



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

**A função dos Recursos Pedagógico-Didáticos na
construção de Aprendizagens Efetivas**

Mestranda: Catarina Moreira Oliveira

Orientação: Doutora Daniela Gonçalves

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

Porto

junho, 2015

RESUMO

O presente relatório apresenta o processo do desenvolvimento da profissionalidade, recorrendo a diferentes teorias públicas que sustentaram a intervenção educativa realizada em contextos do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico.

Neste percurso formativo/investigativo, a reflexão acerca do processo de aprendizagem foi constante, confrontando-se perspectivas teóricas com a realidade das turmas e dos alunos, bem como o processo de formação, no sentido de promover aprendizagens significativas, diversificadas e inovadoras, tendo em conta a necessidade de investir na investigação sobre a prática. Neste sentido, a intervenção educativa fundamenta-se nas experiências vividas, efetuando-se um retrato sobre as preocupações que assolam a nossa sociedade e que estão patentes no contexto de sala de aula, assim como a gestão de um grupo heterogéneo e de grande dimensão que carece de um apoio intensivo e personalizado.

Ser professor vai muito além do que dar aulas; é dar muito de si como profissional e ainda mais como pessoa. O bom docente demonstra a sua paixão e entusiasmo no que leciona, preocupando-se com a inclusão de todos os seus alunos, motivando-os com a criatividade e interdisciplinaridade, reunindo várias temáticas de disciplinas distintas e partindo dos interesses individuais de cada um(a).

PALAVRAS-CHAVE: Criatividade; Interdisciplinaridade; Recursos pedagógico-didáticos; Aprendizagens efetivas.

ABSTRACT

This report shows the process of the development of professionalism, appealing various public theories that supported the educational intervention realized in contexts of the 1st and 2nd cycles of basic education.

During this investigation, the reflection on the learning process was constant, confronting theoretical perspectives with the reality of the classrooms and the students, as well as the training process, in order to promote meaningful, diverse and innovative learning, taking into account the need to invest in research over the practice. In this sense, the educational intervention is based on experiences, making up a picture of the concerns that touch our society and that are reflected in the classroom context as well as the management of a large and heterogeneous group, which needs an intensive and personalized support.

Being a teacher goes far away from just teaching; it is being professional and giving even more as a person. The good teacher shows his passion and enthusiasm in what he teaches, is concerned in the inclusion of all students, motivating them with creativity and interdisciplinary, bringing various topics in different disciplines and basing on the interests of each one.

KEYWORDS: Creativity; Interdisciplinary; Pedagogical and teaching resources; Effective learning.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho marca o final de uma etapa importante na minha vida, pelo que gostaria de agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram de forma decisiva para tornar este desejo realidade.

Um especial obrigada aos meus pais e irmão, por todo o acompanhamento nesta e noutras fases da minha vida. Acreditaram sempre em mim, não só através do apoio e do afeto, mas também da exigência, assim como toda a minha família.

Um obrigada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, nestes 5 anos: pelas aprendizagens e momentos partilhados com toda a comunidade educativa.

Agradeço também às minhas orientadoras, Doutora Daniela Gonçalves e Dra. Marta Martins, pelo apoio incondicional ao longo dos estágios e também por acreditarem que poderia fazer sempre melhor, mostrando-me assim do que sou capaz.

A todas os alunos, o meu muito obrigada por terem cooperado e impulsionado este processo, pois sem o seu empenho e colaboração não seria possível.

Agradeço também à minha amiga Patrícia Santos, que foi o meu par pedagógico, ao longo dos diferentes estágios... Agradeço todo o seu apoio e motivação partilhada nos bons e maus momentos; por toda a amizade, preocupação, ensinamentos e pequenos detalhes que me tornaram melhor pessoa e melhor profissional.

E, por fim, um agradecimento especial aos meus amigos, que sempre que conseguiram ofereceram-me a sua preciosa ajuda: à Alexandra Coelho, por toda a sua amizade, dedicação e paciência demonstradas nos momentos mais complicados; ao Ricardo Marques pelo carinho, dedicação, motivação e preocupação; à Bárbara Correia por todo o apoio incondicional, pela paciência, pela alegria ... e pelo zumba. E a todos aqueles que desde o início me apoiaram no meu percurso académico e partilharam comigo vivências ao longo destes anos: Juliana Santos, Alexandra Bessa, Catarina Correia, Joshua Vieira, Adelaide Cavadas, Lúgia Pereira, Ana Luísa Afonso, César Pereira e Rita Oliveira.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
I.ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
1. A Educação e a Promoção de Competências.....	11
2. O Professor como agente responsável pelo processo de ensino (e de aprendizagem).....	13
3. Os modelos pedagógicos	15
4. A inovação na construção da aprendizagem	17
II- METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	20
1.Tipo de estudo.....	20
2. Participantes	22
3. Instrumentos e procedimentos.....	23
III- INTERVENÇÃO	25
1. Caracterização do contexto educativo	25
1.1. Caracterização das Instituições.....	26
1.2. Caracterização das Turmas	28
2. Caracterização da Intervenção.....	33
2.1. Observar/Preparar.....	33
2.2. Planear/Planificar	34
2.3. Agir/Intervir.....	36
2.4. Avaliar	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo I Reflexões
- 1.1. Reflexão sobre a diferença entre “Educar” e “Ensinar”.
 - 1.2. Reflexão sobre observação.
 - 1.3. Reflexão sobre a Linguagem e a Escrita.
 - 1.4. Reflexão sobre diferenciação pedagógica.
 - 1.5. Reflexão sobre avaliação.
- Anexo II Caracterização das famílias.
1. Gráfico com a morada dos alunos do 1ºCEB.
 2. Gráfico com o meio de transporte dos alunos do 1ºCEB.
 3. Gráfico com as habilitações académicas dos Enc. Ed. 1ºCEB.
- Anexo III Instrumentos
1. Registo de observação.
 - 1.1. Grelha de observação com instrumentos a utilizar no 1º CEB.
 - 1.2. Grelha de observação com as dificuldades e as estratégias 1º CEB.
 - 1.3. Grelha de observação das interações 1º e 2º CEB.
 - 1.4. Grelha de observação dos recursos e estratégias 1º e 2º CEB.
 - 1.5. Nota de campo I- Jogo do dominó: “Antónimos” 1º CEB.
 - 1.6. Nota de campo II- Jogo do Bingo: Par ou Ímpar 1º CEB.
 - 1.7. Nota de campo III- Incumprimento de regras 1º CEB.
 - 1.8. Nota de campo IV- Planificação flexível 1º CEB.
 - 1.9. Nota de campo V- Apoio Individualizado 1º CEB.
 - 1.10. Nota de campo VI- Relaxamento/ Acolhimento 2º CEB.
 - 1.11. Nota de campo VII- Trabalho de grupo 2º CEB.
 - 1.12. Planta da sala 1º CEB.
 2. Planificações
 - 2.1. Planificação da semana 17, 18 e 19 de novembro 1º CEB.
 - 2.2. Planificação da aula de Matemática 2º CEB.
 - 2.3. Planificação da aula de Português 2º CEB.
 - 2.4. Planificação da aula de História e Geografia de Portugal 2º CEB.
 3. Portefólio Reflexivo
 - 3.1. Reflexão sobre a intervenção (17, 18 e 19 de novembro) 1º CEB.

- 3.2. Reflexão da 1ª e 2ª semana 2º CEB.
- 3.3. Reflexão da 3ª e 4ª semana 2º CEB.
- 3.4. Reflexão da 5ª e 6ª semana 2º CEB.
- 4. Avaliação
 - 4.1. Grelha de Avaliação da Prática de Ensino Supervisionada.
 - 4.2. Grelha de Acompanhamento da Prática Profissional.
 - 4.3. Grelha de Avaliação preenchida pelos alunos.
 - 4.4. Grelha de Avaliação do projeto “Aprender a Aprender”.

Anexo IV Descrição do Projeto “Aprender a Aprender”.

Anexo V Fotografias

- Registo fotográfico 1- Rodas dos Alimentos.
- Registo fotográfico 2- Aprendizagens em sala de aula.
- Registo fotográfico 3- Dispositivo Pedagógico “A Casa dos desafios”.
- Registo fotográfico 4- Visita dos Profissionais.
- Registo fotográfico 5- Trabalhos afixados pelos alunos.
- Registo fotográfico 6- Desafios.
- Registo fotográfico 7- Visita de Estudo.
- Registo fotográfico 8- Apoio Individualizado.

Anexo VI Avaliação.

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PE – Projeto Educativo

RI – Regulamento Interno

PAA – Plano Anual de Atividades

PTT – Plano de Trabalho de Turma

FAS – Ficha de Avaliação Sumativa

EE – Encarregados de Educação

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e da Ciência

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionado II, sob orientação da Doutora Daniela Gonçalves, para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Durante este percurso, destacam-se os seguintes objetivos de aprendizagem, fundamentais na nossa formação: atuar, respeitando os ideários e valores da instituição; intervir numa perspetiva curricular, gerindo recursos e organizando o ambiente educativo, promovendo o sucesso escolar; planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível; refletir de forma a adequar e reformular a ação educativa; utilizar técnicas e instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação do processo de ensino/aprendizagem; identificar a especificidade da organização do ambiente educativo; descrever as especificidades do processo de ensino/aprendizagem dos alunos e relacionar as práticas educacionais com as teorias que as fomentam.

O estágio em 1º CEB aconteceu numa turma de 2.º ano de escolaridade e o estágio em 2º CEB decorreu numa turma de 5º ano. Depois de uma observação focalizada e de conhecidas as características das turmas, foram realizadas várias intervenções devidamente planificadas, refletidas e avaliadas. O presente documento colige a síntese da informação útil e pertinente para divulgar este trajeto formativo e investigativo, devidamente situado nos contextos de desenvolvimento da profissionalidade.

Formalmente, o relatório está estruturado em três grandes capítulos: Enquadramento Teórico, Metodologia de Investigação e a Intervenção. O Enquadramento Teórico visa apresentar a construção da profissionalidade, numa perspetiva reflexiva, salientando o papel do professor generalista, reflexivo e investigador.

Seguidamente, referimos que a abordagem aos principais conceitos de ensino e educação com referência a alguns autores e respetivas ideias, salientando pressupostos pedagógicos e metodológicos do processo de ensino aprendizagem.

Apresentamos três modelos pedagógicos, os métodos de ensino e algumas estratégias que nos foram úteis na implementação da prática pedagógica.

Posteriormente, mencionamos que o profissional deve facilitar o processo de aprendizagem, concretizando a inovação na sala de aula.

No segundo capítulo, intitulado de Metodologias da Investigação, abordamos os procedimentos metodológicos adotados, os participantes envolvidos, os instrumentos e as técnicas que foram utilizadas no decorrer do estágio.

No capítulo destinado à Intervenção está presente a caracterização dos contextos de 1º e 2º CEB e a descrição das intervenções realizadas, divididas em quatro tópicos fundamentais: o observar/preparar, o planejar/planificar, o agir/intervir e o avaliar. Na organização deste capítulo, os pressupostos teóricos estarão sempre presentes, assim como as evidências de todo o processo.

Para terminar, são apresentadas as considerações finais, onde se conclui aquilo que foi abordado ao longo de toda a prática pedagógica, assim como as referências bibliográficas que sustentam toda a articulação entre prática e teoria apresentada ao longo deste relatório.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O desenvolvimento da prática docente, nos contextos de 1º e 2º Ciclo de Ensino Básico leva-nos a refletir e a compreender, não só os diferentes elementos que integram as práticas de ensino, bem como conhecer, em profundidade, processos pedagógicos que os professores utilizam em contexto de sala de aula (Anexo III- 4.1).

Sabendo que este relatório respeita as evidências da prática pedagógica, recolhidas no âmbito do estágio profissionalizante, este capítulo visa apresentar suportes teóricos que a justificam. Como futuros docentes, compreendemos que se deve proporcionar um desenvolvimento educacional que procure satisfazer as necessidades de cada aluno, através de uma pedagogia diferenciada e da implementação do currículo nacional, respeitando os ritmos de desenvolvimento e de aprendizagem de cada criança, bem como a importância dos recursos pedagógico-didáticos na promoção de aprendizagens efetivas. Deste modo, destacamos algumas temáticas relacionadas com a educação nos referidos níveis de ensino, recorrendo a teorias públicas relevantes, no sentido de articular prática e teoria, assim como o inverso, partindo do (nosso) sentido da educação, nomeadamente do conceito de “educar”.

1. A Educação e a Promoção de Competências

O conceito de Educação deriva de duas palavras latinas distintas em que estão associados significados diferentes e com sentidos opostos na relação entre professor/aluno.

A palavra “educare” tem como significado “alimentar”, na qual está associado um sentido exterior, em que o professor enriquece o aluno de algo que lhe é desconhecido, tornando assim como uma mais-valia a informação recebida; enquanto a palavra “educere”, diz respeito a “extrair de”, sendo caracterizada por um sentido interior, em que o professor “extrai” do aluno algo. O termo “educação”, de origem latina, é etimologicamente sinónimo de “pedagogia”, sendo de origem grega que significa “condução da criança” (Oliveira, 2007:17).

O termo educação pode representar, segundo Sanviens (*cit.* Cabanas, 2002:52), “como facto, como realidade [...] como atividade e como processo [...] como efeito ou resultado [...] como relação (por realizar uma ponte transmissiva) e a educação como tecnologia [...]”. Como tal, o conceito de educação assemelha-se a “um poliedro de muitas faces, pois apresenta-nos dimensões diversificadas, de carácter pessoal, social, relacional, cultural, política, artística, entre outros ” (Idem, 2002:52).

Portanto, educar “é preparar os alunos no seu desenvolvimento, quer pessoal, quer social ou emocional. Educar é também ser tolerante e ter afetividade para respeitar o ritmo e as diferenças de cada um. É portanto prepará-los para uma vida de adultos” (Dottrens, 1994:19). Já que educar deverá preparar alunos, ensinar, segundo Matias Alves (*cit.* Roldão, 2009:11) “acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro.” Mais ainda, refere que apenas se é professor na medida que geramos aprendizagens multidimensionais no outro. Esta visão integral também é referida por Cabanas (2002:57) quando afirma que “a educação consiste em favorecer um desenvolvimento tão completo quanto possível das aptidões de cada pessoa, quer enquanto indivíduo, quer como membro de uma sociedade regida pela solidariedade”.

Deste modo, estes autores consideram a educação como um processo em movimento, associada a uma “ação de educar”, permitindo, portanto, o desenvolvimento de aptidões humanas e/ou a promoção de competências (Anexo I- 1.1).

Segundo Jorge Cardoso (2013:31), educar “[...] está hoje excessivamente espartilhada por uma miríade de objectivos minudentes e, quantas vezes, conflituais. [...] Espera-se, bem pelo contrário, que a educação escolar se saiba centrar no essencial: cultivar a humanidade!”

Parafraseando Gonçalves (2015:1) educar “[...] é ensinar a merecer o futuro mediante esforço, disciplina, dedicação, mérito, entreaajuda e solidariedade. É isto que, na realidade, une as pessoas. O desejo de transformar o mundo e a educação com as suas vidas, no sentido de contribuir para uma sociedade mais feliz, mais produtiva, mais justa, mais bela, mais sustentável. Mesmo não tendo muitas certezas, acreditamos no “mundo como possibilidade”, tal defendida por Paulo Freire.”

Estamos, no fundo, de acordo com a designação da UNESCO, quando refere que os quatro pilares da Educação – *Aprender a Conhecer, Aprender a Saber-Fazer, Aprender a Ser e Aprender a Conviver* - são as bases da educação ao longo da vida

e que servem de orientação para todas as instituições de ensino numa metodologia inovadora baseada no desenvolvimento de competências que beneficiem o desenvolvimento da pessoa, de forma responsável e eficaz.

Sendo assim, a principal ideia é que os jovens sejam estimulados a desenvolver competências e a descobrir o prazer de estudar, valorizar a curiosidade e a autonomia. Existe assim o objetivo de que consigam estabelecer relações entre os conteúdos aprendidos e as situações do quotidiano que ajudam a desenvolver competência para o futuro.

2. O Professor como agente responsável pelo processo de ensino (e de aprendizagem)

Os professores têm um papel muito importante, pois “a sua função define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar respostas, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica” (Sacristán *cit.* António Nóvoa, 1992:67). É necessário que todas as suas intervenções educativas sejam bem-sucedidas e adequadas à função do professor, de modo a proporcionar momentos de aprendizagem a todas as crianças e a cada uma.

Este impulsionamento do conhecimento é concretizado por parte de um agente responsável – o professor – que tem como fundamento ensinar “[...] não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém [que] como profissional de ensino: [é] alguém que sabe – e [que] por isso pode, e a sociedade espera que o faça – construir a passagem de um saber a um aluno” (Roldão, 2009:22).

De uma forma mais generalizada, ao professor cabem três grandes áreas de atuação “promover as *aprendizagens curriculares*, cientificamente correctas e metodologicamente adequadas, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade; participar no desenvolvimento do *projecto educativo da escola* e nas actividades dele decorrente, incluindo a relação com a comunidade; promover a *sua própria formação*, em função do desenvolvimento científico e tecnológico e das necessidades da sua prática, reflectindo, investigando e colaborando com outros profissionais” (Ponte, 2006: 20).

Ora, qualquer que seja o nível de ensino ou a especialidade que o docente tem, “todo o professor tem de possuir uma formação multifacetada e, por consequência, multidisciplinar” (Idem, 2006:20). Assim, e para qualificar a futura população portuguesa é necessário um corpo docente “cada vez mais qualificado e com garantias de

estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores” (Ministério da Educação (ME), Decreto-Lei nº 220/2009, de 8 de setembro). Desta forma, é necessário salientar “a valorização da componente científica e da componente de prática pedagógica nos cursos de formação inicial e a adoção de modelos de formação assentes numa lógica sequencial, com exigência do grau de mestre para todos os educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário” (ME, Decreto-Lei nº 220/2009, de 8 de setembro).

Um “bom” professor é aquele que faz a sua carreira procurando melhorar as suas competências dia após dia. Existem várias teorias da Educação que referem quais os estádios que caracterizam os professores. A teoria mais conhecida que fomenta de forma mais integrada é de Ryan Kevin que dividiu as categorias de professores. Assim, os estádios são “o professor ingénuo, o professor burocrata, o professor competente e o professor de excelência” (Ryan Kevin *cit.* Cardoso, 2013:60).

Um professor de excelência é aquele que tem várias particularidades: “perante a situação, os professores competentes e dedicados fazem mais do que apontar o dedo aos alunos, às famílias, aos políticos ou à sociedade. Procuram despertar em cada aluno o desejo de aprender e a vontade de estudar. A motivação facilita o sucesso” (Estranqueiro, 2012:11), nomeadamente crê no ensino e na educação para todos, em que o professor é um dos pilares com valores, adepto do pensamento crítico, procura a verdade, dá importância à cultura geral, sendo proactivo e, por isso, está em constante atualização.

O docente deve ter a capacidade de redefinir objetivos e adaptar o seu discurso à realidade. “Se o grupo não está a perceber, então ele tenta comunicar de forma ainda mais simples. Mesmo em matérias muito complexas, a arte do professor está em descomplicar, em descodificar” (Cardoso, 2013:73).

Apoiados por ambientes escolares favoráveis, os professores têm como objetivo oferecer percursos escolares de qualidade a cada um dos alunos. Visto que, o foco da aprendizagem está no aluno, “um bom professor não transforma o processo de aprendizagem numa corrida de obstáculos, em que os mais fracos tropeçam e caem [...] O papel do professor é formar o aluno e prepará-lo para as exigências da vida, não é aumentar o sucesso estatístico” (Estranqueiro, 2012:15).

O ponto de partida do processo educativo é o estudante aprender e conseguir aplicar o que foi transmitido. Caso o estudante não chegue a esse desejo, então o objetivo da aula não foi cumprido. Uma aula bem estruturada deverá ter uma elevada

taxa de realização com um grande número de alunos que assimilaram os objetivos, só assim o professor é responsável pelo processo de ensino e de aprendizagem.

3. Os modelos pedagógicos

Os modelos pedagógicos evidenciam diferentes formas de representar o processo de ensino/aprendizagem. Neste âmbito, consideramos, então, três modelos pedagógicos – modelo diretivo, modelo interativo e o modelo não diretivo.

O modelo diretivo refere-se a um modelo de ensino que “privilegia a abordagem de competências e conhecimentos básicos através de aulas estruturadas e orientadas para metas e objetivos definidos” (Marques, 2000:105). As ideias principais que orientam este modelo baseiam-se no paradigma do estímulo – resposta – reforço.

Neste modelo, o professor é quem determina a ação do aluno, ou seja, o professor orienta um caminho que o aluno deve perseguir. O aluno é considerado uma “tábua rasa”, na qual é escrita com a transmissão de conhecimentos lecionados pelo professor. O processo de ensino/aprendizagem, dentro de uma sala de aula, dirigida por esta pedagogia define-se pela imposição do saber, pelo que o aluno não é considerado parte importante do processo. Ao professor, importa ter uma boa base teórica para transmitir os conhecimentos aos alunos, sendo estes conscientes pela integração desses saberes. Este modelo é adequado para aprendizagens de memorização, mas não para aquisições de natureza mais complexa. Como estratégias, para provocar e manter a atenção dos alunos, são utilizados o método expositivo, demonstrativo e interrogativo (Gouveia *et al*, 2007:10). Esta aprendizagem “estruturada e dirigida pelo professor faz do aluno um simples executante que não tem consciência dos objectivos visados e não compreende o significado dos seus atos” (Altet, 1999: 38).

O modelo não-diretivo é um modelo pedagógico que privilegia a aprendizagem em relação ao ensino, ou seja, valoriza o processo em vez dos produtos, as competências e não os conteúdos, remetendo o professor para o papel de facilitador da aprendizagem.

Este modelo sendo centrado no aluno, contempla a modalidade pedagógica do “Tu”, em que o aluno é o sujeito da sua própria formação. Segundo Gouveia *et al*. (2007), esta modalidade está centrada na segunda pessoa e é a pedagogia do processo, baseada numa hierarquia de saberes que privilegia as motivações, neste caso intrínsecas, por parte do aluno que é visto como o sujeito da formação e deve ter acesso

direto ao saber. Aqui, o aluno tem autonomia, existem menores exigências técnico-científicas e a relação pedagógica deve ser igualitária com menor estruturação formativa. Nesta modalidade, também é privilegiado o saber ser e o saber estar, o que promove o desenvolvimento de competências como a liderança, a escuta ativa, a gestão de conflitos e o relacionamento interpessoal. Quanto aos métodos pedagógicos que podem servir esta modalidade, “fácil será de ver que os métodos: expositivo, interrogativo e demonstrativo não se adequam a esta modalidade pedagógica. Relativamente às metodologias activas, são de salientar as que derem, sobretudo, relevância ao processo de formação” (Gouveia *et al.*, 2007:13-18). No que concerne à avaliação, esta deve ser qualitativa, tendo em conta a autonomia que o aluno tem; a relação pedagógica igualitária referida anteriormente; a impossibilidade de quantificar; a menor estruturação formativa e a inexistência de critérios objetivos (Idem 2007:13-18).

Já o modelo interativo é um modelo pedagógico inspirado nas teorias cognitivo – desenvolvimentistas da aprendizagem e que privilegia a aprendizagem pela descoberta autónoma e orientada. Os impulsionadores que contribuíram para o nascimento deste modelo foram Jean Piaget e Lawrence Kohlberg. Este modelo, também é conhecido por modelo construtivista, no qual “[...] o professor assume o papel de facilitador e de dinamizador de situações de aprendizagem e o processo de ensino/aprendizagem realiza-se através do envolvimento dos alunos em projetos nos quais há oportunidade para a construção do conhecimento” (Marques, 2000:122) (Anexo III- 1.5). Privilegia o desenvolvimento de relações sociais na sala de aula, quer como objetivo, quer como metodologia, estando quase sempre relacionado com os modelos ideais de sociedade.

Ao contrário dos modelos anteriores, a participação dos pais e da comunidade é essencial no processo de ensino/aprendizagem. Os pais, tendo o direito de participar na tomada de decisões e resolução de problemas, são encarados como parceiros colaboradores e cooperantes do professor. Este modelo pedagógico, apoiado na modalidade pedagógica do “Nós”, pressupõe uma constante dialética teoria-prática, interligando o pensamento e ação. Segundo Gouveia *et al.* (2007:21), as técnicas que mais se adequam a esta modalidade são os estudos de caso, os trabalhos de grupo, os mapas conceptuais e a metodologia do trabalho de projeto, como tal a avaliação deve ser diversificada não fazendo uso exclusivo da avaliação sumativa.

Na intervenção educativa, referimos em que contextos e com que finalidades estes modelos foram implementados.

4. A inovação na construção da aprendizagem

As sociedades atuais requerem cada vez mais a melhoria do nível de educação dos seus cidadãos por um conjunto de razões, porque a competição assim o exige, porque existe uma qualidade e melhoria de vida social que passa pelo domínio de competências, abrangendo competências para aprender, participar e conviver, também pelo nível de cultural geral dos indivíduos e sobretudo pela sua capacidade de se incorporarem numa sociedade construída sobre variadas diversidades.

Nesta sociedade de informação, “que está a mudar constantemente e que se cria a si própria, o conhecimento é em recurso flexível, fluído, sempre em expansão e em mudança” (Hargreaves, 2003:33). Os docentes devem estar preparados para as questões dos alunos e direcionar a sua prática para os interesses dos mesmos, dando voz àqueles que estão a construir o seu caminho. Segundo Jorge Cardoso (2013:343), “a educação será mais complexa, o que irá incorporando dimensões que antes eram menos integradas, ou visíveis, como as competências intelectuais, emocionais e éticas”.

O profissional de educação deve recorrer às diferentes atividades desafiadoras e dinâmicas que, constantemente, o colocam à prova, a fim de permitirem uma maior descoberta acerca dos seus alunos e despertarem o melhor que há em cada um deles.

A experimentação dessa descoberta passa pelas atividades lúdicas, que se revelam como bastante adequadas para valorizar um conjunto mais alargado de competências que vão da aquisição da linguagem ao raciocínio lógico-matemático, passando pelo desenvolvimento físico-motor e pela formação pessoal e social do indivíduo. Assim, “[...]de forma implícita, subterrânea, fomos sempre aprendendo, por exemplo, que brincar, ser alegre, gozar os prazeres do dia-a-dia era comportamento de crianças e/ou de irresponsáveis e que [...] o importante [...] é pensar preocupadamente no dia de amanhã” (Oliveira,2013:25). Contudo, o professor ao reconhecer que os jogos e brincadeiras podem ser considerados como estratégia de desenvolvimento curricular, reúne, ao aluno, a capacidade de adquirir saberes experiências e desenvolvimento de capacidades mas que permita a felicidade na aprendizagem. Cabe a cada professor orientar e incentivar os seus alunos a aperfeiçoar o seu talento e a superar as suas dificuldades, através de atividades ligadas ao interesse de cada aluno.

Esta profissão requer uma constante reflexão que permite ao docente interrogar-se acerca das suas práticas de ensino e qual a melhor prática para auxiliar os alunos. “Um professor deve ter a mente aberta para avaliar as lacunas do seu desempenho

profissional, conhecer novos métodos, sentir vontade de os partilhar [...] Muitas vezes, somos nós próprios que desfazemos as nossas ideias, por não reconhecermos a sua excelência ou as achamos irrelevantes” (Cardoso, 2013:101). Assim, o professor deve promover oportunidades de rever acontecimentos e, deste modo, melhorar as suas estratégias para que despertem o mais possível a atenção e interesse nos alunos; desenvolvam neles uma maior aprendizagem e, pretende-se ainda, que combatam o insucesso.

Deste modo, um professor deve ter o cuidado de não “cortar a criatividade” mas sim “fomentá-la” (Cardoso 2013:119). É então possível, ao profissional, facilitar o processo de aprendizagem, uma vez que as aulas são previamente preparadas com o intuito de clarificar as questões dos alunos e de tentar privilegiar o trabalho de cada um. Um sistema de ensino não pode cortar a criatividade, nem o sentido crítico, nem tão pouco a capacidade dos alunos para que, perante situações novas, possam idealizar soluções originais e com isso prepararem-se para o futuro.

Nos dias de hoje, é colocado ao professor um desafio: escolher as atividades tornando-as práticas e adequadas à turma. Com o intuito de uma melhor perceção, por parte do estudante, das suas capacidades e dos conteúdos em que se sente mais confortável e mais capaz.

O estágio em 1º e 2º CEB foi desafiante, pois sempre que era necessário planificar e preparar as atividades, surgiam questões sobre os objetivos propostos e se existiria uma adesão ou uma não adesão por parte da turma. As atividades e o modo como um professor expõe os conteúdos a lecionar devem ser sempre propícios e dinâmicos, porém, quando utilizados diversas vezes, acabam por tornar-se desinteressantes e repetitivos. Para além disso, é de salientar que, o docente, tem de ter sempre em conta a diversidade, a originalidade, os interesses dos alunos e as suas dificuldades.

Segundo Ribeiro (2001), nos contextos de prática pedagógica, o futuro educador/professor vai confrontar-se com situações de conflito, as quais deve procurar solucionar. Terá de realizar persistentes ajustes, de modo a superar as suas dificuldades, tendo sempre em conta as diferentes situações de prática pedagógica.

Eis as tarefas fundamentais do professor, sendo trabalhar para que as crianças aprendam a ser, a fazer, a conhecer, a estar, a saber-fazer e a consciencializar-se das regras básicas de que necessitam para viver em sociedade.

A relação que o docente institui com cada estudante deve ser facilitadora da sua inserção na turma, bem como adjuvante nas relações com os pares, o que irá implicar a criação de um ambiente de aprendizagem no qual o aluno se sente valorizado.

Em suma, face aos desafios colocados na atualidade

“o professor deve ser formado durante a formação inicial para ter a capacidade de adaptação aos ventos de mudança científica, tecnológica, social e cultural, que ocorrem a um ritmo exponencial, por forma a não comprometer a inovação e a renovação desejadas, e consideradas condições indispensáveis à melhoria da qualidade do ensino e da eficácia organizacional das escolas” (Ruivo *cit.* Cunha, 2008:94).

A inovação associada aos recursos consiste em expor os conteúdos para que o aluno entenda a matéria lecionada. Assim pode usar vários recursos como esquemas, *PowerPoint*, visualização de sítios na Internet, gravação de sons, filmes, entre outros. Tudo dependerá do que o professor pretende transmitir e construir para uma aprendizagem efetiva. Sendo assim, a aprendizagem dá-se quando o aluno escolhe relacionar as novas informações com as ideias que já conhece. “A aprendizagem significativa tem [em conta] os conhecimentos a serem apreendidos [que] devem ser relevantes para outros conhecimentos e devem conter conceitos e proposições significativas” (Novak, 2000:19).

Cabe ao professor ser capaz de relacionar a “teoria e a prática”, pois devem

“[...] completar-se e articular-se, para que a produção científica esteja ao serviço de todas as pessoas. Por isso sublinhamos a mudança como ponto a ser discutido [...] Assim, acreditamos nas iniciativas que buscam projectar a educação como elemento fundamental e medidor para a criação de espaços dinâmicos, criativos e vivos capazes de repensar os novos rumos” (Cavalcanti, 2006:121).

No sentido de beneficiar o aluno, no seu progresso de ensino-aprendizagem, o professor deve recorrer a recursos pedagógico-didáticos. Visto que a finalidade é, de forma lúdica, dar um conjunto de processos ou passos que facilitam a aquisição, o armazenamento e a utilização da informação depois de lecionada.

II- METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

“Os professores aspiram a conhecer e a compreender melhor as acções e o pensamento das crianças, assim como, numa perspectiva mais ampla, tudo o que se associe com a vida das mesmas na sala de aula. [...] É desta forma que os professores procuram melhorar a sua dimensão pessoal, sendo que esta faz parte de um processo mais vasto, cujo propósito fundamental é a melhoria da prática de ensino” (Máximo-Esteves, 2008:70-71).

1. Tipo de estudo

Atendendo aos objetivos e competências inerentes ao estágio profissionalizante, houve a necessidade de experimentarmos alguns procedimentos metodológicos ligados à investigação, que nos permitiram compreender a realidade educativa, ou até mesmo, melhorar a consciencialização do exercício profissional docente.

Durante os estágios de intervenção, apoiámo-nos na constante observação, que inclui uma atenção voluntária e dirigida sobre um objeto/intencionalidade para dele retirar informações e ainda a reflexão sobre a prática, escolhendo as metodologias mais indicadas, de acordo com as necessidades evidenciadas pelos alunos (Anexo III- 1.1). Segundo Estrela A. (1985:128), só a observação permite “caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento. [...] permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados. Só a observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida”.

Neste sentido, a investigação teve como objetivo compreender a observação das opções metodológicas e a análise do contexto escolar, mas também influenciar o processo na tomada de decisões através de novas metodologias e de novas recolhas de informação (Anexo I- 1.2). Desta forma, efetuámos um estudo de natureza qualitativa, que segundo Bogdan & Biklen (2010) é o mais apropriado para o trabalho investigativo em educação, no sentido de a maior preocupação ser o processo em vez do produto.

Como sabemos, ser professor implica a necessidade de investigação constante de forma a dar respostas adequadas às exigências do próprio fenómeno educativo (Anexo I- 1.3). Posto isto, devemos “ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001:18) para que possamos ser capazes de melhorar o processo de ensino/aprendizagem além de melhorarmos a nossa própria formação. Neste âmbito, podemos considerar que esta investigação procura resultados que possam ser “diretamente utilizados na tomada de decisões práticas ou na melhoria de programas e sua implementação” (Bogdan & Biklen, 2010:264).

Segundo Bogdan & Biklen (2010:48), os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto, acrescentando ainda que em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os lugares em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado. Por outro lado, o método investigativo também envolve contornos de não-participante aquando da observação da intervenção educativa por parte dos professores cooperantes bem como do par pedagógico. Todo este processo investigativo reveste-se de um cariz naturalista de tipo descritivo. É de cariz naturalista por remeter para uma “investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis” (Afonso, 2006:43) e porque os investigadores “interagem também com os sujeitos de uma forma “natural” e [...] tentam “misturar-se” com eles até compreenderem uma determinada situação [...]” (Carmo e Ferreira, 1998:107). É descritivo porque procede a uma “descrição dos factos, situações, processos [...] que tenham sido directamente observados por ele (investigador) quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante” (Afonso, 2006:43).

Este tipo de investigação denomina-se de investigação pedagógica naturalista onde o investigador é um participante - o professor (neste caso, a estagiária) – que pretende tornar-se mais eficaz no seu trabalho pedagógico através da utilização de uma abordagem qualitativa que contribui para a reflexão sobre a eficácia pessoal. Esta investigação, como sabemos, é frequente no campo da educação e resulta de uma articulação entre a teoria e a prática. Normalmente, “as pessoas que se dedicam a este tipo de investigação nem sempre escrevem relatórios. Traduzem-na em mudanças práticas imediatas, introduzem-na em livros escolares ou refletem sobre os dados, com o objetivo de criar programas de formação, seminários e novos currículos” (Bogdan &

Biklen, 2010:266). No caso destas investigações, os maiores beneficiados são os alunos, pois o investigador dedica-se a mudanças práticas.

Consideramos ainda este estudo de natureza exploratória, descritiva e empírica. De carácter exploratório uma vez que, tem como objetivo compreender e aprofundar as temáticas nas quais existe um escasso conhecimento, procurando sempre sistematizar conceitos e entender as razões de determinadas atitudes e comportamentos dos alunos. Descritivo, por ter como objetivo a procura de informação sobre as atitudes, os pontos de vista e as percepções que os alunos manifestam em determinadas situações; por fim, tem uma dimensão Empírica, visto que a investigação é realizada no próprio local onde ocorrem os fenómenos.

No capítulo da intervenção daremos conta da forma como este estudo exploratório foi concretizado.

2. Participantes

Nesta investigação participaram dois grupos de duas instituições distintas. Além destes, também participaram: o par pedagógico, uma professora cooperante do 1.º CEB, quatro professores cooperantes do 2.º CEB (Ciências Naturais, Matemática, História e Geografia de Portugal e Português); dois colegas estagiários que estavam presentes na instituição de 2.º CEB e toda a comunidade educativa das duas instituições.

O primeiro grupo pertence a uma instituição localizada numa freguesia do concelho do Porto, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social e é composta por alunos de classes sociais e realidades sociais distintas. A turma é composta por 21 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, sendo 7 alunos do género masculino e 14 do género feminino. A maioria dos alunos frequentou a Educação Pré-Escolar desde os 3 aos 5 anos na instituição.

O segundo grupo faz parte de uma Instituição é de cariz privado, situa-se no concelho da Maia, freguesia de Milheirós. A turma é composta por 27 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos, sendo 10 do sexo masculino e 17 do sexo feminino.

3. Instrumentos e procedimentos

Durante a investigação, utilizámos instrumentos que nos permitiram observar, agir e avaliar. Além disso, permitiram-nos “[...] participar do diálogo sobre múltiplas maneiras de ver e ouvir, múltiplas maneiras de extrair sentido o mundo social, e múltiplos pontos de vista sobre o que é importante e deve ser valorizado e apreciado” (Creswell & Clark, 2013:22).

Com “[...] a variedade de instrumentos ou técnicas disponíveis para recolher e registar os dados [...]” (Máximo-Esteves, 2008:87) foi-nos possível reunir numerosas informações que nos permitiram melhorar o nosso processo de ensino/aprendizagem e contribuíram para a tomada de decisões educativas. A informação obtida serviu como *feedback*, pois permitiu modificar o ambiente educativo de acordo com os interesses e necessidades de cada aluno.

Durante o percurso realizado neste estágio, houve vários momentos de investigação, que exigiram diferentes tipos de atividades e posturas por parte das estagiárias. Num primeiro momento, recorreremos à análise documental, que segundo Sousa (2005:88) é entendido como um “procedimento indireto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente” dos documentos que sustentavam os princípios orientadores das instituições: Projeto Educativo (PE), Regulamento Interno (RI) e Plano Anual de Atividades (PAA). A leitura e análise dos documentos serviriam de base no processo de planificação de todas as intervenções realizadas, quer em contexto sala de aula, quer em contextos de educação informal.

Foi igualmente necessário realizar várias planificações diárias onde eram plasmados: os conteúdos a serem abordados e os objetivos/competências estipulados/as para os alunos; as atividades, estratégias e recursos a serem utilizados durante as aulas; o tempo previsto para cada atividade e o tipo de avaliação utilizada. Assim, se as aulas estiverem bem preparadas e relacionadas (as atividades com uma sequência lógica e bem encadeadas), quando o professor passa à ação, o processo de ensino/aprendizagem torna-se mais significativo, especialmente para o aluno (Anexo III-2.1), visto que, só assim, existem atividades de aprendizagem efetivas, que implicam todo um conjunto de ações, quer na prática pedagógica quer nas conceções sobre o ensino e aprendizagem. Ao preparar as aulas é pressuposto a existência de momentos

de diálogo cooperativo, compreensão, selecionar chuva de ideias, ideias principais e organizar a informação (Anexo V- registo fotográfico 5). O único objetivo, segundo Ana Veiga Simão (2002:12), é “[...] permitir ao estudante tornar-se mais consciente dos seus saberes, mais capaz de utilizarem as estratégias de aprendizagem na análise das situações e resolução dos problemas, na procura de mais informação e na sua selecção, na transferência desses saberes para a resolução de novos problemas.”

Após a ação, segue-se o momento de “desenvolver a reflexão sobre a prática pedagógica [e] proceder à auto-avaliação [...]”, (Basílio & Nogal, 2007:36). Assim, é necessário avaliar tudo o que foi realizado, de forma a ajustar estratégias menos bem conseguidas e melhorar o processo de ensino/aprendizagem. Utilizando “[...] instrumentos novos e inovadores, ao serviço, fundamentalmente, da função pedagógica e lúdica da aprendizagem, mobilizam recursos e estratégias que beneficiam não só a criança, mas também o adulto” (Ana Pinheiro et al, 2010:8). Para avaliar este processo, foi necessário utilizar reflexões, que foram elaboradas ao longo de todo o estágio. Através destas, foi-nos possível analisar e avaliar o desempenho para melhorar o mesmo de dia para dia (Anexo III- 3.1) e semana após semana (Anexo III- 3.3).

O preenchimento de grelhas de acompanhamento da prática profissional (Anexo III- 4.2) pelo par pedagógico, pela supervisora e pelos professores cooperantes, também permitiram ter um ponto de situação em que nos encontrávamos, podendo assim, melhorar os aspetos menos bons. Estas grelhas eram usadas após a prática pedagógica. Assim, podemos afirmar que estamos perante um “[...] processo sistemático de aprendizagem, centrado na situação presente e orientado para a mudança [...]” (Pérez, 2009:17).

Para além disto, em contexto de 2.º CEB também foram feitas umas fichas onde os alunos puderam realizar uma avaliação das estagiárias, o que permitiu saber o que mais gostaram, o que menos gostaram e o que os mesmos achavam que deveria ser melhorado (Anexo III- 4.3).

Segundo Máximo-Esteves (2008:91), “os professores registam com alguma regularidade as observações recorrendo à imagem”. Pretende-se que estas “contenham informação visual disponível mais tarde [...]” e tem como finalidade “[...] ilustrar, demonstrar e exibir [...]”. O registo fotográfico também foi utilizado durante ambos os estágios para recolher e documentar os momentos mais importantes (Anexo V).

III- INTERVENÇÃO

1. Caracterização do contexto educativo

A consulta dos documentos organizadores das instituições onde realizámos o nosso estágio, como o PE, o RI, o PAA e Plano de Trabalho da Turma (PTT), foram fundamentais para a caracterização dos contextos. Estes documentos analisados são de extrema importância, uma vez que neles estão descritos os valores, as normas e os princípios defendidos pelas instituições.

Segundo o Decreto-lei 137/2012, que substituiu o Decreto-lei 75/2008 sobre a autonomia das escolas, o PE e PAA constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

O PE é entendido pelo novo Decreto-lei como “um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva” (Ministério da Educação e Ciência (MEC), Decreto-lei 137/2012art.9-A).

O PAA concretiza os “princípios, valores e metas enunciados no PE, elencando as atividades e as prioridades a concretizar no respeito pelo regulamento interno e o orçamento” (MEC, Decreto-lei 137/20012 art.9º-A).

Por fim, o RI é o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada órgão de gestão e de administração, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar.

1.1. Caracterização das Instituições

A instituição, do qual decorreu o estágio no 1º CEB, designámos por Instituição A. Para caracterizar melhor a instituição, a estagiária realizou o contexto através do *site* da escola e de documentos anteriores. Esta carência da consulta destes documentos organizadores das instituições onde realizámos o nosso estágio, revelaram um ponto crucial na caracterização dos contextos onde estivemos inseridas.

Sendo assim, sabemos que esta instituição é um estabelecimento de cariz privado, situado no distrito do Porto assegura os seguintes níveis de ensino: educação Pré-Escolar (3 aos 5 anos), 1º CEB (6 aos 10 anos), 2º CEB (10 aos 12 anos), 3º CEB (12 aos 15 anos) e o Ensino Secundário (15 aos 17 anos) e atividades extracurriculares.

A instituição em questão pertence à freguesia do Bonfim, concelho e distrito do Porto. Destaca-se a proximidade do colégio com a Igreja Paroquial do Bonfim e vários transportes públicos em seu redor, nomeadamente o metropolitano do Porto e autocarros, sendo esta, uma zona de bastante tráfego e a proximidade com vias de transportes públicos.

Atualmente, esta instituição, é uma Instituição Privada de Solidariedade Social, que desenvolve a sua ação no campo de apoio a crianças, jovens, idosos e doentes. É um estabelecimento de natureza privada e com paralelismo pedagógico, que desenvolve as suas atividades tecnológicas, científicas, culturais e pedagógicas de forma autónoma. Por este motivo, os seus alunos são de uma grande diversidade, encontrando-se tanto alunos de famílias de classe alta como alunos de classe média.

Segundo a informação fornecida pela professora cooperante, a equipa educativa é constituída pelo corpo docente, que conta com três educadores de infância e quatro professores do 1º CEB e professores de Áreas Curriculares específicas, Educação Musical e Inglês, estando a Direção Pedagógica a cargo da Coordenadora de Jardim de Infância, Coordenadora de 1.º Ciclo e Coordenador Geral.

Relativamente à Instituição do 2º CEB, designada Instituição B, é de cariz privado, situa-se no concelho da Maia, freguesia de Milheirós. Este colégio é constituído por 3 edifícios com as valências de educação Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º CEB e Ensino Secundário. A sua visão consiste na criação de um contexto de aprendizagem promotor do sucesso educativo através do lema “Qualidade no Sucesso, que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor” (PE, 2012).

A instituição que acolheu a professora estagiária tem uma identidade própria com valores e ideais bem definidos a transmitir aos seus alunos. Sendo estes a Liberdade “que promove e valoriza a liberdade do pensamento no respeito pela diferença de opiniões e pelo exercício livre da crítica”; a Responsabilidade que “assume a construção de si e do Colégio no respeito pelo cumprimento das normas vigentes e pelo exercício crítico da participação numa lógica de contínuo aperfeiçoamento” e a Solidariedade promovendo “a consciência de uma cidadania planetária a partir de nós, do Colégio, do Mundo e da nossa capacidade, pela acção de o tornar melhor” (PE, 2012).

É um estabelecimento de Ensino Particular, que encontrar-se a funcionar desde o dia 12 de Setembro de 2001, tendo três edifícios que servem o Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário. Este teve na sua origem um projeto de educação distinto, baseado “na qualidade educativa, nos recursos humanos e nas estruturas físicas. Iniciou-se com uma população de três dezenas de alunos, distribuídos por Creche e Jardim-de-Infância. Hoje orgulha-se de uma numerosa comunidade que tem por desiderato EDUCAR PARA O FUTURO [...]” (PE, 2012)

A comunidade Educativa da Instituição B, identifica-se amplamente com uma cultura de escola que conduz a uma liberdade de grupo/individual, manifestando-se com transparência, confiança e credibilidade. Visto que, conquistou lugar no Ranking Oficial das Escolas. Esta é promotora "de itinerários e projetos de vida, numa perspetiva de formação de cidadãos conscientes; promove uma cultura de liberdade responsável, atento à diversidade dos seus alunos; contribui para a autonomia e desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos; promove a realização de todos e com todos” (PE, 2012).

No que diz respeito ao 2º CEB, alicerça-se nas Metas Curriculares e no Currículo Nacional e garante a frequência de currículos de enriquecimento. Neste grau de ensino os estudantes são os sujeitos e os principais atores das suas aprendizagens em consequência das suas vivências académicas e experiências pedagógicas. Para além das áreas curriculares obrigatórias, usufruem de atividades de enriquecimento curricular ao Inglês suplementar, a hora da leitura e da escrita e clubes gratuitos: Clube de Fotografia, Clube das Ciências, Clube de Artes e o Clube de Dramática. Mesmo assim, para desenvolver as aptidões e promover o maior e melhor sucesso educativo o Colégio disponibiliza atividades de apoio ao estudo em todas as disciplinas e em todos os ciclos de ensino (PE, 2012).

O Currículo do Ensino Básico aborda um conjunto de aprendizagens e valores que os alunos desenvolvem e adquirem, evocando a sua disposição, a sua articulação e hierarquização bem como a sua importância ao longo do percurso escolar. Tendo em conta esta dinâmica, os objetivos são

“[...]reconstruir os processos de relação que configuram a experiência escolar, primando pela articulação entre professor/aluno, bem como as condições específicas da apropriação de conhecimento; planificar, conjuntamente, as atividades e o exercício da docência, assim como as atividades complementares a serem realizadas ao nível da componente não letiva e cultivar a persistência, o gosto pelo saber-fazer, a cooperação, a solidariedade e o respeito, visando a melhoria das relações interpessoais e o sucesso educativo dos alunos”. (PE, 2012).

No que diz respeito à avaliação, os docentes valorizam a avaliação quantitativa e qualitativa, apontando como instrumentos de consulta para a avaliação formativa, a ficha de avaliação sumativa (FAS), fichas suplementares com conteúdos abordados na sala de aula, questões de aula e avaliação do caderno diário.

1.2. Caracterização das Turmas

Depois de caracterizarmos as instituições, é importante caracterizar os grupos com os quais trabalhamos durante o período de estágio.

No que diz respeito à turma do 1º CEB, esta era composta por 21 alunos, sendo catorze do sexo feminino e sete do sexo masculino, não existindo nenhum aluno com necessidades educativas especiais, pelo que nenhum aluno estava ao abrigo do decreto-lei 3/2008. Porém a turma apresentava graus de desenvolvimento e aprendizagem bastante diversificados. Esta turma era muito participativa e empenhada, no entanto tinha cerca de 3 alunos “sinalizados” como distraídos e com muitas dificuldades na aquisição de conhecimentos (Anexo III- 1.2).

Pelo que se conseguiu apurar, a turma manteve-se desde o 1º ano, sendo todos aprovados com sucesso e a grande maioria dos alunos frequentaram juntos o ensino Pré-Escolar na atual instituição. Era um grupo bastante motivado e curioso, com grande expectativa em relação às estratégias que contemplavam o “fator surpresa” e retinha a informação transmitida.

Através dos dados recolhidos, podemos verificar que a maioria destas crianças habita no Centro do Porto, ou seja, na mesma localidade onde está situada a Instituição (Anexo II- 1). As restantes crianças são de freguesias circundantes ao Porto. Apesar de

quase todas habitarem na mesma freguesia, cerca de 81 % dos alunos vêm de carro para a mesma (Anexo II- 2).

No que concerne ao agregado familiar, cada aluno habita com os pais e irmãos e a maioria dos Encarregados de Educação (EE) possuem habilitações académicas superiores, estando enquadrados num nível socioeconómico médio-alto ou alto (Anexo II- 3).

No geral, as crianças apresentam um comportamento positivo, ou seja, cumprem as regras da sala de aula, caso contrário, na eventualidade de desrespeito pelas regras, tinham as suas penalizações (Anexo III- 1.7). Em relação às áreas curriculares, a turma demonstrou um elevado interesse e empenho nomeadamente nas expressões, especialmente na expressão plástica, nas quais os alunos não demonstravam qualquer tipo de dificuldades. Na matemática, a turma era constituída por alunos de nível “Bom”, reconhecendo facilmente os números até 1000, também já multiplicavam, embora com algumas dificuldades. No estudo do meio, os alunos tiveram rendimentos de “Muito Bom”, reconhecendo a sua naturalidade e localizando-a no mapa por exemplo, tal como identificavam os órgãos e os sentidos correspondentes e os serviços e instituições sociais importantes. No que diz respeito ao português, alguns alunos ainda tinham dificuldades na leitura, realizando uma leitura silábica e a expressão escrita era a grande dificuldade da turma, de salientar as dificuldades ortográficas e construção frásica mal elaborada.

De uma forma geral, a turma acompanhava as temáticas abordadas assimilando os conteúdos lecionados na sala de aula de forma motivada e empenhada, embora houvesse alguns alunos com problemas de atenção, algumas dificuldades e falta de empenho na realização das atividades. Por outro lado, os alunos da turma não se revelaram conflituosos, mostrando-se interessadas e com curiosidade de aprender novos conteúdos.

Consideramos que dentro da sala existiam três subgrupos, ou seja, o primeiro grupo, que atingia o rendimento mais elevado, no que toca ao tempo de realização e grau de correção das atividades, sendo necessárias atividades suplementares; o segundo grupo, que realizava as tarefas no tempo previsto para a sua concretização; e por fim, o terceiro grupo que apresentava um baixo rendimento, pelo que necessitava de apoio na realização das atividades.

O alvo de intervenção e de observação pedagógica, no 2º CEB, foi numa turma do 5º ano. Esta é constituída por 27 alunos, 17 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. As idades estão compreendidas entre os 10 e os 11 anos. Caracteriza-se pela sua

heterogeneidade, dado que nesta existiam alunos com diferentes ritmos de trabalho e aprendizagem.

A grande maioria dos alunos reside no mesmo concelho onde está inserida a instituição. O agregado familiar é constituído na grande generalidade pelos pais e irmãos. Relativamente aos Pais/EE possuem habilitações académicas superiores. Sendo que, tal como no 1º CEB, o tipo de educação que os seus filhos têm não depende das habilitações dos EE, mas sim dos ensinamentos que querem alumiar aos seus educandos. Verifica-se que os alunos têm um bom relacionamento interpessoal e de grupo; têm desenvolvido o espírito crítico e a consciência dos direitos, responsabilidades e deveres; respeitam a diferença e desenvolveram competências sociais (comunicacionais, verbais e não verbais, resolução de conflitos, sentido de responsabilidade), este facto deve-se, similarmente, aos princípios que a instituição adota.

Segundo as informações recolhidas pelo PTT, foi elaborado um Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico para dois alunos. Este plano evidencia algumas dificuldades que terão de ser melhoradas, nomeadamente a falta de hábitos e métodos de estudo e de trabalho, falta de empenho nas tarefas escolares, falta de atenção/concentração nas aulas, dificuldades de compreensão/expressão oral e escrita e dificuldades no cálculo.

No entanto, tendo em conta os bons resultados atingidos ao longo deste estágio, o aproveitamento e o comportamento da turma é bom. A turma é constituída por um grupo de alunos muito observadores, educados, unidos, atentos, dedicados e críticos (Anexo III- 3.2).

Revelam capacidade para emitir juízos de valor ou opiniões baseadas em reflexões críticas. No que concerne ao PTT, o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos passou também pela participação na vida do colégio. Assim, estabelece-se uma relação baseada no princípio de aprender a aprender, troca de saberes, de princípios e de valores, no desenvolvimento de competências como: responsabilidades; autonomia; atenção; concentração; transferência de conhecimentos para situações novas; participação e aplicação nas aulas; hábito e organização do estudo. Os alunos são bastante comunicativos e participativos, contudo existem alguns que apesar de saberem mantêm-se em silêncio e só participam quando são solicitados. Demonstram, apesar da timidez, autoconfiança e otimismo nas tarefas realizadas.

Em relação às áreas curriculares, a turma demonstrou um elevado interesse e empenho a todas as disciplinas. Na Matemática, a turma era constituída por alunos de

nível excelente. Os estudantes reconhecem os números naturais, envolvendo os problemas de cálculo do mínimo múltiplo comum e do máximo divisor comum de dois números; identificam as propriedades geométricas em ângulos, paralelismo e perpendicularidade e em triângulos e quadriláteros; sabem calcular as áreas envolvendo o cálculo de áreas de figuras planas; calculam as amplitudes dos ângulos e fazem representações e tratamento de dados. No que concerne ao tipo de avaliação existiam as FAS (ficha de avaliação sumativa); questões de aula e a avaliação do caderno diário.

Ao nível do Português, não existem dificuldades específicas a assinalar contudo, os alunos ainda redigem com erros ortográficos e têm dificuldade em manter um discurso coeso. De um modo geral, são capazes de interpretar discursos orais breves; utilizar procedimentos para registar e reter a informação; produzir discursos orais com diferentes finalidades e com coerência; apresentar argumentos; compreender o sentido dos textos; organizar a informação contida no texto e escrever todos os tipos de texto. O tipo de avaliação que a docente da disciplina realiza é a FAS, as fichas de leitura, os trabalhos de grupo, as questões de aula e a avaliação do caderno diário.

Quanto às Ciências da Natureza os alunos reconhecem a importância da transmissão de vida, isto é, compreendem que a reprodução nos animais e nas plantas asseguram a continuidade da vida. Têm consciência dos cuidados de higiene e dos problemas sociais. Revelam competências para trabalhar em grupo, na realização de experiências/trabalhos de pesquisa, bem como a importância de efetuar previsões e as devidas conclusões. Nesta área, os alunos revelam uma grande vontade e tal confirma-se nos resultados positivos obtidos na FAS, questões de aula, fichas de registo trabalho laboratorial/experimental e pelo caderno diário.

A História e Geografia de Portugal é, de acordo com a docente que leciona esta disciplina, a preferida da maior parte dos alunos. Os resultados obtidos a esta disciplina são maioritariamente satisfatórios. A turma estabelece relações entre as formas de organização do território português. Reconhecem acontecimentos que produzem alterações na sociedade portuguesa ao longo dos tempos. Os momentos de avaliação passam por, tal como nas outras disciplinas, FAS, trabalhos de pesquisa e questões de aula.

Segundo o PTT, ao nível das disciplinas curriculares, os apoios às disciplinas de Português, Matemática, Inglês, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal também contribuíram para um maior sucesso dos alunos, assim como, o reforço de Língua Portuguesa e Matemática em Estudo Acompanhado, a Hora da Leitura e da Escrita e o Inglês Suplementar. É, ainda de salientar, o importante contributo da

Formação Cívica e da Filosofia para o acompanhamento da turma por parte da Diretora de Turma bem como para o desenvolvimento pessoal e académico dos alunos da turma.

2. Caracterização da Intervenção

2.1. Observar/Preparar

O processo de observação “é sobretudo um processo de leitura do real, em que varia de sujeito para sujeito, na medida em que é sempre uma construção teórica e intersubjetiva de uma dada situação”. Assim, podemos ponderar que, de acordo com o procedimento observado, este “é lido e interpretado largamente por processos invisíveis, como o conhecimento que o observador possui sobre a situação observada [...] mas também pelos seus sentimentos, crenças, atitudes, valores [...]”, (Moreira, 2011:19-20).

Antes de iniciarmos uma observação, temos que ter em atenção importantes questões como: o que observar, quem observar, quando observar e como observar. A partir da observação, podemos avaliar aspetos fundamentais para o planeamento e mais tarde para a intervenção.

As primeiras semanas de estágio foram dedicadas à observação, o que foi importante para perceber e conhecer melhor a turma, tanto em grupo como individualmente. Os momentos de observação foram sendo bastante privilegiados, pois “observar deverá ser a primeira etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana” (Estrela A, 1985:80), permitindo assim recolher informação acerca das turmas, os professores cooperantes, da organização das salas, das metodologias utilizadas em sala de aula, entre outros (Anexo III- 1.3).

A observação possui várias funções, nomeadamente a função avaliativa, ou seja, “observar-se para avaliar, avalia-se para decidir, decide-se para agir” (Alaiz *et al*, 1994:26). A observação permite a identificação das dificuldades dos alunos e as necessidades que cada um possui, para que sejam encontradas soluções adequadas a cada um e também exercida uma pedagogia diferenciada (Anexo I- 1.4).

O trabalho em equipa realizado com o par pedagógico também nos ajudou neste processo de observação. Com o mesmo, foi possível trocar ideias e formas de interpretação diferentes, relativos a várias situações observadas por cada uma (Anexo III- 1.4). Segundo Jorge Cardoso (2013:76) “O professor cooperante partilha a informação com os seus pares, [...]. Tem a consciência que só assim o ensino poderá progredir, pois é esse o objetivo social.”

Através da observação foi possível compreender que os alunos que terminavam as tarefas mais cedo, começavam a ficar desinteressados na aula e a perturbar, por

vezes, os seus colegas. Para promover os diferentes tipos de ritmo de trabalho, as estagiárias colocaram na sala de aula um dispositivo pedagógico, com o intuito de, quem acabasse os exercícios, poder resolver desafios, como também de incentivar aqueles que demoram mais tempo (Anexo V- registo fotográfico 3). O intuito foi, através da pedagogia diferenciada, procurar cativar os alunos ao máximo para o estudo através de estratégias mais atrativas e significativas.

Outro dos aspetos importantes foi o facto de os alunos entrarem em sala de aula bastante ativos, pois muitos chegavam bastante cedo à instituição. Deste modo, as estagiárias tinham em conta esse aspeto, com o intuito de a turma estar preparada e predisposta à aprendizagem realizavam exercícios de relaxamento/acolhimento (Anexo III- 1.10).

2.2. Planear/Planificar

Quando os alunos saem do Ensino Básico, é necessário que tenham desenvolvido todas as áreas curriculares, para além do desenvolvimento de muitas outras competências. Para isso, o professor deve ter um conjunto de ações essenciais para o desenvolvimento adequado das competências nas diferentes áreas e dimensões do currículo, organizando as suas atividades com base em materiais e recursos diversificados, prevendo instrumentos e formas de trabalho a experimentação de técnicas, diversificados, tendo em atenção as situações do quotidiano (ME, 2001) (Anexo V- registo fotográfico 1). De acordo com o novo estatuto da carreira docente, o professor tem o dever de “promover o desenvolvimento do rendimento escolar dos alunos e a qualidade das aprendizagens, de acordo com os respetivos programas curriculares e atendendo à diversidade dos seus conhecimentos e aptidões” (Basílio & Nogal, 2007: 37), o que sublinha a atenção que deve ser dada à diversidade de conhecimentos e aptidões das crianças que constituem uma turma (Anexo V- registo fotográfico 2).

Com o objetivo de organizar as atividades, o professor deve planificar para permitir que as metas a atingir se tornem mais visíveis. Assim, o docente, ao pensar numa atividade ou num conjunto delas, precisa de responder a algumas perguntas, tais como: «porquê?», «como?» e «quando?». Isto depende da avaliação que o docente faz e permite que as atividades constituam um bom ambiente de aprendizagem e se enquadrem com o grupo de alunos a que se destinam (Marques, 2000).

Planificar é um conjunto de ideias, conhecimentos e experiências que de forma sequenciada, projetam atividades com um propósito, com um fim ou uma meta a atingir que nos indica a direção a seguir. Este processo inclui conteúdos, tarefas a realizar, sequências de atividades e de “alguma forma a avaliação é e encerramento do processo” (Zabalza, 2003:48) (Anexo III- 2.2).

Para a planificação o “professor necessita de saber quais são os conhecimentos, competências e atitudes dos seus alunos. Precisa igualmente de conhecer os princípios gerais relativamente ao modo como os alunos aprendem” (Ponte, 2006:18).

Quando se pensa em planificar, não se pode deixar de lado a diferenciação do processo ensino/aprendizagem, ou seja, é sempre importante reconhecer o aluno como ele é, a turma não sendo constituída por alunos iguais, obriga a que seja necessário preparar as aulas em função das necessidades de cada um, utilizando assim se for necessário uma pedagogia diferenciada. A planificação serve assim, de guia para o professor, sendo um instrumento flexível de orientação, possível de ser adaptado e alterado conforme os contratempos que possam surgir (Anexo III- 1.8).

No 1º CEB, reuníamos semanalmente com a professora cooperante, sendo que esta profissional atribuía os conteúdos a abordar na semana da nossa intervenção, funcionando de uma forma alternada com o par pedagógico e, a partir daí, através da consulta do PAA, bem como dos Programas e Metas Curriculares, procedíamos à planificação das atividades.

As planificações eram realizadas em grelha sendo constituídas por blocos, conteúdos, objetivos, estratégias/atividades, recursos utilizados, tempo e a avaliação. Antes de realizar as intervenções, tivemos o cuidado de nos preparar acerca dos conteúdos e o modo como os alunos aprendiam. No 1º CEB foi importante familiarizarmo-nos com o programa de matemática e com o método *Cuisenaire* para que as intervenções corressem da melhor maneira. Nas planificações, registávamos sempre outras estratégias, de modo a utilizar uma pedagogia diferenciada, visto que as turmas eram constituídas por alunos heterogéneos, com necessidades e ritmos de aprendizagem diferentes uns dos outros (Anexo V- registo fotográfico 3).

Já no 2º CEB, as orientações realizavam-se semanalmente com as professoras cooperantes, onde eram designados os conteúdos a abordar e as atividades a desenvolver. A estagiária planificou tendo sempre em conta algumas características, apelando assim a criatividade e participação da turma: “a criatividade conduz o processo imaginativo a outro nível. [...] «processo pelo qual obtemos ideias originais e valiosas».

[...] De facto, para sermos criativos, temos de fazer alguma coisa. Temos de activar a imaginação para produzirmos algo novo, para encontrarmos novas soluções para determinados problemas, inclusive para reflectirmos em novos problemas ou novas questões” (Robinson, 2010:73).

Quando planeávamos as aulas, tínhamos sempre em atenção o tipo de atividades dirigidas aos alunos, escolhíamos atividades em que as aprendizagens fizessem sentido para os mesmos, mas ao mesmo tempo atividades que os motivassem para a sua execução e que fossem significativas. “As estratégias de ensino são a base na qual se move a competência docente e uma das chaves da aprendizagem dos alunos. [...] Uma estratégia de ensino consiste no modo particular de integrar e articular o conteúdo, processo e relações sociais na aula, que configuram um modelo de ensino” (Simão, 2002:213).

Planificar torna-se, assim, um elemento essencial para o educador/professor, para que as suas crianças se sintam guiadas e consigam prever acontecimentos.

2.3. Agir/Intervir

“Cada docente espera alunos que se envolvam no trabalho, manifestem o desejo de saber e a vontade de aprender. Mas, nem todos os alunos estão motivados para aprender e alguns professores não perdem tempo para desenvolver a motivação dos seus alunos” (Perrenoud, 2000). Ao inverso disto, é para nós indispensável aplicar estratégias para motivar os alunos, utilizando, essencialmente recursos pedagógico-didáticos. Segundo Arends (2008), para que todos os alunos estejam motivados para aprender, os professores devem propor atividades equivalentes nos momentos certos (Anexo V – registo fotográfico 4). Foi igualmente necessário dar uma atenção especial ao tempo, à heterogeneidade do grupo e ao espaço de sala de aula.

Neste contexto, tentámos que o tempo fosse sempre muito bem gerido e, para tal, foi necessário conhecer o currículo e os princípios de aprendizagem. Existem formas mais ou menos eficientes de se utilizar o tempo. Um professor pode ser muito eficiente ao dar um tema a «correr», mas se os alunos não aprenderem, o professor deixa de ser eficiente (Arends, 2008). Assim, os materiais e recursos que devem ser utilizados em situações de aprendizagem servem como estruturas mediadoras da realidade. Visto que podem ser considerados elementos de motivação e inovação para os alunos (Borrás, 2001).

Durante as intervenções reconhecemos a importância de utilizar recursos e materiais diversificados. Além disso, tentamos “zelar pela qualidade e pelo enriquecimento dos recursos didático-pedagógicos utilizados, numa perspectiva de abertura e inovação” (Basílio & Nogal, 2007:36). Desta forma recorremos a recursos impressos, como por exemplo, fichas de trabalho; audiovisuais, tais como: apresentações em vídeo sobre determinados conteúdos a serem abordados; informáticos, como por exemplo: exercícios interativos. Ainda houve a oportunidade de construir recursos, tais como jogos didáticos e desafios para os alunos que terminassem mais cedo os trabalhos pretendidos (Anexo V – registo fotográfico 6).

O espaço e o ambiente de sala de aula, bem como todos os processos e estruturas que os professores criam na mesma, influenciam as aprendizagens, a concentração e a motivação dos alunos (Arends, 2008). Para que isto aconteça, sentimos necessidade de expor, nos expositores de cortiça existentes na sala de aula, os trabalhos que os alunos iam fazendo durante a prática (Anexo V – registo fotográfico 5).

No 1ºCEB, a disposição da sala de aula mudava de semana para semana. Tal que permanecia em “U” ou em carteiras individuais para cada aluno. Contudo, com o trabalho cooperativo e colaborativo, com o par pedagógico, criámos uma planta de sala e implementámo-la. Concluimos que assim a disposição das mesas ocupavam menos espaço físico da sala e que os alunos já não conversavam tanto uns com os outros (Anexo III- 1.12).

É de salientar que a relação pedagógica que o professor tem com os alunos é muito importante e contribui para o desenvolvimento, motivação e interesse dos alunos em relação à escola. Para que isto aconteça, os professores devem ter uma atitude positiva face aos alunos, para que estes tenham vontade e desejo de aprender (Spodek & Saracho, 1998). Foi fundamental colocarmo-nos, muitas vezes, no lugar dos alunos e manifestar disponibilidade em auxiliá-los em grupo e individualmente, tanto dentro como fora da sala de aula, sendo, muitas vezes, importante estar com os alunos durante os intervalos e envolvermo-nos nas suas brincadeiras (Anexo III- 1.9).

É, do mesmo modo, bastante importante a relação aluno-aluno e aluno-grupo. Assim sendo, o professor deve “colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações [...]” (Basílio & Nogal, 2007:35). Se estas relações forem bem estruturadas, os alunos sentem-se mais confiantes, seguros, podem-se ajudar mutuamente e permitir

que haja um bom desempenho escolar. Durante a prática, foi-nos possível observar vários momentos de cooperação e interajuda entre os alunos (Anexo III- 1.3).

Ao longo da prática pedagógica em 1º e 2º CEB, foram várias as atividades dinamizadas pelas estagiárias. Todas estas foram previamente planificadas, sempre com base na observação feita na primeira semana de estágio e seguindo as diretrizes dos professores cooperantes. As finalidades destas atividades era de envolver os alunos na sua aprendizagem, educando, assim, um papel de construtores ativos do conhecimento. As aulas lecionadas tentaram ser sempre dinâmicas e atrativas para envolver todos alunos nas atividades. Apesar de serem necessárias aulas onde o método expositivo prevalecia, a estagiária tentava sempre integrá-las com atividades mais lúdicas (Anexo III- 1.5).

No sentido de motivar os alunos à aprendizagem, de facto, tornou-se significativo, realizar atividades diversas, como fichas interativas, *quizzes*, jogos gramaticais e lexicais, atividades cronometradas, entre outros (Anexo III- 1.6). Uma atividade, no 1ºCEB, na qual foi notória a participação da turma, foi a realização da roda dos alimentos para a aquisição de conhecimentos acerca da importância da nutrição variada. Os alunos estavam motivados e entusiasmados, pois estavam a aprender e construir conhecimento de forma dinamizada e organizada.

Outra atividade em que foi notável o empenho, entusiasmo e dedicação dos alunos, foi quando a estagiária propôs à turma uma aula prática. Esta tinha o intuito de abordar o tema “A importância da Saúde”. No decorrer da aula, os alunos tiveram a possibilidade de ouvir uma enfermeira convidada pela estagiária. Os alunos tinham à sua disponibilidade todo o material de primeiros socorros e algum material utilizado pela enfermeira. A turma realizou alguns jogos preparados para aquisição de algum vocabulário importante da profissão. Após a atividade, a estagiária, decidiu fazer a avaliação oralmente. Os alunos afirmaram ter gostado muito e que esta foi muito útil: “Gostei de participar.”; “Achei importante saber que temos de ter a vacinação controlada”; “Já sei para que serve o material de primeiros socorros.”; “A higiene pessoal tem de ser levada a sério.”

Quando era possível, a estagiária tentava adequar os conteúdos a diferentes estratégias, pois os alunos ficavam interessados.

Neste seguimento, pensamos que desenvolvemos atividades e experiências promotoras de aprendizagens diversificadas, integradas e significativas, para que fosse possível ajudar os alunos na construção das suas aprendizagens. No 2º CEB, utilizámos livros com literaturas diversas, *PowerPoint*, metodologias experimentais, jogos

didáticos, trabalhos de grupo, representação teatral, tanto dentro como fora da sala de aula, debates, entre outras (Anexo III- 2.3).

Neste nível de ensino, os alunos eram bastante interessados e estavam bastante predispostos às novas tecnologias. Assim, as estagiárias, desde o início do estágio realizaram um *síte* com as quatro disciplinas, onde o objetivo incidia na realização de desafios extracurriculares (Anexo IV).

A estagiária recorreu a estratégias onde eram os alunos a procurar o seu próprio conhecimento. Uma das estratégias era o trabalho em grupo, visto que estes ainda não tinham comportamentos adequados. Por isso, ao início, a estagiária tinha algum receio de não conseguir liderar a turma, mas arriscou e só com trabalho e empenho, foram capazes de se adequar e conseguir trabalhar em harmonia (Anexo III– 1.11). O trabalho em grupo é fundamental, pois os alunos devem começar desde cedo a saber ouvir as opiniões dos outros e saber aceitá-las. Através do trabalho de grupo, foi possível trabalhar conteúdos como organização e tratamento de dados, construção de textos e poemas, resolução de problemas, troca de opiniões, resolução de fichas formativas. Tal como na aula de História e Geografia de Portugal, os alunos tiveram de formar grupos, pertencentes a uma classe social diferente, no século XV. O intuito era pesquisarem a forma como essa classe se comportava em sociedade e apresenta-la à turma. Com isto, a estagiária, de forma a motivar a turma, criou um “portal do tempo” à entrada da sala com o objetivo de cada aluno encarnar a personagem e localizar-se na época (Anexo III- 2.4).

Durante todas atividades e a correção das mesmas, em ambos os ciclos, muitas vezes, os alunos iam ao quadro realizar a sua correção e a estagiária utilizava a estratégia de o aluno, naquele momento, passar a ser o professor, assumindo assim a função de explicar à turma algum exercício que não estivesse bem compreendido. Através desta dinâmica, o aluno aprende a saber exprimir-se em público, assim como a ajudar os seus colegas e perceber o quanto é fulcral a exposição oral. Por vezes, também era importante esta chamada ao quadro, pois os alunos que tinham dificuldades e/ou dúvidas, podiam ser esclarecidas com o apoio dos seus colegas e das professoras. No sentido de superar as dificuldades e promover as potencialidades de todos os alunos, tanto no 1ºCEB, como no 2ºCEB, o banco de recursos pedagógicos-didáticos construído possibilitou a consolidação das aprendizagens, tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem, assim como as diversas inteligências múltiplas (Goleman, 2014).

Em suma, é de salientar que todo este conjunto de atividades foi fundamental para o processo de desenvolvimento dos alunos, assim como o desenvolvimento da estagiária, pois juntos todos aprendem. Assim, a estagiária considerou que proporcionou aprendizagens significativas à turma, apelando sempre à construção ativa de conhecimento, assim como ao pensamento crítico, valorizando todas as áreas de conteúdo (Anexo III- 3.5.).

Segundo Gonçalves (2006:106), “educar para a reflexão como meta e meio de formação, pressupõe a construção de um pensamento lógico, reflexivo, rigoroso, crítico, criativo, cuidado, contextualizado e autocorrigido”; esta abordagem que a estagiária tentou desenvolver e adequar as atividades ao longo da prática pedagógica.

Um outro aspeto a salientar foi a visita de estudo realizada no 2ºCEB. Foi possível realizar uma visita de estudo ao Centro de Ciência Viva visitar a exposição “Física no dia-a-dia” e participar na atividade laboratorial “As Células” (Anexo V – registo fotográfico 7). As visitas de estudo são estratégias que estimulam o carácter motivador dos alunos que constitui a saída do espaço escolar e ao mesmo tempo consideradas fundamentais, no processo de ensino-aprendizagem. São também meios utilizados pelos professores para atingirem determinados objetivos, ao nível das áreas e dos temas que lecionam.

Neste contexto do agir-intervir, privilegiámos a diversidade de atividades adequadas a ambos os ciclos. As atividades lúdicas foram usadas em função dos recursos pedagógico-dinâmicos, como estratégias de intervenção educativa, para que estas contribuíssem essencialmente para a construção de aprendizagens significativas. Em todas as áreas disciplinares em que estivemos envolvidos, para nós o mais importante não foram os conteúdos, “mas sim o processo pelo qual se trabalha com eles, as conquistas formativas mais do que os ganhos informativos e funcionais” (Zabalza, 2003: 125). Prova disso foram as avaliações das aprendizagens feitas ao longo de todo o percurso de estágio, que daremos ênfase no subcapítulo seguinte.

2.4. Avaliar

A avaliação é um elemento integrante e regulador, centrado na evolução dos percursos escolares de qualquer ciclo, sendo fundamental para qualquer docente. Ora, “avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução” (Roldão, 2003:41).

A avaliação pode ser definida como uma função desempenhada pelos professores que lhes permite tomar decisões conscientes sobre a sua instrução e os seus alunos. Sempre compreendemos que, de facto, a avaliação era um dos pontos centrais da prática do professor. Contudo, tal só foi sentido, pela primeira vez, no estágio quando lecionámos as aulas e perante todas as atividades tivemos de construir materiais avaliativos (tabelas, grelhas e fichas de trabalho, etc.) (Anexo VI).

Esta constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno, ao longo do ensino básico. A avaliação visa apoiar o processo educativo de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projetos curriculares de escola e de turma, nomeadamente, quanto à seleção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos; certificar as diversas competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico; contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento (Anexo I- 1.6).

Uma proporção bastante grande do tempo do professor é consumida com processos de avaliação. Apercebemo-nos da realidade de que avaliar é, por natureza, comparar. Avaliar é estabelecer um conjunto de critérios (que são os nossos ideais) e comparar com o objeto avaliado. Assim, devemos ter sempre um padrão referente e um referido (o que está a ser avaliado), de modo a poder emitir um juízo de valor (resultado da comparação entre referente e referido).

Durante este processo, tivemos a oportunidade de perceber que a avaliação é como “uma operação particular da realidade [...] pela qual tomamos posição, nos posicionamos sobre uma dada realidade à luz de uma grelha de leitura que exprime, em relação a essa realidade, determinadas exigências”. [...] “A avaliação é o momento do confronto projectos/resultados” (Carvalho, 1992:85).

Para se iniciar uma avaliação, é necessário estabelecer-se quais os objetivos que se pretende avaliar se foram atingidos naquele momento em concreto. Os objetivos, na educação, vieram “[...], afirmar e defender que não se deve deixar ao acaso o que se pretende [...] nem o que se obtém [...]” (Gouveia, 2007:15). Os mesmos trouxeram, para a educação, intencionalidade ao ensino, fazendo com que, quer formandos quer formadores, saibam o que é pedido e o que se pretende atingir.

Os especialistas em avaliação fazem uma distinção essencial entre a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica é utilizada para identificar em

que nível de aprendizagem se posiciona o aluno. O professor sabe se pode continuar a avançar na aquisição de novos conteúdos ou se, pelo contrário, terá que rever e explicar os conteúdos já abordados. Assim sendo, a avaliação diagnóstica permite diagnosticar os conhecimentos adquiridos e os que estão ainda em aquisição; regular o ensino, dado que nos permite saber se devemos avançar ou recuar na lecionação de conteúdos; e classificar as aprendizagens realizadas, de modo a perceber se o aluno já atingiu os objetivos propostos. Quanto à avaliação formativa, é recolhida antes ou durante a instrução e é utilizada para informar os professores sobre os conhecimentos anteriores dos alunos, para que estes possam fazer julgamentos sobre a eficácia das suas aulas. Já a avaliação sumativa é recolhida após a instrução e é utilizada para saber o desempenho dos alunos e determinar classificações.

Durante a nossa intervenção em 1º e 2º CEB, utilizámos todas estas avaliações. Mesmo antes de lecionar qualquer conteúdo, era essencial saber se os alunos tinham adquirido os conhecimentos abordados durante as aulas anteriores e qual a nossa abordagem perante esta prática. As perguntas eram orais e/ou algumas palavras-chave no quadro, para que os alunos referissem tudo o que sabiam sobre aquele determinado assunto. A avaliação que mais empregámos foi, sobretudo, a formativa, ao corrigirmos os trabalhos de sala, as fichas formativas realizadas pelas estagiárias e os exercícios do livro, ao chamarmos individualmente cada aluno ao quadro e ao prestarmos um apoio individualizado no lugar sempre que necessário. (Anexo V- registo fotográfico 8). Por fim, a avaliação sumativa foi colocada em prática durante o estágio, pois os alunos realizavam uma ficha de avaliação que continha questões relacionadas com o que foram aprendendo ao longo de um determinado tempo, para que pudessem consolidar os conhecimentos apreendidos na sala de aula e verificarem as suas dúvidas.

Em suma, utilizámos instrumentos de avaliação como a grelha de avaliação das intervenções na aula, interesse e empenho, responsabilidades, relacionamento com os outros, avaliação da leitura, avaliação da produção escrita, interpretação de textos, grelha de avaliação, avaliação a Matemática, a Estudo do Meio, Ciências e História e Geografia de Portugal.

O programa de avaliação do professor na sua própria sala de aula inclui a recolha de informação que pode ser utilizada para diagnosticar os conhecimentos e competências anteriores do aluno, para proporcionar aos alunos um feedback corretivo e para fazer julgamentos consistentes sobre o sucesso do aluno. Assim, “a

concretização deste tipo de avaliação é absolutamente indissociável da prática de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem” (Cortesão, 1993:31).

A avaliação é fundamental para o docente, sendo que este deverá ter a capacidade de ponderar várias perspetivas, colocando em causa a sua prática, caso seja necessário. No decorrer do estágio em 1º e 2º CEB, a avaliação das nossas intervenções passava pelas reflexões semanais (Anexo III- 3.1), onde descrevíamos como tinham corrido as intervenções educativas ao longo da semana; as conversas formais/informais com a supervisora e a professora cooperante, após cada intervenção e também os comentários do par pedagógico. Não podemos esquecer, também, os comentários que os alunos faziam às atividades realizadas ou mesmo aos materiais utilizados, que eram um meio de confiança para proporcionarmos novas atividades. Visto que no final do estágio, os alunos realizaram uma avaliação das professoras estagiárias, do *site* realizado pelas mesmas e a sua autoavaliação (Anexo III – 4.4).

Concluimos assim que as estratégias avaliativas devem estar de acordo com as novas perspetivas de avaliação e de educação. Logo, tem de existir uma aplicação e interação com os alunos. Estes devem ser avaliados não tendo em comparação os seus pares, nem a posição que ocupam no grupo. A avaliação estará presente na vida de todos os alunos e de todos os professores, através da auto e heteroavaliação e é importante saber aplicá-la e conhecer todas as suas vantagens e desvantagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste relatório, e tendo em conta todo o percurso realizado durante estes cinco anos, aprofundamos a realidade destes dois níveis de ensino (1º e 2º CEB). Ficámos conscientes de todos os métodos, instrumentos e técnicas que são necessárias para planificar uma aula, agir de acordo com a mesma e avaliá-la. Além disso, evoluímos a nível da relação teoria e prática e dos aspetos relacionados com a intervenção educativa.

Antes de iniciar o estágio, traçámos algumas metas. Uma delas era chegar ao final desta jornada e sentir que conhecemos e sabemos utilizar os instrumentos, os métodos e as técnicas indispensáveis para planificar, agir e avaliar cada aula. Também era importante efetuar constantes reflexões sobre a observação e intervenção educativas de forma a melhorar as planificações e enriquecer as intervenções seguintes. Tornou-se, igualmente, relevante criar ligações positivas com a turma e com os professores cooperantes, para que o ambiente na sala de aula, de cada turma, fosse favorável ao processo de ensino aprendizagem e à construção da nossa profissionalidade.

A experiência adquirida ao longo dos estágios permitiu-nos evoluir tanto a nível pessoal, como a nível profissional, ajudando assim a construir o nosso quadro de referentes sobre o ensino e modelo profissional, fortalecendo a nossa segurança e autoconfiança e possibilitando um olhar diferente sobre determinadas perspetivas. A grande aprendizagem que realizámos, transpondo a teoria para a prática foi a de que o professor será sempre o mediador da aprendizagem dos seus alunos e pelos métodos que utiliza em sala de aula, de forma a motivá-los para a aprendizagem.

No início desta situação de estágio, havia muita motivação e muita insegurança. Contudo, foi muito fácil controlar e, de dia para dia, este foi desaparecendo e a prática tornou-se algo muito natural. Um dos receios que também existia antes de iniciar cada estágio era o domínio de cada turma, nomeadamente no que diz respeito ao comportamento dos alunos.

Durante a prática em ambos os contextos, também foi possível partilhar planificações com os colegas estagiários. Isto permitiu-nos conhecer outras formas de planificar e novas estratégias a usar em sala de aula. Existiu, portanto, muita cooperação e colaboração entre todos, principalmente com o par pedagógico.

Durante todo este processo, sentimos que evoluímos no que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem. Podemos dizer que nem sempre é como esperamos

mas, ainda assim, fomos capazes de dominar métodos e técnicas apropriadas para melhorar a nossa intervenção educativa.

Concluindo, tivemos oportunidade de aprender na prática que uma aula mal planeada poderá colocar em causa a mesma; que as expectativas nem sempre se concretizam da forma que esperamos; que é preciso estar sempre preparado para os imprevistos, sendo que estes são muito frequentes. Percebemos, ainda, que educar é uma missão de todos, quer dos pais, da família e de todos os elementos da comunidade. A escola não pode ser um elemento independente, porque esta é indispensável no apoio às aprendizagens e à formação dos alunos.

Durante todo este processo, fomos capazes de perceber que

“El objetivo primero y fundamental de la educación es proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y outro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma” (Pérez, 2006:39).

Apesar de este estágio ter passado muito rápido, foi possível viver momentos e situações educativas únicas que nos ajudaram na construção da nossa profissionalidade e nos permitiram perceber a importância do perfil específico do professor do 1º 2º CEB.

Neste momento, somos capazes de conhecer e comparar os diferentes contextos, percebendo que existem semelhanças e diferenças que devem ser tidas em conta para que haja uma intervenção educativa adequada. É nossa convicção que existirá sempre recursos pedagógico-didáticos adequados às faixas etárias e às diferentes realidades das turmas que possam apoiar o professor e o aluno no sentido de construírem o conhecimento.

O nosso conhecimento profissional é decisivo para o desempenho da nossa atividade profissional. Este tem muitas facetas e dimensões, que orientam e regulam a nossa prática profissional, nomeadamente o conhecimento que envolve aspetos ligados a outras dimensões do saber, como o saber-fazer e o saber-ser. Ser um profissional generalista exige a articulação das exigências e características de cada um dos níveis de ensino. “Um bom professor (...) terá de ter sempre uma visão sobre a educação e o seu papel contributivo para um mundo melhor. Assim, deve criar, perante os seus alunos, as janelas para esse mundo e abri-las numa sequência que, para eles, seja lógica e inteligível” (Cardoso, 2013:344).

A noção de educação que se foi construindo ao longo deste percurso foi uma noção em que educar é valorizar cada aluno tal e qual como ele é, demonstrando aceitar as suas capacidades e as suas limitações, dando-lhe espaço para refletir sobre o seu

comportamento e sobre os seus atos, sem uma atitude de negação. Uma noção em que o erro e a dúvida não são repreendidos, mas pelo contrário, valorizados como potenciadores de exploração, de descoberta e de novas aprendizagens, utilizando recursos didáticos diversificados.

A concretização destas práticas pedagógicas refletem assim as oportunidades de crescimento a nível pessoal e, sobretudo, a nível profissional, obtendo assim o sucesso desejado, “a motivação facilita o sucesso. Por sua vez, a conquista do sucesso reforça a motivação” (Estanqueiro, 2012:11). Ainda assim, foram utilizadas estratégias adequadas e recursos pedagógicos que para além de consolidarem os conhecimentos, envolviam os alunos nas atividades, motivava-os, proporcionava momentos de lazer e ainda a interação com os pares e o professor. Tal como refere Ana Veiga Simão (2002:36),

“As estratégias dizem respeito a operações ou actividades mentais que facilitam e desenvolvem os diversos processos de aprendizagem escolar. Através das estratégias podemos processar, organizar, reter e recuperar o material informativo que temos que aprender, cada vez que planificamos, regulamos e avaliamos esses mesmos processos em função do objetivo previamente traçado ou exigido pelas especificidades da tarefa”.

Com esforço, conhecimento e dedicação, tudo se alcança. Aliás, as experiências passaram a fazer parte da sua vida e marcaram os seus primeiros passos como uma futura profissional de educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, N. (2006). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.
- ALAIZ, V. et al (1994). *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: I.I.E.
- ALARCÃO, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, Volume 1, 15-24.
- ALTET, M. (1999). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget, 1ª Edição.
- ARENDS, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal.
- BASÍLIO, A., & NOGAL, J. (2007). *O Novo Estatuto da Carreira Docente*. Porto: Edições Asa.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BORRÁS, L. (2001). *Os docentes do 1º e 2º Ciclos do ensino básico – Recursos e técnicas para a formação no ensino XXI*. Marina Editores.
- CABANAS, J. (2002). *Teoria da Educação – Conceção Antinómica da Educação*. Porto: Edições ASA.
- CARDOSO, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- CARMO, H., FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARVALHO, A. (1992). *A Educação como projeto antropológico*, Porto: Edições Afrontamento.
- CAVALCANTI, J. (2006). *Malas que contam histórias*. Maia: PAULUS Editora.
- CORTESÃO, L. (1993). *A avaliação formativa: que desafios?* Porto: Edições ASA.
- CRESWELL, J., & CLARK, V. P. (2013). *Pesquisa de Métodos Mistos*. Porto Alegre: Penso.
- CUNHA, A. (2008). *Ser professor: Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Oficina S. José.

DOTTRENS, R. (1994). *Educar e Instruir I*. Lisboa: Editorial Estampa. Biblioteca de Ciências Pedagógicas.

ESTANQUEIRO, A. (2012). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença, 2ª Edição.

ESTRELA, A. (1985). *Teoria e prática de observação de classes*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

GOLEMAN, D. (2014). *Foco. O Motor da Excelência*. Lisboa: Temas e Debates.

GONÇALVES, D. (2006). Da Inquietude ao Conhecimento, *Saber Educar* Nº 11 pp:101-109. Porto: ESE de Paula Frassinetti.

GONÇALVES, D. (2015). Da (In)Definição das Práticas colaborativas ao “Ensino Explícito”, no Projeto Fénix. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano – I Seminário Internacional*. Porto: UCP, no prelo.

GOUVEIA, J. et al. (2007). *Métodos Técnicas e Jogos Pedagógicos – Recurso Didático para formadores*. Braga: Expoente.

HARGREAVES, A. (2003). *O ensino da sociedade do conhecimento – a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

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

MÁXIMO-ESTEVEES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

MOREIRA, M. A. (2011). O lugar da observação na avaliação docente: O que vale o que observamos? In M. P. Alves, M. A. Flores, & E. A. Machado, *Quanto vale o que fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho* (pp. 17-38). Santo Tirso: De Facto Editores.

NOVAK, J. (2000). *Aprender, Criar e Utilizar*. Lisboa: Plátano-Edições Técnicas.

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

OLIVEIRA, J. (2007). *Psicologia da Educação – 1º Volume. Aprendizagem – Aluno*. Porto: Legis Editora.

PÉREZ, J. F. (2009). *Coaching para docentes - Motivar para o Sucesso*. Porto: Porto Editora.

PÉREZ, T. G. (2006). Educar en la igualdad versus educar en la diferencia. *Revista de Educação*, Volume XIV, n.º 2, pp. 33-54.

PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

PINHEIRO, A. et al. (2010). *Tecnologia dos mais pequenos*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

PONTE, J. P. (2006). Os Desafios do Processo de Bolonha para a Formação Inicial de Professores. *Revista de Educação*, Volume XIV, n.º 1, pp. 19-37.

RIBEIRO, D. (2001). A prática pedagógica como espaço de intervenção pragmática e de reflexão epistemológica. *Revista Toques Formativos – Contributos para a educação de infância*, Nº7, pp. 10-15.

ROBINSON, K. (2010). *O elemento*, Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

ROLDÃO, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Barcarena: Editorial Presença.

SIMÃO, A. Veiga (2002). *Aprendizagem Estratégica. Uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.

SOUSA, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

SPODEK, B., & SARACHO, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.

ZABALZA, Miguel A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Coleção Perspectivas Actuais, 7ª edição, Porto: Edições Asa.

Legislação

Ministério da Educação, Decreto-lei nº75/2008 de 22 de abril

Ministério da Educação, Decreto-lei nº 220/2009 de 8 de setembro

Ministério da Educação e da Ciência, Decreto-lei nº137/2012 art.9-A

Documentos consultados

Projeto Educativo da Instituição A e B

Regulamento Interno da Instituição A

Plano Anual de Atividades da Instituição B

Plano Anual de Atividades da Instituição B