igualmente essencial perceber que, se num determinado tema existem dúvidas que, por falta de tempo, não podem ser esclarecidas, estar-se-á a comprometer a aprendizagem de cada um dos alunos. Contudo, considera-se que a planificação funciona como um importante alicerce à ação educativa, uma vez que permite uma melhor preparação da aula. Após concluída esta fase, o professor deve proceder à ação, devidamente fundamentada e refletida. É no decorrer da intervenção que o professor compreende se as alterações curriculares estão a ser produtivas, significativas e benéficas para os alunos e que aspetos necessitam de reformulação. Como mediador que acredita que o aluno está no centro do processo de ensino-aprendizagem, o professor deve recorrer a estratégias de ensino facilitadoras de aprendizagem, visto que é através do “modo como se ensina que não-de encontrar-se as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro” (Roldão; 2009: 15). Simultaneamente, o professor deve avaliar, tanto a sua prestação como a aprendizagem dos alunos. Dos vários instrumentos que um docente tem à disposição para avaliar, destaca-se a reflexão, visto que ao refletir sobre as suas práticas o professor consegue concluir se estas foram eficazes para os alunos e que aspetos deve alterar ou melhorar. Assim, e como um profissional reflexivo, o professor deve estar em constante avaliação e atualização. Isabel Alarcão acrescenta que os professores “habitados a refletir, terão motivações para continuar a aprender e para investigar, reconhecerão a importância das dimensões afetivas e cognitivas do ser humano, reagirão melhor em face da mudança e do risco que caracterizam uma sociedade em profunda transformação” (Alarcão; 2001: 12).

Seguindo esta perspetiva de Isabel Alarcão e um dos pressupostos do MEM referidos no Capítulo I, “todos ensinam e aprendem” (Niza cit. Cosme, Trindade; 2013: 73), considera-se que no processo de ensino-aprendizagem não existe um mestre e aprendizes, uma vez que uns aprendem com os outros. Estando a curiosidade na base deste processo, é necessário incentivá-la tanto nos alunos como no professor, visto que “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (Freire; 1996: 33). Ainda de acordo com Paulo Freire (1997):

*educar não tem a ver com a transmissão de conhecimentos, implica antes criar condições para o exercício da curiosidade do educando e permitir que ele se assuma como produtor de saber tanto mais que homens e mulheres são seres culturais, capazes de tomar decisões próprias, programados para aprender e ensinar e logo, dotados de uma curiosidade infinita que importa desenvolver (Freire cit. Cochito; 2004: 20).*

Acredita-se, então, que esta necessidade é acrescida na “sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem” (Alarcão cit. Marques, Pinto, Gonçalves; 2004:12) em que vivemos, sendo “necessário estarmos todos predispostos a aprender cada dia um pouco mais” (ibidem).

Assim, e com base nos princípios teóricos referidos, considera-se que o processo de ensino-aprendizagem é mais significativo quanto melhor for o relacionamento entre professor e alunos, criando um clima propiciador de aprendizagens, focado numa pedagogia ativa em que todos os intervenientes participam e contribuem para o sucesso de todos. Tal foi objetivo nos dois momentos de estágio, tendo-se estabelecido uma relação pedagógica positiva e próxima com os grupos, tornando possível intercalar momentos de descontração com momentos dedicados somente ao trabalho. A relação professor-aluno estabelecida foi um elemento facilitador do processo de ensino-aprendizagem, visto que, o professor, ao sentir-se mais confiante, transmite mais segurança aos alunos, tornando-se capaz de os motivar a novas aprendizagens, melhorando, assim, a prestação de todos os participantes. Todavia, acredita-se que estabelecer uma relação pedagógica deste tipo, é uma tarefa mais complexa numa turma como a de 2º CEB, com 26 alunos.

Deste modo, e com base na relação estabelecida, foi possível compreender que métodos eram mais eficazes para cada grupo. Verificando algumas semelhanças, optou-se, maioritariamente, pelo ativo e interrogativo, tentando sempre que a aula decorre-se na base do diálogo. Contudo, esta abordagem nem sempre era possível, principalmente nas áreas curriculares de Português e Matemática, quando se tratavam de conceitos mais abstratos, utilizando, assim, o método expositivo. Como já foi referido, considera-se que o aluno deve ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, de forma a tornar a aprendizagem mais significativa para o mesmo, facilitando a aquisição de conhecimentos. Desta forma, as atividades e estratégias postas em prática foram planeadas e pensadas para que tal se cumprisse, valorizando o aluno como ser único e tentando sempre responder às suas necessidades. Todavia, esta tarefa ficou aquém do esperado no contexto de 2º CEB. Entre as várias condicionantes, destacam-se o número de intervenções destinadas a cada área curricular, impossibilitando a continuidade entre conteúdos; a duração de cada aula, 50 minutos; o facto de se tratar de um 6º ano de escolaridade avaliado a nível nacional através de exames a Português e Matemática; e o número de alunos que compunha a turma. Apesar de se encontrar de acordo com a legislação, “as turmas dos 5º ao 9º anos de escolaridade são constituídas por um número mínimo de 26 alunos e um

máximo de 30 alunos” (despacho nº 5048-B/2013, de 12 de abril, artigo 20º), integravam a turma 3 alunos com N.E.E., sendo um deles de carácter permanente. Ainda de acordo com o mesmo despacho, verifica-se que as turmas com alunos com N.E.E. têm um limite máximo de 20 alunos, porém, apenas se as necessidades forem de carácter permanente, “cujo programa educativo individual o preveja e o respetivo grau de funcionalidade o justifique” (ibidem). Atender às necessidades de todos os intervenientes desta realidade tão heterogénea foi, sem dúvida, o maior desafio da intervenção. Ainda assim, tentou-se, sempre, adotar uma postura de inclusão, principalmente no que diz respeito aos alunos com N.E.E., contudo, verificou-se que demasiada diferenciação explícita os deixava desconfortáveis, acabando por se sentirem excluídos. Deste modo, optou-se por atender às singularidades de todos e de cada um, dedicando mais atenção aos alunos referenciados.

Acreditando estar-se perante uma sociedade cada vez mais individualista, valorizou-se, em ambos os contextos, a aprendizagem cooperativa. Como tem vindo a ser referido, o professor deve desenvolver nos alunos competências que os permitam ser cidadãos responsáveis, conscientes e autónomos, capazes de viver em sociedade. John Dewey (2002) crê que “a vida escolar se deveria organizar tendo em vista o desenvolvimento de um espírito de cooperação social e de vida comunitária” (Dewey cit. Cochito; 2004: 20). As atividades desenvolvidas em pares ou grupos foram uma mais-valia para os alunos com N.E.E., uma vez que se mostravam mais interessados e empenhados em colaborar com os colegas, participando e dando a sua opinião.

Outro aspeto que contribuiu para este crescimento, que acabou por se transformar num dos desafios mais marcantes ao longo de toda a intervenção educativa, foi o planeamento das atividades. Estando perante uma geração puramente do século XXI, caracterizada pela constante atualização e conseqüente substituição, foi necessário criar atividades inovadoras que cativassem o interesse de todos os elementos dos grupos. Esta característica fez com que o professor, como reflexivo, pesquisasse e ponderasse quais as melhores atividades a realizar para atingir um determinado objetivo, recorrendo, constantemente, à criatividade. Neste âmbito, surgem os diversos jogos aplicados no 1º CEB e o projeto dinamizado no 2º CEB: “Um Regime, dois pontos de vista – *O Estado Novo*”. Apesar de este último não ter sido realizado inteiramente como planeado devido à escassez de tempo e de recursos, serviu para consolidar conteúdos de uma forma diferente, para incentivar os alunos à pesquisa e como fonte de motivação, uma vez que os alunos se mostraram bastante interessados e colaborativos.

Este projeto, assim como outras atividades, tiveram em vista o envolvimento de diferentes áreas curriculares, uma vez que se considera importante que os alunos compreendam que os conhecimentos não devem estar organizados por disciplinas, mas sim relacionados entre si, promovendo, assim, interdisciplinaridade. Sendo que no 1º CEB prevalece a monodocência, esta tarefa não constituiu nenhum obstáculo, visto que era mais simples relacionar os conteúdos das diferentes disciplinas. Todavia, no 2º CEB, organizado por áreas curriculares com docentes cooperantes específicos, a interdisciplinaridade foi quase inexistente. Ainda assim, sempre que possível esta foi aplicada, uma vez que se acredita que “apesar da organização curricular continuar ancorada no modelo por disciplinas, o currículo não se [esgota] nelas e [é] necessário que a escola integre aprendizagens importantes e urgentes, que ultrapassem os limites de uma só disciplina” (Marques, Pinto, Gonçalves; 2004:3).

Uma outra disparidade sentida nos dois estágios foi a utilização dada ao manual escolar. Enquanto este, no 1º CEB, era usado para consolidação de conteúdos e realização de trabalhos para casa, no 2º CEB este, por vezes, estruturava a aula. De acordo com Floriano Viseu e José Carlos Morgado, apesar do acesso a “recursos educativos e didáticos cada vez mais sofisticados, onde os suportes informáticos e tecnológicos ocupam um lugar de destaque, não suscita grande controvérsia a ideia de que o manual escolar continua a ser um dos recursos didático-pedagógicos mais utilizados no quotidiano educativo” (Viseu; Morgado; 2011: 991). Contudo, visto que uma das competências que se espera de um professor estagiário é a inovação e criatividade, o manual escolar foi considerado apenas mais um recurso que o professor tem à disposição e não o único recurso.

Realça-se, também, que a principal dificuldade sentida no 1º CEB, a construção de diferentes instrumentos de avaliação, foi sendo ultrapassada no decorrer do estágio em 2º CEB. No entanto, considera-se que ainda existem lacunas a este nível, sendo necessário, no futuro, investir mais tempo e energia na sua elaboração.

Pensa-se que existirão sempre aspetos a melhorar e a desenvolver e que, para se ser um bom profissional, jamais se pode consciencializar que atingiu o limite. Nesta linha de pensamento, acredita-se que, devido à brevidade dos estágios, foi impossível corrigir, evoluir e melhorar certos aspetos, dificultando o crescimento qualitativo. Ainda assim, considera-se que a prática educativa vivida nos dois contextos foi um importante “primeiro passo” na formação enquanto professores, “dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos

conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula” (decreto-lei 43/2007, de 22 de fevereiro). Contudo, admite-se que a formação começa agora.

Como profissional generalista que experienciou duas realidades em tanto distintas como semelhantes, que têm vindo a ser comparadas, cabe, agora, refletir sobre a importância do professor de dupla habilitação.

Ana Luísa de Oliveira Ferreira e Ana Catarina Assunção apresentam aspetos negativos e positivos a esta dupla habilitação. De acordo com as autoras, esta generalização pode ser uma desvantagem, visto que “alguma especialização em áreas disciplinares distintas se [pode] perder, ou não se [pode] aprofundar, dada a generalidade da formação” (Ferreira, Assunção; 2013: 63), sendo trabalho do professor colmatar essas dificuldades. Porém, os aspetos positivos são inúmeros, dando ênfase às vantagens que esta pode trazer aos alunos. Nestas destacam-se “o conhecimento profundo que se tem destes dois contextos educativos” (ibidem) que possibilitam uma utilização de estratégias de qualidade, permitindo uma transição harmoniosa entre os dois ciclos de ensino. Este processo, tantas vezes esquecido, merece a preocupação dos profissionais de educação. Plasmado no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, verifica-se que é necessário que o professor “promov[a] a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2º ciclo” (Decreto-lei 241/2001, de 30 de agosto). Constata-se, então, que o professor generalista gozou de uma vasta formação que o permite adaptar as suas práticas às necessidades dos grupos que tem diante si, tendo sempre como objetivo o desenvolvimento cognitivo e pessoal dos alunos, promovendo o sucesso escolar dos mesmos. Todavia, é necessário que os professores compreendam e se consciencializem que:

*têm a possibilidade de melhorar a qualidade da educação trazendo vida ao currículo e inspirando alguma curiosidade aos seus alunos sobre a aprendizagem autodirigida. Os próprios professores podem também diminuir a qualidade da educação através de erros, da preguiça, da crueldade ou da incompetência. São eles quem determina, para o melhor e para o pior, a qualidade da educação (Clark cit. Day; 2004: 21)*

Concluindo, e compreendendo o papel fulcral que o professor desempenha no processo de ensino-aprendizagem, para se ser um bom profissional de educação é necessário “ser um apaixonado pelo ensino, é ser capaz de compreender e de

demonstrar entusiasmo e energia intelectual e emocional no seu trabalho com os alunos” (Ferreira, Assunção; 2013: 64). É, então, necessário entregar-se de corpo e alma à sua profissão, servindo como exemplo à sua “plateia” e tentando, sempre, fazer sobressair o melhor dos seus alunos, pois só assim permanecerão na memória como “quem os educou”. Citando Day, “os professores não são heróis ou heroínas, mas são heróicos” (Day cit. Ferreira, Assunção; 2013: 65).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW**, Mel; **PORTER**, Gordon; **WANG**, Margaret (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- ALARCÃO**, Isabel (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed, Porto Alegre.
- ARENDS**, Richard I. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill, Lisboa.
- ARENDS**, Richard I. (2008). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill, Lisboa.
- ARMSTRONG**, Thomas (2001). *Inteligências múltiplas na sala de aula*. Artmed, Porto Alegre
- BECKER**, Fernando (s/d) *Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos*. <http://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/2014/01/becker-epistemologias.pdf>, consultado a 26 de dezembro de 2014
- BRAMÃO**, Beatriz; **GONÇALVES**, Daniela; **MEDEIROS**, Paula (2006). “Rotinas na Aprendizagem” in *Cadernos de Estudo* nº 4, p.23-29, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- CAEIRO**, José; **DELGADO**, Pedro (2005). *Indisciplina em Contexto Escolar*. Instituto Piaget, Lisboa.
- CARDOSO**, Jorge Rio (2013). *O Professor do Futuro*. Guerra & Paz, Lisboa.
- CARMO**, Hermano; **FERREIRA**, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta, Lisboa.
- CANDEIAS**, Rui Pedro Campos Bento Barros (2007). *Contributo para a História das Inovações no Primário: João António Nabas e o Ensino da Matemática no Colégio Vasco da Gama*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Ciências.
- COCHITO**, Maria Isabel Geraldês Santos (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, Porto.
- CORTESÃO**, Luísa; **TORRES**, Maria Arminda (1981). *Avaliação Pedagógica I – Insucesso Escolar*. Ministério da Educação, Coleção Ser Professor, Bloco Gráfico Lda., Porto.
- CORTESÃO**, Luísa, **TORRES**, M. Arminda (1983). *Avaliação Pedagógica II, Perspectivas de Sucesso*, Ministério da Educação, Coleção Ser Professor, Bloco Gráfico Lda., Porto.
- COSME**, Ariana; **TRINDADE**, Rui (2013). *Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico: perspectivas, questões, desafios e respostas*. Mais Leituras, Porto.

- COSTA**, Fernando Albuquerque; VISEU, Sofia (2007). *As TIC na Educação em Portugal – Concepções e Práticas*. Porto Editora, Porto.
- DAMAS**, Maria Joaquina; DE KETELE, Jean-Marie de (1985). *Observar para avaliar*. Livraria Almedina, Coimbra.
- DAY**, Christopher (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto Editora, Porto.
- ESTRELA**, Albano (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Instituto Nacional de Investigação Científica, Lisboa.
- ESTRELA**, Maria Teresa (1994). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto Editora, Porto.
- FERNANDES**, Domingos (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Texto Editores, Lisboa.
- FERREIRA**, Aldeir Braga (2014). *Jogos na Matemática: Desafios e possibilidades*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Acre, Rio Branco.
- FERREIRA**, Ana Luísa de Oliveira; ASSUNÇÃO, Ana Catarina (2013). “Problematizar a Educação: Um Testemunho na Construção da Profissionalidade” in *Saber & Educar*. Dezembro de 2013, vol. 18. Escola Superior de Paula Frassinetti.
- FREIRE**, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, São Paulo.
- FREITAS**, Maria Luísa Amaral Varela de; FREITAS, Cândido Varela de (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Edições ASA, Porto.
- GONÇALVES**, Daniela (2006). “Da inquietude ao conhecimento” in *Saber(e)Educar*, nº11, p.101-109, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- GOUVEIA**, João; OLIVEIRA, Alípio; MACHADO, Carolina; RODRIGUES Cláudia; MIRANDA, Cristiane (2007). *Métodos Técnicas e Jogos Pedagógicos – Recurso Didático para Formadores*. Expoente – Serviços de Economia e Gestão, S.A., Braga.
- JESUS**, Saul Neves de (1996). “Influência do Professor sobre os alunos” in *Cadernos Pedagogos*, Edições ASA, Porto.
- LEÃO**, Denise Maria Maciel (1999). “Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista” in *Cadernos de Pesquisa*, nº 107, pp. 187-206.
- LEITE**, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições ASA, Porto.
- LOPES**, Ana Maria (2003). *Projecto de Gestão Flexível do Currículo – Os professores num processo de mudança*. Ministério da Educação, Lisboa

- LOPES**, Maria Celeste de Sousa (2013). “A Atual Formação de Professores no Contexto do Paradigma Inclusivo: Algumas Constatações” in *Saber(e)Educar*, nº 18 p. 36-45, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- MANY**, Eric; **GUIMARÃES**, Samuel (2006). *Como abordar... A Metodologia de Trabalho de Projecto*. Areal Editores, Perafita.
- MARQUES**, Brites Maria Ferreira; **PINTO**, Felisbela Maria Rogeiro Prazeres; **GONÇALVES**, Maria de Lurdes Santos (2004). *Pensar o Currículo, (Re)inventar a Formação para Diferir na Acção: Três Perspectivas, um Objectivo – Articular*. VI Colóquio sobre Questões Curriculares, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- MATOS**, João Filipe; **PEDRO**, Ana (2011). “O estudo de caso na investigação em educação – em direção a uma reconceptualização”, XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p. 583-587, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Guarda.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO** (s/d). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA** (2012). *Metas Curriculares de Português*.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA** (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática*.
- MORGADO**, Rui (1994). “Educação: problemas e finalidades” in *Saber(e)Educar*, nº0, p-15-24, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- OLIVEIRA**, Alexandra Moura de; **ARAUJO**, Regina Cabral; **BERNARDES**, Anézio Cláudio (201?). *A Importância do Jogo, do Brinquedo e das Brincadeiras na Educação Infantil* in XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e XI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba, pp. 1-4
- PACHECO**, José Augusto (2005). *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez Editora.
- PERRENOUD**, Philippe (2005). “Assumir (e Construir) uma Identidade Reflexiva” in *Correio da Educação* nº 287, CRIAP-ASA.
- PIRES**, Manuel Vara; **MARTINS**, Cristina (2011). “Reflectir sobre a prática: Escrever ajuda? De que maneira?” in *ProfMat 2011*, Lisboa.
- Projeto Educativo da Instituição A; (s/d).
- Projeto Educativo da instituição B; 2013
- QUIVY**, Raymond; **CAMPENHOUDT**, LucVan (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva, Lisboa.

**REGO**, Belmiro; **GOMES**, Cristina Azevedo; **BALULA**, João Paulo (2010). *A avaliação e certificação de manuais escolares em Portugal: um contributo para a excelência*. Universidade de Évora, [http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/497/1/Rego\\_Gomes\\_%26\\_Balula%20%282010%29.pdf](http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/497/1/Rego_Gomes_%26_Balula%20%282010%29.pdf), consultado a 17 de junho de 2015

Regulamento Interno da instituição A, s/d

Regulamento Interno da instituição B; 2013

**RIBEIRO**, Lucie Carrilho (1991). *Avaliação da Aprendizagem*. Texto Editora, Lisboa.

**ROLDÃO**, Maria do Céu (1999) *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*, DEB

**ROLDÃO**, Maria do Céu (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Editorial Presença, Lisboa.

**ROLDÃO**, Maria do Céu (2009). *Estratégias de Ensino*. Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia.

**SILVA**, Cristina Vieira da; **MARTINS**, Marta; **CALVANCATI**, Joana (2012). *O Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

**SILVA**, Lino Moreira da (1982). *Planificação e Metodologia (O Sucesso Escolar em Debate)*. Porto Editora, Porto.

**SILVA**, Raquel Liliana Diniz da (2013). *A utilização dos materiais didáticos na área da Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Beja, Beja.

**SOUSA**, Alberto B. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte, Lisboa.

**TUCKMAN**, Bruce W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

**UISEU**, Floriano; **MORGADO**, José Carlos; 2011. *Manuais Escolares e Desprofissionalização Docente: Um Estudo de Caso com Professores de Matemática*. Universidade da Corunha, <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15860/1/Manuais%20escolares%20e%20desprofissionaliza%C3%A7%C3%A3o%20docente.pdf>, consultado a 30 de outubro de 2014

**WOLF**, Peter; PH.D; Art Hill; PH.D., Fred Evers (2006). *Handbook for Curriculum Assessment*. University of Guelph, Canada

**ZABALZA**, Miguel A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA, Clube do Professor, Rio Tinto.

## **Legislação consultada**

Lei 46/1986, de 14 de outubro

Lei nº 85/2009, de 27 de agosto

Decreto-lei 369/90, de 26 de novembro

Decreto-lei 240/2001, de 30 de agosto

Decreto-lei 241/2001, de 30 agosto

Decreto-lei 43/2007, de 22 de fevereiro

Decreto-lei 75/2008, de 22 de abril

Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro

Decreto-lei 139/2012, de 5 de julho

Decreto-lei 91/2013, de 10 de julho

Decreto-lei nº 152/2013, de 4 de novembro

Despacho nº 5048-B/2013, de 12 de abril

## **Sitografia**

<http://www.eimacs.com/blog/2012/01/georges-papy-mathematics-educator-gifted-math-curriculum/>, consultado a 10 de novembro de 2014

<http://www2.ed.gov/pubs/triedandtrue/compr.html>, consultado a 10 de novembro de 2014

<http://ceure.buffalostate.edu/~csmc/CSMPPProgram/>, consultado a 10 de novembro de 2014

Site da instituição A, consultado em dezembro de 2014

<http://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+no+ensino+superior+total+e+por+sexo-1048>, consultado a 19 de dezembro de 2014

<http://cdp.portodigital.pt/profissoes/classificacao-nacional-das-profissoes-cnp>, consultado a 20 de dezembro de 2014

Site da instituição B, consultado em março de 2015