



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

# **PERSPETIVAS EDUCACIONAIS EM CONTEXTO DE SALA DE AULA NO SÉCULO XXI**

Maria Joana Cerqueira Magro Fernandes Magalhães

**Orientador:**

Mestre Maria dos Reis Gomes

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

Porto, junho de 2015

## DEDICATÓRIA

"Uma criança, um professor, um livro e um lápis podem mudar o mundo"  
(Malala Yousafzai, Prémio Nobel da Paz 2014).

A todas as crianças que, mesmo em pleno século XXI, não têm um professor, um  
livro e um lápis.



## RESUMO

É objetivo do presente relatório apresentar a intervenção educativa aliada a uma constante reflexão desenvolvida na sequência dos estágios em 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. Para tal, realizou-se um estudo de natureza qualitativa, exploratória, descritiva e empírica que desencadeou a estruturação da prática pedagógica. Esta, visa responder à unicidade de cada contexto com situações de aprendizagem personalizadas, significativas, diversificadas e ativas, conducentes ao pleno desenvolvimento dos alunos. Em pleno século XXI, é objetivo da Escola responder à singularidade da diversidade populacional que engloba cada contexto. Considera-se, para este efeito, imprescindível a existência de uma escola reflexiva que pense o currículo como um processo, em permanente construção e atualização, promotor de aprendizagens contextualizadas, diferenciadas e significativas. Contudo, existem obstáculos que se impõem a esta resposta, aumentando ainda mais o desafio do professor: responder à diversidade numa multiplicidade de diferenças.

**Palavras chave:** 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico; século XXI, escola reflexiva; currículo como processo; currículo em construção; aprendizagens diferenciadas;

## ABSTRACT

The aim of this report is to expose the educational intervention combined with a constant reflection developed throughout the internships in Primary and Secondary School. With this in mind, a qualitative, exploratory, descriptive and empirical study was conducted, triggering the structuring of pedagogical practice in order to meet the singularity of each context with personalized, significant, diverse and active learning, leading to the full development of the student. In the middle of the twenty-first century, responding to the singularity of population diversity of each context must be a School goal. For this purpose, a reflective school, that sees the curriculum as a process in constant planning and development, encouraging contextualized, differentiated and significant learning is considered essential. However there are obstacles against this goal, increasing even further the teacher's challenge: respond to diversity in a plurality of differences.

**Key words:** Primary and Secondary School; twenty-first century; reflective school; curriculum as a process; differentiated learning



## AGRADECIMENTOS

` comunidade educativa da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, pela minha formação, pessoal e profissional, ao longo destes anos.

` Mestre Maria dos Reis Gomes, por ter orientado todo este percurso ao longo deste ano e por me ter ensinado que vale sempre a pena lutar por aquilo em que acreditamos.

Aos professores cooperantes, por todo o apoio e disponibilidade e por terem contribuído de forma significativa para a minha formação.

A ambas as instituições, por me terem aberto as portas e recebido como se delas já fizesse parte.

Aos meus alunos, por todo o carinho, inspiração, motivação e por terem despertado em mim a vontade de fazer sempre mais e melhor, influenciando para sempre a minha vida.

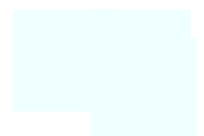
` minha família, pelo exemplo e educação que sempre me deram. Em especial à minha mãe, pelo apoio incondicional em todas as alturas da minha vida.

` minha irmã Mafalda, que, para além do curso de engenharia, já tem um *major* em Educação e conhece o significado de `PE`, de `NEE`, de `LBSE`, sem precisar de qualquer explicação.

Ao Gonçalo, pelo exemplo que é, e pela tranquilidade e paciência que tem `para aturar uma professora`.

` s minhas amigas e companheiras de curso, Mariana e Benedita, que me acompanharam e apoiaram integralmente em todos os momentos.

A todos, muito obrigada!



## ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>8</b>  |
| <b>CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>                | <b>10</b> |
| I.I TRADIÇÃO VS. MODERNIDADE .....                            | 10        |
| I.II OS DESAFIOS DA ESCOLA NO SÉCULO XXI .....                | 14        |
| I.III A REFLEXÃO COMO ORIENTAÇÃO DO ENSINO .....              | 16        |
| <i>I.III.I O currículo como processo e em construção.....</i> | <i>17</i> |
| <i>I.III.II O construtivismo na aprendizagem.....</i>         | <i>20</i> |
| <b>CAPÍTULO II - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO .....</b>       | <b>24</b> |
| II.I TIPO DE ESTUDO .....                                     | 24        |
| II.II PARTICIPANTES DO ESTUDO.....                            | 25        |
| II.III PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS .....                     | 26        |
| <b>CAPÍTULO III - INTERVENÇÃO EDUCATIVA.....</b>              | <b>29</b> |
| III.I CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS.....                       | 29        |
| <i>III.I.I As Instituições.....</i>                           | <i>29</i> |
| <i>III.I.II As Turmas.....</i>                                | <i>34</i> |
| III.II INTERVENÇÃO NOS CONTEXTOS DE 1º E 2º CEB.....          | 41        |
| <i>III.II.I Observar/Preparar.....</i>                        | <i>41</i> |
| <i>III.II.II Planear/Planificar.....</i>                      | <i>42</i> |
| <i>III.II.III Agir/Intervir.....</i>                          | <i>44</i> |
| <i>III.II.IV Avaliar.....</i>                                 | <i>52</i> |
| <b>CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>               | <b>57</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                        | <b>63</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>  | <b>69</b> |



## LISTA DE ABREVIATURAS

- CEB ` Ciclo do Ensino Básico
- CNA ` Ciências Naturais
- CSMP ` Comprehensive School Mathematics Program
- HGP ` História e Geografia de Portugal
- EB ` Ensino Básico
- FFMS ` Fundação Francisco Manuel dos Santos
- IE ` Intervenção Educativa
- LBSE ` Lei de Bases do Sistema Educativo
- MEC ` Ministério da Educação e da Ciência
- NEE ` Necessidades Educativas Especiais
- PAA ` Plano Anual de Atividades
- PE ` Projeto Educativo
- SE ` Sistema Educativo
- TIC ` Tecnologias de Informação e Comunicação
- RI ` Regulamento Interno

## ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo I** ` Exemplos de Registos de Observação
- Anexo II** ` Planificações
- Anexo III** ` Atividades, Estratégias, Instrumentos de Avaliação de Aprendizagens e  
Materiais Utilizados na Intervenção Educativa
- Anexo IV** ` Reflexão Crítica
- Anexo V** ` Inquérito por Questionário
- Anexo VI** ` Instrumentos de Avaliação da Intervenção Educativa

## INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como foco o processo de intervenção educativa e reflexão na sequência das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I e II, orientadas pela Mestre Maria dos Reis Gomes, com o intuito de obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico.

O trabalho tem como objetivo evidenciar a relevância das experiências vividas em estágio para a formação da profissionalização, contribuindo para a articulação entre teoria e prática através de uma postura reflexiva. Pretendia-se, assim, o desenvolvimento de competências transversais como: de comunicação, ética e valores, de relações interpessoais, de criatividade e inovação, de planeamento e controlo; e de competências específicas como: a análise dos documentos de regime de autonomia, administração e gestão de forma a caracterizar os contextos onde decorreu a prática educativa e atuar segundo os seus princípios e valores, refletindo sobre as suas semelhanças e diferenças. Desta forma, desenvolveu-se uma postura reflexiva de forma a observar, planear, agir, avaliar e reformular a ação educativa, utilizando técnicas e instrumentos de observação, registo e avaliação para compreender as especificidades do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, fazendo uma constante sistematização entre teoria e prática de forma a analisar a intervenção educativa.

O testemunho que aqui se demonstra tem por base a intervenção educativa nos dois estágios profissionalizantes que se realizaram durante este ano letivo, ambos na cidade do Porto. O primeiro decorreu numa instituição de cariz particular, realizado de Setembro de 2014 a Janeiro de 2015 em 1º CEB. O segundo decorreu de Fevereiro a Junho de 2015, em 2º CEB, num estabelecimento de ensino público.

Importa agora esclarecer a organização e a estrutura do relatório que aqui se inicia. No Capítulo I – Enquadramento Teórico, é feita uma abordagem ao desenvolvimento da Escola em Portugal e apresentam-se as bases teóricas que nortearam a ação educativa de forma a integrar os alunos na construção do seu conhecimento, desenvolvendo-se, assim, entre outros aspetos, temas como a escola reflexiva, o currículo flexível e como processo, numa perspetiva construtivista. O Capítulo II – Metodologias de Investigação, tem como objetivo indicar o tipo de estudo, os participantes do estudo bem como os instrumentos e procedimentos de recolha e tratamento de informação utilizados para regular e orientar a intervenção educativa. O Capítulo III – Intervenção Educativa, está subdividido pela caracterização dos



contextos e turmas, sustentada pelos normativos legais, e pelo processo educativo, baseado nas etapas de observar/preparar ` planejar/planificar - agir/intervir - avaliar. Por fim, encerra-se o relatório com o capítulo IV ` Considerações Finais, onde se reflete sobre o percurso, as convicções, os obstáculos e a forma de os ultrapassar.

## CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### I.1 Tradição vs. Modernidade

Num primeiro momento, uma vez que é de educação que trata este percurso, parece relevante fazer uma breve abordagem ao trilho pelo tempo da própria Educação em Portugal.

A Educação é, hoje, um assunto cada vez mais mediático, cada vez mais discutido, investigado, analisado e expandido. O papel crucial e transformador da educação é assumido por qualquer sociedade desenvolvida, quer a sua função seja, ou não, aproveitada e desenvolvida da melhor forma. Contudo, a educação e o ensino nem sempre estiveram no centro da evolução, apresentando a escola uma finalidade completamente distinta daquilo que hoje se ambiciona. É interessante considerar a perspetiva de Graff (cit. Candeias, 2010: 148), quando comenta que *‘developments in literacy and schooling tend to follow rather than precede or cause, economic and social development’*.

Relativamente ao caso de Portugal, Candeias e Simões (1999) esclarecem que:

*‘todos os dados disponíveis sobre a alfabetização e a escolarização na Europa e no Ocidente durante os séculos XIX e XX, e embora a sua fiabilidade seja apenas aproximativa, parecem convergir no facto de apontar o caso português como um caso de singular lentidão na afirmação de um modo da cultura escrito como modo fundamental de funcionamento social, por comparação com sociedades do mesmo espaço geográfico e cultural’ (Candeias e Simões, 1999: 167).*

Como refere Candeias (2010), apesar de uma Lei publicada em 1864 que fixava a obrigatoriedade de frequência da escola para todas as crianças entre os 7 e os 15 anos que vivessem num raio de *um quarto de légua* de uma Escola de Instrução Primária, esta não teve um impacto significativo na escolarização. Além da possível falta de estabilidade, verba e verdadeira vontade do Estado em cumprir, ou fazer cumprir, esta lei, a vontade da população também justifica a lenta adesão:

*‘Mas, mais do que tudo, não se pode fazer com que uma sociedade que funciona durante o século XIX e parte do século XX à base de uma agricultura de subsistência familiar prescindida da única riqueza de que dispõe, a mão-de-obra existente na família, para a enviar para um lugar não directamente produtivo como a escola. De facto, em nome de que benefício iria uma família abdicar de mais um instrumento de trabalho?’ (Candeias, 2010: 177).*

Assiste-se a uma crescente preocupação com a educação e reconhecimento sobre o seu papel elementar em meados do século XX, em que o Estado português parece ter os meios, a vontade, ou ambos, de agir de forma determinante na escolarização efectiva das crianças em idade de frequência escolar, numa sociedade onde tal ação parece já ser possível (Ibidem: 178), que pode ser comprovada se analisadas as taxas de analfabetismo em Portugal. Em 1960, e apesar da taxa de analfabetismo já ter sido consideravelmente reduzida em comparação com décadas anteriores, mais de 32% da população era analfabeta (FFMS - Pordata, 2010). A progressão da diminuição do número de analfabetos ao longo dos anos, relacionada com a crescente compreensão desta situação como obstáculo ao desenvolvimento, permite em 2011 uma taxa de analfabetismo da população portuguesa bastante mais reduzida, de 5,2% (Ibidem).

Em Portugal, é o Ministro da Educação José Veiga Simão, no início da década de 70, que idealiza, e materializa com a Reforma Veiga Simão (Lei n.º 5/73), para a escola uma função humanista, reivindicando para a educação o papel de elemento primário e dinâmico para o futuro dos países em vias de desenvolvimento. A humanização resultaria em modernização (Stoer, 1983: 799). Está de facto patente a preocupação da educação como motor de desenvolvimento do país. Veiga Simão prevê, nesta perspetiva, o alargamento da escolaridade obrigatória para oito anos, a inclusão das crianças inadaptadas, deficientes e precoces (Mesquita, 2001: 1) e a democratização do ensino, tendo como objetivo a educação de todos os cidadãos:

*Decididamente, o futuro da nação não reside apenas em elites fechadas e diminutas. As reduzidas aristocracias da cultura contrapõe-se a educação das massas, constante preocupação dos governantes de hoje, à qual até teríamos de aderir por imperativo de sobrevivência nacional. Aquele nostalgia do passado e sonhos de grandeza de antanho contrapõe-se a democratização do ensino em extensão e profundidade, fator primordial do progresso do País (Veiga Simão cit. Stoer, 1983: 795).*

Apesar da Reforma de Veiga Simão não ter sido totalmente aplicada devido às transformações políticas ocorridas com o 25 de Abril de 1974, lançou as bases para se iniciar um processo de transformação e modernização (Mesquita, 2001: 1) da Educação. De facto, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada por unanimidade na Assembleia da República em 1986 e apesar de atualizada em vigor até hoje, baseou-se nesta reforma para definir as linhas orientadoras do Sistema Educativo português, organizando-o e estruturando-o de forma a conseguir

responder às necessidades e diversidades da população. A aprovação da LBSE é um momento chave na transformação e reforma do ensino português, passando a estar definido por lei que:

*‘O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho’ (Lei n.º 46/86, art.º 2).*

Neste dever do SE, estão subjacentes enumeras dimensões que a escola deve ter, assumir e promover para que possa cumprir esta função. Ora, se o SE responde às necessidades resultantes da realidade social, e tendo cada contexto uma realidade diferente, está patente uma dimensão da escola que pense e se repense à luz da diversidade de cada contexto. Está implícita uma dimensão de escola enquanto ‘organização dinâmica, na procura de qualidade e bem estar para todos quantos nela trabalham’ (Alarcão, 2000: 7). Está subentendida uma escola reflexiva. E é nesta dimensão, da reflexão sistémica e integrada em contexto, que a escola encontrará a resposta para todas as outras dimensões que esta responsabilidade detém.

Contudo, para que a escola possa ser uma entidade viva, capaz de responder em situação às diversidades da sua população, é necessária uma descentralização e uma territorialização da educação, dotando a escola de capacidades de autonomia e de gestão curricular. Segundo Carlinda Leite (2006) é a partir do final da década de 70, com a democratização do ensino, que:

*‘começaram a ouvir-se críticas à existência de currículos centralizados, emanados da administração central numa lógica de uniformização uniformizante, que ignora as realidades e os agentes educativos locais, que pretende educar todos como de apenas um se tratasse e que desacredita da capacidade dos professores assumirem funções na configuração do currículo’ (Leite, 2006: 72).*

É neste sentido que é publicado o Decreto-Lei 75/2008: com o objetivo de aumentar a autonomia, administração e gestão das escolas, dando à escola a possibilidade de ser uma escola reflexiva. Realça-se que esta autonomia implica, obrigatoriamente, uma resposta à diversidade da população-alvo. É através de documentos como o Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades e Projeto Curricular de Turma, consagrados por este Decreto-Lei, que a escola se operacionaliza. Neles estão explícitos as linhas orientadoras de ação, as finalidades,

os objetivos, valores, atividades e regulamentações específicas para a população a que se destina. Para definir todos estes elementos é necessária a reflexão sistémica da realidade onde a escola está inserida. O Decreto-Lei 75/2008, atualizado pelo Decreto-Lei 137/2012 de 2 de Julho que reforça a autonomia, administração e gestão dos ensinos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, tem como princípios, entre outros, `integrar as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais, culturais e científicas` e `assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo` (Decreto-Lei 75/2008, art.º 3º).

Se é assumido pela LBSE que `todos os portugueses têm direito à educação` (Lei 46/86, art.º 2), e que se deve `diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades` (Lei 46/86, art.º 3), surgindo neste sentido o Decreto-Lei 75/2008, está aqui também implícita a necessidade de diferenciar o ensino, as estratégias, as técnicas, os modelos e os métodos de modo a responder e a promover a educação de todos e cada um dos cidadãos. Para tal, `interagem todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias` (Lei no 49/ 2005, de 30 de agosto, segunda alteração à LBSE), cumprindo o objetivo da LBSE de envolver a comunidade e a família na escola, uma vez que a criança e a própria escola são indissociáveis do contexto onde interagem.

Atualmente `a educação tem a ver não só com questões relacionadas com o desenvolvimento económico (...), mas também com questões como a visão do mundo e dos valores` (Chung, 1995: 75). É esperado mais do ensino do que as competências dos *três r's (reading, writing, arithmetic)*. Houve, de facto, uma transformação do papel da escola: espera-se mais do que a mera transmissão de conhecimentos; é função da escola o desenvolvimento integral e plural dos alunos. A alteração do conceito de família ao longo do tempo também contribui para esta mudança. `Novos conceitos de família, novas composições e funções, variação nas relações, estabilidade, diferente organização, a saída da mulher de casa para trabalhar fora` (Dias, 2011: 141), esta mudança na dinâmica familiar pode trazer consequências no pleno desenvolvimento das crianças. De facto, a família deverá ser, por defeito, `o elemento mais firme, mais seguro e mais estruturante da personalidade dos seus membros (...) sendo que os adultos desempenham um papel decisivo no pleno desenvolvimento das capacidades, atitudes e valores` (Dias, 2011: 154) das crianças. Reconhecendo-se que muitas famílias não poderiam

cumprir esta função, impôs-se à escola a assunção desta responsabilidade social, complementando e assegurando o pleno desenvolvimento dos seus alunos em todas as suas dimensões.

## I.II Os desafios da Escola no Século XXI

Como se constatou, espera-se que o SE garanta equidade de oportunidades para todos os cidadãos. Para que esta seja respeitada, deve, portanto, também assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas` (Lei 46/86, art.º 3). Ou seja, além de uma educação para todos, esta não pode ser formatada para todos. Ao abrir a escola para as massas, criou-se um universo educativo com alunos diferenciados, oriundos de diferentes culturas (...) [com] diferentes estilos de aprendizagem` (Tomlinson, 2008: 9).

Como explicam Formosinho e Machado (2011), a democratização da escola garantiu a igualdade de acesso, contudo o mesmo não quer dizer *igualdade de sucesso*:

*‘A generalização da escola aumentou a sua complexidade, mas as respostas organizacionais pautadas pelo centralismo e a uniformidade burocrática, embora garantam a igualdade de acesso, falham na garantia da igualdade de sucesso e obrigam a repensar a organização da escola, a diversificação curricular e a diferenciação pedagógica como vias de materialização da igualdade de acesso à educação escolar` (Formosinho e Machado, 2011: 15).*

Por esta razão, considera-se que este é o grande desafio da Escola no século XXI: ser capaz de assegurar o pleno desenvolvimento de cada um perante um universo de realidades diferentes, instigando um crescimento substancial e proporcionando desafios adequados a todos os alunos, para que todos possam ter a mesma oportunidade de sucesso. Como esclarecem Ainscow, Porter e Wang (1997):

*‘um dos desafios que se coloca atualmente à comunidade educativa consiste na capacidade de conseguir que a generalidade dos alunos, independentemente das suas diferenças, sejam elas de ordem socioeconómica, cultural ou familiar, digam elas respeito a características da personalidade, aos interesses, às capacidades ou à eventual existência de `deficits` de qualquer tipo, consigam ter sucesso na sua aprendizagem` (Ainscow, Porter e Wang, 1997: 9).*

Face ao exposto, para que consigamos atingir uma equidade atinente à educação, é necessário diferenciá-la, ou seja, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos` (Decreto-Lei 3/2008), uma vez que todos os seres humanos são dissemelhantes entre si. Esta diversidade urge uma complementaridade no ensino. É imprescindível que se passe de uma `lógica da igualdade para a lógica de equidade: a distribuição de recursos deve ser diferenciada em função das necessidades também diferenciadas (Seabra, 2008: 9), podendo, através desta complementaridade, assegurar uma igualdade em termos de finalidade. Carlinda Leite (2006) concorda que é importante `investir numa discriminação positiva de alunos pertencentes a meios menos socializados com o saber escolar ou que se encontram em situações de desvantagem por razões económicas ou de isolamento` (Leite, 2006: 76).

A verdade é que `encaramos a aprendizagem de diversos modos, dependendo de como os nossos cérebros funcionam, da nossa cultura e género (...) e não é possível chegar até às mentes que não conseguimos cativar` (Tomlinson, 2008: 23). Só através de uma educação diferenciada, atenta e promotora da individualidade de cada um, é que se consegue desenhar percursos educativos com sentido e significado. `Assim, o cumprimento da finalidade igualizadora da educação escolar exige que a escola compense os défices (...), atribuindo ao professor a tarefa de compensar os défices dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem` (Formosinho e Machado, 2011: 20).

Precisa-se, portanto, de uma Escola que perante a diferença preconize a igualdade de sucesso, integrando as diferentes realidades, promovendo uma pedagogia diferenciada. Tal como defende Carol Tomlinson (2008):

*`A diferenciação sugere que é possível criar salas de aula nas quais a realidade da diversidade entre alunos pode ser tratada a par das realidades curriculares. A ideia é interessante. Desafia-nos a utilizarmos os nossos conhecimentos sobre ensino e aprendizagem. Sugere que há espaço para a igualdade e a excelência nas nossas salas de aula! (Tomlinson, 2008: 7).*

Para responder a este desafio, que engloba tantos outros desafios, torna-se, realmente, urgente a escola reflexiva pois é esta dimensão que permite uma ação integrada e integrante com sentido, capaz de mudar e melhorar ao ritmo da mudança e diferença dos seus intervenientes.

### I.III A reflexão como orientação do ensino

*‘A concepção atual da escola como instituição que detém a sua própria margem de autonomia, a que necessariamente corresponde responsabilidade, tem de organizar-se para que os seus actores assumam os papéis de intervenientes comprometidos com o cumprimento da missão e com a qualidade de vida na escola’ (Alarcão, 2000: 7).*

Tal como se tem vindo a defender, é através da sua prática reflexiva e avaliativa que a escola consegue certificar a sua qualidade. É esperado da escola a inclusão de todos os seus alunos. Esta inclusão pressupõe, à partida, o conhecimento da cultura de cada um, a análise do contexto em que se insere e das necessidades, competências e potenciais desse mesmo contexto. E só a reflexão permite ‘a capacidade de passar do nível de observação da realidade para o nível da compreensão profunda’ (Alarcão, 2000: 21).

Isabel Alarcão (2000), explica ainda que:

*‘Uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem ao longo da sua história, cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém’ (Alarcão, 2000: 17).*

Partindo desta premissa, percebe-se que o trabalho de reflexão da escola deve envolver todos os seus intervenientes. Só um pensamento conjunto e sistémico é que pode realmente responder à diversidade do público que serve. Torna-se, assim, imperativo a existência do professor reflexivo que, em conjunto com a escola, embarque em projetos para melhorar toda a sua organização.

A prática reflexiva deve ser uma característica inerente a um professor. É com a reflexão da ação que se atinge o sucesso, revendo experiências, modificando práticas, transformando. A reflexão ajuda a clarificar e a definir com que objetivo se faz determinada atividade, com que intuito se agiu de uma forma e não de outra. O professor reflexivo procura soluções. Não desiste perante um problema, tenta encontrar novas fórmulas, questiona a sua prática, reflete para agir (Perrenoud, 2005: 1-3). ‘Reflectir confere sentido, significado e valor à vida profissional’ (Ibidem: 3).



Os professores dos ensinos básicos e secundários devem seguir um perfil, um modelo ideal, que decreta as competências exigidas para o desempenho das suas funções. O perfil geral de desempenho, estipulado no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, vem destacar as quatro dimensões, Profissional, Social e Ética; de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem; de Participação na Escola e da Relação com a Comunidade; e de Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida, dos educadores e dos professores dos ensinos básico e secundário. Estas, de uma forma geral, pressupõem que o professor alie o saber da sua profissão à investigação e à reflexão, interligando vários saberes; promova aprendizagens significativas, numa multidisciplinariedade e transversalidade de saberes; exerça a sua atividade profissional na escola e na comunidade em que esta está inserida; tenha consciência da necessidade de adaptar as suas práticas às necessidades dos alunos, fazendo-o com investigação e uma formação ao longo da vida. As quatro dimensões evidenciam, assim, a necessidade de uma formação consistente e de práticas pedagógicas que promovam aprendizagens com sentido e contextualizadas, ampliando os saberes dos educandos e do próprio professor.

Precisa-se de uma escola que pense, uma `escola como entidade viva, dinâmica, capaz de agir em situação` (Alarcão, 2000: 8), para responder aos desafios da diversidade e adversidade que a vida em sociedade `oferece`. Por tudo isto, pensa-se que a chave para o sucesso e para a resposta a estes desafios será o professor reflexivo que considera os pressupostos que serão explicados nos próximos pontos.

### **I.III.I O currículo como processo e em construção**

*`A democracia tornou possível o alargamento da base social da escola, permitindo o acesso a alunos provenientes de meios sociais e culturais muito diversificados. A heterogeneidade e complexidade daí decorrentes colocaram novos desafios aos professores exigindo diferentes práticas pedagógicas e maior autonomia e capacidade de as utilizar. Há hoje um novo mandato para a escola, mais centrado na organização das aprendizagens do que na transmissão dos conteúdos, o que implica uma evolução nos paradigmas curriculares que teremos de considerar. (...) O currículo deve viabilizar um diferente modelo de escola onde todos aprendam e, para tal, tem de permitir a adaptação das propostas curriculares aos contextos da escola e da turma` (Bettencourt, 2010: 5).*

Por esta mesma razão, o currículo deve ser encarado como flexível, como passível de ser adaptado ao contexto, às especificidades e individualidades de cada escola, turma, aluno, englobando o currículo emergente. E é exatamente neste sentido que

surge a flexibilidade curricular, prevista no Decreto-Lei 139/2012, que, como se tem vindo a defender, pressupõe uma reflexão sistémica e contextualizada e um olhar sobre o currículo como um sistema aberto e flexível, de modo a que exista um constante diálogo entre os intervenientes do processo educativo e a realidade.

Na mesma linha, e decorrente das situações já explicadas anteriormente, também a definição e função do currículo têm vindo a ser alteradas. Pacheco (2005) define duas tradições de currículo. A primeira, uma perspetiva tradicional, associada a um currículo como única organização e estruturação do ensino, onde estava estabelecido todo o conjunto de aprendizagens que se deveriam proporcionar para se chegar ao nível de desenvolvimento esperado. Traduzindo-se a escola como uma simples transmissora de saberes definidos, em que o projeto da ação educativa estava previamente definido para ser aplicado. A segunda tradição, promove a `inter-relação dos diversos contextos de decisão (...). O conceito de currículo relaciona-se com as experiências educativas que constituem o roteiro da aprendizagem institucionalizada do aluno` (Pacheco, 2005: 35). Esta segunda perspetiva de currículo preconiza aprendizagens significativas, considerando as experiências, vivências e percursos individuais que, como se analisará mais à frente, influenciam positivamente a aprendizagem, estando patente nesta tradição a necessidade de reflexão como resposta ao mandato da Escola.

O currículo está, então, prescrito nos programas e é traduzido pelos professores de forma a adequar à sua turma para ser trabalhado, é esta tradução e adequação que fará a diferença na intencionalidade educativa. Nas palavras de Maria do Céu Roldão (2009), currículo é o

*`campo de trabalho e de decisão dos professores, a cujo coletivo, e também na acção individual, cabe decidir as prioridades, sequências, articulações dos conteúdos a aprender, e também, de uma maneira central, o como, o percurso estratégico por si construído intencionalmente, de modo a atingir com maior sucesso os objetivos na aprendizagem dos seus diferentes alunos` (Roldão, 2009: 27).*

Para que os *diferentes alunos* tenham sucesso, o currículo deve ser assumido como uma orientação, que está em permanente construção e aberto a uma discussão crítica de forma a contemplar a situação e ser efetivamente realizado, não é um projeto intemporal. A forma como os professores o apresentam e trabalham fará a diferença sobre o que é realmente concretizado pelas crianças.

Estando mais uma vez patente a necessidade de professor e escola reflexivos, Kelly

(cit. Pacheco, 2005: 68) afirma que para se aceitar e adotar a perspetiva que em seguida se sugere, é necessária a investigação e a reflexão sobre as individualidades e interesses da criança:

*‘O currículo deve elaborar-se de acordo com o desenvolvimento do aluno ‘ sujeito que aprende (...). Considerar este aspeto equivale, por assim dizer, à valorização da individualidade do sujeito e da sua cognição, atitudes e valores, ao respeito das diferenças individuais e à procura de um desenvolvimento global e contínuo’ (Pacheco, 2005: 68).*

Nesta citação de José Augusto Pacheco, confirma-se a necessidade da gestão, adequação e diferenciação do currículo face aos alunos, aos seus interesses, características e desenvolvimento. Como se tem vindo a referir ao longo do documento, é fundamental conhecer-se o contexto em que a prática educativa se desenrola e as características da turma e dos alunos com quem se trabalha. Ao estudar e aprender estes aspetos, o professor pode adequar o currículo e criar um percurso significativo para os alunos. Este trajeto próprio, criado para a unicidade daquele contexto, turma e alunos ‘ portanto, objeto de diferenciação pedagógica - será o primeiro passo para uma aprendizagem motivada. ‘Mesmo na presença de um currículo e ensino de alta qualidade, não conseguiremos atingir plenamente o objectivo de ajudar cada aluno a ter um futuro auspicioso através do poder da educação, a não ser que construamos pontes entre o aluno e a aprendizagem’ (Tomlinson, 2008: 23). Abandonando o papel do professor como transmissor de conhecimento já produzido (Bernstein cit. Cortesão, 2000: 47), Luiza Cortesão defende que os professores que agem de acordo com os pressupostos que se têm vindo a referir ‘serão produtores de dois tipos de conhecimento: o conhecimento (de tipo socioantropológico) sobre os alunos com que trabalham, conhecimento esse que utilizam então num outro tipo de produção, muito específico do processo educativo, a do conhecimento elaborado para os alunos’ (Cortesão, 2000: 47)

Considera-se fundamental, nesta mesma linha, o conceito de ‘escola curricularmente inteligente’, apontado por Carlinda Leite (2006), querendo representar uma

*‘instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior, porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo colectivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem’ (Leite cit. Leite, 2006, 75).*

Assim, estará a ser respeitada `a unidade base da pedagogia (...), a situação` (Formosinho e Gambôa, 2011: 54), permitindo a abertura e a flexibilização do currículo à realidade do contexto escola e dos alunos. Este currículo contextualizado e situacional terá que ser sempre produto de uma avaliação sistémica para que possa corresponder verdadeiramente aos contextos e à situação.

Se o objetivo é a aprendizagem, esta visão de currículo que considera as individualidades faz todo o sentido uma vez que `o grau de interesse do formando aumenta se a formação tiver em conta quem ele é, o que já sabe e o que necessita saber. Se assim for, então ele sentir-se-á motivado para dialogar, investigar, produzir trabalhos, confrontar as suas opiniões com as dos outros formandos` (Gouveia, 2007: 47). Sabendo que `a acção de ensinar é pois em si mesma uma acção estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro` (Roldão, 2009, 56), cabe ao professor questionar-se como é que vai `conceber e realizar uma linha de actuação (...), com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir que estes alunos em concreto aprendam o conteúdo` que pretende ensinar (Roldão, 2009, 26).

### **I.III.II O construtivismo na aprendizagem**

`Embora a concepção construtivista não prescreva uma metodologia concreta ela é, na sua essência, contrária a perspetivas homogeneizantes do ensino, visto que tem como ponto de partida o princípio da diferenciação` (Coll; Martin; Mauri; Miras; Onrubia; Solé; Zabala, 2001: 185), que, tal como se tem vindo a defender, deve ser um princípio indissociável do processo de ensino-aprendizagem uma vez que a criança será motivada para aprender se os seus interesses forem considerados. Sendo o educando o `destinatário, por excelência, de todo o processo educativo` (Ribeiro e Ribeiro, 1990, 90), é importante que a aprendizagem se centre no aluno. Se as atividades `estimularem os interesses e as necessidades do aluno, a receptividade será, logo à partida, muito maior` (Balancho e Coelho, 2005: 41). O aluno estará empenhado nas tarefas porque serão a `possibilidade de concretização de alguns dos seus desejos ou expressão de muitos dos seus gostos` (Ibidem).

Para que o processo educativo tenha sentido para os alunos, o professor deve acreditar que `a humanização das relações professor/aluno passa pelo diálogo franco e aberto, em que as fronteiras se esbatem; da experiência vivencial do aluno, o professor aprenderá a conhecê-lo: é um processo mútuo de aprendizagem`

(ibidem: 28). Além do mais, `nenhuma situação social, nomeadamente as de trabalho, ocorre num vazio afetivo` (Carita; Fernandes, 2003: 65).

Segundo Philippe Perrenoud (1999, 28), deve-se trabalhar a partir das representações dos alunos. Estes têm conhecimentos prévios que não devem ser esquecidos quando se pretende a aprendizagem. É dando relevo a estes conhecimentos, explorando e compreendendo estas representações, que o docente promove a incorporação de novo conhecimento e, assim, constrói aprendizagens significativas. Para Bramão, Gonçalves e Medeiros (2006) a aprendizagem é significativa `quando os novos conhecimentos (conceitos, ideias, preposições, modelos, fórmulas) passam a significar algo para quem aprende, quando se é capaz de resolver problemas novos utilizando conhecimentos já adquiridos` (Bramão; Gonçalves; Medeiros, 2006: 26).

É, assim, importante que se trabalhe um tema a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, para isso o professor deve conhecê-los,

*`não só porque são esses conhecimentos que eles usam para aprender, isto é, não podem prescindir deles na realização de novas aprendizagens, mas ainda porque é desses conhecimentos que dependem as relações que alunos e alunas conseguem estabelecer, de forma a atribuir significado à nova informação que têm pela frente` (Coll; Martin; Mauri; Miras; Onrubia; Solé; Zabala, 2001: 93).*

Desta forma, reconhece-se a importância dos pressupostos das pedagogias relacional e dialógica. A primeira defende que `a educação se faz no encontro com o outro e, por conseguinte, a educação emerge na relação e no diálogo` (Gonçalves, 2002: 73). Nesta mesma linha, a pedagogia dialógica afirma que `a formação não se faz de A para B, nem de A sobre B, mas de A com B, por intermédio do mundo` (Freire cit. Gouveia, 2007: 20). Esta relação educador/educando, preconizada por ambas as pedagogias, irá beneficiar o conhecimento que o professor tem sobre os seus alunos para que possa agir baseando-se na pedagogia do concreto, em que o professor reconhece que lida `com homens concretos (e não homens em geral), que ocupam lugares concretos em estruturas concretas e [, portanto,] procura actuar em conformidade` (Gouveia, 2007: 19).

Também na escola-laboratório de Dewey, a aprendizagem fazia-se através de uma construção e reconstrução contínua, partindo das experiências atuais da criança para construir novo conhecimento (Terwel, 1999: 195). O construtivismo `argumenta que los individuos forman y construyen gran parte de lo que aprenden y

compreendem` (Bruning, Schraw y Ronning cit. Schunk, 1997: 208). Acredita-se, tal como Schunk (1997: 209) refere ser um princípio básico do construtivismo, que as crianças devem ser `participantes activos y que deben construir el conocimiento` (Geary cit. in Schunk, 1997: 209) na sua aprendizagem.

O sentido que as crianças encontram para aprender é fundamental para que a aprendizagem ocorra. Pausas (2004) concorda com a mesma perspetiva quando afirma que `se somos capazes de oferecer um ensino-aprendizagem onde os alunos possam encontrar sentido para aquilo que fazem, provavelmente avançaremos e melhoraremos a qualidade do que oferecemos na escola` (Pausas, 2004: 40). O Modelo Pedagógico Cognitivista de Jean Piaget, assenta, também, no princípio da aprendizagem significativa, defendendo o construtivismo das aprendizagens em que o sujeito cognitivo utiliza os conhecimentos existentes para produzir novos conhecimentos (Marques, 1999: 36).

Ao considerar a perspetiva de Vigotsky que afirma que `o que educa os alunos é aquilo que eles mesmos realizam e não o que recebem: os alunos modificam-se unicamente através da sua própria iniciativa` (Niza cit. Trindade, 2002: 58), percebe-se que a criança deve ocupar o centro da aprendizagem e que esta deve ser ativa. Os alunos devem envolver-se no processo educativo, praticando, experimentando e aplicando. Piaget corrobora este princípio afirmando que `pensar é agir` (cit Marques, 1999: 34). Assim, deve-se `conseguir que o papel (instrutor) do professor se aproxime o mais possível do zero, de tal modo que, em vez de desempenhar o papel de motor e elemento da engrenagem pedagógica (...) passe antes a concentrar-se no seu papel de organizador do meio social de aprendizagem` (Niza cit. Trindade, 2002, 58).

De acordo com Woolfolk (2000), `a aprendizagem ocorre quando a experiência causa uma mudança relativamente permanente no conhecimento e comportamento de um indivíduo` (Woolfolk, 2000: 184). Esta aprendizagem pode ser intencional ou espontânea e `não está limitada à escola. Aprendemos todos os dias das nossas vidas` (ibidem). Contudo, `para se qualificar como aprendizagem, essa mudança deve ser realizada pela experiência ` pela interação de uma pessoa com seu ambiente` (ibidem).

Hohmann e Weikart, acreditam que a `aprendizagem pela acção é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano` (Hohmann e Weikart, 1997: 19). Defendem, também, que todos os seres humanos têm especificidades que, `através

de interações diárias, se vão diferenciando progressivamente em personalidades únicas. A aprendizagem ocorre sempre no contexto desta especificidade individual de características, capacidades e oportunidades` (Ibidem).

Não existem, à partida, estratégias definidas para individualizar o ensino. Isto é justificado com a mesma premissa de que todos são e aprendem de forma diferente. Faz parte de ser professor e das exigências da sua profissão encontrar as estratégias que melhor se adequam à sua turma. Citando Philippe Perrenoud, `não há dispositivo geral; tudo depende da disciplina, dos conteúdos específicos, do nível dos alunos, das opções do professor` (Perrenoud, 1999: 33). Assim, independentemente das estratégias que utilizará, parece vantajoso, pelo que se tem vindo a defender, que o professor atue segundo a modalidade do *nós*, em que os alunos `são agentes activos da sua própria formação, em que há lugar à assimilação, reflexão e interiorização de novos conhecimentos` (Gouveia, 2007: 7) acreditando que os `indivíduos em formação são suportes e agentes de relações sociais, facto que obriga a que a formação tome em consideração as realidades sociais (...) de que são oriundos` (ibidem: 19).

## CAPÍTULO II - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

A investigação em educação é imprescindível uma vez que a observação e a compreensão do que vai acontecendo são fundamentais no desenvolvimento dos projetos curriculares` (Alarcão, 2001: 3). Contudo, para existir a compreensão do que vai acontecendo, é necessário um conhecimento científico consistente. A capacidade de observação é essencial em qualquer trabalho do tipo investigativo. Assim, a observação requer uma formação teórica e empírica sólida para que se consigam analisar os dados recolhidos (Carmo e Ferreira, 1998: 95).

Nas palavras de Alarcão (2001: 6), `ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona`.

O trabalho investigativo subjacente ao presente relatório, assumiu uma posição primordial, sendo através do mesmo que se ampliou o conhecimento necessário para desenvolver a prática pedagógica, que deve ser fundamentada pelos objetivos e necessidades específicas do contexto.

### II.1 Tipo de Estudo

Tendo como objetivo `proceder ao reconhecimento de uma dada realidade` e como intenção `descrever rigorosa e claramente um dado objecto de estudo na sua estrutura e no seu funcionamento` (Carmo e Ferreira, 1998: 47), procedeu-se a uma investigação de cariz exploratório e descritivo.

Como o investigador interage com a população em estudo, participando na sua vida, o tipo de observação realizada é participante, sendo que é a que `melhor responde, de modo global, às preocupações habituais dos investigadores em ciências sociais` (Quivy & Campenhoudt, 1998: 197). Este tipo de observação permite a profunda compreensão da população (Carmo e Ferreira, 1998: 109), inserindo-se no contexto e `nas atividades intrínsecas a essa situação` (Spradley cit. Vasconcelos, 2006: 94). Assim sendo, o estudo é *naturalista* dado que o observador está no ambiente natural onde acontecem espontaneamente os fenómenos (Bogdan & Billken, 1994: 16), e também interpretativo uma vez que se analisa a `realidade social a partir do interior da consciência individual e da subjectividade, no contexto da estrutura de referência



dos actores sociais, e não na do observador da acção" (Afonso, 2005: 34).

Trata-se de uma investigação essencialmente qualitativa, onde `os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas.` (Bogdan & Bilken, 1994: 16). Nas palavras de Bogdan & Bilken (1994), `para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado` (Ibidem: 48).

O método mais utilizado foi, portanto, o da observação direta, sendo esta lógica a que capta `os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho` (Quivy & Campenhoudt, 1998: 196).

Durante o processo investigativo também se utilizou a `observação participante despercebida pelos observados` (Carmo e Ferreira, 1998: 106), quando se observava a prática educativa do par pedagógico e dos professores cooperantes. Foram, ainda, utilizados dois inquérito informais, um em cada contexto, com o objetivo de conhecer o agregado familiar, sobretudo no que diz respeito ao número de irmãos, habilitações académicas e profissão dos pais para melhor caracterizar a turma (Anexo V).

`A passagem do *olhar* para o *ver* e do *ouvir* para o *escutar*, ou seja a criação de uma atitude de observação consciente, passa por um treino da atenção de forma a poder aprofundar a capacidade de seleccionar informação pertinente através dos órgãos sensoriais` (Carmo e Ferreira, 1998: 94).

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

A amostra do estudo é composta por duas turmas, uma turma de 3º ano e outra do 6º anos de escolaridade do Ensino Básico, de diferentes instituições.

A turma do 3º ano é constituída por 23 alunos. Dentro destes participantes, 15 alunos eram do sexo masculino e as restantes 8 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade. A maior parte das crianças encontra-se na mesma turma desde o jardim de infância, frequentado na própria instituição, três alunos juntaram-se no 1º ano e apenas dois ingressaram este ano na turma. Nenhum dos alunos apresenta NEE.

A turma do 6º ano é constituída por 26 alunos, 19 alunos do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos de idade. Todos os alunos frequentaram o 5º ano nesta instituição e a maior parte dos alunos encontra-se na mesma turma desde esse ano, havendo apenas um aluno que veio transferido de uma outra turma. Existem três crianças ao abrigo do Decreto-Lei 75/2008, referidos com Necessidades Educativas Especiais, uma do sexo feminino, diagnosticada com perturbação específica da aprendizagem, e dois do sexo masculino, um com perturbação da hiperatividade com défice de atenção e o outro diagnosticado com défice cognitivo e emocional.

Ao consultar o ponto III.II, encontrar-se-á a caracterização mais pormenorizada das turmas.

O professor cooperante de 1º CEB, os professores cooperantes das diversas áreas de 2º CEB, o par pedagógico e a orientadora de estágio também se integram neste estudo investigatório como participantes.

## **II.III Procedimentos e Instrumentos**

Para conhecer as realidades que se investigavam e em que se agia, recorreu-se a várias técnicas de recolha de dados. Numa primeira fase, para conhecer as instituições e atuar de acordo com os seus princípios e valores educativos, utilizou-se um procedimento indireto de pesquisa, a análise documental, estudando os documentos de autonomia e gestão da instituição - Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades -.

Seguidamente, e focalizando a pesquisa no contexto específico das turmas, analisaram-se os processos individuais dos alunos. Contudo, para o pleno conhecimento dos grupos de crianças, só a consulta dos seus processos não era suficiente. Foi imprescindível uma observação direta contínua para aferir o nível de desenvolvimento dos alunos em toda a sua plenitude. No processo de observação, é fundamental que o observador seja capaz de construir um plano para levar a cabo a observação. [Isto] significa tornar explícitos alguns princípios subjacentes aos objectivos da observação (...) implica sempre uma seleção (Parente cit. Oliveira-Formosinho, 2002: 174).

Para este efeito, sendo importante que os focos de observação estejam definidos e de alguma forma estruturados, utilizaram-se instrumentos e técnicas de observação, sendo que `é extremamente importante que o investigador não vá desarmado para o campo` (Carmo e Ferreira, 1998: 103). Com o intuito de recolher informação pertinente, elaboraram-se diários de campo e registos, que eram preenchidos segundo alguns indicadores de observação mas também com o objetivo de `deixar correr o olhar sem se fixar só numa pista, escutar tudo em redor sem se contentar só com uma mensagem, apreender os ambientes` (Quivy & Champenhoudt, 1998: 83). Para uma observação mais estruturada, construíram-se grelhas de observação, listas de verificação, grelhas de avaliação de leitura e de escrita e registos de incidentes críticos e fotográficos (Anexo I). Estes instrumentos contribuíram para fundamentar e dirigir o planeamento prática pedagógica, avaliar o impacto das aprendizagens e orientar a intervenção consoante as necessidades e especificidades do grupo. Refere-se ainda uma observação mais aprofundada da aluna IN., no sentido de identificar de forma mais sistematizada o tipo de dificuldades manifestadas e assim poder responder em conformidade.

Enquanto parte de uma equipa educativa ` constituída pelos professores cooperantes, o par pedagógico e, também, a orientadora -, torna-se relevante referir a importância das conversas informais e das reuniões de planeamento e avaliação tidas semanalmente ao longo dos dois estágios e do preenchimento das grelhas de acompanhamento profissional. Discutindo-se novas estratégias e formas de superar algumas dificuldades sentidas, estas reuniões, centradas no processo de ensino-aprendizagem, serviram para uma orientação e melhoramento da intervenção educativa focada nas necessidades e competências reais das turmas.

Na mesma linha, as reflexões críticas semanais ocuparam uma posição primordial no desenvolvimento da competência profissional. Um espaço de `desabafo`, de meditação, planeamento e avaliação, antes, durante e depois da intervenção. As reflexões críticas são um instrumento de melhoria da prática pedagógica que direcionam e suscitam a pesquisa de técnicas, estratégias e formas de agir com o mesmo objetivo: a melhoria. Esta pesquisa bibliográfica tornou-se, paralelamente, um instrumento indispensável para completar o conhecimento científico. Stenhouse (cit. Alacrão, 2001: 4), afirma que `a melhoria do ensino (...) passa [pelo] aperfeiçoamento, bem refletido, da competência de ensinar` e esta, por sua vez, atinge-se `pela eliminação gradual dos aspectos negativos através do estudo sistemático da própria actividade docente` (Stenhouse cit. Alacrão, 2001: 4). Assim,

estamos `perante uma perspectiva de professor entendido como profissional reflexivo` (Alacrão, 2001: 4).

## **CAPÍTULO III - INTERVENÇÃO EDUCATIVA**

### **III.1 Caracterização dos Contextos**

#### **III.1.1 As Instituições**

Acreditando-se que a intervenção deve ser harmoniosa com as dinâmicas institucionais, o primeiro objetivo que se definiu consistiu em estudar e conhecer os contextos onde se iria agir. Este propósito está de acordo com Bronfenbrenner (1994), quando defende `a importância crucial de estudarmos os ambientes nos quais nós nos comportamos, para podermos abandonar descrições particularistas e processos sem conteúdo` (Bronfenbrenner, 1994: xviii). Desta forma, a análise dos documentos definidos pelo Decreto-Lei 75/2008, como o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual e Plurianual de Atividades, permitiram uma compreensão dos princípios e funcionamento das instituições para que se pudesse atuar em conformidade, intervindo de acordo com os seus princípios e valores. Caracterizam-se, agora, as instituições onde decorram os estágios, o primeiro em 1ª CEB na Instituição A, de Setembro de 2014 a Janeiro de 2015, e o segundo em 2ª CEB, de Fevereiro a Junho de 2015, na Instituição B.

A instituição A, localiza-se numa zona de excelência no município do Porto. É de cariz privado e pertence a uma sociedade composta exclusivamente por profissionais da educação. Como afirma o Decreto-Lei 152/2013, “o ensino particular e cooperativo é uma componente essencial do sistema educativo português, constituindo um instrumento para a dinamização da inovação em educação`. A instituição surgiu com um objetivo, o de criar uma escola que `proporcionasse (...) um ensino com características mais criativas e inovadoras` (PE da instituição A, s/d: 3).

Abrange dois níveis de ensino, a educação pré-escolar, com 59 crianças distribuídas por três salas, e o 1º Ciclo do Ensino Básico, com 94 alunos divididos em cinco turmas. Um edifício do início do século XX, foi completamente renovado e adaptado para a instalação deste estabelecimento de ensino. As salas são espaçosas e amplas e têm grandes janelas que permitem uma grande luminosidade natural. Pela falta de espaço para um refeitório, os almoços são servidos nas respetivas salas de aula. O que poderia ser considerado um aspeto negativo, é, na verdade, bastante

positivo. Os alunos são habituados desde cedo a ajudar e preparar as salas para o almoço, desenvolvendo a sua autonomia. No seu PE, a escola refere que `a autonomia ` funcional, intelectual e moral ` constitui o fim de todo o processo educativo` (PE da instituição A, s/d: 5). Existe um grande espaço exterior onde as crianças podem brincar na hora de recreio nos dias de sol. Porém, nos dias de chuva, não existe um espaço coberto para a hora de recreio o que prejudica o comportamento e o rendimento dos alunos apesar das salas estarem à sua disposição com diversos jogos didáticos.

O colégio está inserido numa zona residencial nobre, característica da cidade. No que toca à atividade económica da área, nos últimos anos tem sofrido alterações com a construção de grandes prédios de escritórios, bancos, clínicas, etc., sendo hoje caracterizada por estabelecimentos de pequeno e médio comércio e serviços. Na sua envolvente estão, também, inseridas algumas das mais emblemáticas instituições de cultura, desporto e lazer da cidade.

Por sua vez, a instituição B pertence à rede pública e integra um mega agrupamento. Como está previsto na Resolução do Conselho de Ministros n` 44/2010, os mega-agrupamentos incluem `todos os níveis de ensino (...) [e pretendem] um percurso formativo que se inicia na educação pré-escolar e se estende até ao ensino secundário e adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono`. Uma vez que `a sede do agrupamento de escolas deve funcionar num estabelecimento público de ensino em que se leccione o ensino secundário`, a sede não se encontra nas instalações da Instituição B, que abrange apenas o 2` e o 3` Ciclos do EB. Além de ser uma escola de referência da cidade do Porto, é a única do agrupamento a lecionar o 2` CEB, tendo, por essa razão, uma elevada procura e um elevado número de alunos: 410 alunos só no 2` CEB e 552 no 3` CEB, totalizando mais de 960 alunos nas suas instalações.

Estando instalada num edifício antigo, construído em 1933, tem sofrido alterações para se adaptar às práticas educativas atuais. A escola não tem um laboratório de ciências, tendo apenas um espaço para guardar alguns materiais, o que compromete muitas vezes a adequação do ensino experimental das ciências tendo os professores que improvisar material para levar para a própria sala de aula.

O contexto onde uma escola está inserida deve influenciar no processo de escolha das estratégias pedagógicas a adoptar. Regendo-se pelos vários documentos de operacionalização de autonomia das escolas, é no seu Projeto Educativo que a

Instituição B começa por caracterizar o contexto e a população que a envolvem para fazer um diagnóstico às características do Agrupamento e delinear um curso de ação. As freguesias que são servidas pela Instituição B são caracterizadas pela grande assimetria socioeconómica e cultural da população, onde coexistem classes sociais elevadas com classes sociais de nível inferior. A existência do convívio destas diferentes realidades pode trazer algumas dificuldades mas, simultaneamente, ajudar a um nivelamento positivo da comunidade.

No que diz respeito à organização e funcionamento das instituições, o Decreto-Lei 152/2013 certifica, no seu artigo 27º, que as instituições de ensino particular e cooperativo devem ter um projeto educativo e um regulamento interno próprios para que haja autorização do seu funcionamento. Cumprindo este critério, a Instituição A goza de tais documentos para dar uma resposta adequada e direcionada ao contexto em que se insere e à população que serve. A Instituição B, pertencendo à rede pública, usufrui do seu direito de autonomia, administração e gestão de escolas, estabelecido pelo Decreto-Lei 75/2008, regendo-se pelos mesmos documentos.

É no seu Projeto Educativo que cada instituição explicita `os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais (...) se propõe cumprir a sua função educativa` (Decreto-Lei 75/2008). Os princípios, orientadores da ação educativa da Instituição A, apontam para a valorização das individualidades da criança - considerando-a um ser humano `único e irrepetível` -, das aprendizagens significativas e da integração da criança na sociedade, pois é aí que `dependem, em grande parte, as suas oportunidades e condições de desenvolvimento pessoal`. Cooperando, desta forma, `em conjunto com a família e outros grupos e instituições (...) visando o pleno desenvolvimento das suas potencialidades e a sua auto-realização` (PE da Instituição A, s/d: 5). A instituição B, por sua vez, assumindo as diferenças existentes na sua população e sendo a sua missão `o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, permitindo-lhes uma melhor compreensão do mundo que os rodeia e a sua plena integração na sociedade` (PE Instituição B, 2014: 4), vê a necessidade de procurar estratégias para envolver os diferentes tipos de aluno tentando combater a exclusão social e escolar. O seu lema, *Inovação e Rigor Rumo à Excelência*, está patente em todas as orientações da prática pedagógica que a instituição define no seu Projeto Educativo, principalmente quando estabelece como estratégia o `funcionamento do agrupamento como organização reflexiva e aprendente` (PE da Instituição B, 2014: 8) com objetivo de um constante melhoramento e inovação das suas práticas e da própria instituição.

É objetivo da instituição A `promover uma maior comunicação e articulação entre a Escola e a Família em relação à educação e à aprendizagem das crianças` (PE da instituição A, s/d: 8). A família é, de facto, um elemento `fundamental da sociedade e meio natural para o crescimento e bem-estar (...) das crianças`. A sua presença na vida escolar das crianças torna-se, portanto, essencial para haver um `desenvolvimento harmonioso da sua personalidade (...) num ambiente familiar, em clima de felicidade, amor e compreensão` (Convenção dos Direitos das Crianças, 2004: 3). Escola e família são, segundo Philippe Perrenoud (1995: 90), `duas instituições condenadas a cooperarem numa sociedade`.

A Instituição B, também reconhece a importância de conhecer a cultura familiar dos alunos e de se manter entre Escola e Família uma relação de colaboração para orientar o ensino, estabelecendo estratégias exequíveis, e responder às necessidades reais dos alunos (PE da instituição B, 2014: 15).

No que se refere à organização interinstitucional, como expõe a Convenção dos Direitos da Criança (2004: 43), deve-se `estimular a participação da comunidade (...) em programas de educação e formação`. Para tal, e para que a criança se possa integrar na sociedade, as duas instituições têm várias parcerias. A título de exemplo, entre as parcerias da Instituição A estão a Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, comum às duas instituições, a Fundação Serralves, Biblioteca Almeida Garrett, Casa da Música e o Salta Folhinhas. É objetivo do colégio `promover uma maior interação e articulação da escola com o meio envolvente, proporcionando um contacto frequente com a realidade exterior à escola` (PE da Instituição A, s/d: 8). A instituição B, por sua vez, tem como parcerias a Câmara Municipal do Porto, o Centro de Saúde das freguesias que serve, a Universidade Católica Portuguesa, que colabora com área de Artes Visuais e Multimédia; a Fundação Eng. António de Almeida, o Sport Clube do Porto, a Associação de Paralisia Cerebral para o apoio terapêutico aos alunos com NEE; Conservatório de Música do Porto, para um ensino articulado com a música; entre outras.

Sendo, de igual forma, uma intenção da Instituição A `assegurar que a aprendizagem da matemática garanta, não apenas a aquisição de instrumentos e técnicas de cálculo, mas se constitua num contributo fundamental para o desenvolvimento do pensamento lógico e autónomo e da capacidade de ler e interpretar o mundo` (PE da Instituição A, s/d: 7), a instituição aposta numa abordagem à Matemática distinta, seguindo o programa CSMP criado por Frederique Papy. Os conteúdos não são revolucionários mas a metodologia pela



qual o programa se orienta é diferente. Este segue um desenvolvimento em espiral, ou seja, parte do princípio que se aprende através de experiências interligadas. Um tema nunca é explorado até à exaustão de uma vez só mas, sim, trabalhado várias vezes e, progressivamente, ao mesmo tempo que se desenvolvem outros temas, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança. Neste programa existe muita interação entre o grupo uma vez que se considera que as crianças aprendem com as reações umas das outras. Esta interação grupal está de acordo com um princípio da instituição: a construção do conhecimento parte de `um conjunto de estímulos e interações com o meio e com os outros` (PE da Instituição A, s/d: 5).

A instituição A também pretende valorizar o elemento das quatro expressões em todo o currículo, desenvolver `o gosto pela leitura e escrita e valorizar o livro e a leitura como fonte de prazer e informação` (PE da instituição A, s/d: 7) .

Como é possível constatar, o PE da Instituição A é muito específico e direcionado à sua prática de ensino e visão de educação. No caso do PE Agrupamento de Escolas da Instituição B, este propõe princípios, valores e estratégias mais transversais e gerais, correspondendo à diversidade da população que serve e aos diferentes ciclos de ensino. Entre os seus princípios, e de acordo com a LBSE, define a `igualdade de oportunidades e de tratamento para todos os elementos da comunidade educativa` sempre numa perspetiva de escola inclusiva, também estipulada como princípio do agrupamento, adequando às necessidades de cada um (PE da Instituição B, 2014: 5). Na mesma esteira, e tendo como valor a humanização, estabelece como uma prioridade a `promoção de uma postura ética nas relações psicossociais` (PE da Instituição B, 2014: 5).

Nas estratégias de atuação propostas pela Instituição B e em todo o seu PE, está sempre patente o valor da `Autonomia e Responsabilidade` (PE da Instituição B, 2014: 7), sendo através da autonomia que consegue cumprir a sua missão.

No RI, as escolas `define[m] o [seu] regime de funcionamento` (Decreto-Lei 75/2008). Para além do período letivo, que funciona até às 16h, os alunos podem permanecer na Instituição A mediante o pagamento do *prolongamento*. Durante esse tempo, os alunos do 1º CEB, têm uma hora de estudo acompanhado. A escola dispõe, ainda, de atividades extracurriculares como xadrez, esgrima, dança, informática, ballet, karaté e futebol.

O RI do Agrupamento da Instituição B é bastante mais extenso e `define o regime de funcionamento do Agrupamento, de cada um dos seus órgãos de administração e

gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar` (RI da Instituição B, 2013: 3).

O PAA é um documento `de planeamento, que define, em função do projeto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos necessários à sua execução` (Decreto-Lei 75/2008).

Estão previstas para este ano linhas de ação e atividades em consonância com os princípios e objetivos delineados no PE da Instituição A. Indo ao encontro do objetivo de valorizar o ensino experimental das ciências (PE, s/d: 7), a continuação da Metodologia de Projeto arrancará à volta da temática *A Natureza*. Também previsto no PAA, está o reforço `das aprendizagens e das competências no domínio da língua portuguesa (...), dinamizar as saídas e visitas a locais fora da Escola (...), o jornal escolar (...), as festas e as comemorações` e as reuniões de pais (PAA da instituição A, 2014: 2-6).

As atividades estipuladas no PAA da Instituição B estão de acordo com os objetivos definidos no seu PE e são geralmente dinamizadas com as parcerias. Todas as atividades que todo o agrupamento realizará durante o ano estão aqui previstas, em forma de tabela, com os objetivos que pretendem atingir, os recursos, a data, o local, os destinatários e, também, a modalidade de avaliação da atividade. As atividades são geralmente avaliadas através de um relatório escrito.

### **III.I.II As Turmas**

Como ficou explícito no enquadramento teórico, considera-se que conhecer o grupo de alunos com quem se vai trabalhar é essencial para o desenvolvimento de uma prática contextualizada, ou seja, significativa. Assim, antes de se passar à descrição da intervenção educativa, importa caracterizar e contextualizar as turmas nas quais esta se desenvolveu.

O estágio em 1` CEB foi concluído numa turma de 3` ano, constituída por 23 alunos, dos quais 15 rapazes e 8 raparigas, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade. Há dezoito alunos que estão na instituição e na mesma turma desde a Educação Pré Escolar, três que entraram no 1` ano de escolaridade e dois alunos, um do género masculino e uma do género feminino, que se juntaram à turma este

ano. Uma aluna, devido a questões familiares, pediu transferência de escola no início do ano letivo. Outro aluno ingressou o ano passado na instituição mas, por mostrar comprometimento da maturidade, ficou retido no 3º ano. Existe um outro aluno, do género masculino, que está um ano atrasado por ter sido transferido, no 1º ano, de um colégio de língua oficial estrangeira e não mostrar condições para integrar o 2º ano de escolaridade. A maioria dos alunos reside na cidade do Porto, sendo que apenas três residem em Matosinhos ou Miramar. Todos vivem com os pais e irmãos à exceção de uma aluna que mora com a avó materna uma vez que é órfã de mãe e filha de pais divorciados. Todos os pais têm habilitações académicas ao nível do Ensino Superior, desde o Bacharelato ao Doutoramento, sendo que, o grau mais frequente é a Licenciatura (Anexo V). A profissão que exercem, segundo a Classificação Nacional das Profissões, enquadra-se, em grande parte, nos Grupos 1º *Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa* - e 2º *Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas* -. As famílias dos alunos pertencem a um nível socioeconómico médio/alto.

O estágio em 2º Ciclo, decorreu numa turma de 6º ano, constituída por 26 alunos com 11 e 12 anos de idade, 19 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Por se tratar de uma instituição pública, todos os alunos residem na cidade do Porto no conjunto de freguesias que a escola serve. Todos vivem com os pais e irmãos e, no caso de terem os pais divorciados, alternam as semanas entre os pais ou vivem a tempo inteiro com a mãe. Contrariamente ao contexto encontrado na instituição A, nem todos os pais têm habilitações académicas ao nível do Ensino Superior. Apesar do grau mais frequente ser a licenciatura e também existirem pais com doutoramentos, verificam-se alguns pais com o Ensino Secundário e um pai com formação até ao 2º CEB (Anexo V). Ao classificar as profissões que os pais exercem segundo a Classificação Nacional das Profissões, a grande maioria enquadra-se no grupo 3º *Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio e inferiores*. Existe uma grande variedade de níveis socioeconómicos.

Na turma existem três alunos com NEE, ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, uma do sexo feminino (doravante referida como IN.) e dois do sexo masculino (CM. e GN.). CM. é o único aluno que ingressou apenas este ano na turma, transferido de uma outra turma da instituição onde apresentava graves problemas de comportamento. Dentro dos alunos com NEE, CM. é o que mostra mais dificuldades, tendo ficado retido no 5º ano de escolaridade e apresentando um défice cognitivo e emocional. GN. está diagnosticado com perturbação da hiperatividade com défice de atenção e

IN. com perturbação específica da aprendizagem. IN., apesar da dificuldade, é extremamente empenhada tentando sempre acompanhar e estar ao mesmo ritmo dos restantes colegas. Já os outros dois alunos, CM. e GN., distraem-se facilmente e necessitam de alguns incentivos para completar os trabalhos que lhe foram solicitados. Os três beneficiam de um Programa Educativo Individual (PEI), `que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação (...) [e] documenta as necessidades educativas especiais` (Decreto-Lei 3/2008, art.º 8º) de cada um dos alunos. Como medidas educativas, previstas no mesmo Decreto-Lei, os três usufruem de apoio pedagógico personalizado e adequações no processo de avaliação, CM. também beneficia de adequações curriculares individuais (Decreto-Lei 3/2008, art.º 16º).

Importa agora caracterizar as competências e dificuldades das turmas nas diversas áreas curriculares. Howard Gardner, autor da Teoria das Inteligências Múltiplas, defende que `as pessoas não nascem com uma determinada quantidade de inteligência. Os limites da realização desses potenciais dependem da motivação, da qualidade do ensino, dos recursos disponíveis e assim por diante` (Gardner, Chen; Moran, 2010: 21). Explica, também, que o que geralmente se chama de inteligência são habilidades que são `valorizadas na escola secular moderna` (ibidem: 18), defendendo que todos os seres humanos possuem múltiplas inteligências, e que por se desenvolver mais uma não significa mais ou menos competência noutra.

`Não há dois seres humanos ` nem mesmo gémeos idênticos ` que possuam o mesmo perfil em suas qualidades e suas limitações em termos de inteligência, pois a maioria de nós é diferente dos de nossa espécie, e mesmo os gémeos idênticos passam por diferentes experiências e são motivados a se diferenciar um do outro` (ibidem: 19).

Sabendo que `uma inteligência não é o mesmo que um domínio e que ser hábil em uma determinada inteligência não informa em que domínios ela será aplicada` (ibidem: 20), optou-se por caracterizar os níveis de desenvolvimento das turmas dividindo-os pelas oito inteligências. Na mesma inteligência aparecem, por vezes, vários domínios uma vez que `a habilidade em um domínio pode ser realizada usando diferentes combinações de inteligências` (ibidem).

#### Inteligência Interpessoal e Intrapessoal

Parece relevante começar pelas inteligências interpessoal e intrapessoal uma vez que é a partir destas que um professor começa por se aproximar dos seus alunos.

Conforme Carita e Fernandes (2002: 53), `a qualidade do clima da sala de aula também depende da cortesia usada nas relações, a qual previne tensões e conflitos`.

Desde o primeiro dia de estágio em 1`CEB que se observou o comportamento como o aspeto a trabalhar e a melhorar com a turma. As crianças desta turma de 3` ano, de uma forma geral, não sabiam conviver em ambiente de sala de aula. Existia sempre uma agitação constante durante as aulas. Estavam inquietos durante as aulas, baloiçando-se nas cadeiras. Quando se dirigiam uns aos outros, faziam-no recorrentemente em momentos inadequados, chegando mesmo a gritar. Tinham dificuldade em emprestar material uns aos outros e raramente pediam *por favor*, agradeciam ou se desculpavam.

Existe uma grande disparidade de género na turma, prevalecendo, em número, os alunos de género masculino. Trata-se de uma turma heterogénea mas com traços comuns. Como turma, os alunos são profundamente curiosos, bastante interessados e competitivos. Esta curiosidade e interesse são revelados, especialmente, nas aulas de Estudo do Meio.

A maioria dos alunos da Instituição B, por sua vez, é interessada e empenhada. Contudo, por haver uma grande assimetria de género, prevalecendo o masculino com 19 rapazes e 7 raparigas, existe alguma agitação, sendo por vezes difícil acalmá-los. ` semelhança dos alunos do 3` ano, também se nota uma grande competitividade na turma.

CM. e GN. têm apoio psicológico especializado por revelarem alguma dificuldade em gerir as emoções, por vezes adoptando comportamentos e atitudes desajustadas. Recusam-se, muitas vezes, a cumprir ordens e a aceitar ajuda, deixando de trabalhar e de cumprir as atividades da aula. CM. revela grandes dificuldades na tomada de decisões. IN. é uma aluna muito tímida, introvertida e reservada principalmente com adultos, afetando a sua participação nas aulas.

### Inteligência Linguística

No domínio da Língua Portuguesa, tendo como referência as Metas Curriculares de Português (2012), os alunos do 3` ano revelam bastantes dificuldades quando são confrontados com perguntas de interpretação e organização de conhecimento de textos. Porém, têm facilidade em `descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas` (Metas Curriculares de Português, 2012: 20).

A maioria tem bons hábitos de leitura, lendo regularmente, algo que se acredita ser resultado da intervenção educativa iniciada pelo professor cooperante. Nas apresentações dos livros, muitos dos alunos manifestam dificuldade em resumir e recontar as histórias. Na leitura em voz alta, ainda existe leitura silabada e hesitante e pouca expressividade por parte de alguns alunos, não respeitando os sinais de pontuação. Contudo, na dramatização de textos, a maioria dos alunos é expressivo na sua leitura. Os alunos têm bastante facilidade em aprender novos conteúdos a nível da gramática. Todavia, ainda fazem alguma confusão na identificação de nomes, verbos e adjetivos e na distinção das diferentes tipologias textuais.

No que se refere aos alunos da Instituição B, os alunos revelam dificuldades em `procurar, recolher, selecionar e organizar informação, com vista à construção de conhecimento` (Metas Curriculares de Português, 2012: 44). Esta dificuldade afeta-os não só ao nível do Português como nas restantes áreas disciplinares. Revelam, também, algum comprometimento no que diz respeito às regras de ortografia e gramaticais, denotando-se nas suas redações alguns erros. Por outro lado, a maior parte dos alunos é bastante criativo na escrita dos vários tipos de texto, apesar de terem dificuldades em seguir instruções de redação, havendo alguma desordenação de ideias. Alguns alunos têm excelentes hábitos de leitura, lendo, inclusive, frequentemente nos intervalos ou quando terminam alguma tarefa mais cedo. Os alunos são incentivados a fazer leituras de vários tipos de texto para apresentar alguma informação à turma e devem entregar fichas de leitura mensais. Todo este trabalho é considerado na avaliação.

No que diz respeito aos alunos com NEE, além de partilharem as dificuldades transversais a toda a turma, estes têm uma leitura vagarosa e silabada. Revelam, também, dificuldades no que diz respeito à interpretação e compreensão de enunciados escritos e na expressão oral e escrita. IN. tem principalmente dificuldades na expressão oral, tendo frequentado a terapia da fala. Na produção escrita, GN. e IN. têm bastante imaginação e criatividade, contudo mostram alguns problemas sintáticos e ortográficos. CM. possui um vocabulário significativamente inferior ao expectável para a sua idade.

#### Inteligência Lógico-Matemática

No domínio da Matemática, tendo como referência as Metas Curriculares de Matemática (2013), os alunos da instituição A têm um excelente cálculo mental manifestando destreza nos *números e operações*. Contudo, manifestam dificuldades

em resolver problemas que envolvam mais de dois passos. Ainda não foi trabalhado o algoritmo da divisão, fazendo-a sempre mentalmente. A nível dos restantes algoritmos, os alunos só apresentam dificuldade na resolução da subtração com empréstimo. Apesar de ainda não ter sido muito trabalhada, os alunos têm capacidade em resolver exercícios de organização e tratamento de dados.

Por sua vez, os alunos da Instituição B, revelam grande capacidade de cálculo mental e resolução de problemas envolvendo cálculos. A maioria apresenta bases sólidas nos conteúdos de anos anteriores, conseguindo facilmente explicar o raciocínio.

CM. e GN. revelam ainda lacunas em conteúdos referentes ao 1º CEB ficando, por esta razão, comprometidos na realização de exercícios envolvendo cálculo e resolução de problemas. IN, por sua vez, também tem conhecimentos aritméticos de base pouco automatizados. Contudo, no que diz respeito à resolução de problemas, é sobretudo prejudicada pelas dificuldades na compreensão da leitura e escrita.

#### Inteligência Espacial

Ainda no domínio da matemática, a maioria dos alunos do 3º ano exprime alguma dificuldade na percepção e representação das figuras geométricas. Quando confrontados com um exercício de representação da sala e do recreio, os alunos tiveram algumas dificuldades na percepção dos espaços. Na sua maioria, têm uma lateralidade bem definida tendo facilidade em seguir instruções de deslocação. Na área da Expressão Plástica, existe uma minoria que revela dificuldades na reprodução de obras, fazendo alguma confusão com os espaços que ocupam alguns objetos representados.

No que diz respeito aos alunos da instituição B, os alunos manifestam facilidade em compreender as figuras geométricas planas. Contudo, demonstram alguma dificuldade na resolução de problemas com sólidos, tendo alguma dificuldade em identificar as diferentes figuras que compõem um só sólido.

Têm, de igual forma, alguma dificuldade em `construir e reconhecer propriedades de isometrias do plano` (Metas Curriculares de Matemática, 2013: 41), tendo, por vezes, dificuldade em visualizar a mesma figura num outro plano. Os alunos com NEE revelam dificuldades na compreensão de conteúdos mais abstratos.

#### Inteligência Musical

Na domínio da Expressão Musical, relativamente à turma da instituição A, tendo como referência o Programa de Expressões (s/d), muitos alunos mostram dificuldades ao nível da coordenação do corpo ao ritmo da música, mas na sua maioria são capazes de acompanhar uma canção com percussão corporal. Os alunos que revelam mais aptidão para tocar instrumentos, não são exatamente os mesmos que revelam bom uso da voz e demonstram sensibilidade, também no domínio da Língua Portuguesa, para encontrar e entoar a musicalidade e ritmo em versos e lengalengas.

No que diz respeito aos alunos da instituição B, não é possível obter conclusões relativamente a esta inteligência e a inteligência Corporal-Cenestésica uma vez estas áreas não foram contempladas no estágio em 2<sup>ª</sup> CEB.

#### Inteligência Corporal-Cenestésica

Ao nível da Expressão Motora, os alunos da instituição A são capazes de seguir instruções de movimentos, tendo agilidade nos mesmos. Revelam ainda alguma dificuldade na reação corporal à instrução, sendo lentos no arranque do movimento.

#### Inteligência Naturalista

Como Projeto de Escola, a Instituição A tinha o tema `Plantas`. Desta forma, os alunos estiveram bastante envolvidos com o tema em diversas áreas, revelando facilidade em compreender a sua função e os seus sistemas e mostrando grande entusiasmo em concluir atividades experimentais que lhes permitisse um maior conhecimento.

Relativamente à turma de 6<sup>º</sup> ano, grande parte dos conteúdos previstos nas Metas Curriculares para este ano incide sobre `Processos Vitais Comuns aos Seres Vivos` (Metas Curriculares de Ciências Naturais, 2013: 8). A maioria dos alunos revela interesse sobre os temas, principalmente quando pode verificar o conteúdo através de uma atividade experimental. Os alunos com NEE revelam um grande interesse por esta área, conseguindo, sem grandes problemas, acompanhar a turma.



## III.II Intervenção nos Contextos de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> CEB

### III.II.I Observar/Preparar

É no processo de observação que se encontra a base para o planeamento da intervenção. Estudando a dinâmica da turma, e de cada aluno em específico, a forma como se comportam e reagem a estímulos e situações, encontra-se o caminho para uma planificação justificada e uma intervenção significativa. `Observa-se para avaliar, avalia-se para decidir, decide-se para agir. A acção será, por sua vez, submetida à avaliação (e, portanto, à observação) para uma nova tomada de decisão` (Alaiz, 1994: 26). A observação é, portanto, o primeiro passo da intervenção educativa, sendo também transversal a todo o processo de ensino-aprendizagem.

Sendo este um processo tão importante, no início de cada estágio houve um tempo destinado à observação. Em 1<sup>o</sup> Ciclo, as primeiras duas semanas foram reservadas, inteiramente, à observação. No 2<sup>o</sup> Ciclo, houve apenas uma semana de observação antes de se começar a intervir. Sendo a missão de um professor `identificar e despertar, por meio de processos didáticos e pedagógicos (...) as necessidades, os interesses e, conseqüentemente, as motivações que existem dentro de cada aluno` (Balacho e Coelho, 2005: 48), a observação nesta fase tornou-se crucial para conhecer a cultura escolar das turmas e das instituições, servindo como instrução daqueles contextos tão específicos, para se poder atuar em conformidade.

`No processo de observação, é fundamental que o observador seja capaz de construir um plano para levar a cabo a observação. Construir um plano significa tornar explícitos alguns princípios subjacentes aos objectivos da observação (...) implica sempre uma seleção` (Parente cit. Oliveira-Formosinho, 2002: 174).

Como tal, as duas observações iniciais focaram cinco pontos essenciais: rotinas, características dos alunos, relação professor-alunos, estratégias de ensino-aprendizagem e gestão da sala de aula. As informações recolhidas através desta observação, apoiada em conversas informais com os professores cooperantes, serviram de base para a construção das primeiras planificações. Através destas, foi possível definir estratégias fundamentadas nas capacidades reais das turmas, tentando potencializar capacidades e diminuir e entender dificuldades.

A observação, como referido anteriormente, acompanhou todo o processo de

ensino-aprendizagem uma vez que `só a observação direta consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças` (Parente, 2002: 106). Esta informação sobre os interesses e necessidades dos alunos é fundamental para se construírem atividades significativas para a turma e, assim, conseguir motivá-la. A avaliação da aprendizagem dos alunos, dos resultados das atividades e das estratégias, foi sempre baseada também neste processo. A observação assumiu, definitivamente, um papel crucial como instrumento de avaliação, de conhecimento das individualidades de todos e cada um dos alunos e, conseqüentemente, de melhoria da intervenção educativa.

### **III.II.II Planear/Planificar**

`Que se faz quando se planifica? Em termos gerais trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de ação` (Zabalza, 1992: 47). A planificação surge, depois da observação e sempre nela alicerçada, como um elo de ligação entre o que se observou e o que se irá por em prática. É na planificação que se reflete sobre os resultados da observação e se discutem e viabilizam hipóteses de ação. Para um professor, definir o seu curso de ação é fundamental uma vez que as metodologias por si adoptadas irão influenciar todo o processo de aprendizagem dos alunos.

Sendo a planificação essencial para se atingirem objetivos, o ato de planificar prolongou-se durante os tempos de estágio, norteando todas as intervenções. Nas palavras de Luísa Cortesão (1983: 70), sempre que se quer `alcançar determinadas metas, torna-se importante fazer uma previsão básica da ação a ser realizada, previsão essa que funcione como um fio condutor susceptível de orientar a ação`. Estando previstos pelo Ministério da Educação e da Ciência uma série de objetivos e competências para serem atingidos pelos alunos a nível nacional, e tendo o professor o papel de fazer com que as suas turmas atinjam tais metas através da sua ação, todas as atividades propostas foram fundamentadas pelas Metas Curriculares e pelo Programa de cada ano e área disciplinar. Tentou-se, sempre, adaptar o Currículo Nacional às turmas, adotando uma pedagogia de diferenciação, uma vez que cada turma tem as suas especificidades e é fundamental que se escolham estratégias que cativem a sua atenção.

A planificação surge como uma ferramenta chave para o sucesso. Ao longo do

primeiro estágio, o processo de planeamento iniciava-se semanalmente com uma reunião com o professor cooperante para se definirem os conteúdos a ser lecionados na semana posterior. No segundo estágio, não havendo uma estrutura de intervenção tão regular quanto a de 1<sup>o</sup> CEB, as reuniões com as professoras cooperantes aconteciam no final das aulas se houvesse alguma intervenção próxima. Durante as reuniões dos dois estágios, eram também discutidas sugestões de exploração dos conteúdos, técnicas e estratégias de intervenção. A planificação é um esboço da aula, um desenho que define o que vai acontecer e o que é necessário para que aconteça. Assim, seguidamente, consultado os documentos oficiais, definia-se o percurso de ação.

A planificação assumiu a forma de grelha em ambos os ciclos, organizada em colunas, onde eram estabelecidas as áreas disciplinares, os domínios, os descritores de desempenho, as estratégias/atividades, os recursos materiais, o tempo e a avaliação das atividades. Contudo, as planificações dos estágios diferiam num aspeto. Em 1<sup>o</sup> CEB, a grelha estava organizada para um dia de intervenção, incluindo todas as áreas disciplinares do dia (Anexo II.I). Em 2<sup>o</sup> CEB esta estrutura não era possível uma vez que as intervenções não estavam organizadas por dia e as disciplinas são lecionadas por diferentes docentes. Desta forma, no segundo estágio, era feita uma planificação para cada área curricular por cada intervenção (Anexo II.II).

Planificando, torna-se mais fácil compreender onde é que se falhou e o que se pode melhorar. Ao planificar, não se está somente a fazer uma previsão das atividades a serem concretizadas mas também a delinear quais as ferramentas e técnicas de avaliação que serão utilizadas para verificar o sucesso das atividades na aprendizagem dos alunos.

É com estas atividades do dia-a-dia que os alunos vão aprendendo e adquirindo capacidades e, portanto, essas devem ser criadas, adaptadas e meditadas de acordo com a turma. `Durante o ano lectivo e focalizando a ação que se desenrola num contexto muito particular, é necessário elaborar planos de pequena amplitude correspondente às ações que no dia-a-dia vão concretizar as diferentes parcelas dos planos a médio prazo` (Cortesão, 1983: 71). Ao planificar, está-se a meditar, a repensar, sobre as melhores estratégias a adoptar para que a aprendizagem seja concretizada e os objetivos cumpridos. A planificação assume também o papel de reflexão.

A planificação das aulas, das atividades que as compõem e da avaliação é essencial uma vez que, nas palavras de Luísa Cortesão (1983: 70), `a ação educativa põe em causa o presente e o futuro da criança`. Só com uma ação, adaptada às necessidades e capacidades reais dos alunos, é que se consegue atingir as metas estabelecidas pelo Currículo Nacional. E, como sugere Richard Arends (2008: 95), `tanto a teoria como o senso comum sugerem que a planificação aplicada a qualquer tipo de atividade melhora os resultados`. Sendo a planificação uma ferramenta essencial para viabilizar o currículo, esta também deve ser flexível uma vez que `a unidade base da pedagogia (...) [é] a situação` (Formosinho; Gambôa, 2011: 54), devendo-se, quando se justificar, explorar um assunto que suscitou a atenção dos alunos mesmo que para isso se deva ignorar o resto da planificação.

Citando Richard Arends (2008: 95): `Os processos de planificação iniciados pelos professores podem dar um sentido de direção tanto aos alunos como aos professores, e podem ajudar os alunos a terem consciência dos fins implícitos nas tarefas de aprendizagem`.

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

Depois das etapas da observação e da planificação, importa agora descrever a intervenção educativa. Por se acreditar num ensino ativo, em que a criança deve ser o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem, as atividades propostas tentam envolver ao máximo, e na medida do possível, a turma.

No estágio em 1` CEB, teve-se a oportunidade de intervir em semanas alternadas durante os primeiros três dias da semana, nas áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Plástica e, por duas vezes, Educação Física.

Como já se tinha referido anteriormente ao caracterizar os níveis de desenvolvimento da turma, concorda-se com Howard Gardner quando este afirma que `o que costumamos chamar de `inteligência` é uma combinação de determinadas habilidades lógico-linguísticas` que são apreciadas pela escola atual (Gardner, Chen; Moran, 2010: 18) e que, na verdade, existem várias inteligências para além das que contemplam só estas competências. Por esta razão, a

intervenção procurou incidir nos vários domínios curriculares, tentando estimular e desenvolver o máximo número de competências e habilidades nas crianças.

A intervenção em Estudo do Meio começou ligada ao Projeto da Escola ` As Plantas. Sendo uma intencionalidade do Projeto Educativo da instituição, realizaram-se diversas atividades experimentais, uma vez que estas promovem

o desenvolvimento de competências científicas como a observação cuidada que conduz à dedução, a organização do espaço e do tempo na realização do procedimento experimental, o registo objectivo dos resultados, a sua interpretação fundamentada e o espírito crítico sobre os mesmos` (Quinta e Costa, 2009: 1).

Estas atividades experimentais tinham como objetivo dar às crianças a oportunidade de verificar e comprovar fatores que influenciam o crescimento das plantas, como a atividade `Cora a Flor` (Anexo III.I), em que os alunos comprovaram através dos corantes misturados na água que as flores, além de absorverem a água, tinham diversos vasos que alimentavam diferentes partes da planta; e `Será que Cresce` (Anexo III.II), em que os alunos verificaram o efeito estufa ao medir e comparar um pedaço de relva exposto ao ar e outro que estava coberto por um frasco. Todas as atividades seguiram o Método Experimental das Ciências, havendo sempre uma motivação para a atividade ` que partiu sempre do estudo das plantas -, sendo feitas as previsões dos resultados, registando-se os materiais necessários, envolvendo os alunos ativamente na atividade, registando-se as conclusões e os resultados e fazendo a sistematização das aprendizagens. Em todas as atividades experimentais, os alunos tinham uma folha individual de registo da atividade experimental (Anexo III.I), onde descreviam todo o processo. Como defende Margarida Quinta e Costa (2009: 2), além de promover o trabalho de grupo, o Ensino Experimental das Ciências também desenvolve a interdisciplinaridade, tendo a área de Expressão Plástica estado sempre envolvida nas atividades experimentais, como será posteriormente descrito. Nesta área teve-se ainda a oportunidade de trabalhar os domínios relativos aos Astros e ao Corpo Humano ` A Função e o Sistema Digestivo. Para ambos, construiu-se uma apresentação interativa em *PowerPoint*, propondo-se atividades e experiências e valorizando as concepções anteriores dos alunos. A título de exemplo, os alunos construíram uma roda dos alimentos, verificaram características e funções de órgãos do corpo e ainda, como sistematização de conteúdos, construíram um esquema dum corpo com o sistema digestivo (Anexo III.III).

Como referido anteriormente, é também um objetivo do PE da instituição valorizar as expressões. As primeiras intervenções nesta área estiveram também relacionadas com o Projeto da Escola, promovendo assim a interdisciplinaridade entre a área de Estudo do Meio e Expressão Plástica. Por exemplo, no seguimento da experiência 'Será que Cresce?', os alunos registaram as previsões feitas no dia anterior numa colagem, usando relva e terra (Anexo III.II). Ainda de acordo com o Projeto, propôs-se aos alunos a análise de algumas obras de Henri Matisse sobre a Natureza Morta, e a representação de uma das obras em acrílico (Anexo III.IV). A propósito da dificuldade dos alunos na percepção do espaço, revelada em Matemática quando confrontados com um exercício de representação da sala de aula e do recreio, propôs-se aos alunos a construção de uma maquete reproduzindo a sala (Anexo III.V). A turma teve ainda a oportunidade de explorar outras técnicas, como *decoupage* utilizando guardanapos para a construção dos presentes de natal (Anexo III.VI), e a técnica do lápis de cera derretido para colorir um desenho alusivo ao poema sobre o Inverno que os alunos tinham concretizado em Língua Portuguesa (Anexo III.VII). Como se pode verificar, a interdisciplinaridade esteve sempre presente em todas estas atividades.

No que diz respeito à Educação e Expressão Físico-Motora, apenas se interveio duas vezes, dando sequência a dois torneios em curso, de futebol aranha e andebol (Anexo III.VIII). Ainda nas expressões, foi possível dedicar duas aulas a Expressão-Dramática na sequência do dia de São Martinho. A turma, dividida em grupos, criou uma pequena dramatização a partir de objetos alusivos à lenda de São Martinho ` como um sol, uma nuvem com chuva, uma espada, um cavalo de pau, um farrapo e uma capa vermelha (Anexo III.IX).

Apesar de se considerar que a Língua Portuguesa é trabalhada em todas as áreas, eram dedicadas duas aulas por semana especificamente a esta unidade. Uma aula destinada à leitura e interpretação de textos e outra à Gramática. A primeira surgiu, como já foi referido na Caracterização da Turma, pela necessidade de treinar a leitura em voz alta e seguindo a vontade da instituição de desenvolver `o gosto pela leitura e escrita` (PE da instituição A, s/d: 7). A interpretação dos textos era feita em grupo e as respostas escritas no quadro para que os alunos treinassem a estruturação frásica e evoluíssem na correção da sua ortografia. Havendo a necessidade de introduzir os vários tipos de texto, e tentando seguir uma metodologia ativa, propôs-se aos alunos a criação de um quadro que, para o completar, tiveram que ligar o tipo de texto às suas características. Também se

apresentaram vários textos (receitas, bulas de medicamentos, poemas, dramatizações, notícias de jornal, etc) para que os alunos identificassem a sua tipologia (Anexo III.X). Em Gramática, e como os alunos tinham alguma dificuldade em distinguir e identificar nomes, adjetivos e verbos, criou-se o jogo *Tempo! Adjetivos, nomes comuns e verbos* (Anexo III.XI). O objetivo do jogo é descobrir qual é a palavra do baralho que está a ser explicada ou representada (dependendo da etapa em que se está) por um membro da equipa e identificar a sua classe, tendo apenas um minuto por jogada para adivinhar o máximo número de cartões.

No que à Matemática diz respeito, as intervenções estiveram divididas entre o programa CSMP e o programa Nacional de Matemática. Para a metodologia criada por Frederique Papy, era dedicada uma aula de 90 minutos por semana. As aulas deste programa eram escolhidas, pelo professor cooperante, de acordo com os conteúdos que estavam a ser abordados seguindo o Programa Nacional e em função de competências que os alunos mostravam precisar de desenvolver.

O Programa de Matemática definido pelo MEC era seguido durante as restantes aulas. Durante o tempo de estágio foi possível iniciar quatro novos conteúdos: a multiplicação com dois números de dois algarismos; às retas paralelas, perpendiculares e oblíquas; aos vários tipos de ângulos; e aos números decimais. Ao introduzir novos conteúdos, teve-se sempre a preocupação de pensar em vários métodos de abordagem. A título de exemplo, quando se estudavam os ângulos, além da ficha de exercícios para ser preenchida à medida que os conceitos eram apresentados (Anexo III.XII), foram realizados exercícios práticos no programa *geogebra* e as crianças tiveram a oportunidade de procurar os vários tipos de ângulos na sala de aula. Como sistematização das simetrias, além de experimentar a simetria em vários objetos recorrendo ao *geogebra*, esses objetos também estavam representados em papel para que pudessem manipular, dobrar e verificar o que viam virtualmente (Anexo III.XIII). Foram, ainda, construídos e dinamizados quatro jogos para sistematização e revisão de alguns conteúdos. Para consolidar o conteúdo dos ângulos e das figuras geométricas, realizou-se o jogo *Geometria com o Nosso Corpo* (Anexo III.XIV), em que as crianças formaram ângulos e figuras geométricas com o próprio corpo, e o jogo *Caça ao Objeto*, em que os alunos deveriam procurar um objeto escondido seguindo as indicações dadas utilizando os termos *meia volta, um quarto de volta, três quartos de volta, volta completa e 90°, 180°, 270° e 360°, à direita ou à esquerda*. Como revisão dos arredondamentos, foi construído o *Arredonda-me* (Anexo III.XV). Foi também criado e dinamizado o jogo

‘Quem sou eu?’), para trabalhar os termos ‘metade’, ‘dobro’, ‘terça parte’, ‘triplo’, ‘quarta parte’, ‘quádruplo’, ‘quinta parte’ e ‘quíntuplo’, onde deviam adivinhar o número secreto através de pistas dadas através desses termos (Anexo III.XVI).

Transversal a todas as áreas, e desenvolvendo a inteligência interpessoal e intrapessoal, procurou-se trabalhar o comportamento dos alunos. Como explicado na caracterização da turma, os alunos tinham alguns problemas de disciplina. Refletindo-se na razão dessa indisciplina e como ultrapassa-la, e uma vez que comportamento gera comportamento, sendo o professor, por excelência, um modelo para os seus alunos, procurou-se destacar e reforçar a cortesia e as boas maneiras. Segundo Carita e Fernandes (2003: 78), importante que existam ‘normas reguladoras da situação pedagógica’. Como as regras de sala de aula já tinham sido trabalhadas no início do ano, havendo até um quadro de regras na sala, ao longo das aulas foram sendo lembradas as regras, explicando às crianças que todos têm direitos e deveres. A título de exemplo, sempre que um aluno interrompia outro, falando por cima, pedia-se ao aluno que pensasse se estava a ter a atitude correta. Tem o direito de falar mas o dever de esperar pela sua vez, não interrompendo ninguém. Para combater o baloiçar nas cadeiras, explicou-se o direito de usar a cadeira mas o dever de o fazer corretamente. Sempre que não cumpria o dever, perdia o direito.

Os jogos didáticos construídos foram guardados na sala de aula para que os alunos os pudessem utilizar principalmente nos dias de chuva que, como já foi referido, têm que ficar na sala de aula. Com o objetivo de entreter os alunos durante os dias de chuva, também se este envolvida numa iniciativa da instituição de animação da leitura durante o intervalo de almoço, feita uma vez por semana por um professor diferente.

Na instituição B, realizou-se a intervenção educativa numa turma de 6º ano em Matemática, Ciências Naturais, Português e História e Geografia de Portugal, não havendo uma estrutura semanal rígida. Antes de mais, importa explicitar que se revelou sempre como preocupação ‘envolver’ os alunos referenciados com NEE em todas as atividades, uma vez que os próprios se sentiam diminuídos sempre que faziam um trabalho diferente dos colegas. Houve por isso, uma atenção especial para se certificar que conseguiam acompanhar os conteúdos, acompanhando-os individualmente e promovendo, sempre que possível, em trabalhos de pares ou de grupo.



No que a Ciências Naturais diz respeito, a intervenção incidiu sob os subdomínios: trocas nutricionais entre o organismo e o meio nas plantas, transmissão de vida e a reprodução no ser humano e nas plantas e, ainda, higiene e problemas sociais. Reconhecendo-se que a aprendizagem é significativa quando novos conhecimentos (...) passam a significar algo para quem aprende, (...) quando se compreende o que se está a aprender` (Bramão, Gonçalves, Medeiros, 2006: 26), houve sempre a preocupação de promover atividades significativas durante a prática pedagógica. Além do constante cuidado em envolver os alunos através de discussões e diálogos sobre os conteúdos de forma a perceber a sua lógica e estrutura cognitiva, pareceu relevante que os alunos vissem alguns conceitos teóricos na realidade. Assim, houve sempre o cuidado de incluir imagens, esquemas e vídeos demonstrativos, indo, também e desta forma, ao encontro dos seus interesses. Nesta mesma perspetiva, os alunos tiveram a oportunidade de ver, tocar e analisar os sistemas reprodutores de uma planta com flor hermafrodita quando estudavam este assunto (Anexo III.XVIII). Um dos grandes objetivos que se traçou para a prática pedagógica nesta área, assim como para o 1º CEB, foi a inclusão do ensino experimental das ciências, que contempla exatamente a preocupação referida anteriormente. Assim, e sempre que a unidade didática o permitia, realizaram-se atividades experimentais com vista à verificação e comprovação dos conteúdos estudados. Havendo neste segundo estágio um constrangimento temporal, uma vez que as aulas aconteciam em blocos de 50 minutos, não foi possível cumprir todas as etapas da metodologia do ensino experimental. Apesar desta questão, utilizou-se a mesma lógica de problematização sugerida pela metodologia, dando espaço e tempo aos alunos para criarem previsões, testarem e verificarem essas mesmas previsões e interpretarem resultados, criando, assim, relações e interligações com os conteúdos estudados. Desta forma, realizou-se a atividade experimental *Como ocorre a transpiração nas plantas?*, que consistiu em cobrir um ramo com folhas e outro sem folhas de uma planta com um saco plástico. Os alunos conseguiram comprovar que a transpiração ocorre nas folhas, vendo gotículas de água no saco de plástico que cobriu o ramo com folhas (Anexo III.XIX). Ao estudar os problemas sociais, para comprovar os efeitos negativos do tabaco, concluiu-se a experiência *A garrafa fumadora*, fazendo uma analogia entre o algodão e o tubo com o corpo de um fumador (Anexo III.XX). Ainda de acordo com a intencionalidade de incluir os interesses dos alunos, foi possível realizar um jogo didático como forma de sistematização de conteúdos sobre as trocas gasosas nas plantas, dividindo a turma em duas equipas (Anexo III.XIX).

Ao nível da intervenção em Matemática, o trabalho principiou pela introdução ao volume do prisma e do cilindro reto. De forma a envolver os conhecimentos prévios dos alunos e para que houvesse uma progressão lógica dos conteúdos, a abordagem ao tema iniciou-se com a revisão do cálculo de áreas das figuras geométricas. O recurso multimédia construído, em *PowerPoint*, contemplava vídeos demonstrativos, imagens e uma série de questões para serem refletidas e respondidas em grande grupo de forma a progredir-se gradualmente para o conceito de volume de prismas e cilindros retos (Anexo III.XXI). A segunda unidade didática abordada foi a dos números racionais positivos e negativos, no que diz respeito à sua comparação, ordenação, adição e subtração, aos números simétricos e ao seu valor absoluto, fazendo a sua representação na reta numérica. Iniciou-se este tema explorando situações do quotidiano em que são utilizados números negativos e positivos. Desta forma, a primeira atividade centrou-se na exploração de uma imagem de um prédio, com o objetivo de indicar em que andar estavam as pessoas/objetos em relação ao rés do chão e quantos andares se subiam ou desciam para chegar ao ponto escolhido (Anexo III.XXII). Após esta primeira atividade, analisaram-se outras grandezas utilizadas no quotidiano expressas em números positivos e negativos como a temperatura, os saldos bancários e o nível médio das águas do mar. Para facilitar a comparação, adição e subtração utilizando a reta numérica, os alunos tinham um rolo de cordão à sua disposição na sala uma vez que alguns apresentam dificuldades perante problemas mais abstratos, podendo, desta forma, medir e verificar as distâncias entre os pontos e concretizar as operações. Para este tema, construíram-se dois jogos didáticos, `Positivos e Negativos` e `Avançar e Recuar`, dinamizados com o objetivo de consolidar e sistematizar os conteúdos (Anexo III.XIX).

Relativamente à prática pedagógica na área curricular de Português, na primeira fase dinamizaram-se duas atividades de expressão escrita, tendo as duas surgido após a leitura e interpretação de um texto: de uma carta, na sequência de um excerto de *Robinson Crusóé*, e de um relatório, no seguimento do conto policial *Assalto à Estação*. Nos dois momentos, começou-se por apresentar e explorar as estruturas formais dos textos e os critérios de avaliação, tendo sido entregue a cada aluno uma ficha com esses parâmetros para que os tivessem sempre presentes nas redações da carta e do relatório (Anexo III.XXIII). Posteriormente, e depois dos textos serem corrigidos pela professora estagiária, os alunos fizeram a sua autoavaliação. Para correção dos textos, recorreu-se a uma técnica de código de cores ` assinalando os erros ortográficos, gramaticais, comentários de estrutura e

conteúdo a cores diferentes -, para que os alunos tivessem a percepção dos seus erros e se conseguissem avaliar. Esta estratégia revelou-se muito bem sucedida uma vez que a grande maioria dos alunos cumpriu todas as indicações na escrita dos textos e a autoavaliação correspondeu, maioritariamente, à avaliação feita pela professora estagiária. No domínio da gramática, a intervenção focou as frases passivas e ativas e o agente complemento da passiva, tendo-se construído uma apresentação, em *PowerPoint*, onde se procurou introduzir os conteúdos de forma progressiva, colocando questões para discussão e exercícios para resolução em grande grupo. Desta forma, privilegiou-se o método interrogativo em detrimento do diretivo. A linha de ação pedagógica contemplou ainda, na última semana de intervenção, a construção e dinamização de um jogo didático, o 'Mostra o que sabes!', alusivo a todos os temas e conteúdos estudados durante o ano letivo (Anexo III.XXIV), que se revelou muito motivador para os alunos.

No que concerne à intervenção em História e Geografia de Portugal, esta incidiu sob dois grandes temas: A Queda da Monarquia e a Implantação da República e o Estado Novo. Nesta área curricular tentou-se sempre despertar a curiosidade dos alunos para as temáticas, começando com uma motivação. Assim, quando se estudava a queda da monarquia, a aula iniciou-se com uma visita virtual através do *Google Earth* à Rua 31 de Janeiro, que muitos já conheciam, e levantaram-se hipóteses em grande grupo sobre o motivo do nome da rua. Para iniciar o Estado Novo, iniciou-se a aula com o utensílio de cozinha 'Rapa Salazar' e questionou-se os alunos sobre o nome deste utensílio, relacionando-o com a figura histórica Salazar. Decidiu-se marcar a intervenção nesta área de forma cativante, privilegiando fontes de informação e de motivação como a análise de documentos, gráficos, vídeos, imagens e cartoons, integrando, assim, aspetos tão valorizados na didática da História (Anexo III.XXV). Ainda nesta perspetiva, logo na primeira intervenção, sobre a Queda da Monarquia e a Implantação da República, construiu-se em grande grupo um friso cronológico de modo a clarificar a percepção temporal sobre os acontecimentos e compreender a sua sucessão (Anexo III.XXVI). Finalmente, em colaboração com o par pedagógico criou-se o projeto 'Um regime, dois pontos de vista - o Estado Novo', como forma de consolidação e sistematização dos conteúdos relativos ao regime do Estado Novo e para que os alunos tomassem consciência da parcialidade com que a História pode ser relatada, e os factos manipulados (Anexo III.XXVII). Dividindo-se a turma em dois grupos, criaram-se dois canais televisivos: um de defesa e outro de oposição ao regime. Seguindo os mesmos temas, cada grupo criou um documentário tendencioso,

beneficiando o seu lado. Desta forma, e promovendo a interdisciplinaridade, envolveram-se as Tecnologias de Informação e Comunicação e o Português. Para a dinamização do projeto, criou-se uma página de internet com o intuito de orientar a pesquisa e facilitar a comunicação entre os próprios alunos e as professoras estagiárias.

Uma vez que a motivação `é um reflexo automático (...) que procura situações agradáveis. O indivíduo, ao avaliar um objecto ou uma situação, desencadeia um processo emotivo, do qual resulta o desejo de executar uma acção.` (Balancho e Coelho, 2005, 18), e que esta `não se completa senão quando o aluno encontra razão suficiente para o trabalho que realiza` (Ibidem: 21), considera-se que os interesses são um fator motivador de aprendizagem, tendo-se procurado que estes fossem equacionados no desenho das atividades para os cativar e envolver. Além do mais, `é no despertar dos gostos, das paixões, das emoções e da sensibilidade que a missão do professor se completa` (Ibidem: 48).

Acreditando-se numa pedagogia relacional, teve-se como objetivo estabelecer uma relação de confiança e empatia com os alunos, baseada no diálogo e em regras, para que a convivência e, naturalmente, o processo de ensino-aprendizagem fossem harmoniosos. Como referido no Capítulo I, `nenhuma situação social, nomeadamente as de trabalho, ocorre num vazio afetivo` (Carita e Fernandes, 2003: 65).

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

A avaliação é uma parte fundamental do percurso, devendo `estar integrada no processo de ensino-aprendizagem` (Fernandes, 2008: 62) uma vez que se destina `a recolher informações indispensáveis à orientação` do mesmo (Decreto-Lei 43/2003). A avaliação tem simultaneamente o papel de terminar e recomeçar o processo de ensino-aprendizagem, norteando o caminho da intervenção. Assim, durante este percurso esteve presente tanto como avaliação da própria intervenção educativa como na monitorização das aprendizagens dos alunos.

É necessário avaliar a intervenção educativa uma vez que é através deste processo que se evolui e melhora a ação, de forma a adaptá-la às necessidades e ao desenvolvimento das crianças. Desta forma, as reflexões críticas acompanharam os estágios, como forma de avaliação das intervenções (Anexo V). Diariamente,

refletia-se sobre os aspetos positivos e negativos da ação de modo a reajustá-la e a progredir e reorientar a prática. As reuniões de planificação com os professores cooperantes e com o par pedagógico, e as reuniões de orientação com a supervisora, também serviam de avaliação da prática, com comentários e orientações sobre os aspetos a potenciar e a melhorar na gestão da sala de aula e na estruturação e adequação das aulas (Anexo VI). Existiu, ainda, em ambos os estágios um momento de avaliação intermédia com os professores cooperantes, com a supervisora e o par pedagógico, em que foi feita uma retrospectiva da prática até ao momento, ajudando a estabelecer objetivos para as restantes intervenções.

A avaliação da aprendizagem dos alunos esteve sempre prevista nas planificações. Segundo Maria do Céu Roldão (2009: 119), `as estratégias de avaliação devem ser incorporadas no planeamento das atividades`. As atividades e os objetivos das mesmas devem estar sempre alinhadas com a avaliação. Quando se quer avaliar uma aprendizagem, os critérios de avaliação devem estar pré-definidos para que esta seja bem sucedida. É com a avaliação que se descobrem as dificuldades dos alunos e se pode direcionar o processo de ensino-aprendizagem. Assim, e ao avaliar as aprendizagens, foram-se descobrindo novos cursos de ação, baseados em dificuldades e competências.

A observação direta teve um grande destaque como avaliação durante os estágios. Através dela foi possível identificar dificuldades dos alunos em determinados momentos e dirigir a ação de forma a combatê-las, promovendo assim uma pedagogia de diferenciação. Como declara o Decreto-Lei 6/2001 no seu 9.º artigo, `a avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno`. Esta `compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa` (Decreto-Lei 6/2001).

A avaliação sumativa `procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos` (Ribeiro e Ribeiro, 1990, 359). Durante os dois estágios, assistiram-se a momentos de avaliação sumativa mas não se realizou nenhuma avaliação deste tipo. Na instituição A, esta acontecia no final de cada período através de testes que englobavam a matéria desse mesmo período. Na instituição B, existiam, em média, dois testes sumativos por cada período e disciplina. Neste contexto, também o trabalho realizado ao longo do ano era sujeito a uma classificação de forma a entrar na avaliação sumativa. Na instituição A, o trabalho que os alunos concluíam durante

o ano também era contabilizado na avaliação final mas de forma mais qualitativa do que quantitativa.

Tendo a avaliação diagnóstica como objectivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens` (Ribeiro e Ribeiro, 1990: 342), teria sido interessante ter aprofundado mais esta modalidade durante os estágios. Contudo, esteve sempre presente, embora de forma informal (muitas vezes sob a forma de conversa), no início de cada unidade para conhecer o nível em que os alunos se encontravam de modo a iniciar o tema a partir desse mesmo ponto. A avaliação diagnóstica tem como objectivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens` (Ribeiro e Ribeiro, 1990: 342). Assim, é possível delinear as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes` (Ribeiro, 1991: 79).

A avaliação formativa acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando aprendizagens bem sucedidas e as que levantaram dificuldades` (Ribeiro e Ribeiro, 1990: 348). Desta forma, e atuando a avaliação como forma de regular e melhorar as aprendizagens, é possível identificar e dar resposta às dificuldades e orientar o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Domingos Fernandes (2008: 63), a avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala`. A avaliação formativa acompanhou e regulou todas as intervenções.

Durante o estágio em 1` CEB, construíram-se e aplicaram-se duas fichas de preparação para os testes sumativos, nas áreas de Estudo do Meio e Português (Anexo III.XXVIII). As fichas contemplavam todas as matérias abordadas com o intuito de conhecer o estado de cada aluno e, assim, prepará-los para o teste de avaliação sumativa do primeiro período. Tinham, assim, um cariz formativo e, ao mesmo tempo, diagnóstico. As fichas foram corrigidas com o intuito de fornecer feedback aos alunos, uma vez que este é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo de ensino-aprendizagem`, para que estes pudessem regular o seu estudo, melhorando as áreas em que tivessem mais dificuldades. O objetivo de identificar os aspetos com mais dificuldades foi, de igual forma, para orientar as aulas de revisão de forma a destacar esses aspetos. Com os conhecimentos que se tem hoje sobre avaliação, nomeadamente dos benefícios de

uma avaliação formativa bem estruturada, a construção das fichas tinha sido diferente, uma vez que se gostava de se ter incluído e analisado para cada pergunta os níveis de domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom para compreender qual o nível de complexidade que estava a ser exigido. O mesmo teria sido benéfico nas fichas que se construíram para Estudo do Meio e Matemática como forma de consolidação e sistematização dos conteúdos em aula (Anexo III.XII). Para avaliar a leitura em voz alta que era praticada todas as semanas, construiu-se uma grelha de avaliação de leitura (Anexo III.XVII). Através da análise das mesmas, foi possível orientar a leitura dos alunos para que pudessem melhorar os aspetos em que tinham mais dificuldades. Os alunos evoluíram consideravelmente desde o início do ano, sendo que a maioria lê `um texto com articulação e entoação corretas`, tendo progredido significativamente na expressividade (Metas Curriculares de Português, 2012: 21).

Em 2` CEB, exploraram-se mais as competências em avaliação formativa. Tal como se explicou no capítulo anterior, tendo dinamizado duas atividades de expressão escrita na área curricular de Português, construíram-se grelhas de avaliação descritivas para a escrita da carta e para a escrita do relatório (Anexo III.XXIII). Os critérios foram partilhados e discutidos em aula para que os alunos soubessem o que era esperado antes da escrita. As grelhas de avaliação são essenciais para se fazer uma avaliação justa. Optou-se por fazer grelhas de avaliação descritivas em detrimento das de escala universal, uma vez que estas últimas são mais ambíguas e podem desencadear uma avaliação normativa, em vez da criterial que é motivada pelas primeiras. Assim, as grelhas de avaliação descritiva são mais adequadas e também dão mais feedback ao aluno, facilitando a comunicação entre professor/aluno. Se o aluno souber quais são os critérios de avaliação para determinado objetivo, se os níveis de desempenho tiverem uma descrição, saberá como trabalhar para o alcançar totalmente. Ao atribuir a cada número da escala uma descrição, está-se a avaliar qualitativamente o aluno e não apenas quantitativamente. Os níveis de excelência não podem ser abstratos. Eles devem ser definidos em função da turma/dos alunos, conforme as suas competências. Como já se referiu anteriormente, os alunos tiveram a oportunidade de fazer a sua autoavaliação. Este momento revelou-se bastante enriquecedor uma vez que os alunos compreenderam os seus erros, tendo a oportunidade de melhorar os seus pontos fracos. Em História e Geografia de Portugal, também se criaram grelhas de avaliação descritiva para avaliar as várias etapas do projeto *Um regime, dois pontos de vista` O Estado Novo* (Anexo III.XXVII).

Em Matemática e Ciências Naturais, a avaliação das aprendizagens era, geralmente, feita pela correção dos exercícios. Como era norma que estes fossem corrigidos em grande grupo, circulava-se pela sala para perceber quais os exercícios que suscitavam mais dificuldades e criaram-se folhas de registo com os nomes dos alunos e os números dos exercícios de forma a registar quais os exercícios que cada aluno não conseguia responder e orientar a ação. O mesmo método foi utilizado nas outras áreas quando era proposta a resolução de exercícios, análise de documentos (em HGP) e nos jogos didáticos que se realizaram.

Todos estes momentos de avaliação, quer com grelhas de avaliação descritiva e fichas quer na forma de observação ou exercícios, serviram para verificar e orientar a prática educativa de acordo com as necessidades reais dos alunos, permitindo um conhecimento maior sobre os alunos. `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).



## CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta fase interessa refletir sobre a teoria e a prática que pautearam um percurso muito importante na profissionalização. Logo no primeiro capítulo, teve-se como intenção destacar alguns dos conceitos que sustentaram e deram nome ao título deste trabalho - `Perspetivas educacionais num contexto de sala de aula no século XXI` -, expondo os princípios em que se acredita, sustentados em autores interessados numa resposta a uma escola que se quer de massas mas não massificada. Tendo-se estagiado em duas realidades diferentes, houve a oportunidade de conhecer e verificar em contexto de sala de aula os obstáculos que são impostos a esta resposta e, por outro lado, como é que este objetivo é cumprido.

No PE da instituição A, está justificada a fundação do colégio pelo facto de pretender oferecer um espaço em que efetivamente se atue de acordo com o princípio da `individualização e personalização das relações e do próprio ensino` (PE da instituição A, s/d: 5).

No que diz respeito ao segundo contexto, de 2º Ciclo, e apesar de ser um objetivo da LBSE a existência de uma educação para todos, adequada às necessidades decorrentes de cada realidade social, algumas diretrizes emanadas pelo MEC parecem anular os princípios básicos elencados, que passam pelo respeito das individualidades de cada grupo. A título de exemplo, e uma vez que se sentiu esta dificuldade durante o estágio em 2º CEB, quando consultado o Despacho Normativo nº 7-B/2015 que regula a constituição das turmas, confere-se que está estipulado um número de alunos por turma no 1º CEB de 26 alunos e no 2º CEB entre 26 a 30 alunos. Caso a turma inclua alunos com NEE de carácter permanente, e se o respetivo PEI assim o prever e o grau de funcionalidade o justificar, a turma será constituída por 20 alunos, não podendo integrar mais do que dois alunos com NEE por turma (Despacho Normativo nº 7-B/2015, art.ºs 19 e 20).

Porém, a realidade é bem diferente. A turma em que se concluiu o segundo estágio, apesar de referenciar 3 alunos com NEE, era constituída por 26 alunos. Esta situação é possivelmente justificada por se tratarem, legalmente, de NEE de carácter temporário. Contudo, os problemas que estas turmas desencadeiam são diversos, sobretudo quando se juntam em mega agrupamentos. Os mesmos são mais visíveis no 2º CEB, até porque os alunos estão numa fase de pré-adolescência,

caracterizada por mudanças significativas a todos os níveis. Acrescenta-se ainda, como obstáculo, o tempo de aula reduzido, concentrado em blocos de 50 ou 90 minutos. Toda esta organização prejudica qualquer intenção de `fazer diferenciação pedagógica`, sendo os alunos com NEE os mais lesados uma vez que necessitam de mais tempo, mais atenção e de aulas mais diversificadas. Provavelmente, esta terá sido a maior dificuldade sentida durante o período de estágio, uma vez que os pressupostos teóricos defendidos desde o primeiro capítulo nem sempre foram possíveis de se aplicar, acrescentando-se ainda o facto de existir uma grande preocupação na preparação para os Exames Nacionais, sendo que se tratava de um 6º ano de escolaridade.

Tal como referido no capítulo da intervenção pedagógica, apesar das contingências, procurou-se, desde logo, salvaguardar o tipo de trabalho a desenvolver com as crianças referenciadas com NEE. Não havendo à partida um programa educativo específico a cada área curricular, teve-se como preocupação envolver estes alunos em cada atividade proposta. Para isto, promoveu-se a sua participação ativa nas áreas que à priori se sabia que dominavam e incentivou-se um trabalho de pares ou grupos de forma a existir uma cooperação e integração dos alunos. Para além disto, procurou-se estar com cada um e, de uma forma direta, chegar mais próximo dos alunos sinalizados.

No entanto a diferenciação do ensino em ambos os estágios foi transversal, adotando-se uma postura reflexiva, objetivando sempre `a eficácia, a equidade, a qualidade, a consistência educativa e a coerência` (Pilippe Perrenoud, 2005: 1). Desde o primeiro momento, comprovou-se que cada criança é única através da sua observação e da análise dos processos de cada aluno e dos próprios documentos de autonomia, administração e gestão das instituições. Segundo Stenhouse (cit. Alarcão, 2001: 4), `o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efectivo, depende dos professores adoptarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino`. Através da investigação da cultura de cada criança, e tendo-se constatado que a diversidade existe na prática, procedeu-se a uma tradução dos Programas e das Metas Curriculares de cada ano para que melhor se adaptassem aos contextos onde se iria agir, fazendo uma transposição didática adequada com situações de aprendizagem conducentes ao desenvolvimento de todos os alunos.

A realização desta adequação curricular foi bastante mais fácil na instituição A, uma vez que esta preconiza o mesmo objetivo de personalização do ensino, promovendo

atividades ativas e participativas. Por outro lado, no 6º ano de escolaridade esta adaptação foi mais difícil uma vez que, como referido anteriormente, os alunos realizam exames a nível nacional a Português e Matemática, nos quais a unicidade do seu contexto não é necessariamente considerada, existindo uma grande pressão em cumprir todos os conteúdos previstos pelo currículo nacional num tempo bastante reduzido. Apesar de se assumir como uma tarefa mais complexa, e uma vez que se acredita que o processo educativo só faz sentido se assim o for, houve sempre o cuidado de desenhar atividades participativas que correspondessem aos interesses e necessidades reais dos alunos.

A constante avaliação das intervenções e aprendizagens permitiu a identificação de dificuldades que se deram como exemplo, e de tantas outras que orientaram a ação. Por esta razão, as metodologias investigativas assumem-se como um elemento fundamental para a excelência da intervenção educativa. Sendo que é através da investigação que se dá o primeiro passo para conhecer o contexto em que se intervém, adequando a prática à dinâmica da instituição e às especificidades da turma.

O ciclo do processo educativo observar-planificar-agir-avaliar/refletir é, desta forma, primordial e indispensável para uma ação coerente e coesa. Contudo, também neste processo, se sentiram mais dificuldades no 2º CEB pela própria estrutura do estágio, verificando-se várias e prolongadas interrupções entre as diferentes aulas, desencadeando dificuldades que comprometiam a continuidade e coesão do processo educativo que contempla as etapas já referidas. Como exemplo, verifica-se o longo período de tempo que separa a primeira e a segunda intervenção ao nível da Matemática, incidindo, ainda, sobre domínios diferentes. Em 1º CEB, a sequência das intervenções era mais consonante, intervindo-se continuamente durante três dias permitindo, assim, uma maior articulação do processo.

Realça-se que em ambos os estágios a prática pedagógica teve sempre o intuito de `incentivar o interesse intrínseco pelo que se aprende, adequando os conteúdos aos conhecimentos e capacidades prévias dos alunos` (Pozo, 2002: 269), uma vez que se reconhece a importância da `transferência e conexão mútua entre os contextos e conhecimentos cotidianos e os saberes formais que se ensina` (ibidem). Por esta razão, promoveram-se atividades e discussões para conhecer e relacionar o saber informal ao *saber formal*.

Não só se privilegiou a inclusão e articulação de saberes formais e informais, como a própria integração e interação de saberes multidisciplinares, favorecendo a interdisciplinaridade. Faz todo o sentido esta abordagem interdisciplinar uma vez que, como defende Dewey (cit. Gilbert, 1986), `a educação não é uma preparação para a vida, mas a própria vida, presente, ativa, moderna` (Dewey cit. Gilbert, 1986: 129). Em 1` CEB, o próprio Projeto da Escola sobre a natureza favoreceu esta componente interdisciplinar, em todas as atividades desenvolvidas neste âmbito, dando-se como exemplo o registo das previsões do ensino experimental de ciências utilizando diferentes técnicas de expressão plástica. Por sua vez, em 2` CEB, tornou-se mais complicada esta ligação uma vez que as diversas áreas curriculares eram lecionadas por professoras diferentes. Ainda assim, a interdisciplinaridade foi sendo promovida durante as várias intervenções nas quais se tentou incluir conteúdos de diferentes áreas disciplinares, como a análise de gráficos em HGP e o desenvolvimento de competências relativas à área de Português em todas as áreas curriculares. O projeto *Um regime, dois pontos de vista` O Estado Novo*, destaca-se por ter permitido uma interdisciplinaridade mais acentuada, envolvendo competências de HGP, Português e TIC.

A procura constante de uma participação ativa das crianças assumiu-se como lema da prática pedagógica, já que se acredita que estas devem ter um papel ativo na construção do próprio conhecimento,

*`desta forma, fazendo com que o aluno seja, como deve ser, o protagonista principal da sua aprendizagem, o professor ficará relegado a esse estranho papel de ator secundário que só nos filmes se poderá apreciar em fugazes mas decisivas aparições, que imperceptivelmente, marcam com sua sombra o curso de todo o filme e, a seguir, permanecem vigorosas em nossa memória` (Pozo, 2002: 273).*

É este o desafio da Escola do século XXI, esta constante procura de respostas adequadas às necessidades e interesses decorrentes da situação, em situação. O desafio está, portanto, no dia-a-dia, e nas situações que nele se impõem, sendo esta a única indicação aplicável a todos os contextos e a todos os professores de todas as valências.

As considerações até ao momento assinaladas remetem para aspetos transversais a qualquer docente, assim, impõe-se a abordagem ao conceito atual de professor generalista tendo em consideração, especificamente, o 1` e 2` CEB.

A visão de um professor generalista para os dois ciclos inclui, naturalmente, vantagens e desvantagens. O grande obstáculo apontado à formação deste professor é a falta de formação especializada. Ou seja, a sua formação académica incide não apenas numa mas em duas valências, sendo que no caso do 2º CEB a formação recai sobre quatro áreas distintas, contrariamente à formação especializada numa dada área que acontecia até então. Contudo, a dupla habilitação possibilita a mobilidade dos docentes, permitindo o acompanhamento do grupo. Destacando-se o «conhecimento profundo que se tem destes dois contextos educativos» (Ferreira; Assunção, 2013, 63), aspeto essencial, já referido, à aprendizagem e formação dos alunos, permitindo uma transição mais harmoniosa entre o 1º e o 2º CEB, sendo esta articulação suave, inclusivamente, pretendida pela própria LBSE.

O equilíbrio que o professor poderá estabelecer nesta passagem engloba vários aspetos, entre os quais: a adaptação das rotinas diárias com suavidade; a conciliação entre o perfil que apresenta o professor do 1º CEB e o professor do 2º CEB, ou seja, mantendo uma relação próxima com os alunos e, ao mesmo tempo, manter a formalidade do ensino, igualando estes momentos.

As estratégias diversificadas que um professor com dupla habilitação adquire ao longo da sua formação são bastante vantajosas para os alunos, uma vez que este se torna capaz de adaptar diferentes técnicas de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos, situadas num contexto muito mais alargado.

Verifica-se, portanto, que apesar dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação não serem tão profundamente específicos, as vantagens que lhe advêm são superiores. Senão veja-se, a formação de um bom docente não deve ser restringida à inicial, mas, sim, ser contínua ao longo da vida, havendo uma investigação constante, já referida anteriormente. Como explana o Decreto-Lei 240/2001, relativamente ao Perfil Geral de Desempenho do Professor, este deve construir a sua formação «a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais» (Decreto-Lei 240/2001).

Nas palavras de Maria do Céu Roldão (2009, 23),

‘o pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional refletir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos de ação, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões (...)’.

É relevante acrescentar que o verdadeiro percurso começa agora, com convicções que se solidificaram numa prática não sem obstáculos mas cheia de boas memórias e momentos de aprendizagem e de reflexão, que serão, com certeza, norteadores de uma busca incessante pela Educação e pela Escola que se ambiciona, sabendo-se que, apesar das contradições legislativas, é a ação do professor na ‘sua sala de aula’ com ‘os seus alunos’ que fará sempre a diferença.

Como diria Antoine de Saint-Exupéry (in *O Príncipezinho*), ‘para todo o fim, um recomeço’ .

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, N.** (2005). *Investigação Naturalista em Educação - um guia prático e crítico*, Porto: Edições Asa
- AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M.** (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- ALAIZ, V. et al.** (1994), 'Observe! Vai ver que encontra.', in Instituto de Inovação Educacional, *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*, Lisboa: IIE
- ALARCÃO, I.** (2000). *Escola reflexiva e supervisão: uma escolar em desenvolvimento e aprendizagem*, Porto: Porto Editora
- ALARCÃO, I.** (2001). 'Professor-Investigador. Que sentido? Que formação?' in *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, vol. 1, pp.15-24 Universidade de Aveiro: INAFOP
- ARENDS, R.** (2008), *Aprender a ensinar*, Madrid: MacGraw-Hill Companies, Inc
- BALANCHO, M. J.; COELHO, F. M.** (2005). *Motivar os Alunos - Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*, Educação Hoje, Texto Editores Lda.
- BETTENCOURT, A. M.** (2010). Conferência: Que currículo para o século XXI?. *Colóquios e Conferências Parlamentares*. Assembleia da República: Comissão Educativa, 4-7
- BOGDAN, R., BIKLEN, S.** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto: Porto Editora
- BRAMÃO, B.; GONÇALVES, D.; MEDEIROS, P.** (2006). *Rotinas na Aprendizagem*, Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti. ISSN 1645-9377. N.º4, p.23-29
- CANDEIAS, A.; Simões, E.** (1999). Alfabetização e escola em Portugal no século XX: Censos Nacionais e estudos de caso. *Análise Psicológica*, 17(1), 163-194, Lisboa

**CANDEIAS, A.** (2010). Modernidade e cultura escrita nos séculos XIX e XX em Portugal ` População, economia, legitimação, política e educação. *Educação, Sociedade e Culturas*. N` 31, 143-196

**CARITA, A.; FERNANDES, G.** (2002), *Indisciplina na Sala de Aula*, Editorial Presença

**CARMO, H.; FERREIRA, M.** (1998). Metodologia da Investigação ` Guia para a Auto-aprendizagem, Lisboa: Universidade Aberta

**CHUNG, F.** (1995). A Educação faz a diferença: Educação Básica novos desafios para o século XXI. *A Educação do Futuro, o Futuro da Educação*. 71-83. Porto: Edições Asa

**COLL, C.; MARTIN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A.** (2001). *O construtivismo na sala de aula ` novas perspectivas para a ação pedagógica*. Porto: Edições ASA

**CORTES` O, L., TORRES, M. A.** (1983). *Avaliação Pedagógica II, Perspectivas de Sucesso, Ministério da Educação, Colecção Ser Professor*, Porto: Bloco Gráfico Lda.

**CORTES` O, L.** (2000). *Ser Professor: Um ofício em Risco de Extinção? ` Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento

**DIAS, Maria Olívia** (2011). *Um olhar sobre a família na perspetiva sistémica ` o processo de comunicação no sistema familiar*, Gestão e Desenvolvimento. Viseu.

**ESTANQUEIRO, A.** (1992). *Saber Lidar Com As Pessoas ` Princípios da Comunicação Interpessoal*, Editorial Presença

**FERNANDES, D.** (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafio às Teorias, Práticas e Políticas*, Lisboa: Texto Editores

**FERREIRA, A. L. O.; ASSUNÇ` O, A. C.** (2013), Problematizar a Educação: Um Testemunho na Construção da Profissionalidade. *Saber & Educar*. Dezembro de 2013, vol. 18. Escola Superior de Paula Frassinetti

**FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.** (2011). Escola, Igualdade e Autonomia. *ELO ` Revista do Centro de formação Francisco de Holanda*. 18, 15-26



**FORMOSINHO, J.; GAMBÔA, R. (2011).** *O Trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação*, Porto: Porto Editora

**GARDNER, H.; CHEN, J.; MORAN, S. (2010).** *Inteligências Múltiplas ao Redor do Mundo*, Porto Alegre: Artmed

**GILBERT, R. (1986).** *Psicologia e Pedagogia ` As ideias actuais em pedagogia*. Lisboa: Moraes Editores

**GOMEZ, M. T. ; MIR, V.; SERRATS, M. G. (1993),** Colecção Práticas Pedagógicas - *Como Criar uma Boa Relação Pedagógica*, Lisboa: Edições Asa

**GONÇALVES, A. (2002).** `Educar para transformar: uma reflexão em torno de um percurso formativo` in *Revista Saber Educar*, n7, 71-77

**GOUEIA, J. (et al.) (2007).** *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos ` recurso didático para formadores*, Braga: Expoente.

**HOHMANN, M.; WEIKART, D. P. (1997).** *Educar a criança*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**LEITE, C. (2006).** Políticas de Currículo em Portugal e (Im)possibilidades da Escola se Assumir como uma Instituição Curricularmente Inteligente. *Currículo Sem Fronteiras*, v.6, n.2, 67-81

**MESQUITA, H. (2001).** Da reforma de Veiga Simão à Lei de bases do sistema educativo. *Educação*. Vol. n` 2, 10-16.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004).** *Organização Curricular e Programas 1` Ciclo Ensino Básico*, Lisboa

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CI`NCIA (2012).** *Metas Curriculares de Português*, Lisboa

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CI`NCIA (2013).** *Metas Curriculares de Ciências Naturais*. Lisboa

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CI`NCIA (2013).** *Metas Curriculares de Matemática*. Lisboa

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CI`NCIA (s/d).** *Metas Curriculares de História e*

*Geografia de Portugal*, Lisboa

**OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., GAMBÔA, R. (2011).** O Trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação, Porto: Porto Editora.

**PACHECO, J. A. (2005),** *Estudos Curriculares ` Para a compreensão crítica da educação*, Porto: Porto Editora

**PARENTE, C. (2002).** `Observação: um Percurso de Formação, Prática e Reflexão` in OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) *A Supervisão na Formação de Professores I ` da Sala à Escola*, Porto: Porto Editora.

**PAUSAS, A. D. U. & colaboradores (2004).** *A aprendizagem da Leitura e da Escrita A Partir de Uma Perspectiva Construtivista*, Porto Alegre: Artmed Editora

**PERRENOUD, P. (1995).** *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, Porto: Porto Editora

**PERRENOUD, P. (1999).** *Dez novas competências para ensinar*, Porto Alegre: Artmed;

**PERRENOUD, P. (2000).** *Pedagogia Diferenciada*. Porto Alegre: Artmed

**PERRENOUD, P. (2005).** Assumir (e Construir) uma Identidade Reflexiva. *Correio da Educação* no 287. CRIAP-ASA (documento copiado)

**POZO, J. I. (2002).** *Aprendizes e Mestres ` A nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed

**QUIVY, R. & Campenhoudt, L. V. (1998).** Manual de Investigação em Ciências Sociais, Lisboa: Gradiva

**RIBEIRO, A. C. ; RIBEIRO, L. C. (1990).** *Planificação e Avaliação do Ensino ` Aprendizagem*, Lisboa: Universidade Aberta

**RIBEIRO, L. C. (1991),** *Avaliação da Aprendizagem*, Texto Editora

**ROLD´ O, M. C. (2009).** *Estratégias de Ensino ` O saber e o agir do professor, Desenvolvimento Profissional de Professores*, V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão

**RUTHERFORD, R.; LOPES, J. (1993).** *Problemas de comportamento na sala de aula ` identificação, avaliação e modificação*, Porto: Porto Editora

**SEABRA, T.** (2008). *Desempenho Escolar, Desigualdades Sociais e Etnicidade` os descendentes de imigrantes indianos e cabo-verdianos no ensino básico em Portugal*, Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Departamento de Sociologia.

**STOER, Stephen R.** (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: Projecto de desenvolvimento social ou "disfarce humanista"?. *Análise Social*

**TOMLINSON, C. A.** (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade` Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*, Porto: Porto Editora

**TRINDADE, R.** (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem` Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA

**VASCONCELOS, T.** (2006). `Etnografia: Investigar a Experiência Viva` in LIMA, J. A. & PACHECO, J. A. (orgs.) *Fazer Investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, Porto: Porto Editora.

**WASSERMANN, Selma** (1990), *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*, Instituto Piaget

**WOOLFOLK, A. E.** (2000). *Psicologia da Educação*, Diversos

**ZABALZA, M. A.** (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Lisboa: Edições ASA

**ZABALZA, M. A.** (1996). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed

#### **Documentos das Instituições:**

Projeto Educativo da Instituição A (s/d)

Projeto Educativo da Instituição B (2014)

Regulamento Interno da Instituição A (s/d)

Regulamento Interno da Instituição B (2013)

Plano Anual de Atividades da Instituição A (2014)

Plano Anual de Atividades da Instituição B (2014)

**Legislação:**

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro

Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto

Decreto-Lei 43/2003, de 27 de Outubro

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto

Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril

Decreto-Lei 139/2012, de 5 de Julho

Decreto-Lei 152/2013, de 4 de Novembro

Despacho Normativo n.º 7-B/2015

**Sitografia:**

**Convenção dos Direitos da Criança** (2004): (p.3) última consulta em 18 de Fevereiro de 2015. Disponível na Internet em: [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

**Classificação Nacional das Profissões**, última consulta em 2 de Junho de 2015. Disponível na Internet em: <http://cdp.portodigital.pt/profissoes/classificacao-nacional-das-profissoes-cnp>

**FUNDAÇÃO FRANCISCO MANUEL DOS SANTOS** - Pordata: Base de Dados Portugal Contemporâneo [Em linha]. Lisboa: FFMS, 2009. [última consulta em 12 de Junho de 2015]. Disponível na Internet: <http://www.pordata.pt>

## **ANEXOS**

# ANEXOS

# ANEXO I – EXEMPLOS DE REGISTOS DE OBSERVAÇÃO

## Anexo I.I - Lista de Verificação

### LISTA DE VERIFICAÇÃO 1º CEB – DIMENSÕES A OBSERVAR

#### 1. Recursos

##### 1.1. Recursos materiais

| a. Caracterização espaço/escola | Existe | Não existe | Observações   |
|---------------------------------|--------|------------|---|
| Salas                           | X      |            |   |
| Biblioteca                      | X      |            |   |
| Refeitório                      |        | X          | Existe uma cozinha, os alunos almoçam nas respetivas salas. |
| Ginásio                         |        | X          | Existe um salão polivalente de pequenas dimensões.          |
| Instalações sanitárias          | X      |            |   |
| Recreio                         | X      |            |   |
| Cacifos                         |        | X          |   |
| Gabinetes de apoio. Quais?      | X      |            | Secretaria, Sala de Professores                             |
| Outros. Quais?                  |        |            |   |

| b. Caracterização espaço/sala  | Existe | Não existe | Observações                                   |
|--|--------|------------|---|
| Mesas  | X      |            |   |
| Iluminação (artificial/natural)  | X      |            | Muita iluminação natural                      |
| Espaço de circulação   | X      |            | Suficiente                                    |
| Cabides  | X      |            |   |
| Materiais didáticos. Quais?  |        |            | Jogos do manual Alfa; Xadrez                  |
| Quadros (quadro negro, quadro interativo, retroprojeter, painel de afixação, computador, etc.) | X      |            | Quadro de Giz; Painéis de Afixação; Projeter; |
| Ventilação adequada  | X      |            |   |

## 1.2. Recursos humanos

| a. Caracterização dos recursos humanos | Existe | Não Existe | Observações                  |
|--|--------|------------|------------------------------|
| Professor(a)                           | X      |            |                              |
| Professores específicos Quais?         | X      |            | Inglês;<br>Música;<br>AEC's. |
| Assistentes operacionais               | X      |            |                              |
| Psicóloga                              |        |            |                              |
| Socióloga                              |        |            |                              |
| Estagiários                            | X      |            |                              |
| Outros. Quais?                         |        |            |                              |

## 2. Relação Professor/Aluno

|   | Sim | Não | Às vezes | Observações  |
|---|-----|-----|----------|--|
| O professor cria momentos de empatia com os alunos  | X   |     |          |  |
| O professor alterna momentos de autoridade com momentos de descontração                                     | X   |     |          | O professor brinca muito com os alunos, sabendo ponderar esses momentos. |
| O professor está atento às dificuldades de cada aluno individualmente e em grupo                            | X   |     |          |  |
| O professor está atento a fatores externos que possam condicionar a aprendizagem                            | X   |     |          |  |
| O professor é capaz de mediar conflitos   | X   |     |          |  |
| Os alunos solicitam constantemente o professor em tarefas novas, rotineiras e/ou somente quando têm dúvidas | X   |     |          | Os alunos sabem que o professor está disponível para os ajudar.          |

## 3. Relação Aluno/Aluno

| 3.1 – Sala de Aula  | SIM | NÃO | ÀS VEZES | OBS.                            |
|---|-----|-----|----------|---------------------------------|
| Os alunos mostram-se disponíveis para emprestar material aos colegas    |     |     | X        |                                 |
| Os alunos mostram-se disponíveis para ajudar um colega com dificuldades | X   |     |          | Muito incentivado pelo docente  |
| Os alunos gozam com os colegas  |     |     | X        | Quando o fazem são repreendidos |



|   |   |   |   |  |
|---|---|---|---|--|
| quando erram uma questão  |   |   |   | pele docente.  |
| A turma ri-se quando um dos alunos é repreendido pelo professor                 |   |   | X | Quando o fazem são repreendidos pelo docente.  |
| Os alunos fazem queixas ao professor sobre os comportamentos dos outros colegas | X |   |   |  |
| Os alunos trabalham bem em grupos/pares   | X |   |   |  |
| Os alunos partilham as suas histórias uns com os outros                         | X |   |   |  |
| Dentro da sala de aula os alunos fazem diferenciação de género                  |   |   | X | Como a turma é maioritariamente constituída por rapazes, nem todos os lugares são alternados entre rapaz/rapariga. Quando podem escolher com quem trabalham, preferem colegas do mesmo sexo. |
| <b>3.2 - Recreio</b>  |   |   |   |  |
| No recreio, os alunos fazem diferenciação de género nas brincadeiras            | X |   |   | Contudo, alguns rapazes brincam com as raparigas.  |
| Os alunos partilham os brinquedos que trouxeram de casa com os colegas          | X |   |   |  |
| Os alunos excluem algum colega que queira participar nas suas brincadeiras      |   | X |   |  |
| Os alunos preferem brincar com elementos de outras turmas                       |   | X |   | É a única turma de 3º ano.   |

#### 4. Avaliação

| 4.1. Avaliação diagnóstica   | Sim | Não | Às vezes | Observações  |
|--|-----|-----|----------|--|
| O professor realiza a avaliação diagnóstica                            | X   |     |          | O docente fez uma avaliação diagnóstica no início do período.                        |
| O professor dá <i>feedback</i> após a avaliação                        |     |     |          |  |
| A correção é feita em grupo  | X   |     |          |  |
| O professor realiza a revisão dos conteúdos abordados                  | X   |     |          | O docente costuma fazer a revisão dos conteúdos anteriores antes de iniciar um novo. |
| O professor questiona os alunos sobre os conteúdos antes de os abordar | X   |     |          | O professor utiliza muito o método interrogativo.                                    |

| 4.2. Avaliação formativa  | Sim | Não | Às vezes | Observações |
|---|-----|-----|----------|-------------|
| O professor realiza a avaliação formativa ao longo das atividades e/ou exercícios realizados pelos alunos | X   |     |          |             |
| O professor realiza fichas formativas   | X   |     |          |             |
| O professor promove a autoavaliação   | X   |     |          |             |

| 4.3. Avaliação sumativa              | Sim | Não | Às vezes | Observações |
|--------------------------------------|-----|-----|----------|-------------|
| O professor realiza testes sumativos | X   |     |          |             |

## 5. Estratégias

| 5.1 - Preparação das atividades   | Sim | Não |
|---|-----|-----|
| O docente usa com correção científico-pedagógica e didática a planificação das atividades letivas | X   |     |
| O docente apresenta estratégias adaptadas aos conteúdos   | X   |     |
| O docente utiliza estratégias apropriadas ao nível etário   | X   |     |
| O docente adequa as estratégias às aprendizagens anteriores                                       | X   |     |
| O docente apropria a planificação e as estratégias ao desenvolvimento das atividades planificadas | X   |     |
| A docente apresenta variedade de metodologias e recursos usados                                   | X   |     |

| 5.2 - Realização das atividades   | Sim | Não |
|---|-----|-----|
| Executa os objetivos, orientações e programas das disciplinas ou áreas curriculares ensinadas | X   |     |
| Gere apropriadamente o tempo  | X   |     |
| Emprega uma linguagem clara e precisa   | X   |     |
| Favorece o trabalho autónomo dos alunos   | X*  |     |
| Valoriza a participação dos alunos  | X   |     |
| Aproveita recursos inovadores, incluindo as novas tecnologias                                 | X   |     |

\* A cada duas semanas é marcado o Trabalho Autónomo – este é constituído por trabalhos das várias áreas. Os alunos devem concluí-lo ao longo dos 15 dias, sozinhos, e entrega-lo ao professor para que seja corrigido e receberem feedback.

## Anexo I.II - Registo de Incidente Crítico

**Intervenientes:** Lu, professoras estagiárias Benedita e Joana

**Observadora:** Joana (professora-estagiária)

**Idade:** 8 anos    **Local:** Sala de aula

### **Incidente:**

Depois de copiar o sumário do dia, Lu diz, em tom agressivo, à professora estagiária Benedita 'é para hoje?'. Incrédula, esta pergunta-lhe a que é que se está a referir. 'Apagar o sumário!', responde-lhe no mesmo tom. Sendo interrompida por outros alunos, não respondeu.

A professora estagiária Joana aproxima-se de Lu e pergunta-lhe, em voz baixa, se achava a expressão *é para hoje*, adequada. 'Oh, ela percebeu o que eu quis dizer', responde. A estagiária insistiu mais uma vez na pergunta, lembrando-lhe que se estava a dirigir a uma professora. Após algumas tentativas, Lu responde 'não'. A estagiária pediu-lhe, então, que fosse pedir desculpa à professora estagiária Benedita. Lu responde que *não é preciso...ela não levou a mal, percebeu*. A estagiária explicou-lhe que era uma questão de boa educação pedir desculpa quando se procede mal. Lu levantou-se, dirigiu-se à professora estagiária Benedita e pediu-lhe desculpa.

**Intervenientes:** Ja, Mr, Sf, Dg, Hq

**Observadora:** Professora estagiária

**Idade:** 8 anos

**Local:** Sala de aula

### **Incidente:**

Todos os alunos arrumavam o seu material para organizarem a sala para o almoço. Como Ja não tinha acabado de copiar o exercício do quadro para o caderno diário, porque se tinha distraído em conversas, continuava a fazê-lo. Ao arrumarem a sala para o almoço, as crianças passavam pela frente do quadro. Ja, põe-se em cima da cadeira e começa a gritar 'Sai da frente!', como os colegas não o ouviam continuava cada vez mais alto e cada vez mais empoleirado na cadeira 'Sai! Saiam daí! Já vos disse para saírem daí já!!!'.

## **Reflexão**

*É verdade que o conflito é inevitável e que tem mesmo, em certas situações e sob certas condições, um papel positivo (...) contudo, uma relação e particularmente uma relação de trabalho como é a relação professor/aluno, não pode cumprir os seus objetivos quando as energias disponíveis são maioritariamente canalizadas para a resolução dos conflitos* (Carita e Fernandes, 2002, 19).

É certo que uma aula constantemente interrompida por chamadas de atenção sobre comportamentos inadequados não será produtiva. Por outro lado, os comportamentos inadequados não podem ser ignorados uma vez que são, em si, interrupções e desvios de atenção, não só dos intervenientes como de toda a turma, e até podem tender a evoluir.

Desde o primeiro dia de estágio que se observou o comportamento como o aspeto a trabalhar e a melhorar com a turma. As crianças, de uma forma geral, não sabem conviver em ambiente de sala de aula. Falam quando lhes apetece, não pondo a mão no ar nem esperando pela sua vez de falar, não respeitando o colega que está a falar e até mesmo quando deveriam estar a participar na aula. Estão irrequietos durante as aulas, baloiçando-se nas cadeiras. Quando querem alguma coisa, gritam. Raramente pedem *por favor*, agradecem com *obrigada* ou se desculpavam.

Conforme Carita e Fernandes (2002, 53), *(...) a qualidade do clima da sala de aula também depende da cortesia usada nas relações, a qual previne tensões e conflitos*. Como se pode confirmar nos registos de incidentes críticos, os alunos não são cordiais nas suas relações, quer aluno-aluno quer aluno-professor.

O comportamento inadequado é uma barreira ao processo de ensino-aprendizagem, um obstáculo à relação professor-aluno. Logo, deve ser objeto de reflexão. *(...) quando surgem na sala de aula situações que consideramos indisciplinadas, é importante que reconheçamos as possíveis variáveis que intervêm nesse contexto (...) não só a variável aluno* (Carita e Fernandes, 2002, 18).

Qual a razão desta indisciplina? Como ultrapassá-la? Uma vez que comportamento gera comportamento, e o professor é, por excelência, um modelo para os seus alunos, procurou-se destacar e reforçar a cortesia e as boas maneiras.

Segundo Carita e Fernandes (2003, 78), importante que existam *normas reguladoras da situação pedagógica*. Pensou-se que as regras de sala de aula poderiam ainda não ter sido construídas com os alunos e que seria um bom ponto de partida para combater os maus comportamentos. Contudo, no início do ano, estas foram trabalhadas em conjunto e existe, inclusive, um quadro de regras na sala. Por outro lado, este não está

visível, uma vez que se encontra atrás da porta.

Desta forma, e pouco a pouco, foram se lembrando as regras, explicando às crianças que elas tinham direitos e deveres. A título de exemplo, sempre que um aluno interrompia outro, falando por cima, pedia-se ao aluno que pensasse se estava a ter a atitude correta. Têm o direito de falar mas o dever de esperar pela sua vez, não interrompendo ninguém. Para combater o baloiçar nas cadeiras, explicou-se o direito de usar a cadeira mas o dever de o fazer corretamente. Sempre que não cumpria o dever, perdia o direito.

*O reforço social (...), o acto que consiste em dar a um indivíduo uma resposta socialmente recompensadora (consequência positiva) (Rutherford e Lopes, 1993, 64), tem sido utilizado para reforçar os comportamentos desejados. Sempre que o aluno o tem, é recompensado com um elogio, com feedback/comentário positivo, para tentar que a sua frequência aumente. O reforço também tem influência noutros aspetos do desenvolvimento da criança. Afecta o seu sentido de auto-estima e o status no grupo (...). As crianças que notam que os seus professores têm uma boa opinião delas rendem mais (...)* (Gomez, Mir e Serrats, 1993, 62).

Procurou-se, assim, estabelecer uma relação de confiança e empatia com o grupo para que a convivência e, naturalmente, o processo de ensino-aprendizagem fossem harmoniosos uma vez que, como defende Carita e Fernandes (2003, 65), *nenhuma situação social, nomeadamente as de trabalho, ocorre num vazio afetivo.*

Nas palavras de Gomez, Mir e Serrats (1993, 24), *a <disciplina> e a obediência não são fins em si mesmas, mas meios para se conseguir a socialização, a maturidade pessoal, a interiorização de normas e a segurança emocional.*

#### **Referências bibliográficas:**

**CARITA**, Ana; **FERNANDES**, Graça (2002), *Indisciplina na Sala de Aula*, Editorial Presença

**GOMEZ**, M<sup>a</sup> Teresa; **MIR**, Victoria; **SERRATS**, M<sup>a</sup> Garcia (1993), Coleção Práticas Pedagógicas - *Como Criar uma Boa Relação Pedagógica*, Edições Asa, Lisboa

**RUTHERFORD**, Robert; **LOPES**, João (1993), *Problemas de comportamento na sala de aula – identificação, avaliação e modificação*, Porto Editora

## **Anexo I.III - Nota de Campo**

**Data: 14 de Abril de 2015**

Ao entrarem na sala de aula para a primeira aula do dia, os alunos perguntam às professoras estagiárias “hoje vão dar alguma aula?”. Ao ouvirem que sim, os alunos comentam entre si “Fixe! De certeza que vai ser fixe!”.

**Data: 29 de Maio de 2015**

Depois de se ter preparado a sala para o jogo “Mostra o que sabes”, os alunos perceberam o que se iria passar. Entusiasmados, perguntaram “vamos fazer outro jogo, não vamos?”. Imediatamente GN. pergunta “Professora, podemos usar outra vez os quadros com a caneta para responder?”. GN., que não costuma gostar das aulas de português, esteve imensamente participativo durante a aula. No fim, disse à estagiária “Estes jogos com os quadros são espetaculares!”.

## ANEXO II – PLANIFICAÇÕES

### Anexo II.I – Planificação em Grelha – 1º CEB – Instituição A

**Supervisora:** Mestre Maria dos Reis Gomes

**Ano de Escolaridade:** 3º Ano

**Professor Cooperante:**

**Data:** 10-12-2014

**Estagiárias:** Maria Joana Magalhães

**Hora:** 10:00 – 12:30

| Área curricular            | Domínios  | Descritores de Desempenho                           | Estratégias/ Atividades  | Recursos                         | Tempo | Avaliação   |
|----------------------------|-----------|---|--|----------------------------------|-------|---|
|                            |           |   | Acolhimento e escrita do sumário do dia;                           | Quadro e giz<br>Caderno diário   | 15'   |   |
| Português<br>(10h00-11h00) | Gramática | Identificar e distinguir nomes, verbos e adjetivos; | Realização do jogo <i>Tempo! Adjetivos, nomes comuns e verbos;</i> | Cartões de jogo;<br>Cronómetro ; | 105'  | <b>Modalidade:</b><br>Formativa<br><br><b>Técnica:</b><br>Observação direta centrada na participação do aluno na tarefa<br><br>Lista de verificação |

#### Operacionalização:

O dia começará com um breve acolhimento e com a escrita do sumário, referente a todo o dia de aulas, no quadro.

##### Sumário:

9h00 – Educação Física

10h00 – Gramática – *Tempo! Adjetivos, nomes comuns e verbos*

Posteriormente, a turma será dividida em dois grupos para que se possa dar início ao jogo *Tempo! – Adjetivos, nomes comuns e verbos*.

O jogo consiste em três fases:

- 1ª - Descrever a palavra do cartão, sem utilizar a própria palavra;
- 2ª - Descrever a palavra do cartão numa só palavra;
- 3ª - Dramatização da palavra do cartão, sem emitir qualquer tipo de som;

Em cada uma das partes, o objetivo é descobrir as palavras do baralho identificando a sua classe. À vez, cada elemento do grupo irá ser o orador (as equipas vão jogando alternadamente) e deve fazer com que a sua equipa adivinhe a palavra escrita no cartão. Cada orador tem um minuto para fazer com que a sua equipa descubra o máximo número de cartões do baralho. Após esse minuto, passa a vez a um orador do grupo contrário. A ronda só acaba quando o baralho de cartas acabar. As fases são jogadas sempre com o mesmo baralho e a dificuldade vai aumentando de fase para fase. No final de cada fase, são contabilizados os cartões que cada grupo conseguiu, marcando no quadro. Quando a equipa adivinhar a palavra, o orador faz sinal e a equipa deve, então identificar a sua classe. Se não acertar na classe, a palavra não é contabilizada na pontuação da equipa e volta para o baralho.

Na primeira ronda, o orador pode utilizar todas as palavras para descrever a palavra do cartão (desde que não sejam diminutivos, aumentativos ou traduções diretas) e a equipa pode tentar adivinhar o número de vezes que for preciso. Quando o tempo se esgotar, passa-se a vez à equipa contrária. O baralho deve ser sempre baralhado depois de cada orador.

Na segunda ronda, voltam-se a baralhar os cartões e colocam-se todas num monte no centro. Aqui, o orador só pode dizer uma palavra para caracterizar a palavra do cartão (por exemplo, um sinónimo) e a equipa também só tem uma tentativa para a adivinhar.

A terceira ronda consiste na dramatização da palavra através da mimica e de ruídos. A equipa continua a ter 1 minuto para acertar no maior número de cartões mas é obrigatório acertar na palavra para prosseguir com os restantes cartões.



## Anexo II.II – Planificação em Grelha – 2º CEB – Instituição B

|   |                                    |
|---|------------------------------------|
| <b>Supervisora:</b> Dra. Maria dos Reis Gomes | <b>Ano de Escolaridade:</b> 6º ano |
| <b>Professora Cooperante:</b>                 | <b>Área Curricular:</b> Português  |
| <b>Estagiária:</b> Maria Joana Magalhães      | <b>Data:</b> 11 de março de 2015   |
|   | <b>Hora:</b> 11:20– 12:10          |
|   | <b>Duração:</b> 50 minutos         |

| Domínios<br>E<br>Subdomínios | Descritores de Desempenho  | Estratégias/<br>Atividades  | Recursos                   | Tempo | Avaliação  |
|------------------------------|--|---|----------------------------|-------|--|
|                              |  | Acolhimento e escrita do Sumário do dia;  |                            | 5'    |  |
| <b>Leitura e Escrita</b>     | Explicitar, de maneira sintética, o sentido global de um texto;  | Resumo oral do excerto de <i>Robinson Crusóe</i> (estudado na aula anterior) em grande grupo; |                            | 3'    | Avaliação:<br>Formativa<br><br>Técnica:<br>Grelha de Avaliação de Escrita; |
|                              | - Escrever cartas;   | Discussão sobre a estrutura formal da carta em grande grupo;                                  | Quadro e caneta;           | 5'    |  |
|                              | - Respeitar as regras de ortografia, de acentuação, de pontuação e os sinais auxiliares de escrita;                              | Apresentação dos critérios de avaliação da carta;   | Computador;<br>Projetor;   | 7'    |  |
|                              | - Controlar e mobilizar as estruturas gramaticais mais adequadas;  |   | 26 envelopes e papel liso; |       |  |
|                              | - Construir dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido; | Planificação e escrita de uma carta seguindo indicações;                                      |                            | 30'   |  |
|                              | - Usar vocabulário específico do   |   |                            |       |  |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  | assunto que está a ser tratado,<br>tendo em atenção a riqueza<br>vocabular, campos lexicais e<br>semânticos; |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

## OPERACIONALIZAÇÃO

A aula iniciar-se-á com o acolhimento aos alunos e com a escrita do sumário do dia:

- Estrutura e redação de uma carta;
- Critérios de avaliação.

De seguida, será feito um resumo, em grande grupo, sobre o excerto de Robinson Crusóé, estudado na aula anterior, para que os alunos escrevam uma carta como se fossem o personagem. Posteriormente será discutida, também em grande grupo, a estrutura formal da carta e serão apresentados os critérios de avaliação da carta que os alunos irão redigir numa apresentação em *powerpoint*. Seguidamente, os alunos deverão escrever uma carta, seguindo as orientações:

Robinson, antes de embarcar, decidiu escrever uma carta ao pai.

- Robinson recorda ao pai o seu sonho desde criança;
- Explica-lhe como surgiu a oportunidade de o concretizar;
- Pede-lhe desculpa pela desilusão causada;
- Promete dar notícias;

Respeita a estrutura de uma carta:

- Local e data;                      - Despedida
- Saudação inicial;                - Assinatura
- Texto                                - P.S.

As cartas serão posteriormente corrigidas pela professora estagiária para que na aula seguinte os alunos possam fazer a sua autoavaliação com a Grelha de Avaliação Descritiva de Expressão Escrita – Carta.

## **ANEXO III – ATIVIDADES, ESTRATÉGIAS, INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGENS E MATERIAIS UTILIZADOS NA INTERVENÇÃO EDUCATIVA**

### **Anexo III.I – Atividade Experimental “Cora a Flor”**



(1) Registo das etapas da atividade (realizado em todas as atividades experimentais: pergunta, materiais, previsões, procedimentos, resultados) e explicação do procedimento:

- Corta-se o caule de uma planta com flor em dois;
- Coloca-se cada parte do caule em dois recipientes diferentes.
- Colocam-se dois corantes diferentes em cada recipiente.

Previsões:

- Só a cor dominante é que vai colorir a flor;
- As cores vão se misturar e dar origem a uma cor terciária;
- A planta não consegue beber com o caule dividido;
  - Vão se ver as duas cores em toda a flor;
- Metade da flor vai ficar de uma cor e a outra metade da outra.



EXPERIMENTANDO...



Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Atividade experimental: \_\_\_\_\_

O que quero saber...

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Os materiais que preciso...

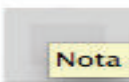
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

O que acho que vai acontecer...

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

O que e como vou fazer...

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



EXPERIMENTANDO...



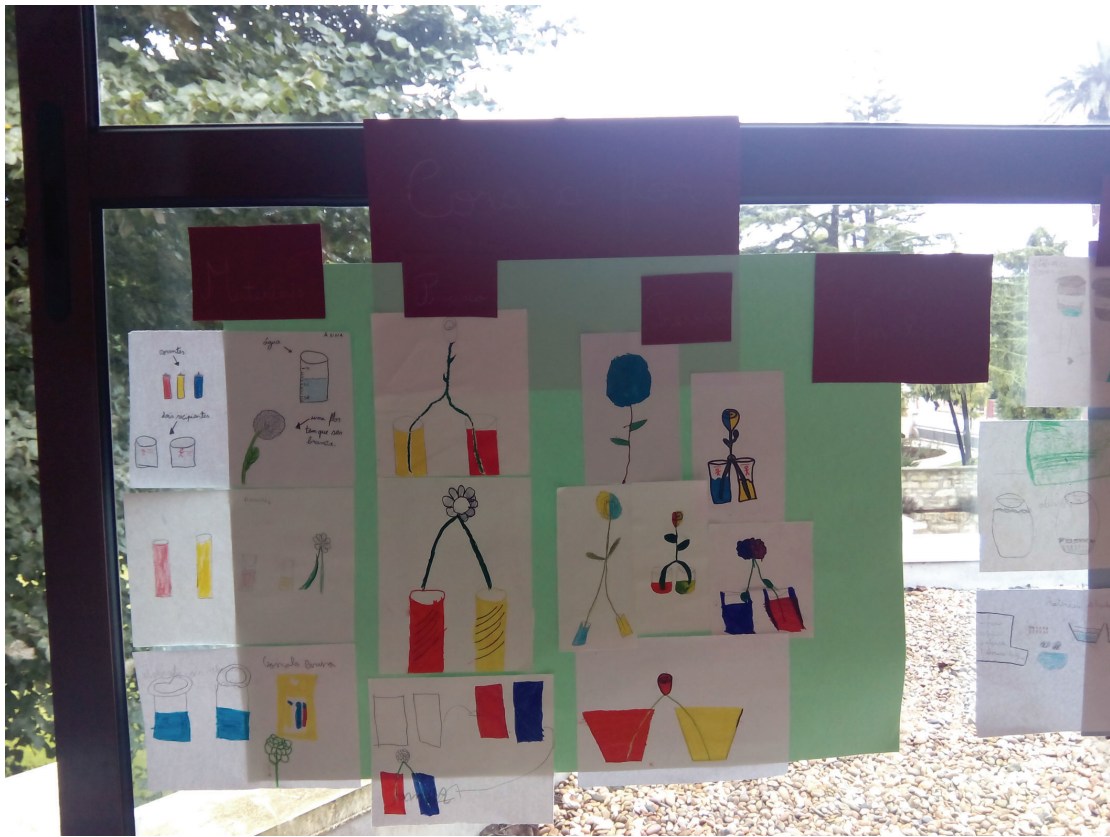
Nota

O que realmente aconteceu...

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Posso concluir que...

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



(3) Registo das previsões em Expressão Plástica



(4) Resultado final. Discussão das previsões para escolher a que se realizou: Metade da flor vai ficar de uma cor e a outra metade da outra.



(5) Discussão dos resultados e conclusão: as plantas absorvem os alimentos pela raiz e transportam-nos pelo caule até às folhas, flores e frutos. O caule tem vários vasos que alimentam diferentes partes da flor.

### **Anexo III.II – Atividade Experimental “Será que cresce?”**



(1) Depois de se terem feito os procedimentos habituais das atividades experimentais, colocou-se um tabuleiro de relva com um frasco invertido tapando uma parte da relva ao ar livre.



(2) Em Expressão Plástica, os alunos registaram as previsões da atividade experimental utilizando terra, relva e papel celofane.



### (3) Previsões:

- A erva vai crescer normalmente nas duas situações ;
- A erva que tem frasco invertido não vai crescer, pois não respira;
- A erva que tem o frasco invertido vai crescer mais rápido que o normal.



- (2) Passado poucas semanas, os alunos verificaram o efeito estufa ao medir e comparar a relva exposta ao ar e a que estava coberta pelo frasco.



## Anexo III.III – Função e Sistema Digestivo

### Vamos experimentar!

1º - Com o lenço de papel, limpa a língua até ficar seca.



2º - Parte um bocadinho da bolacha de água e sal.



3º- Coloca esse bocadinho de bolacha na boca, por cima da língua.

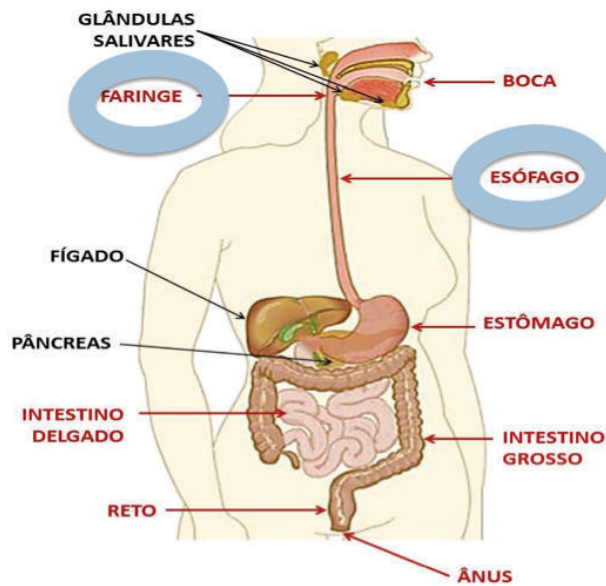
Consegues sentir o sabor da bolacha?

(1) Ao estudar o Sistema Digestivo, para explicar a função da saliva, da língua e dos dentes, foi proposta esta atividade.



(2) Os alunos comprovaram que sem saliva é muito difícil ingerir os alimentos e sentir o seu sabor.

# O Sistema Digestivo

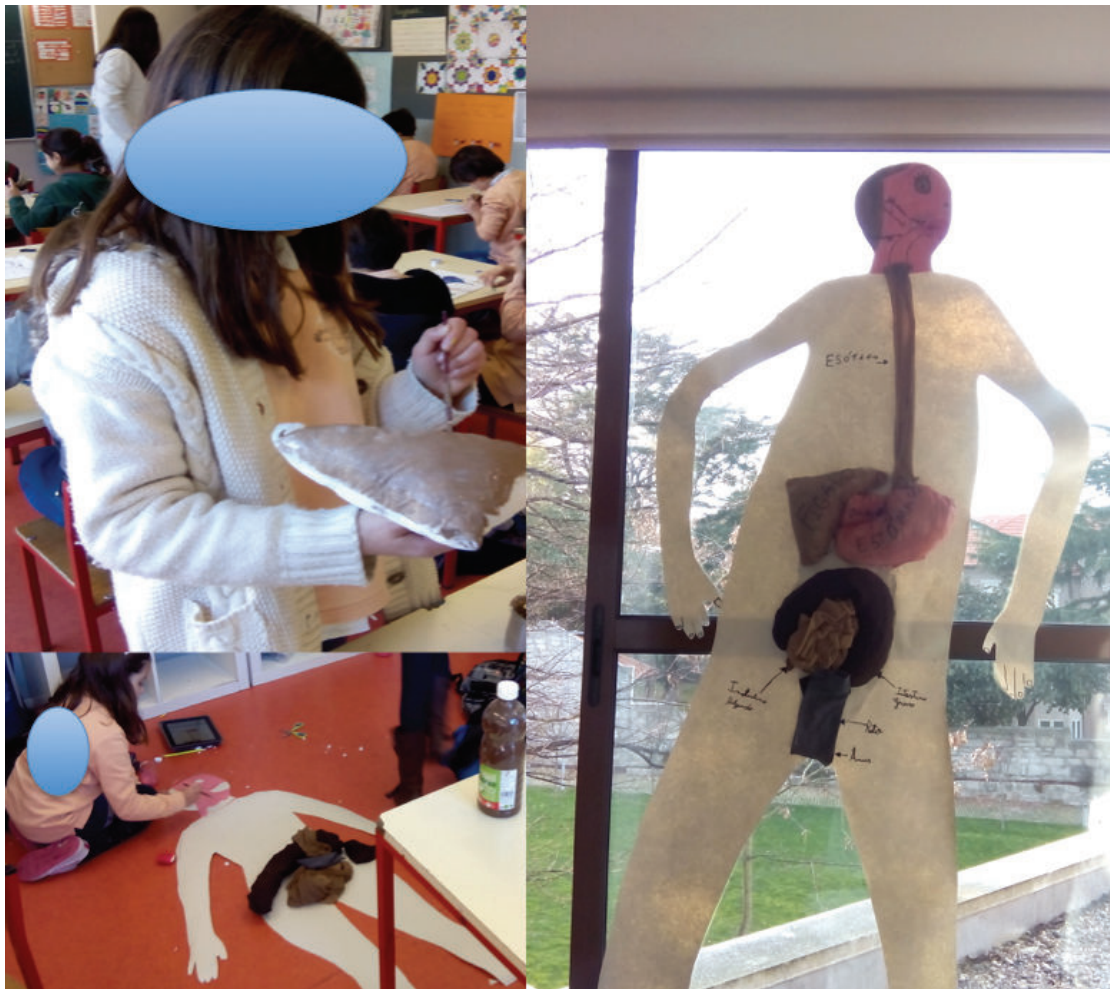


O **bolo alimentar** é empurrado pela língua até à **faringe**, para percorrer o **esófago**.

Mas como?  
Vamos experimentar!



(3) Com uns *collants* e uma laranja, também simulou-se o movimento dos músculos para levar o bolo alimentar do esófago até ao estômago.



(4) Como forma de consolidação dos conteúdos, fez-se, no final, um esquema dum corpo com o Sistema Digestivo.

### Anexo III.IV – Representação das obras de Henri Matisse sobre a Natureza Morta



De acordo com o Projeto sobre a Natureza, os alunos analisaram algumas obras de Henri Matisse sobre a Natureza Morta e fizeram a representação de uma das obras em acrílico.

### Anexo III.V – Representação da Sala de Aula em Maquete



(1) Na sequência das dificuldades detetadas sobre a percepção do espaço, reveladas numa aula de Matemática, propôs-se à turma a construção de uma maquete da sala de aula.



(2) Para isso, a turma foi dividida em sete grupos (três de quatro elementos), sendo cada grupo responsável por um elemento da maquete: cadeiras; mesas; desenhos e placards da sala; estantes e blocos; cadernos e livros; mochilas e adornos; estrutura da sala.



(3) Maquete da sala de aula

## Anexo III.VI – Presente de Natal



(1) Para o presente de natal, os alunos decoraram dois frascos através da técnica de *decopage* com guardanapos.



(2) Cozinharam *areinhas* para colocar num dos frascos. O outro frasco serviu como vaso, onde os alunos semearam uma planta.

### Anexo III.VII – Técnica do Lápis de Cera Derretido



Os alunos experimentaram a técnica do lápis de cera derretido para fazer um desenho alusivo ao Inverno, na sequência de um poema analisado na aula de Português.

### Anexo III.VIII – Educação e Expressão Físico-Motora



(1) Aula de Andebol



(2) Aula de Futebol Aranha

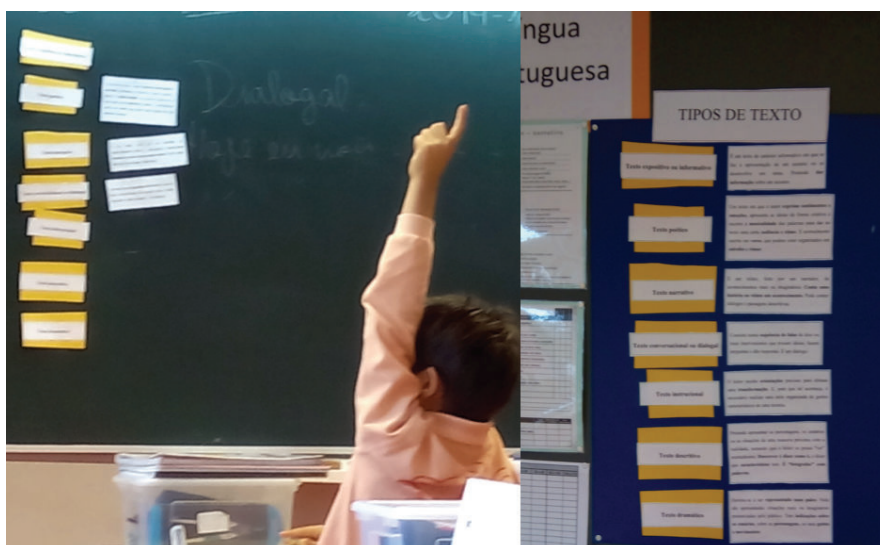
## Anexo III.IX – Lenda de São Martinho



Sem nunca se falar na lenda de S. Martinho, apresentou-se um baú com adereços alusivos à lenda aos alunos: cavalo de pau, manto vermelho, espada, fato de saco de batatas, máscara do sol e máscara da chuva. Dividiu-se a turma em 6 grupos. Cada grupo tinha direito a um adereço e deveria pensar no papel que esse mesmo adereço deveria ter na história que ia ser elaborada em grande grupo. Foram escolhidos dois alunos para serem os narradores da história e tinham, também, como função ir supervisionando os restantes grupos. Os alunos recriaram a lenda e, no fim, dramatizaram-na.



## Anexo III.X – Tipos de Texto – 1º CEB



Depois de se terem identificado os vários tipos de texto explorando folhetos informativos, bulas de medicamentos, poemas, narrativas, notícias, etc. Criou-se em grande grupo um quadro com as características de cada tipo de texto. As características e os tipos de texto estavam escritos em cartões e misturados, para completar o quadro os alunos tiveram que os relacionar.

## Anexo III.XI – Jogo Tempo! – Adjetivos, nomes comuns e verbos



Uma vez que os alunos mostraram algumas dificuldades na identificação das classes de palavras, criou-se e dinamizou-se o jogo Tempo! – Adjetivos, nomes comuns e verbos. Os alunos dividiram-se em dois grupos.

O jogo consiste em três fases:

1ª- Descrever a palavra do cartão, sem utilizar a própria palavra;

2ª - Descrever a palavra do cartão numa só palavra;

3ª - Dramatização da palavra do cartão, sem emitir qualquer tipo de som;

Em cada uma das partes, os alunos devem descobrir as palavras do baralho identificando a sua classe. À vez, cada elemento do grupo faz de orador (as equipas vão jogando alternadamente) e tem que fazer com que a sua equipa adivinhe a palavra escrita no cartão. Cada orador tem um minuto para fazer com que a sua equipa descubra o máximo número de cartões do baralho. Após esse minuto, passa a vez a um orador do grupo contrário. A ronda só acaba quando o baralho de cartas acabar. As fases são jogadas sempre com o mesmo baralho e a dificuldade vai aumentando de fase para fase. No final de cada fase, são contabilizados os cartões que cada grupo conseguiu, marcando no quadro. Quando a equipa adivinhar a palavra, o orador faz sinal e a equipa deve, então identificar a sua classe. Se não acertar na classe, a palavra não é contabilizada na pontuação da equipe e volta para o baralho.

Na primeira ronda, o orador pode utilizar todas as palavras para descrever a palavra do cartão (desde que não sejam diminutivos, aumentativos ou traduções diretas) e a equipa pode tentar adivinhar o número de vezes que for preciso. Quando o tempo se esgotar, passa-se a vez à equipa contrária. O baralho deve ser sempre baralhado depois de cada orador.

Na segunda ronda, voltam-se a baralhar os cartões e colocam-se todas num monte no centro. Aqui, o orador só pode dizer uma palavra para caracterizar a palavra do cartão (por exemplo, um sinónimo) e a equipe também só tem uma tentativa para a adivinhar.

A terceira ronda consiste na dramatização da palavra através da mimica e de ruídos. A equipa continua a ter 1 minuto para acertar no maior número de cartões mas é obrigatório acertar na palavra para prosseguir com os restantes cartões.

# Anexo III.XII - Ficha de trabalho - Ângulos

**Ficha de Trabalho - Ângulos**

Nome: \_\_\_\_\_ 12 de Novembro de 2014

**1. Completa as frases escolhendo a opção correta:**

|           |      |       |         |
|-----------|------|-------|---------|
| semirreta | raio | agudo | obtusos |
| grau      | nulo | giro  | origem  |
|           |      |       | reto    |

Um ângulo é a abertura formada entre duas \_\_\_\_\_ da mesma \_\_\_\_\_ . A unidade de representação do ângulo é o \_\_\_\_\_ .

- O ângulo é considerado \_\_\_\_\_ quando tem  $90^\circ$ .
- O ângulo é considerado \_\_\_\_\_ quando tem menos de  $90^\circ$ .
- O ângulo é considerado \_\_\_\_\_ quando tem mais de  $90^\circ$ .
- O ângulo é considerado \_\_\_\_\_ quando tem  $180^\circ$ .
- O ângulo é considerado \_\_\_\_\_ quando tem  $360^\circ$ .
- O ângulo é considerado \_\_\_\_\_ quando tem  $0^\circ$ .

**2. Identifica os ângulos como raso, giro, nulo, agudo, obtuso e reto.**



**3. Identifica o ângulo côncavo da figura a vermelho e o convexo a azul.**



**4. Com o ponteiro das horas e dos minutos faz:**

- um ângulo agudo



- um ângulo obtuso

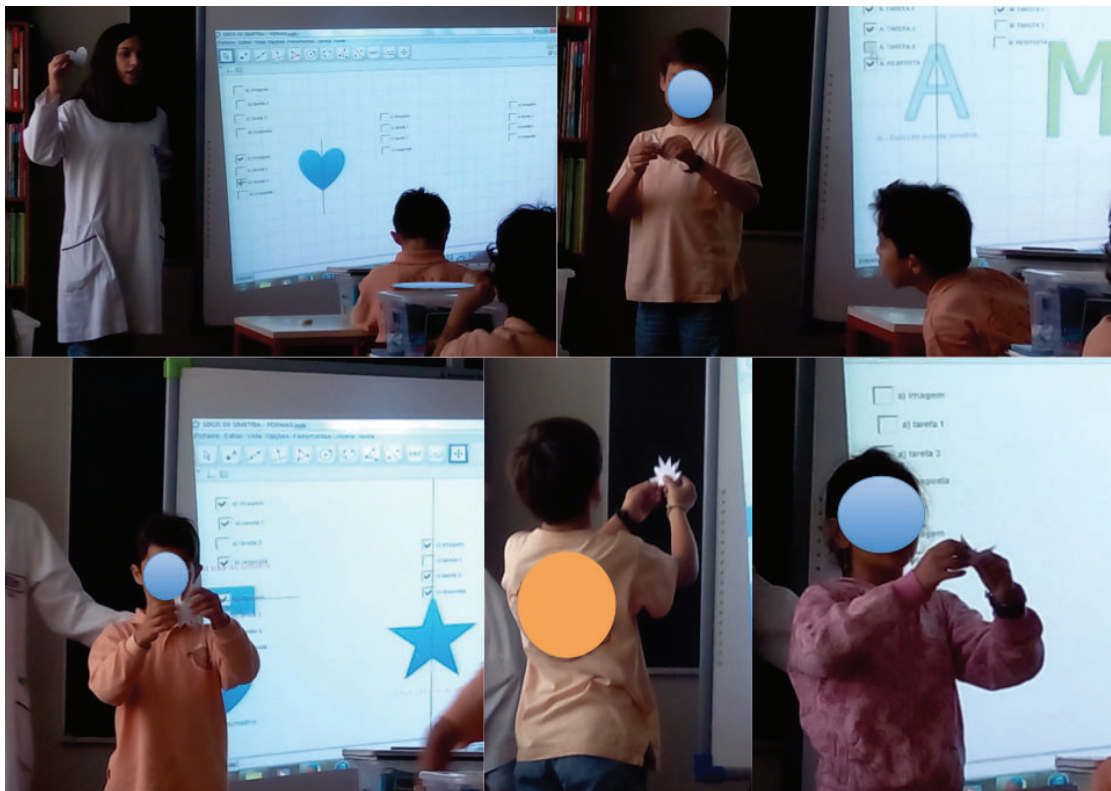


- um ângulo reto



Ficha de sistematização dos conteúdos sobre os ângulos.

### Anexo III.XIII - Simetrias



Aula sobre simetrias em *geogebra*. Os objetos representados em *geogebra* estavam também em papel para que os alunos pudessem manipular, dobrar e verificar o que viam virtualmente

### Anexo III.XIV - Jogos para consolidação dos conteúdos relativos aos Ângulos e Figuras Geométricas

#### I. Geometria com o nosso corpo



(1) Para a dinamização deste jogo, a turma dirigiu-se ao salão polivalente e foi dividida em três grupos.



(2) À vez, eram chamados elementos de uma equipa para formarem um tipo de ângulo ou figura geométrica com o corpo para que a equipa adivinhasse o que estava a ser formado, ganhando pontos se acertasse.

## II. Caça ao objeto

Ainda para sistematizar conceitos de ângulos, fez-se um “Caça ao Objeto”. O jogo iniciava-se com a professora estagiária a esconder um objeto na sala, depois escolhia um aluno para o procurar seguindo as suas indicações. As indicações eram dadas utilizando os termos *meia volta*, *um quarto de volta*, *três quartos de volta*, *volta completa* e  $90^\circ$ ,  $180^\circ$ ,  $270^\circ$  e  $360^\circ$ , à direita ou à esquerda. Depois desse aluno encontrar, era a sua vez de esconder o objeto e escolher um colega para seguir as suas orientações para descobrir o objeto.

### **Anexo III.XV - Jogo Arredonda-me**



Como revisão dos arredondamentos, foi construído o “Arredonda-me”. Dentro de um saco, existiam cartões com um número e com a indicação para o arredondar à dezena, à centena, à unidade de milhar, à dezena de milhar ou à centena de milhar mais próxima. Com a turma dividida em três equipas, à vez, um membro de cada equipa retirava um cartão, devendo lê-lo em voz alta para que todos registassem no caderno a resposta, e, seguidamente, dar a resposta, arredondando o número. Por cada resposta certa, a equipa ganhava um ponto. Se o aluno não acertasse, a pergunta passava para um aluno de outra equipa.

### **Anexo III.XVI - Jogo Quem sou eu?**

Foi criado e dinamizado o jogo “Quem sou eu?”, para trabalhar os termos ‘metade’, ‘dobro’, ‘terça parte’, ‘triplo’, ‘quarta parte’, ‘quádruplo’, ‘quinta parte’ e ‘quíntuplo’ e a numeração romana. Os alunos tinham que adivinhar o número secreto através de pistas dadas através desses termos.

|     |   |     |  |
|-----|---|-----|--|
| 4.A | 244 é o meu dobro.<br>A minha metade é igual a 6 dezenas e 1 unidade.<br><b>Quem sou eu?</b>  | 4.B | Se me quiseres encontrar, vais ter que subtrair:<br>244 – 122<br><b>Quem sou eu?</b> |
| 5.A | Estou na tabuada do sete.<br>Sou o triplo de 21.<br><b>Quem sou eu?</b>   | 5.B | Para me encontrares vais ter que calcular:<br>25 + 25 + 13<br><b>Quem sou eu?</b>    |
| 6.A | O meu dobro é igual ao ano em que nós estamos. Já pertença à família dos milhares, mas ainda sou muito novo.<br><b>Quem sou eu?</b> | 6.B | Para me encontrares vais ter que calcular:<br>999 + 8<br><b>Quem sou eu?</b>         |

Exemplos de cartões de pistas.

## Anexo III.XVII - Grelha de Avaliação de Leitura

### Avaliação Formativa de Leitura - Janeiro

| Entoção (tom de voz) | Fluência | Ritmo | Expressividade | Observações |
|----------------------|----------|-------|----------------|-------------|
|                      |          |       |                |             |
|                      |          |       |                |             |
|                      |          |       |                |             |
|                      |          |       |                |             |
|                      |          |       |                |             |

|                 | Entoção |  | Fluência  |  | Ritmo     |  | Expressividade                                 |  |
|-----------------|---------|--|-----------|--|-----------|--|--|--|
| Código de cores | Bom     |  | Bom       |  | Bom       |  | Respeita sempre os sinais de pontuação         |  |
|                 | Médio   |  | Silabada  |  | Acelerado |  | Respeita quase sempre os sinais de pontuação   |  |
|                 | Fraco   |  | Hesitante |  | Lento     |  | Não respeita a maioria dos sinais de pontuação |  |

### Anexo III.XVIII - Atividade – Reprodução nas Plantas 2º CEB



(1) Os alunos analisaram e identificaram os órgãos reprodutores das flores numa planta hermafrodita.

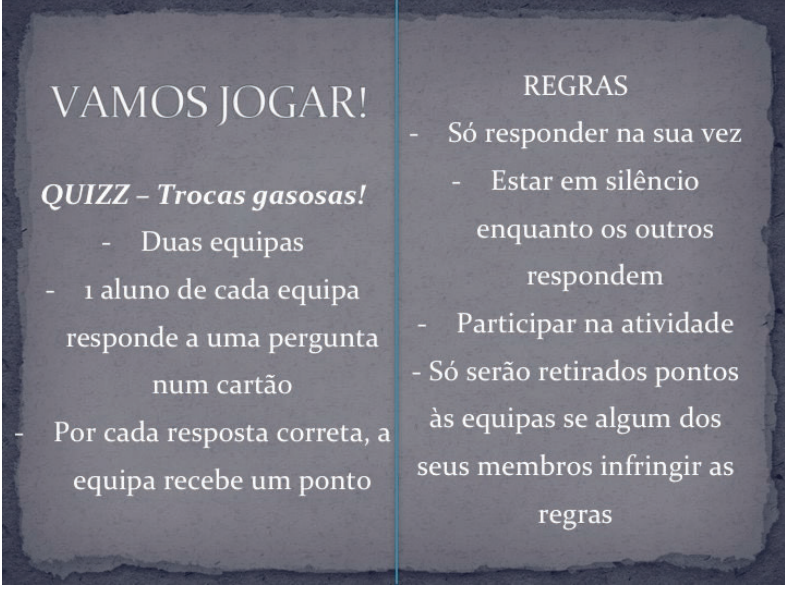
### Anexo III.XIX - Atividades – Trocas gasosas nas plantas



(1) Atividade experimental: na sequência do estudo das trocas gasosas nas plantas, propôs-se aos alunos a realização da atividade experimental “Como ocorre a transpiração nas plantas?”.



Os alunos cobriram um ramo com folhas de uma planta envasada com um saco de plástico fechado com um cordel e cobriram da mesma forma um outro ramo sem folhas. Ao fim de algum tempo, puderam comprovar que a transpiração ocorre nas folhas, vendo gotículas de água no saco de plástico que cobriu o ramo com folhas.



**VAMOS JOGAR!**

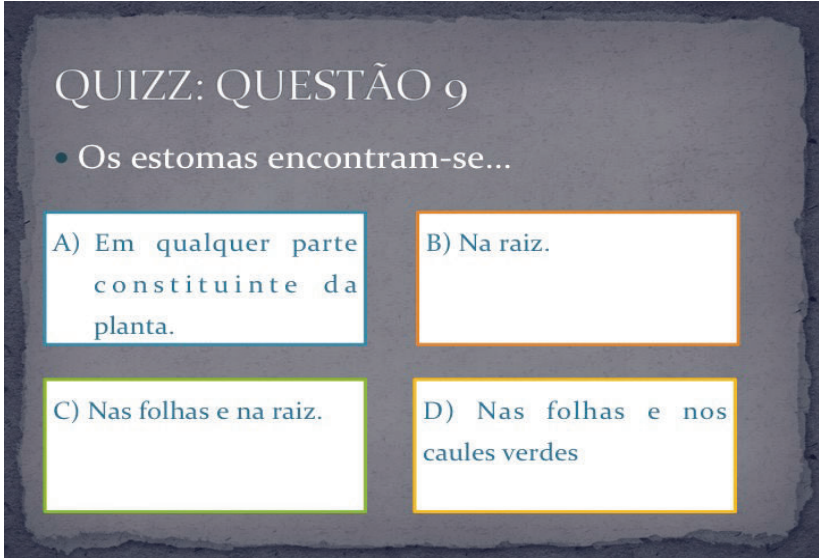
**QUIZZ – Trocás gasosas!**

- Duas equipas
- 1 aluno de cada equipa responde a uma pergunta num cartão
- Por cada resposta correta, a equipa recebe um ponto

**REGRAS**

- Só responder na sua vez
- Estar em silêncio enquanto os outros respondem
- Participar na atividade
- Só serão retirados pontos às equipas se algum dos seus membros infringir as regras

(2) Para terminar a aula e para avaliar as aprendizagens realizou-se um *quizz* dividindo a turma em dois grupos. As pontuações foram registadas num quadro elaborado para o efeito.



**QUIZZ: QUESTÃO 9**

- Os estomas encontram-se...

A) Em qualquer parte constituinte da planta.



B) Na raiz.

C) Nas folhas e na raiz.

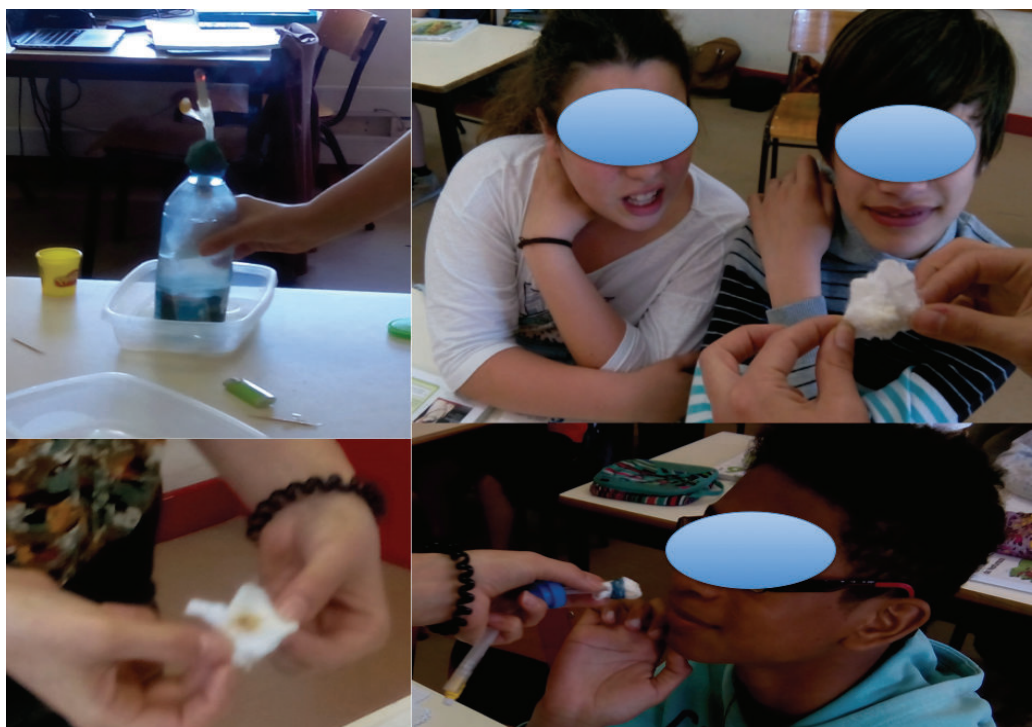
D) Nas folhas e nos caules verdes

(3) Exemplo de uma questão do *quizz*.

## Anexo III.XX - Atividade Experimental: A Garrafa Fumadora

|   |   |
|---|---|
| <p>Atividade experimental:<br/>A garrafa fumadora</p>  | <p>Atividade experimental:<br/>A garrafa fumadora</p> <p><b>1º passo: registo dos materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Uma garrafa de plástico;</li><li>- Um cigarro;</li><li>- Algodão branco;</li><li>- Isqueiro;</li><li>- Água;</li><li>- Plasticina;</li><li>- Recipiente;</li><li>- Um tubo de borracha;</li><li>- Elástico</li></ul> |
| <p>Atividade experimental:<br/>A garrafa fumadora</p> <p><b>PREVISÕES</b><br/>O que vai acontecer?</p>                                  | <p>Atividade experimental:<br/>A garrafa fumadora</p> <p><b>VAMOS EXPERIMENTAR!</b></p>    |

(1) Ao serem estudadas as consequências de problemas sociais como o álcool e o tabagismo, propôs-se aos alunos a realização da atividade experimental “A garrafa fumadora”, para que pudessem verificar alguns dos efeitos do tabaco no corpo do Homem.



(2) Além de sentirem o cheiro, os alunos puderam ver que depois de apenas um cigarro o algodão e o tubo já estavam amarelos.

Atividade experimental:  
A garrafa fumadora

**REGISTO DOS RESULTADOS**

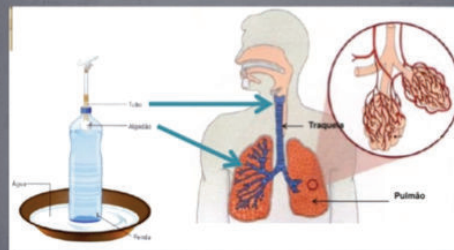


Atividade experimental:  
A garrafa fumadora

**A QUE CONCLUSÃO CHEGAMOS?**



Atividade experimental:  
A garrafa fumadora



(3) Em grande grupo, chegou-se à conclusão que o algodão representava os pulmões de um fumador e o tubo a traqueia, percebendo que o tabaco é altamente prejudicial.

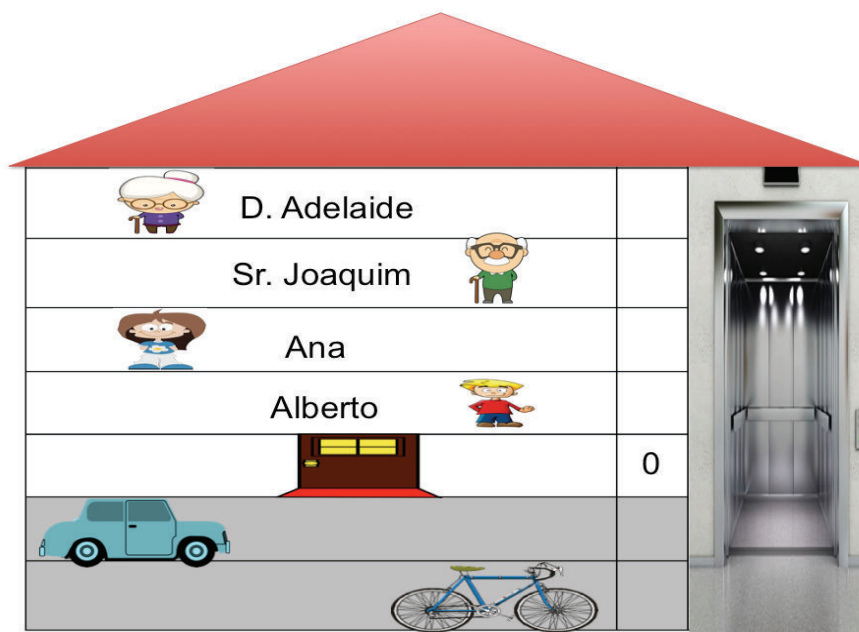
## Anexo III.XXI – Apresentação em PowerPoint sobre o volume de prismas e cilindros retos



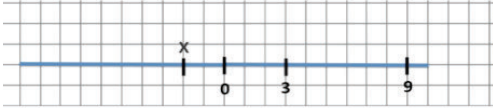
Exemplo de slides

Para que os alunos compreendam o cálculo dos volumes do cilindro e dos prismas retos, construiu-se este recurso de forma a fazer uma progressão gradual dos conteúdos, contemplando os seus conhecimentos prévios.

## Anexo III.XXII – Atividades – Números racionais positivos e negativos e números simétricos



(1) Para introduzir esta temática, utilizou-se esta imagem de um prédio. Progressivamente, faziam-se perguntas para que os alunos indicassem em que andar estavam as pessoas ou objetos em relação ao rés do chão e quantos andares se subiam ou desciam para chegar ao ponto escolhido.

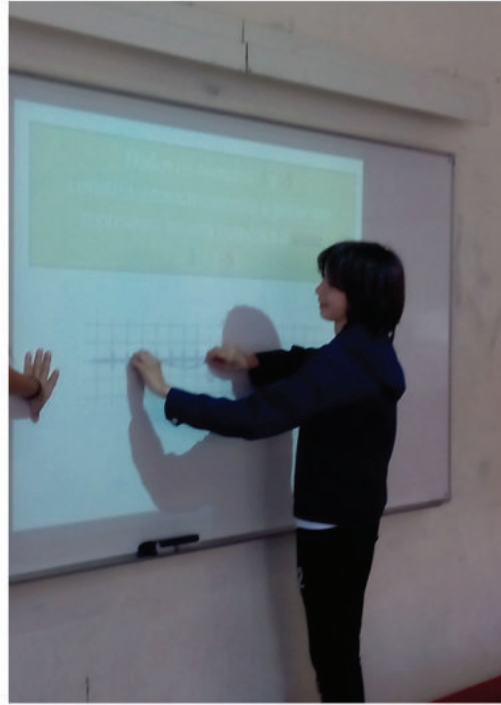
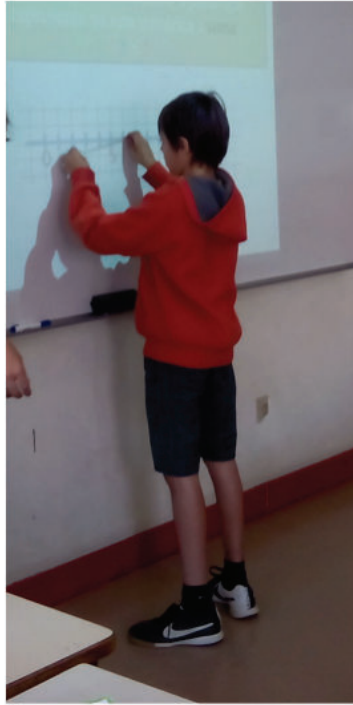
|   |   |
|---|---|
| <p>4. Indica a abcissa do ponto X.</p>  | <p>1. Indica um número positivo ou um número negativo para expressar a seguinte situação:</p>   |
|  <p>-2</p> | <p>Estavam 10 °C abaixo de zero.</p> <p>-10</p>   |
| <p>3. Indica dois números simétricos.</p>   | <p>3. Indica um número positivo ou um número negativo para expressar a seguinte situação:</p> <p>O submarino desceu até aos 1000 metros de profundidade.</p> <p>-1000</p> |

(2) *Jogo Positivos e Negativos: exemplo de perguntas.*



(2) A turma foi dividida em quatro grupos e cada grupo teve direito a um quadro de resposta e caneta. Organização do jogo: Ao ser apresentada a questão, um aluno de cada equipa responde à questão no quadro de resposta e, quando o tempo de resposta terminar, levanta o quadro com a solução. Por cada resposta correta, a equipa recebe um ponto.

Antes de se iniciar o jogo, explicaram-se as regras: os alunos só devem responder na sua vez, estar em silêncio enquanto os outros respondem e participar na atividade. Só serão retirados pontos às equipas se algum dos seus membros infringir as regras.



(3) Com a ajuda de cordão, os alunos medem a distância dos pontos.

## Vamos jogar o Avançar e Recuar

- Duas equipas;
- Em cada cartão do baralho está uma ordem para recuar ou avançar.
- À vez, um membro de cada equipa tira dois cartões do baralho:

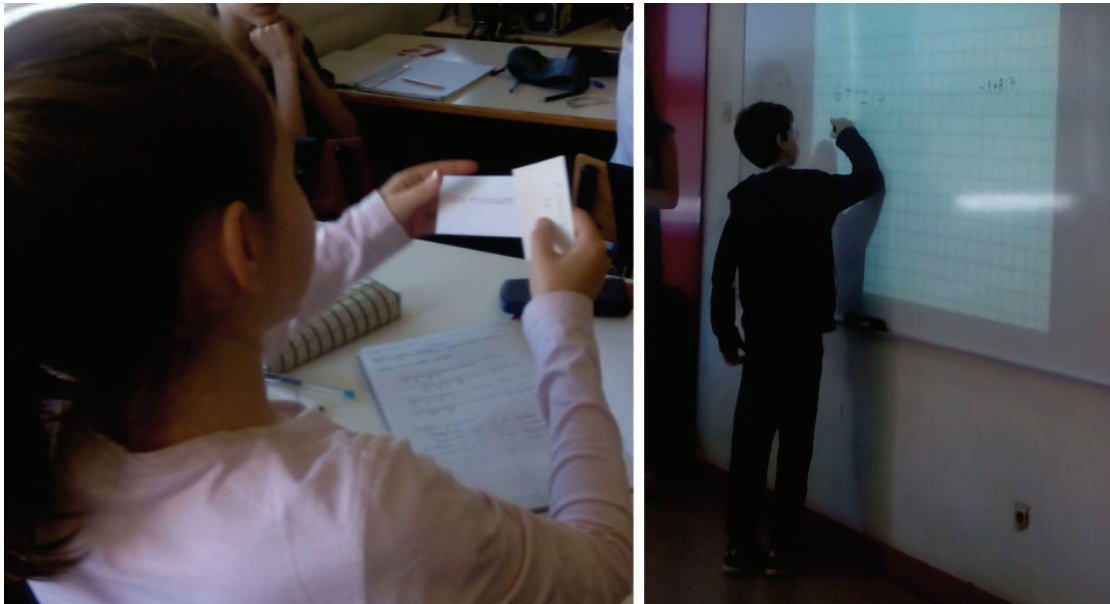
EXEMPLO

AVANÇA  
1

RECUA  
3

- **Primeiro, deve** substituir as duas ordens dadas por uma ordem equivalente: **“RECUAR 2”**
- **De seguida,** deve utilizar números positivos e negativos para expressar as ordens:  **$1 + (-3) = -2$**

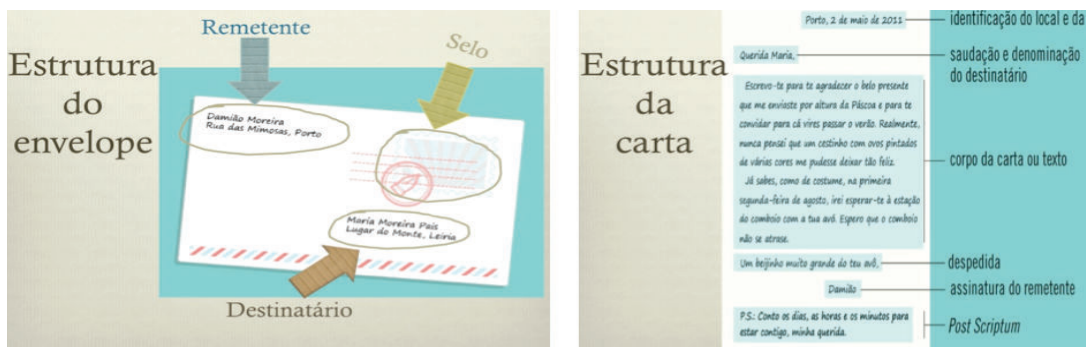
(4) O jogo *Avançar e Recuar* foi criado e dinamizado com o intuito de trabalhar a adição de números racionais positivos e negativos;



(5) Jogo Avançar e Recuar.

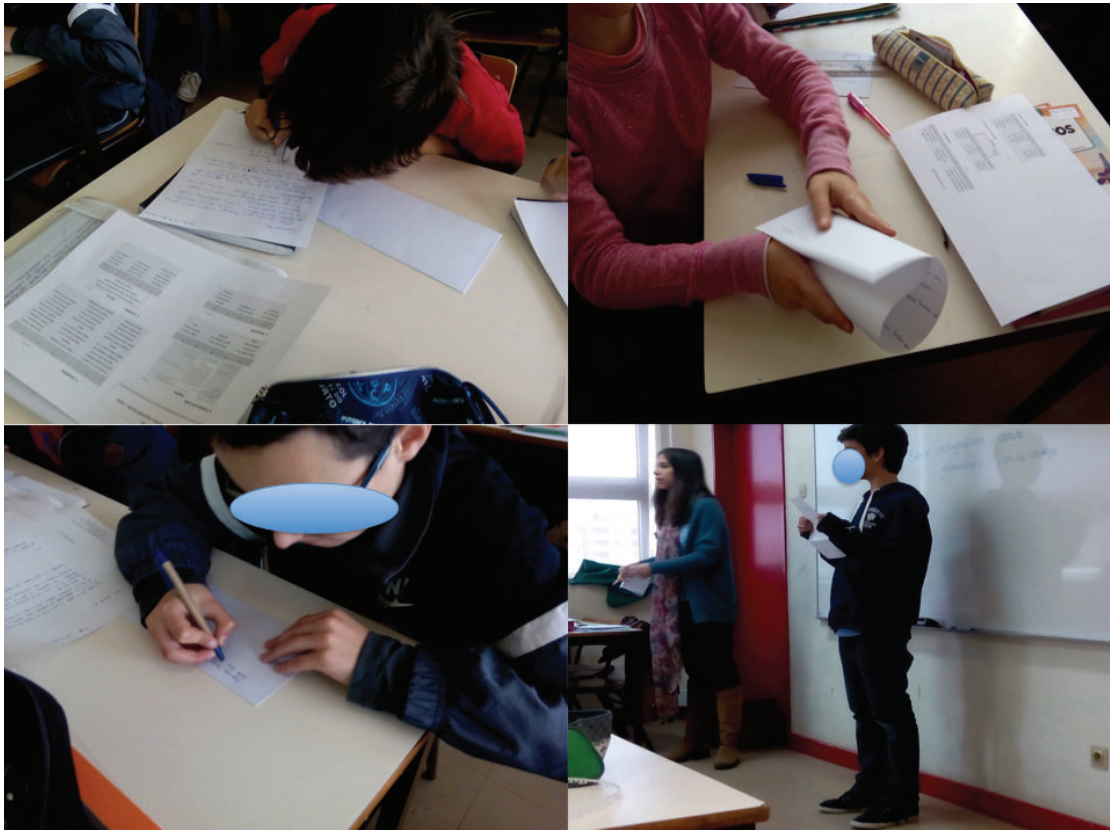
Os alunos substituíam as duas ordens por uma e, de seguida, escreviam a expressão no quadro, fazendo a sua representação também na reta numérica.

## Anexo III.XXIII – Atividades de Expressão Escrita – Português 2º CEB

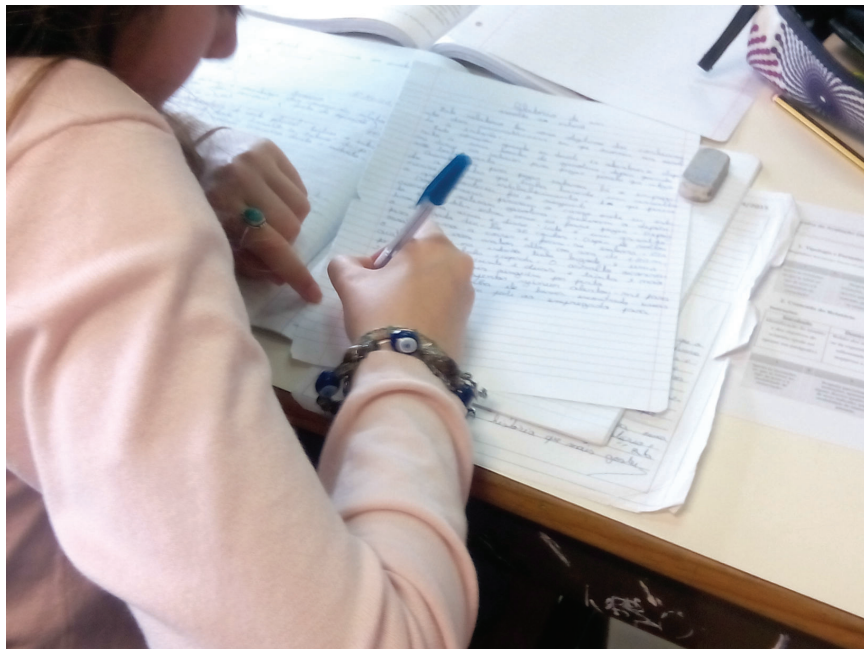


(1) Apresentação e discussão da estrutura da carta e dos critérios de avaliação;





(2) Cada aluno teve direito a uma folha com as indicações de estrutura e critérios de avaliação para escrever a carta. No final da aula, os alunos partilharam as cartas uns com os outros, treinando, também, a oralidade.



(3) Expressão Escrita: relatório.

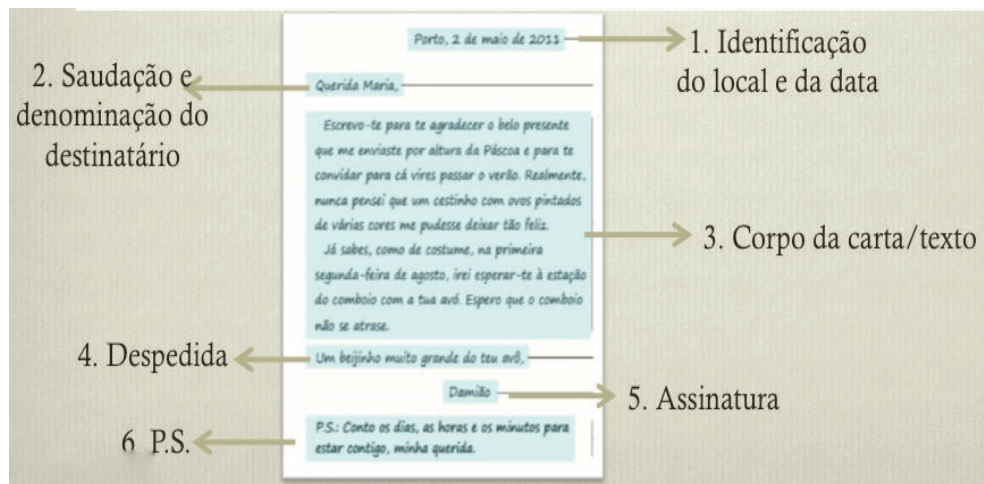
# Autoavaliação

## Grelha de Avaliação Descritiva: Expressão Escrita – Carta

Nome: \_\_\_\_\_

### 1. Formato da Carta

#### Requisitos



| 1  | 2 | 3   | 4 | 5  |
|--|---|---|---|--|
| Cumpre apenas um (ou nenhum) requisito de uma carta; |   | Cumpre pelo menos três dos requisitos de uma carta; |   | Cumpre todos os requisitos de uma carta; |

## 2. Ortografia

---

| 1  | 2 | 3                                    | 4 | 5   |
|--|---|--------------------------------------|---|---|
| Apresenta erros ortográficos com frequência; |   | Apresenta poucos erros ortográficos; |   | Apresenta excepcionalmente (ou nunca) erros ortográficos; |

## 3. Gramática

---

| 1   | 2 | 3  | 4 | 5   |
|---|---|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Na maioria das vezes aplica os sinais de pontuação adequados;</li><li>- Apresenta vários erros de concordância e adequação dos tempos verbais em género e em número;</li><li>- Organiza as frases recorrendo poucas vezes a substituições por pronomes pessoais, por sinónimos e expressões equivalentes e utilizando conectores adequados;</li></ul> |   | <ul style="list-style-type: none"><li>- Aplica os sinais de pontuação adequados;</li><li>- Apresenta poucos erros de concordância e adequação dos tempos verbais em género e em número;</li><li>- Organiza as frases recorrendo na maioria das vezes a substituições por pronomes pessoais, por sinónimos e expressões equivalentes e utilizando conectores adequados;</li></ul> |   | <ul style="list-style-type: none"><li>- Aplica sempre os sinais de pontuação adequados;</li><li>- Estabelece concordância e adequação dos tempos verbais em género e em número;</li><li>- Organiza as frases recorrendo a substituições por pronomes pessoais, por sinónimos e expressões equivalentes e utilizando conectores adequados;</li></ul> |

## 4. Conteúdo

---

### Indicações

1. Robinson recorda ao pai o seu sonho desde criança;
2. Explica-lhe como surgiu a oportunidade de o concretizar;
3. Pede-lhe desculpa pela desilusão causada;
4. Promete dar notícias;

| 1  | 2 | 3   | 4 | 5  |
|--|---|---|---|--|
| Cumpre pelo menos uma das indicações dadas relativas ao conteúdo do texto; |   | Cumpre pelo menos três das indicações dadas relativas ao conteúdo do texto; |   | Cumpre todas as indicações dadas relativas ao conteúdo do texto; |

## 5. Coesão Textual

---

| 1   | 2 | 3   | 4 | 5  |
|---|---|---|---|--|
| As ideias são expressas com pouca interligação entre si e de forma pouca clara; |   | As ideias são expressas com interligação entre si mas de forma pouco clara; |   | As ideias são expressas de forma clara e organizada; |

## 6. Formato do Envelope

---

### Requisitos



| 1  | 2 | 3  | 4 | 5  |
|--|---|--|---|--|
| O envelope tem pelo menos um dos requisitos; |   | O envelope tem pelo menos dois dos requisitos; |   | O envelope tem presente todos os requisitos: |

## 7. Apresentação

---

| 1   | 2 | 3  | 4 | 5  |
|---|---|--|---|--|
| A carta tem uma caligrafia pouco cuidada e apresenta algumas rasuras; |   | A carta tem uma caligrafia cuidada e quase nenhuma rasura; |   | A carta tem uma caligrafia bastante cuidada e uma apresentação limpa sem rasuras e outras marcas de uso; |

BOM TRABALHO!!! 😊

## Grelha de Avaliação Descritiva: Expressão Escrita – Relatório

Nome: \_\_\_\_\_

### 1. Tipologia e Formato do Relatório

**Requisitos: Introdução, Desenvolvimento, Conclusão.**

| 1  | 2 | 3   | 4 | 5  |
|--|---|---|---|--|
| Ignora as instruções no que se refere ao tipo de texto e à modalidade de enunciação. |   | Respeita parcialmente as instruções, apresentando alguns desvios quanto ao tipo de texto indicado, quanto à modalidade de enunciação adotada. |   | Respeita todas as instruções no que se refere ao tipo de texto (relatório) e à modalidade de enunciação. |

### 2. Conteúdo do Relatório

**Instruções:**

| <u>Introdução</u>   | <u>Desenvolvimento</u>  | <u>Conclusão</u>  |
|---|---|---|
| Identificação do assunto e dos objetivos do relatório (pode ser apenas um parágrafo). | Relato dos acontecimentos ou da experiência realizada, salientando-se pontos negativos e positivos. | Pode conter propostas de atuação e eventuais recomendações. |

| 1  | 2 | 3   | 4 | 5  |
|--|---|---|---|--|
| Ignora as instruções no que se refere ao tipo de texto e à modalidade de enunciação. |   | Respeita parcialmente as instruções, apresentando alguns desvios quanto ao tipo de texto indicado, quanto à modalidade de enunciação adotada. |   | Respeita todas as instruções no que se refere ao tipo de texto (relatório) e à modalidade de enunciação. |

### 3. Ortografia

---

| 1  | 2 | 3                                    | 4 | 5   |
|--|---|--------------------------------------|---|---|
| Apresenta erros ortográficos com frequência; |   | Apresenta poucos erros ortográficos; |   | Apresenta excepcionalmente (ou nunca) erros ortográficos; |

### 4. Gramática

---

| 1   | 2 | 3  | 4 | 5   |
|---|---|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Na maioria das vezes aplica os sinais de pontuação adequados;</li> <li>- Apresenta vários erros de concordância e adequação dos tempos verbais em género e em número;</li> <li>- Organiza as frases recorrendo poucas vezes a substituições por pronomes pessoais, por sinónimos e expressões equivalentes e utilizando conectores adequados;</li> </ul> |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplica os sinais de pontuação adequados;</li> <li>- Apresenta poucos erros de concordância e adequação dos tempos verbais em género e em número;</li> <li>- Organiza as frases recorrendo na maioria das vezes a substituições por pronomes pessoais, por sinónimos e expressões equivalentes e utilizando conectores adequados;</li> </ul> |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplica sempre os sinais de pontuação adequados;</li> <li>- Estabelece concordância e adequação dos tempos verbais em género e em número;</li> <li>- Organiza as frases recorrendo a substituições por pronomes pessoais, por sinónimos e expressões equivalentes e utilizando conectores adequados;</li> </ul> |

## 5. Coesão Textual

---

| 1   | 2 | 3  | 4 | 5  |
|---|---|--|---|--|
| As informações são expressas com pouca interligação entre si, forma pouca clara e desordenadamente; |   | As informações são expressas com interligação entre si mas de forma pouco clara ou pouco ordenada; |   | As informações são expressas de forma clara, organizada e ordenadamente; |

## 6. Vocabulário

---

| 1  | 2 | 3   | 4 | 5   |
|--|---|---|---|---|
| Emprega um vocabulário básico, com uma linguagem repetitiva e cansativa para o leitor; |   | Emprega um vocabulário variado, com uma linguagem precisa que envolve o leitor. |   | Emprega um vocabulário rico, variado, com uma linguagem precisa que envolve o leitor. |

## 7. Apresentação

---

| 1   | 2 | 3  | 4 | 5  |
|---|---|--|---|--|
| O relatório tem uma caligrafia pouco cuidada e apresenta algumas rasuras; |   | O relatório tem uma caligrafia cuidada e quase nenhuma rasura; |   | O relatório tem uma caligrafia bastante cuidada e uma apresentação limpa sem rasuras e outras marcas de uso; |

BOM TRABALHO!!! 😊



## Anexo III.XXIV – Jogo *Mostra o que sabes!*



VAMOS JOGAR O... MOSTRA O QUE SABES!

1. Reescreve a frase seguinte substituindo a expressão sublinhada por um pronome pessoal adequado.

Eles nunca guardam os iogurtes no frigorífico.

Eles nunca os guardam no frigorífico.

7. Qual é o recurso expressivo presente na frase?

A flor estava a chorar.

a) Hipérbole      b) Perífrase

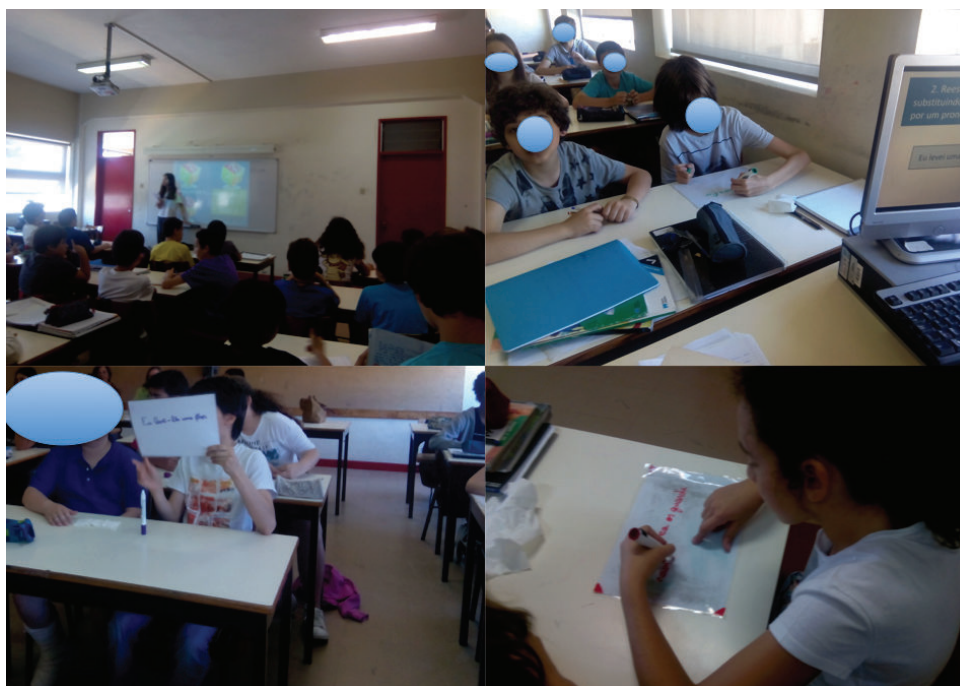
c) Personificação      d) Comparação

15. A função do encenador é...

a) Escrever o texto dramático.      b) Criar o cenário.

c) Escolher os adereços.      d) Dirigir a representação.

(1) Exemplo de questões do jogo relativo a todos os conteúdos trabalhados ao longo do ano em Português.



(2) A turma foi dividida em quatro grupos e cada grupo teve direito a um quadro de resposta e caneta. Organização do jogo: Ao ser apresentada a questão, um aluno de cada equipa responde à questão no quadro de resposta e, quando o tempo de resposta

terminar, levanta o quadro com a solução. Por cada resposta correta, a equipa recebe um ponto.

Antes de se iniciar o jogo, explicaram-se as regras: os alunos só devem responder na sua vez, estar em silêncio enquanto os outros respondem e participar na atividade. Só serão retirados pontos às equipas se algum dos seus membros infringir as regras.

### **Anexo III.XXV – HGP – Análise de documentos**

«Agradeço a V. Exa. o convite que me fez para sobraçar a pasta das Finanças, firmado no voto unânime do Conselho de Ministros, e as palavras amáveis que me dirigiu. Não tem que agradecer-me ter aceitado o encargo, porque representa para mim tão grande sacrifício que por favor ou amabilidade o não faria a ninguém. Faço-o ao meu país como dever de consciência, friamente, serenamente cumprido.

Não tomaria, apesar de tudo, sobre mim esta pesada tarefa, se não tivesse a certeza de que ao menos poderia ser útil a minha acção, e de que estavam asseguradas as condições dum trabalho eficiente. V. Exa. dá aqui testemunho de que o Conselho de Ministros teve perfeita unanimidade de vistas a este respeito e assentou numa forma de íntima colaboração com o Ministério das Finanças, sacrificando mesmo nalguns casos outros problemas à resolução do problema financeiro, dominante no actual momento».

António de Oliveira Salazar, excerto do discurso de tomada de posse do cargo de Ministro das Finanças –27 de Abril de 1928

(1) Análise do documento do discurso de Salazar na tomada de posse do cargo de Ministro das Finanças

Possíveis questões:

- Quem fez o discurso?
- Quando?
- Porque é que António de Oliveira Salazar fez este discurso?
- O que está a agradecer?
- Para que cargo foi nomeado?
- Quem votou para que Salazar fosse Ministro das Finanças?
- Qual a razão que Salazar aponta para ter aceite o cargo?
- O que é que isso nos diz sobre Salazar?
- Salazar pensa que será bem sucedido como Ministro das Finanças?
- O que pensa fazer Salazar enquanto Ministro das Finanças?

- Quando se refere às 'condições asseguradas', quais são estas condições?
- Quem irá trabalhar com colaboração com o Ministério das Finanças?
- Qual é o problema que Salazar pensa ser prioritário nesta altura?

## Doc. FALTA DE LIBERDADE

Os portugueses não podem discordar do governo sem que lhes tirem o emprego, a liberdade ou a vida, nem organizar-se em partidos políticos sem logo sofrerem a acusação de “atividades subversivas”, nem ter sindicatos para defender os seus direitos, nem fazer greve, sem que logo apareça a polícia para os prender, nem escrever as suas opiniões na imprensa ou em livros, sem os cortes da censura, as apreensões e os julgamentos.

Álvaro Cunhal, Rumo à Vitória, 1964 (adaptado)

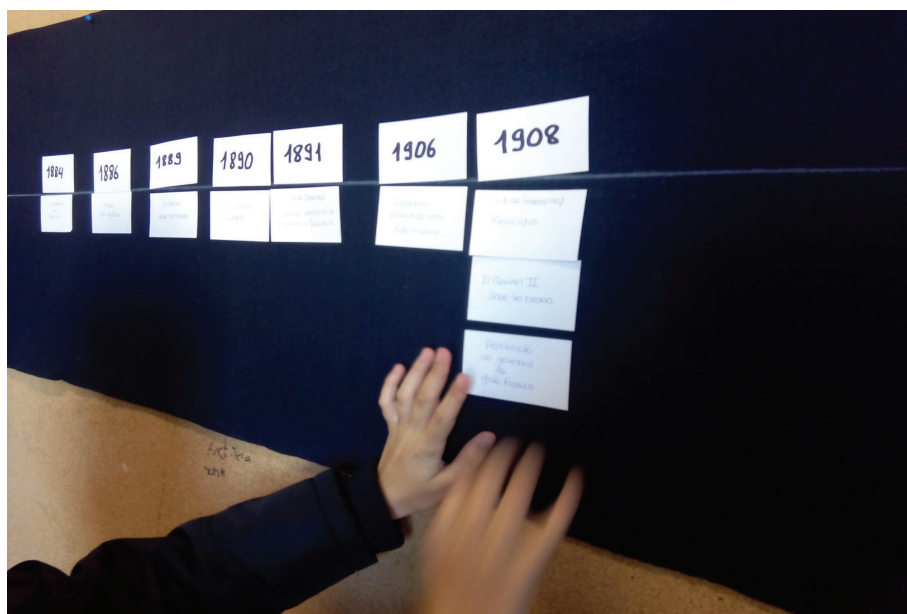
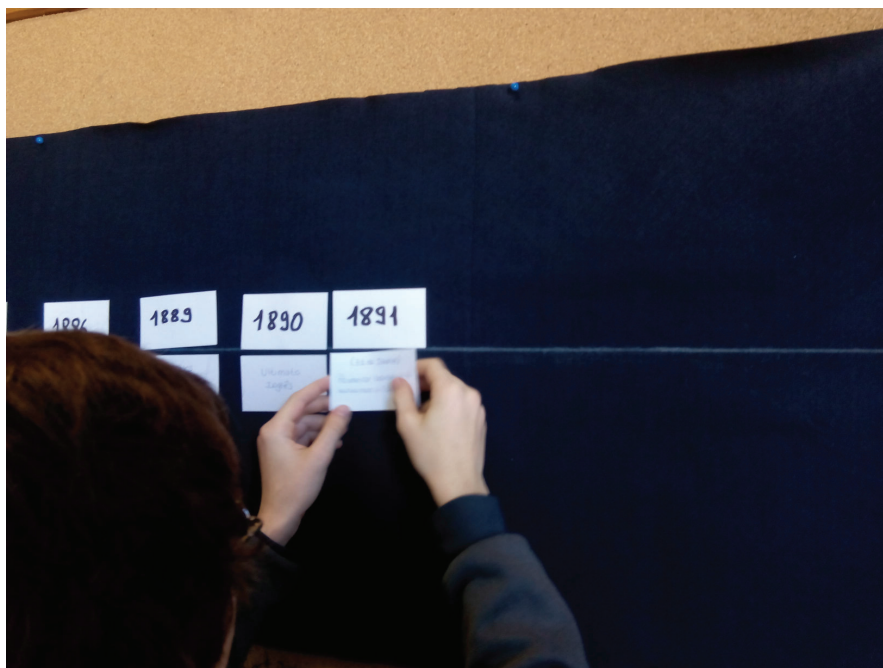
Subversivas – que provocam instabilidade, confusão, desordem.

(2) Análise de documento sobre a falta de liberdade durante o regime salazarista.

Possíveis questões:

- Quem escreveu este texto?
- Quando?
- O que é que os portugueses não podem fazer?
- O que acontece se o fizerem?
- Se os cidadãos se organizarem em partidos políticos são acusados de quê?
- A polícia aparece quando os cidadãos fazem o quê?
- Este documento fala sobre o desrespeito à liberdade de expressão?
- De que forma?
- Este documento leva-nos a pensar que na altura se vivia uma democracia ou uma ditadura?
- Porquê?
- Qual é a diferença entre os dois regimes?

## Anexo III.XXVI – HGP – Construção de um friso cronológico



(1) Construção do friso cronológico em grande grupo.

## Anexo III.XXVII – Projeto: *Um regime, dois pontos de vista – O Estado Novo*

Apresentação do Projeto

Depois de estudados os conteúdos relativos ao regime do Estado Novo, propõe-se a dinamização deste projeto como forma de consolidação e sistematização dos mesmos e para que os alunos tomem consciência da parcialidade com que a História pode ser relatada, e os factos manipulados.

Pretende-se, portanto, que os alunos produzam um documentário tendencioso sobre o Estado Novo. Desta forma, a turma deve ser dividida em dois grupos para que se criem dois canais televisivos: um dos grupos estará encarregue do canal de Defesa do Regime e o outro grupo do canal de Oposição ao Regime. Estudando e tratando os mesmos temas, deverão retratar o regime segundo a sua visão. Toda a informação relatada deve ser verdadeira, contudo cada canal televisivo tem direito a dizer três mentiras que beneficiem o seu lado político e prejudiquem o lado oposto. Depois da emissão dos documentários, estas mentiras devem ser detetadas pelo grupo contrário e denunciadas num artigo de jornal que deverão redigir.

Para acompanhar a dinamização do projeto, criou-se uma página da internet com o intuito de orientar a pesquisa e facilitar a comunicação entre os próprios alunos e as professoras estagiárias.

## **Organização**

### **Sessão 1: Apresentação do Projeto**

**Objetivos:** (a) sensibilizar os participantes para a importância do tema e motivar o envolvimento para o projeto; conhecer e explorar as ferramentas com que irão trabalhar;

É nesta primeira sessão que será proposto aos alunos a criação de dois canais televisivos: um de defesa do regime e outro de oposição ao regime do Estado Novo. Os alunos serão jornalistas e historiadores e devem explorar os temas previamente definidos para criarem o seu documentário/jornal televisivo. Cada canal televisivo tem direito a dizer três mentiras, no seu documentário, que beneficiem o seu lado político.

Desta forma, a sessão irá começar com a apresentação do site criado para o desenvolvimento do projeto. No site, constam os temas que cada grupo deverá abordar no seu documentário, assim como ligações para a pesquisa orientada de cada questão. Assim, apresentados os temas/questões, dividir-se-á a turma em dois grupos e será feito o sorteio dos temas pelos membros do grupo. Estes devem escrever um texto relativo ao seu tema tendo em consideração a visão política do canal a que pertencem, que servirá como guião da entrevista que irão gravar.

Os alunos devem terminar toda a pesquisa dos temas antes da sessão seguinte (1). No site, existe uma página com critérios de qualidade da pesquisa e texto, para que os alunos sejam bem sucedidos na execução desta tarefa autonomamente.

O docente deverá acrescentar no site uma página relativa à divisão dos temas pelos membros do grupo, de forma a que os alunos tenham sempre acesso a essa informação.

(1) Independentemente de outros locais/fontes onde podem consultar/pedir informação, o site criado disponibiliza ligações para que os alunos façam pesquisa orientada e oferece a possibilidade dos alunos comunicarem e partilharem informação entre si.

**Objetivos do trabalho de casa/trabalho autónomo:** (a) Utilizar recursos digitais on-line e off-line para pesquisar, selecionar, e tratar informação de acordo com objetivos concretos e com critérios de qualidade e pertinência; (b) interagir e colaborar com outras pessoas em ambientes on-line propostos pelo professor (site) e utilizar as ferramentas de comunicação disponíveis com respeito pelas regras de conduta subjacentes; (c) procurar, recolher, selecionar e organizar informação, com vista à construção de conhecimento (de acordo com objetivos pré-definidos);

### **Sessão 2: Elaboração e correção dos textos/guiões.**

**Objetivos:** (a) Escrever um texto coerente de opinião com a tomada de uma posição, apresentando razões que a justifiquem, com correção histórica; (b) Construir uma argumentação em defesa de uma posição sobre um tema proposto pelo professor;

Esta sessão deve ser dedicada à elaboração e organização dos textos/guiões para o documentário. Com a pesquisa previamente feita em casa, concluir-se-á a escrita dos guiões. Estes devem ser corrigidos pelo docente antes de se iniciarem as gravações.

Já com os textos escritos, os alunos devem reunir em grupo para partilharem os textos e decidirem onde serão acrescentadas as três mentiras. Devem, também, decidir o nome do seu canal televisivo.

### **Sessão 3: Gravação das entrevistas**

**Objetivos:** (a) Planificar um discurso oral, definindo alguns tópicos de suporte a essa comunicação e hierarquizando a informação essencial; (b) Adequar movimentos, gestos e expressão facial, tom de voz, pausas, entoação e ritmo; (c) Tratar um assunto com vocabulário diversificado e adequado;

Cada grupo deverá estar numa sala separada para conseguir fazer as gravações sem barulho e interrupções. Todos os membros deverão participar no vídeo como jornalistas e historiadores. Assim, devem organizar-se em pares para que na gravação um faça o papel de jornalista e o outro de historiador/entrevistado, invertendo os papéis. Neste caso, como o tempo é escasso, o docente deverá fazer as gravações com os alunos.

### **Sessão 4: Apresentação dos documentários**

**Objetivos:** (a) Tomar notas e registar tópicos; (b) Manifestar, justificando, a reação pessoal ao texto ouvido.

Nesta sessão, os alunos deveriam ter identificado as mentiras do canal contrário – para posteriormente redigirem um artigo de jornal a contrapor as mentiras - e fazer uma heteroavaliação e autoavaliação dos documentários. Contudo, não houve tempo para o fazer, tendo se apenas visualizado os documentários.

### **Temas**

1. Caracterizar o estado do país antes de Salazar ser Ministro das Finanças;
2. Descrever o trabalho de Salazar como Ministro das Finanças – O Saneamento das Contas Públicas;
3. Falar sobre a eleição de Salazar como Presidente do Conselho de Ministros - A Constituição de 1933 e o início do Estado Novo;
4. Explicar a Política de Obras Públicas;
5. Referir os mecanismos de difusão dos valores do Estado Novo e da repressão dos opositores: Os valores do Estado Novo – Deus, Pátria e Família;
6. Referir os mecanismos de difusão dos valores do Estado Novo e da repressão dos opositores: Pilares do Regime: Censura, PIDE, Propaganda (e o culto ao chefe), Partido Único;
7. Referir os mecanismos de difusão dos valores do Estado Novo e da repressão dos opositores: Ensino, Mocidade e Legião Portuguesa;
8. Referir os mecanismos de difusão dos valores do Estado Novo e da repressão dos opositores: Desrespeito a liberdades e direitos dos cidadãos;
9. Descrever as condições de vida durante o Estado Novo;
10. Referir a oposição ao regime do Estado Novo;
11. Falar sobre a Guerra Colonial.

## Avaliação

### Grelhas de Avaliação Descritiva do Documentário

## INDICADORES DE QUALIDADE DE PESQUISA E PRODUÇÃO ESCRITA

| ENVOLVIMENTO ONLINE  |  |
|--|--|
| O aluno assume comportamentos que respeitam as regras de conduta online (netiqueta). |  |

| QUALIDADE DA PESQUISA – AVALIADA NA PRODUÇÃO ESCRITA  |   |  |   |   |
|---|---|--|---|---|
| 1   | 2 | 3  | 4 | 5   |
| O aluno tem dificuldade em pesquisar e recolher informação e a informação que seleciona e trata é pouco pertinente e/ou desrespeita o objetivo do seu tema de trabalho;<br>O aluno revela dificuldades em distinguir informação pertinente de acessória de acordo com o seu tema de trabalho; |   | O aluno é capaz de pesquisar e recolher informação, e a informação que seleciona e trata é frequentemente pertinente, adequando-se ao objetivo do seu tema de trabalho.<br>O aluno é capaz de distinguir frequentemente informação pertinente de acessória de acordo com o seu tema de trabalho; |   | O aluno é capaz de pesquisar, recolher, selecionar e tratar informação pertinente de acordo com o objetivo do seu tema de trabalho;<br>O aluno é capaz de distinguir a informação pertinente da acessória de acordo com o seu tema de trabalho; |

| Coesão Textual  |   |  |   |   |
|---|---|--|---|---|
| 1   | 2 | 3  | 4 | 5   |
| O aluno redige um texto sem estruturação, as informações são expressas com pouca interligação entre si, forma pouca clara e desordenadamente; |   | O aluno redige um texto estruturado e articulado, as informações são expressas com interligação entre si mas de forma pouco clara ou pouco ordenada; |   | O aluno redige um texto bem estruturado e articulado, expressando as informações de forma clara, organizada e ordenada; |



| Conteúdos / Tema   |   |  |   |   |
|--|---|--|---|---|
| 1  | 2 | 3  | 4 | 5   |
| <p>O aluno tem dificuldade em respeitar o seu tema, selecionando e apresentando informação inapropriada.</p> <p>O aluno revela alguma dificuldade em respeitar a modalidade de enunciação do texto (guião de entrevista);</p> <p>O aluno tem pouca capacidade de argumentação e persuasão, não defendendo apropriadamente a sua posição;</p> <p>O aluno manifesta pouca relevância e correção histórica na informação apresentada;</p> |   | <p>O aluno respeita, de uma forma geral, o seu tema, selecionando e apresentando com frequência informação pertinente;</p> <p>O aluno respeita parcialmente a modalidade de enunciação do texto (guião de entrevista);</p> <p>O aluno revela capacidade de argumentação e persuasão para defender a sua posição em grande parte do texto;</p> <p>O aluno manifesta relevância e correção histórica na maior parte da informação apresentada;</p> |   | <p>O aluno respeita o seu tema, selecionando e apresentando informação pertinente (ao tema);</p> <p>O aluno respeita a modalidade de enunciação do texto (guião de entrevista);</p> <p>O aluno revela capacidade de argumentação e persuasão para defender a sua posição;</p> <p>O aluno manifesta relevância e correção histórica na informação apresentada;</p> |

| Gramática  |   |   |   |  |
|--|---|---|---|--|
| 1  | 2 | 3   | 4 | 5  |
| <p>O aluno na maioria das vezes aplica os sinais de pontuação adequados;</p> <p>O aluno apresenta vários erros de concordância e adequação dos tempos verbais em género e em número;</p> <p>O aluno organiza as frases recorrendo poucas vezes a substituições por pronomes pessoais, por sinónimos e expressões equivalentes e utilizando conectores adequados;</p> |   | <p>O aluno aplica os sinais de pontuação adequados;</p> <p>O aluno apresenta poucos erros de concordância e adequação dos tempos verbais em género e em número;</p> <p>O aluno organiza as frases recorrendo na maioria das vezes a substituições por pronomes pessoais, por sinónimos e expressões equivalentes e utilizando conectores adequados;</p> |   | <p>O aluno aplica sempre os sinais de pontuação adequados;</p> <p>O aluno estabelece concordância e adequação dos tempos verbais em género e em número;</p> <p>O aluno organiza as frases recorrendo a substituições por pronomes pessoais, por sinónimos e expressões equivalentes e utilizando conectores adequados;</p> |

| Ortografia  |   |   |   |  |
|---|---|---|---|--|
| 1   | 2 | 3   | 4 | 5  |
| <p>Apresenta erros ortográficos com frequência.</p> |   | <p>Apresenta poucos erros ortográficos.</p> |   | <p>Apresenta excepcionalmente (ou nunca) erros ortográficos.</p> |

## INDICADORES DE QUALIDADE DE FILMAGENS DOS VÍDEOS

| GRAVAÇÃO DOS VÍDEOS   |   |   |   |  |
|---|---|---|---|--|
| 1   | 2 | 3   | 4 | 5  |
| <p>O aluno mostra dificuldade na capacidade oral de persuasão;</p> <p>O aluno faz pouca projeção de voz, sem entoação e pouca dicção.</p> <p>O aluno revela pouco cuidado na organização das ideias/informação, exprimindo pouca sequência lógica de apresentação.</p> <p>O aluno utiliza um vocabulário pouco adequado;</p> <p>O aluno limita-se a olhar para o guião, raramente ou nunca para a câmara;</p> |   | <p>O aluno revela capacidade oral de persuasão na maioria das vezes;</p> <p>O aluno projeta a voz, contudo é pouco expressivo;</p> <p>O aluno revela capacidade de organização de ideias/informação na maioria das vezes, e a sequência lógica é perceptível;</p> <p>O aluno respeita frequentemente o vocabulário adequado;</p> <p>O aluno olha para a câmara, mas utiliza com frequência o guião;</p> |   | <p>O aluno revela capacidade oral de persuasão;</p> <p>O aluno projeta a voz com entoação e dicção;</p> <p>O aluno é capaz de organizar as ideias/informação, revelando uma sequência lógica de apresentação;</p> <p>O aluno respeita a terminologia utilizada;</p> <p>O aluno olha para a câmara, utilizando o guião só para se orientar;</p> |

## **Anexo III.XXVIII - Fichas de preparação para os testes sumativos – 1º CEB**

### **I – Português**

#### **✓ Lê o texto A com muita atenção**

Na véspera do dia 11 de Novembro, a professora anunciou:

- Amanhã é dia de S. Martinho e vamos fazer um magusto. Quem sabe o que é um magusto?

- Eu – respondeu o Augusto – É uma fogueira de castanhas.

Era o único que sabia, e explicou:

- Assam-se as castanhas no chão, num braseiro de folhagem. E, entusiasmado, foi contando, falando dos soutos, que são as matas dos castanheiros, dos ouriços, que são bolas cheias de picos, dentro das quais se arrumam as castanhas. Quando chega o Outono, os ouriços “arreganham” ou “britam” (como se diz na Beira Alta), ou seja, abrem-se e deixam cair as castanhas no chão.

- Ouriços também há na praia; nas rochas – disse a Alice.

- São os ouriços-do-mar. Também redondos e cobertos de espinhos; mas esses são animais, não dão frutos – explicou desta vez a professora, porque estes ouriços não eram do conhecimento do Augusto.

Aos olhos dos colegas, o Augusto tornou-se de um dia para o outro uma pessoa importante. Sabia daquilo a valer! E mais importante ainda no dia seguinte.

Foi ele quem ajudou a professora a espalhar no chão ramos e as castanhas retalhadas, que os meninos depois retiravam da fogueira, ainda bem quentes, e regalavam-se a comê-las.

Maria Isabel Mendonça Soares, *Contos do Jardim*, Verbo (s.d.) (adaptado)

#### **✓ Responde às seguintes questões relativas ao texto A, de forma completa:**

1. Que tipo de texto é este? Assinala com um X a resposta correta.

Expositivo ou informativo

- Dialogal
- Narrativo
- Descritivo

2. O que anunciou a professora na véspera do dia 11 de Novembro?

---

---

3. Onde se passa a história que acabaste de ler? Assinala com um X a opção correta.

- Em casa
- No parque
- Na escola
- Na loja das castanhas

4. Qual era o aluno que sabia o que era o Magusto?

---

---

5. Pelo texto, o que podes dizer sobre o que é o Magusto? Assinala com um X a resposta correta.

- São os soutos, que são as matas dos castanheiros, e os ouriços, que são bolas cheias de picos.
- É quando os ouriços *britam* ou *arreganham*, deixando cair as castanhas no chão.
- É uma festa, celebrada no dia de S. Martinho, onde se assam castanhas à volta de uma fogueira.

6. «Quando chega o Outono, os ouriços “arreganham” ou “britam”». Explica o significado desta afirmação.

---

---

---

---

7. Como se sentia Augusto quando falava sobre o Magusto?

---

---

---

---

8. Quais são as diferenças e as semelhanças entre os ouriços de que falam o Augusto e a Alice?

---

---

---

---

---

9. Por que razão o Augusto, de um dia para o outro, se tornou numa pessoa importante aos olhos dos seus colegas?

---

---

---

---

10. Numera as frases , de 1 a 7, de acordo com os acontecimentos do texto.

\_\_\_ A professora anunciou que iam fazer um Magusto no dia de São Martinho.

\_\_\_ O Augusto era o único que sabia o que era o Magusto.

\_\_\_ O Augusto falou sobre os soutos e o surgimento das castanhas.

\_\_\_ A professora explicou a diferença entre os ouriços.

\_\_\_ O Augusto tornou-se muito importante aos olhos dos colegas.

\_\_\_ O Augusto ajudou a professora a fazer a fogueira.

\_\_\_ Os meninos comeram as castanhas ainda quentes.

11. Lê o texto atentamente e sugere um título que se adequa ao seu conteúdo.

---

✓ **Lê o texto B com muita atenção**

## Crise não atinge castanhas e vinho novo no São Martinho

**Feira anual regista milhares de visitantes. Vendedores dizem que vendas não são afectadas pelas dificuldades económicas**

As castanhas assadas continuam a ser, a par com o vinho, as rainhas da Feira de S. Martinho, que começou ontem em Penafiel e vai prolongar-se até ao próximo dia 21 deste mês, e nem a crise faz com que os visitantes deixem de comprar um quarteirão de castanhas e beber "uma malga" de vinho.

O dia de ontem trouxe às ruas da cidade milhares de pessoas.

Fátima Sousa é vendedora de castanhas na Feira de S. Martinho há seis anos e conta este ano com a ajuda do marido, Luís Cardoso, e de mais quatro familiares para poder dar "vazão aos pedidos dos clientes". A dois euros o quarteirão, Fátima Sousa tem vendido "ao mesmo preço" do ano passado.

**Vocabulário:**

Quarteirão - 25 unidades

Diário de Notícias, 10 de Novembro de 2010 (adaptado)

✓ **Responde às seguintes questões relativas ao texto B, de forma completa:**

1. Que tipo de texto é este? Assinala com um X a resposta correta.

\_\_\_ Expositivo ou informativo

- Dialogal
- Narrativo
- Descritivo

2. Qual é o assunto principal do texto?

---

3. Em que ano, mês e dia foi publicado este texto?

---

4. Onde se passa a Feira de São Martinho?

---

5. «As castanhas assadas continuam a ser, a par com o vinho, as rainhas da Feira de S. Martinho». Qual é o significado desta expressão? Assinala com um X a opção correta.

- As castanhas são o produto mais procurado da feira.
- O vinho é o produto menos procurado da feira.
- As castanhas e o vinho são os produtos mais procurados da feira.
- As castanhas e o vinho são os produtos menos procurados da feira.

6. Classifica como verdadeiras (v) ou falsas (f) as seguintes afirmações:

- A Feira passa-se na Primavera.
- A Feira é em Penafiel.
- A Feira celebra a Páscoa.
- As castanhas e o vinho não são produtos procurados na feira.
- A crise fez com que menos pessoas comprassem castanhas e vinho.
- Fátima Sousa vende castanhas com a ajuda do marido e de quatro familiares.
- O preço das castanhas aumentou.

✓ **Responde às seguintes questões sobre o Funcionamento da Língua**

1. Completa o quadro com o grau dos nomes.

|                   |               |                    |
|-------------------|---------------|--------------------|
| <b>Diminutivo</b> | <b>Normal</b> | <b>Aumentativo</b> |
|-------------------|---------------|--------------------|

|           |          |           |
|-----------|----------|-----------|
|           | trabalho |           |
|           |          | dinheirão |
| piquinhos |          |           |
|           | marido   |           |

2. Coloca os seguintes nomes no quadro, conforme variem em género e em número.

|           |              |             |         |
|-----------|--------------|-------------|---------|
| soutos    | castanheiros | avó         | magusto |
| fogueira  | Outono       | ouriços     | Augusto |
| castanhas | professora   | S. Martinho | colegas |

| Número<br>Género | Singular | Plural |
|------------------|----------|--------|
| <b>Feminino</b>  |          |        |
| <b>Masculino</b> |          |        |

3. Coloca os seguintes nomes no quadro, conforme sejam nomes pessoais, nomes comuns ou nomes comuns coletivos.

|           |        |         |          |            |          |
|-----------|--------|---------|----------|------------|----------|
| Augusto   | porta  | limão   | Alice    | multidão   | soutos   |
| castanhas | Fátima | vinho   | alcateia | Penafiel   | cacho    |
| enxame    | ouriço | Cardoso | Portugal | professora | fogueira |



| NOMES PRÓPRIOS | NOMES COMUNS | NOMES COMUNS<br>COLETIVOS |
|----------------|--------------|---------------------------|
|                |              |                           |

4. Coloca a frase...

a) ... no futuro.

O Augusto leva os ouriços.

---

b) ... no pretérito imperfeito.

Os meninos comeram as castanhas.

---

c) ... no pretérito perfeito.

A Alice dorme com o seu peluche.

---

5. Escreve as frases, substituindo as palavras destacadas por pronomes pessoais.

**Eu e os meus amigos** fomos à feira de Penafiel.

---

**O Augusto e a Alice** viram os ouriços caídos no chão.

---

A **professora** fez uma fogueira.

---

**Madalena e Lourenço**, sabeis o que é o Magusto?

---

6. Completa o quadro fazendo a divisão silábica, registando o número de sílabas de cada palavra e assinalando com X a sua classificação, como no exemplo.

|                | Divisão silábica | Número de sílabas | Monossílabo | Dissílabo | Trissílabo | Polissílabo |
|----------------|------------------|-------------------|-------------|-----------|------------|-------------|
| Magusto        | Ma-gus-to        | 3                 |             |           | X          |             |
| vendedora      |                  |                   |             |           |            |             |
| Martinho       |                  |                   |             |           |            |             |
| vinho          |                  |                   |             |           |            |             |
| par            |                  |                   |             |           |            |             |
| ouriços-do-mar |                  |                   |             |           |            |             |
| castanha       |                  |                   |             |           |            |             |
| feira          |                  |                   |             |           |            |             |
| assadas        |                  |                   |             |           |            |             |

7. Sublinha a sílaba tónica das palavras e completa o quadro assinalado com um X a sua classificação quanto à posição da sua sílaba tónica.

|                  | Aguda | Grave | Esdrúxula |
|------------------|-------|-------|-----------|
| Mag <u>u</u> sto |       | X     |           |
| vendedora        |       |       |           |
| árvore           |       |       |           |
| vinho            |       |       |           |
| par              |       |       |           |
| ouriços-do-mar   |       |       |           |
| castanha         |       |       |           |
| pássaro          |       |       |           |
| frigorífico      |       |       |           |
| chaminé          |       |       |           |

8. Identifica as frases com **A** ou **B**. (**A** – Frase afirmativa / **B** – Frase negativa)

\_\_\_ O Magusto é celebrado no Outono.

\_\_\_ A Filomena gosta de castanhas.

\_\_\_ A feira foi cancelada.

\_\_\_ Os ouriços ainda não caíram das árvores.

\_\_\_ No dia de S. Martinho, nunca choveu.

\_\_\_ O José não foi à escola.

9. Dá um exemplo de uma frase do tipo declarativa, uma frase do tipo interrogativo e uma do tipo exclamativo.

**Declarativa:** \_\_\_\_\_

**Interrogativa:** \_\_\_\_\_

**Exclamativa:** \_\_\_\_\_

10. Sublinha os **adjetivos** do seguinte texto:

Do outro lado da rua já se sentia o seu cheiro maravilhoso. Pedi dois cartuxos enormes para levar para casa. A sua casca era estaladiça mas quando a saboreei era tão suave que se desfazia na boca. É tão bom comer castanhas!

11. **Sublinha** o Grupo Nominal e **circula** o Grupo Verbal das seguintes frases:

O Filipe comeu todas as castanhas.

Foi de vestido azul, a Catarina

Eles foram à barraca do vinho verde.

A Patrícia e a Rita observaram a fogueira.

A Dona Fátima vendia castanhas na feira.

Nós viemos embora no final da festa.

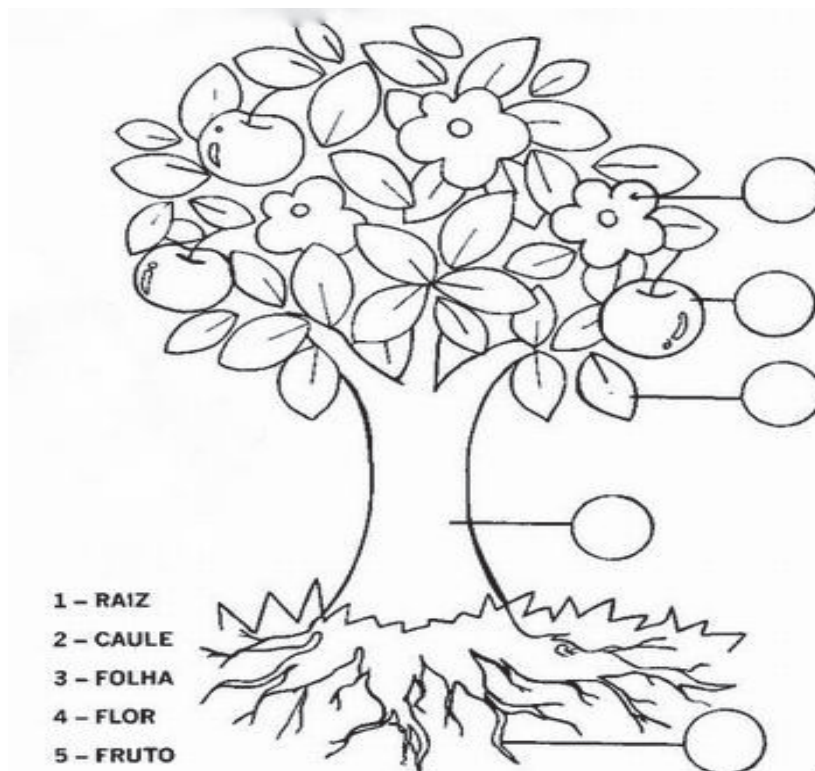
12. Constrói uma frase que inclua sujeito e predicado e identifica-os.

---

## II – Estudo do Meio

Lê atentamente todas as questões antes de responderes.

1. Identifica as diferentes partes da planta no desenho, numerando de acordo com a legenda apresentada.



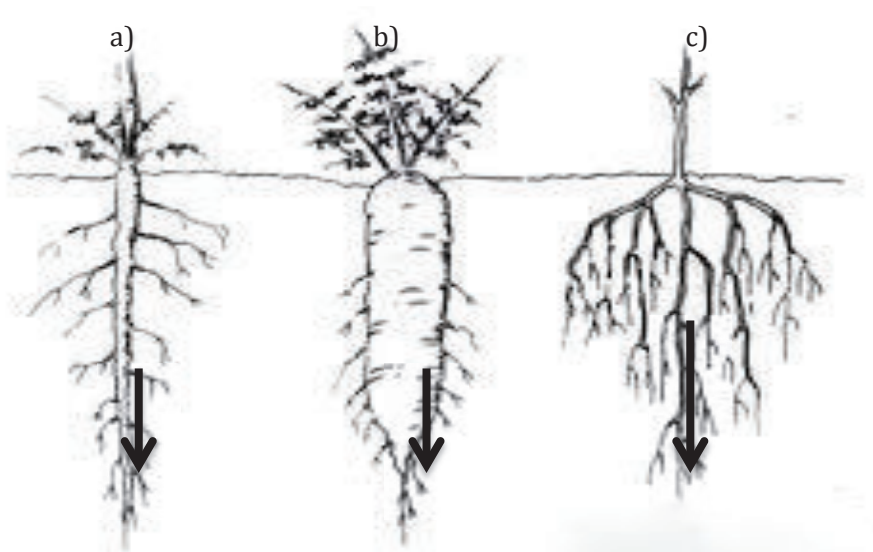
2. Assinala com um X a opção correta. O tamanho das plantas também varia. Estas podem ser...

- Árvores, frutos e ervas
- Árvores, arbustos e flores
- Árvores, arbustos e ervas
- Arbustos, ervas e flores.

3. Assinala com um X a opção correta. As raízes têm diferentes **formas**. Quais?

- Tuberculosa, aquática e aérea.
- Aprumada, fasciculada e aérea.
- Aprumada, fasciculada e tuberculosa.
- Subterrânea, aquática e aérea.

3.1. De acordo com a resposta da questão anterior, preenche as legendas das imagens.



a) \_\_\_\_\_  
c) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

4. Assinala com um X a opção correta. Conforme o **local** em que se desenvolvem, as raízes podem ser:

- Aprumadas, fasciculadas e aéreas.
- Subterrâneas, aquáticas e aéreas.
- Subterrâneas, aquáticas e tuberculosas.
- Tuberculosas, aquáticas e aprumadas.

5. Assinala com um X a opção correta. A função principal do caule é...

- A produção de alimento.
- A reprodução das plantas.
- A condução da água e sais minerais até às folhas.
- A fixação da planta ao solo.

6. Liga os elementos da coluna A aos elementos da coluna B de acordo com as funções de cada parte das plantas.

| COLUNA A   |
|------------|
| A raiz...  |
| O caule... |
| A folha... |
| A flor...  |
| O fruto... |

| COLUNA B  |
|---|
| ... é responsável pela condução da água e sais minerais até às folhas.  |
| ... contém as sementes.   |
| ... permite a reprodução das plantas, dando origem ao fruto.  |
| ... serve para fixar a planta ao solo e absorver água e sais minerais.  |
| ... produz o alimento da planta, transformando a água e os sais minerais absorvidos. Durante esta transformação liberta-se oxigénio. É por aqui que a planta respira e transpira. |

7. Há cinco aspetos que fazem das plantas seres vivos. Quais são?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

8. Classifica como verdadeiras (V) ou falsas (F) as seguintes afirmações.

- \_\_\_ As plantas não são seres vivos.
- \_\_\_ O caule também pode ser designado como tronco.
- \_\_\_ As flores têm tamanhos, formas, cores e aromas variados.
- \_\_\_ As plantas produzem frutos.
- \_\_\_ A água, a luz, o tipo de solo e a temperatura não são fatores essenciais para o crescimento das plantas.

\_\_\_ Não há plantas comestíveis.

\_\_\_ As plantas produzem oxigénio.

9. Por que razão são as plantas essenciais à vida na Terra?

---

---

---

---

10. Os animais podem ser divididos quanto à sua alimentação. Explica qual é a alimentação de cada um dos grupos.

- Carnívoro

---

---

- Herbívoro

---

---

- Omnívoro

---

---

- Insetívoro

---

---

- Granívoro

---

---



11. Dá um exemplo de um animal:

- Carnívoro \_\_\_\_\_
- Herbívoro \_\_\_\_\_
- Omnívoro \_\_\_\_\_
- Insetívoro \_\_\_\_\_
- Granívoro \_\_\_\_\_

12. Preenche os espaços em branco com as palavras: **invertebrados e vertebrados**.

Os animais \_\_\_\_\_ possuem esqueleto interno.

Os animais \_\_\_\_\_ não têm esqueleto interno.

13. Classifica os seguintes animais como vertebrados e invertebrados segundo as suas características.

|           |          |         |          |
|-----------|----------|---------|----------|
| Mamíferos | Moluscos | Aves    | Peixes   |
| Insetos   |          | Répteis | Anfíbios |

|   |   |
|---|---|
| <p style="text-align: center;"><b>Animais Vertebrados</b></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> | <p style="text-align: center;"><b>Animais Invertebrados</b></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |
|---|---|

14. Descubra qual o grupo de animais descrito em cada texto e preenche os espaços em branco com os seus nomes: insetos, moluscos, mamíferos, aves, peixes, répteis e anfíbios.

\_\_\_\_\_

Nascem do ventre materno e são amamentados à nascença. Respiram por pulmões. Deslocam-se maioritariamente andando ou nadando sobre patas ou pernas. Geralmente têm o corpo coberto de pelos.

\_\_\_\_\_

Nascem de ovos e distinguem-se dos outros animais devido às suas características que lhe permitem habitar somente na água, ou seja, devido às guelras e barbatanas. Deslocam-se nadando. O corpo está geralmente coberto por escamas.

\_\_\_\_\_

Nascem de ovos e respiram por pulmões. Voam com um par de asas ou andam com duas patas. O corpo é coberto de penas.

\_\_\_\_\_

Tanto vivem na terra como na água. Nascem de ovos e respiram pelos pulmões e pela pele, que é nua e húmida. Deslocam-se nadando na água e saltando na terra com quatro patas.

\_\_\_\_\_

Nascem de ovos e respiram por pulmões. Deslocam-se rastejando ou caminhando muito devagar e têm o corpo coberto de escamas

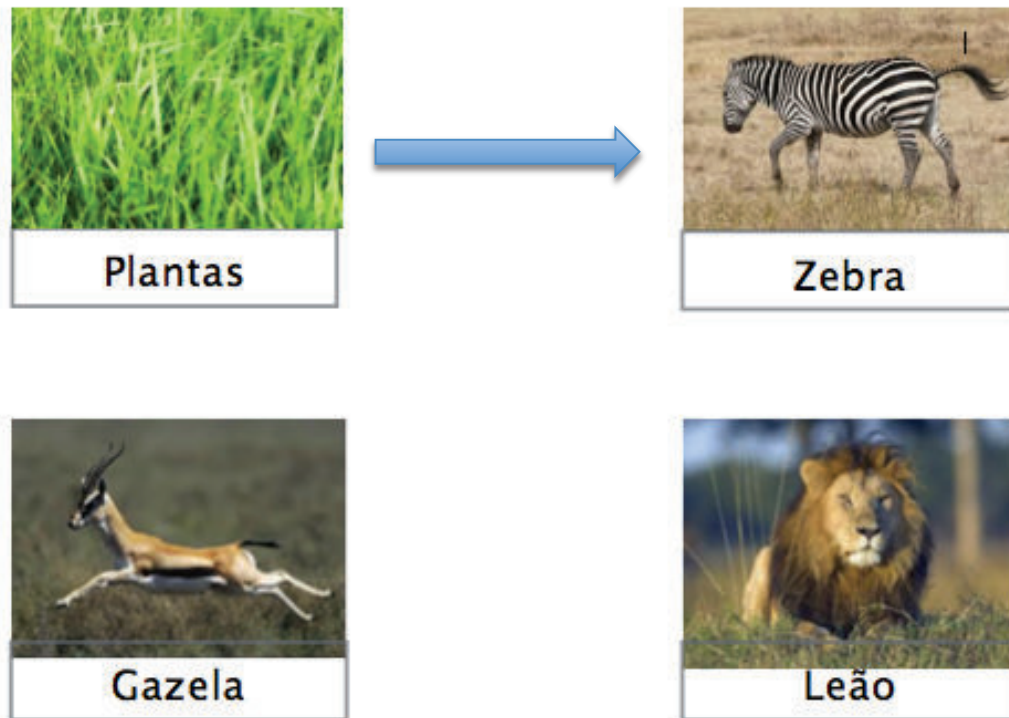
\_\_\_\_\_

Deslocam-se andando ou voando. Têm três pares de patas e duas antenas.

\_\_\_\_\_

Têm o corpo mole. Alguns têm o corpo protegido por uma concha.

15. Completa a cadeia alimentar como no exemplo.



16. Completa os dois espaços em branco com *Os animais* ou *As plantas* conforme se adequê.

\_\_\_\_\_ são **consumidores** da energia que os alimentos contém.  
\_\_\_\_\_ são os únicos seres vivos **produtores** dos seus próprios alimentos.

17. O que são astros? Assinala com um X a resposta correta.

- São os corpos celestes existentes no espaço.
- São planetas.
- São estrelas.
- São pedras espaciais que entram na atmosfera.

18. Indica três exemplos de astros.

- a) \_\_\_\_\_  
b) \_\_\_\_\_  
c) \_\_\_\_\_

19. Corresponde os elementos da coluna A com os elementos da coluna B.

| Coluna A | Coluna B  |
|----------|---|
| Planetas | Emitem luz própria e estão fixos/as no espaço.  |
| Cometas  | Não emitem luz própria e movem-se no espaço.  |
| Estrelas | Deslocam-se no espaço e são constituídos por gelo, pedaços de rocha e gases congelados. |

20. Completa as frases, utilizando as palavras que se encontram nesta caixa.

|            |       |               |             |
|------------|-------|---------------|-------------|
| um planeta | arder | do sol        | luz         |
| lua        | calor | sistema solar | uma estrela |

O Sol é \_\_\_\_\_. Está sempre a \_\_\_\_\_,  
produzindo \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_. A Terra é um  
\_\_\_\_\_ que gira à volta \_\_\_\_\_. Portanto, faz parte do  
\_\_\_\_\_.

21. Lê as seguintes afirmações e assinala como verdadeiro (V) ou falso (F).

\_\_\_ Há vida na Lua.

\_\_\_ A Lua é o único planeta visitado pelo Homem.

\_\_\_ A Terra gira à volta da Lua.

\_\_\_ A Lua é um planeta secundário.

\_\_\_ A Lua tem luz própria.

22. O que é o movimento de rotação da Terra?

---

---

23. O que é o movimento de translação da terra?

---

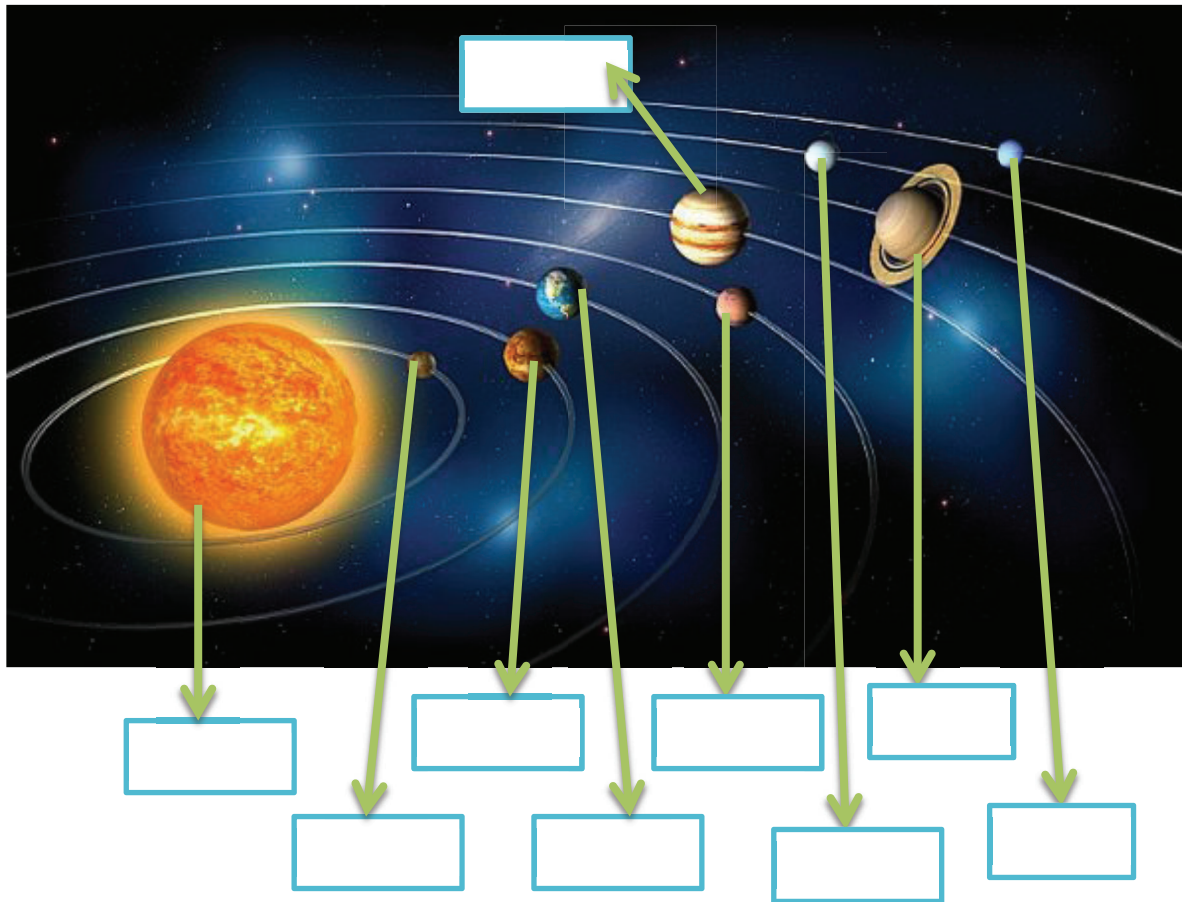
---

24. Completa as seguintes frases:

O movimento de \_\_\_\_\_, dá origem aos dias e às noites.

O movimento de \_\_\_\_\_, dá origem às estações do ano.

25. Na seguinte imagem, identifica os elementos do Sistema Solar.



## ANEXO IV – REFLEXÃO CRÍTICA

### Anexo IV.I – 1º CEB

4 de Outubro de 2014

#### Reflexão

#### As primeiras duas semanas de observação

“No processo de observação, é fundamental que o observador seja capaz de construir um plano para levar a cabo a observação. Construir um plano significa tornar explícitos alguns princípios subjacentes aos objectivos da observação (...) implica sempre uma seleção” (Parente in Oliveira-Formosinho, 2002, 174).

Como tal, a observação focou cinco pontos essenciais: **rotinas**, **características dos alunos**, relação professor-alunos, estratégias de ensino-aprendizagem e gestão da sala de aula.

No que diz respeito a rotinas, num 3º ano de escolaridade, é importante que exista alguma estrutura. Desta forma, existe uma organização estruturada que é cumprida semanalmente. Logo no início do ano letivo, o horário foi criado com o objetivo de aliviar o peso carregado nas mochilas dos alunos diariamente. Sabendo o que vão trabalhar em cada dia, escusam de transportar os livros que não serão necessários. Só são marcados trabalhos de casa à segunda e à quinta-feira e são corrigidos nestes mesmos dias.

Devido às suas dimensões, a escola não tem refeitório, sendo o almoço servido nas salas de aula. São os próprios alunos a preparar a sala para a transição da aula para o almoço. As diferentes tarefas estão distribuídas por diferentes alunos e todos sabem o que devem fazer chegada a hora.

Concordando com Zabalza (1996, 52), “as rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, (...) possibilitam o domínio do processo a ser seguido (...). O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia”.

A turma é constituída por 23 alunos, dos quais 15 rapazes e 8 raparigas. De uma forma geral, é inquieta. Desde o primeiro dia de estágio que se destacou o comportamento como o aspeto a trabalhar e a melhorar com a turma. Observou-se que o professor cooperante, como estratégia de comportamento, escreve no quadro os nomes dos alunos que se portam de forma inadequada.

Não existe nenhum aluno identificado com NEE. Contudo, há seis alunos que demonstram mais dificuldades em certas áreas. Um destes seis alunos, Bn, foi diagnosticado com alguma hiperatividade e está medicado. Destacam-se, também dentro deste grupo de seis, dois alunos, Mn e Fs, por se distraírem muito facilmente, mostrando-se muitas vezes perdidos durante as aulas.

Por outro lado, a Sf e o Af são alunos bastante curiosos e interessados, que estão sempre a fazer perguntas e a querer saber mais. O Jr tem um cálculo mental muito desenvolvido, sendo que o professor até se refere a ele como a 'mini calculadora'.

O professor tem uma relação muito próxima com os alunos e brinca muito com o grupo até mesmo durante as aulas. Utiliza uma mistura do Método Ativo e do Método Interrogativo. O primeiro defende que se aprende "tanto mais quanto maior for a oportunidade para aplicar os conhecimentos adquiridos" (Gouveia, 2005, 47). As crianças consolidam os seus conhecimentos realizando diariamente fichas de trabalho em conjunto ou individualmente. Muitas vezes torna-se impossível fugir ao método expositivo mas o docente tenta sempre invertê-lo questionando as crianças, para que estas se tornem mais ativas na sua aprendizagem.

A observação realizada nestas duas semanas é imprescindível. É com base nela e nas informações do professor cooperante que se vai iniciar o próximo desafio: a intervenção. Pretende-se potenciar técnicas e estratégias, cativar o interesse de alunos mais distraídos, descobrindo outras estratégias, testando outras técnicas, utilizando diferentes recursos. Esta fase de observação é essencial para as próximas planificações mas, evidentemente, não será suficiente para todas as outras. A observação estará sempre presente no percurso que se irá caminhar para que se consiga, sempre e gradualmente, melhorar e aperfeiçoar as intervenções.



### **Reflexão** A Primeira Semana de Intervenção

Na primeira semana de intervenção teve-se a oportunidade de intervir em duas disciplinas diferentes: História e Geografia de Portugal e Ciências Naturais.

A aula de História e Geografia de Portugal, programada para 50 minutos, incidiu sobre o conteúdo da Queda da Monarquia. Como se trata de uma turma bastante curiosa e agitada, optou-se por começar a aula com uma motivação para o tema, fazendo uma visita virtual, pelo *GoogleEarth*, à Rua 31 de Janeiro no Porto. Os alunos ficaram bastante curiosos quando questionados acerca do motivo do nome da rua, dando várias hipóteses. Considera-se que esta motivação inicial foi bastante bem sucedida conseguindo agarrar os alunos pela sua curiosidade.

Os alunos mostraram o seu agrado por existir uma apresentação em formato *powerpoint* para aprenderem os conteúdos. A questão do mapa cor-de-rosa foi sempre ilustrada através de mapas o que facilitou bastante a compreensão dos alunos sobre as pretensões de Portugal e o desagrado dos ingleses.

A apresentação incluía um vídeo sobre o Regicídio que explicava algumas curiosidades sobre a vida de D. Carlos, o que suscitou o interesse dos alunos.

Apesar de ter sido sempre apresentada uma cronologia ao longo da apresentação para facilitar a compreensão do tempo, tinha-se programado a construção de um friso cronológico em conjunto para se afixar na sala de aula. Contudo, os 50 minutos foram bastante reduzidos para concluir todas as atividades e a construção do friso cronológico ficou adiada para a aula seguinte. Esta falta de gestão de tempo teve aspetos positivos uma vez que a construção do friso cronológico nessa aula se traduziu como uma consolidação das aprendizagens dos alunos sobre a aula anterior. Os alunos mostraram-se bastante participativos e, à medida que as datas e os acontecimentos eram afixados, foram fazendo resumos sobre as matérias.

A aula de Ciências Naturais também teve uma duração de 50 minutos e foi sobre as Trocas Gasosas nas Plantas. À semelhança da aula de HGP, também se utilizou

uma apresentação em formato *powerpoint*, que entusiasmou, logo à partida, os alunos.

Estava programada uma atividade experimental para que os alunos conseguissem observar os estomas das plantas através do microscópio. Contudo, os microscópios da Instituição não tinham ampliação suficiente para que os conseguissem observar. Para substituir esta atividade, apresentou-se um vídeo da escola virtual para que conseguissem visualizar os estomas.

Para a avaliação dos conteúdos, optou-se pela realização de um jogo – um quizz – em duas equipas para despertar a motivação dos alunos uma vez que estes são muito competitivos. Os alunos ficaram bastante entusiasmados e foram muito participativos. Pelos resultados no quizz, foi possível concluir que os alunos compreenderam os conteúdos.

A gestão do tempo é o fator mais difícil de administrar. Como em HGP não se tinha conseguido concluir todas as atividades, optou-se por levar um relógio e ter sempre a planificação aberta para fazer uma melhor gestão do tempo o que se revelou bastante útil.

Apesar dos alunos serem irrequietos, pensa-se que se consegue dirigir a sua atenção através de atividades que envolvam a sua participação ativa. Como os alunos demonstraram interesse em aulas guiadas por apresentações em *powerpoint*, considera-se importante continuar a utilizá-las mas, sobretudo, de uma forma em que os alunos estejam ativamente envolvidos e sejam sistematicamente questionados para cativar a sua atenção.

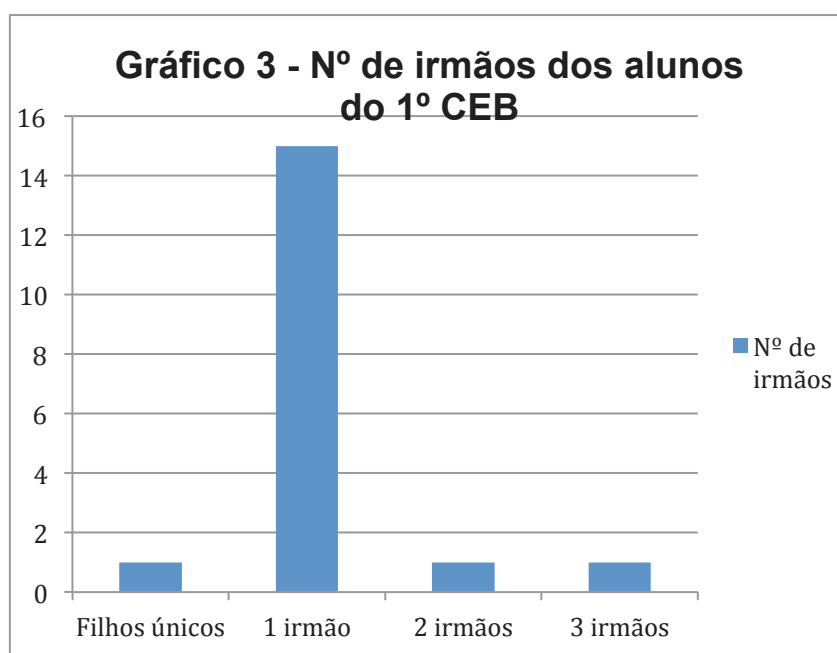
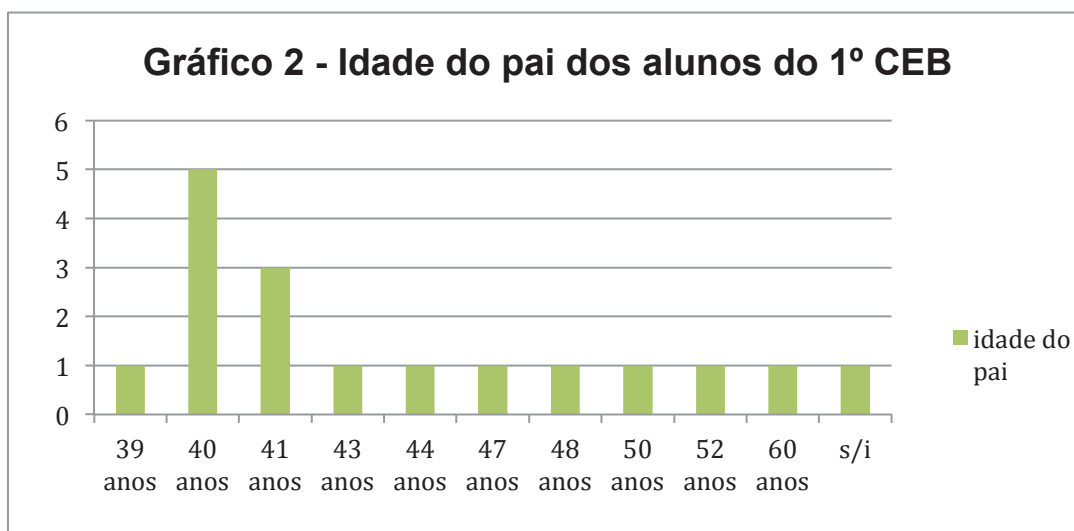
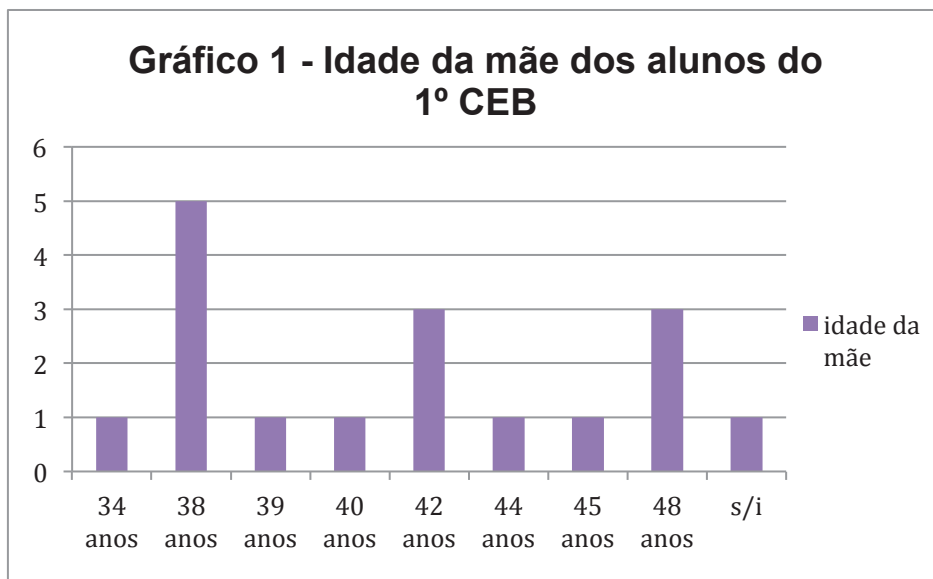
## ANEXO VI– INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

(aplicado em 1º e 2º CEB)

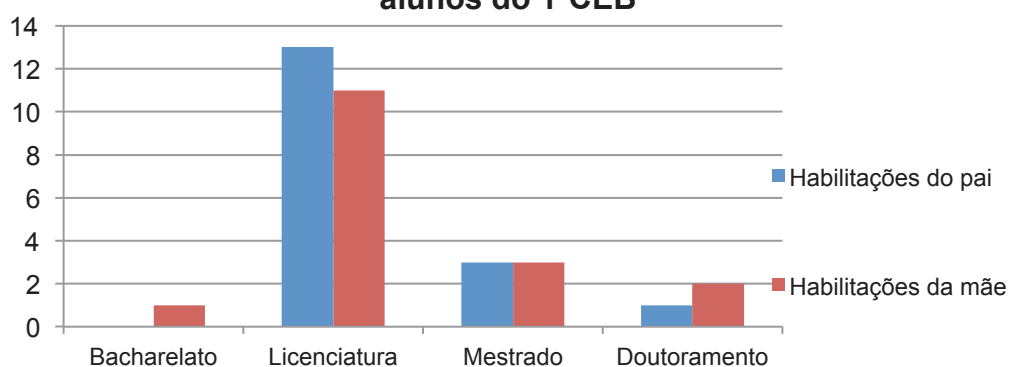
Estas informações destinam-se a completar a tese de mestrado. Têm, assim, fins académicos, o que significa que não serão identificados nem publicados nomes no documento, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados. Agradecemos a sua colaboração.

|  |  |                            |  |
|--|--|----------------------------|--|
| <b>Aluno</b>   |  |                            |  |
| Nome: _____  |  |                            |  |
| Data de nascimento: __/__/__   |  | Morada (localidade): _____ |  |
| Número de irmãos: _____  |  | Idades: _____              |  |
| Com quem vive? _____   |  |                            |  |
| <b>Mãe</b>   |  |                            |  |
| Nome: _____  |  |                            |  |
| Data de nascimento: __/__/__   |  | Profissão: _____           |  |
| Habilitações Literárias: 1º Ciclo do Ensino Básico                               |  | Bacharelato                |  |
| 2º Ciclo do Ensino Básico  |  | Licenciatura               |  |
| 3º Ciclo do Ensino Básico  |  | Mestrado                   |  |
| Ensino Secundário  |  | Doutoramento               |  |
| Situação profissional: Empregado      Desempregado      Reformado      Estudante |  |                            |  |
| <b>Pai</b>   |  |                            |  |
| Nome: _____  |  |                            |  |
| Data de nascimento: __/__/__   |  | Profissão: _____           |  |
| Habilitações Literárias: 1º Ciclo do Ensino Básico                               |  | Bacharelato                |  |
| 2º Ciclo do Ensino Básico  |  | Licenciatura               |  |
| 3º Ciclo do Ensino Básico  |  | Mestrado                   |  |
| Ensino Secundário  |  | Doutoramento               |  |
| Situação Profissional: Empregado      Desempregado      Reformado      Estudante |  |                            |  |

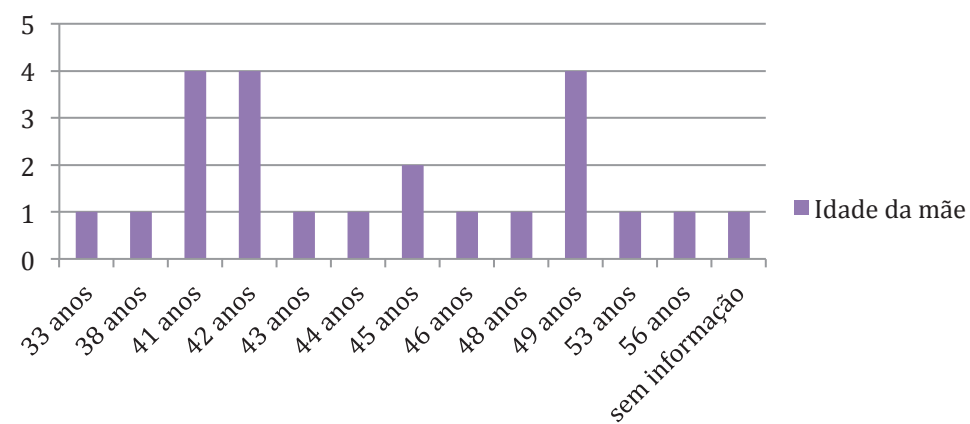
## Resultados do Inquérito



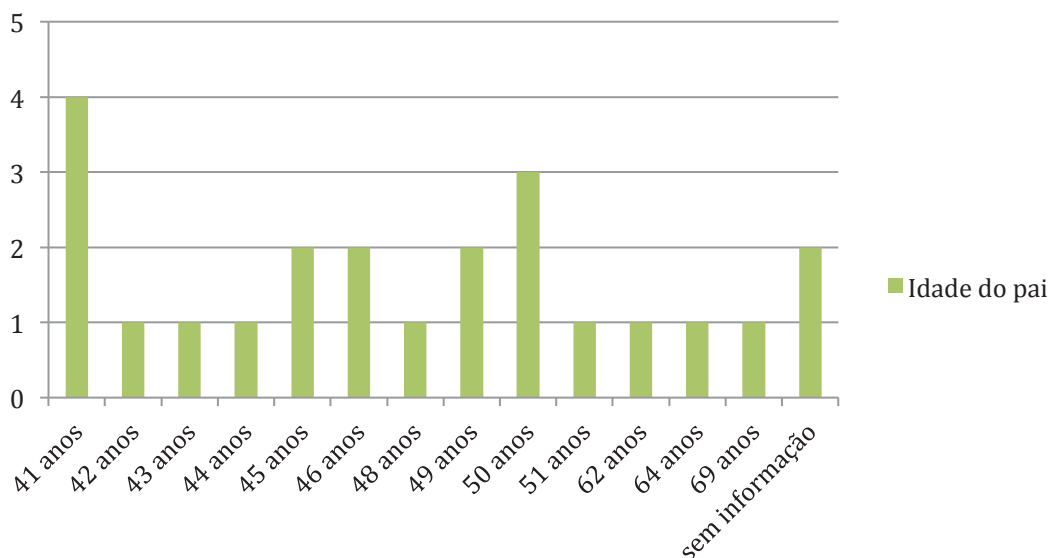
**Gráfico 4 - Habilitações Literárias dos pais dos alunos do 1ºCEB**



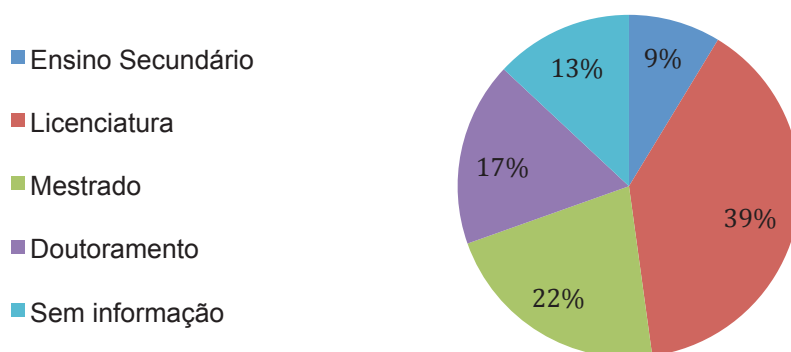
**Gráfico 5 - Idade da mãe dos alunos do 2ºCEB**



**Gráfico 6 - Idade do pai dos alunos do 2º CEB**



**Gráfico 7 - Habilitações da mãe dos alunos do 2º CEB**



**Gráfico 8 - Habilitações do pai dos alunos do 2º CEB**

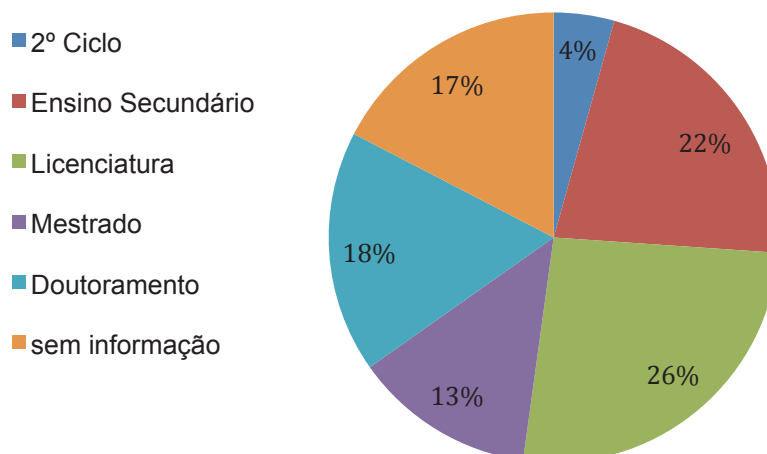
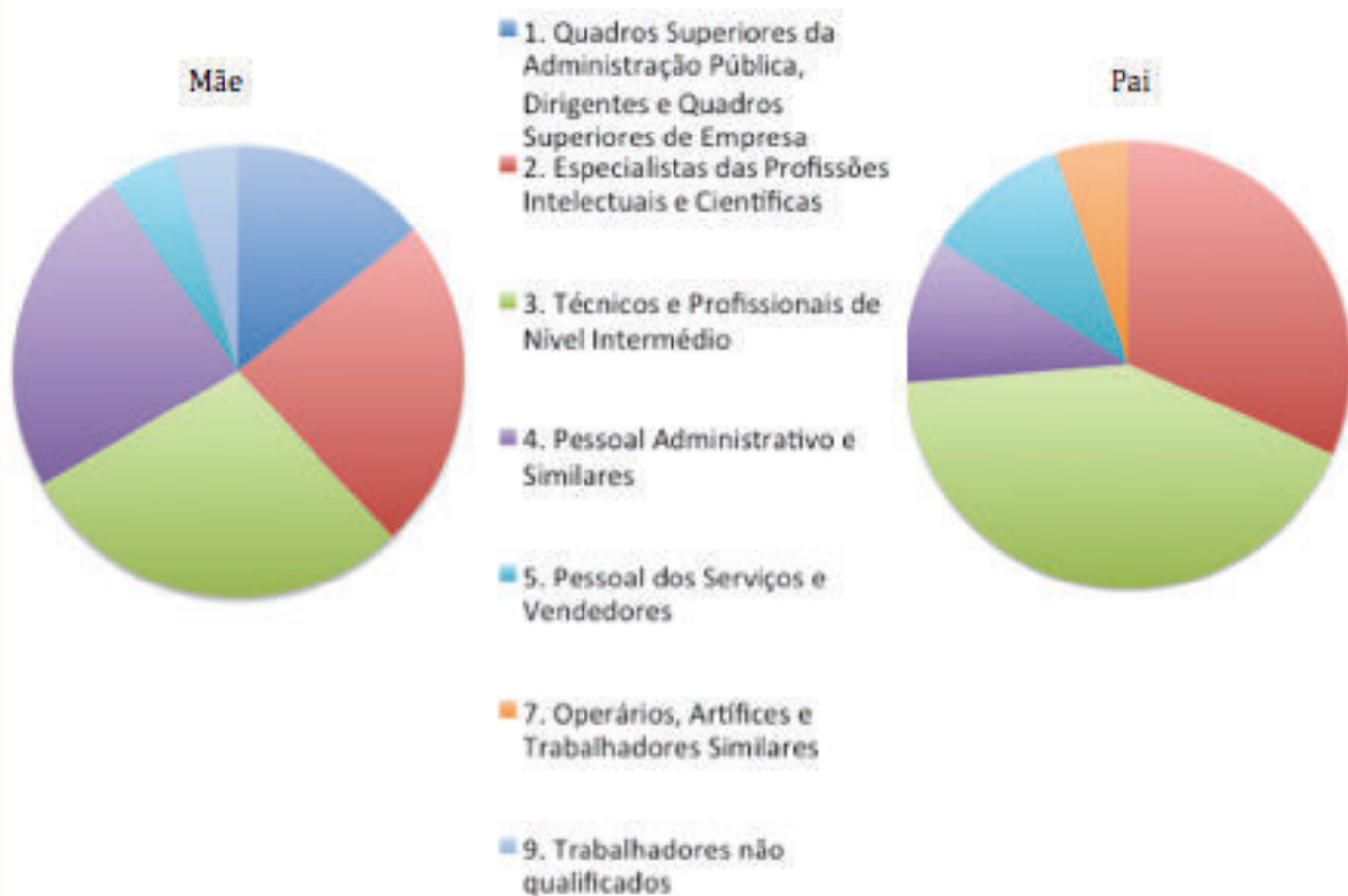
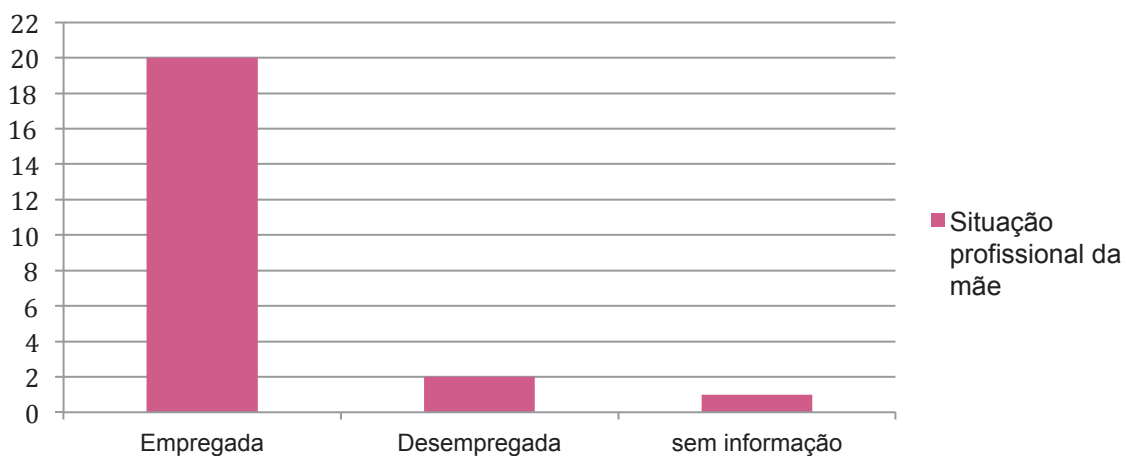


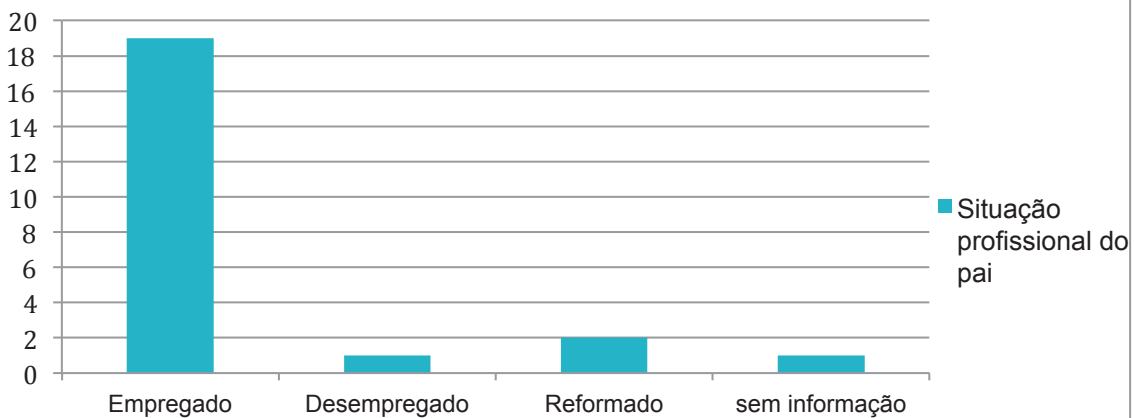
Gráfico 9 – Profissão dos pais dos alunos do 2º CEB



**Gráfico 10 - Situação profissional da mãe dos alunos do 2º CEB**



**Gráfico 11 - Situação profissional do pai dos alunos do 2º CEB**





# ANEXO VI – INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA

## Anexo VI.I – Grelha de Observação de Aula

|                   |  |                   |          |
|-------------------|--|-------------------|----------|
| <b>DISCIPLINA</b> |  | <b>CICLO</b>      | 2º CICLO |
| <b>ESCOLA</b>     |  | <b>LOCALIDADE</b> |          |
| <b>ESTUDANTE</b>  |  | <b>DATA AULA</b>  | / / 2015 |

Em cada um dos itens abaixo proposto, assinale com uma cruz na coluna adequada, de acordo com os seguintes critérios:

- 1 e 2 são níveis negativos – a aplicar quando o aluno revela ausência ou dificuldades;
- 3,4 e 5 são níveis positivos e gradativos;
- N0 , não observado

| Planificação / Preparação da(s) aula(s)                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N0 |
|--|---|---|---|---|---|----|
| Planifica correctamente e com adequação ao contexto              |   |   |   |   |   |    |
| Apresenta objectivos exequíveis e de acordo com o programa       |   |   |   |   |   |    |
| Propõe tarefas bem estruturadas e adequadas aos alunos           |   |   |   |   |   |    |
| Revela correcção científica na formalização do plano             |   |   |   |   |   |    |
| Revela correcção ortográfica na formalização do plano            |   |   |   |   |   |    |
| Propõe estratégias de avaliação adequadas                        |   |   |   |   |   |    |
| Planifica actividades de diagnóstico                             |   |   |   |   |   |    |
| Corrige os erros cometidos/apontados em planificações anteriores |   |   |   |   |   |    |

| Desenvolvimento / Concretização / Implementação  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N0 |
|--|---|---|---|---|---|----|
| Clarifica com os alunos os objectivos a atingir  |   |   |   |   |   |    |
| Cria um clima de aula positivo, de organização, liberdade, responsabilidade e cooperação                       |   |   |   |   |   |    |
| Utiliza adequadamente o espaço e o material didáctico  |   |   |   |   |   |    |
| Revela originalidade e diversifica os meios auxiliares de ensino na elaboração de estratégias                  |   |   |   |   |   |    |
| Revela capacidade de adaptação a situações imprevistas ainda que tal possa inviabilizar o cumprimento do plano |   |   |   |   |   |    |
| Realiza correctamente a programação estabelecida   |   |   |   |   |   |    |
| Constrói o ensino com base nos conhecimentos prévios dos alunos  |   |   |   |   |   |    |
| Formula questões que desenvolvem o pensamento a diferentes níveis cognitivos                                   |   |   |   |   |   |    |
| Formula questões diversificando os respondentes  |   |   |   |   |   |    |
| Domina a pronúncia da língua em uso  |   |   |   |   |   |    |
| Adequa a linguagem ao nível dos alunos   |   |   |   |   |   |    |
| Utiliza uma entoação de voz adequada   |   |   |   |   |   |    |
| Proporciona uma comunicação interactiva  |   |   |   |   |   |    |
| Utiliza gestos, expressões faciais, olhares e posição corporal ajustada  |   |   |   |   |   |    |
| Demonstra controlo e segurança   |   |   |   |   |   |    |
| Estimula os alunos no sentido de melhorar o seu empenhamento   |   |   |   |   |   |    |
| Utiliza técnicas e/ou instrumentos de avaliação adequadas(os)  |   |   |   |   |   |    |
| Utiliza correctamente os conhecimentos científicos   |   |   |   |   |   |    |
| Dá tempo aos alunos para pensar  |   |   |   |   |   |    |
| Explora correctamente as situações de erro   |   |   |   |   |   |    |
| Aproveita as intervenções dos alunos e dá-lhes <i>feedback</i> adequado  |   |   |   |   |   |    |
| Planifica estratégias que promovam a mudança conceptual  |   |   |   |   |   |    |
| Revela progressos em relação à(s) aula(s) anterior(s)  |   |   |   |   |   |    |

| Avaliação da(s) aula(s)   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N0 |
|---|---|---|---|---|---|----|
| Faz uma autocrítica consciente e adequada à aula tendo a noção exacta do que não corresponde às expectativas e porquê |   |   |   |   |   |    |
| Revela abertura de espírito, aceitando outros pontos de vista   |   |   |   |   |   |    |
| Utiliza argumentos correctos com calma e ponderação   |   |   |   |   |   |    |
| Perspectiva soluções para obviar as suas falhas   |   |   |   |   |   |    |
| Melhora, em aulas posteriores, a maioria dos erros apontados  |   |   |   |   |   |    |

|  |          |
|--|----------|
| ( A preencher quando da visita do professor orientador ) |          |
| TOTAL(AIS)   | PARCIAIS |
|  | TOTAIS   |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N0 |
|---|---|---|---|---|----|
|   |   |   |   |   |    |
|   |   |   |   |   |    |

O(A) Estudante (a): \_\_\_\_\_

O(A) Professor(a) Cooperante (a): \_\_\_\_\_

## Anexo VI.II – Grelha de Acompanhamento da Prática Profissional



PAULA FRASSINETTI  
DEPARTAMENTO DE  
FORMAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO BÁSICA

### Grelha de acompanhamento da prática profissional

| 1.Insuficiente | 2.Suficiente | 3.Bom | 4.Muito Bom | 5.Excelente |
|----------------|--------------|-------|-------------|-------------|
| 0-9            | 10-13        | 14-16 | 17-18       | 19-20       |

A Grade deve ser entendida como um instrumento de ajuda/apoio para o processo de aprendizagem e de reflexão sobre a prática educativa.

#### **1- CONHECIMENTO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO**

|   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Domina os conteúdos que ensina                                    |   |   |   |   |   |
| Relaciona a explicação com os interesses dos alunos               |   |   |   |   |   |
| Apresenta analogias, comparações e exemplos                       |   |   |   |   |   |
| Explícita, passo a passo, a sua proposta                          |   |   |   |   |   |
| Enfatiza os pontos chave que o aluno deve compreender e assimilar |   |   |   |   |   |
| Mobiliza os saberes de forma integrada                            |   |   |   |   |   |

#### **2- DESEMPENHO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO**

|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Coordena adequadamente os ritmos de ensino aprendizagem na sala de aula          |   |   |   |   |   |
| Espera que haja silêncio para explicar   |   |   |   |   |   |
| Comunica de forma assertiva  |   |   |   |   |   |
| Motiva os alunos para a atividade  |   |   |   |   |   |
| Adequa a atividade aos conhecimentos prévios dos alunos                          |   |   |   |   |   |
| Utiliza materiais didáticos adequados aos alunos                                 |   |   |   |   |   |
| Percebe quando algum aluno fica confuso e esclarece antes de avançar             |   |   |   |   |   |
| Expressa-se com fluência e correção linguística                                  |   |   |   |   |   |
| Adequa o discurso à competência linguística dos alunos                           |   |   |   |   |   |
| Revela coerência e firmeza na gestão das regras estabelecidas, na sala de aula   |   |   |   |   |   |
| Anima os alunos para que estes: expressem opiniões, coloquem dúvidas e perguntas |   |   |   |   |   |
| Solicita aos alunos analogias e comparações com o seu dia a dia                  |   |   |   |   |   |
| Utiliza adequadamente a voz  |   |   |   |   |   |
| Gere, adequadamente, a sua movimentação no espaço                                |   |   |   |   |   |
| Revela flexibilidade face a situações não previstas                              |   |   |   |   |   |

### **3- FORMULAÇÃO DE QUESTÕES**

|   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Coloca questões para verificar se o aluno assimilou os conteúdos  |   |   |   |   |   |
| As questões exigem não só recordar mas também refletir  |   |   |   |   |   |
| Concede ao aluno o tempo necessário para responder  |   |   |   |   |   |
| As questões promovem nos alunos o gosto pela pesquisa   |   |   |   |   |   |
| Quando a resposta de um aluno é desadequada ou incompleta oferece oportunidade para que outros alunos possam corrigir ou complementar |   |   |   |   |   |

### **4- A INTERAÇÃO COM OS ALUNOS**

|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Manifesta sentido de humor   |   |   |   |   |   |
| Mostra interesse por todos os alunos   |   |   |   |   |   |
| Procura que os mais tímidos intervenham  |   |   |   |   |   |
| Demonstra serenidade   |   |   |   |   |   |
| Escuta pacientemente e com atenção   |   |   |   |   |   |
| Elogia de forma apropriada   |   |   |   |   |   |
| Fomenta a ajuda mútua (aprendizagem cooperativa) entre os alunos   |   |   |   |   |   |
| Não permite que a turma ria de um aluno  |   |   |   |   |   |
| Ajuda o aluno a pensar e a atuar por si mesmo  |   |   |   |   |   |
| Entende que o erro é parte do processo de aprendizagem e por tal, anima o aluno a ser curioso e criativo |   |   |   |   |   |
| Sabe resolver conflitos que possam surgir  |   |   |   |   |   |
| Recorda oportunamente as regras estabelecidas  |   |   |   |   |   |

### **5- COMPROMISSO E ATITUDE COM O ENSINO REFLEXIVO\***

|   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Mostra interesse e entusiasmo com a prática educativa                               |   |   |   |   |   |
| Procura identificar os pontos fortes e fracos da sua prática educativa              |   |   |   |   |   |
| Demonstra preocupação em examinar criticamente os seus erros para aprender com eles |   |   |   |   |   |
| Responde construtivamente ao acompanhamento   |   |   |   |   |   |


**ASSINATURA:**

**Data:**

*(adaptada de Rodríguez Marcos, 2002)*

\_\_\_\_\_  
\* Preencher uma vez por mês

## Anexo VI.III – Ficha de Avaliação de Final de Estágio

|   |   |
|---|---|
| <br>PAULA<br>FRASSINETTI | <b>MESTRADO EM ENSINO DO 1º E 2º CICLO<br/>DO ENSINO BÁSICO</b> |
| <b>FICHA DE AVALIAÇÃO</b>   |   |

**Apreciação do desempenho do estagiário relativamente às seguintes competências:**

**1. Caracteriza o estabelecimento de ensino do 2º Ciclo através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e atua em conformidade**

- Atua respeitando os ideários e valores da instituição colaborando de forma efetiva na dinâmica institucional.
- Colabora em iniciativas no contexto local e comunitário

---

---

---

---

| Classificação | Qualitativa | Quantitativa |
|---------------|-------------|--------------|
|               |             |              |

**2. Aplica de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa.**

- Intervém numa perspectiva curricular, tendo em conta uma pedagogia diferenciada, gerindo recursos e organizando o ambiente educativo de acordo com os princípios da aprendizagem ativa e participativa.
- Utiliza estratégias pedagógicas que promovam o sucesso escolar

---

---

---

---

| Classificação | Qualitativa | Quantitativa |
|---------------|-------------|--------------|
|               |             |              |

**3. Domina métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de ensino/aprendizagem.**

- Desenvolve experiências pedagógicas que promovam aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam o direito ao sucesso escolar de cada aluno

---

---

---

---

| Classificação | Qualitativa | Quantitativa |
|---------------|-------------|--------------|
|               |             |              |



**MESTRADO EM ENSINO DO 1º E 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**FICHA DE AVALIAÇÃO**



**4. Planifica, concretiza e avalia a intervenção educativa.**

- a. Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível
- b. Age como intencionalidade
- c. Reflete de forma a adequar e reformular a ação educativa

---

---

---

---

---

| Classificação | Qualitativa | Quantitativa |
|---------------|-------------|--------------|
|               |             |              |

**5. Recorre a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas.**

- a. Utiliza técnicas e instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação do processo de ensino/aprendizagem
- b. Reflete e expressa as dimensões do desenvolvimento pessoal e profissional, implicados na referida análise.

---

---

---

---

---

| Classificação | Qualitativa | Quantitativa |
|---------------|-------------|--------------|
|               |             |              |

**Refira, por favor, as competências que o estudante pode melhorar tendo em vista o perfil desejável de profissional da educação do 2º ciclo do Ensino Básico:**

---

---

---

---

---

|            |     |
|------------|-----|
| ASSINATURA | / / |
|------------|-----|