



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

A Matemática na Sala de Aula

De:

Raquel Gomes Pereira

Sob a orientação:

Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes

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

Junho, 2015

Porto

DEDICATÓRIA

À minha avó Fernanda porque para ela seria um sonho ver-me a ser a primeira neta a terminar um curso superior e a concretizar um sonho.

Aos meus avós Adelina e Manuel por já não estarem presentes, mas por saber que estão orgulhosos.

RESUMO

O presente relatório retrata o início do fim de um longo processo de construção da profissionalização enquanto futura professora generalista de 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico.

Para a concretização do mesmo foi necessário passarmos por um período de cerca oito meses de estágio numa escola de 1º Ciclo e numa escola de 2º Ciclo, que é considerado como um dos momentos mais importantes para a nossa afirmação enquanto futuras professoras.

Sendo esta uma sociedade que se encontra constantemente em mudança, exigem-nos resultados, estes devem sair do que é dado na sala de aula. Mas ser professor não é apenas dar aulas, mas sim passar aos seus alunos e colegas o entusiasmo, o gosto por aquilo que faz.

Assim, ser professor não é apenas transmitir o conhecimento, mas também perceber o potencial dos ditos “casos perdidos”; é aquele que diz “calma, tu vais conseguir”. Ser professor é amor, é conhecimento, é paixão.

A Matemática, considerada o “bicho-papão” do ensino, sempre foi a área que mais interesse nos demonstrou, espelhada assim neste relatório de estágio.

Palavras-Chave: Professor, 1º Ciclo, 2º Ciclo, Matemática, Alunos, Amor, Paixão, Conhecimento, Estágio

ABSTRACT

This report portrays the beginning of the end of a long process of building the future generalist teacher professionalization as 1st and 2nd cycle of basic education.

To achieve the same it was necessary to go through a period of about eight months of internship in a school in 1st Cycle and 2nd Cycle, which is regarded as one of the most important moments for our affirmation as future teachers.

Since this is a society that is constantly changing demands on the results, they must get out of what is given in the classroom. But being a teacher is not only to teach but to pass to his students and colleagues enthusiasm, love for what he does.

So, being a teacher is not only impart knowledge, but also realize the potential of so-called "losses cases"; It is one that says "calm, you're going to get." Being a teacher is love, knowledge, it is passion.

Mathematics, considered the "bogeyman" of education, has always been the area that has shown more interest in, and mirrored in this internship report.

Keywords: Teacher, 1st cycle, 2nd cycle, Mathematics, Students, Love, Passion, Knowledge, Stage

AGRADECIMENTOS

No fim deste percurso é necessário fazer um balanço e perceber que para chegar aqui foi preciso muito empenho, dedicação e muita paixão, mas também pessoas importantes com as quais me fui cruzando. Assim sendo, agradeço a todos os que se cruzaram comigo neste caminho, porque com todos aprendi alguma coisa, mas em especial a estes:

Aos meus pais por todo o esforço feito para que conseguisse cumprir um sonho, mas também por me tornarem na pessoa que sou hoje.

À minha irmã por ter sido a minha “primeira aluna”, pela paciência nos dias de mau-humor, mas também pelos momentos de companheirismo.

A toda a minha família por compreender nos momentos de ausência e por se preocuparem com o percurso que percorri.

À minha companheira de curso, aquela que esteve do meu lado desde o 1º dia na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, quase até ao fim, Cátia Terra. Por todos os momentos de companheirismo, amizade, trabalho e paciência.

Ao meu par pedagógico ao longo deste último ano, Ana Amorim, por todo o apoio em contexto de estágio.

Ao corpo docente da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti por todos os ensinamentos, em especial ao professor Rui Ramalho pelos desafios propostos na área da Matemática, e às minhas supervisoras Dr.^a Maria dos Reis Gomes e Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes pelos momentos de orientação, apoio e disponibilidade.

A todos os professores cooperantes pelos momentos de aprendizagem e pela simpatia com que nos receberam, mas também ao pessoal não docente pelo carinho com que nos receberam.

A todos os meus meninos do 1º, 3º e 6º ano que me proporcionaram momentos de aprendizagem e dos quais nunca me vou esquecer.

À minha afilhada Mafalda pelos últimos 3 anos, pelos momentos de aprendizagem, pelos risos, abraços, beijinhos, por me obrigar a parar, mesmo quando eu não queria.

À minha segunda família, Sr. António, D. Cristina, Liliana, Sérgio e Raquel por todos os bons momentos, por me fazerem esquecer os problemas. E à pequena Matilde, que apesar de ainda não perceber, me dá o seu sorriso tão bom.

Agora, o agradecimento mais especial, àquele que esteve comigo desde o 1º dia, aquele que me deu todo o apoio, me deu colo, me deu o ombro para chorar, me incentivou nos momentos em que quis desistir, me fez a revisão deste relatório. Aquele que esteve sempre lá, que partilhou comigo os bons e os maus momentos, que me deu na cabeça e que me ajudou a crescer. Obrigada ao melhor amigo, companheiro e namorado, Ricardo Bastos.

Este momento não é só meu, é de todos os que comigo partilharam estes 5 anos e acreditaram em mim.

Obrigada!

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	12
1 – Educação – um Processo ou uma Transformação.....	12
2 – Normativos Legais do Ensino Básico	15
3 – O Projeto Fénix	18
4 – A Matemática na Sala de Aula	20
CAPÍTULO II – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	25
1 – Tipo de Estudo	25
2 – Participantes do Estudo	26
3 – Instrumentos de Recolha de Dados	27
CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO.....	29
1 – Caracterização do Contexto.....	29
1.1 – Caracterização das Instituições	29
1.2 – Caracterização das Turmas.....	33
2 – Intervenção nos Contextos	37
2.1 – Observar / Preparar.....	37
2.2 – Planear / Planificar	38
2.3 – Agir / Intervir	40
2.4 – Avaliar	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
ANEXOS	55

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Planificação

Anexo II – Grelhas de Avaliação

Anexo III – Reflexões

Anexo IV – Materiais e atividades

Anexo V – Caracterização das turmas

Anexo VI – Avaliação

Anexo VII – Registos fotográficos

Anexo VIII – Aplicação

Anexo IX – Vídeos

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ATL's – Atividades de Tempos Livres

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEI – Currículo Específico Individual

DID – Deficiência Intelectual e Desenvolvidamental

MEC – Ministério da Educação e Ciência

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

PHDA – Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção

PT – Plano de Turma

RI – Regulamento Interno

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

VCI – Via de Cintura Interna do Porto

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, referente às unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionado I e II, que decorreu no 1º Ciclo entre o dia 17 de novembro de 2014 e o dia 21 de janeiro de 2015. O de 2º Ciclo decorreu no período de 23 de fevereiro a 5 de junho de 2015.

Este relatório tem como principal objetivo demonstrar as vivências da estagiária ao longo deste ano. Sendo que o estágio tem como principal objetivo permitir aos futuros professores colocarem em prática tudo o que aprenderam ao longo de 5 anos de ensino superior, no qual lhes é permitida a integração na equipa pedagógica e ter a oportunidade de durante cerca de 8 meses fazerem aquilo com que sempre sonharam: planificar, lecionar e avaliar.

Os dois estágios ocorreram em dois estabelecimentos públicos localizados na cidade do Porto, que fazem parte de dois agrupamentos escolares considerados Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

O documento encontra-se dividido em três grandes capítulos: enquadramento teórico, as metodologias de investigação e a intervenção. O primeiro retrata os temas mais importantes, na visão da autora do mesmo, que a ajudam na construção da sua prática e que a desafiam no sentido de construir um futuro promissor, sendo eles: “Educação – Um Processo ou uma Transformação”, “Normativos Legais do Ensino Básico”, “O Projeto Fénix”, “A Matemática na Sala de Aula”. O segundo capítulo refere-se à apresentação do tipo de estudo, os participantes e os instrumentos utilizados na investigação feita ao longo da prática de ensino supervisionada. O terceiro capítulo encontra-se dividido em dois temas: a caracterização dos contextos onde são descritos os contextos em que cada uma das escolas se encontra inseridas; as caracterizações das turmas onde se pode conhecer de uma forma descritiva os alunos das mesmas. Por fim, temos as considerações finais onde é realizada uma autoavaliação, uma reflexão sobre a experiência de estágio e a consequente construção da profissionalidade, as questões que se colocam a um profissional generalista, mas também as limitações e os obstáculos encontrados.

O documento intitula-se “A Matemática na Sala de Aula” porque os estágios realizados, e o percurso da autora deste relatório em todo o seu trajeto escolar incidiu muito sobre esta temática, servindo assim para uma reflexão sobre o que acontece hoje nas salas

de aula portuguesas, na forma como a Matemática pode ser trabalhada em qualquer nível de ensino e em qualquer área disciplinar, na importância que a mesma tem para o dia-a-dia, mas também a questão desta ser “o bicho-papão” dos alunos.

É importante referir que apesar do estágio de 1º Ciclo ter tido a duração de 4 meses, este teve um percalço que nos limitou na nossa prática e também na construção deste relatório, uma vez que por uma situação alheia à nossa vontade, após dois meses de estágio tivemos que mudar de turma – passando de um 1º ano para um 3º ano, devido a faltas da professora cooperante, do 1º ano, por motivo de doença. Contudo, acreditamos que conseguimos superar este momento menos bom e superar os objetivos propostos.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“Será necessário que tudo mude para que tudo continue igual.”

(Fullan cit in Bolívar, 2007)

A fundamentação teórica é importante em todo o relatório para se perceber o que será tratado em cada um dos capítulos. Para tal, foi necessário uma pesquisa em livros e artigos que sirvam de suporte para o mesmo, nos quais encontramos várias perspectivas que devem ser comparadas tendo em conta a nossa prática pedagógica.

1 – Educação – um Processo ou uma Transformação

O que é Educação? É uma questão que assola todos os profissionais de educação. Não sendo esta de resposta imediata, deve ser refletida, uma vez que tem em si um grande ato de responsabilidade.

A Educação pode ser entendida como um fenómeno sociocultural, porque “Educare” é um processo de desenvolvimento pessoal que passa necessariamente por relações dialéticas entre o indivíduo e a sociedade, os quais se condicionam reciprocamente. Portanto, a Educação pode ser perspectivada como processo de socialização (garante a adaptação do indivíduo às normas sociais vigentes) e, ao mesmo tempo, como meio de transformação social, promovendo a modificação da cultura vigente, contribuindo para o progresso (Gonçalves, 2006:103).

Um profissional de educação é um indivíduo que tem como função específica ensinar, sendo esta a característica que o distingue dos demais. Assim, e segundo Roldão (2009:14), o professor não é apenas alguém que possui conhecimentos científicos, mas sim, alicerça o seu ensino em práticas informadas e sustentadas em saberes teóricos e didáticos. A autora considera que o ato de ensinar consiste em “desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa”.

A Lei de Bases do Sistema Educativo refere que a “Educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem

com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (MEC – artigo 2º, Lei nº 49/2005).

Ensinar é uma profissão paradoxal. Entre todos os trabalhos que são, ou aspiram a ser profissões, apenas do ensino se espera que gere as habilidades e as capacidades humanas que possibilitarão a indivíduos e organizações sobreviver e ter êxito na sociedade do conhecimento dos dias de hoje. Dos professores, mais do que de qualquer outra pessoa, espera-se que construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam capacidades para a inovação, a flexibilidade (Hargreaves, 2004:2).

O professor tem uma influência determinante no Sistema Educativo, ele deve ter plena consciência das suas características enquanto pessoa e docente, uma vez que este o pode ajudar a construir a sua identidade profissional. De acordo com Perrenoud, o professor deverá ser capaz de

(...) se relacionar positivamente com os alunos, proporcionando um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo e que predisponha para as aprendizagens; criar um ambiente de trabalho que favoreça a convivência e o respeito pelos alunos; estimular o trabalho cooperativo entre os alunos; desenvolver a integração dos alunos, evitando situações de isolamento; deverá ter disponibilidade para atender e dar apoio aos seus alunos que assim o entendem (Perrenoud, 2000:119).

Garcia Alonso (1998) salienta que o professor se deve conhecer muito bem, desde logo as suas percepções e atitudes, uma vez que estas são elementos chave no desenvolvimento da profissão, ou seja, este deve procurar na sua memória episódios antigos e recentes, para não os repetir enquanto leciona. É função do professor estimular os alunos, sendo que a motivação “é o que activa, orienta e mantém a decisão de estudar, sendo um dos factores mais importantes do sucesso e da qualidade na aprendizagem” (Duarte, 2012:65).

Gonçalves (2007) refere que enquanto professores devemos repensar os paradigmas teóricos para que possamos estruturar um perfil de cidadão a escolarizar, porque hoje em dia temos que preparar os nossos alunos para uma sociedade que exista atualmente ou num futuro próximo. Assim, os professores devem ter em conta a sociedade do conhecimento atual e ter em conta o desenvolvimento tecnológico pelo qual passamos. Logo, os professores, por forma a cativar os seus alunos deverão ser criativos, uma vez que a criatividade “(...) tem sido entendida como uma característica inerente aos alunos, sendo a questão fundamental o modo como os professores poderão induzir mais

criatividade no pensamento destes” (Nóvoa, 1991:127) pois assim formarão alunos mais autônomos, empenhados e originais no seu sucesso escolar.

Perrenoud (2000:15) definiu 10 novas competências para ensinar que assentam em quatro aspetos fundamentais:

as competências não são elas mesmas saberes, savoir-faire ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos; essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa trata-la em analogia com outras, já encontradas; o exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar e realizar uma ação relativamente adaptada à situação; as competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra.

Assim, o professor deve encarar a aprendizagem como sendo uma construção feita pelo aluno, mas para tal, o aluno deverá agir e problematizar a sua ação através de um processo de reflexão. Desta forma, o professor deve estimular os alunos no desempenho das suas tarefas, colaborando com eles na compreensão de conteúdos e na resolução de problemas.

Apesar de querer que os alunos construam um conhecimento a partir da criatividade, os professores têm que cumprir o currículo estipulado, que é uniforme e não tem em consideração as características das turmas nem os seus interesses, desejos e vocação de cada aluno. Para que se possam definir percursos e/ou opções curriculares, Niza e Nóvoa (2012:457) sugerem-nos níveis que antevêm a gestão diferenciada do currículo, tais como “diferenciar as opções de cada escola para responder melhor ao seu objetivo; (...) diferenciar os projetos curriculares das turmas ou grupos de alunos para garantir a aprendizagem bem-sucedida para cada um”.

Portanto, um bom professor é aquele que utiliza uma Pedagogia Relacional, ou seja, aquele que permite ao aluno construir o seu próprio conhecimento. Esta pedagogia defende que o professor apenas oriente os alunos, fornecendo-lhes material que tenha significado para eles, por forma aos alunos explorarem-no para que construam assim a sua própria aprendizagem. O professor acredita que tudo o que o aluno construiu até hoje serve de patamar para continuar a construir o Novo Conhecimento (Becker, 2001).

2 – Normativos Legais do Ensino Básico

O Sistema Educativo Português assenta em vários normativos legais, que são importantes para qualquer pessoa que se encontra dentro do sistema, mas principalmente para os professores que devem estar sempre a par da legislação que lhe está subjacente. Assim, passaremos a analisar a que consideramos mais importante para a construção da profissionalização de um professor de 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

O documento que para nós funciona como “um chapéu da educação” em Portugal, chama-se Lei de Bases do Sistema Educativo. Este documento surgiu após a entrada de Portugal na União Europeia (1986). Tornava-se imperativo que o sistema educativo português se organizasse por forma a combater a elevada taxa de analfabetismo existente em Portugal. Segundo a Constituição da República, todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, sendo responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

Sendo o documento estruturante do ensino, decreta que o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito, tendo a duração de 9 anos, alterada pela Lei nº 85/2009 de 27 de Agosto que passa a ser de 12 anos. Este promove a formação dos professores ao longo da vida.

A implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo assegura uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; proporciona a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária; assegurar às crianças com necessidades educativas especiais condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades e ainda criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos admitindo uma articulação entre ciclos que confere a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, perspetivando assim uma unidade global do ensino básico.

Um segundo documento a ter em conta é o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril, reforçado pelo Decreto-Lei nº 137/2012 de 30 de Agosto referente à Autonomia das Escolas que confere às escolas uma missão de serviço público que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País.

Esta autonomia revela que a escola deve integrar as escolas nas comunidades que servem, estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas sociais, culturais e científicas, deve contribuir para desenvolver o espírito e a prática democrática de forma a assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo e o pleno respeito pelas regras da democraticidade e representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa.

Os agrupamentos de escolas devem organizar-se no sentido de promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação; a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos; assegurando assim as melhores condições de estudo, de trabalho, de realização e desenvolvimento pessoal e profissional.

O Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos e da respetiva trajetória profissional, sendo neste contexto que se promove o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passou a incluir a habilitação conjunta para os 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. Com esta habilitação conjunta, os docentes ficam habilitados a lecionar todas as áreas do 1º CEB e Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia de Portugal, Ciências da Natureza do 2º CEB.

Este último foi alterado recentemente pelo Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio que entre as alterações introduzidas é assinalado o aumento da duração dos mestrados em Educação Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico, mas também o desdobramento do mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico separando a formação de docentes do 2º ciclo de Português, História e Geografia de Portugal da formação de docentes do 2º ciclo em Matemática e Ciências Naturais, ajustando desta forma aos grupos de recrutamento.

A 26 de março de 2012 o Ministério da Educação e Ciência apresentou uma nova versão da Revisão da Estrutura Curricular que visa um melhor acompanhamento dos alunos e um reforço da autonomia pedagógica e organizativa das escolas permitindo-lhes implementar projetos próprios ao mesmo tempo que potencia a sua capacidade de melhorar. Esta autonomia confere às escolas maior flexibilidade na organização das atividades letivas, concedendo um crédito de horas em função de fatores como a eficiente gestão de recursos e o número de turmas, mas também na duração das aulas, acabando a obrigatoriedade de tempos letivos de 45 minutos.

O Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário. Este refere que o professor deve promover aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico, mas também o desenvolvimento da autonomia dos alunos. O professor constrói a sua prática profissional a partir de uma análise problematizada da sua prática pedagógica, da reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e do recurso à investigação em cooperação com outros profissionais. Este deve refletir sobre as suas práticas, perspetivando o trabalho em equipa como um fator de enriquecimento da atividade profissional, desenvolvendo competências pessoais, sociais e profissionais de forma a fazer uma formação ao longo da vida.

3 – O Projeto Fénix

O Projeto Fénix que foi criado com o intuito de “respeitar os vários ritmos dos alunos, ajudar os alunos a superar as suas dificuldades e a qualificar as aprendizagens e minimizar os efeitos da retenção” (Moreira, 2014:94) especialmente nas disciplinas de Português e Matemática. Este projeto “pressupõe que cada aluno possa ter oportunidades que permitam elevar o seu potencial de sucesso partindo assim de uma premissa de que todos conseguem aprender mais, com rigor, exigência, trabalho e treino” (idem:97) tendo sido aplicado em várias escolas do país ao nível do 1º, 2º e 3º ciclo do Ensino Básico. Este assenta em três princípios: o princípio da homogeneidade relativa que integrava alunos homogéneos com alunos com dificuldades de aprendizagem ao nível do Português e da Matemática; o princípio do sucesso plural que defende que não há um, mas múltiplos sucessos, sendo o papel da escola o de promover as dimensões do sucesso individual integrado no sucesso familiar, organizacional e social; o princípio da flexibilidade da organização escolar que implica uma gestão dos recursos humanos e físicos, do tempo, dos grupos-turma e do currículo.

Assim, para responder ao primeiro princípio foram criadas turmas Fénix “que integram alunos que apresentam dificuldades nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com ritmos mais lentos de aprendizagem, necessitando de apoio e outra qualidade de tempo para atingirem os conhecimentos esperados para o seu ano de escolaridade” (Moreira, 2014:101).

Tal como já foi referida, a intervenção ocorreu ao nível das disciplinas de Português e Matemática, quer no 1º quer no 2º CEB, por serem as mais transversais, mas também por serem aquelas onde existem mais alunos com dificuldades de aprendizagem, para o sucesso do mesmo o departamento coordena as planificações de cada grupo disciplinar para que possam ser ajustados às turmas Fénix, definindo também uma metodologia de avaliação diagnóstica que deve abranger as mais diversas áreas e instrumentos.

Para o projeto foram criadas as turmas Ninho, que são basicamente, grupos de apoio educativo. Estas turmas têm como função acolherem os alunos que necessitam de um apoio mais individualizado, intensivo e específico. Estas turmas geralmente são pequenas e servem para trabalhar os diferentes níveis de conteúdo e não sobrecarregando os alunos, visto que as aulas das turmas Fénix e das turmas Ninho ocorrem ao mesmo tempo. “Os alunos integram as turmas Ninho após um diagnóstico inicial, realizado pelo

docente da turma Fénix, sendo a sua permanência constantemente reavaliada pelos docentes Ninho/Fénix, da disciplina intervencionada” (idem:102). Visto os alunos do Ninho fazerem parte da turma Fénix, uma vez por semana, na aula de 45 minutos, regressam à turma Fénix para interagirem com os outros colegas e também para avaliarem aprendizagens consolidadas.

4 – A Matemática na Sala de Aula

A educação em Matemática é sempre um tema controverso no nosso meio e no nosso país sendo considerada mesmo como um alicerce para a construção do conhecimento subjacente à maioria das áreas.

A educação matemática é um campo cujos domínios de referência e acção são caracterizados por uma extrema complexidade: o complexo fenómeno “Matemática”, no seu desenvolvimento histórico e actual, e na sua relação com outras ciências, áreas da prática, tecnologia e cultura; a complexa estrutura do ensino e escolarização na nossa sociedade; as condições e factores altamente diferenciados no desenvolvimento individual, cognitivo e social do estudante, etc (Steiner, 1993:19, cit in Moreira & Oliveira, 2004).

Nos últimos tempos a Matemática tem sido objeto de especial atenção por parte do Ministério da Educação e Ciência e o programa desta área disciplinar tem sofrido algumas alterações. Desde 1988, este já passou por, pelo menos três alterações, a última ocorreu no ano 2013 com a implementação das Metas Curriculares. Em 1988 eram apontados

um conjunto de objetivos gerais para o ensino e destaca-se a importância da resolução de problemas e das aplicações da Matemática em todos os níveis escolares. Afirma-se, ainda, que em todos os níveis de escolaridade deve-se tirar partido dos instrumentos que a evolução tecnológica tem colocado ao serviço das mais variadas actividades dos domínios sociais, profissionais e científicos, nomeadamente as calculadoras e os computadores (Moreira & Oliveira, 2004:19).

Em 2013 está subjacente a “preocupação de potenciar e aprofundar a compreensão, que se entende ser um objetivo central do ensino” (MEC – Programa e Metas Curriculares de Matemática).

É importante salientar que os professores devem sistematizar com os alunos as competências matemáticas que devem desenvolver durante o seu percurso de Ensino Básico. Como elementos estruturantes da formação educativa, os professores devem perceber que os alunos não são todos iguais, logo não desenvolvem as suas competências matemáticas do mesmo modo nem nos mesmos momentos. Isto implica que o professor promova uma forte interligação entre as experiências de ensino-aprendizagem nos vários ciclos, permitindo-lhe desenvolver uma visão global do ensino da Matemática não se restringindo ao ciclo ou ciclos que leciona.

Segundo a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos da Unesco* (1990), a Matemática, mas essencialmente a resolução de problemas deve ser utilizada como um dos instrumentos de aprendizagem essenciais no desenvolvimento dos alunos, uma vez

que lhes permite construir conhecimento, mas também capacidades, valores e atitudes que constituem conteúdos básicos de aprendizagem.

Abrantes, Serrazina e Oliveira referem que,

o treino isolado e mecanizado de procedimentos de cálculo, assim como o conhecimento memorizado de termos e factos, não ajuda os alunos a compreender o que é a matemática, não constitui um pré-requisito para o desenvolvimento de capacidades ligadas ao raciocínio e à resolução de problemas e nem sequer garante que os alunos sejam capazes de utilizar na prática os conhecimentos supostamente adquiridos. Tais conhecimentos são relevantes se forem integrados num conjunto mais amplo e significativo de competências e se a sua aquisição progressiva for enquadrada por uma perspectiva que valorize o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes positivas face à matemática e à aprendizagem. (Abrantes et al, 1999:23).

Os mesmos autores defendem que se o aluno é visto como um “recipiente” que apenas armazena a informação, então o papel do professor deve ser essencialmente o de transmitir “corretamente” essa informação. Contudo, e estando num mundo de constante construção de conhecimento, é importante que se considere este como um processo de construção ativa, uma vez que os alunos concebem um modelo do mundo com base nas experiências que vivem e nos conhecimentos prévios. Assim, não adianta o professor ensinar coisas novas se os alunos não tiveram oportunidade de viver experiências concretas sobre o conteúdo a lecionar, mas também é necessário que os alunos se envolvam num processo de reflexão sobre as atividades realizadas. Desta forma, podem utilizar-se jogos, materiais manipuláveis ou mesmo as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) como ponto de partida ou suporte para algumas tarefas escolares, para que os alunos tenham alguma motivação para novas aprendizagens, e não ser apenas o professor a expor os conteúdos oralmente.

Apesar de não ser referido no Programa e Metas Curriculares de 2013, consideramos importante a introdução da Didática da Matemática como uma forma de proporcionar aos alunos uma forma diferente de aprendizagem. Já em 1971, Winnicott (cit in Alsina, 2004) considerava importante o jogo como um “espaço intermédio entre a realidade objetiva e a imaginária”, tal como Piers e Erikson (1982) e Bettelheim (1987) (cit in Alsina, 2004) que consideravam o jogo na Matemática como uma atividade através da qual os alunos se podiam aproximar da realidade e onde os alunos, a partir de um conteúdo simbólico, o utilizam para resolver problemas que não conseguem solucionar na realidade. “O mundo lúdico das crianças é tão real e importante para elas como é, para o adulto, o

mundo do trabalho e, conseqüentemente, dever-se-á conceder-lhe a mesma dignidade” (Bettelheim, 1987, cit in Alsina, 2004).

Uma vez que a Matemática ocupa sempre um lugar de relevo nos currículos escolares, consideramos este ser um tema importante enquanto professores por razões de diversa ordem. Muitas vezes, existe a convicção de que a aprendizagem da Matemática “ensina a pensar”, “desenvolve o raciocínio”, “ensina a distinguir o correto do incorreto”, “o verdadeiro do falso”, mas estes domínios podem não ser muito bem aproveitados para a construção do conhecimento dos alunos, provavelmente por estes motivos exista tanto insucesso ao nível da Matemática.

Por esse motivo, consideramos a introdução de jogos e softwares importantes para que os alunos possam construir o seu conhecimento de uma forma diferente da tradicional (quando apenas o professor debita a matéria). Atualmente, não é suficiente que os alunos adquiram uma série de conhecimentos matemáticos, mas é importante também que tenham consciência sobre essas aquisições. Esta consciência adquire-se basicamente através da aplicação das aprendizagens realizadas na sala de aula em situações reais.

Skemp (1971) defendia que os alunos vinham para a escola sem conhecimentos prévios, sendo a função desta transmiti-los, considerando assim que as aulas de Matemática deveriam ser preenchidas quase exclusivamente com a resolução de exercícios, que apelavam ao pensamento matemático de baixo nível, sendo assim prescritas em grande quantidade; visto que o interesse na Matemática estava nos produtos obtidos não interessava a originalidade na forma como se chegou a esses produtos; considera ainda que era necessário manter a ordem e o controlo dentro da sala, logo a utilização de materiais só era possível se os alunos merecessem; e o jogo não era utilizado nas salas de aula porque o ensino da Matemática era considerado sério, logo não havia espaço para elementos recreativos; defendia ainda a “partição da Matemática em pequenos blocos independentes uns dos outros, fazendo com que não haja conexões entre blocos da Matemática mas também que não haja conexões entre a Matemática e as outras áreas do conhecimento” (Skemp, 1971, cit in Palhares, 2004).

No entanto, há outros autores que defendem uma visão construtivista, ao qual Piaget chamou de lógico-matemático, onde o conhecimento é construído por cada criança e onde esta, para construir o seu conhecimento necessita da resolução de problemas que apela ao pensamento matemático de alto nível e que devem ser prescritas em pequena quantidade; não há tanta preocupação com a ordem e o controlo, visto que o importante é

os alunos se manterem na atividade matemática, que para tal por vezes é necessário a discussão entre colegas; a visão construtivista encara a recreação como uma motivação acrescida e uma atitude positiva, devendo assim o professor utilizar jogos e outros materiais diversificados na sala de aula; esta visão também defende que em Matemática não há assuntos que devem ser isolados uns dos outros, nem das outras áreas do conhecimento, portanto deve sempre que possível existir interligação entre as mesmas (Palhares, 2004).

Os jogos são um instrumento que pode ajudar a desenvolver competências, mas não são um remédio que cure tudo, como em tempos se pensou do uso de materiais. É preciso sempre a intervenção do professor, ajudando a desenvolver e consolidar (Palhares, 2004:132).

Consequentemente, um último aspeto a considerar é que este recurso deve subordinar-se à Matemática e não o contrário, ou seja, é importante não confundir os alunos com mensagens enganosas, como, por exemplo, de que “nas aulas de Matemática só se joga, mas antes que se pode aprender Matemática utilizando jogos” (Alsina, 2004:7).

Tal como consideramos importante a introdução de jogos nas aulas de Matemática, também consideramos importante a utilização das TIC e de alguns softwares que permitirão aos alunos olharem para a Matemática de uma forma diferente.

Patrícia Sampaio e Clara Coutinho (2014) defendem que “ensinar com tecnologia não é uma tarefa fácil”, o que consideramos verdade pelos mais diversos motivos, mas especialmente porque a maioria dos professores ainda não se sente confortável com a utilização das TIC, mas também porque muitas vezes há falta de recursos informáticos nas escolas. Após alguns estudos realizados sobre as vantagens e desvantagens do uso das TIC concluiu-se que os professores não se devem focar na tecnologia em si, mas no modo como a mesma é utilizada, ou seja, “as relações entre o conteúdo (o assunto atual que deve ser aprendido e ensinado), pedagogia (o processo e a prática ou métodos de ensino e aprendizagem) e tecnologia (ambos comuns, como quadros negros, e avançadas, tais como computadores digitais) são complexas” (Mishra e Koehler, 2006, cit in Sampaio e Coutinho, 2012).

É muito importante que os professores conheçam bem as TIC para que saibam selecionar as que melhor se enquadram com os objetivos e conteúdos específicos, permitindo ao professor saber como é que o processo de ensino/aprendizagem pode ser alterado tendo em conta o uso de tecnologias específicas para um conteúdo específico.

Um dos softwares mais utilizados nas aulas de Matemática foi o Geogebra, este é um software de Matemática dinâmica que junta geometria, álgebra e cálculo que foi desenvolvido principalmente para o ensino e aprendizagem da Matemática nas escolas básicas e secundárias. Este é um sistema de geometria dinâmica que permite construir vários objetos: pontos, vetores, segmentos, retas, etc., que podem depois ser modificados dinamicamente. Por outro lado, equações e coordenadas podem ser introduzidas diretamente com o teclado, tendo assim a vantagem de trabalhar com variáveis vinculadas a números, vetores e pontos.

Consideramos este um software importante para que os alunos pudessem ter uma visão diferente dos conteúdos, que geralmente lhes são apresentados no quadro e que por vezes não ficam bem consolidados. Este foi bem recebido pelos alunos, mostrando muito interesse no mesmo e no seu manuseamento.

CAPÍTULO II – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Como é referido no Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, o professor deve desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas que conduzam ao sucesso dos alunos. Para tal é necessário que o professor recorra a metodologias de investigação em educação para que possa adequar as suas práticas aos alunos, sabendo que todos são diferentes, como podemos ver mais à frente no capítulo III, quando é feita a caracterização das turmas.

1 – Tipo de Estudo

Uma investigação “é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy, 2008:31).

Uma vez que os estágios realizados em 1º e 2º CEB nos permitiram aproximar da futura atividade profissional, podemos assim conhecer o modo como é organizado o Sistema Educativo. Assim, optamos por realizar um estudo de natureza qualitativa, uma vez que “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal que se interessa mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos” (Bogdan e Biklen, 1994:47-49). Este tipo de estudo de natureza qualitativa permite-nos explorar o máximo de oportunidades possíveis numa investigação, tal como afirmam Bogdan e Biklen, este tipo de investigadores devem frequentar os locais de estudo uma vez que se preocupam com o contexto e verificam os fenómenos nos quais estão interessados.

O estudo de carácter qualitativo tem um carácter indutivo e descritivo uma vez que permite ao investigador/professor chegar às opiniões dos alunos. Esta possui cinco características essenciais, tal como afirmam Bogdan e Biklen (1994): a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação é descritiva, ou seja, os investigadores interessam-se mais pelo processo do que propriamente com os resultados ou produtos obtidos; os investigadores analisam os dados de forma indutiva; os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Os mesmos autores dividem a investigação qualitativa aplicada em três – a investigação avaliativa e decisória, a investigação pedagógica e a investigação-ação. A

investigação avaliativa e decisória acontece quando o investigador é “contratado com o objetivo de proceder à descrição e avaliação de um determinado programa de mudança, com o intuito de melhorar ou eliminar” (idem, 1994:266). A investigação-ação acontece quando “os investigadores agem como cidadãos que pretendem influenciar o processo de tomada de decisão através da recolha de informações” (ibidem, ibidem) com o objetivo de promover a mudança social. A investigação pedagógica é a que é feita pelos professores, ou seja, acontece quando o investigador é um praticante “que pretende utilizar a abordagem qualitativa para otimizar aquilo que faz” (ibidem, ibidem) com vista a melhorar o trabalho desenvolvido até ao momento. É neste último tipo de investigação que se enquadra o presente relatório.

2 – Participantes do Estudo

O estudo foi realizado numa turma de 1º CEB e numa turma de 2ºCEB, ambas em estabelecimentos de ensino público.

O grupo alvo do estudo em 1º CEB foi uma turma de 3º ano, constituída por quinze alunos, sendo que seis eram do género feminino e nove do género masculino. Alguns dos alunos foram retidos em anos anteriores e outros têm algumas dificuldades de aprendizagem.

O grupo alvo em 2º CEB foi uma turma de 6º ano, constituída por dezasseis alunos, dos quais sete são do género masculino e nove do género feminino. Três destes alunos foram retidos no ano anterior, dois deles eram alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008, e duas alunas faziam parte do Projeto Fénix, frequentando as turmas Ninho, na disciplina de Português. Mais à frente, no capítulo da Intervenção, apresentaremos, de modo mais pormenorizado, as características de ambas as turmas.

Também integram este estudo, a professora estagiária e o seu par pedagógico, as professoras cooperantes (1º e 2º CEB), bem como as supervisoras de estágio e a comunidade académica das duas escolas, uma vez que influenciam o trabalho realizado dentro da sala de aula. As reflexões que foram feitas ao longo do estágio proporcionaram uma atitude reflexiva no sentido de encontrar respostas à diversidade de situações que foram sugeridas.

3 – Instrumentos de Recolha de Dados

A recolha de dados realizada baseou-se fundamentalmente nas observações diretas na sala de aula, registadas em notas de campo, na análise documental, em grelhas de avaliação, reflexões e na captação de imagens e vídeos.

A técnica utilizada maioritariamente foi a observação direta porque esta é “uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (Afonso, 2005:91). Por sua vez, o tipo de observação utilizada foi a participante, uma vez que estávamos presentes no momento da observação, e desta forma podíamos perceber as atitudes e reações dos alunos na realização das tarefas. Esta foi realizada através de registos fotográficos, vídeo, notas de campo, grelhas de avaliação, conversas informais, entre outros.

Foram ainda utilizadas as grelhas de avaliação de leitura (Anexo II.I) que serviram para analisar o grau de adequação das estratégias e atividades propostas, mas também para controlar e regular as aprendizagens, bem como a evolução dos alunos em termos da habilidade da leitura, ao nível do 1º CEB.

Utilizamos também a técnica de análise documental, uma vez que foram analisados os documentos fornecidos pelas instituições, tais como: Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, por forma a caracterizar os estabelecimentos em questão. Foi também analisado o Plano de Trabalho de Turma e as fichas de identificação dos alunos para perceber o ambiente em que estávamos inseridas, no 1º CEB; no 2º CEB foi analisada uma parte do Plano de Turma, fornecido pela Diretora de Turma e para complementar algumas informações foi entregue aos alunos um Inquérito por Questionário (Anexo V.II)

As fotografias (Anexo VII) serviram para captar momentos de elaboração de trabalhos realizados pelos alunos, sendo assim uma forma de registar o trabalho desenvolvido em sala de aula. Tal como refere Grace e Shores (2001), a fotografia é um “método poderoso de preservar e de apresentar informações sobre o que e como as crianças estão aprendendo”. Assim como aconteceu com os registos em vídeo (Anexo IX), que serviram para captar atividades específicas que ficaram com um registo mais fidedigno do que se fosse apenas com a utilização de um registo fotográfico.

Todos os dados recolhidos ajudaram posteriormente na análise de conteúdo para a realização das reflexões, uma vez que todo e qualquer professor não deve deixar de se autoavaliar, porque é desta forma que pode adequar as suas práticas aos alunos que tem à sua frente diariamente.

CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO

A partir deste ponto serão apresentadas as instituições que nos acolheram durante 8 meses, tal como as turmas com as quais trabalhamos e com as quais aprendemos a ser professoras. Posteriormente é relatada a intervenção nos dois contextos, passando a analisar os quatro processos pelos quais as estagiárias e qualquer professor deve passar – observação, planificação, ação, avaliação – quer no início do ano letivo para conhecimento dos alunos, quer ao longo do mesmo para ajustar as suas práticas aos alunos que tem pela frente, tal como vimos no capítulo anterior (capítulo II).

1 – Caracterização do Contexto

1.1 – Caracterização das Instituições

De modo a poder produzir-se uma análise pormenorizada das Instituições onde decorreu o estágio, foi necessário recorrer a um conjunto de documentos indispensáveis, tais como: Projeto Educativo (PE), Regulamento Interno (RI) e o Plano Anual de Atividades (PAA).

A autonomia da Escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida Escolar e de adequação às características e recursos da Escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere. (MEC, Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro)

A partir de agora a instituição de 1º Ciclo será designada por Instituição A e a instituição de 2º Ciclo será designada por Instituição B.

As Instituições A e B são estabelecimentos públicos que fazem parte de dois Agrupamentos de Escolas, distintos, do concelho do Porto, estando ambas inseridas em zonas TEIP.

Do Agrupamento da Instituição A fazem parte uma Escola Básica de 2º e 3º Ciclo (sendo esta a sede do agrupamento), 3 Escolas de 1º Ciclo e 4 Jardins de Infância. Esta instituição está sediada numa freguesia do concelho do Porto onde existem 12 bairros sociais, sendo que a maioria da população desta escola reside nesses bairros.

Do Agrupamento da Instituição B fazem parte uma Escola Básica e Secundária (sendo esta a sede do agrupamento), 6 Escolas de 1º Ciclo e 6 Jardins de Infância. Esta instituição está sediada na zona oriental da cidade do Porto onde existem, tal como na instituição A 11 bairros sociais e camarários, sendo ainda importante referir que nos últimos anos foram inseridos neste agrupamento um grande número de alunos da comunidade cigana.

Segundo o PE da Instituição A esta convive atualmente com “problemas de absentismo, de baixo rendimento escolar, de indisciplina, de desinvestimento por parte de algumas famílias no acompanhamento da vida escolar e educação dos seus educandos” (PE-A, 2013:3). Para tentar inverter a situação têm como principais opções educativas:

desenvolver as competências leitoras; assegurar a igualdade de oportunidades à comunidade; transformar o agrupamento num espaço propiciador do sucesso educativo para todas as crianças, jovens e adultos; promover os afetos, a solidariedade, o trabalho e a disciplina; educar para a saúde/sexualidade desenvolvendo competências que permitam escolhas informadas e seguras; potenciar formas organizadas de cooperação entre os docentes, que facilitem a articulação curricular; envolver a comunidade escolar através da qualificação diversificada; envolver as famílias na vida escolar (PE-A, 2013:3).

Tendo por base este PE, e durante o período em que decorreu a nossa prática profissionalizante, verificamos que a maioria destas opções não têm sido postas em prática uma vez que na instituição de 1º Ciclo onde nos encontramos não verificamos a implementação das mesmas. Visto que muitos dos familiares dos alunos não concluiu a escolaridade obrigatória observamos que, muitas vezes, o desempenho dos alunos reflete práticas educativas pouco estimulantes, do ponto de vista cognitivo. Considera-se assim que o comportamento, ao nível do relacionamento interpessoal e grupal, bem como a adaptação ao meio escolar, é muitas vezes, um forte apelo à necessidade de práticas parentais mais reguladoras, mais afetuosas mas também mais envolvidas.

O PE da Instituição B tem por base os objetivos centrais do Programa TEIP, sendo estes:

Melhorar a qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos; Combater a indisciplina, o abandono escolar precoce e o absentismo; Criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; Promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo. (PE – B, 2013:3).

Assim, a instituição considera o cumprimento dos objetivos centrais uma oportunidade para definir e configurar o território educativo como uma unidade

geoeducativa, mas também responder às idiosincrasias do meio, valorizando a diferença e a diversidade pela discriminação positiva de alunos que pertencem a contextos socioeducativos particulares.

Este refere que, tal como já foi referido anteriormente, a maior parte dos alunos da instituição B provém dos bairros sociais e camarários existentes na freguesia a que pertence, contudo um número significativo de alunos frequenta as escolas do Agrupamento apesar de residirem fora da área que a Instituição cobre, devido à frequência de ATL's (Atividades de Tempos Livres) da zona ou por estarem à guarda de avós ou familiares, mas também por esta se encontrar estrategicamente situadas, relativamente perto da VCI (Via de Cintura Interna do Porto).

Segundo dados recolhidos pela instituição, um número significativo de encarregados de educação tem baixas expectativas em relação ao sucesso escolar dos seus educandos, manifestando falta de interesse pelo processo de ensino/aprendizagem, provavelmente por terem habilitações literárias mínimas, a qualificação profissional igualmente deficiente e os rendimentos serem baixos.

Sendo estas duas escolas públicas impõe-se aos professores que diariamente ultrapassem novos desafios e exigências, tendo assim necessidade de se adaptar a novas situações. Assim, o professor deve ter a capacidade de gerir diferenças várias, interesses diversos sendo-lhe exigido um investimento pessoal e profissional para que possa dar resposta à heterogeneidade dos alunos. Se a qualquer docente são exigidas todas estas capacidades, a um docente da uma Escola TEIP é pedido que tenha “competências de flexibilização e diferenciação pedagógica que ultrapassem o seu raio de ação como docente. Assim, este deve estar sensível a compreender e flexibilizar a sua prática, procurando sempre o desafio de inovar e procurar formas de ligação/relação individual com o aluno” (PE – A, 2013:7).

A Instituição A é uma escola de Plano Centenário, onde a primeira matrícula foi realizada em 1921. Esta começou por ser formada por dois edifícios, um deles para o género feminino e outro para o género masculino, sendo que o recreio hoje existente era só para o género masculino. Há cerca de 30 anos, entre os dois edifícios foi construído um espaço polivalente e por cima deste, uma habitação para uma funcionária da mesma, sendo que o marido desempenhava as funções de guarda da escola. Há cerca de 10 anos, a escola sofreu melhoramentos. Hoje em dia a escola possui 8 salas de aula, sendo que numa funciona o Jardim-de-Infância, outra encontra-se devoluta e nela funciona o

complemento de apoio à família da competência da junta de freguesia. As restantes salas de aula funcionam com turmas de 1º ciclo: uma turma de 1º ano de escolaridade, uma de 2º ano de escolaridade, duas turmas de 3º ano de escolaridade e duas de 4º ano de escolaridade, num total de 115 alunos (informação obtida em conversa informal com a professora cooperante).

A Instituição B foi alvo de uma intervenção pelo *Parque Escolar* terminada no ano letivo 2010/2011. A partir do ano 1998, o Agrupamento foi sofrendo algumas alterações, inicialmente era considerado um Agrupamento Horizontal; em 2003 foi formado o Agrupamento Vertical com a junção do Agrupamento Horizontal e a EB2/3 existente; no ano letivo 2007/2008, o Agrupamento Vertical junta-se à Escola Secundária/3º Ciclo, formando-se assim o Agrupamento de Escolas atual. No ano letivo 2013/2014, o Agrupamento era composto por 2283 alunos e por 210 professores (PE-B, 2013).

Tendo em conta o Regulamento Interno da Instituição A, ficamos a saber que este tem como principais objetivos:

a criação de condições necessárias ao desenvolvimento do processo educativo, zelando pelo pleno exercício dos direitos e deveres da Comunidade Educativa; a adoção de medidas que promovam a assiduidade e o efetivo cumprimento da escolaridade obrigatória, prevenindo situações de insucesso, abandono e absentismo escolar, assim como, responder à diversidade de características e necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos; não rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança/jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem, sendo que estes têm prioridade na matrícula (RI - A, 2013).

O Regulamento Interno da Instituição B encontra-se dividido em 10 partes, encontrando-se estas subdivididas em Secções e Capítulos que por sua vez são distribuídos por artigos. Estes perfazem um total de 271 artigos. Este tem como principais finalidades:

garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade; proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos, favorecendo a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino; superar situações de isolamento de escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar, prevenindo a exclusão social e escolar; racionalizar a gestão dos recursos humanos e materiais das escolas (RI - B, 2013).

O Plano Anual de Atividades da Instituição A está organizado em forma de grelha e assenta em 4 eixos, sendo eles: *Eixo 1 – Apoio à melhoria das aprendizagens; Eixo 2 –*

Prevenção do Abandono, Absentismo e Indisciplina; Eixo 3 - Organização e Gestão; Eixo 4 – Relação Escola – Famílias – Comunidades e Parcerias. Do Eixo 1 fazem parte todas as atividades realizadas no Agrupamento, referindo em cada uma delas a que Escola, ou departamento se refere, a calendarização e recursos utilizados. Do Eixo 2 fazem parte todas as ações realizadas no Agrupamento que ajudem a prevenir o Abandono, Absentismo e a Indisciplina. O Eixo 3 refere todas as reuniões realizadas ao longo do ano no Agrupamento. O Eixo 4 refere as atividades realizadas que têm como intuito envolver as famílias e a comunidade (PAA – A, 2013) - o PAA tem como base o Projeto Educativo e o Plano de Melhoria (ao qual não tivemos acesso).

O Plano Anual de Atividades da Instituição B está organizado da mesma forma como o da Instituição A, ou seja, organizado em grelhas e assenta em 4 eixos, sendo eles: *Eixo 1 – Apoio à Melhoria das Aprendizagens; Eixo 2 – Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; Eixo 3 – Monitorização e autoavaliação; Eixo 4 – Relação escola – famílias – comunidade e Parcerias.* Do Eixo 1 fazem parte as atividades propostas para melhoria das aprendizagens dos alunos; no Eixo 2 encontram-se as atividades/grupos disponíveis para os alunos participarem por forma a prevenir o abandono escolar ou o absentismo, tais como a Orquestra Orff, o Desporto Escolar, a Sala de Acompanhamento Disciplinar e a Provedoria do Aluno; no Eixo 3 encontra-se o projeto de Autorregulação do PE; no Eixo 4 encontram-se projetos que permitem o envolvimento dos pais e/ou encarregados de educação, tais como os projetos “Mundo dos Sabores” ou “Heróis da Fruta”, entre outros (PAA – B, 2013).

As duas Instituições faziam parte do Projeto Fénix, contendo no agrupamento turmas Fénix e turmas Ninho, para ajudar os alunos com mais dificuldades nas disciplinas de Português e Matemática.

1.2 – Caracterização das Turmas

No 1º Ciclo, a turma onde estagiamos era do 3º Ano. Esta era constituída por dezasseis alunos, sendo que uma das alunas inserida apenas na turma no dia 13 de outubro, não frequentou as aulas desde o dia 15 de outubro até ao dia 5 de janeiro, não sendo considerada nas planificações iniciais, baseando-nos assim em quinze alunos, dos quais seis são do género feminino e nove do género masculino. Uma nova aluna integrou a turma no início do mês de novembro, vinda do Reino Unido, tinha um vocabulário ativo

variado, fácil poder de comunicação mas imensas dificuldades na escrita e na leitura. Dos quinze alunos considerados, treze tinham 8 anos, um tinha 9 anos e outro tinha 10 anos.

Pelo que se pode apurar, a turma não se manteve desde o 1º ano uma vez que três dos alunos ficaram retidos, e no ano anterior entrou na turma um novo aluno que veio transferido de outra escola do agrupamento, e que vinha “sinalizado” como perturbador. Esta era uma turma onde não encontramos alunos com NEE, porém apresentava graus de desenvolvimento de aprendizagem bastante diversificados.

Para a caracterização da turma de 1º Ciclo baseamo-nos na tabela (Anexo V.I). Era uma turma com alunos oriundos das freguesias próximas, exceto dois alunos que viviam em Gaia. A maioria destes alunos vive com os pais, dois vivem com a mãe e o padrasto e um apenas com a mãe (divórcio recente). Na turma há sete alunos que beneficiam de subsídio (seis do escalão A e um do escalão B) e três que diariamente almoçavam em casa. Desta forma, e segundo informações obtidas, considera-se que esta era uma turma com vivências muito diferentes, apesar de na sua grande maioria, os seus tempos livres, ocuparem-no a ver televisão, jogar no computador, na Tablet ou na Playstation e passarem os fins de semana dentro de centros comerciais. A maioria destes alunos passava o seu tempo livre com os avós, por situações diversas, entre elas o facto de os pais trabalharem em locais onde os horários não eram muito flexíveis, mas também por existirem pais que se divorciaram recentemente.

Esta era uma turma sinalizada como pouco participativa e empenhada, mas após observação, e durante a nossa prática profissionalizante, consideramos que a mesma participou em todas as atividades pedidas, apesar de nem todos serem pontuais na entrega dos trabalhos.

No que diz respeito ao agregado familiar, estes alunos na sua maioria são filhos únicos (47%) ou têm apenas um irmão (40%). Verificou-se também que a maioria dos pais tem como habilitações o 3º Ciclo ou Secundário. Estes são pouco participativos e pouco interessados, não se envolvendo muito nas atividades propostas pela instituição nem nos trabalhos dos filhos. Relativamente, à situação profissional dos pais a grande maioria encontrava-se empregada essencialmente no setor terciário, sete dos pais encontravam-se desempregados não se sabendo em que áreas trabalhavam, mas sabe-se que estes faziam parte do grupo de pais que tem habilitações ao nível do 3º Ciclo e Secundário. (Anexo V.I)

Relativamente às áreas curriculares a turma teve uma avaliação média/fraca, sendo que a maioria dos alunos se encontrava no nível Suficiente a pender para o Insuficiente. Apenas três alunos se destacam pela positiva, estando no nível Bom/Muito Bom. Analisando, as áreas individualmente, ao nível do Português os alunos demonstravam algumas dificuldades ao nível da leitura, mas também da compreensão do texto; ao nível da Matemática consideramos que era uma turma boa, uma vez que, apesar de nos testes não se refletir o mesmo, durante as aulas os alunos eram muito interessados e participativos – é de ressaltar que dois alunos desta turma ficaram em 1º lugar nas Olimpíadas do Canguru Matemático na Categoria de MINI-ESCOLAR-I - mas cometiam um erro que era geral na turma – apesar de, muitas vezes, saberem as respostas às questões, esperavam que estas fossem escritas no quadro. Esta prática pode ter influenciado a prestação nos testes individuais, uma vez que estes exigiam resposta pronta; ao nível do Estudo do Meio a turma encontrava-se num nível médio-bom. Quanto às Atividades de Enriquecimento Curricular dois dos alunos não as frequentavam, sendo estas da responsabilidade da Junta de Freguesia.

A turma de 2º Ciclo pertencia ao 6º Ano, era constituída por dezasseis alunos, dos quais sete são do género masculino e nove do género feminino. A maioria dos alunos (13) têm 11 anos, os restantes tem 12 e 13 anos, sendo estes últimos repetentes no 6º ano. Nesta turma existiam sete alunos com escalão A, quatro com escalão B e cinco alunos não estavam inseridos em nenhum escalão. Desta forma podemos perceber que as preocupações apontadas no PE são constatadas nesta turma, quando são referidos os baixos rendimentos do agregado familiar dos alunos. Segundo o que podemos apurar, através do Plano de Turma (PT), as habilitações literárias dos encarregados de educação eram poucas, não conseguindo saber ao certo as habilitações exatas por não termos acesso a esses dados.

Nesta turma encontravam-se matriculados dois alunos com NEE, ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008. O aluno D.P. apresentava um diagnóstico funcional de Atraso Global de Desenvolvimento da Linguagem Verbal Oral e Escrita, exibindo um perfil comunicativo extremamente passivo, com tempos de resposta longos e muitas dificuldades no uso das funções comunicativas, sendo que o seu relatório de pedopsiquiatria referia que o aluno apresentava critérios de Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA), capaz de influenciar a sua aprendizagem. Este beneficiava de um Apoio Pedagógico Personalizado e de Adequações no Processo de Avaliação (PT – B, 2014).

O aluno D.C. apresentava uma DID (Deficiência Intelectual e Desenvolvidamental) – Trissomia 21, beneficiando de um Currículo Específico Individual (CEI) que dava prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, nomeadamente os que envolvem a comunicação e a organização do processo de transição para a vida pós-escolar; usufruindo também de um apoio pedagógico personalizado. Com a turma apenas frequentava as disciplinas de Educação Física, Educação Visual e Educação para a Cidadania, desta forma, nunca tivemos a oportunidade de privar com o aluno, visto o mesmo se encontrar na Unidade de Multideficiência a maior parte do seu tempo (PT – B, 2014).

Esta turma fazia parte das turmas Fénix, da qual faziam parte duas alunas – F.M. e B.S – que integravam na disciplina de Português a turma do Ninho. Assim, nas aulas de Português, as alunas saíam da sala e iam para a sala do Ninho, onde se encontravam outros alunos de outras turmas, formando uma turma relativamente pequena, comparada com as turmas habituais de 25 a 30 alunos.

Na generalidade esta era uma turma com comportamentos considerados impróprios para um ambiente saudável de sala de aula, visto que tinham alguma dificuldade em cumprir as regras estabelecidas quer na sala de aula, quer na escola. Estes comportamentos levaram a uma falta de atenção/concentração dos alunos o que dificultava a concretização de tarefas propostas. Contudo, e com o passar do tempo, percebemos que esta era uma turma interessada, apesar de existirem alunos da turma a tentarem destabilizar o ambiente. Referindo-nos assim à aluna T.G. que, mesmo sendo repetente, tentava influenciar a turma para maus comportamentos, tais como conversas entre pares sobre temas impróprios para uma sala de aula. Esta aluna foi advertida por diversas vezes, quer pelos professores cooperantes, quer pelas estagiárias, tendo sido suspensa por duas vezes por desobedecer gravemente às regras estabelecidas e por desrespeitar os docentes.

2 – Intervenção nos Contextos

2.1 – Observar / Preparar

Segundo Parente (2002:166), a observação é uma “componente inseparável de todo o conhecimento (...)”. Uma vez que esta desempenha um papel essencial na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, esta deve constituir uma fonte de inspiração e motivação (Reis, 2011).

A observação permite-nos obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças, mas também obter dados que sejam significativos que sirvam para informar o professor do que deve ser implementado na sala de aula. Parente refere que “a observação é um processo básico da ciência que pode assumir diferentes formatos, variando entre a observação mais estruturada e controlada que suporta o método experimental e a observação não estruturada e naturalista que suporta os estudos etnográficos” (Parente, 2002:197).

Aquando do início do estágio, na turma do 3º ano, tivemos apenas uma semana de observação, o que foi importante mas não suficiente para o conhecimento da turma. Este momento foi muito importante uma vez que, e tal como refere Estrela, “observar deverá ser a primeira etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994:29). A observação permite-nos assim conhecer os alunos – as suas capacidades, dificuldades, interesses, hábitos, formas e níveis de interação. O mesmo tempo de observação aconteceu no 2º CEB, mas desta vez já estávamos mais seguras e sabíamos o que deveríamos observar numa primeira semana, sabendo que o que seria observado nas semanas seguintes complementaria a observação inicial, dando para conhecermos a turma, os professores e os métodos utilizados por cada um deles.

Ao longo do estágio, e não apenas nas primeiras semanas, foi utilizada uma observação participante, ou seja, uma participação ativa nos grupos que pode envolver o desempenho de algumas tarefas capazes de mudar radicalmente aspetos da vida do grupo; o observador interfere e influencia o grupo. Assim, o professor é considerado como observador participante-ativo que visa uma modificação dos aprendizes.

A observação serve para observarmos e descrevermos fenómenos ou situações para que de seguida se consiga analisar o que foi observado. Esta curta observação

também foi fundamental no 1º CEB para podermos aplicar uma pedagogia diferenciada, uma vez que foi a partir desta que conseguimos conhecer as dificuldades de alguns alunos, tentando assim apoiá-los na mesma. Foi ainda muito importante para esta observação as conversas informais com a professora cooperante para conhecer cada aluno. No 2º CEB fomos conhecendo os alunos com o passar dos dias, visto que estávamos com eles diariamente e nas diferentes disciplinas, permitindo-nos perceber o comportamento deles em cada uma das disciplinas e com cada uma das diferentes professoras cooperantes, porque o comportamento da turma não era igual em todas as aulas.

A observação é fundamental para um profissional de educação para posteriormente planificar, intervir e avaliar. “A escuta, tal como a observação, devem ser um processo contínuo no quotidiano educativo, (...) assim, a escuta e a observação devem ser um porto seguro para contextualizar a acção educativa” (Oliveira-Formosinho et al, 2007:28).

2.2 – Planear / Planificar

Em termos gerais, planificar é converter uma ideia ou um propósito num curso de ação.

Segundo Escudero (cit. Zabalza, 1994), trata-se de prever possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto 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. A planificação passa pela adaptação do currículo a um determinado ritmo, sequência e ênfase determinados por cada professor.

Segundo Clark e Petersons (cit. Zabalza, 1994) existem dois momentos diferentes de tratar a planificação que os professores realizam. Um é a conceção cognitiva – planificação como atividade mental interna do professor, em que o centro das atenções está no pensamento do professor, é a forma como ele processa a informação para planificar; a outra é uma conceção mais externa – passos concretos dados pelo professor quando desenvolve a planificação, o centro da atenção está a sucessão de condutas, ou seja, nos passos que se vão dando.

Planificar é determinar o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e o tempo que se deve dedicar a cada conteúdo. Assim, após questionar alguns professores, Clark e Yinger (cit. Zabalza, 1994) agruparam as respostas em três tipos de categorias: os que

planificavam para satisfazer as suas próprias necessidades pessoais reduzindo a ansiedade e a incerteza que o trabalho lhes criava, definindo uma orientação que lhes desse confiança, segurança, entre outros; os que chamavam planificação à determinação dos objetivos a alcançar no fim do processo de instrução - que conteúdos deveriam ser aprendidos para se saber que materiais deveriam ser preparados e que atividades teriam que ser organizadas, como fazer a distribuição do tempo; os que chamavam planificação às estratégias de atuação durante o processo de instrução – qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar as atividades, que marcos de referência para a avaliação.

A planificação que se faz depende da pedagogia porque se opta e do modelo curricular que se defende. Assim, estabelecer um plano significa traduzir uma relação com o programa e com o currículo, mas por outro lado, com as condições e características do contexto de aprendizagem. Quer a planificação quer o programa obedecem a determinados esquemas organizadores, conceptuais e determinados currículos.

A planificação melhora os resultados obtidos qualquer que seja o tipo de atividade escolhida. Estas ajudam tanto os professores como os alunos, tornando-se mais conscientes do que está implícito nas tarefas que têm que cumprir. Aos professores inexperientes, normalmente em formação inicial, é aconselhável efetuar planificações escritas para ganharem experiência; estes também devem estar preocupados com questões como a disciplina e a motivação dos alunos.

Planificar não significa “programar” nem o professor nem a aula, a não ser que se defenda o tipo de ensino programado, estabelecido por Skinner. Mas sim que se pensou previamente no que irá acontecer ao longo da aula, disciplina, ou ano, ou seja, é o próprio professor que planifica para o que vier a acontecer. É ter a noção da realidade através da avaliação das condições existentes, do nível e da motivação dos alunos, dos manuais, do tempo, dos condicionalismos ambientais. É estabelecer um todo coerente e lógico; esta deve fazer sentido, deve-se perceber quais os meios que se pretendem atingir para lá chegar. É ter noção das prioridades e defini-las. Estabelecer o possível e o previsível, é mais um meio e menos um fim.

A planificação é muito importante para qualquer tipo de aula, porque ajuda os professores a medirem a eficiência e conseqüências do que tinham pensado. A maioria das planificações, principalmente em professores mais experientes, são feitas mentalmente. Se

os professores pensarem e planificarem com mais antecedência as suas aulas podem conseguir tornar as suas aulas mais ricas e motivadoras.

As planificações realizadas em estágio foram sempre feitas em grelha (Anexo I) uma vez que consideramos que a informação se encontrava mais organizada e esquematizada, mas que continha, de seguida, uma operacionalização, onde podíamos descrever mais detalhada e pormenorizadamente o que aconteceria nas aulas. As planificações realizadas tinham em conta as competências e os objetivos, ou seja, “aquilo que, pretendemos que o aluno aprenda, numa dada situação de ensino e aprendizagem” (Roldão, 2003:21), mas também os programas e as metas curriculares.

2.3 – Agir / Intervir

A intervenção em 1º CEB foi realizada em semanas alternadas durante três dias – de segunda a quarta-feira. Uma vez que a semana de observação não foi suficiente para conhecer a turma, a intervenção ajudou muito. Assim, à medida que a primeira semana de intervenção foi passando, fomos percebendo as fragilidades e os pontos fortes de cada aluno.

A intervenção foi realizada nas áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio.

Ao nível do Português as aulas partiram sempre da análise de textos diversificados: narrativos, poéticos, dramáticos; para posteriormente serem interpretados e analisados gramaticalmente. Para cada texto analisado foram realizadas atividades de escrita criativa e reconto das histórias, mas também atividades de ilustração para percebermos a interpretação feita pelos alunos dos textos dados. Existia, ainda, um dia dedicado à Educação Literária, desta forma, todas as semanas os alunos estudavam um texto diferente de um livro das Metas Curriculares. O livro de 1º Período foi “A cor das vogais” de Vergílio Ferreira, e o de 2º Período foi o “Trinta por uma linha” de António Torrado. Para cada um destes textos os alunos realizaram atividades de escrita criativa e de ilustração (Anexo I).

Uma das atividades diferentes das habituais foi uma pequena dramatização do conto de Natal “Ninguém dá prendas ao Pai Natal” de Ana Saldanha (Anexo I.III), esta teve como intuito o contacto dos alunos com um texto dramático e a sua dramatização com a utilização de alguns acessórios. Para a realização da atividade a turma foi dividida em 3 grupos – 2 grupos compostos por 6 alunos cada e um grupo composto por 2 alunos que

tinha como personagens o Pai Natal e o Narrador. Os alunos gostaram muito da atividade, uma vez que esta foi diferente das habituais, onde eles puderam encarnar uma personagem. Apesar de a atividade ter corrido bem na generalidade, houve pontos que não correram tão bem uma vez que os alunos não se conseguiram desprender da leitura do papel e também não se conseguiram movimentar muito pelo espaço, com receio de se perderem na história.

Quanto à área da Matemática, seguimos os métodos utilizados pela professora, seguindo a sua planificação mensal. Sendo esta geralmente uma disciplina com muitos problemas optámos por introduzir nesta disciplina um jogo intitulado de “O Caminho para a ... Matemática” (Anexo I.I). Este teve como objetivo a captação da atenção dos alunos para a importância da Matemática no seu quotidiano, assim os alunos foram divididos em 3 grupos a quem foram atribuídas 3 cores – equipa verde, vermelha e azul. Para poderem avançar no jogo os grupos tinham que responder a problemas, escritos num cartão, caso acertassem podiam avançar, caso contrário mantinham-se na mesma casa. Esta foi uma atividade muito bem recebida pelos alunos, não só pelo motivo da competitividade, mas também porque permitiu-lhes trabalhar em grupo, sendo estes diversificados.

A área de Estudo do Meio esteve subordinada ao tema “Descoberta dos Outros e das Instituições” tendo sido trabalhado o conhecimento dos alunos de si próprios e dos outros, mas também do meio envolvente. Permitindo-lhes desta forma envolver os pais nas atividades da escola, com trabalhos de pesquisa. O trabalho realizado com o envolvimento dos pais foi a pesquisa de monumentos nacionais, apesar de nem todos os alunos o terem realizado, a receptividade por parte dos mesmos foi muito boa (Anexo I.IV).

Foram ainda utilizadas, nas várias disciplinas, as TIC, a partir das apresentações de PowerPoint, apresentação de ficheiro em programa Geogebra numa aula de Matemática (Anexo I.IV).

A intervenção em 2º CEB foi realizada durante as manhãs de segunda a sexta-feira, ao longo de 12 semanas. Esta aconteceu nas disciplinas de Português, Matemática, História e Geografia de Portugal e Ciências Naturais.

Na disciplina de Português o número de aulas lecionadas foi inferior ao das restantes disciplinas visto a docente ter estado cerca de três semanas de baixa médica. Duas das aulas serviram para trabalhar os conteúdos gramaticais com a utilização de Fichas de Trabalho, numa outra aula foi trabalhado o livro “Ali Babá e os Quarenta Ladrões”, onde foi apresentado aos alunos um PowerPoint com a capa e contracapa do livro para

análise, uma apresentação da biografia do autor, para de seguida ser distribuído pelos alunos um capítulo para cada par, em que teriam que resumir o mesmo e depois apresentá-lo à turma. Não consideramos que esta tenha sido a estratégia adequada para o estudo da obra, contudo fizemos o que nos foi pedido pela professora cooperante. A última aula foi destinada ao estudo do Texto Poético, para tal fez-se com os alunos um esquema no quadro sobre as características do Texto Poético, para depois os alunos poderem analisar dois dos poemas do livro em estudo “Primeiro Livro de Poesia” (Anexo I.VII). Os alunos gostaram da forma como a aula decorreu e mostraram-se bastante interessados com o decorrer da aula. Nesta disciplina tivemos a oportunidade de corrigir uma das Fichas de Avaliação realizadas. (Anexo VII.VIII)

Na disciplina de Matemática as aulas foram diversificadas, passando por quase todos os conteúdos programáticos. Estas foram aulas dinâmicas, com a explicitação de conteúdos, com a utilização de dois softwares: o Geogebra e o ActivInspire, com a realização de exercícios e com a implementação dos Desafios Semanais. Apesar de inicialmente os alunos terem mostrado muito interesse no projeto dos desafios, acabaram por não cooperar, visto que a maioria não os entregou, ou porque se esqueciam de os fazer ou porque os perdiam. Estes alunos mostraram-se interessados na utilização do Geogebra, visto ser um software diferente e que os ajudou na interpretação de alguns conteúdos, por ser mais dinâmico. Na disciplina de Matemática, realizamos uma Ficha de Avaliação (Anexo VI.V) sobre o conteúdo da Organização e Tratamento de Dados e fizemos a correção dos mesmos.

Na disciplina de Ciências Naturais as aulas iniciais foram sobre o Corpo Humano – os Sistemas Reprodutores. Consideramos que estas foram aulas muito importantes porque os alunos mostraram-se interessados e participavam ativamente e de forma correta, provavelmente por ser um conteúdo que lhes estava diretamente ligado. Estas aulas partiam da utilização de *PowerPoints*, terminando com atividades diversificadas. De seguida deu-se início ao estudo do conteúdo das Plantas, este foi menos bem recebido pelos alunos, provavelmente por conter termos que não são muito comuns no vocabulário destes alunos e por ser um assunto que não lhes interessa tanto, contudo, na aula destinada às substâncias de reserva nas Plantas a estagiária decidiu levar algumas nozes e amendoins para os alunos verificarem as reservas contidas em cada um dos alimentos. Esta foi uma atividade bem recebida pelos alunos, que aderiram à atividade e perceberam que há alimentos que contêm mais substâncias de reserva que outros (Anexo VII.V). Na

última aula o conteúdo abordado foram os Micróbios e para tal a estagiária levou uma garrafa com leite retirado do frigorífico no dia da aula e outra garrafa com leite exposto ao ar durante dois dias, onde era possível perceber o cheiro de ambos por atuação dos micróbios. Os alunos adoraram esta atividade, incluindo uma aluna que pediu para levar as garrafas para casa para fazer a atividade com o pai. Na disciplina de Ciências tivemos ainda a oportunidade de corrigir uma questão de aula (Anexo VI.IV).

Na disciplina de História e Geografia de Portugal, as aulas foram dadas em cooperação entre as estagiárias, visto serem aulas de 90 minutos, a pedido da professora cooperante. Inicialmente achamos que não era a forma mais correta, mas depois acabamos por perceber que até corriam bem. Assim, para a disciplina de História foram abordados os conteúdos do Estado Novo, 25 de Abril e Portugal nos dias de Hoje. Todas as aulas tiveram momentos diversificados, iniciando-se com a apresentação de PowerPoint e depois com a realização de outras atividades para consolidação dos conteúdos dados. A aula sobre o conteúdo Portugal nos dias de Hoje foi diferente, porque distribuímos pelos alunos mapas de Portugal e do concelho do Porto para que os alunos analisassem os mesmos. Apesar de recetivos e de terem gostado da aula, a interpretação por parte dos alunos não foi a melhor, porque eles não estavam muito habituados a fazê-lo (Anexo I.VI). Contudo, na disciplina de História não preparamos apenas as aulas, pusemos em prática uma atividade realizada na escola – “As Olimpíadas da História” (Anexo IV.V. II.I), realizamos e corrigimos um teste de recuperação para um aluno que faltou (Anexo VI.I) e realizamos e corrigimos o teste do 3º Período (Anexo VI.II), que em reunião de departamento ficou decidido que também seria aplicado nas outras turmas de 6º ano. Para a disciplina de História também nos foi possível preencher as grelhas de avaliação de final de 2º e 3º período (Anexo VI.III) e de participar na reunião de avaliação de 2º Período.

Integrado no trabalho de projeto para a unidade curricular de Tecnologia Educativa em Contextos de Ensino Básico foi-nos pedido um trabalho que envolvesse as TIC e o estágio que estávamos a realizar. A opção desde início foi a construção de uma aplicação para smartphones, visto que atualmente os alunos lidam diariamente com este tipo de aparelhos, como por exemplo na utilização de aplicações, tais como os jogos ou as redes sociais. Assim, decidimos criar uma aplicação de raiz que tivesse a ver com o nosso estágio, para disponibilizarmos os materiais utilizados na sala de aula, questionários que serão recebidos por nós no momento em que os alunos responderem aos mesmos, um calendário onde os alunos têm acesso às datas das Fichas de Avaliação ou outros assuntos

importantes. A aplicação tem um ícone para cada uma das disciplinas em que intervimos, mas também inclui um ícone de contactos, onde os alunos podem entrar em contacto connosco para tirar dúvidas ou fazer alguma sugestão/pedido. Esta foi posta em prática na última aula dada, na disciplina de Ciências. Foi muito bem recebida pelos alunos, que adoraram, tal como o dizem na avaliação da aplicação, respondendo a um questionário onde perguntamos se gostaram de utilizar o smartphone na aula, ou se sentiram motivados para o estudo. Algumas das respostas dadas foram “sim, porque foi uma experiência nova na aula”; “Claro porque podemos fazer fichas PowerPoints e estudar. As aulas podiam ser sempre assim. Era top.”; “Sim porque podemos relembrar a matéria”; “Foi muito fácil e amei esta aplicação é top.”; “Eu não acrescentaria nada está muito bom” (Anexo VIII).

2.4 – Avaliar

A avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho. (Luckesi, cit. Libâneo, 2008)

Para vários autores, avaliar é a tarefa mais difícil do professor uma vez que esta é uma “componente dinâmica do processo de ensino-aprendizagem” (Diogo, 2010:1). Segundo García Alonso (1998) e Diogo (2010), esta deve ser encarada não como um fim, mas como um conjunto de ações que melhoram e regulam os processos educativos, contribuindo com indicadores precisos para o aperfeiçoamento da profissionalização do docente, ou seja, a avaliação é um conjunto de atitudes e valores que permitem valorizar as potencialidades de cada um, no sentido de “maximizar a produtividade das aprendizagens efetuadas por cada indivíduo” (Cabral, 2003:4).

A avaliação deve ser considerada como um elemento motor do ensino/aprendizagem uma vez que esta deve ser diversificada, não só para atender às especificidades dos alunos, mas também para lhes proporcionar a realização de práticas epistémicas a vários níveis.

Desta forma, a aprendizagem será tanto mais eficaz, quanto mais focados estiverem os alunos no processo de ensino-aprendizagem, o que só será possível se o professor conseguir cativar os alunos, pois “não é possível chegar até às mentes que não conseguimos cativar” (Diogo, 2010:24). Este foi um dos momentos observados em estágio

e que mais desafio nos trouxe, uma vez que tínhamos alunos que não estavam interessados em estar na escola e apenas lá estavam por obrigação, mas com algumas atividades conseguimos motivá-los para o sucesso, aqueles que sempre foram considerados casos perdidos acabaram por ser cativados com pequenos elogios que lhes elevaram a autoestima dentro da sala de aula.

O elogio é um tipo de feedback, este tem como finalidade “reduzir as discrepâncias entre a compreensão e o desempenho actual dos alunos e as finalidades ou os objetivos da aprendizagem” (Lopes e Silva, 2010:48). Assim, “o elogio deverá consistir num reconhecimento sincero de um comportamento bem definido para que os alunos compreendam o que fizeram para obter tal reconhecimento por parte do professor” (idem:49).

A avaliação é considerada por Guerra (2003) como um *processo técnico*, mas *também um fenómeno moral* uma vez que não se pode avaliar sem ter em conta os valores, o sentido de justiça e o respeito pelos avaliadores e os avaliados. Assim, é importante que o professor enquanto avaliador saiba que está a atuar num contexto onde a sua prática se encontra condicionada, uma vez que tem de ter em conta os ideais da escola e aquilo que lhe é solicitado pela mesma. Por esse motivo sabe-se que “nenhum dos profissionais que trabalha numa instituição faria o mesmo tipo de avaliação no caso de ser responsável por uma atividade particular com um aprendiz que estivesse tutelando” (Guerra, 2003:107).

Fala-se muito em avaliação, mas esta não é por si só uma modalidade única e simples, esta pode ser de três tipos: diagnóstica, formativa e sumativa. Temos avaliação diagnóstica quando o professor (enquanto avaliador) pretende saber os conhecimentos, capacidades e até interesses dos seus alunos, mas também a posição dos alunos no início do período ou num determinado tema; esta avaliação pode ser feita de uma forma mais formal, a partir de uma ficha, ou informalmente em conversa com os alunos na introdução de um tema, por exemplo. A avaliação formativa ajuda o professor a perceber “o grau em que o aprendiz dominou uma determinada tarefa de aprendizagem e detecta a parcela da tarefa que não foi dominada” (Bloom et al, 1983:67). Já no que respeita à avaliação sumativa, esta pretende classificar os alunos, relativamente aos resultados de aprendizagem conseguidos no final de um período de ensino relativamente longo (período/ano).

É importante que a avaliação seja um processo contínuo, uma vez que deve acompanhar a aprendizagem dos alunos constantemente, porque o importante é a

evolução e não o produto final. Ao longo deste estágio foi utilizada a avaliação formativa a partir de fichas de trabalho, grelhas de avaliação, questões orais e exercícios no caderno, mas também a avaliação sumativa com a realização e correção das Fichas de Avaliação de Matemática, História de Geografia de Portugal e da correção da Questão de Aula de Ciências Naturais (Anexo VI).

Se o professor não utilizar a avaliação formativa como um processo que lhe permite perceber a evolução dos seus alunos e as dificuldades dos mesmos, acaba por ter dificuldade em se aperceber das carências das suas estratégias para alcançar os objetivos propostos.

Sendo a avaliação um dos desafios mais difíceis para um profissional de educação esta “é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (MEC-despacho normativo nº30/2001).

Assim, tal como já foi referido anteriormente, o tipo de avaliação mais utilizado na turma foi a avaliação formativa, a partir da correção das fichas de trabalho onde se pode perceber a evolução dos alunos e a compreensão dos conteúdos abordados.

A autoavaliação também é um processo importante que o professor deve considerar na sua prática. Esta é tradicionalmente, definida por Hadji (2001) como “um processo por meio do qual o sujeito é levado a ter um julgamento sobre a qualidade da execução do seu trabalho e das suas aquisições, o que exige que se tenha, de forma mais ou menos explícita, critérios de qualidade” (Hadji, 2001:51).

Este não foi um tipo de avaliação realizado pelas estagiárias com os alunos, contudo no 2º CEB constatamos que alguns professores utilizaram a mesma como uma forma de perceber se os alunos sabiam em que níveis se encontravam e também por ser um dos pontos constantes da Grelha de Avaliação de Final de Período fornecida pela escola. A mesma foi realizada pelas estagiárias, quer na realização das reflexões individuais e nos momentos de grupo, quer no momento final da avaliação, por forma a poder fazer-se um balanço da prática profissional. Por esse motivo consideramos que este é um tipo de avaliação muito importante, uma vez que pode ser realizada durante todo o ano, não apenas em momentos específicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relatório de estágio é, basicamente, uma reflexão da ação, da prática pedagógica. Considerando este como o culminar de um longo percurso enquanto estudante. Percurso esse que nos últimos 5 anos mostrou o quão bom é ser professora, um sonho de criança que agora se encontra concretizado, pelo menos o 1º passo está dado.

A prática pedagógica refletida neste relatório teve a duração de cerca de 8 meses, dividida em dois estágios distintos. Um em 1º CEB e o outro em 2º CEB, visto frequentarmos o mestrado de professor generalista.

O estágio em 1º CEB teve os seus momentos altos e baixos, uma vez que inicialmente fomos colocadas numa turma de 1º ano composta por 24 alunos. Mas, por motivos alheios fomos obrigadas a mudar de turma (passamos para o 3º ano) porque a professora cooperante do 1º ano começou a faltar por motivo de saúde, colocando assim em risco a nossa prática. Assim, passados dois meses de termos iniciado o estágio, de já estarmos integradas na turma, de já termos lecionado as primeiras aulas tivemos que mudar de turma. Desta forma fomos obrigadas, numa semana, a conhecer a nova turma e a preparar imediatamente as aulas para a semana seguinte. Esta foi uma situação difícil, não foi fácil de lidar e acabamos por ir abaixo, mas com o apoio da família, do par pedagógico, da professora cooperante e orientadora, conseguimos superar os obstáculos apresentados. Esta situação prejudicou-nos na realização deste relatório uma vez que tivemos menos tempo para conhecimento da turma, mas também na realização da prática pedagógica.

Desta forma, no final do estágio em 1º CEB o sentimento vivido é de que não conseguimos fazer tudo o que queríamos, por vários motivos, não foi possível concretizarmos todos os desejos. Apesar de todos os acontecimentos, é importante salientar que tentamos sempre estabelecer uma boa relação com os alunos, partilhando por diversas vezes com eles os intervalos, conversando sobre assuntos alheios à escola.

Por sua vez, o estágio em 2º CEB inicialmente correu bem, fomos bem recebidas, contudo existiram também percalços que não estavam diretamente relacionados connosco, mas que nos limitaram na nossa prática. Ainda assim, cumprimos todos os requisitos que nos eram pedidos. Inicialmente a relação com a turma foi difícil (não esquecendo que se trata de uma Escola TEIP) porque eles não nos receberam “de braços abertos”, mas com

o tempo a situação foi melhorando e os alunos perceberam que nós estávamos lá para os ajudar e não o contrário.

Antes de iniciarmos este último ano enquanto estudantes achávamos que a questão do professor generalista fosse bem aceite na comunidade educativa, que era uma profissão com futuro, visto que o professor pode acompanhar os seus alunos desde o 1º ano do 1º CEB até ao 6º ano do 2º CEB, permitindo ao professor acompanhar o crescimento dos alunos, conhecendo-o melhor, permitindo-lhe assim trabalhar de uma forma mais eficaz. Porém, essencialmente em 2º CEB, percebemos que este é um entrave, ainda, para os outros docentes. Eles não aceitam que possamos lecionar quatro disciplinas e estarmos bem preparadas cientificamente para as mesmas, visto que a maioria destes professores tiraram licenciaturas apenas numa determinada área. O certo é que com o tempo percebemos que realmente não é fácil estarmos seguras nas quatro áreas, porque existe(m) aquela(s) na(s) quais nos sentimos mais à vontade e mais seguras. Para tal, tivemos que nos informar e preparar muito mais, para nos sentirmos confiantes no momento da aula e não cometermos erros. No entanto, nenhum professor sabe tudo e o importante é não deixar transparecer para os alunos as nossas fragilidades, entrando na sala com o espírito de “estamos aqui para aprender, todos juntos”.

Segundo Cardoso (2013:87/88), um bom professor “[...] é aquele que prepara os seus materiais, esclarece dúvidas de forma clara, é pontual, demonstra entusiasmo no que leciona, é dinâmico não se limitando a aulas expositivas, encoraja a participação dos alunos [...]”. Esta é uma ótima definição de bom professor, contudo consideramos que ainda temos muito que trabalhar para atingirmos este patamar.

No culminar destes estágios percebemos que nem tudo o que foi feito, tudo o que foi vivenciado não foi o que era expectável no início do ano letivo, uma vez que apesar de querermos ser criativas, e utilizar atividades diversificadas isso não nos foi possível, em 1º CEB pelo tempo curto de estágio e em 2º CEB pelo comportamento da turma, que não era o mais adequado, logo optamos por realizar atividades que já eram comuns nas turmas.

Neste momento, pairam sobre as nossas cabeças algumas questões, tais como: “Será que as estratégias utilizadas foram as mais adequadas?”, “Se fosse hoje faria algo de diferente?”, “O que mudaria?”. Consideramos que nem tudo foi perfeito, e que havia algumas coisas que deveriam ter sido feitas de maneira diferente. Contudo, ainda nos encontramos em aprendizagem, uma vez que este foi o início de um, esperado, longo percurso enquanto docente generalista, e apesar de sabermos que este estágio é muito

importante, sabemos que podemos, ou até mesmo devemos, cometer pequenos erros. Nenhum professor é perfeito, e qualquer um pode errar, principalmente num início de carreira.

O sentimento de “ser professora” durante cerca de 8 meses é algo maravilhoso. São emoções difíceis de controlar, porque chegamos a um momento em que consideramos aqueles alunos como nossos, estamos com eles diariamente, por vezes até mais tempo do que os professores cooperantes (em 2º CEB, porque lecionamos 4 áreas intensamente), acabando por conhecê-los um pouco mais, dando-lhes apoio quando precisam e chamando-os à atenção quando é necessário. Mas, nem tudo são “mares de rosas” e existiram momentos em que nos sentimos em baixo, que achávamos que nem tudo estava a correr como o planeado. Hoje, levamos todos eles no coração e serão considerados sempre como os primeiros alunos, e com os quais podemos continuar a comunicar através das redes sociais (alunos do 2º CEB).

Consideramos ainda o trabalho em equipa como um dos elementos fulcrais para a concretização de um bom estágio, este trabalho foi realizado quer com o par pedagógico, quer com os professores cooperantes e supervisoras. Ambos os elementos ajudaram na preparação das aulas, dando o seu feedback e algumas sugestões para que pudéssemos melhorar o nosso trabalho.

Hoje, no final deste longo percurso, sentimos mais confiança para entrar numa sala de aula com uma mão repleta de firmeza e uma outra a transbordar de afeto. Temos ainda mais consciência de que nem tudo o que aprendemos na teoria se pode transportar para a prática, porque existem situações/aprendizagens que se vão aperfeiçoando consoante os anos de prática, uma vez que a experiência traz uma bagagem muito grande para lidarmos com diferentes situações do dia-a-dia que passam pela vida de um professor.

Como forma de reflexão final, e considerando que os objetivos a que nos propusemos foram atingidos, consideramos que ainda há aspetos a melhorar. Um deles diz respeito ao controlo da turma, um dos aspetos mais criticados por parte das professoras cooperantes que referiram ser necessário existir menos simpatia e mais exigência para com os alunos.

A escolha pelo enfoque no tema da Matemática neste relatório aconteceu por diversos motivos, sendo os principais o facto de o docente generalista poder acompanhar os seus alunos do 1º ao 6º ano de escolaridade na disciplina de Matemática, tentando combater o insucesso escolar; mas também por perceber que a Matemática é essencial na

vida de qualquer cidadão e que não precisa de ser tratada como um “bicho-de-sete-cabeças” e que pode ser interessante, estimulante para os alunos se não for apresentada apenas de uma forma mais teórica, mas sim com atividades lúdicas, com a utilização das TIC ligadas à Matemática.

No fim desta etapa, consideramos ter atingido a maioria dos objetivos inicialmente propostos e sentimo-nos muito bem por termos cada vez mais a certeza de que temos vocação e que gostamos realmente daquilo que fazemos, ou seja, ser professora.

Ser professor é ter memória de elefante, paciência de anjo, coração do tamanho do sol, olhos por todos os lados da cabeça, filtro purificador nasal, oito braços como o polvo, mil e uma utilidades na escola, tolerância máxima, sensibilidade para aguentar as colegas, pernas de maratonista, bexiga com capacidade para cinco litros, multicanais auditivos e sistema imunológico extra. Ainda assim dizem que é muito fácil ser professor! (Anónimo)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Serrazina, L., Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Ministério da Educação
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos – Para crianças dos 6 aos 12 anos*, Porto Editora
- Becker, F. (2001). *Educação e Construção do Conhecimento*, São Paulo, Artmed Editora
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., et al (1983). *Manual de avaliação formativa e sumativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Bolivar, A. (2007). “Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria”, in *Escola, currículo e formação de identidades*, Porto: Edições Asa
- Cabral, N. (2003). *Avaliação no ensino básico*. Porto: Porto Editora
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*, Lisboa, Guerra e Paz.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Luanda: Plural Editores
- Duarte, A. (2012). *Aprender melhor*, Lisboa, Escolar Editora
- Estrela, M^a T. (1994). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Coleção Ciência da Educação, 2^a Edição, Porto: Porto Editora.
- Garcia Alonso, M. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola – uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*, Dissertação de Doutoramento, Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho
- Gonçalves, D. (2006). “Da inquietude ao conhecimento”, in *Saber (e) Educar 11*, ESEPF
- Gonçalves, D. (2007). *Finalidades da Educação para a Cidadania*, ESEPF

- Grace, C.; Shores, E. (2001). Manual de Portfólio, Um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: Artmed
- Guerra, M. (2003). Uma seta no alvo, Edições ASA, Porto.
- Hadji, C. (2001). Avaliação desmistificada. Artmed Editora.
- Hadji, C. (2011). Ajudar os alunos a fazer a autorregulação de sua aprendizagem: por quê? Como? (Visando um ensino com orientação construtivista). Trad. Laura Pereira. Pinhais: Melo.
- Hargreaves, A. (2004). O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança, Artmed Editora
- Libâneo, J. C. (2008). Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas (SP): Papirus.
- Lopes, J.; Silva, S.H. (2010). O professor faz a diferença. Lidel - Edições Técnicas
- MEC. (2013). Programa e Metas Curriculares de Matemática Do Ensino Básico, Lisboa
- Moreira, D.; Oliveira, I. (2004). O Jogo e a Matemática, Universidade Aberta
- Moreira, L. T. (2014). Projeto Fénix – sentidos de um projeto emergente na construção do sucesso escolar, Porto, Universidade Católica Portuguesa
- Nisa, S.; Nóvoa, A. (2012). Escritos sobre a educação, Lisboa: Tinta da China
- Nóvoa, A. (1991). Profissão Professor, Porto, Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Mochida, T. (2007). Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro. Artmed.
- Palhares, P. (2004). O jogo e o ensino/aprendizagem da matemática.
- Parente, C. (2002). “Observação: um percurso de formação, prática e reflexão” in Oliveira, F., A supervisão na formação de professores I –Da Sala à escola, Porto, Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). 10 novas competências para ensinar, Artmed Editora

- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*, Porto Alegre, Artmed Editora
- Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa : Gradiva.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação de desempenho docente*, Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores, Lisboa
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*, Barcarena: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino – o saber e o agir do professor*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, Editorial Presença
- Sampaio, P. A. D. S. R., & Coutinho, C. M. G. F. P. (2014). *Ensinar Matemática com TIC: em busca de um referencial teórico*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (46-2), 91-108.
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Ed. ASA, Porto

Legislação:

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro

Declaração Mundial sobre Educação para Todos / Unesco (1990)

Despacho Normativo nº30/2001, de 19 de julho – Regime de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico

Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto – Perfil Geral de Desempenho

Lei nº 49/2005, de 30 de agosto - Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro – Docente Generalista

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro – Necessidades Educativas Especiais

Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril – Autonomia das Escolas

Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto – Escolaridade Obrigatória

Revisão da Estrutura Curricular, de 26 de março de 2012

Decreto-Lei nº 137/2012 de 30 de Agosto – Autonomia das Escolas

Decreto-lei 79/2014, de 14 de maio – Prolongamento dos Mestrados em Educação

Documentos das Instituições:

Projeto Educativo – Instituição A

Projeto Educativo – Instituição B

Regulamento Interno – Instituição A

Regulamento Interno – Instituição B

Plano Anual de Atividades – Instituição A

Plano Anual de Atividades – Instituição B

Plano de Turma