



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PAULA FRASSINETTI
MESTRADO EM ENSINO DO 1º E 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

PROFESSOR COMPETENTE - DA TEORIA À PRÁTICA

Por Joana Margarida da Silva Moreira

Sob a orientação de Doutora Ana Maria Paula Marques
Gomes

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

Porto,
junho de 2013

DEDICATÓRIA

A todos os que me acompanharam neste processo mas sobretudo aos meus avós que, infelizmente, não conseguiram ver terminada esta etapa tão importante.

RESUMO

O estágio realizado nas valências de 1º e 2º ciclo caracterizam assim as exigências de uma futura vida profissional, de um professor com dupla habilitação. Nesse sentido ao longo deste relatório explicitaremos as competências que um professor deve desenvolver atualmente nos contextos estudados.

Para evidenciar características e processos damos conta de todo o caminho percorrido ao longo deste estágio, o processo de observação que culmina numa intervenção e em consequentes reflexões sobre a ação. Apoiando sempre a prática em pressupostos teóricos, no sentido de promover a competência docente, por sua vez, traduzida numa melhoria das qualidades de aprendizagem dos alunos, salientando os diferentes papéis desempenhados pelo docente durante a sua prática. Um professor competente que desempenha diferentes papéis, o de técnico (que utiliza ferramentas e que põe em prática o saber fazer), o de ato social (que analisa e envolve-se em projetos), o da pessoa (que continua em desenvolvimento pessoal, que se relaciona com os outros e comunica constantemente), o do prático reflexivo (que produz e reflete sobre práticas e que as inova constantemente), o do prático artesão (que realiza as suas funções e planeia toda a ação) e finalmente o professor culto (que domina saberes disciplinares, interdisciplinares, didáticos, epistemológicos, pedagógicos e psicológicos).

Palavras-chave: 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico; Professor Competente; Reflexão; Intervenção Educativa; Processos

ABSTRACT

The stage held the valence of 1st and 2nd cycle so characterize the demands of a future life, a teacher with double qualification. In this sense throughout this report we make the skills a teacher must currently develop in the contexts studied.

To highlight features and processes realize the entire journey throughout this stage, the observation process that culminates in an intervention and subsequent reflections on the action. Supporting, always practice on theoretical assumptions, in order to promote the teaching competence translated into improved quality of student learning. Emphasizing the different roles played by teachers during their practice. A competent teacher who plays different roles of the technical (and which tools that implement the know-how), the social act (analyzes and involved in projects), the person (who remains on personal development, which relates to the other and communicate constantly), the reflective practitioner (produces and reflects on the practices and innovates constantly), the practical craftsman (performs its functions and all action plans) and finally the teacher cult (which dominates disciplinary knowledge, interdisciplinary teaching, epistemological, pedagogical and psychological).

Key words: 1st and 2nd cycles of basic education; Competent Teacher; reflection; Educational Intervention; Processes

AGRADECIMENTOS

Culmina assim um processo académico longo, desafiador e aliciante. Para o ver finalizado muitas pessoas foram necessárias na retaguarda. Nesse sentido é chegado o momento de deixar as minhas palavras a cada uma das pessoas fundamentais que fizeram esta travessia comigo e me ajudaram a ser e a estar.

O meu primeiro agradecimento recai sobre a minha família, esta possibilidade que me proporcionaram será aproveitada ao máximo e resultará certamente num percurso rico e preenchido de boas práticas.

Agradeço também ao meu namorado que fez este caminho juntamente comigo e que sempre que foi necessário me apoiou e ajudou a conseguir levantar depois de momentos muito difíceis.

Agradeço ainda:

À professora Ana Gomes pelos ensinamentos e apoio ao longo desta longa e difícil caminhada.

A todas as pessoas que fazem da estrutura da ESEPF um local tão especial para se estudar, incluindo aqui todos os professores e funcionários.

Aos professores cooperantes Maria João Shumacher, Elisabete Alcobia, Olga Costa, Paula Costa e Rui Sampaio. Obrigada por confiarem e acreditarem nas nossas capacidades e por, de forma tão generosa, nos abrirem as portas das vossas salas.

Às instituições de estágio por nos receberem.

E sem esquecer, claro, todos os amigos que fiz nesta instituição. Um agradecimento especial à minha Amiga Maria João Nogueira que seguiu um caminho diferente mas esteve sempre comigo desde o primeiro dia, a toda a minha turma de mestrado, cada um de vocês de forma diferente fizeram de mim o que sou hoje. E um agradecimento muito especial a minha amiga e companheira Ana Anazário por fazer lado a lado este percurso comigo.

Por fim mas não menos importante, obrigada alunos do 2ºB e do 6ºA. Sem eles nada disto teria sido possível, obrigada por tornarem este caminho tão interessante e receberem a minha presença com carinho e abertura.

Muito obrigada a todos!

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
I.1 - O professor competente	11
I.1.1 – O ensino	14
I.1.2 – Estratégias de ensino	15
I.1.3 – O papel das Tecnologias de Informação e Comunicação	16
I.2– Diferenciação pedagógica	17
I.2.1 - Perturbação por Défice de Atenção e Hiperatividade (ADHD)	19
I.2.2 - Dislexia.....	21
I.3 – Enquadramento Legal.....	23
I.3.1 – Articulação entre o 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico – perfil do professor	23
CAPÍTULO II – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	25
II.1 – Tipo de estudo	25
II.1.1 – Participantes.....	26
II.1.2 – Instrumentos e procedimentos	27
CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO	29
III.1 – Caracterização do contexto	29
III.1.1 - As instituições	29
III.1.2 - Os grupos.....	32
III.2 – Intervenção educativa.....	33
III.2.1 – Observar.....	33
III.2.2 – Planear/Planificar	35
III.2.3 – Agir/Intervir	36
III.2.4 – Avaliar	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
LEGISLAÇÃO	49

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Referencial de competências profissionais

Figura 2. Avaliação formativa

Figura 3. Avaliação formativa características

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

1ºCEB - Primeiro Ciclo do Ensino Básico

2ºCEB - Segundo Ciclo do Ensino Básico

ADHD - Perturbação por Défice de Atenção e Hiperatividade

DREN- Direção Regional de Ensino do Norte

NEE- Necessidade Específica de Aprendizagem

P.E. - Projeto Educativo

PAPT- Projeto de Acompanhamento Pedagógico da Turma

PCT - Projeto curricular de Turma

PEI- Programa de Ensino Individual

PGDD- Perfil Geral de Desempenho Docente

TIC. - Tecnologias de Informação e Comunicação

ÍNDICE DE ANEXOS¹

Anexo I- Resposta dos aluno à avaliação das estratégias

Anexo II- Habilitações académicas dos encarregados de educação do 1º
Ciclo

Anexo III- Habilitações académicas dos encarregados de educação do
2º Ciclo

Anexo IV- Grelha de avaliação da leitura

¹ Consultar CD

- Anexo V-** Grelha de registo não estruturada
- Anexo VI-** Registo fotográfico das atividades
- Anexo VII-** Grelha de acompanhamento à prática pedagógica
- Anexo VIII-** Reflexão sobre entregas de trabalhos
- Anexo IX-** Reflexão da primeira semana de estágio no 2º ciclo
- Anexo X-** Esquema da sala da instituição 1
- Anexo XI-** Horários das turmas
- Anexo XII-** Exemplo de planificação
- Anexo XIII-** Exemplo de ficha de recuperação
- Anexo XIV-** Reflexão da aula de ciências
- Anexo XV-** Registos de previsão de experiências
- Anexo XVI-** Planificação de Ciências Naturais 2º Ciclo
- Anexo XVII-** Projeto do 1º Ciclo
- Anexo XVIII-** Cluedo Humano - Atividade 2º Ciclo
- Anexo XIX-** Teste de Ciências Naturais
- Anexo XX -** Teste de Português

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular -Prática de Ensino Supervisionada II – integrada no plano de estudos do Mestrado em ensino do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, tendo por base objetiva uma ação de acordo com o ideário da instituição, uma atuação sobe a perspetiva curricular e a gestão de recursos, organização do ambiente educativo e a adequação e constante reformulação da ação educativa. Durante a realização de um estágio interventivo no 1º e 2º ciclos do ensino básico, foram colocadas em prática técnicas e instrumentos de observação, registo, documentação e avaliações do processo educativo em decurso.

Ao longo deste relatório serão explanadas as vivências do percurso de estágio bem como a concretização evidente e clara da construção da profissionalização no decorrer do mesmo.

Num primeiro capítulo - Enquadramento Teórico - são abordadas questões teóricas fundamentais ao processo de ensino aprendizagem. Iniciando assim um processo de reflexão sobre a questão do profissional competente, que é abordada ao longo de todo o relatório por nos parecer uma temática atual e pertinente no contexto da experiência docente. Vamos incidir sobre a questão do ensino e a forma como, subjacente a esta questão, surgem as estratégias de ensino com a importância do papel das Tecnologias de Informação e Comunicação e o papel da diferenciação pedagógica. Como base neste último iremos incidir de forma mais específica em duas áreas das necessidades educativas especiais, a dislexia e a perturbação por défice de atenção e hiperatividade (ADHD). Ainda no mesmo capítulo faremos uma breve fundamentação teórica sobre a articulação entre o 1º e o 2º ciclos do ensino básicos e os pressupostos legais que os enquadram.

Num segundo capítulo – Metodologias de Investigação – é abordado o tipo de estudo realizado, ou seja, numa abordagem qualitativa de investigação aplicada a investigação Naturalista, cujos pressupostos implicam a otimização das práticas através da observação e registos em ambiente natural. Salientamos ainda no mesmo capítulo, os participantes do estudo bem como as características que achamos importante salientar. No decorrer da temática da investigação surge a explicitação dos instrumentos de recolha de dados para posterior reflexão e análise ao longo deste relatório.

Surge assim o terceiro capítulo – Intervenção – onde damos conta das características dos contextos em estudo bem como, das informações que merecem mais atenção ou achamos mais pertinentes. Posta esta fase de análise das instituições, é o momento de avançar e analisar as práticas. Damos conta assim das dimensões das práticas da observação, onde de forma detalhada analisamos o modo como observamos e onde incidiu o nosso olhar e análise de apoio à preparação/planificação. Nesta etapa apresentamos os aspetos que consideramos mais importantes e como se processa a preparação das aulas que fomos colocando em prática. Entrando assim a pertinência de esmiuçar a prática de ensino, a intervenção e as suas exigências e adequações. Por fim, analisamos a avaliação colocada em prática e observada nas instituições cooperantes.

Numa última fase abrimos espaço à reflexão – Considerações Finais – onde explicaremos a nossa postura perante a competência docente, a nossa progressão bem como a construção da nossa profissionalização e exigências que nos são colocadas. Ao longo deste tópico explicitamos também algumas práticas e analisamos a sua importância em todo o processo da competência docente.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

I.1 - O professor competente

"O grande objetivo político do sistema de formação de professores é que esta contribua para uma melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos. Esta melhoria deve provir da contínua capacitação profissional dos professores ao longo da vida, para que possam atuar, sempre numa atitude reflexiva e investigativa, como profissionais da mudança, capazes de gerir uma escola autónoma e respetivo território educativo onde interagem" (Campos, 2002, *in* Mesquita, 2013:13).

O papel do professor competente esta intimamente relacionado com as suas capacidades e atitudes. Estas atitudes, reflexiva e investigativas, deverão fazer parte do processo de formação de professores e para isso é necessário salientar, como afirma Altet (2001), que a construção da profissionalização é "antes de tudo, uma prática relacional, que necessita de múltiplas interações e que sofre limitações de parte de cada situação, além das incertezas provenientes das reações dos demais atores" (Altet, 2001 *in* Mesquita, 2013:22). De acordo com o mesmo autor é fundamental que durante a formação profissionalizante, exista por base uma reflexão sobre a ação e na ação, o saber analisar como forma reguladora da prática e por fim uma cultura profissional de ator, permitindo ao profissional transpor a especificidade da profissão com vista a uma cultura comum (docente e grupo). Convém desde já salientar-se a importância da identidade profissional que, de acordo com Le Boterf (2000), «permite dar sentido e coerência aos diversos saberes, competências e exigências acumuladas" sempre ao longo da vida"» (Le Boterf *in* Mesquita, 2013:23).

É agora pertinente analisar a ação multidimensional da ação do professor, segundo Mesquita (2013), com base na figura seguinte:

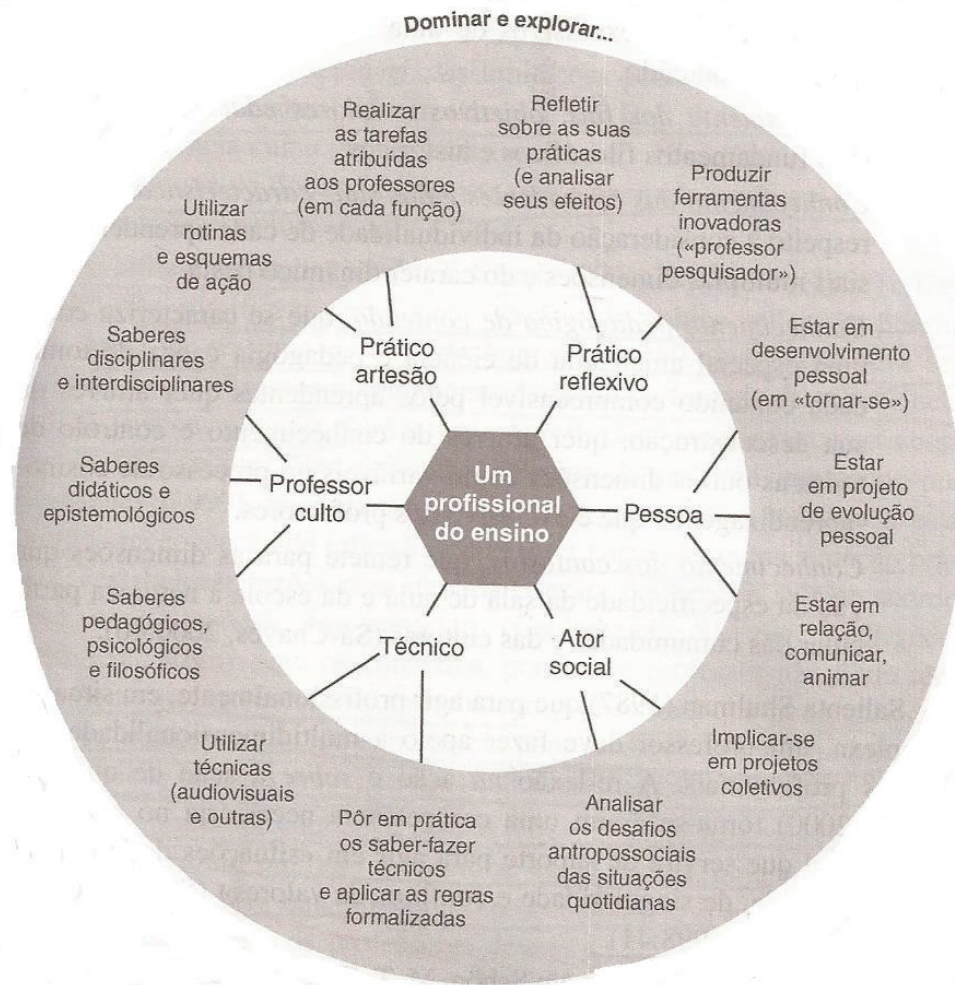


Figura 2. Referencial de competências profissionais (Paquay & Wagner, 2001 *in* Mesquita, 2013:25)

Um profissional do ensino é, ao mesmo tempo, um prático reflexivo, um artesão, uma pessoa, um ator social, um técnico e um culto. Em cada uma destas frentes desempenha uma grande diversidade de papéis. Estas dimensões conferem ao professor a possibilidade de contrariar a visão "(...) «monocultural» da escola tradicional portuguesa onde, para se ser um professor competente, bastava dominar e expor os conteúdos científicos imprescindíveis, que os alunos memorizavam sem perceber" (Cortesão, 2000 *in* Mesquita, 2013:24). Podemos assim explorar, através dos domínios da área de ação de um professor as suas capacidades multidimensionais que Sá-Chaves (2000 *in* Mesquita, 2013:25) afirma serem, com base em Lee Shulman, o conhecimento prático do professor, isto é, o conhecimento dos conteúdos, do *currículum* pedagógico em geral, dos fins, dos objetivos e valores, do conhecimento do grupo e das suas características, do conhecimento pedagógico

dos conteúdos e por fim do conhecimento dos contextos. Traços gerais essenciais à prática docente e, todos eles, explorados ao longo deste relatório.

As dimensões acima referidas são reconhecidas pelos autores, Paquay & Wagner (2001) como importantes e construtivas do profissionalismo do professor. A reflexão assume um papel de destaque em conformidade com Campos (2003) e de acordo com o Perfil Geral de Desempenho Docente (PGDD), que define o professor como um

"profissional cujo conhecimento específico da profissão encontra na investigação uma das suas referências, que constrói as suas práticas de modo adequado à especialidade de cada contexto e à singularidade de cada situação, que reflete sobre a sua prática apoiando-se na investigação e que participa em projetos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos" (Campos 2003 in Mesquita, 2013: 29).

De acordo com Oliveira-Formosinho (1988),

"ser professor sempre foi muito mais do que dar aulas, sempre implicou preocupações com o bem-estar, a segurança dos alunos, o apoio pessoal a estes, o respeito pelas suas famílias e a procura de métodos de ensino e avaliação mais eficazes" (Oliveira-Formosinho, 1988 in Lopes & Silva, 2011:105).

Assim sendo Day (1999) definiu o desenvolvimento profissional na docência como,

"a inclusão de todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino, e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes" (Day, 1999 in Lopes & Silva, 2011:107).

Para que efetivamente estas competências do professor sejam coerentes, parece pertinente especificar o que é ensinar e todos os pressupostos subjacentes à prática da docência.

I.I.I – O ensino

“Ser professor passa necessariamente, por ensinar e saber ensinar implica um agir e um interagir específico” (Alves, 2009 *in* Roldão, 2009:11). Para perceber melhor o processo de ensino é necessário fazer uma breve análise da história do ensino em Portugal. No decorrer do século XIX a escola assumiu o papel de uma instituição social, pública e mandatada para garantir a passagem de um determinado currículo. Foi estabelecido que o sistema organizativo do currículo se centrava em dois princípios nucleares: a homogeneidade da turma e a falta de comunicação entre disciplinas, subseqüentemente, entre professores. Ensinar a todos como se fosse um só, permitindo chegar ao maior número de alunos e a turmas maiores, “dizendo” o conhecimento já formalizado. Tornava o ensino mais rentável para os alunos e um serviço público (Nóvoa, 2005 & Barroso, 1995, *in* Roldão, 2009:17). Nos tempos de hoje sabe-se que o ato de ensinar pode considerar-se como essencial nas várias formas de abordagem. Segundo Roldão (2009:14), ensinar é dar a “matéria”, isto é, explicar aos alunos conteúdos e factos que devem ser passados a gerações seguintes; facilitar o trabalho de aprender que os alunos devem desenvolver autonomamente; organizar a apresentação dos conteúdos e finalmente colocar aos alunos questões que os levem a pensar.

O ato de ensinar, depende, segundo a mesma autora, do ponto de vista em que nos colocamos. Neste caso, desenvolvendo uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, acionando e organizando um conjunto de dispositivos que promovam uma aprendizagem ativa. Pois, “é no modo como se ensina que hão de encontrar-se as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro” (Roldão, 2009:15). Neste sentido podem então situar-se as estratégias de ensino porque “ensinar é accionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro” (Roldão, 2009:11).

I.I.II – Estratégias de ensino

Se o ensino está dependente da ação e implementação de dispositivos pedagógicos convém então salientar as estratégias de ensino e a sua importância, sabendo que a nomenclatura, *estratégias de ensino*, aparece muitas vezes associada a atividades, tarefas e experiências de aprendizagem (Ribeiro, 1980 *in* Roldão, 2009:25). Sendo também por variadas vezes, associada a apenas técnicas de planificação e avaliação. Uma ideia, segundo Roldão, muito difundida na década de 70 em Portugal. No entanto, deve ser claro que estes conceitos não são coincidentes. As mudanças do ensino, existentes até então, mudaram a perceção do que são estratégias. A mesma autora afirma que existem diferentes tipologias de estratégias. Contudo, o sentido de estratégia "[...] centra-se na conceção finalizada e organizada da ação de ensinar, operacionalizada em subestratégias, tarefas ou atividades" (Roldão, 2009:30).

De entre a organização da ação de ensinar surgem aspetos emergentes, a planificação e subseqüentemente os dispositivos pedagógicos e a diferenciação pedagógica. As estratégias de ensino exigem "[...] um grau de conceção intencional e orientador de um conjunto de ações para a consecução de uma determinada aprendizagem" (Roldão, 2009:57). A estratégia, segundo a mesma autora, mais do que uma nomenclatura específica deve ser encarada com a melhor forma encontrada para descodificar o que se pretende.

Os recursos digitais são uma realidade para os alunos com que nos cruzamos e uma estratégia fundamental como comprova a citação retirada de uma reflexão sobre a avaliação feita pelos alunos sobre as práticas e metodologias utilizadas no estágio, podendo então afirmar que "de acordo com uma grande maioria dos alunos quando lhe colocamos a questão, «O que mais gostaste nas aulas» foram obtidas respostas muito semelhantes às que passo a citar, achei uma maneira de dar aulas muito divertida por causa dos vídeos e das apresentações. Logo acho que consegui perceber muito bem a matéria dada" (anexo I). A necessidade e a quantidade de informação com que estes alunos contactam diariamente tornam necessário destinar às TIC, o próximo tópico deste relatório.

I.I.III – O papel das Tecnologias de Informação e Comunicação

É um facto inquestionável que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão presentes na escola e no ensino educativo sabendo que estas possibilitam novos cenários educativos. Elas podem ser utilizadas no seio das aulas e nos centros educativos através de projetos pedagógicos e didáticos, em que se aproveitam as potencialidades das mesmas. Podemos também encontrar uma outra forma de utilização, como extensão das próprias aulas a outros espaços, como no caso das bibliotecas e dos museus. Numa perspetiva mais ampla, elas podem servir um cenário mais global, pois a utilização das tecnologias móveis das redes WI-FI permitem que a aprendizagem saia para além dos muros da própria sala de aula e possa acontecer em qualquer lugar e em qualquer momento.

As TIC são um veículo que possibilita, de uma forma eficaz, a transmissão da informação, que propicia o contacto entre aprendentes, professores e materiais. No entanto, elas só por si não são condição suficiente para garantir o sucesso dos estudantes. As alterações que a utilização das TIC introduzem nas atividades educativas devem ser encaradas numa dupla perspetiva. Por um lado, questionar que tipos de alterações são produzidas nos estudantes e nos professores e na relação que se estabelece entre eles, e por outro, as características e os formatos das situações educativas que podem levar a alterações significativas (Goulão, 2012:18).

Assim, para que o professor, possa dar uma resposta efetiva aos desafios que a introdução das TIC comporta na esfera educativa, ele deverá ver reforçados os seus conhecimentos e as suas competências nas seguintes áreas: conhecimentos sobre o desenvolvimento humano; conhecimento sobre os conteúdos a lecionar; conhecimentos didáticos e pedagógicos e, por fim; os conhecimentos tecnológicos.

A sociedade da informação, da comunicação, da aprendizagem, da partilha, do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida em que vivemos atualmente caracteriza-se por constantes mutações políticas, económicas, sociais, legais e tecnológicas. Conceitos como geração net, geração digital ou geração (e-mail, e-escola, e-book, e-news, etc.) são termos comumente usados não só nos artigos científicos, mas também nos mais diversos media. Os limites do mundo físico e do mundo virtual são cada vez mais difíceis de perceber para esta geração composta por nativos digitais e imigrantes digitais.

Se as tecnologias dos media, ao tornarem-se extensões dos nossos membros e sentidos, exteriorizando, amplificando e modificando as diversas funções cognitivas

na relação com o meio, tal como afirmou McLuhan (1994 in Gonçalves, 2012:120), se tornem também transparentes aquando da sua utilização, então poderemos afirmar que os alunos e professores dispõem de instrumentos que não condicionam a aprendizagem, ou seja, dispõem de ferramentas e recursos adequados às metodologias e estratégias pedagógicas inerentes aos processos de ensino e aprendizagem: *sabedoria digital*. Para este autor, a utilização deliberada das TIC conduz à sabedoria não só ao permitir a descoberta de um poder cognitivo para além da nossa capacidade inata, mas também ao favorecer a melhoria das capacidades. Nesta perspetiva, todos, sem exceção, têm a possibilidade de adquirir sabedoria digital (Gonçalves, 2012:121-122).

I.II– Diferenciação pedagógica

Realmente “o que temos em comum com os outros torna-nos humanos. As nossas diferenças são o que nos distinguem enquanto indivíduos” (Tomlinson, 2008:13). A diferenciação pedagógica é ainda esquecida nas salas de aula. Segundo Tomlinson, os professores continuam a olhar apenas, e mais facilmente, para as semelhanças dos alunos. Porque diferenciar implica “agitar as águas”. O autor distingue e clarifica o ensino diferenciado afirmando que não é um ensino individualizado, não é caótico, não é apenas outra forma de homogeneizar o grupo, não é ajustar todos a um mesmo “tamanho de roupa”. É antes um investimento pró-ativo, mais qualitativo do que quantitativo com origem no processo de avaliação, mais centrado no aluno. Providencia múltiplas abordagens (conteúdo, processo e produto) e é orgânico (professor e aluno aprendem juntos, embora o primeiro domine a matéria em estudo).

A necessidade de ajustes a alguns alunos é uma realidade emergente, face às necessidades educativas especiais (NEE) destes. Ao longo deste relatório abordamos o tema da diferenciação pedagógica e das NEE, pois nos grupos em estudo existem alguns casos que exigem uma adequação pedagógica mais individualizada e assertiva. No 1º CEB e no 2º CEB, tivemos dois alunos com Perturbação por Défice de Atenção e Hiperatividade (ADHD) e ainda dois alunos disléxicos, problemas com que todos os professores se vão deparando cada vez mais e que explicitaremos mais à frente neste relatório. Por este motivo vamos, nesta fase, definir o conceito de escola inclusiva, não só para as crianças com necessidades educativas especiais, mas para

todos os alunos da escola em geral. Segundo Correia (2008), o conceito de inclusão tem sofrido equívocos constantes, tem sido exasperado com frases edíficas que fazem com que quem mais sofra com este processo sejam as crianças com NEE. O Sindicato Nacional de Professores inglês (2006), “sugere que a inclusão (tal como esta é entendida hoje em dia) está a prejudicar muitos alunos com necessidades educativas especiais, e a enfraquecer a educação dos outros alunos e a deixar os professores exaustos a tentarem responder as necessidades destes alunos (*in* Correia, 2008:11).” Segundo o mesmo autor, estes alunos devem ter, sempre que possível, lugar na escola regular perto da sua residência e a sua inclusão deve ser vista como um todo e não só pelo desempenho académico, maximizando assim as potencialidades destes. Mas esta abordagem exige, também, perceber que estes alunos devem estar apoiados por equipas e por um programa educativo individual, para um atendimento mais adequado e que efetivamente promova competências adequadas.

Citando a revista *Exceptional Parent* (1993), podemos perceber que

“quando uma criança com necessidades educativas especiais é meramente colocada numa classe regular sem os serviços e apoios de que necessita e/ou quando se espera que o professor do ensino regular responda a todas as necessidades dessa mesma criança, sem o apoio de especialistas, isso não é inclusão. Nem é educação especial ou educação regular apropriada – é educação irresponsável” (*in* Correia, 2008:13).

Perante esta realidade e com as necessidades com que nos fomos defrontando, é essencial, a partir deste ponto, descrevermos sumariamente as problemáticas com que nos deparamos ao longo deste estágio, nomeadamente a Perturbação por Défice de Atenção e Hiperatividade e a Dislexia.

I.II.I - Perturbação por Défice de Atenção e Hiperatividade (ADHD)

Pelo facto de nos dois contextos de estágio, termos tido alunos com ADHD ouve a necessidade premente de clarificar a temática. Segundo Selikowitz (2010), Lopes (1998) e Parker (2003), o ADHD é um distúrbio neurobiológico que foi descrito pela primeira vez em 1902, por um médico inglês – Dr. George Still. Este percebeu que esta perturbação não se deve a falhas na educação (Selikowitz, 2010:33). O ADHD “carateriza-se pelo inadequado desenvolvimento das capacidades de atenção e, em alguns casos, por impulsividade e/ou hiperactividade” (Parker, 2003:8).

A terminologia utilizada para esta perturbação foi sendo alterada, ao longo dos tempos. “Desde 1994 que é utilizado nos EUA o termo «Défice de Atenção/Distúrbio de Hiperatividade» (a que corresponde qualquer uma das abreviaturas, «AD/HD» ou «ADHD») para abranger o espectro de crianças com todas as formas desta perturbação” (Selikowitz, 2010:34).

Barkley (1990 *in* Lopes, 1998:22) declarou que o ADHD não é apenas “[...] um distúrbio ao nível da atenção mas sim um problema desenvolvimental de inibição de respostas (inapropriadas)”. Desta forma, este mesmo autor apresenta uma “redefinição” do ADHD:

“O DHDA consiste em deficiências desenvolvimentais na regulação e manutenção do comportamento através de regras e consequências. Estas deficiências dão origem a problemas de inibição, iniciação ou manutenção de respostas a tarefas ou estímulos e de adesão a regras ou instruções, particularmente em situações em que as consequências de tais comportamentos são distantes, fracas ou inexistentes. As deficiências são evidentes na primeira infância, provavelmente crónicas e embora possam melhorar com a maturação neurológica, evidenciam-se persistentes em comparação com as realizações de crianças normais da mesma idade, as quais também melhoram com o desenvolvimento” (Barkley, 1990:71 *in* Lopes, 1998:22).

O ADHD

“resulta de quantidades insuficientes de determinados mensageiros químicos no cérebro da criança. Os medicamentos administrados no tratamento [...] do PHDA actuam ao restaurar os níveis normais destes mensageiros químicos e permitir, assim, que a criança se comporte e aprenda como as outras crianças” (Selikowitz, 2010:19-20).

Selikowitz (2010:32) refere que esta perturbação que ocorre, comumente, na infância e atinge cerca de 5% das crianças em idade escolar “Afecta três vezes mais

os rapazes do que as raparigas [...]” não distinguindo os grupos étnicos (Selikowitz, 2010:32).

A terminologia ADHD encontra-se de acordo com o novo DSM V (Dicionário de Saúde Mental, 5.^a edição). O DSM V é um manual de diagnóstico e estatística da Associação Americana de Psiquiatria, ainda não traduzido para português, mas que confirma a nomenclatura em uso.

Muito frequentemente, as crianças com ADHD apresentam problemas de hiperatividade, desatenção, impulsividade, dificuldades em regular o seu comportamento, afirma Lopes (1998:69). No entanto, algumas crianças sem ADHD podem revelar alguns destes sintomas apesar de ser com menos intensidade que as crianças diagnosticadas com ADHD (Selikowitz, 2010, p. 20).

Este fenómeno ocorre por se verificar uma anomalia nas funções cerebrais. Nas crianças com ADHD, os mensageiros químicos, que operam na zona frontal do cérebro, esgotam-se e a informação não circula normalmente. Este fenómeno atribui-se a fatores genéticos. A realização de uma tomografia ao cérebro (TEP) mostra as partes do cérebro ativas ao mesmo tempo. "Quando indivíduos normais realizam funções executivas, os lobos frontais mostram uma grande atividade. [...] em pessoas com ADHD estes exames revelam que as regiões frontais do cérebro estão menos ativas" (Selikowitz, 2010:131).

Segundo Selikowitz (2010:131), Hans Lou realizou esse exame em crianças e verificou que estas anomalias eram dissipadas assim que administrava nos doentes um metilfenidato (ritalina). "Este fármaco aumenta os níveis da «dopamina» (neurotransmissores) produzida nas extremidades dos neurónios, em determinadas partes do cérebro" (Selikowitz, 2010:131), aumentando a atividade de transporte de dopamina em cerca de 70%. No entanto, em alguns indivíduos o organismo declina a medicação antes que esta desempenhe a sua função de mensageiro.

Para melhor percebermos o funcionamento do cérebro de uma criança com ADHD, Sosin & Sosin (2006:9) utiliza uma analogia com a função de um realizador de televisão. O seu papel é monitorizar o painel de controlo enquanto inúmeras câmaras enviam imagens de acontecimentos complexos. Em poucos segundo o realizador deve selecionar a sequência de imagens a transmitir, à medida que os planos vão mudando e quando o realizador se encontra num grande turbilhão de informação, este deve dar indicação de focagem concretas aos operadores de câmara. Apesar da persuasão de diversas imagens o realizador deve selecionar e direcionar a sua atenção para a pertinência das imagens, para que faça sentido para o público.

Mas e se todas as imagens fossem atrativas? E se o realizador simplesmente não conseguisse escolher? É claro que a sua frustração iria aumentar e a sua ação iria tornar-se ineficaz. O seu trabalho não está a ser realizado convenientemente. O bombardeamento de imagens é tal que ele não consegue focar a sua atenção.

Isto é o que acontece às crianças com ADHD, a informação é tanta que a criança não consegue selecionar e focar a sua atenção. A criança não tem um realizador competente para mexer os «cordelinhos».

Em contexto de sala de aula acontece a mesma coisa, a professora fala, o passarinho canta na janela, os colegas conversam mesmo ao lado, o estômago a dar horas, a lembrança da discussão que houve com a mão de manhã, etc. Todas estas situações disputam a atenção do cérebro destas crianças, não sendo assim capazes de focar a sua atenção no que lhe interessa mais, fazendo escolhas.

I.II.II - Dislexia

Também tivemos em contexto de estágio alunos com dislexia, o que requereu um olhar mais atento sobre os mesmos e a problemática em si.

“Em 1878, um médico alemão, Dr. Kussmaul, descreveu um homem que era incapaz de aprender a ler”. Este tinha um grau de inteligência dentro dos parâmetros normais e tinha recebido uma educação adequada. Na altura, o médico alemão, “[...] denominou este problema de *cegueira da leitura*. Nove anos depois [1887], Dr. Berlin, outro médico alemão, criou o termo *dyslexia* (do grego, «dificuldade com as palavras») para esta condição” (Selikowitz, 2001:7). Assim, podemos dizer que o termo *dislexia* foi criado para descrever uma condição adquirida, desenvolvida após o nascimento, “característica de um grupo especial de pacientes que sentiam grandes dificuldades em ler, devido a uma doença cerebral” (Richardson, 1989 *in* Hennigh, 2003:14).

Segundo Cruz (2009), a dislexia é vista como uma dificuldade específica de aprendizagem da leitura que influencia sobretudo a escrita.

O investigador mais importante no campo da dislexia foi Samuel Orton que, em 1928, utilizou a expressão estrefossimbolia («símbolos invertidos») para descrever a dislexia. A teoria da dominância mista, proposta por este autor, considerava que a dislexia seria causada pela insuficiente dominância de um hemisfério cerebral sobre o outro. “Quando um indivíduo via um símbolo, os hemisférios direito e esquerdo do cérebro iriam codificá-lo de forma independente. A versão de cada um dos hemisférios

seria o reverso, a imagem no espelho, do outro. A confusão resultaria de não se registrar uma dominância de um dos hemisférios do cérebro sobre o outro. Até que tal dominância fosse estabelecida, haveria uma incerteza sobre qual das imagens em espelho deveria ser seguida e, assim, o problema das inversões persistiria” (Hennigh, 2003:15).

“A dislexia desenvolvimental específica é uma desordem que se manifesta na dificuldade em aprender a ler, apesar da escolarização convencional, do funcional intelectual adequado e das oportunidades socioculturais. Depende de deficiências cognitivas fundamentais, frequentemente de origem física” (Kamhi, 1992, *in* Hennigh, 2003:16).

A dislexia manifesta-se em 5,4% das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Vale, et. Al, 2011 *in* Coelho, 2013). Esta desordem é caracterizada por “dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam tipicamente de um défice na componente fonológica da linguagem que é frequentemente imprevisível em relação a outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente, podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que podem impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais” (Associação Internacional de Dislexia, 2003, *in* Coelho, 2013:14).

O processamento de informação fonológica reporta-se à identificação, articulação e ao uso dos diferentes sons da língua. Assim, podemos dizer que os padrões típicos envolvem: “inversão de letras na leitura e na escrita; omissão de palavras na leitura e na escrita; dificuldade em converter letras em sons e em palavras; dificuldade em usar sons para criar palavras; dificuldade em recuperar da memória sons e letras; dificuldade em apreender o significado, a partir de letras e sons” (Hennigh, 2003: 5).

De acordo com Nielsen (1999 *in* Coelho, 2013: 20) as crianças com dislexia, na expressão oral apresentam diversos sinais como: têm dificuldade em selecionar as palavras adequadas para comunicar (tanto a nível oral como escrito); revelam pobreza de vocabulário; elaboram frases curtas e simples e têm dificuldades na articulação de ideias; repetem sílabas, palavras ou frases (também acontece na leitura). Torres & Fernández (2002:14) caracterizam a leitura destas crianças como “lenta, sem ritmo, com leitura parcial de palavras, perda de linha que está a ser lida, confusões quanto à ordem das letras – por exemplo: *sacra* em vez de *sacar* – inversões de letras ou palavras – por exemplo: *pro* em vez de *por* – e mescla de sons ou incapacidade para ler fonologicamente”.

I.III – Enquadramento Legal

Importa agora definir o que está explícito na lei, para justificar a pertinência da articulação entre o 1º e 2ºCEB. E de acordo com a legislação vigente, mais especificamente com a Lei de Bases do Sistema Educativo, os dois ciclos de ensino são subsequentes. Respetivamente à caracterização dos ciclos de ensino, sabe-se que no 1ºciclo, o ensino é globalizante e da responsabilidade de um professor único, que pode no entanto trabalhar com professores de áreas específicas, já no 2º ciclo o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares e desenvolvem-se em regime de um professor por área.

I.II.I – Articulação entre o 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico – perfil do professor

Durante a massificação do ensino, mais concretamente durante os séculos XIX e XX, os professores a exercerem funções não tinham uma formação profissional. Hoje em dia tal cenário é absolutamente impossível. O decreto-lei n.º 47/2007 visa minorar o insucesso escolar bem como o excessivo abandono escolar, fixando a obrigatoriedade no 12º ano de escolaridade. Para que esta meta seja cumprida a formação profissional de professores é fundamental.

A mobilidade entre ciclos é também um objetivo desta nova legislação e das políticas educativas atuais. A formação de professores com habilitações para lecionarem no 1º e 2º CEB, perfil 4, permite uma mobilidade completa e abrangente e minimiza as mudanças bruscas da monodocência para a pluridocência, gerando-se assim, a possibilidade de desenvolver as competências propostas para o ensino básico, sem que seja projetado para segundo plano a relação estabelecida com os alunos. De acordo com o decreto-lei n.º 240/2001 algumas das dimensões do professor que leciona em ambos os ciclos passam por promover:

- "- aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados.
- aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que fundamentam.
- o exercício da atividade, de forma integrada, no âmbito de diferentes dimensões (...) e no contexto em que se insere.
- a formação como elemento construtivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a

construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais”.

É também fundamental referir, o decreto-lei n.º 3/2008 por este orientar a prática da docência no sentido do sucesso de *todos os alunos*, pretendendo desenvolver uma escola inclusiva orientada por princípios, valores e instrumentos que permitam uma maior igualdade de oportunidades. Em termos gerais, o decreto-lei n.º 3/2008 está organizado de modo a que fiquem definidos objetivos e grupos-alvo, organização e funcionamento da educação especial, processos de avaliação, intervenção e as respetivas respostas educativas.

CAPÍTULO II – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

“Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão (...) é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intelectualmente e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (Alarcão, 2001:18).

É esta atitude e os procedimentos utilizados que vamos explicitar ao longo deste capítulo. Salientando a importância da atitude investigativa e reflexiva subjacente à prática de um profissional competente que é capaz de, através da sua prática, construir ferramentas inovadoras e analisar os seus efeitos.

II.1 – Tipo de estudo

O estudo realizado por nós, apresenta características qualitativas, e "em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incluindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc." (Guba e Wolf, 1978 *in* Bogdan e Biklen, 1994:17). Este tipo de investigação encontra-se, de acordo com os mesmos autores, na esfera da *investigação qualitativa aplicada*. Deste campo fazem parte a investigação *avaliativa* e *decisória* (o investigador avaliar a pertinência de um programa com objetivo de o manter implementado ou de o eliminar), a *investigação pedagógica* (onde se encaixa o nosso tipo de investigação - naturalista- neste caso o investigador é um participante da ação e pretende usar esta investigação para melhorar a qualidade das suas práticas) e por fim a *investigação-ação* (o investigador tem a intenção de promover mudanças sociais de acordo com as suas crenças).

Esta investigação garante ao professor a possibilidade de registar momentos, não tão descritivos como em outro tipo de investigação, mas momentos e conversas que pareçam fornecer dados relevantes para as suas práticas. O investigador, de acordo com Bogdan e Biklen (1994:287), deve criar empatia com as pessoas que fazem parte do estudo, é-lhes exigido um esforço acrescido para compreender o maior número de pontos de vista. Esta abordagem oferece aos futuros professores "a oportunidade de explorarem o ambiente complexo das escolas e simultaneamente tornarem-se mais auto conscientes acerca dos seus próprios valores e da forma como

estes influenciam as suas atitudes face aos estudantes, directores e outras pessoas" (Bogdan e Biklen, 1994:287). Surge aqui a necessidade de salientar que existem algumas confusões no uso da investigação qualitativa em educação. Em alguns casos ouvimos afirmar tratar-se de uma investigação-ação, no entanto e apesar de apresentar algumas características deste tipo de investigação, como por exemplo a recolha de informação sistemática, um dos mais flagrantes será a investigação para a ação (que no caso do futuro professor é uma eminência, recolher dados e alterar as práticas). No entanto este tipo de investigação não corresponde às necessidades do professor por não ter na sua essência o objetivo e a fundamentação subjacente às necessidades da prática pedagógica.

Durante a nossa prática e de forma a garantir um pleno conhecimento do grupo, tivemos a oportunidade de experimentar diversificados instrumentos metodológicos, com o objetivo de melhorar a qualidade das mesmas.

No processo de reconhecimento do grupo, a investigação é a melhor forma de identificar processos essenciais na prática educativa, através dos momentos de observação, planificação, ação e avaliação.

Assim sendo, a observação fez sempre parte integrante deste processo.

II.1.1 – Participantes

O estudo foi realizado nas instituições cooperantes, constituída por dois grupos. O primeiro grupo uma turma do 2º ano do 1º CEB composta por 25 elementos – 15 do sexo masculino e 10 do sexo feminino - residentes, a sua maioria, na área metropolitana do Porto e que pertencem a famílias de classe média/alta. Os pais, numa grande maioria, apresentam habilitações académicas superiores (anexo II). Deste grupo faz parte um aluno com NEE (ADHD), referenciado desde o ano letivo 2009/2010 de acordo com o Programa de Ensino Individual (PEI).

O segundo grupo, uma turma de 6ºano do 2º CEB composta por 16 elementos - 10 do sexo feminino e 6 do sexo masculino - residentes na área metropolitana do Porto. Este grupo de alunos pertence a famílias de classe média/alta. Os pais, de forma geral, apresentam qualificações superiores e apenas um encarregado de educação se encontra desempregado², (tabela em Anexo III). Algumas características

² Estas informações encontram-se em conformidade com o Projeto de Acompanhamento Pedagógico da Turma (PAPT)

deste grupo devem ser salientadas, uma aluna está ao abrigo do decreto-lei n.º 3/2008 com um PEI. Mas, de acordo com o Projeto de Acompanhamento Pedagógico da Turma (PAPT), duas recebem apoio no que respeita à adequação no processo de avaliação (artigo 20º), tendo as suas provas tipologias diferentes das dos demais alunos, alteração no tempo de prova e despenalização dos erros ortográficos, uma vez que têm o diagnóstico de dislexia (ver ponto I.II.II) Também, de acordo com o mesmo documento, PAPT, existe um aluno com ADHD, outro com problemas emocionais e uma aluna com diplegia espástica. Neste último caso a aluna não necessita de qualquer tipo de adequação da prática docente nas áreas curriculares por nós lecionadas, uma vez que o enfoque maior da diplegia é na área motora, permitindo que a aluna acompanhe as aulas sem grandes dificuldades.

Dos participantes deste estudo fazem também parte o par pedagógico, a professora cooperante do 1ºCEB, os quatro professores cooperante do 2ºCEB porque a docência é "antes de tudo, uma prática relacional, que necessita de múltiplas interações e que sofre limitações da parte de cada situação, além das incertezas provenientes das reações dos demais atores" (Altet, 2001 *in* Mesquita, 2013:22) e os demais funcionários dos dois contextos educativos.

II.I.II – Instrumentos e procedimentos

Ao longo do tempo de estágio e de acordo com as experiências e as vivências, foi necessário que existisse uma articulação dos instrumentos utilizados. Após o conhecimento da instituição onde iria decorrer o estágio optamos por fazer a leitura dos documentos onde constam os princípios e as ações por que se pauta a instituição, este passo foi semelhante em ambos os ciclos de estudo. Na instituição 1 proporcionou-se de imediato à leitura dos documentos da turma (o plano curricular de turma e o programa educativo especial de um aluno) com o objetivo de perceber questões que a observação, em si só, não permite deslindar. Na instituição 2 tivemos acesso ao PAPT onde constam as características da turma, no entanto em conversas informais com os professores cooperantes obtivemos uma informação mais detalhada e justificada de alguns comportamentos.

Ao longo das práticas interventivas, a observação assumiu, a par da reflexão, um ponto fulcral dessa mesma prática. Possibilitou a análise e a tomada de decisões rápidas e estratégicas, permitindo um maior crescimento profissional e pessoal.

Como formas de registos em ambos os ciclos, utilizamos grelhas de avaliação da leitura (anexo IV), registos de observação não estruturados (anexo V) e registos fotográficos (anexo VI) No que diz respeito à reflexão esta acompanhou de forma transversal toda a intervenção, estando plasmada em momentos de reflexão da prática ao longo do presente documento.

Salientamos para finalizar as grelhas de acompanhamento da prática profissional (anexo VII), estas grelhas eram utilizadas nas reuniões sobre as intervenções e tentos os professores cooperantes como o supervisor da ESEPF as preenchiam.

CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO

III.I – Caracterização do contexto

III.I.I - As instituições

A primeira fase do estágio profissionalizante decorreu na instituição 1³, uma instituição de ensino particular que compreende os seguintes níveis de ensino: educação pré-escolar e 1º CEB. Este estabelecimento está situado na cidade do Porto, pertencente à freguesia de Cedofeita. Segundo o Projeto Educativo da instituição 1 (cedido pela direção), esta freguesia ocupa uma área de 249 hectares e existem cerca de 37 mil habitantes. Está inserido num meio urbano cujas atividades económicas dominantes são a indústria, o comércio e os serviços. Nesta freguesia convivem diferentes tipologias habitacionais: há muita habitação individual antiga, mas também prédios de construção mais recente, as acessibilidades ao colégio são ótimas, tendo transportes públicos (autocarros, metro e camionetas) bem perto das instalações. A instituição 2⁴, uma instituição também de ensino particular que compreende os seguintes níveis de ensino: educação pré-escolar, 1º, 2º, 3º CEB e Secundário. Este estabelecimento está situado na cidade do Porto, pertencente à freguesia de Bonfim. Segundo o PE da instituição 2 (disponível no site da instituição), esta freguesia situa-se no centro histórico da cidade do Porto, ocupa uma área de 292 hectares e existem cerca de 24 mil habitantes, de acordo com o projeto educativo, a instituição 2 está inserida num meio urbano com bastante acessibilidade. Apresenta zonas bem desenvolvidas e com bom nível de vida, com as suas vivendas e bairros polifamiliares (Antas), mas mantém também zonas com estruturas próprias de zonas degradadas (S. Vítor).

³ Para garantir o anonimato e preservar a imagem da instituição passaremos a referir-nos a esta como instituição 1.

⁴ Para garantir o anonimato e preservar a imagem da instituição passaremos a referir-nos a esta como instituição 2.

As instituições necessitam de determinados órgãos para que tenham um bom funcionamento, sendo que, a cada um deles cabem certas funções e responsabilidades. Assim, segundo os Organigramas, a organização e funcionamento das instituições é composta pelos seguintes órgãos: Direção Executiva, Direção Pedagógica, Direção da Qualidade e Direção Administrativa.

Concordando com o que está referido no Regulamento Interno da instituição 1, é da responsabilidade dos professores do 1º CEB a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver na sala com a respetiva turma.

De acordo com o Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de Abril, as escolas são estabelecimentos aos quais está entregue uma missão 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*. Para isso, é necessário que a governação das escolas se organize eficazmente. Desta forma, podemos considerar o Regulamento Interno, o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades.

O Regulamento Interno define, de acordo com os princípios estabelecidos no regime de autonomia, administração e gestão, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, o regime de funcionamento do estabelecimento de ensino, dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação educativa e dos serviços especializados de apoio educativo, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade educativa.

Relativamente ao PE, para a instituição 1 que visa conduzir à autotranscendência e capacitar para relacionar a cultura humana global com a mensagem cristã, ajudando o aluno a concretizar a sua condição de pessoa, apoiá-lo no cumprimento dos deveres que incumbem ao cidadão adulto. O PE da instituição 2 visa, por sua vez, a educação para os valores e para uma cidadania ativa.

O Plano Anual de Atividades assume-se como documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do PE, os objetivos, as formas de organização e de programação de atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução. Deverá ser também dinâmico e ir-se ajustando e completando ao longo de cada ano letivo.

A eficácia institucional depende da qualidade da sua colaboração mútua, pois nenhuma instituição é autónoma no seu funcionamento, sendo então necessário o estabelecimento de parcerias. Cada um dos serviços e instituições que integram estas

parcerias é único nas suas características, na medida em que são especializados nas mais diversas áreas, de modo a dar uma resposta multidisciplinar à definição dos objetivos, bem como à elaboração de um programa de ação. Para promover o desenvolvimento de uma educação global e individualizada, o estabelecimento de parcerias com outras instituições é fundamental. Assim sendo, os centros de estágio estabelecem parcerias com as seguintes entidades: Ministério da Educação; Direção Regional de Educação do Norte; Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral do Porto; Great, Higiene e Segurança no Trabalho; Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto; Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica (Porto); Infoco; Brangue – Engenharia Consultoria e Formação, Lda; Terapis – Terapia da Fala, Lda; APPACDM; PSP- Escola Segura; Secretariado Diocesano da Escola Católica; AEEP; Docpor multimédia (website); Areal Editores; British Council Portugal.

Considerando a importância do desenvolvimento de atividades extracurriculares para o desenvolvimento das crianças e para a promoção futuro sucesso escolar, são prestados no 1º CEB serviços facultativos, tais como: Salas de Apoio ao Estudo; Praia no mês de julho; Atividades extracurriculares (natação, ballet, karaté, teatro, piano, inglês e xadrez). No 2º ciclo são apresentados alguns grupos facultativos como: o do teatro, da matemática e das ciências.

O espaço educativo é feito, cada vez mais, de acordo com a sociedade atual, tentando criar recursos didáticos coerentes com os seus propósitos e adaptação dos recursos já existentes. Desta forma, pretende-se melhorar a qualidade e eficácia da experiência educativa que se desenvolve em cada aula, atualizando os materiais e equipamentos tecnológicos. Assim, cada sala de aula do 1º ciclo está equipada com quadro, material pedagógico-didático, leitor de CD, mesas, cadeiras, armários, estantes, expositores de cortiça, cabides, banca com ponto de água. Na instituição 2 os recursos tecnológicos estão mais limitados, assim sendo, existe uma sala de informática e uma sala multimédia. As salas estão equipadas com mesas, cadeiras, estantes e placares de cortiça expositores.

No que diz respeito aos recursos humanos ambos os estabelecimentos de ensino necessitam de um conjunto de pessoas para responder às necessidades. Desta forma, a comunidade educativa é composta por: Corpo Docente; Corpo Discente, Encarregados de Educação; Direção Executiva, Pedagógica e Administrativa; Psicóloga; Vigilantes; Enfermeiras; Estagiários de educação; Funcionários administrativos e Funcionários não docentes.

III.I.II - Os grupos

Relativamente aos alunos que frequentam a instituição 1, na maioria são provenientes de famílias com nível socioeconómico médio/alto. Segundo o PCT, o grupo de alunos, é composto por vinte e cinco alunos, onde quinze são do sexo masculino e os restantes do sexo feminino. No geral, o comportamento destes alunos destaca-se de forma positiva, sendo interessados e trabalhadores, cumprindo regras da sala de aula e de convivência, respeitando as orientações de qualquer funcionário da instituição. Estes alunos relacionam-se com os outros facilmente, não sendo conflituosos, com a exceção de um aluno que, por vezes, revela alguns problemas de comportamento recorrentes em diversas situações.

"Há um aluno com NEE, criança com Relatório de observação e avaliação psicológica devido à identificação de dificuldades várias por ela demonstradas, tendo sido referenciada no ano letivo 2009/2010 segundo os critérios da CIF-CJ e usufruído por este motivo de um PEI, desde essa data. Estas dificuldades têm comprometido de forma marcante o processo de aprendizagem e de sociabilização do aluno supracitado. Quando frequentou o ensino pré-escolar, beneficiou das medidas de apoio pedagógico personalizado e de adequações no processo de avaliação. Aconselhado pela psicóloga que o acompanha e a pedido dos pais à Direção Regional de Ensino do Norte (DREN), repetiu a frequência no ensino pré-escolar (turma dos 5 anos), ingressando pela primeira vez neste estabelecimento de ensino. Após o início do trabalho em sala de aula, no 1º ano de escolaridade, foi possível constatar que esta criança apresenta também algumas características de ADHD. Tudo isto está descrito de forma pormenorizada, no Programa Educativo Individual (PEI) elaborado para este aluno. É pouco autónomo nos trabalhos que realiza e não reage bem aos erros que às vezes executa, mas mesmo com estas dificuldades, tem acompanhado as aprendizagens realizadas. Este aluno iniciou medicação no último período do 1º ano" (PCT).

Dos alunos da instituição 2, existem algumas observações mais alargadas a fazer ao grupo. É um grupo bastante interessado e organizado. De acordo com as notas obtidas ao longo dos períodos escolares podem ser considerados alunos bastante empenhados e esforçados para alcançarem bons resultados, contudo, no grupo existe um caso de comportamento bastante distrativo e alarmante. Este aluno, com problemas emocionais (de acordo com o PAPT) apresenta uma conduta repreensiva e um baixo aproveitamento escolar, por isso está submetido a um Plano

de Recuperação (PR). Com efeito, este plano proporciona-lhe aulas de recuperação e algumas tarefas extra, que no caso nunca eram entregues pelo aluno, como comprova a reflexão em anexo VIII, onde pode ler-se que "hoje mais uma vez, tal como tem vindo a acontecer ao longo do estágio, o X não entregou a ficha de trabalho extra. De todas as aulas dadas por mim e pelo par pedagógico, nenhuma foi entregue". Existem mais dois alunos com PR, um aluno com ADHD e uma aluna com Dislexia (que de acordo com o PAPT também está com um PEI). O aluno com ADHD não apresenta sinais da perturbação em sala de aula, uma vez está controlado e medicado. Neste grupo, com um PEI, encontram-se duas alunas disléxicas. A primeira, como já foi referido, encontrasse ao abrigo, também, de um PR, por apresentar resultados abaixo dos propostos para o seu desenvolvimento. A segunda, por apresentar resultados altos (média de 4), não pertence a qualquer PR. Para ambas, e ao abrigo do decreto-lei nº 3/2008, foram implementadas alterações na avaliação, de acordo com o artigo 20º, as alunas têm alteração do tipo de prova de avaliação, alteração da duração e despenalização dos erros ortográficos. Estes dados encontram-se em conformidade com o PAPT.

III.II – Intervenção educativa

Nesta fase parece-nos pertinente abordar alguns aspetos fundamentais da intervenção. Campos (2002) afirma que a competência docente "requer a construção coletiva de uma cultura profissional própria, ou seja, precisa de saberes próprios. É aqui que reside a competência docente. Esta não consiste apenas no domínio dos conhecimentos científicos, das técnicas e rotinas do ensino, mas também da capacidade de monitorização desses saberes, face à singularidade de cada ato educativo" (Campos, 2002 *in* Mesquita, 2013:33). São estas competências que vão ser analisadas nos seguintes tópicos.

III.II.I – Observar

Consideramos que a observação é transversal a todo este processo, por isso iniciamos com uma breve descrição da mesma. A observação "é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pela opiniões e pontos de vista dos sujeitos"

(Bogdan e Bicklen, 2010:91) e tão necessária no processo educativo com já referenciamos na descrição da metodologia colocada em prática.

Numa fase inicial sentimos a necessidade de conhecer com pormenor as instituições onde ia decorrer a prática, para agirmos em conformidade e de forma a preservar todos os propósitos da instituição. No caso da instituição 2, a primeira impressão "do espaço, e depois de uma situação de estágio tão positiva como a do 1º ciclo, foi de um enorme vazio e de falta de conforto, físico. As salas são muito despidas e os espaços confusos e desorientadores", de acordo com a reflexão da primeira semana (anexo IX). No caso da instituição 1 a observação do "modo de agir" da professora cooperante foi fundamental, centramo-nos em alguns aspetos essenciais como regras básicas, instruções e postura face a situações diversificadas. Na instituição 2 a observação recaiu sobre os mesmos aspetos mas de uma forma mais rápida por só dispormos de uma semana para observar e estipular uma estratégia de acordo com a postura dos alunos, dos professores e as exigências de conteúdos. A observação faz com que a qualidade dos recursos seja crescente, bem como a qualidade da postura e da interação com os alunos. Porque muito da construção do saber se faz na e pela relação estabelecida entre professor e alunos. Deste modo a observação dos alunos foi fundamental para agirmos de acordo com as características e comportamentos face a cada interação. Na instituição 1, para conhecer os alunos, optamos por recorrer a um esquema da sala (anexo X) e ao registo de alguns comportamentos recorrentes. Na instituição 2 recorreremos a um esquema semelhante e ao registo de alguns comportamentos mais evidentes.

A observação e intervenção nas instituições decorriam de acordo com horários específicos (anexo XI).

Este processo de observação permitiu traçar, em forma de avaliação diagnóstica/formativa, as aquisições feitas pelos alunos, bem como o seu evidente entusiasmo em algumas áreas do saber, salientando que:

"a avaliação formativa ou avaliação para a aprendizagem dá aos professores dados que podem usar para informar o seu ensino e melhorar a aprendizagem dos alunos enquanto esta está a decorrer, ou seja, enquanto o resultado da «corrida» pode ainda ser influenciado e alterado" (Lopes e Silva, 2012:VIII).

Para finalizar este tópico é necessário salientar que a partilha e a reflexão com o par pedagógico permite um olhar diferente e uma análise diversificada de diferentes aspetos. Esta particularidade torna a experiência mais enriquecedora.

III.II.II – Planear/Planificar

Antes de entrarmos na planificação, propriamente dita, é essencial perceber o que ensinamos aos nossos alunos:

"os Programas de Ensino do Currículo Nacional estabelecem um enquadramento geral e nós devemos receber orientações adicionais dos planos a médio e longo prazo da escola. As orientações curriculares propostas pelo Ministério da Educação recomendam uma flexibilidade dos programas curriculares das diversas áreas, devendo constar no Projeto Curricular de Turma a articulação entre os referidos programas" (Haigh, 2010:20).

A organização da intervenção educativa faz, de imediato, salientar uma forma de organização muito utilizada, no ensino, a planificação. De acordo com Cortesão (1983) a planificar é fazer uma previsão da ação, usar um fio condutor que é suscetível de sofrer alterações, caso seja necessário. É também uma forma de evitar rotinas. É um processo que para Arendes (2008), não é de todo fácil ser observado, por professores estagiários. No entanto é mais que reconhecida a sua necessidade. De acordo com Perrenoud (2000), todos os docentes esperam que os alunos se mantenham envolvidos no trabalho, que manifestem o desejo de saber e a vontade de aprender. No entanto, isto nem sempre é visível. Deste modo, deve-se saber aplicar estratégias que intensifiquem esse desejo e vontade de aprender.

Para que tal aconteça a planificação é essencial, o processo de planificação entre os dois ciclos de ensino não diferenciou muito (anexo XII), a estrutura e a descrição dos métodos a usar foi semelhante, variavam aspetos como: o número de lição e o sumário, que não se verificava no 1ºCEB.

Numa primeira fase, os professores indicavam dos conteúdos a abordar e de acordo com esses conteúdos centrávamos a nossa atenção nas estratégias, posto isto passávamos à descrição das etapas. Para professores em início de carreira este tipo de planificação confere segurança, por estarem pensados e descritas todas as ações da intervenção.

Devemos salientar a importância dos materiais e dispositivos pedagógicos construídos ao longo da prática, quer por apresentarem um aspeto mais atrativo, quer por serem considerados elementos de motivação e inovação para os alunos. Estes materiais ou recursos podem ser de ordem diversificada: livros, vídeos, manuais, fotografias, etc., o seu uso tem como objetivo tornar o ato de ensino-aprendizagem o mais motivante e diversificado possível. Podendo destacar algumas das motivações usadas por nós, no 1º CEB o recurso a um caldeirão mágico (anexo VI) de onde saiam

histórias, no 2º CEB recorríamos a um projetor para motivar as aprendizagens recorrendo a vídeos, imagens e etc. (anexo VI).

As planificações eram revistas, sempre, pelos professores cooperantes para garantir que o plano estava adequado ao grupo. Os supervisores da ESEPF, no caso do estágio em 1ºCEB também corrigiam as planificações, dessa forma obtínhamos mais segurança no desempenho das nossas funções. No caso do estágio em 2º CEB, tínhamos a orientação dos professores das áreas científicas da ESEPF.

Durante este processo de planificação definíamos as estratégias adequadas e tínhamos em conta a diferenciação pedagógica, de acordo com o PEI e com o PR, algumas atitudes foram postas em prática. Podemos salientar as fichas de recuperação (anexo XIII), adequadas para os alunos com PR.

É essencial referir que a planificação é um mecanismo de organização que confere segurança durante a intervenção, no entanto é passiva de sofrer alterações. "Hoje os alunos mostraram bastante interesse durante a minha aula de Ciências Naturais. O tema *gestação* suscitou o interesse e empenho dos alunos em participarem. O recurso a um vídeo (que os alunos não estão habituados a usar) foi o mote para as experiências pessoais começarem a brotar. Fez-nos refletir sobre a frase que o professor cooperante nos disse no final da aula «ganhaste os alunos e isso é fundamental, mais do que cumprir um plano»", é de facto verdade (anexo XIV).

III.II.III – Agir/Intervir

"Todos eles (professores) fizeram uma aprendizagem prática da docência que passou pela vivência da condição de aluno, desenvolveu-se no curso de formação inicial e evoluiu através da socialização profissional nos contextos escolares. Em todo o seu percurso formativo, o atual docente interagiu com muitos professores e observou diferentes estilos de ensino, conheceu e assimilou práticas e procedimentos em uso da docência, desenvolveu rotinas e consolidou modos de pensar e modos de ser professor" (Mesquita, 2013:9).

Porque cada um de nós tem o seu "modo de ser professor" foi nesta fase do estágio que se evidenciaram as nossas características. E neste mesmo sentido surge a necessidade de falar sobre a motivação. A intervenção na instituição 2 ocorreu de duas em duas semanas, intercaladas com o par pedagógico. A intervenção decorria durante segunda e terça-feira, todo o dia e à quarta-feira de manhã. Na instituição 2 a intervenção ocorria, também, de forma intercalada semanal, mas obedecíamos à carga horária de noventa minutos de português e matemática e uma

carga horária de 45 minutos de ciências naturais e história e geografia de Portugal por semana.

Na instituição 1, que já tínhamos tido a oportunidade de conhecer num dos estágios anteriores, a professora cooperante deu-nos total abertura para participar e interagir com os alunos em alguns momentos e atividades.

Quando intervínhamos, a rotina era iniciada pela oração da manhã, por se tratar de uma instituição religiosa. Posto isto, dávamos início aos trabalhos de acordo com o horário (anexo XI), o horário poderia sofrer alterações de acordo com algumas atividades, por exemplo, a aproximação das épocas festivas.

A motivação dos alunos durante a ação interventiva é uma grande preocupação para o professor estagiário. A gestão do tempo e a total insegurança em relação ao grupo faz com que a intervenção seja um dos processos mais duros. O tempo destinado para cada atividade, segundo Arends (2008), também influencia na motivação dos alunos. Desta forma, os docentes devem propor atividades equivalentes e equilibradas em certos momentos, deve ter a capacidade de perceber e alterar a sua atividade de acordo com o estado motivacional dos alunos.

Todo o professor procura um ensino eficaz e segundo Altet (2000), na sua prática em aula, qualquer professor preenche duas funções interligadas e complementares: uma função didática de estruturação e de gestão de conteúdos e uma função pedagógica de gestão interativa dos acontecimentos na aula. Manifestando a capacidade de substituir e alterar o percurso da aula, num movimento de auto e hetero-avaliação constante. Numa tarde dedicada às ciências, na instituição 1, os alunos foram organizados de uma forma distinta da habitual, em U, para que a troca de informação fosse mais facilitada na sala. Os alunos deveriam efetuar um registo sobre o que esperavam que acontecesse e o que verificaram na realidade (anexo XV). Esta atividade gerou alguma confusão porque os registos de previsão iam sendo alterados assim que verificavam que estavam enganados. Nesse momento, de autoavaliação, percebemos que a atividade deveria ter decorrido de forma diferente.

Na matemática é possível salientar, por exemplo, a consolidação dos números ordinais com recurso a um prédio (anexo VI), permitindo aos alunos perceberem que a organização/ordenação estavam subjacentes à construção do conceito dos ordinais (ordem).

Nas aulas de língua portuguesa parece bastante pertinente destacar o uso de um dispositivo pedagógico, um caldeirão (típico em tripé), de onde «por magia» saiam histórias. Esta prática apelava ao imaginário, ao interesse e curiosidade natural nos

alunos desta faixa etária (anexo VI). Todas as atividades tinham como base a motivação e esta nossa preocupação prosseguiu para o ciclo de ensino seguinte. Aspeto importante e que manifesta a necessidade de articulação que existe entre ambos os ciclos de ensino.

Na instituição 2 os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar em grupo (4 grupos de 4 elementos) numa aula onde separaram e observaram os constituintes de diferentes plantas (anexo XVI).

Com o início da prática pedagógica no 1ºCEB, surgiu a ideia de realizar um projeto (anexo XVII). Por estarmos numa instituição católica e em pleno ano da fé surgiu o projeto “Ano da fé no X⁵. Fomos junto dos alunos do 1º ciclo perguntar o que era para eles a fé, como iam viver este ano diferente e pedimos que substituíssem a palavra fé por outra que lhes fizesse sentido. Obtivemos um resultado engraçado e diversificado (não podemos incluir o resultado deste projeto no relatório de estágio porque deixaríamos a identidade destas crianças vulnerável) no entanto, disponibilizamos o ficheiro em áudio (anexo XVII). Este projeto foi apresentado à comunidade escolar.

Na instituição 2 não foi possível implementar qualquer projeto, no entanto, e com o final do 2º período escolar foi-nos proposto que dinamizássemos atividades para as turmas de 6º e 5º anos de escolaridade. Apelidamos o jogo de «Cluedo Humano», onde os alunos deveriam, em grupo, responder a alguns desafios de acordo com o seu nível escolar. A resolução correta dava-lhes acesso a entrevistarem, com três perguntas, uma das personagens e descobrir quem cometeu o crime. Foi uma atividade (anexo XVIII) que ocupou uma manhã inteira e os alunos pareceram bastante interessados e empenhados.

Durante a intervenção tivemos a possibilidade de preparar dois testes de avaliação, de acordo com os objetivos fornecidos pelos professores cooperantes de português e de ciências naturais. Partindo destes e de acordo com o tipo de trabalho feito em sala de aula, demos início à preparação de atividades que fossem pertinentes para a avaliação dos alunos. Tendo sempre em conta alguns cuidados como, por exemplo, a escolha de imagens que não fossem estranhas aos alunos, no caso de ciência naturais, para que a experiência se tornasse semelhante à praticada e cuidados com a terminologia. Uma experiência que exigiu uma discussão e reflexão para que as escolhas se tornassem as mais acertadas.

⁵ Não inserimos o nome da instituição para ressaltar a privacidade.

III.II.IV – Avaliar

Um outro ponto muito importante no processo de ensino-aprendizagem é a avaliação, no entanto este é um processo bastante complexo.

“Avaliar é realizar uma série de ações contínuas que os professores fazem diariamente na sala de aula para obterem informações sobre o nível de aprendizagem atingido pelos alunos. Não pode ser uma ação relacionada com apenas com os testes, que são, em última instância, uma simplificação da avaliação” (Gómez, 2006 *in* Lopes e Silva, 2012:1).

O processo avaliativo é o único que permite a regularização do processo de ensino – aprendizagem. De acordo com o decreto-lei n.º 240/2001, o professor utiliza a avaliação nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação”.

Salientamos aqui a prática reflexiva do professor competente. Tal como analisamos no primeiro capítulo, as problemáticas e situações desafiantes levam o professor à prática reflexiva. "A reflexão na ação e sobre a ação de que fala Schön (2000) torna-se assim uma competência necessária no exercício profissional que servirá de suporte para agir em situações de incerteza, de instabilidade, de singularidade e conflitos de valor" (Schön, cit, por Martin e Doudin, 1998 *in* Mesquita, 2013:26).

Depois de salientados aspetos que consideramos fundamentais da prática docente, é necessário analisar os momentos em que colocamos em prática a avaliação ao longo da intervenção.

Ao longo do estágio, em ambas as instituições, no final de cada intervenção fazíamos uma análise das práticas, das estratégias e de alguns aspetos desconcertantes ou inesperados (como o comportamento dos alunos). É importante salientar que na instituição 2, no final de todas as aulas, o supervisor e o professor cooperante procuravam perceber, analisar e consciencializar a nossa prática, num exercício reflexivo, fazendo eles próprios o mesmo tipo de avaliação. Este tipo de reflexão permitiu a alteração de posturas e de algumas práticas, para em conjunto, percebermos o que havia a melhorar. As planificações, como já referimos anteriormente, são de facto fundamentais para orientar as intervenções, no entanto, ao longo da intervenção, surgem momentos em que estas são alteradas e aplicadas estratégias de remediação. Estas estratégias possibilitam perceber a capacidade que o professor em início de carreira apresenta, por exemplo, quando uma aula termina e resta algum tempo. Normalmente, o estagiário faz a revisão do que foi abordado e em

conversa com os alunos, surge a ideia de criarem textos que permitam trabalhar. Esta situação aconteceu-nos no final de uma aula de língua portuguesa. Situação que acabou por resultar numa atividade que não estava planificada, mas que se tornou útil para o grupo.

Na última semana os alunos tiveram a possibilidade de refletir sobre as nossas práticas e escreverem, na ficha em anexo I, as suas considerações sobre as práticas das professoras estagiárias. Obtivemos análises que, de uma forma geral, pontam as estratégias diversificadas (experiências, filmes, fotografias, imagens, etc.) como um contributo importante para as suas aprendizagens, afirmando que, "o que mais gostei nas suas aulas foi o facto de vermos filmes e fazermos atividades práticas e experimentais".

Todas as semanas refletíamos sobre a nossa prática de acordo com critérios e indicadores fornecidos pela supervisora da ESEPF, e sempre que sentíssemos necessidade, como foi o caso em algumas situações, podíamos refletir sobre momentos não esperados ou que não estivessem estipulados nesses critérios.

Todas as aulas eram assistidas pelo professor cooperante e pelo par pedagógico que, todas as semanas e por áreas científicas, reuniam connosco e davam conta das suas opiniões e do que deveria ser alterado na nossa postura e/ou prática.

Vamos centrar-nos agora na avaliação das aprendizagens dos alunos uma vez que

"a avaliação é um indicador que permite determinar a eficácia e o grau de avanço do ensino-aprendizagem e a formação do aluno, uma vez que permite ao professor julgar o seu próprio trabalho e refletir sobre ele para o direcionar e corrigir, de forma a contribuir significativamente para melhorar o ensino e, assim, promover uma melhor aprendizagem" (Gómez, 2006 *in* Lopes e Silva: 2012:1).

Passamos assim a uma breve abordagem da tipologia da avaliação no processo de formação. Num momento inicial, fizemos uma avaliação diagnóstica, e posteriormente a avaliação/regulação dos processos com vista a uma melhoria (avaliação formativa) e num momento final são verificados quais os objetivos alcançados. Este processo culmina com a atribuição de uma classificação (avaliação sumativa).

Sabendo que existe uma diversidade de definições para o processo de avaliação e inúmeras formas de abordagem, parece-nos fundamental focar a nossa atenção na avaliação que está mais ajustada ao processo de constante reformulação e alteração da intervenção a que estamos sujeitos como professores em início de carreira, a avaliação formativa que, Lopes e Silva afirmam ser a avaliação da aprendizagem, isto é, tem como "finalidade/objetivo que os alunos melhorem o seu

rendimento escolar”. Para isso, devem ser partes integrantes do processo de ensino-aprendizagem e fontes de *feedback* interativo, permitindo aos alunos repensar a sua aprendizagem, ajustá-la e reaprender” (Lopes e Silva, 2012:5). Como podemos analisar na figura seguinte:

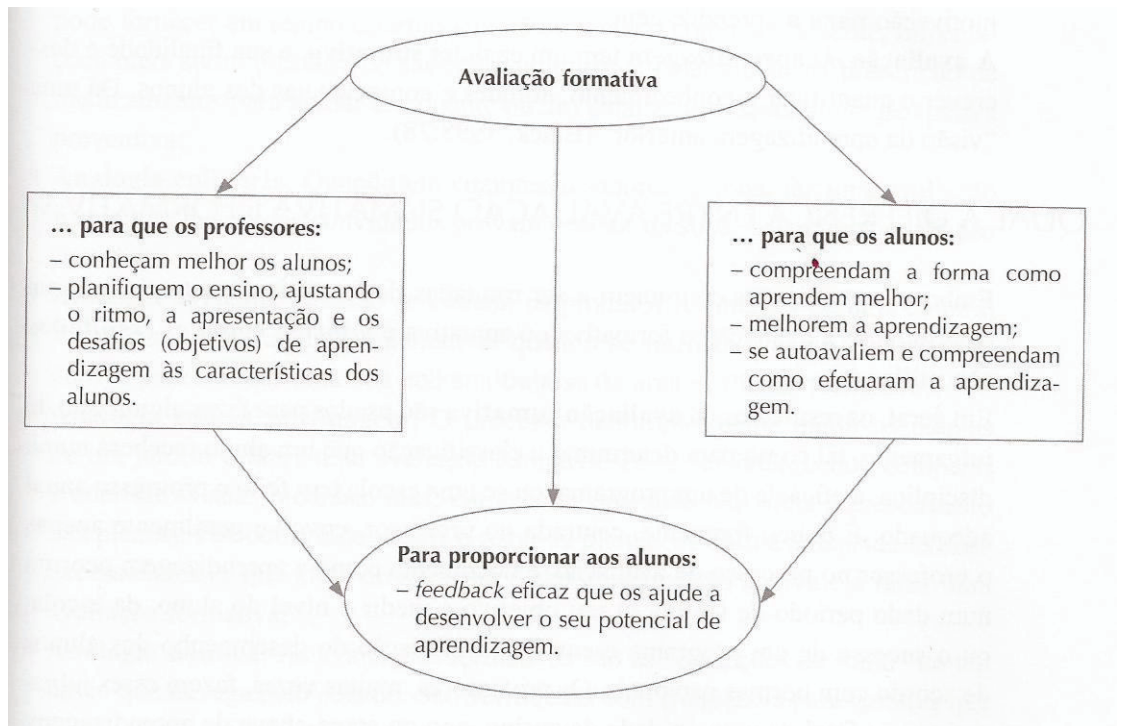


Figura 2. Avaliação formativa (Lopes e Silva, 2012:5)

Mas no entanto, nos centros de estágio, a avaliação sumativa (testes) têm um peso elevado na ponderação quantitativa que os professores atribuem aos alunos. Na instituição 2, e por se tratar de alunos mais velhos, alguns aspetos não sumativos eram tidos em conta, como por exemplo, a assiduidade, participação e comportamento. O ideal seria que o processo passasse por uma avaliação diagnóstica, posteriormente por uma avaliação formativa e culminasse, como exigido por lei, numa avaliação sumativa das aprendizagens dos alunos.

Em situação de estágio, na instituição 1, tivemos também a possibilidade de supervisionar a realização de testes, lançar notas e fomos chamadas a corrigir e a preencher os registos de final de período para os pais.

Na instituição 2, tivemos a possibilidade de realizar dois testes de avaliação, um a ciências naturais (anexo XIX) e em português (anexo XX). Para cada um deles criamos uma tabela de avaliação/cotação de acordo com a taxonomia de Bloom. Sentimos a necessidade de ajustar as questões e as exigências ao nível da ação em sala de aula, isto é, adequar o instrumento de avaliação às aprendizagens que tinham sido valorizadas em sala de aula.

Na instituição 1, os testes eram retirados de fichas e de cadernos de atividades uma espécie de *patchwork*, com fins avaliativos.

Na instituição 2, os testes eram diversificados. Na matemática o processo utilizado era o mesmo que na instituição 1, no entanto os dois últimos testes observados obedeciam à estrutura de exame, para que os alunos se sentissem mais familiarizados. Os testes de língua portuguesa obedeciam à estrutura dos exames nacionais. Em história e geografia de Portugal os testes apresentavam uma estrutura, monótona de perguntas abertas com resposta curta ou longa. A aplicação de testes mais dinâmica correspondia aos testes de ciências da natureza, o professor fornecia uma multiplicidade de opções de resposta (escolha múltipla, espaços, ligação, verdadeiro e falso, resposta curta, resposta longa, legendar figuras).

Quando falamos em avaliação, ressalta como já referimos anteriormente a avaliação formativa. Esta avaliação obedece a algumas especificidades, que como estagiários nos parecem fundamentais. Na observação da imagem seguinte conseguimos perceber a sua importância:

"pelo *feedback* que dá aos professores sobre a eficácia das suas aulas e das atividades desenvolvidas; pelo *feedback* que dá aos alunos sobre o grau em que a sua aprendizagem e o trabalho correspondem às expectativas e às metas de aprendizagem e objetivos pretendidos" (Lopes e Silva, 2012:15).

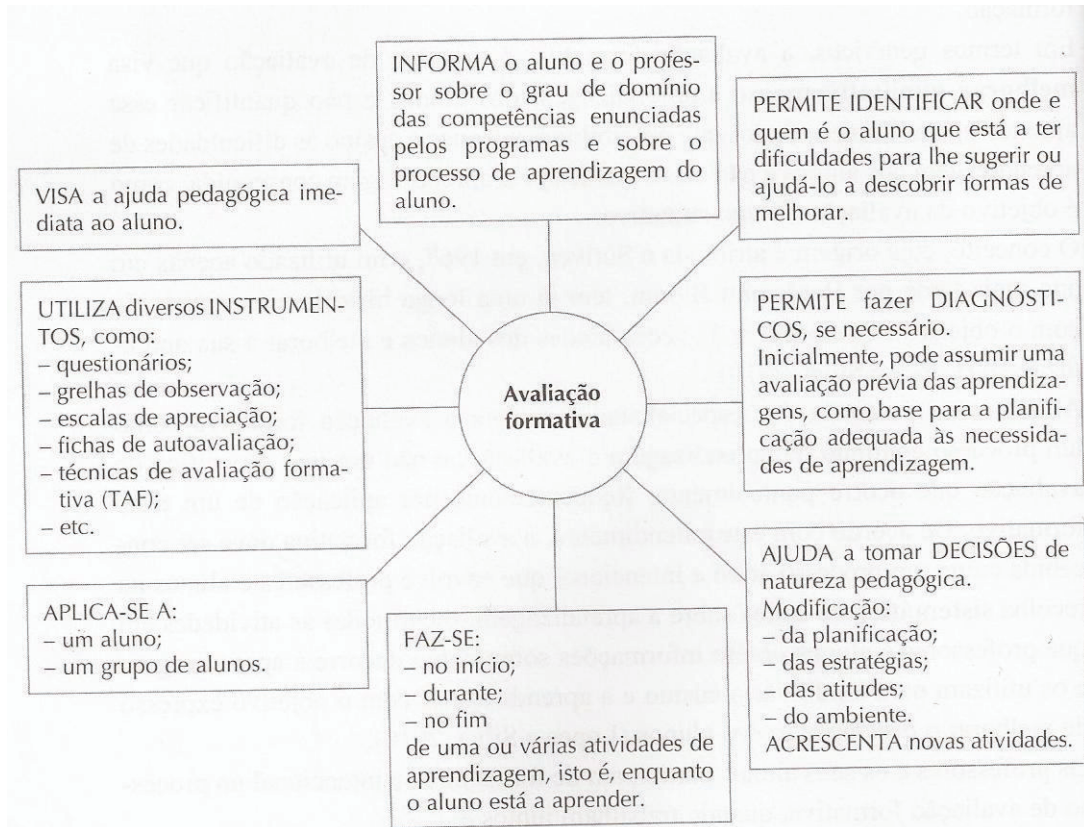


Figura 3. Avaliação formativa características (Lopes e Silva, 2012:5)

A única grelha de avaliação utilizada para avaliar os alunos foi elaborada com o objetivo de avaliar a leitura (anexo IV) que preenchíamos enquanto o aluno realizava a leitura de um excerto do texto. Também realizávamos a leitura e correção das fichas de trabalho entregues por nós ou dos trabalhos de casa. Acabávamos por intervir nas necessidades mais específicas de cada aluno. No 2ºCEB não corrigíamos trabalhos, corrigíamos apenas as fichas de recuperação que entregávamos nas aulas de ciências naturais e os textos de Português que propúnhamos como desafio aos alunos. Aqui a continuidade de trabalho não permitia ter uma consciência exata das necessidades mais específicas de todos os alunos como no 1º CEB. Isto é, as práticas dos professores cooperantes eram intercaladas com as nossas não permitindo que dessemos continuidade às propostas lançadas aos alunos.

Como forma de conclusão acrescentamos que

"tudo se passa como se, à volta da ideia de avaliação, se tivesse construído um espaço ideológico, estruturado por dois pólos: um polo negativo organizado em torno das noções de repressão, seleção, sanção e controlo, e um pólo positivo organizado em torno das noções de progresso, mudança, adaptação, racionalização. Para um grande número de autores e praticantes todo o problema seria minimizar o primeiro tipo de função e maximizar o segundo, no sentido de fazer da avaliação uma nova prática que estaria ao serviço do formando" (Barbier, 1990 *in* Machado,2013:12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Cada professor transporta em si uma história de vida que lhe imprime especificidade no seu modo de ser e conhecer o que é ser professor" (Machado, 2013 *in* Mesquita, 2013:9).

Neste momento de reflexão final é importante salientar que cada um de nós tem características e traços pessoais que são impossíveis de anular durante uma prática que nos exige tanto como a docência, apesar de observar, analisar e «beber» de tantas formas distintas de ensinar, como as que observamos, cada um de nós é um sujeito com características ímpares, tendo plena consciência de que "(...) antes de tudo, [a docência] é uma prática relacional, que necessita de múltiplas interações e que sofre limitações de parte de cada situação (Altet, 2001 *in* Mesquita, 2013:22).

Olhando para a diversidade de exigências perante uma postura multidimensional da ação do professor que, como já referimos no início deste relatório, abandona agora uma visão monocultural da transmissão de conteúdo. O professor assume o seu papel de relevo e importância conscientes na sociedade. Sabendo à partida que "não detém o monopólio do saber e novos são os papéis que se quer que ele desempenhe" (Esteves e Rodrigues, 1993 *in* Mesquita, 2013:29), salientando a consciência de aprendizagem ao longo da vida e o número distinto de papéis que lhe são exigidos.

Vamos então deter-nos sobre estes papéis diversificados que são exigidos aos professores. Carbonell (cit. por Rico, 1999 *in* Mesquita, 2013:31) questiona,

"o que é o professor: um artesão da infância, um técnico da docência, um artista de formação, um trabalhador do ensino, um missionário, um intelectual, um profissional da educação, um semiprofissional ambíguo? ou por acaso, um investigador, um poeta, um arquiteto, um escultor, um jardineiro? e porque não um amigo, um pai ou uma mãe?"

Responder a estas questões todas parece muito complicado mas se analisarmos cada uma delas percebemos que o professor é um bocado de cada uma. As competências que lhe são exigidas vão muito além de conteúdos e de técnicas de ensino. Podemos admitir que "o papel do professor irá mudar de forma substantiva, uma vez que estamos a passar de um modelo de ensino para um modelo de aprendizagem" (European Round Table of Industrialists, cit por Day, 2001 *in* Mesquita, 2013:31).

Então como é construída a profissionalização é o ponto de incidência seguinte.

"a profissionalização inclui um trabalho de elaboração e de elucidação de uma identidade profissional permitindo dar sentido e coerência aos diversos saberes,

competências e exigências acumuladas sempre ao longo da vida" (Le Boterf, 2000 *in* Mesquita, 2013:23).

A aprendizagem ao longo da vida é uma prática subjacente à importância da reflexão e do professor reflexivo, onde o professor é chamado a refletir sobre e na ação, analisa de forma a regular a sua prática e por fim o ato social com as relações que estabelece, tornando assim a reflexão o ponto chave da ação.

Com a intervenção por nós realizada é possível ter uma consciência exata das competências que um professor deve desenvolver e a importância que temos perante o processo de ensino-aprendizagem. Respeitando todo o processo que mencionamos anteriormente, observar, preparar, agir e avaliar. Estas competências necessárias ao professor estão relacionadas com o desenvolvimento pessoal com o progressivo crescimento e a constante evolução na relação com os outros. A interação social, característica do trabalho docente e do seu envolvimento constante em projetos e análise de situações do quotidiano. A exigência cada vez mais crescente ao nível dos recursos exige ao professor que seja um técnico, que os domine, crie e avalie refletindo sobre a sua ação e utilização. E ao mesmo tempo o professor deve ter a capacidade de realizar tarefas devidamente planeadas e estruturadas que lhe permitam durante a prática acionar os saberes que lhe são exigidos: didático, epistemológico, pedagógico, psicológico, filosófico, disciplinar e interdisciplinar. O professor tem imensos papéis que lhe são atribuídos não apenas o de transmissor de saber mas uma pessoa, que sem o ser, tome o ensino apelativo, adequado e significativo para os seus alunos.

A ação dos professores que observamos, não obedecem a um modelo puro. Tal como a nossa prática, obedece a uma junção de modelos e ideais docentes que cada um de nós possui. As exigências que nos são colocadas enquanto estagiárias e subsequentemente enquanto futuras profissionais docentes, são desafiantes, ambiciosas e assustadoras. A passagem da observação para a prática exige o reajuste de muitos aspetos, entre eles a postura, a interação e até a linguagem. Cada um dos contextos exigia de nós uma consciência diversificada. No 1ºCEB uma postura relacional mais próxima e uma linguagem acessível são fundamentais para chegar aos alunos. Já no 2º CEB, uma postura mais assertiva ajuda a delimitar a fronteira entre professores e alunos para que as regras estipuladas sejam mais facilmente cumpridas.

Ao longo de todo o estágio, e como já referimos em momentos anteriores, a motivação foi um ponto chave. A preocupação em ganhar o grupo e fazer-los manter a atenção centrada no que dizemos ou mostramos foi muito interessante. No 1º CEB tivemos a possibilidade de usar dispositivos pedagógicos (o caldeirão mágico, o

coração gigante em tecido durante a despedida) que prenderam o interesse e a atenção de cada um dos alunos, dinamizamos aulas expositivas interativas e também aulas experimentais, como por exemplo as experiências com fruta e com materiais do quotidiano (anexo VI). No 2º CEB recorremos também a métodos diversificados, no entanto como o manual guia muito o trabalho dos professores é mais difícil diversificar estratégias, mas mesmo assim conseguimos implementar atividades de experimentação (separar flores nos constituintes principais e verificar volumes em matemática). Nas aulas expositivas, a tentativa principal era introduzir imagens, vídeos e músicas capazes de captar a atenção e motivar os alunos.

As aprendizagens realizadas ao longo desta experiência de estágio foram superiores às espectáveis.

Podemos afirmar que esta experiência gratificante e intensa nos fez assumir, tal como diz Roldão (2009:49), que o papel do professor que quisemos assumir é o de “saber organizar-se para ensinar de outro modo, criar estratégias de organização de trabalho que façam cada aluno aprender, por si, com materiais adequados e tarefas exigentes, com intenções preparadas e orientadas para que se pretende, promover trabalho com pares sobre assuntos em estudo, proporcionar a síntese sistematizadora que o professor faz, orientar e guiar os percursos (...) entre muitas outras coisas”.

A reflexão da dupla habilitação leva-nos a considerar que estamos a desbravar um terreno complexo, onde as nossas potencialidades e limitações estão constantemente a ser colocadas à prova. Por ser uma formação recente, as pessoas não estão devidamente informadas e não percebem que um profissional de dupla habilitação, para se tornar num bom professor, tal como afirma Moreira (2010:23), passa por “um processo longo e complexo, de natureza pluridimensional e contextualizado, mas, ao mesmo tempo, singular, marcado pelas escolhas que cada professor faz e pelos caminhos que cada docente escolhe trilhar, traçando, nessas opções, as linhas mestras do seu desenvolvimento profissional”.

Percebemos assim que o caminho que cada profissional trilha, faz dele melhor e mais eficiente. O esforço a dedicação e o empenho fazem de nós, professores de dupla habilitação, profissionais competentes e capazes. Provando assim que a mobilidade e gradual transição entre o 1º e 2º ciclos do ensino básico são uma mais-valia para os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (2001). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*, Porto Alegre, Artmed Editora
- ALTET, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Coleção ciências da Educação século XXI. Porto. Porto Editora
- ARENDS, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa Mc Graw Hill. P.100
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto, Porto Editora
- BORRÀS, Lluís (2001). *Os docentes do 1º e 2º Ciclos do ensino básico – Recursos e técnicas para a formação no ensino XXI*, Marina Editores
- COELHO, C. (2012). *O percurso escolar dos alunos disléxicos*. In Dislex, Atas do Encontro Nacional A Dislexia em Tese. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- CORREIA, L. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE- Considerações para uma educação com sucesso*. Porto. Porto Editora
- CORTESÃO, L. (1983). *Avaliação pedagógica – perspetivas de sucesso*. Coleção ser professor. Porto. Bloco gráfico Lda. P.70
- CRUZ, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel.
- GONÇALVES, V. (2012). “Ensinar e aprender em ambientes virtuais tridimensionais” in MOREIRA, J. António, M., Angélica. (2012). *Ensinar e aprender online com tecnologias digitais – Abordagens teóricas e metodológicas*. Porto. Porto Editora
- HAIGH, A. (2010). *A arte de ensinar - grandes ideias regras simples*. Alfragide. Academia do Livro
- HENNIGH, K. (2003). *Compreender a Dislexia – Um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora.

- LOPES, J. A. (1998). *Distúrbio Hiperactivo de Défice de Atenção em Contexto de Sala de Aula*. Braga: Centro de Estudos Em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- LOPES, J. e SILVA, H.(2011). *O Professor Faz A Diferença*. Lisboa. LIDEL
- LOPES, J. e SILVA, H.(2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa. LIDEL
- MACHADO, E. (2013). *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se?*. Mangualde. edições pedago
- MESQUITA, E. (2013). *Competências do Professor*. Lisboa. Edições Sílabo
- MOREIRA, J. (2010). *Portefólio do professor – o portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto. Porto Editora
- PARKER, H. (2003). *Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade - Um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre. Artmed
- ROLDÃO, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia.Fundação Manuel Leão
- SELIKOWITZ, M. (2010). *Défice de Atenção e Hiperactividade*. Texto Editores.
- SOSIN, D., & SOSIN, M. (2006). *Compreender a Desordem por Défice de Atenção e Hiperactividade*. Porto: Porto Editora.
- TOMLINSON, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com diferentes Níveis de Capacidades*. Porto. Porto Editora

LEGISLAÇÃO

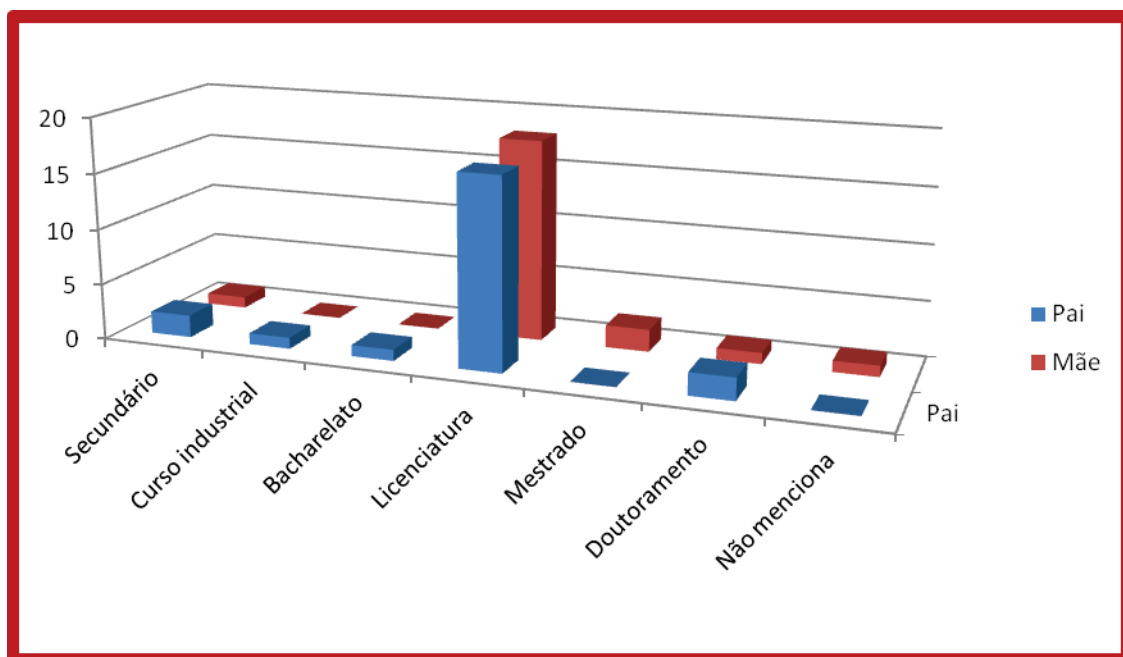
- Decreto-lei n.º 47/ 2007 28 de agosto de 2007
Decreto-lei n.º 3/2008 7 de janeiro de 2008
Decreto-lei n.º 75/2008 22 de abril de 2008
Decreto-lei n.º 77/2008 22 de abril de 2008
Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de Agosto. Anexo II. III. Lisboa

ANEXOS

Anexo I - Resposta dos aluno à avaliação das estratégias

<p>Aulas da professora Joana</p> <p>1- O que mais gostaste nas suas aulas?</p> <p>Adorava uma memorize de dar aula muito divertida por causa das músicas das apresentações. Não achava que conseguia perceber muita bem a matéria dada.</p> <p>2- O que achas que deveria melhorar?</p> <p>Na maneira de explicar a matéria.</p> <p>3- O que menos gostaste?</p> <p>Deu gosto de fazer.</p> <p>4- Outras observações que queiras fazer.</p> <p>Obrigada 😊</p>	<p>Aulas da professora Joana</p> <p>1- O que mais gostaste nas suas aulas?</p> <p>2- O que achas que deveria melhorar?</p> <p>3- O que menos gostaste?</p> <p>4- Outras observações que queiras fazer.</p> <p>Obrigada 😊</p>
---	--

Anexo II- Habilitações académicas dos encarregados de educação do 1º Ciclo



Com base no PCT

Anexo III- Habilitações académicas dos encarregados de educação do 2º Ciclo

Pai			Mãe		
Idade	Escolaridade	Profissão	Idade	Escolaridade	Profissão
45	Licenciatura	Advogado	41	Licenciatura	Bancária
44	Licenciatura	Engenheiro	44	_____	Secretária
45	Licenciatura	Advogado	41	Licenciatura	Bancária
36	12.º ano	Diretor de vendas	40	12.º ano	Rececionista
___	Licenciatura	___	___	Licenciatura	___
___	_____	_____	50	Licenciatura	Consultora de sistemas de informação
45	Licenciatura	Profissional de seguros	42	Licenciatura	Professora
36	Freq. Curso superior	Agente comercial	35	Freq. Curso superior	Assistente de apoio a clientes
48	Freq. Curso	Gerente	47	Freq. Curso	Doméstica

Professor Competente - da Teoria à Prática

	superior	bancário		superior	
43	12.º ano	Delegado de informação médica	44	Licenciatura	Enfermeira
—	Bacharelato	Técnico comercial	—	Licenciatura	Professora
—	Licenciatura	Engenheiro Mecânico e fotógrafo subaquático	—	Licenciatura	Arquiteta
51	Licenciatura	Oficial da GNR	49	Licenciatura	Médica
47	Licenciatura	Engenheiro civil	42	Licenciatura	Enfermeira
37	Licenciatura	Gestor	39	Freq. Ensino superior	Administrativa
—	12.º ano	Empresário	—	12.º ano	Empresária
44	Licenciatura	Economista	43	Licenciatura	Funcionária Pública

Anexo IV- Grelha de avaliação da leitura

Registo de leitura				
Texto:			Data:	
O aluno...	Respeita as regras de entoação adequadas	Respeita as regras de ritmo adequadas	Lê de forma clara	Lê de forma audível

Anexo V- Grelha de registo não estruturada

Data:
Envolvidos:
Descrição:
Reflexão:

Anexo VI- Registo fotográfico das atividades

1º Ciclo



IMAGEM 1 CALDEIRÃO MÁGICO

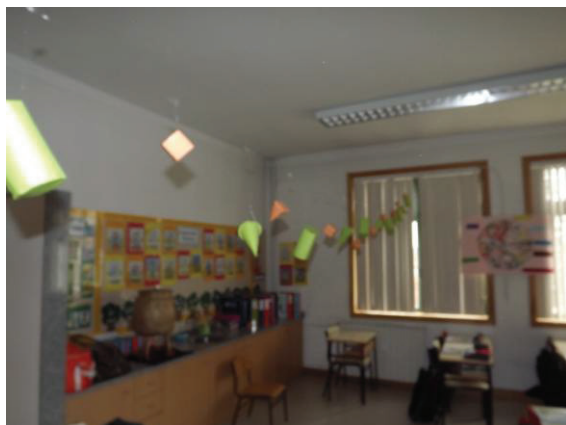


IMAGEM 2 SÓLIDOS GEOMÉTRICOS

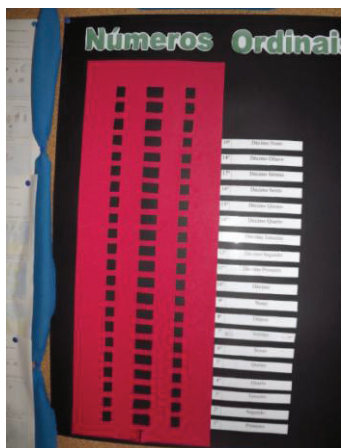


IMAGEM 3 NÚMEROS ORDINAIS

2º CICLO

Ver pasta com recursos em anexo com o mesmo nome.

Anexo VII- Grelha de acompanhamento à prática pedagógica

Ver pasta em anexo com o mesmo nome.

Anexo VIII- Reflexão sobre entregas de trabalhos

Reflexão

dia 20 de abril de 2012

(...).

no final do dia de hoje e quando conversávamos sobre a pertinência da entrega das fichas de recuperação de ciências percebi que, mais uma vez, tal como tem vindo a acontecer ao longo do estágio, o x não entregou a ficha de trabalho extra. De todas as aulas dadas por mim e pelo par pedagógico, nenhuma foi entregue. Será que isto resulta de um acompanhamento deficiente ou será que as fichas não chegam ao encarregado de educação?

(....).

Anexo IX- Reflexão da primeira semana de estágio no 2º ciclo

Reflexão da 1ª semana de observação

A primeira aproximação ao estágio foi positiva e com sentimentos diversificados. Senti-me bem recebida e acolhida pelos profissionais/colegas que nos vão dar a oportunidade de aprender mais. A primeira impressão do espaço, e depois de uma situação de estágio tão positiva como a do 1º ciclo, foi de um enorme vazio e de falta de conforto, físico. As salas são muito despidas e os espaços confusos e desorientadores. No entanto, gerou em mim ideias e sentimentos que me impulsionam a mudar e a fazer melhor, tudo quanto seja possível, para tornar o ambiente e as aprendizagens dos alunos diversificadas e úteis. Sinto a necessidade de pensar que, de hoje em diante, farei de tudo sabendo de ante mão que:

Educar é o mesmo que colocar um motor num barco...

É preciso medir, pensar, equilibrar...

... e pôr tudo em marcha.

Mas para isso temos de transportar na alma

um pouco de marinheiros... um pouco de piratas....

um pouco de poetas...

e um quilo e meio de paciência concentrada.

*Mas é consolador sonhar enquanto se trabalha,
que esse barco, essa criança irá muito longe pela água.*

*sonhar que esse navio levará a nossa carga de
palavras até portos distantes, até ilhas longínquas.*

*Sonhar que quando um dia o nosso próprio barco
estiver a dormir, a nossa bandeira continuará
hasteada em novos barcos.*

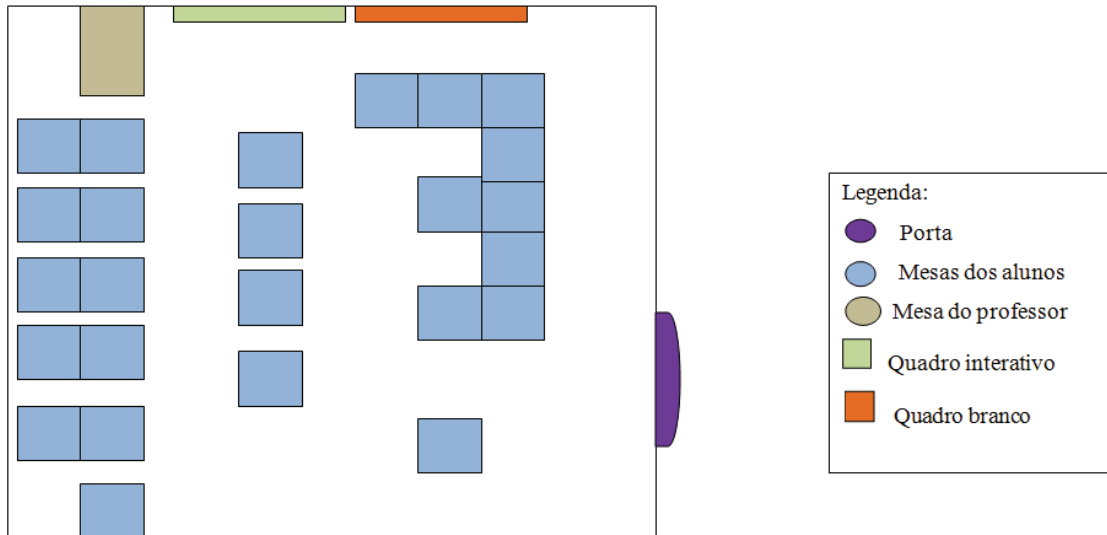
Gabriel Celaya (*in* Ballenato, 2011:233)⁶

Nas próximas semanas, depois de medir, pensar e equilibrar, terei em mãos a árdua tarefa de optar e escolher os melhores caminhos para

⁶ BALLENATO, G. (2011). *Educar sem gritar*. Lisboa. Esfera dos Livros. 7ª Edição

proporcionar, aos alunos e a mim mesma, uma ótima e inesquecível experiência. E começar a lançar na água os meus "pequenos barcos".

Anexo X- Esquema da sala da instituição 1



Anexo XI- Horários das turmas

1º CICLO

Horário - 2º Ano - Turma B					
	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
08:30-09:15	Língua Portuguesa	Matemática	Exp. e Ed. Física-Motora (8H30-9H30)	Língua Portuguesa	Exp. e Ed. Musical (8H30-9H30)
09:15-10:00			EMRC (9H30-10H30)		Matemática (9H30-10H30)
10:00-10:30	Matemática				
10:30-10:45	Intervalo				
10:45-11:00	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Matemática
11:00-11:30				Área de projeto (1h)	
11:30-12:00					
12:00-12:15					
12:15-14:00	Almoço				
14:00-14:45	EM	EM	Matemática	EM	Inglês (1h)
14:45-15:15			EM		
15:15-16:00	Educação para a cidadania	Estudo Acoup.	Exp. Dram.	Informática	Exp. Plást. (1h)

2º CICLO

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
08h30m às 10h00m	Hist	E.M.	Ing	Mat	Mat
10h20m às 11h50m	Ed. Fis	Mat	Port	Ed.Cid. C.Nat.	Port
12h00m às 12h45m	Edu. Cidadania	Ed. Tec	Ed. Fis	E.M.R.C.	Ed. Tec

Anexo XII- Exemplo de planificação

Consultar pasta em anexo.

Anexo XIII- Exemplo de ficha de recuperação

Consultar pasta em anexo

Anexo XIV- Reflexão da aula de ciências

Reflexão

18 de abril de 2013

(...).

Durante a projeção do vídeo os alunos mostraram-se bastante interessados e atentos. A aula começou a correr de acordo com as perguntas deles, mas sempre com a tentativa de cumprir o que estava estipulado para a aula. No entanto, acabei por dar mais importância a alguns aspetos que os alunos focaram.

No final da aula o professor disse-me:

- "ganhaste os alunos e isso é fundamental, mais do que cumprir um plano".

(...).

Anexo XV- Registos de previsão de experiências

Nome: _____

Antes de ver o resultado responde:

Na tua opinião, o que vai acontecer ao cravo? Porquê?

Depois de observares o resultado responde:

O que aconteceu? Explica os resultados.

Professora estagiária Joana Moreira

Anexo XVI- Planificação de Ciências Naturais 2º Ciclo

Consultar pasta em Anexo.

Anexo XVII- Projeto do 1º Ciclo

Consultar pasta em Anexo.

Anexo XVIII- Cluedo Humano - Atividade 2º Ciclo

Castelo dos Segredos

Objectivos

Actividade de cooperação em equipa, envolta em ambiente misterioso.

Desenvolver o raciocínio e o pensamento lógico.

Actividade

Imaginário

Roubaram a poção da juventude do Chefe Tribal, que tinha sido feita pelo curandeiro. Quando acordou e foi ao armário das poções, para beber a poção contra o mau hálito, reparou que faltava a sua poção mais valiosa. O Chefe Tribal pediu às tribos para descobrir quem roubou a poção e o local onde a poção está escondida.

Resolução: durante a festa tribal o pastor saiu mais cedo e roubou a poção para dar ao idoso que tanto precisava dela devido a sua doença, esta ficou guardada na comida dos animais porque era um ótimo sítio para ser escondida.

Descrição da Actividade

Tipo de actividade: Actividade com 8 postos distribuídos pelo escola. Em cada posto está uma personagem que pode ajudar na resolução do mistério. As personagens são os professores coordenador é o professor escolhido para apresentador do jogo. Duração de duas horas e meia.

Forma de participação: Cada equipa joga sem a presença do professor.

Esquema da actividade: A cada equipa é dada uma folha com algumas informações sobre as personagens e outra com perguntas, que são as mesmas para todas as personagens. Após a explicação das regras no ginásio (local pode ser alterado), pelo coordenador, as equipas andam pela escola a fazer perguntas às personagens, por uma hora e meia. Depois, durante quinze minutos, as equipas

juntam-se de novo no ginásio e podem discutir as respostas. No fim, o coordenador apresenta a solução do mistério.

Regras da actividade: A equipa tem que andar sempre toda junta. A equipa só pode fazer a questão quando o último elemento da equipa chegar ao posto. Cada equipa só pode fazer três perguntas de cada vez a cada personagem; só depois de irem a outra personagem é que podem voltar para fazer mais questões. Porém, a equipa para ter acesso às respostas, terá de resolver alguns desafios relacionados com as 4 disciplinas principais. Não é permitido duas equipas fazerem questões ao mesmo tempo.

Atribuição de um diploma à equipa vencedora que descobrir o ladrão, atribuição de um diploma pela descoberta da razão do roubo e atribuição de um diploma para quem desvendou local onde estava a poção escondida. A equipa que descobrir os três elementos tem direito a uma medalha.

Explicação das regras:

Aos participantes: A explicação das regras é feita no ginásio, antes do início do jogo, pelo coordenador.

Aos professores: No dia anterior ao jogo, pelo responsável da actividade. Para além das regras do jogo, deve ser explicado aos professores que a fidelidade nas respostas dadas, seguir somente as respostas das folhas de posto, sem inventar. Devem, no entanto, entrar no imaginário e adequarem as respostas ao sentimento da personagem. Caso os alunos façam perguntas que na estejam não folha, a personagem não deve inventar. Deve sempre negar os factos que desconhece.

Logística

Espaços utilizados: Escola

- Curandeiro: pátio ou sala do 6ºB; se possível debaixo de uma tenda improvisada.

- Caçador: Biblioteca

- Idoso Doente: arrastar-se pelo interior da escola apoiando-se numa bengala.

- Aprendiz do curandeiro: laboratório, deve usar as mesmas para colocar copos e vários recipientes onde poderá misturar água com cor nesses mesmo recipientes, dando a ideia de trabalho em laboratório.

- Pastor: Bar.
- Pintor Rupestre: Sala de audiovisuais
- Bailarina: Uma sala do 1º piso
- Marido da Bailarina: Sala 6º A

Material necessário:

- Curandeiro: Túnica ao longo de todo o corpo.

- Caçador: arco e flecha

- Idoso Doente: Roupas largas e velhas. Deve lamentar-se da doença e da velhice.

- Aprendiz do curandeiro: A indumentária será a que a personagem entender, visto ser relativamente subjetivo definir uma indumentaria-base para o aprendiz.

- Pastor: Tentar usar um cobertor para simular uma capa de lã de ovelha e ter um cajado.

- Pintor Rupestre: pinceis e um quadro com pinturas rupestres.
- Marido da Bailarina: túnica tribal, pote com sementes.
- Bailarina: fita com um padrão tribal tribal.

Desafios

- Curandeiro: Resolver expressões matemáticas
- Caçador: organizar os órgãos do corpo humano (por sistemas)
- Idoso Doente: Questões de história de Portugal
- Aprendiz do curandeiro: Questões de Ciências Naturais
- Pastor: Completar provérbios populares portugueses
- Pintor Rupestre: Descobrir os erros das imagens acerca da história de Portugal
- Marido da Bailarina: Resolver problemas matemáticos
- Bailarina: Adivinhas de português

Preparação prévia: Quando o jogo tiver início, os postos devem já estar prontos.

Nº de professores necessários: 8 e mais 1 para coordenador do jogo.

Suspeitos

Personagens:

- Curandeiro : era o dono da poção e não gostou que o Chefe Tribal a tivesse pedido par ficar com ela.

- Caçador: tinha-se aleijado na caça e sabia que a poção tinha poderes curativos.

- Idoso Doente: estava a beira da morte.

- Aprendiz do curandeiro: o aprendiz de curandeiro como o curandeiro não lhe diz a fórmula da poção ele tinha na ideia que conseguia descobrir os ingredientes ao cheirar a poção.

- Pastor: o pastor não gostou do Chefe Tribal ter solto dois dos melhores animais.

- Bailarina: era a mulher do chefe tribal e queria vingar-se porque o Chefe

- Pintor Rupestre: gostava da mulher do chefe tribal então queria que o chefe ficasse velho e morresse para ele ficar com a sua esposa.

- Marido da Bailarina: não gosto da decisão do chefe tribal em relação a uma nova regra da tribo de usarem menos carne nas refeições.

ANEXOS

PARA DAR AOS ALUNOS

Perguntas

- Onde esteve ontem à noite?
- Quem eram o/os inimigo/os do Chefe Tribal?
- Quando viu pela última vez a poção? E onde?
- Faz ideia do porque da poção ter sido roubada?
- Ontem esteve na festa tribal?
- Tem algum problema com Chefe Tribal?
- Viu alguém a sair mais cedo da festa tribal?
- Onde escondia a poção?
- Qual era a sua relação com o Chefe Tribal?
- O Chefe Tribal teve alguma discussão durante a festa?
- Viu alguém estranho a entrar na tenda do Chefe Tribal ontem?

ANEXOS

PARA DAR AOS MONITORES

Curandeiro

- Onde esteve ontem à noite?

Estive na festa

- Quem eram os inimigos do Chefe Tribal?

O pintor rupestre

- Quando viu pela última vez a poção? E onde?

A última vez que a vi foi na minha tenda foi antes de a dar ao chefe

- Faz ideia do porque da poção ter sido roubada?

Possivelmente foi para ajudar o idoso

- Ontem esteve na festa tribal?

Sim

- Tem algum problema com Chefe Tribal?

Não, nenhum

- Viu alguém a sair mais cedo da festa tribal?

O pastor

- Onde escondia a poção?

Se fosse eu talvez a escondesse junto do material do caçador

- Qual era a sua relação com o Chefe Tribal?

Somos bons amigos

- O Chefe Tribal teve alguma discussão durante a festa?

Sim eu vi-o a discutir com o pastor

- Viu alguém estranho a entrar na tenda do Chefe Tribal ontem?

Ontem não vi. Mas no outro dia vi o pintor

Caçador

- Onde esteve ontem à noite?

Na festa tal como todos

- Quem eram os inimigos do Chefe Tribal?

Acho que quem não gostava dele era o marido da bailarina

- Quando viu pela última vez a poção? E onde?

Eu nunca a vi ate pensava que só o curandeiro é que a tinha

- Faz ideia do porque da poção ter sido roubada?

Não eu nem sabia do roubo

- Ontem esteve na festa tribal?

Sim

- Tem algum problema com Chefe Tribal?

Não nenhum ate gosto muito dele

- Viu alguém a sair mais cedo da festa tribal?

Que me lembre não estava distraído a dançar

- Onde escondia a poção?

Se fosse eu cavava um buraco e era ai que escondia

- Qual era a sua relação com o Chefe Tribal?

É um simples conhecido

- O Chefe Tribal teve alguma discussão durante a festa?

Sim, foi com a bailarina

- Viu alguém estranho a entrar na tenda do Chefe Tribal ontem?

Não eu estive sempre entretido a dançar

Idoso Doente

- Onde esteve ontem à noite?

Estive na festa

- Quem eram os inimigos do Chefe Tribal?

Que eu saiba o aprendiz de curandeiro não gostava muito dele

- Quando viu pela última vez a poção? E onde?

Nunca a vi mas gostava muito de a ter

- Faz ideia do porque da poção ter sido roubada?

Não sei talvez alguém que se tenha aleijado

- Ontem esteve na festa tribal?

Sim, Junto da tenda do curandeiro bem ao lado do pastor

- Tem algum problema com Chefe Tribal?

Sim tenho ele não me dá um golo da poção para eu ficar bom

- Viu alguém a sair mais cedo da festa tribal?

Acho que ninguém

- Onde escondia a poção?

Eu não escondia usava logo

- Qual era a sua relação com o Chefe Tribal?

Somos amigos

- O Chefe Tribal teve alguma discussão durante a festa?

Sim, com a bailarina ela não estava a dançar nada bem

- Viu alguém estranho a entrar na tenda do Chefe Tribal ontem?

Não eu não vi nada.

Aprendiz do curandeiro

- Onde esteve ontem à noite?

Estive em casa a treinar poções

- Quem eram os inimigos do Chefe Tribal?

Eu não conheço nenhum

- Quando viu pela última vez a poção? E onde?

Via na tenda do curandeiro quando estava a tentar perceber como era feita

- Faz ideia do porque da poção ter sido roubada?

O idoso precisava dela

- Ontem esteve na festa tribal?

Não

- Tem algum problema com Chefe Tribal?

Não mas tenho com o curandeiro ele não me ensina algumas poções

- Viu alguém a sair mais cedo da festa tribal?

Não porque não estive lá

- Onde escondia a poção?

Junto das minhas coisas mas disfarçava o frasco

- Qual era a sua relação com o Chefe Tribal?

Nunca falei para ele mas é simpático pelo que vejo

- O Chefe Tribal teve alguma discussão durante a festa?

Não vi nada

- Viu alguém estranho a entrar na tenda do Chefe Tribal ontem?

Não mas vi pelo de animais a porta da tenda.

Pastor

- Onde esteve ontem à noite?

Na festa

- Quem eram os inimigos do Chefe Tribal?

Sem dúvida que era o caçador

- Quando viu pela última vez a poção? E onde?

A última vez que vi foi nas mãos do curandeiro estava a ser feita

- Faz ideia do porque da poção ter sido roubada?

Eu não sei mas quem precisava muito dela era o idoso ele esta tao velho

- Ontem esteve na festa tribal?

Sim

- Tem algum problema com Chefe Tribal?

Claro que sim ele manda-me tomar conta dos animais e nem me deixa caçar

- Viu alguém a sair mais cedo da festa tribal?

Não eu ate estive sempre com o idoso

-Onde escondia a poção?

Se a tivesse escondia na comida dos animais.

- Qual era a sua relação com o Chefe Tribal?

Não gosto muito dele

- O Chefe Tribal teve alguma discussão durante a festa?

Sim, com a bailarina

- Viu alguém estranho a entrar na tenda do Chefe Tribal ontem?

Ontem não.

Bailarina

- Onde esteve ontem à noite?

Na festa a dançar

- Quem eram os inimigos do Chefe Tribal?

O idoso não gostava muito dele

- Quando viu pela última vez a poção? E onde?

Eu nunca a vi

- Faz ideia do porque da poção ter sido roubada?

Sei que o caçador esta aleijado

- Ontem esteve na festa tribal?

Sim

- Tem algum problema com Chefe Tribal?

Sim ele ontem não gostou da minha dança e ralhou comigo

- Viu alguém a sair mais cedo da festa tribal?

Sim vi o pastor

- Onde escondia a poção?

Na minha tenda

- Qual era a sua relação com o Chefe Tribal?

Dou me bem com ele mas não somos amigos

- O Chefe Tribal teve alguma discussão durante a festa?

Sim comigo

- Viu alguém estranho a entrar na tenda do Chefe Tribal ontem?

Não estive sempre a dançar por isso não reparei

Pintor Rupestre

- Onde esteve ontem à noite?

Na festa sentado

- Quem eram os inimigos do Chefe Tribal?

O marido da bailarina

- Quando viu pela última vez a poção? E onde?

Via a dois dias quando o curandeiro a levou para a tenda do chefe

- Faz ideia do porque da poção ter sido roubada?

o aprendiz queria descobrir a receita se calhar foi isso

- Ontem esteve na festa tribal?

Sim a pintar as pessoas

- Tem algum problema com Chefe Tribal?

Não

- Viu alguém a sair mais cedo da festa tribal?

Não ontem não, mas na última festa vi o aprendiz sair mais cedo.

- Onde escondia a poção?

Junto das minhas tintas

- Qual era a sua relação com o Chefe Tribal?

Somos Muito amigos

- O Chefe Tribal teve alguma discussão durante a festa?

Sim, com o pastor e a bailarina

- Viu alguém estranho a entrar na tenda do Chefe Tribal ontem?

Não

Marido da Bailarina

- Onde esteve ontem à noite?

Na festa

- Quem eram os inimigos do Chefe Tribal?

O aprendiz, ele não gostava la muito dele

- Quando viu pela última vez a poção? E onde?

Nunca a vi o chefe a mim nunca me mostra nada

- Faz ideia do porque da poção ter sido roubada?

Para o caçador? Não sei. Ele estava aleijado é a única coisa que sei

- Ontem esteve na festa tribal?

Sim mas cheguei mais tarde fui ver o aprendiz que ficou por casa

- Tem algum problema com Chefe Tribal?

Sim ele ontem ralhou com a minha mulher

- Viu alguém a sair mais cedo da festa tribal?

Não

- Onde escondia a poção?

Junto das coisas da minha esposa, na nossa tenda

- Qual era a sua relação com o Chefe Tribal?

Só falei para ele umas duas vezes

- O Chefe Tribal teve alguma discussão durante a festa?

Sim, com a minha esposa

- Viu alguém estranho a entrar na tenda do Chefe Tribal ontem?

Não

Anexo XIX- Teste de Ciências Naturais

Consultar pasta em anexo.

Anexo XX - Teste de Português

Consultar pasta em Anexo.