



Investigação em Educação

Mestrado em Ciências da Educação

- Supervisão Pedagógica -

Diferenciação pedagógica no Primeiro Ciclo do Ensino Básico:
O contributo da formação contínua de professores



Orientadora: Professora Doutora Jesus Maria Sousa

A Mestranda: Betty Concepcion Gonçalves Gomes da Silva

Junho 2011

“O que temos em comum com os outros torna-nos humanos. As nossas diferenças são o que nos distingue enquanto indivíduos” (Tomlinson, 2008: 13).

SUMÁRIO

Agradecimentos	vii
Resumo	viii
Abstract.....	ix
Résumé.....	x
Resumen.....	xi
Introdução	1

FUNDAMENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

1. Temática.....	2
2. Definição do problema.....	2
3. Questões da Investigação.....	2
4. Objectivos da Investigação	3

REVISÃO DA LITERATURA

I. Profissão docente e Supervisão Pedagógica: Da teorização à prática	
1.1.- O conceito de profissão no campo educacional	4
1.2.- Conceptualização da prática supervisiva.....	5
1.3.-Prática reflexiva e supervisão pedagógica: Contributos para o desenvolvimento da profissionalidade docente	11
II. Formação de professores e currículo escolar: Duas realidades em estreita conexão	
2.1.- Análise às principais necessidades de formação sentidas no campo da docência	15
2.2.- Estratégias de formação favoráveis ao desenvolvimento de competências docentes	17
2.3.- Considerações sobre a formação contínua de professores	20
2.4.- Currículo escolar e formação de professores: Perspectivas e correlações	24

III. Realidades subjacentes ao processo de diferenciação pedagógica

3.1.- Diferenciação curricular: Uma visão crítica, construtiva.....	28
3.2.-Práticas pedagógicas diferenciadas: O desbravamento de pressupostos fundamentais.....	35
3.3.- O processo de ensino-aprendizagem centrado na pessoa do aluno.....	49
3.4.- Um olhar crítico às dificuldades de aprendizagem.....	55
3.5.-Reflexão sobre os propósitos e as práticas de avaliação existentes no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.....	63

METODOLOGIA DO ESTUDO

IV. A Investigação na área da Educação

4.1.- Considerações gerais sobre o conceito de investigação.....	66
4.2.- A opção pela investigação qualitativa.....	67
4.3.- Natureza do estudo.....	69
4.3.1.- Um estudo de caso de abordagem etnográfica.....	71
4.4.- Recolha e registo de dados.....	74
4.5.- Análise e interpretação dos dados.....	79
4.5.1.- Resposta às questões de investigação inicialmente levantadas.....	91
4.6.- Questões éticas no processo de investigação.....	94
4.7.- Limitações inerentes ao estudo.....	95
Considerações finais.....	99
Referências bibliográficas.....	108
Referências legislativas.....	117
Anexos.....	118
Anexo 1. Pedido de autorização à Escola para o trabalho de campo.....	119
Anexo 2. Parecer favorável do Director da Escola.....	120
Anexo 3. Pedido de autorização à Direcção Regional de Educação para o trabalho de campo.....	121
Anexo 4. Parecer favorável do Director Regional de Educação.....	122
Anexo 5. Planta da sala de aula em estudo – de Novembro de 2010 a 12 de Março de 2011.....	123

Anexo 6. Planta da sala de aula em estudo – a partir de 14 de Março de 2011.....	124
Anexo 7. Entrevistas para o trabalho de campo.....	125
Anexo 7.1. Questionário inicial – Novembro de 2010	126
Anexo 7.2. Guião para a entrevista – 1ª fase – Janeiro de 2011.....	127
Anexo 7.3. Guião para a entrevista – 2ª fase – Março de 2011.....	130
Anexo 8. Quadros-síntese para o processo de observação no local de estudo	132
Anexo 9. Registo fotográfico de alguns materiais pedagógicos.....	194
Anexo 9.1. Regras da sala de aula.....	194
Anexo 9.2. Trabalhos realizados sobre a temática das profissões.....	194
Anexo 9.3. Trabalhos realizados na “Semana dos Afectos”.....	194
Anexo 10. Projectos da Escola	195
Anexo 10.1. Projecto Curricular de Escola (excerto).....	195
Anexo 10.2. Projecto Curricular de Turma (excerto).....	206
Anexo 11. Planificações elaboradas pela participante (para toda a turma, em geral) ..	217
Anexo 12. Planos de Recuperação.....	229
Anexo 13. Fichas de Avaliação destinadas aos alunos que acompanham o Programa de 2º Ano (a maioria da turma).....	231
Anexo 14. Fichas de Avaliação adaptadas aos alunos que se encontram noutra nível de aprendizagem.....	245
Anexo 15. Actividades pedagógicas realizadas diariamente pelos alunos.....	258
Anexo 15.1. Fichas de trabalho propostas aos alunos que se encontram ao nível do 2º Ano.....	258
Anexo 15.2. Fichas de trabalho realizadas pelos alunos que revelam mais dificuldades de aprendizagem	263
15.3. Trabalhos comuns a todos os alunos da turma	274
Anexo 16. Materiais utilizados nas aulas de Inglês.....	276
Anexo 17. Projecto de intercâmbio escolar	279
Anexo 18. Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia.....	287
Anexo 19. Papéis dos alunos numa pedagogia para a autonomia	288

AGRADECIMENTOS

Em primeira instância, gostaria de manifestar a minha profunda gratidão e sincero reconhecimento a diversas pessoas que, de uma forma ou de outra, facultaram um grande contributo na elaboração desta investigação.

À Professora Doutora Jesus Maria Sousa, pela sua inteira disponibilidade, pelo apoio seguro e pelos esclarecimentos proficuos que serviram de base à elaboração desta Dissertação de Mestrado. Agradeço igualmente as palavras de confiança e de encorajamento que sempre me facultou e que se tornaram pedras basilares para a construção desta investigação.

À Professora participante, pelo contributo que concedeu a esta investigação e pela disponibilidade que demonstrou na realização deste estudo qualitativo, relacionado com a sua prática docente.

Aos meus pais, pelo imenso carinho, pelo apoio incondicional e pelo contínuo encorajamento que esteve subjacente a todas as fases desta pesquisa educacional.

Ao João, ao Tomás e ao Martim, pela compreensão manifestada e pelo apoio reconfortante que amplamente me concederam ao longo de todo o percurso percorrido.

A todos manifesto o meu sincero agradecimento.

RESUMO

A Lei n.º 46/86 do Sistema Educativo conduziu à massificação escolar e o nosso país deparou-se com uma questão no campo educacional, aportando duas situações distintas: por um lado, os efeitos da globalização, afirmando o direito à educação para todos e, por outro, a existência de um currículo uniforme intersectando um público escolar cada vez mais heterogéneo cujos educandos revelavam níveis socioculturais diversos. Neste contexto, surgiu a necessidade de se repensar o processo educativo relativamente à problemática que se colocava em torno de um currículo comum e universal para todos os alunos generalizando-se, nos finais do século XX, o conceito de diferenciação curricular.

Os professores passaram a confrontar-se, cada vez mais, com o grande desafio de adequar as estratégias de ensino às especificidades apresentadas pelos seus educandos. Por outro lado, o desenvolvimento registado nos últimos vinte anos ao nível da tecnologia e dos meios de comunicação social permitiu, igualmente, algumas alterações ao nível da interacção pedagógica existente entre professores e alunos. O autoritarismo praticado durante muito tempo pelos professores deixou de afirmar-se com a mesma intensidade. Na escola actual, o aluno espera ser considerado como uma pessoa portadora de sentimentos e de um capital sociocultural que devem ser tidos em conta no processo de ensino-aprendizagem.

Os processos de Formação Contínua, aliados a uma postura supervisiva da própria prática docente, podem servir para favorecer a promoção de estratégias pedagógicas diferenciadas que permitam ampliar a qualidade das aprendizagens efectivadas pelos educandos.

O tema de investigação proposto assume, nos dias de hoje, uma importância crucial. É urgente reafirmar que o aluno é o foco central de todo o processo educativo, procurando realçar a importância cada vez mais crescente que está associada ao conceito de diferenciação pedagógica.

Palavras-Chave: Diferenciação pedagógica; Motivação; Processo de Aprendizagem; Formação Contínua de Professores.

ABSTRACT

The Law n.º 46/86 of the education system led to mass education and our country was faced with a problem in the educational field, bringing two different situations: first, the effects of globalization, claiming the right to education for all and secondly, the existence of a uniform curriculum intersecting a public increasingly heterogeneous school whose students showed different sociocultural levels. In this context, there emerged the need to rethink the educational process on the issues that arise around a common and universal curriculum for all students generalizing, in the late twentieth century, the concept of curriculum differentiation.

The teachers were faced increasingly with the challenge to tailor to the specific teaching strategies presented by their students. On the other hand, developments in recent years at the level of technology and media also enabled some changes in the pedagogic interaction between teachers and students. The authoritarianism practiced by teachers for a long time is no longer felt with the same intensity. In the current school, the student expects to be treated as a person with feelings and a socio-cultural capital that must be taken into account in the learning process.

Continuous training processes along with a supervising attitude of their own teaching practice can promote differentiated teaching strategies that allow to increase the quality of learning process of students.

The proposed research theme has a crucial importance nowadays. It is urgent to reaffirm that students are the central focus of the educational process, seeking to highlight the importance of the concept of pedagogical differentiation.

Keywords: Pedagogical Differentiation; Motivation; Learning Process; Continuous Training of Teachers.

RÉSUMÉ

La Loi n.° 46/86 du système éducatif a conduit vers l'éducation de masse et notre pays a été confronté à un problème dans le domaine de l'éducation, ce qui porte deux situations différentes: premièrement, les effets de la mondialisation, qui revendique le droit à l'éducation pour tous et d'autre part, l'existence d'un programme d'études uniforme coupant une école publique de plus en plus hétérogène dont les élèves ont montré différents niveaux socioculturels. Dans ce contexte, la nécessité de repenser le processus d'enseignement sur les questions qui se posent autour d'un tronc commun et universel pour tous les élèves est arrivée avec la notion de différenciation des programmes dans la fin du XXe siècle.

Les enseignants ont été confrontés de plus en plus avec le défi d'adapter les stratégies d'enseignement aux spécificités présentées par leurs élèves. D'autre part, l'évolution de ces dernières années au niveau de la technologie et des médias a permis, également, un changement dans l'interaction pédagogique entre enseignants et étudiants. L'autoritarisme pratiqué par les enseignants pendant une longue période a laissé de s'affirmer avec la même intensité. Dans l'école actuelle, l'élève s'attend à être traité comme une personne avec des sentiments et un capital socioculturel qui doivent être pris en compte dans le processus d'enseignement / apprentissage.

La formation continue couplée avec une attitude de supervision des pratiques d'enseignement peut servir à favoriser la promotion de stratégies d'enseignement différencié qui peut élever la qualité de l'apprentissage effectué par les étudiants.

Le thème de recherche proposé a, aujourd'hui, une importance cruciale. Il est urgent de réaffirmer que l'élève est au centre du processus éducatif, en cherchant à mettre en évidence l'importance sans cesse croissante qui est associée à la notion de la différenciation pédagogique.

Mots-clés: La Différenciation Pédagogique ; La Motivation ; Le Processus d'Apprentissage ; La Formation Continue des Enseignants.

RESUMEN

La Ley n.º 46/86 del sistema educativo llevó a la educación de masas y nuestro país comenzó a enfrentar un problema en el campo educativo, con la unión de dos situaciones diferentes: en primer lugar, los efectos de la globalización, reclamando el derecho a la educación para todos y en segundo lugar, la existencia de un plan de estudios uniforme en una escuela pública cada vez más diversificada en el que los estudiantes mostraron diferentes niveles socioculturales. En este contexto, surgió la necesidad de repensar el proceso educativo en las cuestiones que se plantean en torno a un currículo común y universal para todos los estudiantes, siendo el concepto de la diferenciación curricular un fenómeno generalizado en el siglo XX.

Los profesores se enfrentan cada vez más con el reto de adaptar las estrategias de enseñanza a las particularidades que se presentan por sus alumnos. Por otro lado, la evolución en los últimos años al nivel de la tecnología y los medios de comunicación activa, también, un cambio en la interacción pedagógica entre profesores y alumnos. El autoritarismo practicado por los profesores durante mucho tiempo dejó de afirmarse con la misma intensidad. En la escuela actual, el estudiante espera ser tratado como una persona con sentimientos y un capital sociocultural que debe tenerse en cuenta en el proceso de enseñanza e del aprendizaje.

La formación docente continua, junto con una actitud de supervisión de su propia práctica docente puede servir para fomentar la promoción de estrategias de enseñanza diferenciada que puede venir a ampliar la calidad de los aprendizajes realizados por los estudiantes.

El tema de investigación propuesto asume, hoy, una importancia crucial. Es urgente reafirmar que el estudiante es el eje central de todo el proceso educativo, tratando de poner de relieve la importancia cada vez mayor que está asociado con el concepto de diferenciación pedagógica.

Palabras clave: La Diferenciación Pedagógica; La Motivación; El Proceso de Aprendizaje; La Formación Docente Continua.

INTRODUÇÃO

O presente estudo de investigação surge numa tentativa de conhecer quais os contributos da formação contínua de professores na promoção de práticas pedagógicas diferenciadas, no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Inicialmente, é apresentada a fundamentação do presente trabalho de pesquisa, referindo-se a temática em estudo assim como os objectivos e as questões pelas quais este processo de investigação foi concretizado.

No primeiro capítulo faz-se referência ao papel da supervisão pedagógica na melhoria das práticas educativas valorizando-se, igualmente, as relações pedagógicas de qualidade que são estabelecidas entre o professor e os seus alunos.

No capítulo seguinte são apresentadas algumas considerações sobre a formação contínua de professores, procurando-se determinar o seu contributo na promoção de práticas pedagógicas diferenciadas, no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Seguidamente, no terceiro capítulo, destaca-se a temática do presente estudo, explorando-se alguns aspectos relevantes que subjazem ao processo de ensino-aprendizagem e à prática pedagógica diferenciada. Procura-se, desta forma, analisar o conceito de diferenciação pedagógica segundo uma perspectiva meta-analítica pela qual seja possível compreender quer os significados quer as práticas que estão inerentes ao conceito e às suas variações ao longo do tempo.

No quarto capítulo, são focados alguns pontos subjacentes à presente investigação, como sejam a importância da fase de observação e a importância da investigação qualitativa. Este capítulo incide, pois, sobre os aspectos relativos à metodologia seguida no aprofundamento do estudo, definindo-se a participante, as técnicas e os métodos utilizados na recolha e registo dos dados. Faz-se, também, referência às modalidades de análise e de interpretação dos dados recolhidos assim como as limitações com que esta investigação veio a confrontar-se.

A planificação estruturada do estudo permitiu uma gestão mais eficaz do tempo disponível, facilitando a sua concretização.

FUNDAMENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

1. Temática

Diferenciação pedagógica no Primeiro Ciclo do Ensino Básico: O contributo da formação contínua de professores.

2. Definição do Problema

A presente investigação visou estudar a realidade subjacente ao processo de diferenciação pedagógica no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, procurando-se descortinar de que modo os contextos de formação contínua de professores podem contribuir para a sua concretização e/ou viabilização.

Tendo em vista a consecução de aprendizagens por parte dos seus discentes e o consequente aumento do sucesso educativo, o professor deverá estar atento às características apresentadas pelo seu grupo-turma, procurando adequar as estratégias pedagógicas às especificidades dos alunos com quem trabalha. Com esta investigação pretendeu-se avaliar o papel que a supervisão pedagógica assume no processo conducente à promoção de práticas pedagógicas diferenciadas. Paralelamente, procurou-se saber de que forma os contextos formativos são capazes de influenciar a actividade docente, permitindo uma melhoria da prática educativa. Como tal, a base impulsionadora do presente trabalho recaiu sobre o seguinte problema:

De que modo se articulam entre si a formação contínua de professores e a diferenciação pedagógica de forma a garantir o sucesso educativo dos alunos no Primeiro Ciclo do Ensino Básico?

3. Questões da Investigação

Relativamente à temática apresentada, fez-se o levantamento de um conjunto de questões, seleccionadas pela sua pertinência e relevância, tendo em vista um desenvolvimento mais preciso da pesquisa.

- Em que consiste o processo de diferenciação pedagógica? Qual a concepção mais generalizada relativamente a esta temática?
- De que forma é operacionalizada a diferenciação pedagógica no Primeiro Ciclo do Ensino Básico?
- As práticas pedagógicas diferenciadas favorecem o sucesso escolar ou contribuem, de alguma forma, para o aumento das desigualdades existentes entre os alunos?
- Qual o impacto educativo da diferenciação pedagógica aplicada a alunos com Necessidades Educativas Especiais?
- Que necessidades de formação sentem os professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico no que respeita à implementação de práticas pedagógicas diferenciadas? Qual o contributo da formação contínua neste processo?

4. Objectivos da Investigação

1. Fundamentar teoricamente a temática em estudo procurando analisar, com base científica, a realidade inerente à diferenciação pedagógica;
2. Contribuir para a melhoria do processo educativo recorrendo a estratégias pedagógicas de qualidade e visando o sucesso escolar de todos os alunos;
3. Descortinar qual a relação existente entre o ensino diferenciado e o sucesso escolar;
4. Demonstrar que os ambientes de sala de aula que respondem às expectativas dos alunos aumentam a sua motivação e facilitam o trabalho dos professores;
5. Identificar o papel da formação contínua de professores no processo complexo que está subjacente à diferenciação pedagógica;
6. Realizar um trabalho com utilidade para os Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico e para os investigadores na área da Supervisão Pedagógica.

REVISÃO DA LITERATURA

I. Profissão docente e Supervisão Pedagógica: Da teorização à prática

1.1.- O conceito de profissão no campo educacional

Ao analisar a origem etimológica do conceito profissão verifica-se que este deriva do termo latino *professio* que significa testemunhar ou declarar abertamente. Esta palavra remete para uma forma de vida publicamente assumida distinguindo-se assim, do termo ofício, ao qual estava subjacente um conhecimento mais fechado, apontando para a ideia de negócio ou trabalho manual (Sousa, s.d.). Cardona (2006) distingue igualmente a palavra profissão de ofício, pelo facto de a primeira implicar uma elevada preparação, competência e especialização por parte daqueles que a põem em prática. Na opinião desta autora, a definição de profissão docente já foi sujeita a inúmeras evoluções e interpretações, devendo valorizar-se não só a natureza da actividade exercida mas também a autonomia, a reflexividade e o recurso à formação especializada por parte dos profissionais implicados.

No contexto em estudo urge, também, atender ao conceito de desenvolvimento ou crescimento profissional. Este conceito, segundo Garcia (1999), pressupõe uma abordagem na formação de professores em que sejam valorizados os aspectos de carácter contextual, organizacional e direccionados para a mudança. Para tal, Nóvoa (1991) defende que o conceito inerente à formação de professores não deve limitar-se à acumulação de saberes, devendo corresponder a um espaço de trabalho e de reflexão crítica por parte dos docentes de forma a viabilizar o melhoramento das suas práticas. Este procedimento permite aos professores ultrapassar mais facilmente os momentos de crise e de mudança com que se deparam no seu percurso profissional. Nesta linha de pensamento encontra-se Hargreaves (1998), defendendo que as relações de apoio e a colaboração entre os professores contribuem significativamente para o desenvolvimento da sua actividade profissional.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001) consideram que o desenvolvimento profissional é um processo que não depende unicamente da vertente individual, estando estritamente relacionado com as reais conjunturas contextuais, incidindo sobre os processos (levantamento de necessidades formativas, grau de participação dos professores na definição das linhas de acção a implementar) e sobre os contextos da aprendizagem (formação centrada nas necessidades identificadas na própria escola). Os

processos de desenvolvimento profissional apenas poderão provocar um efeito positivo e real, numa determinada instituição escolar, na medida em que se registre um empenhamento dos professores direccionado para a inovação e a melhoria da aprendizagem dos alunos.

1.2.- Conceptualização da prática supervisiva

Ao procurar analisar a base teórica que está subjacente à temática da profissão docente, surge a necessidade de abordar alguns aspectos relativos à supervisão pedagógica como base reguladora de todo o processo. No campo educacional, torna-se, ainda, fundamental reflectir sobre os diversos aspectos que estão subjacentes ao processo de supervisão pedagógica na medida em que os seus pressupostos visam a melhoria da prática pedagógica dos docentes e, por consequência, uma melhoria ao nível da aprendizagem dos alunos.

Alarcão e Tavares (2007) definem o conceito de supervisão pedagógica como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 16). Para estes autores, a supervisão pedagógica consiste na regulação da acção docente, visando a orientação da prática pedagógica.

Segundo Lamy (2008), o conceito de supervisão de professores assume, nos anos 90, um novo paradigma de intervenção e acção docente, abarcando palavras-chave e expressões tais como observação, monitorização, capacidades de auto-regulação, postura crítica face aos contextos profissionais, gestão diferenciada das aprendizagens e, ainda, processos de reflexão. Neste sentido, a prática supervisiva implica diversos processos, de entre os quais se destacam os processos de apoio ou regulação do ensino e da aprendizagem; a reflexão e investigação sobre a acção educativa e, por último, processos de mudança assim como a melhoria das práticas pedagógico-didáticas. A mesma autora defende que a supervisão contribui para o desenvolvimento do professor enquanto indivíduo aprendente, colaborativo e reflexivo, proporcionando o crescimento pessoal e profissional dos docentes, assim como a melhoria das práticas educativas implementadas.

Para Sá-Chaves (2000), a supervisão pode ser entendida como uma prática que regula os processos de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de todos os

intervenientes implicados (supervisor e formando ou professor supervisionado). Segundo esta autora, a acção do supervisor pedagógico consiste em apoiar e incentivar os professores supervisionados, levando-os a progredir e a criar o seu estilo pessoal de intervenção pedagógica, o que se poderá concretizar num ambiente favorável, onde predominem os sentimentos de confiança mútua e interajuda.

O supervisor pedagógico deverá estar atento às motivações, às competências e às necessidades formativas dos docentes em causa para que seja possível garantir a cada um deles a orientação mais adequada. Deste modo, a prática supervisiva ajudará o formando/professor supervisionado a progredir e a aprofundar determinados tipos de saberes imprescindíveis à sua intervenção na sala de aula, o que permitirá contribuir para o seu desenvolvimento profissional (idem, 2000).

Para se compreender o processo de supervisão, é fundamental analisar cuidadosamente os processos de ensino/aprendizagem, atendendo aos seguintes aspectos: “os sujeitos e o seu estágio de desenvolvimento segundo os principais aspectos da sua personalidade; as tarefas a realizar; os conhecimentos a adquirir; a atmosfera afectivo-relacional envolvente” (Alarcão e Tavares, 2007: 48). É inquestionável que o conhecimento pormenorizado dos conceitos de crescimento e de desenvolvimento humano permite uma maior eficácia de todo o processo inerente à supervisão pedagógica.

Tendo em vista o desenvolvimento da actividade docente, o supervisor pedagógico deverá mobilizar determinados procedimentos como os que se passam a enumerar:

“Criar condições de trabalho e interacção que possibilitem o desenvolvimento humano e profissional dos professores, ajudando-os a desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento, inovação e colaboração; analisar criticamente os programas, os textos de apoio e os contextos educativos; planificar o processo de ensino/aprendizagem dos alunos e do próprio professor; determinar os aspectos a observar e sobre os quais reflectir, estabelecendo as estratégias mais adequadas; (...) e, por último, definir os planos de acção a seguir” (Alarcão e Tavares, 2007: 56).

Assim sendo, o processo inerente à supervisão pedagógica pode contribuir para o desenvolvimento das competências profissionais tendo em vista uma intervenção pedagógica de qualidade, mais reflectida e eficaz, em que sejam valorizadas as especificidades de cada indivíduo (o que remete para os pressupostos da diferenciação pedagógica que, mais à frente, serão abordados neste trabalho). Para tal, torna-se

necessário que os elementos envolvidos no processo de supervisão pedagógica assumam uma atitude permanente e recíproca de aprendizagem e de desenvolvimento (idem, 2007). De acordo com esta abordagem, Vieira (2006) considera que a supervisão pedagógica destina-se a “uma educação racional e justa” [exigindo dos seus actores] “um elevado grau de profissionalismo” (p. 8) o que, por sua vez, remete para uma forma de estar na profissão docente associada aos pressupostos da descoberta e da reflexão crítica, promotoras do trabalho construtivo e intelectualmente estimulante. No entanto, e ainda segundo esta autora, o sentido regulador subjacente ao processo de supervisão pedagógica deve, igualmente, contemplar princípios éticos pelos quais sejam garantidas as atitudes de colaboração no que concerne às relações profissionais estabelecidas entre os diversos intervenientes implicados.

Santos e Brandão (2008) defendem que a supervisão pedagógica consiste numa “ferramenta de orientação e formação” (p. 79) que permite uma efectiva articulação entre os diversos intervenientes da acção educativa (supervisores, docentes em situação de estágio e/ou professores em início da sua prática profissional) salientando, também, que tanto as concepções como as práticas levadas a cabo pelos professores cooperantes acabam por influenciar, de uma forma inevitável, o modo de pensar e a prática pedagógica dos professores que se encontram a iniciar o seu percurso profissional. Em conformidade com o que já foi referido, Zeichner (1993) defende que os alunos candidatos a professores iniciam a aprendizagem da prática profissional pela observação do desempenho efectivado pelo professor que assume as funções de orientador. Assim, o contexto de estágio apresenta um papel fundamental na formação do aluno (futuro professor) pelo que ganham uma especial relevância as oportunidades, as formas de orientação assim como o modelo profissional transmitido pelo professor cooperante. Em suma, a formação dos alunos estagiários poderá vir a lucrar se forem melhoradas as competências dos professores cooperantes já que estes constituem “modelos” (Santos e Brandão, 2008: 81) para os referidos alunos.

Um grande número de professores cooperantes exerce as suas funções de acompanhamento e orientação profissional com base nos conhecimentos obtidos quer ao nível da sua formação inicial e contínua quer ao nível da sua prática profissional, sendo quase inexistente o processo de formação/preparação destes profissionais para o cargo que desempenham. Neste sentido, urge realçar a importância do papel que é assumido pelo supervisor pedagógico nas escolas na medida em que o mesmo procura

conciliar as vertentes relacionadas com a formação académica e a prática profissional (idem, 2008).

A função exercida pelo supervisor em contexto de estágio não se limita, pois, à formação e orientação dos alunos candidatos a professores mas recai, igualmente, sobre a monitorização da prática profissional dos professores cooperantes. Santos e Brandão (2008) consideram que a observação e a análise do desempenho prestado pelos professores cooperantes contribuem para o apuramento das dificuldades sentidas na prática pedagógica perspectivando-se, a partir daí, um plano que permita repensar e reformular alguns dos procedimentos e estratégias implementados. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001) defendem que “ensinamos como fomos ensinados e que as rupturas, a esses níveis, são lentas e dolorosas” (p. 55), pelo que ganham relevância os momentos de partilha de experiências vivenciadas assim como as oportunidades de reflexão e de formação conjunta, envolvendo os diversos intervenientes do processo educativo (supervisores, professores cooperantes e alunos estagiários).

Assumindo os papéis de amigo crítico, facilitador de aprendizagens e promotor de desafios, o supervisor pedagógico procura manter nos professores supervisionados “a vontade de aprender ao longo da vida” (Santos e Brandão, 2008: 87), cabendo-lhe, também, a importante missão de estabelecer a ligação entre as instituições de ensino superior e as instituições cooperantes. As funções do supervisor passam, igualmente, por uma articulação entre a teoria e a prática de forma a diagnosticar as realidades educativas existentes, incentivando as situações de mudança e a melhoria da prática pedagógica. Em conformidade com o que foi referido, aponta-se o que é defendido por Delors (1996), no Relatório das Nações Unidas:

“Devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, maior sentido de responsabilidade e maior solidariedade, na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais. A educação, permitindo o acesso de todos ao conhecimento, tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se compreenda melhor a si mesmo” (p. 44).

Assim se depreende que o supervisor pedagógico deverá ser um profissional amigo e muito presente, capaz de estimular o diálogo com os professores supervisionados, não numa tentativa de resolver os problemas educativos que eventualmente possam surgir mas, sobretudo, procurando fazer com que os docentes em

questão reflectam sobre as dificuldades sentidas e descubram, por si próprios, as soluções mais eficazes. Segundo Santos e Brandão (2008), o supervisor deve assumir, na instituição em que exerce as suas funções, uma atitude consciente e responsável, procurando levar os intervenientes implicados a repensar as interacções que mobilizam não só com as crianças mas também com os encarregados de educação, com os seus colegas e com as instituições da comunidade educativa da qual fazem parte. Ainda para estas autoras, o supervisor detém uma função gratificante mas também utópica, pois procura “tornar o mundo melhor” (p. 88) recorrendo a uma visão alargada da realidade educativa que o cerca e aos estudos ou conhecimentos que procura alargar de uma forma permanente. Esta linha de pensamento pode ser associada a uma citação de Alarcão e Tavares (2007) referente ao processo de supervisão pedagógica:

“ (...) numa visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro” (p. 47).

Actualmente, a supervisão pedagógica não se restringe ao apoio concedido ao nível da formação inicial de professores, passando a incidir sobre a prática de todos os profissionais que exercem funções com crianças quer sejam professores, educadores ou auxiliares da acção educativa. Esta actual perspectiva de supervisão justifica-se pelo facto de se considerar que todos os intervenientes no processo educativo dos alunos devem assumir o seu direito e dever de cidadania, procurando colaborar, de uma forma interessada, na busca de soluções para os reais problemas existentes no seu contexto educativo.

Para Alarcão (2002), a supervisão pedagógica abrange dois níveis de análise e de incidência: por um lado, a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes educativos assim como a sua influência no processo de aprendizagem dos alunos e, por outro, o desenvolvimento organizacional cuja qualidade se repercute não só nas aprendizagens dos alunos mas também na vida das escolas. Neste contexto, convém também analisar a perspectiva apresentada por Oliveira-Formosinho (2002a):

“A supervisão deve ser vista, não simplesmente num contexto de sala de aula, mas no contexto mais abrangente de escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos (crianças e adultos, alunos e professores, profissionais e auxiliares) e como lugar e tempo de aprendizagem para si

própria, como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve” (p. 18).

O desenvolvimento organizacional encontra-se estritamente relacionado com o processo de desenvolvimento profissional dos docentes. De facto, como defende a autora, os processos que visam a melhoria do funcionamento escolar dependem, maioritariamente, do envolvimento e do grau de colaboração e de responsabilização mobilizados pelos docentes pertencentes a uma determinada instituição escolar. Sobre o mesmo assunto, Fernandes e Vieira (2006) defendem que a supervisão pedagógica pode, efectivamente, corresponder a “um jogo de subversão de regras” (p. 234) já que a sua finalidade recai sobre a reformulação e/ou recriação de normas instituídas, visando a instituição de princípios que tornem as práticas educativas mais racionais e justas. No entanto, esclarecem as autoras, o processo inerente à supervisão pedagógica constitui-se bastante complexo e difícil devido às diversas tensões que lhe subjazem e, de entre as quais, poderão apontar-se as lógicas contraditórias inerentes às culturas escolares que se regem segundo pressupostos economicistas embora camufladas pelos conceitos de “qualidade e excelência” (idem: 234).

Neste contexto, urge interrogar o papel da prática reflexiva no campo docente para que seja possível descortinar as potencialidades e limitações dos contextos de formação docente, tendo em vista uma educação decididamente transformadora, o que implica uma análise permanente dos pressupostos éticos e conceptuais que balizam toda a acção pedagógica, mediante uma atitude persistente de reflexão sobre “o que sabemos e o que poderíamos saber, o que fazemos e o que poderíamos fazer” (2006: 236). Neste sentido, Vieira (2009) defende que a real função da supervisão pedagógica consiste em ajudar os profissionais de educação a tornarem-se supervisores da sua própria prática, dotando-os de vontade e de capacidade para procederem à reconceptualização do seu saber pedagógico participando, de forma individual ou colectiva, na “(re)construção da pedagogia escolar” (p. 201).

O papel da supervisão pedagógica, enquanto prática reguladora da acção educativa, permite o questionamento e a transformação de teorias e práticas pedagógicas, numa lógica em que se procura articular determinadas forças subjacentes: “visão <-> acção <-> Reflexão <-> contexto” (idem: 202). A transformação da educação pressupõe, por parte dos seus profissionais, uma atitude sistemática e

deliberada, direccionada para a reflexão crítica sobre vertentes históricas e estruturais que condicionam a pedagogia.

1.3.- Prática reflexiva e supervisão pedagógica: Contributos para o desenvolvimento da profissionalidade docente

Em primeiro lugar, convém analisar a teorização que está subjacente ao processo reflexivo o qual, por sua vez, constitui uma prática estabelecida na área educacional. A este respeito alude-se, indubitavelmente, aos contributos de Dewey (1989) cuja concepção aponta que “la persona lógica inspecciona para asegurarse de sus datos. (...) la persona reflexiva *ata cabos*. Reconoce, calcula, arriesga una explicación. (...) Todo pensamiento reflexivo es un proceso de detección de relaciones” (p. 81). De tal citação é possível inferir que, pela prática reflexiva, os indivíduos procedem a uma análise profunda sobre determinadas situações relativas à sua vida pessoal ou profissional e para as quais procuram identificar as relações mais precisas ou mais próximas da realidade.

Para Zeichner (1993), os professores devem deixar de ser considerados como meros técnicos que se limitam a cumprir as orientações que lhes são impostas a partir de organismos administrativos e educacionais externos, devendo afirmar-se como participantes activos no processo educativo. Por outras palavras, é fundamental que os professores assumam um papel activo na formulação dos objectivos e dos propósitos relativos ao trabalho que desenvolvem porque, de facto, as suas próprias teorias poderão contribuir para a elaboração de uma base sustentada de conhecimentos no que concerne à área educacional. O mesmo autor defende que o processo de reflexão realizado por cada professor contribui, de forma significativa, para a compreensão e melhoria da qualidade do seu desempenho profissional na medida em que se trata de um processo que ocorre “*antes e depois* da acção e, em certa medida, durante a acção” (p. 20), permitindo a reflexão e a consequente resolução de situações problemáticas relacionadas com a prática educativa. Zeichner (1993) considera que o desenvolvimento profissional docente é um processo que ocorre ao longo de toda a carreira profissional pelo que a formação contínua ou permanente assume uma importância crucial e indispensável no percurso profissional de qualquer professor.

Neste âmbito, Alarcão (2001a) considera que as interacções estabelecidas entre os diversos intervenientes nos próprios contextos educacionais assim como os processos

de investigação e de reflexão por si mobilizados estão estritamente relacionados com os processos de desenvolvimento pessoal e profissional efectuados. A mesma autora acrescenta que os professores devem assumir uma atitude investigativa quanto às práticas que eles próprios viabilizam, pois só assim serão capazes de questionar ou problematizar a sua acção pedagógica de uma forma intencional e sistemática, conseguindo compreendê-la e adoptando as devidas medidas de ajuste, sempre que necessário (Alarcão, 1999). No entanto, o professor-investigador deve ter bem presente a importância de partilhar não só os processos mobilizados mas também os resultados obtidos com os colegas de profissão quer leccionem ou não na mesma instituição escolar (Alarcão, 2001a).

Ainda para Santos e Brandão (2008), a melhoria da educação está estritamente dependente das atitudes inovadoras e dos processos formativos que são mobilizados pelos docentes com o devido acompanhamento realizado por um supervisor pedagógico que conhece pormenorizadamente a instituição escolar em causa, tendo bem presente a cultura que nela é veiculada assim como os seus percursos de vida profissionais. Só desta forma será possível conhecer e compreender as necessidades pedagógicas de uma determinada realidade educativa e delinear, conseqüentemente, um plano de acção que favoreça o seu desenvolvimento. Por outro lado, estas autoras defendem que a qualidade dos contextos educativos é largamente influenciada pela melhoria das práticas dos docentes em exercício e do seu empenhamento na actividade profissional que desempenham.

Formosinho (2001) acrescenta ainda que os processos de socialização assim como as aprendizagens experienciais são factores promotores do desenvolvimento humano e profissional. Tendo em conta as componentes fundamentais consideradas para o perfil docente, depreende-se que o mesmo autor valoriza, para além das competências técnicas e intelectuais, as dimensões moral e relacional. De facto, a eficácia do ensino pressupõe “um bom clima humano” (p. 60), assentando na qualidade da relação pedagógica que é estabelecida entre os profissionais de educação e entre estes e os seus alunos.

Sá-Chaves e Amaral (2001) consideram que, muitas vezes, os professores sentem vontade de transmitir as concepções que defendem de modo a que possam vir a ser implementadas na prática. Porém, o mais habitual é retraírem-se, com receio de serem negadas, pela própria instituição escolar, as ideias que sustentam. Neste sentido,

as autoras apelam para a importância de se proceder a uma análise cuidadosa sobre as necessidades de formação existentes nas escolas, investindo-se numa formação de professores centrada nos reais contextos educativos. O mesmo será dizer que as concepções assim como as práticas experienciadas e as necessidades de formação sentidas pelos professores deverão ser tidas em conta na elaboração dos programas de formação docente, tendo em vista a obtenção de resultados mais visíveis e eficazes.

No contexto apresentado, as autoras defendem a instituição de um processo de formação docente amplamente baseado na investigação-acção (já que a estratégia a adoptar centraria os seus mecanismos nos contextos existentes nas próprias escolas), sendo igualmente apologistas de um clima pedagógico assente na reflexão partilhada, condição favorável a um efectivo desenvolvimento da profissionalidade docente. Com efeito, o conceito de supervisão reflexiva ultrapassa, actualmente, os momentos relativos à orientação dos estágios pedagógicos, verificando-se que as funções de supervisão pedagógica são atribuídas a todos os docentes em exercício assim como aos gestores escolares (idem, 2001). Apesar de tudo, esta realidade nem sempre é percebida pelos seus próprios autores de uma forma consciente, o que se deve, em grande parte, a factores tais como a falta de tempo disponível e a ausência de hábitos instituídos para efectivar os processos de reflexão.

Sá-Chaves e Amaral (2001) acrescentam que, provavelmente, os professores já assumem práticas de reflexão sobre a sua própria acção pedagógica não sendo, todavia, uma prática instituída a sua formalização e partilha pelas quais seria possível conseguir-se uma aprendizagem conjunta de saberes e práticas. De um modo mais específico, as autoras colocam a supervisão reflexiva num patamar que abrange diversos níveis de análise baseados nas funções sociais que estão inerentes à própria instituição escolar e que se passam a enumerar: as práticas implementadas na sala de aula; os processos mobilizados para a construção de conhecimento (metacognição); as acções relacionadas com a gestão curricular e a orientação de projectos educativos; as relações interpessoais desenvolvidas e, ainda, a valorização do conhecimento e o investimento no desenvolvimento profissional.

Assim como nas situações da vida real, também no campo da educação a mudança é vista com cautela, pois os intervenientes implicados apresentam, de início, grande resistência às novas ideias e concepções. As práticas inovadoras não se instituem de forma célere, pressupondo um determinado tempo de adaptação até que consigam a

aceitação da maioria da população. Porém, Sá-Chaves e Amaral (2001) garantem que o factor mais eficaz na efectivação das estratégias de reflexão crítica, por parte do pessoal docente, recai sobre uma sentida e profunda vontade de mudança. Tais estratégias possibilitam a auto-supervisão da prática profissional exercida, permitindo, também, o supervisionamento dos subsistemas organizacionais existentes numa determinada escola, no sentido de que a supervisão pedagógica possa tornar-se numa prática frequente e enriquecedora de todos os profissionais que procuram formar-se e melhorar a sua prática de uma forma permanente e partilhada (idem, 2001).

Alarcão (2001b) faz referência à heterogeneidade e complexidade que caracterizam a vida escolar, o que se deve às diversas realidades em presença que, por sua vez, traduzem percursos formativos diferenciados. Actualmente, denota-se no ambiente das instituições escolares uma evidente discrepância entre a fragmentação dos saberes e a globalidade que caracteriza, de uma forma cada vez mais intensa, a vida real e, na perspectiva desta autora, os conhecimentos devem ser possibilitados aos alunos de um modo contextualizado e abrangente.

Ainda segundo a mesma autora, o processo de supervisão não pode limitar-se à formação inicial de professores devendo, para além disso, estender-se à formação contínua. De facto, a acção desenvolvida por parte de um supervisor pedagógico, numa determinada instituição escolar, abrange campos de actuação diferenciados, podendo traduzir-se no apoio à gestão curricular e à elaboração de projectos escolares e/ou educativos; na resolução conjunta dos problemas emergentes; na avaliação e monitorização da acção pedagógica/educativa realizada por parte dos diferentes elementos que trabalham na escola e, ainda, no incentivo à reflexão sistemática e formativa sobre os próprios contextos de formação e sobre todo o sentido que está inerente ao conceito de escola (idem). Em consonância com o que foi referido por Alarcão, Oliveira-Formosinho (2002b) defende que o processo de supervisão pedagógica assume um objectivo fulcral: “a influência no crescimento e desenvolvimento de todos os membros da organização escolar, aumentando a sua capacidade de aprendizagem e o seu potencial de eficácia em tarefas individuais e esforços colaborativos” (p. 24).

Alarcão (2001b) considera que, numa escola reflexiva, o processo de supervisão pedagógica deve assentar num espírito de pesquisa aceite pela totalidade dos seus profissionais cujo objectivo primordial deverá ser a melhoria da qualidade educativa,

tendo sempre em vista a formação e a aprendizagem decorrentes da própria prática educativa. Contudo, e ainda segundo esta autora, é importante que exista um profissional responsável a quem sejam atribuídas as funções de supervisão pedagógica, devendo este procurar fomentar o processo reflexivo-formativo na instituição escolar em causa. A autora acrescenta que a formação contínua de professores constitui o itinerário mais favorável ao cumprimento das funções que se confinam à escola e à efectivação mais adequada do seu processo de avaliação.

Vieira (2006) alerta para a importância que a investigação assume na prática profissional docente, reafirmando o papel fundamental que a mesma detém na compreensão e transformação dos processos de formação inicial, contínua e especializada de professores. De facto, é um dado adquirido que, para além das exigências que são formalmente colocadas aos docentes, há sempre um conjunto de aspectos e conhecimentos que devem ser explorados, tendo em vista uma melhoria continuada no que respeita à qualidade das práticas pedagógicas.

II. Formação de professores e currículo escolar: Duas realidades em estreita conexão

2.1.- Análise às principais necessidades de formação sentidas no campo da docência

“A educação tem carácter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando” (Freire, 1979: 28).

“O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância” (idem: 29).

Para Freire (1996), a formação corresponde a um fazer permanente que se refaz constantemente na acção, sendo fundamental existir um investimento de cariz pessoal para que o indivíduo consiga aprofundar o seu nível de formação.

A formação de professores, se bem pensada e estruturada, poderá contribuir significativamente para a concretização de uma nova profissionalidade docente. De facto, os programas para a formação de professores não têm valorizado o desenvolvimento pessoal nem têm tido em conta os projectos das escolas, contribuindo para a sua ineficácia. O processo formativo deve incutir nos docentes uma atitude crítico-reflexiva que lhes permita pensar de forma autónoma e criar dinâmicas de auto-formação participada (Nóvoa, 1992). O processo de reflexão crítica sobre as práticas educativas não deverá limitar-se à aquisição de conhecimentos e de técnicas passíveis

de colocar em prática. A formação implica, pois, um investimento pessoal, por meio de uma atitude livre e criativa que favorece a construção de uma identidade profissional.

Nóvoa (1992) alerta para a necessidade de serem criadas redes de (auto) formação participada por meio das quais seja possível evidenciar a necessidade de investir no sujeito, na sua globalidade. O autor defende que o processo formativo deverá possuir um carácter interactivo e dinâmico, pela partilha de experiências e saberes entre os professores.

O processo formativo, subjacente a uma dimensão colectiva, favorece a produção autónoma dos saberes e valores da profissão, permitindo a sua consolidação. Pelo contrário, a organização e/ou estruturação da formação contínua, baseada nas necessidades formativas de um grupo restrito de professores, limita a eficácia deste processo, pois apenas contribui para a aquisição de conhecimentos e técnicas, abrindo caminho ao isolamento profissional (*idem*). Por necessidades formativas entende-se a procura e a produção de objectivos que visem a mudança formativa dos indivíduos (Rodrigues e Esteves, 1993).

As práticas e os modelos de formação devem ser diversificados, interligando o saber pedagógico ao conhecimento científico. Assim sendo, a eficácia do processo formativo está dependente de factores como a experimentação, a inovação e a instituição de novas formas de trabalho pedagógico, aliadas a um processo de investigação na área educacional (Nóvoa, 1992).

Por outro lado, e segundo o mesmo autor, o desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projectos. Por outras palavras, a acção decorrente da prática educativa deve basear-se nos projectos desenvolvidos nas escolas, pois só desta forma poderá existir, por parte dos professores, uma intervenção realista e significativa no terreno profissional. Para Perrenoud (1993), a acção pedagógica não deve limitar-se ao seguimento de teorias e modelos educativos existentes, devendo também consistir na tomada de decisões e na resolução de problemas ou situações inesperadas com as quais o professor muitas vezes se depara no seu percurso profissional.

Segundo Canário (1999), os contextos reais de trabalho são itinerários favoráveis ao desencadeamento de aprendizagens por parte dos docentes, contribuindo, igualmente, para o desenvolvimento das suas competências formativas, destacando-se, desta forma, a relevância que este autor atribui à prática profissional.

2.2.- Estratégias de formação favoráveis ao desenvolvimento de competências docentes

“...a escola terá cada vez mais de responder não só a alunos que nela buscam um conjunto de *saberes* (...) mas, fundamentalmente, de responder ao enorme desafio de formar *indivíduos*.

É nesta resposta positiva a este desafio que se joga o cumprimento da função formativa da escola no seu sentido mais abrangente, mas é também na dificuldade de responder positivamente a *todos* os indivíduos que emerge a maior fragilidade da acção da escola” (Morgado, 2001: 14).

A prática educativa, para se constituir significativa e eficaz, depende dos métodos de formação definidos, tendo em vista o desenvolvimento das competências docentes. O processo de formação inicial dos professores encontra-se condicionado pela eficácia das estratégias implementadas, dependendo de factores como a prática pedagógica e o estágio realizado em algumas escolas, por um período de aproximadamente um ano, e o recurso a textos didácticos, módulos e outros materiais formativos, por períodos de tempo relativamente curtos (Ribeiro, 1997).

Relativamente ao estágio pedagógico é de referir que, embora seja a componente mais importante dos programas de formação tradicionais, existem muitas lacunas sobre os efeitos que exerce na prática pedagógica dos candidatos a professores. Alguns estudos demonstram que, no final do estágio, ocorre uma falta de investimento na qualidade das atitudes e comportamentos, por parte dos docentes.

A aprendizagem orientada por um supervisor ou professor mais experiente pode levar à imitação de um modelo de actuação, promovendo a acomodação do futuro professor às práticas já exercitadas pelos professores orientadores. Este processo poderá pôr em causa o surgimento de práticas pedagógicas inovadoras (idem, 1997). Apesar de tudo, a prática pedagógica, quando orientada por um professor competente e baseada num clima favorável de relações sócio-afectivas, pode desempenhar um papel relevante no processo formativo dos indivíduos implicados.

Uma estratégia importante a colocar em prática na formação de professores é o micro-ensino. Este processo, ainda que anterior à prática em contextos reais, implica o treino de técnicas em situações laboratoriais, confrontando o formando com situações de ensino específicas. Por outro lado, constitui uma forma de prática segura por não acarretar os riscos relativos à complexidade da sala de aula, causando nos formandos um grau reduzido de ansiedade, e promovendo a exploração de aptidões específicas (idem).

Segundo Postic (1979), para que a formação de docentes corresponda a um processo bem sucedido deverá atender a diversos aspectos, coordenados e centrados no indivíduo em formação, e que se passam a enumerar: reflexão sobre as finalidades e os métodos colocados em prática; tomada de consciência sobre as condições relativas à relação pedagógica; conhecimento psicológico e sociológico dos alunos, e aperfeiçoamento pessoal do professor.

Esteves (2001) defende que a formação de professores consiste num processo que decorre ao longo da vida. Na sua perspectiva, a relação entre o processo de formação na área educacional e a investigação é uma tarefa difícil de concretizar. No entanto, a estratégia de assumir o professor como investigador abre caminho à reconceptualização da formação de professores. Por outro lado, ao analisar os contributos de Canário (1999), é possível inferir que as competências pretendidas no campo docente não são passíveis de ser alcançadas previamente ao exercício profissional, correspondendo a uma aquisição que se concretiza pelo confronto de saberes, nos contextos profissionais em causa.

Para Alarcão (2001b), as novas tendências nos campos da formação e da investigação assim como os aspectos relativos ao desempenho das profissões remetem para conceitos tais como globalidade, flexibilidade e contextualização cuja concretização está associada, na prática, às noções fundamentais de sujeito, projecto e responsabilidade. Por outras palavras, a autora defende que a escola actual deverá assumir uma atitude de reflexão consciente pela qual seja capaz de repensar as práticas que, de facto, estão a ser implementadas na sua própria realidade educativa. Contudo, para que ocorra um verdadeiro processo de mudança ao nível de alguns aspectos considerados fundamentais, é imprescindível verificar-se uma atitude de responsabilização por parte de todos os profissionais que exercem as suas funções na mesma instituição escolar. Neste sentido, Vieira (2006) é apologista de que o currículo de formação deve ser sujeito a um processo reflexivo de “planificação-acção-avaliação” (p. 17), para que as estratégias pedagógicas que são planeadas e implementadas num determinado contexto educativo possam ser devidamente avaliadas e repensadas nos casos em que tal seja necessário.

A mesma autora defende que os professores devem seguir uma “pedagogia para a autonomia” (idem: 18) através da qual os seus alunos sejam capazes de desenvolver um espírito crítico bem consolidado, acrescentando ainda que os momentos de reflexão

sobre as práticas implementadas devem procurar problematizar tais situações contribuindo, simultaneamente, para o aumento significativo da importância atribuída aos pressupostos da “responsabilidade, justiça e igualdade em sala de aula” (ibidem: 18). Face ao exposto, e tendo em conta a natureza inacabada que caracteriza o processo de aprendizagem centrado nos alunos, depreende-se, facilmente, que o processo de formação docente deverá constituir-se dinâmico e permanente para que o professor mantenha o seu nível de conhecimentos actualizado, conseguindo, desta forma, acompanhar os vários tipos de evolução verificados na sociedade (idem).

Vieira (2006) atribui uma importância significativa ao conteúdo referente aos programas de formação docente, defendendo que os mesmos devem contribuir não só para o desenvolvimento de saberes disciplinares, pedagógicos e criativos mas também para a aquisição de competências relativas à auto-regulação, comunicação e negociação, pelos quais os professores sejam levados a fomentar o espírito crítico relativamente às diversas situações da sua prática profissional. A autora salienta que, para se constituírem relevantes e eficazes, os conteúdos inerentes aos programas de formação devem ser capazes de responder às expectativas, interesses e necessidades sentidas pelos próprios formandos. Tais programas devem possuir um determinado potencial inovador de forma a poderem contribuir para a transformação das práticas pedagógicas, concedendo mais autonomia quer aos professores quer aos próprios alunos. A pedagogia para a autonomia defendida por Vieira (2006) visa a implementação de estratégias pelas quais os alunos sejam capazes de desenvolver uma postura crítica perante a aprendizagem e os saberes que são veiculados pela escola (ver anexos 18 e 19). Deste modo, ao desencadear uma pedagogia para a autonomia, o professor deve focar a sua atenção em diversos aspectos fundamentais como sejam as experiências anteriores vivenciadas pelos alunos assim como os diferentes estilos e necessidades de aprendizagem verificados por cada um, o que, por sua vez, deverá estar associado a uma prática pedagógica direccionada para a gestão e construção colaborativa dos saberes académicos e sociais.

O objectivo fulcral da acção pedagógica recai sobre “o desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos” (idem: 26), o que implica a criação de espaços de reflexão conjunta entre o professor e os seus educandos por forma a verificar-se a partilha de conhecimentos e um maior envolvimento dos próprios alunos nos processos de ensino-aprendizagem. Assim, torna-se possível inferir que uma pedagogia orientada para a autonomia dos alunos visa o seu desenvolvimento

metacognitivo, pressupondo a existência de professores reflexivos, atentos aos contextos pedagógicos e/ou escolares, apologistas de “uma concepção do ensino como actividade indagatória” (ibidem: 29).

Nesta linha de pensamento, Alarcão (1996) refere que a capacidade de decisão consciente e autónoma concede ao professor a postura crítica necessária a qualquer indivíduo que pretenda viver atento na sociedade a que pertence. De facto, desde o final do século XX, o Homem adoptou a vontade de querer reaprender a pensar, adquirindo, cada vez mais, um carácter questionador da própria realidade. Para esta autora, a prática reflexiva ocorre pela vontade e curiosidade dos indivíduos implicados, visando os princípios da verdade e da justiça social.

Actualmente, a experiência é considerada como a principal fonte de aprendizagem já que permite a implicação directa do(s) próprio(s) sujeito(s), valorizando-se, igualmente, a metacognição pela qual os indivíduos são levados a reflectir sobre as suas próprias formas de conhecer. No seu conjunto, os factores anteriormente focados assumem grande relevância no campo formativo, pois preconizam a capacidade de cada indivíduo gerir a sua própria aprendizagem.

Alarcão (1996) defende a implementação, por parte dos professores, de estratégias de formação que permitam dar a conhecer aos alunos não só as estratégias e os conteúdos a desenvolver mas, também, as finalidades educativas, ou seja, os objectivos ou as metas que devem atingir em cada um dos níveis da sua escolarização. Tal procedimento permite desenvolver nos alunos o pensamento reflexivo e a capacidade para adquirir, de forma progressiva, uma determinada autonomia na gestão da sua aprendizagem.

2.3.- Considerações sobre a formação contínua de professores

“A formação contínua de professores é a formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. A formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor” (Formosinho, 1991: 237).

Após a II Guerra Mundial, a massificação escolar, verificada na Europa Ocidental, conduziu a importantes alterações ao nível da educação escolar, provocando um aumento exponencial do número de professores, a par de uma diminuição do rigor

exigido aos candidatos à docência. Nesta conjuntura, a formação contínua procuraria colmatar as lacunas existentes ao nível da formação inicial de professores, procurando fazer com que estes profissionais se adaptassem à complexidade das exigências educativas que lhes eram impostas numa “escola de massas” (Formosinho, 1991: 238).

Na Europa, as questões relativas à formação contínua de professores intensificaram-se sobretudo na década de oitenta e, segundo Formosinho (1991), esta realidade foi devida aos progressos verificados ao nível tecnológico e aos constantes e complexos reptos lançados pela sociedade, pelo que a formação inicial deixou de ser suficiente para garantir um bom desempenho profissional. Actualmente, a formação contínua de professores procura responder aos desafios de uma nova carreira docente, baseada no mérito e na aquisição de melhores qualificações (idem).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro) estabelece alguns princípios sobre a formação contínua de professores, considerando-a um direito e simultaneamente um dever de todos os profissionais e, para além disso, determina que a formação dos professores deve ser diversificada, de modo a permitir o complemento, o aprofundamento e a actualização dos conhecimentos e competências profissionais. Da mesma forma, o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e Educadores (Decreto-Lei n.º 207/96 de 2 de Novembro) valoriza a permanente actualização e aprofundamento dos conhecimentos, nas vertentes teórica e prática, tendo em vista o aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes, numa lógica de melhoria dos processos educativos quer ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino quer ao nível dos próprios contextos de sala de aula. Esta análise legislativa remete para a visão que é apresentada por Flores (2003), ao destacar que “a formação de professores constitui um processo que implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objectivos e as lógicas que presidem à sua concepção, organização e operacionalização” (p. 127).

Para Garcia (1999), o conceito de formação abrange inúmeras interpretações, podendo corresponder a um processo de desenvolvimento pessoal, e estando, igualmente, relacionado com um sistema organizacional. No seu ponto de vista, a formação inicial consiste na primeira etapa de um processo que terá continuidade ao longo da carreira enquanto a formação contínua é o processo posterior que se refere a um percurso de formação permanente e condiciona o desenvolvimento profissional dos docentes. A formação contínua de professores corresponde ao processo formativo

levado a cabo por formandos já profissionalizados e com uma vida activa, tendo como finalidades “a adaptação contínua à mudança dos conhecimentos, das técnicas e das condições de trabalho, o melhoramento das suas qualificações profissionais” (Pires, 1991: 143). Formosinho (1991) também associa a formação contínua a uma perspectiva de educação permanente, considerando, no entanto, que os seus efeitos apenas serão positivos se permitirem melhorar a qualidade da educação a que as crianças têm acesso.

Nóvoa (1991) apresenta dois modelos de formação contínua de professores: os modelos estruturantes e os modelos construtivistas. Os modelos estruturantes correspondem a uma lógica tradicional, comportamentalista e escolar, baseando-se numa racionalidade científica e técnica à qual está subjacente uma reprodução das realidades educacionais existentes. Os modelos construtivistas, por sua vez, possuem um carácter investigativo, interactivo e reflexivo, tendo em vista uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho. O mesmo autor defende, essencialmente, o segundo modelo apresentado, pois considera que o paradigma investigativo e a formação interactiva-reflexiva contribuem para a mudança educacional e permitem a redefinição da profissão docente.

A mudança educacional está dependente dos professores e da sua formação, estando também associada ao funcionamento das instituições escolares. De facto, a formação contínua de professores passa por um investimento educativo dos projectos desenvolvidos pelas escolas (idem), ou seja, a escola deverá corresponder a um ambiente educativo onde a concepção de trabalho esteja aliada à perspectiva de formação. A formação contínua deve simbolizar um processo permanente, integrado na prática profissional dos professores e das escolas, não devendo ser colocada à margem dos projectos educativos e institucionais. Como defende Teodoro (1991), a formação contínua, no campo da docência, deve procurar efectivar uma melhoria das competências profissionais dos professores, levando-os a adquirir competências fundamentais que recaem não só sobre a análise e valorização dos processos cognitivos que estão subjacentes à aprendizagem mas, também, sobre a aptidão para comunicar com os alunos e orientar um grupo de crianças com características diversas.

Ainda para Nóvoa (1991), é necessário incentivar todos os professores a participar na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua, tendo em vista a eficácia do processo formativo e o desenvolvimento profissional docente. Alarcão (1991) também defende esta perspectiva, apresentando a possibilidade

de uma nova concepção de Escola, com um projecto educativo e de formação próprios, embora recebendo o apoio das instituições de ensino superior. A planificação de tais acções de formação (promovidas pelas próprias escolas) deveria ter em conta a realidade concreta de cada instituição de forma a satisfazer as reais necessidades formativas dos seus professores. Do mesmo modo, a autora defende que a formação contínua nunca deverá ser uma opção, devendo corresponder, cada vez mais, a uma exigência da sociedade e da consciência profissional de todos os docentes.

Alguns estudos realizados relativamente à formação de professores sugerem que o plano de uma acção de formação deve ter em conta os problemas sentidos assim como as soluções apresentadas pelos próprios formandos (Rodrigues e Esteves, 1993). Desta forma, o formador conseguirá definir objectivos mais adequados e pertinentes para um determinado grupo de formandos, tornando o processo formativo mais eficaz. Na perspectiva de Nóvoa (1992), os programas actuais, relativos à formação de professores, possuem muitas lacunas ao nível científico-conceitual, frisando a necessidade de se repensar todo o processo formativo. Para Marques (1991), a formação contínua de professores não deve cingir-se à transmissão de conhecimentos, defendendo a criação de programas mais participativos e democráticos no que respeita à formação docente. Na visão deste autor, tais programas possibilitam uma sólida formação pessoal e social dos formandos, contribuindo para a instituição de uma comunidade mais justa na medida em que permitem a participação de todos os intervenientes na gestão dos planos de formação.

Face ao exposto, Vieira (1992) refere que o “bom professor é concebido por alguns como o especialista da disciplina que ensina, por outros como o especialista de formas de ensinar” (p. 4). No entanto, para a autora, as duas concepções apresentadas são reducionistas, defendendo que, pela conjugação de ambas, o professor torna-se mais apto na sua actividade pedagógica. De facto, se por um lado o professor deve assumir as funções de especialista e transmissor de saberes, por outro, deve também procurar ser um facilitador e gestor da aprendizagem, nunca descurando uma atitude de investigação permanente. A autora acrescenta que os docentes devem manter uma postura reflexiva, procurando adequar os saberes teóricos que possuem às circunstâncias específicas com que se deparam em determinados contextos, alertando, assim, para a importância de se conjugarem, na formação de professores, a teoria e a prática, a investigação e a acção, a observação e a intervenção (idem, 1992). Para Silva (2003), a formação contínua parece

desempenhar uma influência diminuta na transformação das práticas educativas dos professores quer ao nível da partilha de experiências e de conhecimentos quer ao nível das atitudes e das expectativas que assumem perante a educação. E, como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001), “sem mudança das práticas, a formação contínua não tem impacto junto dos alunos” (p. 34).

Neste âmbito, Freire (1996) sustenta que o professor deve assumir uma atitude de pesquisa constante a qual, na sua perspectiva, faz parte da própria natureza da prática docente. É este sentimento de curiosidade e de busca permanente que o docente deve adoptar na sua prática lectiva, transmitindo-o também aos seus alunos para que estes possam desenvolver uma atitude investigativa e um espírito crítico consistente, fundamentais para uma verdadeira pedagogia (idem). Por outro lado, segundo Marques (1991), o professor deve estar consciente de que a sua maneira de ser e de estar assim como a forma como comunica e se relaciona com os outros são aspectos importantes a reter, e sobre os quais deve reflectir ao longo da sua prática profissional uma vez que tais aspectos exercem influências consideráveis no percurso de formação que os seus alunos vão construindo diariamente.

Sousa (2000) ressalva, igualmente, a dimensão pessoal que subjaz ao processo de formação docente já que este “constitui um período fundamental de crescimento pessoal que não pode ser negligenciado, pois inscreve-se num contexto mais amplo de desenvolvimento global da pessoa” (p. 257). E, nesta linha pensamento, encontra-se também Alarcão (2001c), ao defender que os processos de formação devem favorecer o cultivo de atitudes tangentes aos valores da cidadania de forma a permitir que os indivíduos desenvolvam as competências essenciais, imprescindíveis à vida em sociedade. Atenda-se, igualmente, à citação de Raimundo (1991):

“A formação contínua pretende corresponder a um progresso não como uma justaposição ou associação de saberes e experiências, mas como sua interpretação e enriquecimento fecundos, sem os quais a formação deixará de ser contínua para ser *épocal* ou *ocasional*” (p. 271).

2.4.- Currículo escolar e formação de professores: Perspectivas e correlações

Os pressupostos apresentados sobre a formação docente alcançam, inequivocamente, o campo curricular na medida em que o currículo constitui um

objecto de estudo e uma peça basilar do trabalho que é desenvolvido pelos professores. O currículo está, pois, associado a todo o processo de formação de professores, sendo necessária uma abordagem sobre os seus propósitos a par de uma reflexão crítica relativamente às concepções que se desenham em torno da temática curricular.

Tyler (1949) procurou analisar e interpretar o conceito subjacente ao termo currículo, incidindo o seu estudo sobre questões relacionadas com os programas de ensino inerentes às instituições educacionais. O autor colocou igualmente em análise a forma como a instituição escolar pretendia organizar as experiências educacionais tendo em vista a sua eficiência, tendo procurado sistematizar e fundamentar os passos formais para a elaboração de um currículo. Para o mesmo autor, é importante reflectir sobre o processo inerente à formulação dos objectivos educacionais, pois estes dependem maioritariamente dos juízos de valor dos sujeitos responsáveis pela sua elaboração, cabendo ao professor unicamente seleccionar as estratégias de aprendizagem assim como a sua organização segundo critérios de continuidade e integração. Neste âmbito, o autor assume a necessidade de existir uma filosofia global da educação em todo o processo relativo à formulação de tais objectivos de modo a torná-los criteriosos, significativos e detentores de um nível máximo de validade.

No que respeita ao campo curricular, os objectivos educacionais incidem sobre os tipos de mudança de comportamento que uma determinada instituição educacional pretende suscitar nos seus alunos. Segundo Pacheco (2001), as questões relacionadas com a conceptualização do termo currículo incidem não só sobre a análise das intenções que estão subjacentes à sua elaboração mas, também, sobre as práticas concretamente verificadas. Este autor considera que o currículo corresponde a um processo sistémico e deliberado, abarcando uma enorme complexidade à qual estão subjacentes inúmeros factores e vertentes. Ainda não existe uma definição unívoca e consensual relativamente ao conceito em estudo pelo facto de existirem múltiplas discussões teóricas em torno das questões curriculares e “pela ausência de uma intervenção prática orientada para a resolução de problemas ou para a recolha das melhores alternativas” (Pacheco, 2001: 15).

Para Pacheco (2001), existem duas definições opostas relativamente ao termo currículo: “uma formal, como um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades; outra informal, como um processo decorrente da aplicação do referido plano” (2001: 16). A primeira perspectiva apresentada considera o currículo como um

conjunto de disciplinas, temas ou áreas de estudo relacionados com determinados conteúdos que se pretendem ensinar segundo um plano de acção pedagógica pré-estabelecido. A última perspectiva, no entanto, aponta para o currículo como um processo dinâmico que não se rege por uma estrutura previamente determinada, constituindo um conjunto de experiências educativas marcadas pela complexidade.

Perante a análise até aqui apresentada, é de salientar que, na óptica de Gimeno Sacristán (1998), o currículo não corresponde simplesmente ao conjunto de áreas e temas a desenvolver com os alunos, consistindo, sobretudo, na totalidade das aprendizagens concretizadas pelos alunos ao longo do processo de escolarização. Para o mesmo autor, torna-se necessário analisar a cultura vivida realmente nas salas de aula, pois muitas das aprendizagens que os alunos realizam são consequência de experiências planeadas mas outras não, ou seja, nem sempre o que se planeia coincide com o que realmente se concretiza na prática. Ribeiro (1993) apresenta uma aceção muito semelhante à que foi apontada por Gimeno Sacristán, considerando o currículo como o conjunto de experiências educativas que abrangem todas as actividades de aprendizagem facultadas pela escola, resultantes de intencionalidades quer explícitas quer implícitas.

Neste contexto, é de salientar a visão de Moreira (1997), segundo a qual, o currículo corresponde a um instrumento utilizado pelas diferentes sociedades tendo em vista a socialização das crianças e dos jovens segundo valores pré-determinados. Do mesmo modo, o autor considera que, pelo currículo, os seus intervenientes procuram alcançar a “conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados” (p. 11), denotando-se, assim, uma valorização dos aspectos culturais vigentes. Neste sentido, Roldão (2003) refere que, desde a efectivação da escola como instituição social a partir do século XVIII, o termo currículo esteve sempre associado a uma lógica uniformizadora, assumindo-se como “um corpo de aprendizagens comuns a todos os destinatários da escola (...) a quem compete fazer adquirir, ou passar, esse conjunto de aprendizagens” (p. 21).

Para Formosinho (2007), o currículo consiste no “elenco de conhecimentos que são ensinados, agrupados por disciplinas” (p. 19), demonstrando, igualmente, o seu parecer desfavorável perante a filosofia curricular que tem prevalecido desde sempre em Portugal e pela qual os saberes devem ser uniformes para todos os alunos,

independentemente das características e aptidões dos professores e dos alunos implicados no processo.

Zabalza (2001) define o termo currículo como “o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano” (p. 12). O autor considera fundamental a adopção de uma atitude e prática reflexivas por meio das quais os docentes sejam capazes de pensar sobre o trabalho que realizam em termos curriculares. Em consequência, os professores poderão adquirir uma nova perspectiva ou um novo sentido para as actividades que desenvolvem na sala de aula.

No contexto anteriormente apresentado, Pacheco (2001) defende que o currículo implica uma construção permanente, possuindo um significado decididamente socio-cultural e constituindo “um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas” (p. 19). Vilar (1994) reforça a perspectiva de Pacheco ao definir o termo currículo como “uma construção cultural, histórica e socialmente determinada” (p. 13) cujo enquadramento é impossível de realizar numa fase anterior à própria experiência.

Gimeno Sacristán (2000) considera o currículo como uma forma pela qual a escola se organiza e propõe uma orientação para a sua prática educacional. O autor identifica, ainda, uma vasta gama de interesses e forças que exercem grande influência no campo curricular. Na sua opinião, o currículo traduz-se no encadeamento de acções diversas que, para além da prática pedagógica, abrangem outras áreas de intervenção como sejam os campos político e administrativo, a prática supervisiva e, ainda, os interesses pessoais, colectivos e ideológicos.

Roldão (1999) define o currículo como o conjunto de aprendizagens consideradas fundamentais num determinado tempo e contexto, e ao qual subjaz uma organização estruturada e coerente. Neste âmbito, o currículo nacional evidencia, em sentido lato, o projecto curricular traçado para uma determinada sociedade enquanto no interior das instituições educativas são elaborados os projectos curriculares de escola, tendo em conta as diferentes situações contextuais e dando origem aos projectos curriculares mais específicos, próprios de cada turma (idem). Ainda para a mesma autora, a aprendizagem curricular na escola pode definir-se como “uma forma de organização intencional, formalizada num modo organizativo e sequencial” (Roldão,

2003: 58), visando a aquisição de um conjunto de conhecimentos científicos e a aquisição de uma identidade cultural baseada no património comum, tendo em vista a obtenção de determinadas competências sociais.

Diniz (1992) defende que o currículo formal, tal como se apresenta actualmente aos professores, é uniformizador da cultura para todos os grupos sociais existentes na escola. No entanto, partindo de uma observação atenta dos seus alunos, e tendo em conta as características culturais que cada um apresenta, os professores devem proceder à adaptação dos pressupostos curriculares. Como tal, Roldão (1999) refere que os programas educativos estão sujeitos a constantes modificações, sofrendo um permanente processo de reconstrução de forma a garantir uma maior eficácia na obtenção das metas pretendidas. E, na sua perspectiva, o enfoque da acção educativa não deve ser lançado sobre o processo de construção dos programas mas, antes, nas aprendizagens curriculares que se pretendem garantir aos alunos.

A possibilidade de se verificar uma discussão pertinente sobre a temática curricular está dependente da criação de uma base comum assente na relação entre o currículo e a sociedade assim como em determinados valores e “concepções de Homem, Mundo e Informação” (Pacheco, 2001: 18). De facto, o currículo consiste num conjunto de intenções que se manifestam por meio de relações de comunicação às quais estão subjacentes determinados significados sociais e históricos. A construção de um plano curricular estabelece uma estreita ligação com os contextos em que decorrem, dependendo do ponto de vista e da realidade vivenciada pelos autores que o procuram definir (idem).

III. Realidades subjacentes ao processo de diferenciação pedagógica

3.1.- Diferenciação curricular: Uma visão crítica, construtiva

“Confrontada com a massificação e conseqüente acentuação da diversidade de situações dos aprendentes, a escola carecerá por certo, no futuro próximo, de se reinventar como organização, flexibilizando as suas modalidades de trabalho, os seus ritmos, as suas unidades de acção, os seus modos de se planificar estrategicamente e desenvolver o seu impacto educativo” (Roldão, 2001: 130).

A análise anterior, elaborada em torno do conceito de currículo, remete para uma abordagem necessária sobre o conceito de diferenciação curricular, procurando-se descortinar algumas questões relevantes relacionadas com a sua operacionalização.

Analisando os aspectos políticos que balizam esta temática, é de referir que ao longo do século XIX e primeira metade do século XX verificavam-se, por parte dos diferentes grupos sociais, expectativas diferentes relativamente à escolarização pelo que a escola não era considerada necessária para toda a população. Na realidade, um determinado número de pessoas procurava, simplesmente, atingir na escola os conhecimentos mínimos pelos quais conseguissem ser capazes de “ler, escrever e contar” (Roldão, 2003: 23). A frequência de uma escolaridade mais longa e exigente configurava-se fundamental para as elites que constituíam as classes sociais mais elevadas. Posteriormente, a modernização do sistema produtivo conduziu à necessidade de se qualificar a mão-de-obra no campo da indústria e dos serviços, o que proporcionou o surgimento de vias diferenciadas para o prosseguimento de estudos. Neste contexto, decorre, em Portugal, a criação das Escolas Técnicas como via alternativa ao Ensino Liceal, destinadas a alunos provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos enquanto no Liceu se procuravam formar os alunos que pertenciam às elites sociais (no entanto, este sistema foi alvo de muitas críticas cujos fundamentos apontavam para a intensificação das desigualdades sociais que já existiam à partida).

A expansão económica do Pós-Guerra e a crescente valorização da educação como bem social, definidor das sociedades democráticas, fizeram emergir críticas baseadas nas desigualdades existentes à partida entre os alunos e nas diferenças reveladas ao nível das finalidades educativas. Como consequência, implementa-se um currículo unificado, passando a desvalorizar-se as vias de estudo técnicas ou profissionalizantes. Porém, na década de oitenta, devido à carência de profissionais com especialização técnica, esta questão é novamente discutida, levando à criação das escolas profissionais. Tal situação permitiu reacender a reflexão sobre as vantagens da diferenciação das vias curriculares, defendendo-se que as escolas profissionalizantes, sendo sujeitas a um grau elevado de exigência e de actualização tecnológica, procurariam evitar algumas situações de insucesso escolar, reduzindo deste modo, os níveis de exclusão ou discriminação social (ibidem).

Neste contexto, assistiu-se, a partir da década de oitenta, ao alargamento da escolaridade obrigatória e à promoção da igualdade de oportunidades no que respeita ao acesso escolar para todos os alunos (Lei n.º 46/86 da Lei de Bases do Sistema Educativo). Consequentemente, decorreu um acentuado fenómeno de massificação

escolar cujas repercussões apontavam para uma enorme diversidade do público escolar com diferenças muito acentuadas ao nível sociocultural (Roldão, 2003). Nesta conjuntura, e segundo Paszkiewicz (2008), decorreram duas situações antagónicas: por um lado, o fenómeno da globalização, ressaltando o direito à educação para todos e, por outro, a existência de um currículo uniforme dirigido a um público bastante heterogéneo. A mesma situação é retratada por Roldão (2003) ao referir que, nos finais do século XX, surge uma dialéctica caracterizada, por um lado, pela valorização diferenciadora da individualidade do aprendente, respeitando-se os seus interesses e o seu pleno desenvolvimento enquanto pessoa e, por outro, a pressão para a eficácia social pretendendo-se, por meio do currículo escolar, uma uniformização e um tipo de desenvolvimento assentes no controlo social.

O fenómeno da massificação escolar fez eclodir uma crescente mobilidade e diversidade sociocultural no seio das escolas, alterando o quadro de referências no qual assentava a relativa estabilidade inerente ao funcionamento da escola enquanto instituição social e curricular. Assim, perante a existência de um público escolar com características cada vez mais diversificadas, a estrutura imobilista da escola confrontou-se com uma problemática, questionando-se a sua capacidade para dar resposta às novas exigências emanadas da sociedade (idem, 2003). Este contexto proporcionou um inevitável crescimento do insucesso escolar surgindo, assim, na última década do século XX, uma forte necessidade de se integrar o conceito de diferenciação curricular nos pressupostos do Currículo Nacional. O objectivo era proporcionar uma maior qualidade e eficiência das práticas educativas perante a existência de um público escolar cada vez mais heterogéneo, visando-se uma efectiva inclusão de todos os indivíduos, o que apontava para os fundamentos da matriz ideológica e cultural das sociedades pós-industriais (Paszkiewicz, 2008; Roldão, 2003).

A problemática inerente à diferenciação curricular abrange, segundo Roldão (2003), questões relacionadas com a diversidade dos alunos e a consequente dificuldade de adequar satisfatoriamente as respostas da escola à nova realidade social que converge para os campos da comunicação e do conhecimento. Para esta autora, a massificação escolar assim como a diversidade cada vez mais acentuada do público escolar lançaram uma atenção redobrada sobre o conceito de ensinar e abriram caminho à reconceptualização do conceito de currículo (Roldão, 2009). Os pressupostos inerentes à acção tradicional de ensinar foram, até há pouco tempo atrás, aceites e dominantes na

representação social. Contudo, as mudanças aceleradas e profundas que se fizeram sentir nos últimos anos ao nível sociocultural e tecnológico conduziram a um questionamento sobre a viabilização de tais processos. As escolas passaram a sentir a necessidade de gerir os seus próprios projectos curriculares, agindo de uma forma mais activa nas tomadas de decisão sobre os pressupostos curriculares, o que permitiu a elaboração de planificações diferenciadas cujas estratégias remetiam para a diversificação dos procedimentos a adoptar com os alunos (idem).

Face ao exposto, os currículos de formação docente passaram a contemplar disciplinas tais como *Teoria e Gestão Curricular* e *Desenvolvimento e Gestão Curricular*. Apesar de tudo, menciona Roldão (2009), tais disciplinas subsistem apenas no plano das exigências burocráticas, sendo incipientes os seus efeitos no campo de trabalho dos professores. Na visão desta autora, a gestão do currículo é uma tarefa consignada ao professor devendo este, por um lado, permitir a sua flexibilização e, por outro, garantir que todos os alunos obtenham as metas comuns estipuladas (idem). A ideia apresentada por Roldão remete, inevitavelmente, para o conteúdo do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, o qual, corrobora a instituição de processos de gestão flexível do currículo por parte das escolas de forma a garantir práticas de acompanhamento e de inclusão que permitam uma maior qualidade das aprendizagens assim como a diminuição dos níveis de insucesso escolar.

Sousa (2003) apresenta uma visão crítica relativamente à temática curricular, defendendo que o currículo deixou de ser uma questão puramente técnica, passando a constituir uma “verdadeira arena política” (p. 119) à qual subjaz um conjunto de conhecimentos, atitudes e comportamentos que a sociedade transmite às novas gerações. Nesta conjuntura, surge “o tipo de cultura veiculada pela Escola” (p. 119) cuja legitimidade é posta em causa pela autora. O currículo constitui, assim, um mecanismo no qual radica a homogeneização da diversidade, apresentando-se desligado das diversas identidades socioculturais que se evidenciam na realidade escolar. Neste sentido, Sousa (2003) considera que o currículo não representa por igual os interesses e as necessidades de todos os seus educandos, percepção que está bem patente na seguinte citação:

“Não vale a pena desejar uma Escola única, de maneira abstracta e formal, quando ela se realiza num mundo profundamente diverso. Os que ensinam terão de ter consciência de que os que aprendem são, tal como eles próprios, seres sociais portadores de um mundo muito especial de

crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos lá fora e que importa contemplar” (p. 120).

Neste campo de análise, Sousa (2003) realça o papel fundamental da etnografia da educação, pois um currículo construído à luz da diversidade cultural implica um professor “etnograficamente atento” (p. 120), valorizando os conhecimentos, as práticas e a cultura dos indivíduos que o rodeiam.

Da mesma forma, Roldão (2003) apresenta o currículo como uma construção social e complexa à qual estão subjacentes diversos factores tais como os interesses sociais, económicos e políticos; as concepções correspondentes aos avanços tecnológicos e científicos e, ainda, a natureza dos processos cognitivos verificados nas situações de aprendizagem assim como os respectivos contextos de ensino. Desta forma, a autora expressa uma perspectiva crítica relativamente à temática curricular, defendendo que o currículo está sujeito a um processo de construção permanente, devendo dar-se maior relevância aos aspectos contextuais. Por outras palavras, importa conhecer se as práticas e os conteúdos mobilizados têm em conta o percurso individual dos alunos assim como as características do meio sociocultural a que pertencem e valorizar, sobretudo, o modo como as aprendizagens são mobilizadas por parte dos professores (*idem*).

Ainda para a mesma autora, o ponto fulcral sobre o conceito de diferenciação curricular recai sobre a complexidade de se conseguir articular a natureza uniformizadora inerente ao próprio currículo com os contextos inevitavelmente diversos dos alunos, pelo que se torna compreensível que as escolas assumam soluções igualmente diversas, consoante as características socioculturais dos contextos em que estão inseridas (*ibidem*). Assim sendo, e procurando garantir a todos os alunos o mesmo tipo de saberes ou conhecimentos (conteúdos curriculares), urge promover a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica, pois, como referem Madureira e Leite (2003), “a diferenciação implica a apresentação de percursos curriculares diversos para situações distintas tendo em vista um objectivo comum” (p. 96).

Roldão (2003) apresenta para análise um nível organizacional, convidando a reflectir sobre a temática curricular numa perspectiva histórica e cultural. A autora reconhece o currículo como um conjunto de conhecimentos essenciais que os alunos

devem adquirir e cuja definição é efectivada num determinado tempo e contexto histórico, evidenciando as características da cultura dominante. Para esta autora, os saberes ou conhecimentos que devem ser ou não aceites como essenciais no plano da aprendizagem curricular é uma questão que permanecerá inacabada devido às inúmeras tensões que lhe estão subjacentes, e entre as quais se destacam os jogos de poder fluentes na própria sociedade.

A análise das políticas educativas relacionadas com a diferenciação curricular permitiu identificar, na legislação portuguesa, o estabelecimento de objectivos mínimos após o reconhecimento internacional dos processos de inclusão e de afirmação do conceito de Necessidades Educativas Especiais (Declaração de Salamanca, 1994). Recentemente, com a criação dos Currículos Alternativos no Ensino Básico (actualmente designados por Percursos Curriculares Alternativos – Despacho Normativo n.º 1/2006 de 6 de Janeiro) procurou-se modificar, em alguns aspectos, o currículo comum, tendo em vista a obtenção de aprendizagens de tipo mais prático por parte de alguns alunos. Para Roldão (2003), este tipo de diferenciação curricular não contribui para a democratização do ensino, causando grandes custos na qualidade da aprendizagem escolar já que coloca os educandos em diferentes patamares de conhecimento.

No contexto anteriormente apresentado, Canário, Alves e Rolo (2001) acrescentam que as causas do insucesso escolar manifestado pelos alunos com dificuldades de aprendizagem são atribuídas, de uma forma geral, às características socioculturais e económicas das respectivas famílias devendo-se, pelo contrário, repensar os pressupostos da organização escolar, assim como os conteúdos de aprendizagem e os métodos de ensino mobilizados. Na opinião destes autores, este seria um caminho viável para a melhoria dos resultados escolares. Por outro lado, as próprias políticas de discriminação positiva pelas quais se procurava reforçar o apoio às minorias mais desfavorecidas ao nível sociocultural (em Portugal, as TEIP e em França as ZEP), demonstraram uma lógica unicamente compensatória, apresentando soluções curriculares que recaíam essencialmente em dimensões mais práticas ou de nível menos elaborado. Na visão dos mesmos autores, esta situação contribuiu para a intensificação das desigualdades existentes ao nível do acesso e uso do conhecimento socialmente valorizado, constatando-se que tais medidas são completamente desajustadas na actualidade.

A sociedade actual exige que os indivíduos possuam uma sólida formação nas áreas da cultura e da ciência, sendo capazes de comunicar e compreender diversos tipos de conteúdos o que, segundo Roldão (2003), se tornará no padrão diferenciador da sociedade moderna, podendo vir a determinar uma “hierarquia de funções e papéis sociais, articulados com diferentes níveis e tipos de instrução” (p. 29). Por outras palavras, na sociedade do século XXI, caracterizada pela prevalência do conhecimento, as elites terão de apresentar um padrão de qualificação geral muito mais elevado, concomitante com as próprias exigências do desenvolvimento económico e tecnológico que predomina na actualidade. Assim sendo, as formações de carácter mais técnico e profissionalizante devem estar associadas a um plano qualificado que permita aos seus formandos a aquisição de competências exigidas pela sociedade actual, as quais remetem para os campos intelectual e cultural (idem).

Estrela (1994) relembra que a escola acolhe um número cada vez maior de alunos provenientes de meios socioculturais desfavorecidos assim como um número, igualmente crescente, de alunos com diferentes etnias e culturas e, como tal, os professores devem mostrar-se sensíveis aos valores que todos têm para revelar. Tal não significa que a escola deva renunciar à cultura-padrão que lhe está subjacente, cabendo ao professor a dupla função de, por um lado, reconhecer e valorizar a cultura dos alunos e, por outro, tentar encontrar as estratégias mais adequadas pelas quais os seus educandos possam ter acesso a “outras formas de cultura que são aquelas que prevalecem no mercado linguístico associado ao mercado de trabalho” (p. 35-36).

Sobre esta matéria, Bourdieu e Passeron (1978) apresentam uma visão extremista, afirmando que “toda a *acção pedagógica* (AP) é objectivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, dum arbítrio cultural” (p. 24), depreendendo-se que o sistema de ensino tende a reproduzir as aceções e o conjunto de valores que integram a cultura dos grupos ou classes dominantes numa determinada sociedade. Como tal, na perspectiva destes autores, o sistema escolar não assume uma função transformadora, conseguindo, pelo contrário, reproduzir e reforçar as desigualdades sociais já existentes entre os alunos desde o início da sua escolarização, perpetuando-se, desta forma, a estrutura das relações de poder já instituídas.

Dentro do mesmo contexto, Roldão (2003) opõe-se à diferenciação hierarquizadora, defendendo a promoção de níveis de qualificação mais idênticos entre

os alunos no que respeita à qualidade das competências exigidas. Esta concepção é reforçada por Canário, Alves e Rolo (2001), ao defenderem que as aprendizagens mais concretas e práticas, em que se verifica um menor investimento na aquisição de conhecimentos, são certamente desajustadas à vida proporcionada pela sociedade actual, o que se tornará cada vez mais evidente.

Roldão (2003) afirma, convictamente, que a grande nova linha que permitirá redefinir os limites entre a inclusão e a exclusão social situa-se ao nível do acesso aos bens culturais e do conhecimento, desenhando-se a partir daqui um processo de diferenciação por níveis sociais e profissionais.

3.2.- Práticas pedagógicas diferenciadas: O desbravamento de pressupostos fundamentais

“A escola não deve apenas transmitir conhecimentos, mas, também, preocupar-se com a formação global dos alunos, numa visão onde o conhecer e o intervir no real se encontrem. Mas, para isso, é preciso saber trabalhar com as diferenças, isto é, é preciso reconhecê-las, não camuflá-las, e aceitar que para me conhecer, preciso conhecer o outro” (Gadotti, 2000: 42).

Os pressupostos da supervisão pedagógica apontam para o desenvolvimento da prática reflexiva, tendo em conta a melhoria da qualidade no que respeita às aprendizagens dos alunos. Assim sendo, e na visão de vários autores, torna-se necessário organizar o trabalho das escolas e das turmas de uma forma consciente e reflectida para que todas as crianças possam experienciar uma aprendizagem de sucesso. Os alunos têm o direito de ser orientados por docentes interessados que assumam uma atitude de aceitação perante as diferenças existentes entre os diversos elementos do público escolar, esperando também ser conduzidos “ao longo de percursos de aprendizagem, o mais longe e o mais rápido possível” (Tomlinson e Allan, 2002: 12). No entanto, a realidade mostra que os alunos deparam-se, maioritariamente, com professores cujas práticas estão vinculadas a um sistema educativo concebido para tratar todos os educandos como se fossem basicamente iguais, desconsiderando-se, muitas vezes, as diferenças que apresentam a vários níveis (idem, 2002).

Face ao exposto, o processo de diferenciação pedagógica adquire um importante papel na proficiência da vida escolar, desvendando formas de resposta proactivas que o professor pode assumir perante as especificidades reveladas por cada aluno. A

implementação de práticas pedagógicas diferenciadas implica que os profissionais de educação reflitam sobre algumas teorizações que estão na base do conceito de diferenciação, atendendo igualmente a diversas noções fundamentais que lhe estão subjacentes.

Roldão (2003) apresenta uma análise às políticas e às práticas de diferenciação pedagógica, facultando o desbravamento de aspectos ao nível pedagógico-curricular, onde é possível constatar que as primeiras e mais influentes teorizações relativamente ao conceito em foco surgem com os pressupostos do behaviorismo, onde se incluem os contributos de Tyler (1949), Taba (1967) e Bloom (1956). Este último, defendia que apenas uma pequena minoria de alunos não seria capaz de concretizar todas as aprendizagens pretendidas desde que os objectivos pedagógicos fossem claramente delineados. Da mesma forma, Bloom (1956) era apologista de um processo de desenvolvimento curricular rigoroso ao qual estivesse inerente um tipo de avaliação formativa com mecanismos de feedback e actividades de remediação e desenvolvimento pelas quais fosse possível dar resposta às reais necessidades pedagógicas sentidas pelos alunos.

A linha curricular anteriormente apresentada repercutiu-se nas práticas de ensino implementadas na América e na Europa, tendo-se registado a sua influência em Portugal nas décadas de 50 e 60 sobretudo através dos processos de formação (inicial e contínua), atingindo-se, nas décadas de 70 e 80, uma maior incidência de práticas diferenciadoras no seio da vida escolar (Roldão, 2003). No entanto, tais práticas visavam unicamente um processo de remediação, rectificando-se a estratégia quando os objectivos não estivessem a ser atingidos por um determinado aluno, e planificando-se actividades ditas de desenvolvimento para os alunos que revelassem um ritmo de trabalho mais rápido ou que apresentassem um conjunto de conhecimentos prévios de nível mais elevado. Perante esta conjuntura, Roldão (2003) refere que o modelo apresentado centrava-se unicamente no reconhecimento de que as crianças possuíam ritmos diferentes ao nível da execução das tarefas escolares, existindo um conjunto de resultados comuns esperados a par de uma prévia definição dos diferentes e eventuais níveis de consecução. Nesta época, ainda não eram reconhecidas as diferenças existentes entre as crianças aos níveis sociocultural, cognitivo e processual.

Mais tarde, com os contributos de cariz progressivista e os movimentos relativos às teorias da cognição (Bruner, 1976; Dewey, 1989), surgem produções mais

consistentes no que respeita à diversidade dos sujeitos, atribuindo-se maior relevância à individualidade dos percursos de aprendizagem e aos conteúdos curriculares cuja abordagem passa a assentar em processos pedagógicos activos. Ao contrário do que seria de esperar, estas linhas teóricas que valorizavam os interesses intrínsecos dos educandos e os processos activos de aprendizagem permitiram reforçar os pressupostos do elitismo (Roldão, 2003). De facto, os indivíduos que pertenciam aos meios socioeconómicos e culturais mais favorecidos revelavam um funcionamento cognitivo mais desenvolvido, fazendo emergir, na sociedade, um tipo de discriminação oculta, continuando a verificar-se uma tensão entre os pressupostos da diversidade e da comunalidade os quais, na visão de Roldão, são aspectos incontornáveis da prática educativa.

Como já foi possível constatar, a abordagem ao conceito de diferenciação aos níveis pedagógico e curricular não é uma prática cujo início tenha ocorrido recentemente, pois foram vários os pedagogos que se debruçaram sobre esta temática. Contudo, os contributos de Dewey foram decisivos para o reconhecimento da natureza única associada ao processo de aprendizagem de cada indivíduo. Com os seus contributos, alicerçavam-se, então, os pressupostos de que a educação possibilitava o desenvolvimento do potencial de cada indivíduo por oposição à acomodação passiva às normas instituídas e a um ensino socialmente padronizado.

Paralelamente ao que defendia Dewey, Roldão (2003) também confere uma grande relevância à diversidade dos percursos dos aprendentes, salientando as vantagens das actividades que se operacionalizam no interior de grupos heterogéneos, tendo em vista a rentabilização dos diversos saberes em presença. A autora alude aos pressupostos do Movimento da Escola Moderna cuja base estruturante de trabalho assenta na autonomia e responsabilização do aluno, e em que os grupos de trabalho são, geralmente, heterogéneos realçando, deste modo, a importância da prática colaborativa.

Para Abrantes (2000), os professores devem reflectir sobre as actividades pedagógicas que implementam, procurando adequá-las ao grupo de alunos com os quais trabalham. O autor alerta para a necessidade de se ter em conta as necessidades educativas sentidas pela totalidade dos alunos, pois na sua perspectiva, a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica “não significa pensar só em alguns mas pensar em todos” (p. 146). Esta afirmação realça a necessidade de se criarem situações propícias à aprendizagem de todos os educandos, procurando-se contribuir para o seu

desenvolvimento pessoal e cultural através de actividades significativas, pelas quais seja possível incentivar não só os alunos que demonstram mais dificuldades de aprendizagem mas também aqueles que possuem um ritmo de trabalho e de compreensão mais célere. Apesar de tudo, o autor esclarece que esta visão não deve confundir-se com um tipo de ensino individualizado, pois a escola constitui um meio de socialização por excelência e o facto de se proporcionarem às crianças momentos de aprendizagem conjunta serve a esse propósito. Assim sendo, não basta reflectir sobre as estratégias individuais a implementar, devendo também definir-se um conjunto de estratégias que façam sentido para um determinado grupo de alunos.

Face ao exposto, convém atender ao conceito de estratégia de ensino-aprendizagem o qual, segundo Vieira e Vieira (2005), corresponde a um dos alvos de maior interesse no campo pedagógico e cujo início remonta às origens da própria educação, tendo ganho maior destaque após a Segunda Guerra Mundial. Recentemente, as estratégias de ensino-aprendizagem passaram a constituir um elemento fundamental do processo educativo de forma a garantir o sucesso escolar a um maior número de alunos.

Para os mesmos autores, não existem fórmulas a seguir quando se pretende praticar um ensino eficaz, sugerindo, todavia, alguns passos que podem ser considerados para tal finalidade. Assim, o professor deve optar pela implementação de estratégias pedagógicas que proporcionem um maior interesse pessoal e um envolvimento mais efectivo dos alunos nas tarefas a realizar, possibilitando, deste modo, uma participação mais activa dos educandos. Por outro lado, as estratégias de ensino devem ser pensadas com base nos objectivos pretendidos e nas competências que se pretendem promover nos alunos, numa estreita articulação com os recursos materiais e humanos disponíveis (idem, 2005). Para além disso, a escolha racional das estratégias a implementar pressupõe um conhecimento prévio das diferentes estratégias existentes quer em termos da sequência de acções que envolvem e da forma como devem ser implementadas quer em termos dos propósitos ou potencialidades que cada uma delas consegue viabilizar. A etapa descrita torna-se fundamental na medida em que permite aos docentes uma escolha racional das estratégias de ensino-aprendizagem a utilizar, atendendo ao contexto educativo em causa (ibidem).

O termo estratégia começou por ser utilizado nos domínios militares, diplomáticos e políticos assim como em diversos jogos, assumindo, na área da

educação, uma conotação ao nível do seu significado. De facto, o seu conceito tem sido, muitas vezes, associado a outros termos, tais como “abordagem, modelo, método e técnica” (2005: 15) sendo, outras vezes, utilizado como sinónimo de “actividade, tática e habilidade” (idem: 15). Vieira e Vieira (2005) assumem uma posição clara sobre o conceito em análise, definindo-o como um plano que é concebido pelo professor com base em determinados conteúdos e no contexto educativo real, tendo em vista a promoção de determinadas competências nos seus alunos.

A concepção mais generalizada e patente nos diversos documentos curriculares de escola e de turma conferem às estratégias de ensino a mesma conotação que é atribuída às actividades pedagógicas. No entanto, segundo Roldão (2009), o termo estratégia corresponde a um conjunto reflectido de acções e técnicas de ensino que se operacionalizam por meio de actividades organizadas tendo em vista a concretização de aprendizagens numa determinada situação particular. Para esta autora, a fase relativa à concepção de uma estratégia de ensino deve procurar responder às seguintes questões: “como vou organizar a acção e porquê, tendo em conta o para quê e o para quem?” (p. 29). Numa etapa subsequente, é necessário atender aos seguintes pontos de análise: “com que meios, actividades, tarefas, em que ordem e porquê?” (idem: 29). Na perspectiva desta autora, as estratégias coincidem com acções pedagógicas estruturadas e coerentes que são implementadas tendo em vista a estimulação activa do pensamento próprio dos alunos e têm como objectivo primordial o seu sucesso educativo.

No que respeita à operacionalização das estratégias de ensino, Cadima (1997) refere que nos anos 60 vigorou, nos países desenvolvidos, uma prática educativa que atribuía às medidas de apoio pedagógico uma perspectiva unicamente compensatória. Assim, o apoio facultado aos alunos correspondia a uma prática suplementar, onde o enfoque era colocado nas carências sentidas pelos alunos relativamente às aprendizagens e a compensação surgia como uma prática “extra para remediar” (p. 13) tais situações. A autora acrescenta que, pelo contrário, as medidas de apoio pedagógico e educativo, delineadas actualmente, são orientadas numa perspectiva diferenciada, abarcando estratégias mais específicas de diferenciação pedagógica, viabilizando o ensino diferenciado na própria sala de aula e tendo em conta os mesmos conteúdos curriculares para toda a turma embora alguns alunos necessitem de mais tempo para a concretização de determinadas aprendizagens (idem).

Para a mesma autora, é fundamental que o professor crie um clima favorável na sala de aula para que as crianças possam entregar-se mais facilmente à descoberta e à participação. O professor deve começar por reconhecer a dimensão pessoal dos seus alunos, assumindo que cada indivíduo possui as suas próprias especificidades, possuindo diferentes saberes, interesses, dificuldades e características socioculturais. As práticas pedagógicas diferenciadas favorecem a partilha de experiências e saberes, partindo dos conhecimentos que cada aluno já possui (ibidem). Paralelamente ao que foi exposto, Perrenoud (2002) refere que os professores devem aceitar a heterogeneidade dos seus alunos, assumindo que cada indivíduo possui características próprias no que concerne às diferentes dimensões física, psicológica e social.

O principal desafio que se coloca aos professores é a gestão da heterogeneidade e a promoção de oportunidades de sucesso para todos os alunos. Como tal, torna-se necessário estar atento às características e necessidades pessoais dos alunos, procurando organizar as actividades e as interacções pedagógicas de forma a conseguir oferecer aos alunos as situações didácticas mais adequadas e susceptíveis de gerar aprendizagens enriquecedoras (Cadima, 1997).

Na obra em análise, Cadima sugere a implementação de estratégias diferenciadas de aprendizagem na própria sala de aula por forma a evitar a saída destes para as aulas suplementares. Consequentemente, propõe uma nova organização pedagógica pela qual seja possível uma gestão mais reflectida do tempo, do espaço e dos materiais que servem de base ao apoio pedagógico, tendo em vista “um tempo de estudo e de treino” (1997: 14) que viabilize o trabalho autónomo dos alunos (ver Anexos 18 e 19). A autora acrescenta que os professores devem reflectir sobre os procedimentos que adoptam na sala de aula em que leccionam, procurando partilhar com os seus colegas de profissão os resultados obtidos na prática assim como as dificuldades sentidas e as estratégias seguidas para as ultrapassar.

Para Gregório (1997), é importante que a disposição da sala de aula esteja adaptada às diversas tarefas e actividades que ocorrem diariamente para que estas possam decorrer com normalidade. A organização do espaço é um aspecto fundamental a ter em conta numa sala de aula, pois facilita a movimentação dos alunos e o seu acesso aos materiais pedagógicos. Como tal, a autora sugere a criação de áreas específicas para determinadas actividades, considerando as paredes como um local de grande utilidade onde podem ser afixados quadros com a distribuição das tarefas que os alunos devem

desempenhar diariamente, a planificação elaborada pelo(a) docente e, ainda, trabalhos elaborados pelos próprios alunos da turma. Por outro lado, a distribuição das tarefas a realizar por cada aluno deve ser negociada com toda a turma de forma a estabelecer-se um sistema de rotatividade que facilite a sua execução e que permita a responsabilização dos seus autores (idem).

A autora atrás citada defende que a organização da sala de aula, para se constituir viável ou eficaz, deve implicar a responsabilização dos alunos por um conjunto de tarefas como as que se passam a enumerar: a distribuição, arrumação e verificação dos materiais utilizados; a marcação das presenças e das faltas; o registo diário do estado do tempo; a actualização do calendário; a organização dos livros de uma eventual biblioteca existente na sala de aula e, ainda, o tratamento de plantas e/ou animais que possam pertencer à turma (ibidem).

Gregório (1997) salienta a importância que os ficheiros podem exercer na exercitação dos conteúdos programáticos relativos às áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. As fichas de trabalho para o fim apresentado podem ser preparadas a partir de livros existentes na própria escola, devendo incluir textos e imagens criteriosamente seleccionados para satisfazer os objectivos inerentes ao programa de cada disciplina. O trabalho realizado por cada criança pode ser registado, facilitando, assim, o seu processo de avaliação e permitindo uma eventual reorientação das actividades que deve continuar a praticar em função das dificuldades manifestadas (idem).

Uma outra actividade sugerida pela mesma autora consiste na biblioteca de turma. Mesmo quando já existe uma biblioteca geral na escola, Gregório (1997) afirma que é importante criar uma biblioteca de turma para incutir nas crianças hábitos de consulta imprescindíveis para a aquisição de aprendizagens. Outro aspecto, igualmente relevante, é o facto de esta biblioteca poder incluir, para consulta, os trabalhos realizados pelos alunos assim como os documentos que vão sendo recolhidos aquando da realização de projectos desenvolvidos na própria turma (idem). Para a mesma autora, a gestão do tempo lectivo deve ser negociada entre o professor e todos os alunos pertencentes a uma mesma turma. Da mesma forma, e tomando como ponto de partida os conteúdos programáticos que devem ser leccionados, o professor pode definir, juntamente com os educandos, os planos das actividades pedagógicas.

Gregório (1997) defende que o tempo lectivo não deve ser dominado pela intervenção do professor mas, antes, partilhado com os alunos e planeado segundo uma ordenação como aquela que é sugerida pela autora:

“Acolhimento dos alunos; tempo de planificação do trabalho colectivo e individual; tempo do professor: apresentação pelo professor de determinados conteúdos do programa; tempo do aluno: execução individual, a pares ou em pequeno grupo, do trabalho de estudo, treino e pesquisa, previamente planificado; tempo de avaliação e controlo do trabalho realizado e de regulação de conflitos” (p. 28).

A organização do trabalho atrás apresentada viabiliza a introdução de estratégias de diferenciação pedagógica, onde se destaca o plano individual de trabalho, os trabalhos de projecto ou o apoio individualizado. O plano individual de trabalho (PIT) consiste num conjunto de actividades que cada criança se propõe a realizar no início da semana de trabalho. O professor estipula, juntamente com os alunos, o tempo lectivo para a concretização do PIT mas, sempre que os alunos concluem o trabalho proposto pela professora mais cedo do que o previsto, podem dedicar-se à realização de algumas actividades incluídas no plano individual de trabalho (idem).

Neste âmbito, e no que concerne aos recursos materiais utilizados nas salas de aula, Roldão (2009) esclarece que o uso irreflectido ao manual escolar pode contribuir para a desvalorização da competência docente. De facto, o seguimento rigoroso e linear das suas propostas de trabalho pode conduzir à implementação de estratégias pedagógicas “pré-fabricadas e descontextualizadas” (p. 28) as quais, por sua vez, devem ser pensadas pelos próprios professores, em cooperação com os seus pares e tendo em conta as características da realidade educativa em que estão inseridos.

De acordo com a perspectiva apresentada anteriormente, Gregório (1997) propõe que o professor incentive os seus alunos a escrever desde o início do ano lectivo e, para tal, cada criança deve possuir um caderno, diferente do caderno formal utilizado na turma, e destinado à escrita livre ou espontânea. Deste modo, sempre que seja possível, os alunos podem representar graficamente o que pretenderem (letras, palavras, frases ou até mesmo desenhos). Na fase inicial, relativa à implementação desta estratégia, deve existir uma orientação mais precisa por parte do professor mas, numa fase subsequente, quando a mesma passar a constituir uma rotina inerente ao tempo lectivo, os alunos

tomarão a iniciativa, passando à concretização de actividades espontâneas sempre que finalizem as tarefas pedagógicas antes dos seus colegas (idem).

O plano individual de trabalho (PIT) é planificado inicialmente em colectivo, com a orientação do professor. Porém, passados alguns meses, o mesmo pode ser definido individualmente. O PIT começa por ser uma actividade diária, passando a constituir um plano semanal quando o aluno se sente mais familiarizado com o funcionamento da actividade. Esta estratégia de trabalho permite que o discente desenvolva a sua autonomia assim como o seu grau de responsabilidade já que implica um compromisso inicial da sua parte, o qual deve ser mantido até ao final da semana. Por outro lado, e segundo a mesma autora, o professor deve dar a conhecer aos seus alunos quais os objectivos programáticos pretendidos, permitindo que as actividades seleccionadas possam contemplar não só os seus interesses mas também os pressupostos pedagógicos de cada área temática (ibidem).

A avaliação (diária e semanal) do trabalho desenvolvido pelos alunos é um aspecto fundamental inerente à realização do PIT, pois constitui a base para a planificação do plano individual de trabalho relativo à semana seguinte. O processo de avaliação permite que o aluno tome consciência das dificuldades que possui, podendo vir a optar, na semana seguinte, por actividades que o ajudem a ultrapassar as dificuldades reais existentes. Alguns alunos tendem a realizar sistematicamente as actividades que possuem um carácter mais lúdico em detrimento das restantes. Nestes casos, o professor deve assumir um papel regulador da acção pedagógica, orientando o trabalho dos alunos para a exercitação das matérias em que sentiram mais dificuldades (idem, 1997).

Uma outra estratégia de diferenciação pedagógica apresentada por Gregório (1997) prende-se com o trabalho de projecto o qual, na sua perspectiva, corresponde a uma modalidade de trabalho autónomo cuja realização pode decorrer individualmente ou em grupo, requerendo uma mínima intervenção do professor. Numa primeira fase, torna-se necessário definir as etapas inerentes ao trabalho que deve ser realizado assim como as regras do seu funcionamento as quais, uma vez interiorizadas e assimiladas pelos alunos, possibilitam uma maior autonomia da sua parte (idem).

O trabalho de projecto envolve três estratégias de diferenciação: a individualização, o trabalho de grupo e a pesquisa de informações sobre as temáticas em estudo. Apesar de tudo, a maior relevância recai sobre os trabalhos de grupo, pois estes

permitem desenvolver “a responsabilização, a auto-disciplina e o espírito crítico” (1997: 35). Os alunos que revelam mais dificuldades de aprendizagem vivenciam um percurso lento e difícil quando são submetidos a um trabalho de projecto. No entanto, este processo pode também constituir-se favorável ao desenvolvimento e amadurecimento das crianças na medida em que lhes oferece a possibilidade de aceder a uma biblioteca, permitindo-lhes, simultaneamente, o acesso ao conhecimento (idem).

Uma vez finalizado o trabalho de pesquisa, os alunos preparam a sua apresentação juntamente com o professor que os ajuda a elaborar um conjunto de questões as quais podem servir de base à exploração oral da temática em estudo. Após a apresentação dos trabalhos, o professor pode levar os seus alunos a realizar uma síntese escrita de todo o trabalho conseguido a fim de que os conhecimentos adquiridos possam ser sistematizados, abrindo-se a possibilidade de surgirem novas temáticas de estudo (ibidem).

A última estratégia anunciada pela autora remete para o apoio individualizado, salientando que “enquanto a maior parte dos alunos realizam o seu PIT de forma autónoma, a professora fica liberta para apoiar os alunos com mais dificuldades” (1997: 39). Este apoio individualizado decorre dentro da sala de aula e pode ser dirigido a um grupo cujos elementos registem os mesmos tipos de dificuldades ou apenas a um determinado aluno. Nestas situações, convém também delimitar ou esclarecer as regras de funcionamento da turma para que o professor não seja constantemente interrompido por alguns alunos que eventualmente procurem o esclarecimento de dúvidas (idem).

Gregório (1997) defende que as razões conducentes às dificuldades de aprendizagem são diversas, apontando a instabilidade emocional e a consequente dificuldade de concentração. Como tal, a presença de um adulto junto da criança pode contribuir para a redução do grau de ansiedade que a mesma sente num determinado momento. Acima de tudo, é importante que as actividades propostas aos alunos tenham como ponto de partida os conhecimentos que os alunos já possuem e que, por sua vez, foram adquiridos nas vivências que levaram a cabo em casa e através dos meios de comunicação social (idem). Contudo, “há uma grande distância entre a cultura do meio em que o aluno vive e a cultura e linguagem da escola” (1997: 40), o que se torna ainda mais evidente para as crianças que pertencem a meios socioculturais desfavorecidos. Neste sentido, quanto mais discrepâncias existirem entre as experiências vivenciadas no

meio social de origem e a cultura veiculada pela instituição escolar, maior será a probabilidade de surgirem as dificuldades de aprendizagem.

Para a mesma autora, o saber escolar torna-se significativo quando converge para os conhecimentos já adquiridos pelas crianças, sendo igualmente vantajoso envolver toda a turma na discussão sobre dúvidas surgidas por alguns alunos, pois, este processo, ao garantir um clima de segurança na sala de aula, permite que as crianças consigam ultrapassar mais facilmente as suas dificuldades.

O estudo da diferenciação pedagógica torna-se fundamental já que a sua prática remete para a definição de “uma resposta a uma variedade de capacidades existentes numa turma, por forma a que os alunos numa determinada aula não tenham de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (Grave-Resendes e Soares, 2002: 22). Nesta linha de pensamento, Perrenoud (1993) refere que é necessário permitir ao aluno a possibilidade de aprender consoante o seu ritmo, na situação de aprendizagem que lhe seja mais favorável. De facto, para este autor, ensinar é confrontar-se com um grupo heterogéneo de indivíduos que, numa determinada turma, revelam diferenças a vários níveis como sejam a personalidade, os pressupostos culturais, as atitudes e, ainda, os projectos pelos quais anseiam. Para Heacox (2006), “nas salas de aula actuais, caracterizadas pela diversidade, é frequente que *um tamanho não sirva para todos*” (p. 12), pelo que os professores são desafiados a procurar responder ao leque, cada vez mais diversificado, de estilos de aprendizagem e de necessidades individuais sentidas pelos alunos, numa lógica que coloca o aluno no centro de todo o processo de ensino-aprendizagem.

A acção pedagógica diferenciada pressupõe a valorização, por parte do professor, dos processos envolvidos na concretização das actividades escolares, deixando para segundo plano os produtos adquiridos ao nível da aprendizagem. Se o professor efectuar o levantamento dos mecanismos pelos quais os seus alunos conseguem aprender com mais facilidade poderá ajudá-los a progredir (Morgado, 2001). É fundamental ter conhecimento das motivações e necessidades sentidas pelos alunos, procurando integrá-las nas tarefas escolares, tendo em conta, também, que a comunicação e as expectativas do professor podem influenciar a gestão dos processos educativos. A dinâmica de relacionamento interpessoal do grupo-turma e o estatuto de cada aluno são importantes indicadores das metodologias de gestão de sala de aula adoptadas em cada caso (idem).

A prática educativa deverá basear-se nos objectivos do grupo, atendendo, constantemente, às especificidades individuais e contextuais que vão surgindo em cada situação. Uma articulação ajustada do tempo e do espaço, assim como uma significativa mobilização dos recursos e dos materiais existentes, poderá contribuir para o sucesso de uma prática pedagógica diferenciada. As actividades desenvolvidas com os alunos devem ser significativas, integradoras e diversificadas (tal como é preconizado pelo Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto que estipula o perfil geral de desempenho para os Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário). Perante resultados escolares menos positivos, o professor deve assumir uma atitude flexível e atenta, procurando detectar, por meio da avaliação formativa, as principais dificuldades sentidas pelos alunos. O objectivo deste procedimento consiste em ajudar os educandos na superação das dificuldades que apresentam no seu processo de aprendizagem (idem, 2001).

Segundo Santos (2007), as práticas pedagógicas diferenciadas pressupõem o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar entre os professores, sendo fundamental que estes se mostrem disponíveis para partilhar experiências, dialogar com os seus alunos e recorrer a estratégias cada vez mais diversificadas. Assim, a autora realça a aprendizagem cooperativa, defendendo que o recurso às tecnologias de informação e comunicação podem ter grande utilidade neste processo, como meio facilitador na construção do próprio conhecimento. A possibilidade para criar mudanças ao nível curricular passará, sobretudo, pela mudança de mentalidade e das práticas educativas implementadas pelos professores (idem).

A mesma autora apresenta a aprendizagem cooperativa como um método que possibilita a educação democrática uma vez que, ao fomentar o diálogo, a negociação e a partilha de opiniões, procura fomentar a participação crítica dos alunos. Na sua perspectiva, a aprendizagem cooperativa está associada à “defesa da igualdade de direitos humanos para todos, numa sociedade democrática, onde o desenvolvimento de atitudes e valores não se faz no vazio, mas antes a partir de situações da vida real” (2007: 255) pelas quais os saberes adquiridos se tornam significativos. Torna-se fundamental apresentar aos alunos situações de aprendizagem que lhes permitam tomar decisões e participar de uma forma activa, conseguindo compreender mais facilmente o sentido das tarefas que realizam (idem).

Almeida (1998) enfatiza o papel das metodologias activas de ensino pela possibilidade que oferecem ao aluno de vivenciar determinados tipos de descoberta na primeira pessoa. Segundo o autor, “aprende-se mais pela experiência e, mais ainda, com a experiência” (p. 56) pelo que a aprendizagem escolar é facilitada quando os alunos são envolvidos directamente nas actividades pedagógicas. Como tal, os processos de ensino devem ser sujeitos a uma planificação reflectida de forma a conseguir-se uma aprendizagem mais activa por parte dos alunos os quais, por sua vez, beneficiarão com momentos de recolha e análise de informação, levantamento de hipóteses e a sua consequente discussão, tendo como propósito o levantamento de determinadas conclusões ou generalizações. Neste contexto, Fonseca (1992) apresenta alguns aspectos fundamentais a considerar no processo educativo: “modelação dos modos de pensar a desenvolver no aluno, interrogação estimulante quando oportuna, criação de um clima de boa comunicação professor-aluno e de autonomia (...)” (p. 86). Para além disso, “o envolvimento do aluno em situações-problema produzirá um conhecimento feito de relações, padrões, e novos instrumentos de resolução de problemas” (idem: 86).

Para Grave-Resendes e Soares (2002), os professores muitas vezes encaram a diferenciação pedagógica com algum cepticismo, pois a gestão do ensino-aprendizagem numa sala de aula é um processo complexo que pode implicar problemas de disciplina. No entanto, é necessário estar bem consciente de que os alunos não são todos iguais, tentando promover-se práticas diferenciadas que não reforcem as desigualdades que já existem à partida. Segundo estas autoras, a prática educativa predominante nas escolas incide sobre a selecção e as retenções, originando o abandono precoce da escolaridade e a exclusão social de um grande número de crianças abrangidas pelo insucesso escolar.

Neste contexto, Marques (2001) defende que as dificuldades sentidas ao nível da aprendizagem poderão ter origem em factores de ordem sócio-económica ou em aspectos relativos à forma como a escola organiza os serviços educativos. Apesar de tudo, “não há (...) justificações auto-suficientes para o insucesso educativo generalizado” (p. 23), pois as escolas existem em função da aprendizagem, sendo esta a meta fulcral de todo o ensino. O processo de ensino-aprendizagem é bem sucedido quando o professor tem em conta as características de cada aluno, assumindo que cada um possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Deste modo, o professor deve procurar mobilizar um conjunto diversificado de

respostas para que todos os alunos consigam realizar aprendizagens, o que não deverá excluir os momentos de trabalho colectivo (Grave-Resendes e Soares, 2002).

Um processo de diferenciação pedagógica eficaz pressupõe que o professor examine até que ponto está a oferecer aos seus alunos um conjunto de experiências de aprendizagem adequadas ao contexto em causa. Sempre que considerar necessário, o professor poderá modificar os planos das actividades a desenvolver na sala de aula, de modo a que um maior número de alunos atinja o sucesso escolar (Heacox, 2006).

Segundo Heacox (2006), na planificação das actividades a pôr em prática numa determinada turma, o professor deve ter em consideração as preferências de aprendizagem assim como os pontos fortes dos seus alunos, devendo, também, promover tarefas que encorajem o seu desenvolvimento nas áreas em que são mais fracas. Os alunos têm maior probabilidade de efectuar aprendizagens quando o professor recorre a actividades diversificadas e modifica as práticas pedagógicas consoante as suas necessidades ou potencialidades. Com efeito, a acção docente assume a importante missão de “ajudar todos os alunos a atingirem o máximo de que forem capazes” (Marques, 2001: 14).

Perestrelo (2001) defende a promoção de uma igualdade de oportunidades para todos, onde a diversidade não constitua um aspecto potenciador de insucesso para alguns alunos mas onde seja notório o direito à diferença e onde todos possam participar de uma forma activa e inclusiva. Apesar de tudo, esta autora refere que a Escola actual continua a manifestar um princípio de igualdade que é apenas formal “ao pretender que todas as crianças ou jovens beneficiem do mesmo atendimento, quando as condições da sua realidade histórica são tão desiguais” (2001: 32). Tendo em conta que cada aluno é um ser único, portador de características que lhe são muito próprias, o professor deve procurar adequar as estratégias de ensino às especificidades do grupo-turma com o qual trabalha, pois a padronização de estratégias converge para uma maior discriminação e exclusão social (idem). Neste sentido, a autora ressalva a necessidade de se analisarem as práticas culturais existentes na escola para que, numa fase posterior, seja possível respeitar as diferentes vivências e saberes demonstrados pelos alunos.

No âmbito do que foi referido por Perestrelo, Bruner (1999) defende que, no campo educacional, é impensável exigir que todos os alunos aprendam os mesmos conteúdos por meio das mesmas estratégias, sendo fundamental valorizar e explorar as aptidões que cada indivíduo possui. Neste sentido, Freire (1996) defende que, na sua

acção pedagógica, os professores devem manifestar respeito pelos conhecimentos que os seus alunos adquirem antes de frequentarem a escola. Para este autor, o processo inerente à prática de ensinar não se limita à transmissão de conhecimentos, devendo o docente criar possibilidades de autonomia pelas quais os alunos desenvolvam a sua criatividade. Este autor considera que os professores devem valorizar, também, as situações informais a que os alunos têm acesso ao conhecimento como sejam o ambiente familiar e comunitário permeável a múltiplas aprendizagens (idem).

Freire (1996) aponta que o bom professor é aquele que valoriza a curiosidade do aluno e procura exercer uma autoridade docente verdadeiramente democrática. Como tal, refere que os professores devem saber decidir e actuar em cada situação emergente respeitando, simultaneamente, o saber-fazer e as aptidões reveladas por cada aluno. Apesar de tudo, convém esclarecer que Freire (1996) não defende a libertinagem sem limites, reafirmando que os alunos devem ser encorajados a tentar apesar das dificuldades sentidas e dos erros que possam ocorrer. Os professores devem transmitir aos seus alunos que as situações de erro devem ser assumidas com responsabilidade, fomentando-se, deste modo, a exploração e o desenvolvimento das suas capacidades (idem).

A ideia geral transmitida por Freire encontra-se igualmente contemplada no artigo 15.º do Decreto Legislativo Regional 17/2010 de 18 de Agosto, pelo qual os professores devem valorizar os diferentes saberes assim como as diferenças culturais manifestadas pelos seus alunos, procurando prevenir situações de exclusão e/ou discriminação social. Este Decreto aponta para a formação integral dos alunos, pela adopção de estratégias de diferenciação pedagógica que permitam responder às diferentes especificidades em presença.

3.3.- O processo de ensino-aprendizagem centrado na pessoa do aluno

No campo da educação, é cada vez mais importante que os alunos se sintam atraídos pelas aprendizagens escolares, pois estas contribuem para o auto-desenvolvimento de competências e promovem a sua integração na vida real. Por outro lado, é fundamental atender ao empenho e às realizações dos alunos, fazendo-os sentir que a sua participação é valorizada na vida escolar.

Convém atender ao conceito de aprendizagem cuja definição remete para um processo dinâmico de construção de conhecimento e envolve a superação de sucessivas

etapas educacionais as quais, segundo Almeida (1998), devem ter, como ponto de partida e/ou de referência, o nível de conhecimentos apresentado por um determinado aluno, numa determinada fase da sua vida escolar. Santos (2007) confere um papel relevante às aprendizagens de carácter construtivista e interdisciplinar pelas quais os alunos são incentivados a participar activamente, desenvolvendo o seu espírito crítico e a capacidade para trabalhar em cooperação.

O foco central do processo educativo é, sem dúvida, o aluno, pelo que é necessário conhecer os seus processos de desenvolvimento para que este ocorra de uma forma integral e harmoniosa. Consequentemente, torna-se fundamental estudar as metodologias e as estratégias mais adequadas, tendo em vista uma “educação para a cidadania e para a democracia dos alunos” (2007: 225). O professor deve proporcionar aos educandos situações de aprendizagem que lhes permitam o auto-desenvolvimento de competências e/ou capacidades assim como a sua integração na vida real munidos de responsabilidade e espírito crítico.

“Só aprendo verdadeiramente quando a realidade passa através de mim e de alguma forma me transforma sem se deixar prender, algemar pelos meus conceitos, sentimentos e pelas minhas crenças; sem permitir que os meus esquemas mentais e afectivos a dominem e a contenham (...)” (Tavares, 1998: 15).

A citação de Tavares, referida anteriormente, permite reconhecer a importância que a reflexão deve assumir na prática educativa não só no caso dos professores mas também dos educandos. Apesar de a aprendizagem corresponder a um processo assumidamente inacabado, os intervenientes do processo educativo podem concretizar aprendizagens significativas assumindo, para tal, uma atitude atenta à realidade envolvente e um nível necessário de espírito crítico.

Actualmente, a educação não se restringe a uma visão simplista e empírica, baseada nas qualidades dos professores, implicando, para além disso, a mobilização de actividades inovadoras e investigativas, tendo em vista a mudança das práticas curriculares, promotoras de sucesso educativo. Como defendem Lopes e Silva (2010), “ensinar é, por definição, uma tentativa de influenciar a aprendizagem e o comportamento dos alunos” (p. VII), sendo fundamental existir uma interacção permanente entre professores e alunos, incentivando-os a manifestar os conhecimentos

que possuem por meio do diálogo e da formulação de questões (Santos, 2007). Neste sentido, Tavares (1998) alude ao conceito de aprender, esclarecendo que o seu significado não pode resumir-se à simples aquisição de conhecimentos ou saberes, salientando a importância do questionamento na efectivação da aprendizagem.

Como defende Perrenoud (2002), os professores, para além da organização e orientação das actividades pedagógicas, devem proporcionar aos seus alunos situações problemáticas e criar um ambiente pedagógico favorável que permita manter a sua motivação. Por outro lado, este autor menciona a importância que a metodologia de projecto e a resolução de situações problemáticas podem assumir na viabilização de aprendizagens cooperativas, nas quais os professores assumem, unicamente, um papel dinamizador (idem). Perrenoud (2002) refere ainda que a avaliação deve ser considerada um processo de aprendizagem que, ao ser operacionalizado juntamente com os alunos, permite uma regulação consciente e contínua das aprendizagens efectuadas.

No contexto anteriormente apresentado, as actividades promovidas na sala de aula devem perspectivar o desenvolvimento da inteligência interpretativa em oposição à inteligência mecânica, o que facultará ao professor um conhecimento mais profundo das características cognitivas, afectivas e psicomotoras de cada aluno (Morgado, 2001). Trata-se de uma concepção de ensino em que a avaliação está mais centrada nos processos do que nos resultados obtidos pelos alunos.

Para Bruner (1999), um dos defensores da teoria da aprendizagem construtivista, a vontade de aprender envolve uma profunda necessidade humana de reagir aos outros, participando com eles, tendo em vista um determinado objectivo. Ou seja, o sujeito aprendente desenvolve a sua inteligência, respondendo aos estímulos externos e agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento. O mesmo autor defende que “a vontade de aprender é um motivo intrínseco que tem origem e recompensa no seu próprio exercício” (p. 158). Para este autor, quase todas as crianças possuem motivos intrínsecos que estão subjacentes aos seus processos de aprendizagem os quais não surgem em função de uma recompensa externa e estão necessariamente relacionados com o sentimento de curiosidade e o seu posterior impulso para adquirir competências.

A vontade de aprender constitui um problema apenas em determinadas circunstâncias como é o caso da escola, em que o currículo é fixo e os alunos se deparam com um percurso educativo invariável. As questões problemáticas não se

encontrarão, pois, no processo de aprendizagem em si mas na forma como são exploradas, pelos professores, as energias naturais subjacentes à aprendizagem espontânea dos seus alunos como sejam a curiosidade e a aspiração pela competência (idem).

Relativamente a este assunto, Balancho e Coelho (1994) consideram que a motivação é uma condição pela qual nos propomos a agir ou a efectivar uma determinada conduta. Assim, pela motivação, é possível que os alunos estejam mais disponíveis para aprender e rentabilizar as capacidades que já possuem. Para Correll (1973), por sua vez, a motivação corresponde a uma condição do aprender, defendendo que os professores devem reconhecer os bons resultados obtidos pelos alunos, procurando reforçar ou valorizar as situações de sucesso educativo por forma a incentivar a sua ocorrência. O autor considera fundamental confrontar os alunos com tarefas ou actividades escolares que permitam a intersecção dos novos conhecimentos com o conjunto de saberes que eles já possuem. Ao aperceber-se do grau de dificuldade do novo desafio, o aluno confronta-se com as reais capacidades de que é portador, procurando, a partir daí, trabalhar no sentido de superar a nova proposta de trabalho apresentada (idem). Relativamente a este assunto, Almeida (1998) assume que “uma grande distância entre o nível actual e o nível próximo de aprendizagem poderá conduzir ao abandono e à percepção de dificuldade ou incapacidade por parte do aluno” (p. 55).

A motivação determina, de facto, todo o processo de aprendizagem escolar. Quando o aluno é confrontado com um estímulo que lhe desperta interesse, reage favoravelmente, e o seu grau de atenção aumenta. A motivação concretiza-se verdadeiramente no momento em que o aluno encontra razão suficiente para o trabalho que tem de realizar e percebe que todo o seu esforço o irá conduzir aos objectivos que deseja alcançar (Balancho e Coelho, 1994).

Para Balancho e Coelho (1994), “motivar os alunos não é um mero processo de aplicação de teorias, mais ou menos comprovadas, ou de reprodução de técnicas mais ou menos lúdicas e/ou atractivas” (p. 6). Deste modo, e mediante uma atitude consciente e reflectida, os professores devem procurar criar ambientes pedagógicos de tolerância, responsabilidade e respeito mútuos a fim de aumentar a motivação dos seus alunos e fomentar o entusiasmo com que o processo de aprendizagem decorre.

Os docentes devem também estar disponíveis para escutar os alunos em diversas situações, dando-lhes a possibilidade de desenvolver a sua expressão oral, o que, só por si, poderá fomentar o interesse que manifestam pelas actividades pedagógicas. Neste contexto, Balancho e Coelho (1994) defendem que o facto de estar mais disponível para ouvir os seus alunos leva o professor a conhecê-los de uma forma mais precisa. Assim, os professores devem procurar criar, na turma onde leccionam, um clima de empatia, transmitindo aos seus educandos um grau suficiente de afectividade e vontade para dialogar pelas quais as aprendizagens possam decorrer com toda a naturalidade. Da mesma forma, “o espaço fechado da sala de aula não é atraente” (p. 31), pelo que as actividades escolares devem decorrer em locais diversificados, abarcando visitas de estudo, palestras, espectáculos e o inevitável recurso aos materiais audiovisuais e informáticos existentes na escola de forma a garantir aos alunos a diversificação das actividades lectivas.

Ainda para Balancho e Coelho (1994), o professor deve gerir, eficazmente, os acontecimentos da sala de aula para que os eventuais conflitos possam ser facilmente atenuados. As actividades teatrais assumem grande relevância neste campo, pois permitem aos alunos a vivência de inúmeras experiências, constituindo, deste modo, uma forma lúdica, enriquecedora e motivadora, passível de gerar múltiplas aprendizagens. Por outro lado, as mesmas autoras apresentam, também, o humor como uma ferramenta pedagógica muito útil que viabiliza uma relação saudável entre o professor e os seus alunos. De facto, “utilizando o humor, o professor encurtará a distância que o separa dos alunos, adquirindo uma postura diferente da tradicional perante a turma e proporcionando uma atmosfera agradável e descontraída na aula” (p. 13). Apesar de tudo, torna-se necessário ter cuidado com o tipo de humor utilizado, pois a ironia apenas serve para provocar nos alunos sentimentos de humilhação e revolta (idem, 1994).

A aprendizagem pode ser estimulada pelo êxito ou inibida pelo fracasso. De facto, “o aluno trabalha melhor quando se sente seguro e perde o medo de fazer má figura perante os colegas” (1994: 20). Assim sendo, o professor deve procurar implementar actividades que suscitem situações de sucesso, de tal modo que os alunos se possam sentir motivados e mais confiantes nas suas realizações pedagógicas.

Para as mesmas autoras, e no âmbito da temática inerente à motivação dos alunos, é fundamental que o professor assuma um modelo criativo de ensino associado a

um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico. Como tal, os projectos desenvolvidos na escola devem atender aos interesses e às necessidades dos alunos, pois desta forma, a receptividade verificada por parte destes será muito maior.

Outro aspecto referido por Balancho e Coelho (1994) remete para a comunicação existente entre os vários elementos da turma uma vez que as mensagens transmitidas pelos professores não se devem restringir a conhecimentos ou informações sobre as temáticas em estudo, devendo, sobretudo, apresentar aos alunos “um recado emocional” (p. 41). Os sentimentos de afectividade e sensibilidade produzem uma relação mais saudável e fluida entre professores e alunos, influenciando a forma como decorre o processo de aprendizagem e permitindo melhorar a qualidade da relação pedagógica. Os professores devem saber, acima de tudo, como incutir nos seus alunos a curiosidade e o gosto de aprender, ensinando-os, deste modo, a saber estudar. Se, por um lado, alguns alunos revelam possuir esta habilidade de uma forma natural, outros necessitam de ser orientados nesse sentido. Para as autoras, são várias as causas que estão subjacentes a esta realidade, entre as quais se destacam as características do ambiente familiar (idem, 1994).

Do mesmo modo, para Morgado (2001), as dificuldades ao nível do ensino-aprendizagem focalizam-se sobretudo na pessoa do aluno, devendo atribuir-se maior relevo ao estudo da relação pedagógica, tendo em vista o sucesso dos percursos educativos. O mesmo autor considera que o sucesso de uma relação pedagógica implica um processo de aprendizagem centrado na construção do conhecimento e a promoção de atitudes comportamentais direccionadas para uma formação pessoal e global.

Vygotski (1987) refere a importância que a zona de desenvolvimento proximal assume neste contexto, referindo que o desenvolvimento do indivíduo tem início no plano social por meio da interacção estabelecida com os restantes elementos da comunidade a que pertence, e é neste primeiro momento que a criança começa a interiorizar as principais funções cognitivas. Numa segunda fase, e após ter aprendido com os outros, o sujeito ganha alguma autonomia, tornando-se capaz de passar à acção sozinho (idem). Daí a importância que o apoio pedagógico assume no caso dos alunos que revelam mais dificuldades de aprendizagem. Como afirma Freire (1986), a interacção estabelecida entre o professor e os seus alunos deve permitir que a aprendizagem se concretize em sentido bilateral, levando-os a adquirir hábitos de estudo

e a desenvolver o gosto pelas actividades escolares, abrindo caminho a uma educação mais dinâmica, aliciante e democrática.

3.4.- Um olhar crítico às dificuldades de aprendizagem

“Os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (Grave-Resendes e Soares, 2002: 14).

Na sua vivência profissional, os professores confrontam-se, inevitavelmente, com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, as quais correspondem a uma resistência evidente perante as aprendizagens escolares que se pretendem ver concretizadas por parte de todos os alunos. Assim, por diversos motivos que em seguida se passam a explicar, cada aluno projecta um determinado percurso de aprendizagem.

Com efeito, e segundo Fernandes (2004), o cérebro é o órgão privilegiado onde decorrem as aprendizagens, verificando-se que “algumas das suas áreas participam mais activamente que outras, nestas ou naquelas aprendizagens, nestes ou naqueles comportamentos” (p. 20-21), o que permite justificar a existência das múltiplas diferenças que se registam entre os alunos relativamente ao comportamento, às aprendizagens e aos processos cognitivos. A estrutura e a dinâmica bioneuropsíquicas de cada indivíduo assim como as dinâmicas externas (as características do meio sociocultural envolvente) influenciam os seus processos de obtenção, de organização e de utilização dos conhecimentos, daí que os alunos realizem aprendizagens mais facilmente numa área do que noutras.

O pressuposto apresentado anteriormente remete para a análise dos resultados obtidos recentemente em pesquisas no campo da neurobiologia pelos quais se defende a existência de várias áreas no cérebro humano que correspondem a determinados espaços de cognição (Antunes, 2005), o que confere um importante papel à Teoria das Inteligências Múltiplas. Os contributos de Gardner (1995) apontam para a existência de sete tipos de inteligência: linguística ou verbal, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica-corporal, intrapessoal e interpessoal (e, mais recentemente, as inteligências naturalista e existencial). O autor esclarece que cada ser humano possui graus diferentes

de cada uma das inteligências identificadas, e a forma como as inteligências se combinam ou organizam entre si varia de indivíduo para indivíduo, atendendo não só a aspectos genéticos (sequência desenvolvimental de cada indivíduo) mas também a factores exteriores relacionados com o meio sociocultural em que o indivíduo está inserido ou do qual recebeu algumas influências culturais (Gardner, 1994).

A tese defendida por Gardner justifica o facto de alguns alunos revelarem aptidões mais desenvolvidas em determinadas áreas, não excluindo a possibilidade de poderem vir a desenvolver aptidões ou habilidades numa área totalmente diferente quando devidamente orientados e incentivados com propostas de actividades estimulantes que podem ter lugar na escola ou, antes, no meio familiar ou sociocultural a que o indivíduo pertence. Sobre a mesma temática, Bloom (1981) defende que “a maioria dos alunos pode aprender o que as escolas têm a ensinar – se o problema for tratado com atenção e de modo sistemático” (p. 1). Por outras palavras, o autor coloca a possibilidade de todos os alunos se tornarem bastante semelhantes relativamente à capacidade de aprender (incluindo um grau de motivação e um ritmo de aprendizagem afins) desde que sejam sujeitos a condições de aprendizagem favoráveis no meio escolar.

Gardner (1994) procurou alargar o conceito já existente sobre a inteligência, afastando-a da definição redutora e já bastante generalizada no meio académico, sugerindo que esta não constitui um objecto passível de quantificação. Assim, passou a considerá-la um potencial biopsicológico que pode ser activado, tendo em vista determinadas acções tais como o processamento de informações recebidas, a resolução de problemas ou a criação de produtos valorizados num determinado meio sociocultural.

Paralelamente ao que foi apresentado por Gardner, Montagner (1998) defende que o processo inerente ao desenvolvimento dos indivíduos não se resume a um “programa fixado uma vez por todas e comum a todos. Depende de múltiplos factores exteriores. É por isso que cada um, de algum modo, segue um cenário de desenvolvimento que lhe é próprio” (p. 9), o que explica o facto de alguns alunos necessitarem de mais tempo para receberem as informações visuais e auditivas a que são expostos, conferindo-lhes, posteriormente, um sentido e um significado consoante o contexto em causa, as informações que têm em memória e as experiências por si vividas.

Em alguns casos, os professores assim como os encarregados de educação tendem a realizar interpretações e avaliações desvalorizantes sobre determinadas crianças, chegando, por vezes, a referir que “tal criança não está estruturada, não é organizada, leva tempo para compreender, está atrasada, enquanto há outra criança que é esperta, compreende imediatamente (...)” (idem: 11). O tempo que uma criança requer para organizar o seu pensamento e passar à fase da acção impede, muitas vezes, que os professores se apercebam das suas verdadeiras competências e capacidades cognitivas e intelectuais.

O mesmo autor salienta que a capacidade para desenvolver processos de aprendizagem eficazes depende dos ritmos biológicos e psicológicos inerentes a cada pessoa os quais, por sua vez, dependem das características individuais, tanto genéticas como associadas a múltiplos factores exteriores (ambiente familiar e social assim como particularidades culturais ou étnicas). Contudo, não basta conhecer o processo de desenvolvimento intelectual das crianças e reconhecer o papel fundamental que o tempo exerce nesse processo. Os professores devem, para além disso, procurar a melhor forma de ajudar os educandos a estruturar os diversos tempos dedicados à construção das aprendizagens e, para tal, torna-se imprescindível organizar o trabalho pedagógico de um modo mais flexível, tendo sempre em linha de conta a individualidade de cada um (ibidem).

Para Fernandes (1990), a instituição escolar deve assumir uma atitude consciente e reflectida, procurando, de certo modo, minorar os efeitos causados pelos diversos factores que podem estar na origem das dificuldades inerentes ao desenvolvimento das crianças e de entre os quais se destacam os problemas básicos de higiene; as deficiências ao nível da nutrição; os desajustamentos emocionais e/ou afectivos e, ainda, a falta de estímulos culturais na primeira infância. Ao professor cabe “saber estudar as crianças” (p. 39) e estar atento às dificuldades reveladas de forma a conseguir traçar um plano de acção estratégico pelo qual seja possível compreender as causas que estão na base de tais dificuldades e aumentar, conseqüentemente, o rendimento escolar desses mesmos alunos. Considerando que a criança possui interesses e necessidades específicos e que não dispõe ainda de estruturas lógicas acabadas, é fundamental propor-lhe situações experienciais que incentivem as suas próprias tentativas, o que irá contribuir para a afirmação das estruturas do seu pensamento e das suas capacidades (idem).

As dificuldades de aprendizagem podem estar interligadas com a dificuldade em construir os processos racionais subjacentes às aprendizagens ditas fundamentais, podendo possuir um carácter geral ou mais específico comprometendo, neste caso, a aprendizagem em áreas como a Língua Portuguesa e a Matemática (Raposo et al., 1998). Embora possam não revelar lacunas ao nível do desenvolvimento sensorial e motor, estes alunos manifestam dificuldades de aprendizagem que se concretizam, na prática, através de diversas situações tais como a inversão de letras, a leitura hesitante e os erros de cálculo. Os alunos com dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem demonstram, assumidamente, incapacidades ao nível da atenção, apresentando geralmente lacunas no que concerne à análise de aptidões cognitivas como a atenção, a memória e a resolução de problemas (idem, 1998).

Para os autores atrás citados, a eficácia da aprendizagem depende das várias conjunturas que lhe estão subjacentes, estando directamente relacionada com o plano de organização e de estruturação traçado para a sua execução e do qual fazem parte as medidas de reforço positivo promotoras de aprendizagem. A intervenção do professor junto dos alunos que revelam dificuldades de desenvolvimento e de aprendizagem deve centrar-se na aquisição de conhecimentos a partir da exploração de actividades relacionadas com as áreas curriculares, pois as aprendizagens favorecem as mudanças que ocorrem ao nível da organização do pensamento, contribuindo, simultaneamente, para o desenvolvimento do indivíduo (ibidem).

Raposo et al. (1998) referem que as crianças com dificuldades de desenvolvimento e de aprendizagem manifestam, geralmente, uma certa passividade perante a aprendizagem e, como tal, não recorrem às estratégias que os seus colegas utilizam para seleccionar e organizar as informações a que têm acesso. As estratégias de leitura, habitualmente utilizadas pelos alunos considerados bons leitores, ganham grande relevância no caso dos alunos que possuem mais dificuldades, podendo destacar-se, entre as práticas mais comuns, os actos de sublinhar e resumir.

Apontam-se, também, algumas estratégias de grande utilidade que podem ser implementadas com estes alunos, tendo em vista a concretização de aprendizagens. Em primeiro lugar, pela repetição, os alunos repetem para si próprios o que estão a aprender, facilitando o processo de memorização e a aquisição de novas informações. Por outro lado, as estratégias de organização permitem que os alunos organizem as informações que recebem pela identificação de determinadas categorias. Por último, as

estratégias de elaboração, apresentadas por estes autores, implicam a transformação dos conhecimentos que são adquiridos pela construção de uma imagem mental como meio facilitador da aprendizagem (idem, 1998).

Esta linha de análise remete para a valorização das situações contextuais pelas quais decorre a aprendizagem. Roldão (2003) frisa a importância de se atender ao currículo escolar como base impulsionadora deste processo, defendendo que o seu conteúdo cultural e os seus aspectos implícitos no que respeita à linguagem e à organização dos processos de aprendizagem assinalam a sua distinção com a aprendizagem espontânea. Para Roldão (2003), o acto de aprender está estritamente interligado com o seu contexto de ocorrência e, de um modo particular, com as práticas de ensino implementadas. Assim sendo, um aluno com alegadas dificuldades de aprendizagem pode ser bem sucedido em determinadas áreas ou contextos, podendo vir a registar diferentes tipos de desempenho com diferentes professores, no interior da escola ou da própria turma.

Ao professor cabe, decididamente, reflectir “não só como aprende esta criança, mas como aprende esta criança face a este modo de ensinar, face a este contexto de aprendizagem” (idem: 57). Neste sentido, urge estar consciente de que existem processos unicamente controlados pelos aprendentes como o esforço e o grau de empenhamento, os quais não podem deixar de constituir um objecto de estudo e de reflexão por parte dos profissionais de educação implicados. Esta constatação encontra algum paralelo com a linha de pensamento apresentada por Almeida (1998) na medida em que o autor define a aprendizagem como “um processo pessoal ou um acto interno ao indivíduo que aprende, muito embora possa ser dirigido e organizado externamente” (p. 54-55). Depreende-se, assim, que o professor pode promover, no ambiente educativo, diversas situações propiciadoras de aprendizagem, servindo de mediador entre os seus alunos e as novas informações ou tarefas escolares. Contudo, o aspecto fundamental e decisivo na construção de uma real aprendizagem encontra-se na iniciativa e na acção do próprio aluno dependendo, pois, do grau de esforço individual mobilizado tendo em vista a apropriação de novos conhecimentos (idem).

Para o mesmo autor, as dificuldades de aprendizagem procedimentais ou contextuais são mais frequentes no meio escolar do que as dificuldades estruturais associadas a aspectos maturacionais e/ou desenvolvimentais. Na perspectiva do autor, as dificuldades procedimentais de aprendizagem são mais facilmente avaliadas, podendo

vir a ser ultrapassadas por meio de intervenções adequadas na própria sala de aula. Atenda-se, pois, ao desafio lançado por Vieira (2004): “Como dar aos alunos com dificuldades os utensílios intelectuais, que lhes façam suscitar o desejo de aprender?” (p. 27).

Dewey (2002) defende que os professores devem procurar conhecer e valorizar o conjunto de aprendizagens que as crianças realizam fora da escola, pois este representa o alicerce a partir do qual a aprendizagem pode tornar-se verdadeiramente eficaz. Segundo este autor, “o que constitui o isolamento da escola é o seu isolamento quanto à vida” (p. 67). Com efeito, quando as crianças estão presentes na sala de aula têm de abstrair-se, muitas vezes, dos interesses e ideias que prevalecem no meio familiar e sociocultural a que pertencem. Em simultâneo, a instituição escolar afigura-se incapaz de utilizar a experiência quotidiana dos seus alunos, aplicando outros meios (na maioria das vezes, improficuos) para procurar ganhar o interesse dos alunos pelas tarefas escolares. As aprendizagens escolares devem, acima de tudo, fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para actuar na sua vida em sociedade o que, segundo Dewey, poderá reverter-se em benefício dos educandos e da própria vida escolar. Apesar de tudo, Gadotti (2000) considera que o processo pelo qual o professor tem conhecimento da realidade quotidiana dos seus alunos constitui-se complexo, implicando uma “pesquisa participativa e constante da realidade local” (p. 72).

Por outro lado, e na perspectiva de Vieira (2004), o processo de diferenciação pedagógica deve implicar a promoção de situações de aprendizagem que permitam aos alunos aprender os procedimentos cognitivos. Salema (1992) também alude a este facto, sugerindo que os programas escolares assim como as estratégias de ensino e as práticas existentes nas escolas devem contribuir, de um modo eficaz, para o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico dos educandos. A autora acrescenta que “o aluno deve ser ajudado sistematicamente a construir o hábito de ter um espírito atento ao ambiente de aprendizagem e ao seu espírito pensante, adquirindo atitudes e hábitos de reflexão” (p. 71). Com efeito, a predisposição dos indivíduos para pensar não é uma atitude unicamente determinada por factores genéticos, podendo ser adquirida pelos educandos através da acção mediadora do professor.

Nisbet (1992) procede ao desbravamento desta questão, considerando que o professor constitui, no processo educativo, um mediador dos percursos de aprendizagem que são efectivados pelos seus alunos, devendo propor-lhes tarefas adequadas consoante

o patamar de desenvolvimento em que cada um se encontra e ajudando-os, igualmente, a compreender as estratégias e os processos que estão subjacentes às suas realizações. Dito de outro modo, os professores devem procurar desenvolver nos seus alunos o hábito de pensar, o que pode ser conseguido por meio de um clima de aprendizagem aberto ao questionamento estratégico e às actividades de exploração, contrariamente ao que se verifica em ambientes de aprendizagem vinculados no autoritarismo e em estratégias limitadas à memorização (idem).

Os aspectos anteriormente abordados são fundamentais no campo da educação, pois, actualmente, são inúmeros os alunos que revelam dificuldades de aprendizagem, necessitando de uma intervenção atenta e reflectida por parte dos professores implicados. Tal evidência é também ressalvada por Vieira (2004) ao considerar que o professor deve ser um profissional atento, observando permanentemente os comportamentos dos seus alunos face às tarefas que realizam e procedendo, sempre que necessário, aos devidos ajustamentos consoante as necessidades e os progressos que vão sendo revelados por cada um. Para além disso, o autor defende que os alunos com dificuldades de aprendizagem revelam uma profunda necessidade de sentir confiança em si próprios, o que sucede quando toma consciência de algumas das suas capacidades e se sente capaz de agir e dominar algumas situações não conseguidas anteriormente.

O aspecto anteriormente focado remete para os pressupostos do Despacho Normativo n.º 50/2005 de 20 de Outubro, no qual constam os princípios de actuação e as normas orientadoras para a implementação de planos de recuperação como estratégia de intervenção pedagógica tendo em vista o sucesso educativo dos alunos do Ensino Básico. De um modo mais específico verifica-se, segundo Santos (s.d.), a existência de três tipos de planos: os planos de recuperação (pensados para os alunos que apresentam algumas dificuldades em acompanhar os conteúdos ditos fundamentais na actividade lectiva da sala de aula); os planos de acompanhamento (dirigidos aos alunos que se encontram em situação de retenção escolar) e, por último, os planos de desenvolvimento (elaborados para os alunos que revelam capacidades excepcionais de aprendizagem e partindo do patamar de aprendizagem em que estes alunos já se encontram).

As dificuldades de aprendizagem diagnosticadas e relacionadas com o desenvolvimento do indivíduo remetem, por sua vez, para o campo das Necessidades Educativas Especiais. A partir dos anos setenta começa a reconhecer-se que os alunos nestas condições (e diagnosticados com problemáticas ligeiras) conseguem alcançar

sucesso escolar nas turmas regulares (Correia, 2003), verificando-se, na legislação portuguesa do Ministério da Educação, pressupostos que preconizam os princípios da socialização e da integração. O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro (adaptado à RAM através do Decreto-Lei n.º 33/2009/M, de 31 de Dezembro) estipula que a Educação Especial deve procurar fomentar a igualdade de oportunidades educativas a todas as crianças e jovens, permitindo que as crianças com necessidades educativas especiais sejam acompanhadas no âmbito das escolas regulares e por meio de intervenções pedagógicas adequadas às suas especificidades.

O contexto anteriormente analisado faz referência a um modelo inclusivo de educação, requerendo-se para tal uma planificação sistemática e flexível assente num conjunto de parâmetros que evocam “a filosofia seguida pela escola, as características dos líderes, os recursos e os apoios disponíveis e as estratégias de intervenção e de avaliação” (Correia, 2003: 10). No entanto, Madureira e Leite (2003) reconhecem que a implementação prática dos princípios inerentes a uma escola inclusiva é um processo complexo e de difícil concretização uma vez que os professores ainda não estão suficientemente preparados para as exigências que emergem desta realidade.

Os pressupostos subjacentes a uma escola inclusiva exigem o desenvolvimento de uma cultura e de uma dinâmica organizacionais em que seja notória a colaboração entre todos os profissionais implicados e entre estes e outros agentes educativos, neste caso, os encarregados de educação. As autoras consideram que, ao nível das escolas, torna-se necessário ocorrer uma mudança significativa em termos de atitudes e de conhecimentos por parte dos docentes, tendo em vista a implementação de práticas pedagógicas que permitam respeitar, reconhecer e valorizar as diferenças individuais (idem, 2003).

Para finalizar, e tendo em conta os pressupostos contidos no artigo 15.º do Decreto Legislativo Regional 17/2010 de 18 de Agosto, compete ao professor reconhecer e procurar responder às Necessidades Educativas Especiais dos alunos, numa perspectiva de escola inclusiva, em que se tenham em consideração os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem revelados por cada um. Morgado (1999) é apologista de que, na sociedade actual, a acção educativa assume uma responsabilidade ética, política e social, devendo promover-se, nas escolas, a integração e a inclusão de todas as crianças, pois “a inclusão é um direito e não um privilégio” (p. 121).

3.5.- Reflexão sobre os propósitos e as práticas de avaliação existentes ao nível do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Após a reflexão anteriormente traçada sobre as práticas pedagógicas e os seus pressupostos intrínsecos, passa-se para uma visão sobre os aspectos subjacentes aos resultados escolares dos alunos cuja temática corresponde a um dos campos mais subjectivos e complexos do sistema educativo. As teorizações relativas à avaliação dos alunos têm percorrido abordagens que ora incidem sobre a eficiência social dos resultados, ora realçam a descrição e a compreensão dos processos cometidos.

Todavia, e apesar da significativa evolução teórica registada, a análise efectuada sobre as práticas tem vindo a demonstrar que a escola valoriza a avaliação como um processo que visa determinar o cumprimento efectivo dos objectivos educacionais e cujos princípios advêm da teorização apresentada em 1949 por Tyler. Segundo Pacheco (1998), os pressupostos apresentados por Tyler têm vindo a estruturar as tarefas curriculares, colocando a avaliação num patamar de “controlo de resultados, através de técnicas de medição” (p. 113).

Partindo das observações realizadas ao seu grupo-turma (no espaço interior ou exterior à sala de aula), os professores obtêm um conjunto de informações relativamente aos seus alunos, as quais servem de base ao registo posterior e estruturado da avaliação. Tal pressuposto remete para a concepção defendida por Tomlinson e Allan (2002), em que as diferenças existentes entre os aprendentes devem ser não só aceites como também apreciadas e estudadas, servindo de alicerce ao planeamento pedagógico. A ligação existente entre o processo de avaliação e a intervenção educativa propriamente dita é incontestável. Com efeito, partindo dos objectivos educacionais estipulados, o professor deve assumir uma atitude atenta às necessidades e interesses de aprendizagem dos seus alunos de forma a proceder aos devidos ajustamentos no que respeita às actividades pedagógicas a desenvolver no ambiente educativo.

No Primeiro Ciclo do Ensino Básico, o processo de avaliação é essencialmente qualitativo, contudo, segundo Pacheco (1998), ainda não se verifica por parte dos docentes uma devida clarificação aos alunos dos critérios pelos quais se regem para proceder à avaliação do seu desempenho o que, na perspectiva do autor, devia ser uma realidade tangente à prática educativa pelos possíveis efeitos positivos que poderiam obter-se quanto ao sucesso escolar.

O mesmo autor realça a importância da avaliação formativa, considerando-a uma prática dinâmica que, ultrapassando os limites da pura medição, consiste no diagnóstico das condições individuais, implicando, numa fase posterior, uma proposta de acção para orientar e ajudar os alunos na superação das suas reais dificuldades de aprendizagem. Perspectivada desta forma, a avaliação formativa enfatiza a descrição e a compreensão das situações de aprendizagem assim como a reflexão sobre as diferentes estratégias de ensino a implementar.

Pacheco (1998) defende que os professores possuem uma significativa autonomia no que respeita aos processos de avaliação dos seus alunos. No entanto, trata-se de uma autonomia curricular altamente subjectiva uma vez que o processo de avaliação remete para um campo de decisão pouco explícito por parte dos docentes. Neste sentido, urge uma clarificação dos critérios adoptados e dos pressupostos inerentes a todo este processo, devendo o professor comprovar, igualmente, e de um modo objectivo, a trajectória percorrida por cada aluno.

De um modo geral, o objecto da aprendizagem é constituído por diversos indicadores entre os quais se destacam as informações verbais, as estratégias cognitivas, as habilidades motoras assim como as atitudes demonstradas, constatando-se uma desvalorização da dimensão afectiva. Assim sendo, verifica-se que, na realidade escolar, o principal parâmetro de avaliação dos alunos está relacionado com a aquisição de conteúdos e com o domínio de determinadas capacidades do foro intelectual ou cognitivo pelo que a avaliação se baseia essencialmente em testes sumativos (idem). Neste âmbito, o autor salienta que as causas do insucesso escolar identificado devem ser analisadas, pois a escola traduz-se numa organização em que deve prevalecer, como prática instituída, a descrição dos processos de aprendizagem.

Uma análise mais profunda sobre a avaliação formativa permite verificar que os seus princípios exigem o registo estruturado dos dados recolhidos sobre os alunos e a sua consequente interpretação por forma a que o professor seja capaz de identificar as dificuldades sentidas pelos alunos no decurso da aprendizagem, podendo vir a traçar uma linha de actuação consoante o ritmo de trabalho e as necessidades pedagógicas de cada um. Na realidade, estes pressupostos dificilmente se concretizam na prática docente já que o modelo predominante de organização curricular privilegia a disciplina, e os tempos lectivos são essencialmente pensados para o grande grupo, atribuindo-se pouca relevância aos diferentes ritmos e tempos de aprendizagem dos alunos (íbidem).

Da mesma forma, as diversas tarefas escolares que representam uma grande parte do trabalho diário dos alunos (trabalhos de casa, tarefas de apoio pedagógico acrescido e participação em determinados projectos escolares) são, muitas vezes, desvalorizadas pelos professores. O caderno diário, por sua vez, traduz o percurso escolar do aluno e corresponde a um registo estruturado de informação mas, no entanto, apenas serve como forma de controlo sobre o cumprimento das tarefas distribuídas ou propostas pelos docentes (Pacheco, 1998). Esta prática deverá ser repensada, numa lógica assente na valorização da aprendizagem como um processo que se constrói gradualmente e que implica uma sequência de pequenos momentos de sucesso individual e colectivo. Por outro lado, os princípios inerentes à escolaridade obrigatória estipulam que o professor avalie o aluno não só como aprendente mas, também, como pessoa, nunca descurando que a escola básica pertence, por direito, a todos os indivíduos, o que encontra algum paralelo com o Despacho Normativo n.º 6/2010 de 19 de Fevereiro.

Na escola actual, surge a necessidade de aceitar-se a relatividade do conhecimento, pois neste momento, é falso acreditar “que os bons alunos são mais instruídos que os outros e que dominam melhor os saberes essenciais” (Perrenoud, 1995: 142). Nesta perspectiva, depreende-se que a qualidade da aprendizagem na educação básica depende mais da organização curricular do que dos processos avaliativos. Como tal, Pacheco (1998) aponta alguns aspectos que podem contribuir para uma melhoria significativa do sucesso escolar:

“Currículo centrado nos alunos; diferenciação da aprendizagem; concretização dos apoios educativos; (...) perfil do aluno, com a identificação das competências básicas; estrutura curricular flexível; programas adequados, organização do conhecimento baseada em projectos curriculares integrados” (p. 124).

O autor defende que a escola não deve centrar a sua acção numa perspectiva de punição, pois é um dado adquirido que os alunos, quando chegam à escola, são portadores de um capital cultural proporcional às características do seu meio socioeconómico e cultural de origem. Os profissionais de educação devem estar preparados para aceitar e lidar com a heterogeneidade cada vez mais evidente dos seus alunos, procurando, fundamentalmente, tornar a instituição escolar num espaço de formação de atitudes, valores e competências sociais tendo em vista um investimento redobrado na criação de uma escola mais democrática e inclusiva.

METODOLOGIA DO ESTUDO

IV. A Investigação na área da Educação

4.1.- Considerações gerais sobre o conceito de investigação

Em primeiro lugar, convém atender ao conceito de Educação ao qual, segundo Tuckman (2002), está subjacente uma construção aprofundada de conhecimentos relativos à acção humana e ao desenvolvimento da personalidade. A investigação, por sua vez, consiste num processo gradual de aprendizagem e de desenvolvimento, iniciando-se com a existência de um problema para o qual se procura obter resposta. O investigador será, pois, um indivíduo que assume uma atitude permanente de curiosidade intelectual, numa tentativa de atribuir resposta a determinadas questões suscitadas (idem).

Para o autor atrás citado, existe um conjunto de propriedades que caracterizam, de um modo geral, qualquer processo de investigação. Assim, para este autor, a investigação corresponde a um processo estruturado e sistemático uma vez que reúne algumas regras a que o investigador não pode deixar de atender: a investigação é lógica e empírica, tendo como referente a própria realidade (de facto, o raciocínio dedutivo ocorre numa fase anterior ao processo de investigação mas são os dados que evidenciam o resultado final do estudo) e, ainda, a investigação é apresentada como sendo redutível na medida em que o investigador aplica metodologias analíticas relativamente aos dados recolhidos, procurando construir categorias conceptuais mais compreensíveis.

A presente investigação iniciou-se com o levantamento de uma dúvida, a qual se concretizou pela formulação de uma pergunta, e os seus objectivos foram definidos tendo em conta o problema identificado. A força motriz inerente a esta pesquisa prendeu-se com o seguinte problema de investigação: *De que modo se articulam entre si a formação contínua de professores e a diferenciação pedagógica de forma a garantir o sucesso educativo dos alunos no Primeiro Ciclo do Ensino Básico?* O processo de investigação mobilizado partiu, pois, do problema apresentado, tendo-se delineado, a partir daqui, um conjunto de questões que conduziram todo o estudo realizado.

De um modo geral, esta investigação traduziu-se num processo rigoroso e sistemático, pelo qual se procurou descrever ou interpretar a realidade estudada, recorrendo-se a um estudo de caso de abordagem etnográfica.

4.2.- A opção pela investigação qualitativa

A filosofia subjacente à investigação quantitativa baseia-se no positivismo de Augusto Comte, verificando-se que a cada fenómeno deverá corresponder apenas uma interpretação objectiva (Fernandes, 1991). Neste tipo de investigação, considera-se a existência de uma realidade científica ou objectiva que o investigador tem de ser capaz de interpretar recorrendo à formulação e à testagem de hipóteses. A investigação quantitativa implica, pois, o recurso a técnicas relativamente sofisticadas para que se consiga determinar a possibilidade de generalização dos resultados obtidos. O investigador procura, por meio de questões pré-determinadas, obter dados sobre um certo número de pessoas, recorrendo a métodos estatísticos (idem). Quivy e Campenhoudt (2003) reforçam esta ideia, salientando que na investigação de tipo quantitativo a técnica mais usual é a aplicação de questionários.

Para Fernandes (1991), este tipo de investigação possui algumas limitações relacionadas com aspectos como o controle e o tempo. De facto, quando se lida com seres humanos, muitas vezes é impossível controlar determinadas variáveis inerentes à validade interna e à validade externa, limitando as conclusões obtidas na investigação quantitativa.

Na investigação qualitativa, por sua vez, o investigador tem como objectivo a compreensão dos problemas, procurando conhecer o motivo que originou determinados comportamentos e atitudes. Neste tipo de investigação, a validade dos dados recolhidos depende essencialmente da sensibilidade e do nível de conhecimentos do investigador. A filosofia subjacente a este tipo de investigação está relacionada com o idealismo de Kant, podendo existir diversas interpretações da realidade, consoante os indivíduos que a procuram interpretar (idem). Como tal e, tendo em conta os objectivos traçados para a presente investigação, optou-se por seguir este tipo de investigação.

Actualmente, os estudos na área da educação vieram comprovar que os dados ou factos não se revelam de uma forma espontânea e directa ao investigador e este, por sua vez, transporta sempre um conjunto de valores e princípios que orientam o seu trabalho de pesquisa (Lüdke e André, 1988). Neste âmbito, esta pesquisa educacional decorreu

dentro de um determinado contexto social que, por sua vez, estava associado a uma determinada realidade histórico-cultural.

A temática da diferenciação pedagógica, pela natureza específica que a caracteriza e devido à natureza explanatória das questões de investigação levantadas inicialmente, implicou as seguintes técnicas de estudo: a observação participante, pela qual se procurou descortinar todas as informações possíveis na realidade em estudo; as entrevistas semi-directivas, que permitiram o aprofundamento dos dados recolhidos e a análise documental pela qual foi possível obter informações complementares sobre a pesquisa em curso. O recurso à observação naturalista (no próprio local onde decorreu o estudo) permitiu observar e registar um conjunto máximo de pormenores, tendo-se partido do pressuposto de que se desconheciam os aspectos relativos ao objecto de estudo e, para além disso, procurou-se analisar os dados recolhidos de uma forma indutiva, respeitando a forma como os mesmos iam sendo registados ou transcritos.

Para Bogdan e Biklen (1994), a metodologia subjacente à investigação qualitativa interessa-se mais pelo processo do que pelos produtos, sendo atribuída uma grande relevância ao significado. Com efeito, as situações no trabalho de campo adquiriram uma dinâmica interna, em que se procurava apreender as perspectivas da participante neste processo de investigação.

De um modo geral, o objectivo da investigação qualitativa não consiste em testar hipóteses ou dar resposta a determinadas questões previamente levantadas. Assim sendo, nesta investigação procurou-se, fundamentalmente, obter a compreensão dos comportamentos observados. As questões a investigar não foram formuladas mediante a operacionalização de variáveis mas, pelo contrário, procuravam investigar, em contexto natural, a complexidade subjacente aos fenómenos estudados.

Bogdan e Biklen (1994) consideram existir diversas características que definem, de uma forma geral, qualquer investigação qualitativa, as quais são apresentadas em seguida. Em primeiro lugar, a fonte directa de dados é o ambiente natural e o próprio investigador é o instrumento principal do processo de investigação. Neste estudo, eu, enquanto investigadora, despendi grandes quantidades de tempo no local de estudo, pois preocupei-me com o contexto, defendendo que as acções podiam ser melhor compreendidas quando observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Por outro lado, esta investigação qualitativa revestiu-se de uma grande base descritiva, tendo-se procurado recolher e analisar todos os dados possíveis, incluindo transcrições de

entrevistas, notas de campo, análise documental e eventuais citações da autoria da professora participante.

Os investigadores qualitativos também se baseiam em teorias e resultados anteriores que existem no campo da investigação, os quais fornecem pistas para a condução e viabilização do estudo. Sobre este aspecto, é de referir que a revisão da literatura realizada na fase inicial do estudo foi de extrema relevância, pois juntamente com os dados obtidos a partir das primeiras observações realizadas, serviu de base à elaboração das entrevistas, tendo também balizado todo o processo relativo à observação participante.

Como investigadora, tentei viver a realidade da mesma forma que a docente atrás citada, procurando compreender as perspectivas que esta possuía relativamente às experiências que vivenciava diariamente, evitando ser totalmente influenciada pelas minhas próprias “perspectivas e convicções” (Carmo e Ferreira, 1998: 180).

4.3.- Natureza do estudo

Inicialmente, os objectivos deste trabalho de investigação apontavam para um estudo de caso, abrangendo quatro turmas da área curricular. No entanto, segundo Yin (2001), o estudo de caso único é justificável quando o caso constitui uma situação típica ou exclusiva, em que a informação descritiva serve a um propósito revelador. E, de facto, após a recolha dos primeiros dados no local do estudo, foi destacada a turma do segundo ano uma vez que a situação contextual se enquadrava inteiramente na temática que se pretendia desenvolver. A respectiva docente encontrava-se a frequentar um curso de Pós-graduação na área da Educação Especial e a mesma turma possuía três alunos em situação de apoio pedagógico acrescido, sendo que um deles possuía Necessidades Educativas Especiais. Estava-se, assim, perante um caso exclusivo, pelo qual se procuraria explorar a temática em estudo. Esta turma passou, então, a constituir a unidade de análise da presente investigação.

Esta pesquisa educacional procurou determinar quais as estratégias pedagógicas maioritariamente implementadas por esta docente do segundo ano de escolaridade, tendo em vista uma aprendizagem de sucesso para todos os alunos da turma. Por outro lado, procurou-se também avaliar o contributo que a formação contínua de professores poderia assumir na viabilização de estratégias de diferenciação pedagógica, no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

O presente estudo foi desenvolvido na instituição onde exerço, actualmente, as minhas funções docentes, tratando-se de uma escola do Primeiro Ciclo com Pré-Escolar do Concelho da Calheta. Segundo Woods (1993), o investigador etnográfico pode ou não desenvolver a sua pesquisa na própria instituição a que pertence ou na qual exerce as suas funções docentes. Este autor aponta algumas vantagens mas também alguns obstáculos que se colocam nestas situações, pois sob o seu ponto de vista, o investigador pode ser influenciado por percepções construídas anteriormente as quais, no momento presente, podem não corresponder à realidade. Como tal, procurei libertar-me de todas as concepções que já possuía relativamente à professora participante embora este processo se tenha apresentado complexo na fase inicial do estudo. No papel de investigadora, procurei distanciar-me do conhecimento que já possuía sobre a prática pedagógica desta docente (minha colega de profissão), tendo chegado a concluir que o seu desempenho profissional transcende o que, eventualmente, se estaria à espera. De facto, o seu empenho e dinâmica foram evidentes, conseguindo-se verificar uma constante preocupação em ajudar todos os alunos a evoluir para além do ponto em que se encontravam. Para a referida docente, cada dia lectivo correspondia a mais uma oportunidade para que a sua turma vivesse a educação de uma forma completa, com a subtilidade que está inerente à sua própria personalidade.

Nesta investigação, optou-se, preferencialmente, pelos métodos subjacentes à investigação qualitativa, valorizando-se as respostas obtidas pela participante, por meio de duas entrevistas (ver Anexos 7.2. e 7.3.), para além de um breve inquérito inicial que levou à obtenção de respostas muito sucintas (ver Anexo 7.1.). As entrevistas foram realizadas à Segunda-feira, no turno da tarde (horário inverso ao da curricular) e na sala de Informática já que neste dia da semana a docente cumpre, na escola, as duas horas lectivas dedicadas ao apoio de alunos que revelam mais dificuldades e à preparação de materiais pedagógicos.

A primeira entrevista teve lugar no dia 17 de Janeiro, tendo-se alargado por uma hora (uma vez que foi necessário proceder à apresentação dos objectivos pretendidos e ao esclarecimento de algumas questões relacionadas com a condução da entrevista), enquanto a segunda foi realizada no dia 28 de Março, não tendo excedido os 45 minutos. Foram claramente perceptíveis a prontidão e o à-vontade com que a docente procurou responder às questões colocadas, tendo sido possível constatar o alargado nível de conhecimentos que possuía sobre a temática da diferenciação pedagógica. A

docente manifestou, desde logo, uma preocupação em manter o seu percurso de formação actualizado, pois na sua perspectiva, a educação não pára de colocar-nos imensos desafios aos quais poderemos dar resposta se assumirmos uma atitude constante de investigação, aliada à intenção de ajudar todos os alunos a atingir o seu nível máximo de consecução e/ou aprendizagem.

Nesta investigação, procurou-se atender ao contexto em que decorriam as acções, procurando-se estabelecer um contacto aprofundado com a docente em estudo, tentando conhecê-la melhor e ganhar a sua confiança. Posteriormente, surgiu o registo escrito e sistemático, fundado nas observações diárias, paralelamente à análise de outro tipo de dados, entre os quais constam materiais pedagógicos, documentos e registos escolares. Neste estudo, procurou-se compreender, de forma pormenorizada, o modo como a participante pensa e como é que desenvolve os seus quadros conceptuais de referência.

Enquanto investigadora participante, procurei estar envolvida na maior parte das actividades que eram desenvolvidas na turma, estando sempre atenta aos aspectos culturais subjacentes às suas vivências e/ou realizações. E, para a concretização de tal objectivo, foi oportuno passar um tempo considerável no local do estudo, procurando reunir o maior número possível de dados, desde a rotina de fazer fila para subir a escada e entrar na sala até às actividades diárias propriamente ditas.

4.3.1.- Um estudo de caso de abordagem etnográfica

A metodologia seguida neste processo de investigação recaiu sobre o estudo de caso, procedendo-se a uma caracterização rigorosa de um único sujeito, neste caso a docente do segundo ano da referida escola e, de forma indirecta, a turma que lecciona, procurando-se analisar os resultados pedagógicos da sua prática lectiva. Para Sousa (2005), o estudo de caso proporciona ao investigador a compreensão das conjunturas que estão inerentes ao comportamento dos sujeitos de investigação. Estes, por sua vez, constituem o seu objecto de estudo e são considerados como entidades únicas, observadas no seu ambiente natural em situações contextuais específicas.

Este estudo de caso teve início com a recolha de dados sobre o percurso de formação da docente implicada e sobre algumas características relacionadas com a respectiva turma, o que foi conseguido por meio de conversações informais que

decorriam ao longo dos intervalos. Os mesmos dados foram sistematizados através do inquérito inicial, tendo-se constatado que a docente já possuía um curso de Pós-graduação na área de Administração Educacional, estando a frequentar outro, na área da Educação Especial. A docente sentiu a necessidade de continuar a investir na formação especializada uma vez que possuía na turma alguns alunos com acentuadas dificuldades de aprendizagem, o que, de resto, demonstra um investimento persistente e contínuo nos seus alunos.

Para Coutinho e Chaves (2002), o estudo de caso possui algumas características básicas que, por sua vez, nortearam o presente estudo: a investigação decorre em ambiente natural e o investigador recorre a fontes de dados e métodos de recolha diversificados (observações directas e indirectas, entrevistas, questionários, documentos, entre outros). Na perspectiva de Lüdke e André (1988), o estudo de caso pode ser complexo e abstracto ou, pelo contrário, simples e específico (como é o caso do presente estudo, em que se procurou compreender e analisar a prática pedagógica de uma determinada docente na actividade que desenvolve diariamente com uma turma do segundo ano de escolaridade).

Neste estudo, partiu-se, unicamente, de alguns pressupostos teóricos iniciais, atendendo-se constantemente aos novos elementos relevantes que iam surgindo ao longo da pesquisa. Assim, numa fase inicial, existia apenas uma estrutura básica e esquemática que serviu de base ao desenvolvimento do estudo, ou seja, a investigação partiu de um plano muito incipiente que foi sendo desenvolvido e aprofundado com o decorrer do trabalho de campo.

Para Lüdke e André (1988), os estudos de caso “ênfatizam a interpretação em contexto” (p. 18), procurando retratar a realidade de uma forma completa e profunda, o que, no presente estudo, pode verificar-se a partir dos quadros-síntese que serviram de base ao processo de observação (ver Anexo 8). Segundo Yin (2001), o estudo de caso pressupõe a descrição, a compreensão e a exploração de acontecimentos e contextos complexos nos quais estão envolvidos diversos factores.

Os estudos de caso único implicam uma profunda atenção e uma investigação cuidadosa para que seja possível captar as características holísticas e significativas do caso. No presente estudo, procurou fazer-se com que a comunicação dos resultados fosse directa, clara e bem articulada de forma a facilitar a compreensão por parte dos leitores. Os conceitos relativos à actual pesquisa surgiram com o trabalho de campo e a

sua definição prendeu-se com a totalidade dos dados que iam sendo recolhidos e constantemente comparados, existindo algum paralelismo com as concepções de Woods (1993).

O presente estudo de caso recebeu, igualmente, uma abordagem etnográfica, tendo-se procurado atender aos aspectos culturais que estavam subjacentes às práticas vivenciadas na sala de aula em estudo. Segundo Woods (1993), o termo etnografia deriva da Antropologia e o seu significado remete para a descrição do modo de vida de uma determinada raça ou grupo de indivíduos. Por outro lado, ao analisar a origem etimológica do termo etnografia, verifica-se que o mesmo deriva das expressões *étnos* e *gráphein* que significam, respectivamente, “povo” e “descrição” (Sousa, 2003: 120-121), remetendo, assim, para a descrição profunda das acções ou práticas levadas a cabo por um determinado grupo de indivíduos.

Para Benedict (2005), a cultura corresponde ao conjunto de ideias e padrões comuns a um determinado grupo de pessoas. Trata-se, pois, de um modelo mais ou menos consistente de pensamento e de acção, existindo dentro de cada cultura um conjunto de objectivos característicos, que podem ou não ser partilhados por outros tipos de sociedade. Neste âmbito, o presente estudo procurou analisar as crenças assim como os comportamentos rotineiros do grupo em questão a fim de identificar os seus aspectos socioculturais mais significativos. Consequentemente, verificou-se que o grupo-turma possui hábitos bem consolidados de trabalho e de estudo, sendo incentivados a persistir, por parte da docente, face às dificuldades com que se deparam na vida escolar diária.

Segundo Diniz (1992), cada aluno pertence a uma determinada comunidade local, reproduzindo, através das suas vivências, um conjunto de costumes, valores e princípios morais que lhe foram transmitidos pela sua família de origem. Neste ponto de análise, será oportuno referir que os alunos do segundo ano manifestavam um comportamento baseado no respeito mútuo, considerando as orientações da professora mas sem deixar de transmitir as suas opiniões e/ou pontos de vista sobre as temáticas que eram discutidas em grande grupo.

Assumindo as funções inerentes à pesquisa etnográfica, procurou-se atender a tudo o que o grupo em estudo fazia, observando atentamente como se comportavam e interagiam os seus elementos. Para tal, integrei-me completamente no grupo em estudo com o propósito de conhecer as suas crenças, valores, perspectivas e motivações, e

analisando de que modo estas concepções se desenvolviam ou alteravam com o passar do tempo. Esta investigação etnográfica valorizou os significados e as interpretações efectuadas pela participante, procurando-se conhecer bem a linguagem que a mesma utilizava assim como todas as suas rotinas e hábitos culturais. Para além disso, o estudo realizado incidiu sobre a observação das atitudes e comportamentos manifestados pela participante, colocando-se a tónica nas suas interacções e na análise das respostas dadas por meio das entrevistas.

O método etnográfico corresponde a uma abordagem aberta, não predeterminada, possuindo um carácter mais indutivo do que dedutivo e a teoria é construída gradualmente com base nos dados que são recolhidos através do trabalho de campo (Woods, 1999). Inicialmente, desconhecia-se o que ia ser encontrado no local de estudo mas, numa fase posterior, as análises começaram a surgir, clarificando diversos aspectos relativos à pesquisa.

Nesta investigação, existiu uma preocupação com o significado, procurando-se apreender e retratar a perspectiva pessoal da participante por meio de um contacto directo e prolongado no local de estudo. A pretensão do etnógrafo não consiste em introduzir alterações no ambiente estudado mas, antes, observar os eventos tal como ocorrem, na sua situação natural de ocorrência. Segundo André (2008), “o que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (p. 30).

Na visão de Sotiropoulos (2005), o principal elemento característico da abordagem etnográfica é a sua procura na explicação dos significados subjectivos das acções sociais e dos sentidos inerentes às interacções verificadas enquanto para Diniz (1992), no caso português, o etnógrafo procura descrever, de uma forma rigorosa, as características de um determinado grupo social.

4.4.- Recolha e registo de dados

O processo inerente à recolha de dados implicou o registo de informações relativas à professora participante assim como a identificação das características gerais do contexto em estudo. Neste sentido, procedeu-se ao registo escrito dos factos observados, registando-se, igualmente, as reflexões desenvolvidas ao longo do estudo (ver Anexo 8).

Neste estudo de caso, recorreu-se, tal como é defendido por Tuckman (2002), a vários processos para obter os dados da investigação, os quais se passam a enumerar: observação dos acontecimentos que decorriam no local de estudo; análise de documentos relativos à escola em causa e à mesma turma e, ainda, realização de duas entrevistas à participante.

No campo das Ciências Sociais, a palavra inquérito refere-se, de um modo geral, a um processo sistemático pelo qual se procura proceder à exploração de uma determinada temática. Existem diferentes tipos de inquéritos, consoante o grau de directividade das questões formuladas e da interacção estabelecida entre o investigador e o(s) inquirido(s) no momento da inquirição. Assim, tendo em conta os objectivos que se pretendiam alcançar com este processo de investigação, optou-se, preferencialmente, pela aplicação de entrevistas semi-estruturadas (ver Anexos 7.2 e 7.3.) que permitiram transformar em dados a informação que foi directamente transmitida pela participante, tendo sido possível constatar os seus valores e conhecimentos relativamente à temática em estudo. A estas entrevistas semi-estruturadas esteve subjacente uma certa orientação inicial da minha parte, deixando-se que, posteriormente, a entrevistada seguisse a sua linha de raciocínio.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134) e, para Tuckman (2002), estas técnicas não traduzem, na totalidade, “o que as pessoas acreditam, mas o que dizem acreditar, não o que gostam, mas o que dizem gostar” (p. 308). Face ao exposto, é de referir que, no caso concreto da presente investigação, as respostas concedidas por meio das entrevistas adequaram-se às observações efectuadas, tendo-se verificado, por parte da participante, a mesma atitude de empenho, dinamismo e positivismo que norteou todo o trabalho de campo.

Tal como é defendido por Carmo e Ferreira (1998), foram tidos em conta diversos aspectos antes, durante e depois do cumprimento da técnica de entrevista. Em primeiro lugar, informou-se quer a Direcção da Escola em causa quer a Direcção Regional de Educação sobre a pretensão de realizar este estudo de investigação, requerendo a respectiva autorização, o que, por sua vez, foi conseguido prontamente (ver Anexos 1, 2, 3 e 4). Consequentemente, e numa fase anterior à realização de cada uma das entrevistas, construíram-se os respectivos guiões, partindo dos objectivos

traçados para este estudo. A participante foi previamente esclarecida sobre os propósitos inerentes às entrevistas elaboradas e, no próprio momento correspondente à inquirição, procurou-se obter e manter a sua confiança.

Numa fase posterior à realização das entrevistas, foi possível constatar que, apesar de o processo não ter decorrido na sala de aula correspondente ao estudo de investigação (devido às imposições do horário da área curricular), o mesmo foi, efectivamente, realizado numa sala calma, isenta de ruídos (não se tendo verificado interrupções desnecessárias que pudessem minimizar a atenção requerida neste processo), aferindo-se, por parte da participante, uma enorme naturalidade na resposta às questões. No final, realizou-se uma revisão das respostas dadas, solicitando-se a aprovação da entrevistada relativamente à conclusão geral obtida, tratando-se de uma oportunidade para se proceder ao esclarecimento de eventuais dúvidas que ainda pudessem existir sobre os dados obtidos através da conversação.

Woods (1993) associa o termo entrevista a um processo mais informal, aberto, democrático e bidireccional, em que os indivíduos podem manifestar as opiniões ou concepções que sustentam sem se sentirem pressionados pelas questões previamente delineadas. Nesta investigação, procurou manter-se um certo grau de tolerância e permissividade ao longo da conversação, tendo conseguido obter-se uma elevada reciprocidade e espontaneidade por parte da participante, o que contribuiu para aumentar a credibilidade de todo o processo.

Ao longo do trabalho de campo, procurou-se atender a todos os indícios que estavam presentes no local do estudo, desde a disposição da sala de aula e os trabalhos que estavam afixados nos placares até às atitudes e comportamentos manifestados por todos os elementos que compunham a respectiva turma.

Paralelamente às entrevistas, o presente estudo de caso de abordagem etnográfica recorreu, igualmente, à observação participante como forma de obter os dados necessários ao processo de investigação. Segundo Lüdke e André (1988), na investigação qualitativa, os pontos de interesse a observar dependem dos objectivos inerentes ao estudo em causa os quais, por sua vez, são determinados pelo quadro teórico geral elaborado pelo investigador.

Ao longo de todo o processo de observação procedeu-se à recolha de dados, mantendo uma perspectiva de totalidade mas sem desviar a atenção dos focos de interesse assinalados pelos objectivos traçados e pelas questões de investigação

levantadas. Outro aspecto a salientar no que concerne ao trabalho de campo prende-se com o registo escrito das informações relativas ao próprio observador, como foi o caso das observações pessoais realizadas (ver Anexo 8). Logo que possível (na própria sala de aula e nos intervalos), procedeu-se ao registo escrito das observações realizadas de forma a garantir o máximo rigor a todo o processo desenvolvido.

Carmo e Ferreira (1998) consideram que a observação corresponde a um meio indispensável pelo qual é possível compreender e interpretar os aspectos relativos à realidade social. Assim, pela observação participante, procurei vivenciar as práticas seguidas pela turma do segundo ano da referida escola, procurando, contudo, manter o distanciamento necessário com o objecto de observação, para que as interpretações efectuadas fossem as mais adequadas no contexto em causa.

Para Sousa (2005), a observação “permite efectuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” (p. 109). Contudo, é impossível observar todos os acontecimentos sucedidos num determinado local de estudo pelo que a observação é, por norma, limitada, incidindo apenas sobre uma parte do que acontece, não sendo possível abarcar a sua totalidade. No entanto, procurou-se estar presente no maior número possível de actividades desenvolvidas pela mesma turma, registando-se os acontecimentos pela ordem em que realmente decorreram (ver Anexo 8). As aulas com a professora titular de turma assim como as aulas de Educação Musical e de Inglês (do horário curricular) decorriam normalmente na sala de aula número 2, enquanto as aulas de Informática e de Educação Físico-Motora tinham lugar nos respectivos espaços. Todas estas actividades eram orientadas pelos docentes responsáveis, tendo-se verificado a homogeneização de actividades, à excepção das aulas de Informática em que os alunos realizavam tarefas consoante o seu nível de aptidão e de conhecimento. Atenda-se, por exemplo, ao Anexo 16, em que são apresentadas algumas actividades desenvolvidas na disciplina de Inglês. Todos os alunos tinham de escrever e/ou copiar as palavras em estudo, resultando daqui, muitas vezes, uma grande dificuldade por parte de alguns alunos. Esporadicamente, este docente propunha actividades mais práticas aos alunos que se encontravam noutra nível de conhecimentos (identificação de imagens e sua ilustração).

Os diferentes momentos que balizaram a planificação das observações efectuadas podem ser resumidos da seguinte forma: definição dos objectivos que se pretendiam alcançar; definição do tipo de observação a efectuar assim como a sua

calendarização; análise das situações em diferentes contextos de ocorrência; identificação do sistema de registo da informação obtida; verificação da validade dos dados recolhidos e, por último, o registo das conclusões obtidas.

Ao longo de todo o processo de observação, e no papel de investigadora, procurei fundir-me no cenário que pretendia estudar, perturbando a acção o menos possível com a minha presença. Tal como sustenta Woods (1993), os principais requisitos do investigador, num processo de observação, são “un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria” (p. 56), tendo-se recorrido, para o desenvolvimento deste estudo, a registos descritivos que iam sendo anotados no local de estudo e no próprio momento de ocorrência. Partindo-se do princípio de que a pesquisa etnográfica valoriza “as pequenas coisas (...), os pequenos mundos” (Sousa, 2003: 121), as conversas informais mantidas com a participante ocorreram dentro e fora da sala de aula, pois como ressalva Sousa (2003), os verdadeiros sentidos ou significados inerentes às práticas vivenciadas apenas conseguem ser retidos nas situações informais analisadas.

Com o decorrer do trabalho de campo, acabei por me tornar membro do grupo e, recorrendo à reflexão e à analogia, procurei analisar as reacções, as intenções e as motivações demonstradas pela participante. Por outro lado, ao vivenciar o contexto em estudo, actuei sobre o meio, recebendo deste uma acção simultânea. Na realidade, não foi possível descartar totalmente o meu envolvimento pessoal relativamente ao contexto educativo em causa. No entanto, foi fundamental manter um devido distanciamento associado a uma atitude reflexiva que sustentava as percepções efectuadas.

Pela observação participante, partilhei, com a turma em causa, um conjunto de actividades essenciais, apropriando-me da linguagem, das regras e dos modos de comportamento do grupo, assumindo também as mesmas obrigações e responsabilidades, tal como é defendido por Woods (1993). Seguindo os pressupostos da etnografia educacional, analisei materiais escritos, oficiais (Projecto Curricular de Escola e de Turma), planos de aulas, manuais escolares, cadernos de exercícios, fichas de trabalho e de avaliação, exposições e algumas imagens existentes na sala de aula.

Neste âmbito, o Projecto Curricular de Turma (ver Anexo 10.2.), elaborado pela participante, teve em conta os pressupostos constantes no Projecto Curricular de Escola (ver Anexo 10.1.), contemplando estratégias diversificadas de apoio pedagógico aos alunos que apresentavam mais dificuldades de aprendizagem. Estas, por sua vez, sendo sujeitas a um processo de avaliação contínua e/ou formativa, constituíam o ponto de

partida para a reformulação de estratégias pedagógicas a adoptar, influenciando nas actividades que se colocavam a cada uma das crianças em causa.

Nos projectos escolares, anteriormente focados, estava subjacente uma preocupação em ajudar todos os alunos a concretizar o ponto mais sublime da educação: a efectivação de aprendizagens. De facto, em ambos os documentos, foram claramente notórios os princípios relativos à diferenciação pedagógica, desde o reconhecimento de que todos possuímos, igualmente, pontos fortes e pontos mais fracos nas nossas realizações, até às diversas modalidades de intervenção pensadas consoante a situação em que cada aluno se encontrava (apoio pedagógico acrescido ou Necessidades Educativas Especiais). Tais procedimentos incidiam sobre estratégias adaptadas tais como o recurso a muitas imagens por forma a facilitar as aprendizagens, tornando-as mais apelativas, e a apresentação de fichas de trabalho consoante o ritmo, as capacidades e, por vezes, as preferências demonstradas por cada criança.

4.5.- Análise e interpretação dos dados

“Ao desempenharem o papel de técnicas de ruptura face à intuição aleatória e fácil, os processos de análise de conteúdo obrigam à observação de um intervalo de tempo entre o estímulo-mensagem e a reacção interpretativa” (Bardin, 2008: 11).

A abordagem etnográfica, de carácter altamente flexível, permitiu que a participante agisse de um modo natural, permitindo aferir, com mais precisão, a sua perspectiva pessoal. O processo decorrente do trabalho de campo realizado permitiu verificar que a docente em causa tinha consciência que, de facto, cada aluno possui as suas próprias especificidades, pelo que era necessário esforçar-se diariamente para conseguir compreender quais as dificuldades sentidas por cada um, ajudando todos a evoluir a partir do ponto em que se encontravam ou seja, a partir do progresso escolar já conseguido.

Por outro lado, e numa atitude de inclusão de todos os elementos da turma, a participante procurava fazer com que todas as crianças se sentissem integradas, questionando-as constantemente sobre eventuais dúvidas relativas aos conteúdos trabalhados ou levantando, por vezes, algumas questões para reflexão cujo propósito era simplesmente manter toda a turma atenta e participativa. A título de exemplo, no dia 12 de Janeiro, a docente colocou a seguinte questão para reflexão: “De que forma nos

podemos defender dos micróbios?”, não tendo confirmado nenhuma das respostas lançadas por forma a que todos os alunos tivessem a oportunidade de reflectir sobre este desafio. Somente após o intervalo, a docente levantou novamente a questão, deixando fluir algumas ideias, abrindo, posteriormente, um pequeno debate na turma. Uma vez aferidas as conclusões, foi possível constatar que a participante valoriza a perspectiva de todos os seus alunos, transmitindo-lhes sentimentos de confiança e de integração que harmonizam o ambiente relacional existente no grupo, facilitam a concretização de aprendizagens e, por fim, accionam o sucesso escolar.

Para Lüdke e André (1988), o processo de análise está presente em todas as fases da investigação, no entanto, a sua acção faz-se sentir de uma forma mais sistemática e formal quando o investigador finaliza a recolha de dados. De facto, ao longo do estudo, foram-se tomando decisões constantes relativamente aos aspectos que necessitavam de maior ênfase, procedendo-se à eliminação de outros considerados menos relevantes para o estudo. A revisão da literatura assumiu, igualmente, grande relevância ao longo de todo o processo de investigação e não unicamente na sua fase final, pois, ao relacionar as descobertas feitas no decurso do estudo com as informações obtidas a partir da literatura, tomaram-se decisões mais seguras sobre as áreas ou os aspectos de interesse que deviam ser mais atentamente explorados.

Segundo Benedict (2005), ninguém interpreta a realidade através de uma visão completamente isenta de preconceitos mas, antes, baseando-se em modos de pensar e costumes já instituídos e originários da cultura a que pertence. Fino (2003), por sua vez, defende que as convicções dos professores influenciam as situações contextuais em que decorrem as experiências de aprendizagem, constituindo, por isso, um elemento estruturador da cultura que se evidencia numa determinada sala de aula. Neste âmbito, a presente análise etnográfica teve de atender aos seguintes aspectos culturais: os intervenientes e os papéis que desempenhavam; as rotinas estabelecidas; o tipo de actividades levadas a cabo pelos alunos e professores assim como as aprendizagens propostas e os pressupostos curriculares que se procuravam alcançar; os tipos de interacção verificados entre os diferentes elementos da turma; as crenças e as convicções patentes entre os membros da turma em estudo e, por último, o grau de permeabilidade existente entre a cultura local e a cultura predominante no meio sociocultural envolvente. Neste sentido, verificou-se que a escola em causa procurava comemorar todas as datas importantes para a comunidade educativa (o Natal, o

Carnaval, a Páscoa, o Dia da Família, o Dia da Criança), o que servia de base para a realização de actividades e/ou jogos pedagógicos baseados nos aspectos culturais enraizados no próprio meio.

No presente trabalho, a análise dos dados foi realizada mediante a interpretação do conteúdo obtido a partir de duas entrevistas semi-directivas e o recurso a um quadro-síntese diário, abarcando os dados recolhidos por meio da observação participante. Este apontamento remete para a definição que é apresentada por Bardin (2008) no que concerne à análise de conteúdo, pois a autora define este processo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 33) em que são utilizados procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo implícito nas mensagens. O objectivo fundamental da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições em que as mensagens foram produzidas por um emissor (a professora participante) e recebidas por um determinado receptor, neste caso, eu própria, no papel de investigadora. A autora acrescenta que, “enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade” (p. 11).

Para Bardin (2008), o objecto de estudo da análise de conteúdo é a linguagem, sendo esta utilizada quando o investigador desenvolve uma pesquisa qualitativa, procurando-se obter uma melhor compreensão de um determinado discurso e extraindo deste os aspectos considerados mais relevantes. Nesta investigação, existiram três fases inerentes à análise de conteúdo: a pré-análise (primeiras ilações na fase de observação inicial – Novembro de 2010 – tendo-se constatado que a participante já possuía alguns conhecimentos gerais sobre a temática da diferenciação pedagógica); a exploração do material recolhido por meio das entrevistas e das observações realizadas e, por último, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Entre as técnicas mais comumente utilizadas para a análise de conteúdo apontam-se a análise léxica e a análise temática ou categorial (Bardin, 2008). A primeira reporta-se à análise das unidades de vocabulário propriamente ditas (nomes, adjectivos, verbos, entre outros) relacionadas com o objecto de pesquisa, enquanto a análise categorial visa o desmembramento do discurso em categorias, tendo em conta os temas relacionados ao objecto de pesquisa os quais, por sua vez, são identificados nos discursos analisados ao longo da investigação (idem).

“Analisar significa estudar, interpretar, procurar conhecer determinada realidade através do exame sistemático dos seus elementos” (Sousa, 2005: 264). Assim sendo, a análise de conteúdo realizada nesta investigação procurou determinar os conteúdos implícitos, ocultos e profundos que existiam para além do que estava expresso. As técnicas relativas à análise de conteúdo incidiram essencialmente na identificação de categorias e unidades de análise, procurando-se conhecer as principais áreas de interesse para o estudo em causa (o conceito de diferenciação pedagógica; o papel dos processos de formação na viabilização de estratégias pedagógicas diferenciadas e as necessidades de formação contínua tendo em vista uma resposta mais eficaz a todos os alunos). A técnica de análise temática ou categorial levou à descoberta de diferentes núcleos de sentido contidos nas comunicações e sobre os quais foi realizado o seu reagrupamento em classes ou categorias:

a) Investimento na Formação

Em primeiro lugar, e analisando os dados obtidos através do breve inquérito inicial (ver Anexo 7.1.), foi possível constatar que a respectiva docente, para além do curso de Pós-graduação (em Educação Especial) que frequentou de Outubro de 2010 a Março de 2011, também já possui um curso de Pós-graduação na área de Administração Educacional. Por outro lado, existe, na respectiva turma, um aluno que recebe apoio por parte da docente designada para a Educação Especial e outras duas crianças que usufruem de Apoio Pedagógico Acrescido (a docente responsável pelo exercício desta função docente foi destacada para outra escola, no início do mês de Janeiro de 2011, pelo que estas funções passaram a ser asseguradas pela docente titular de turma).

b) Atitude atenta aos alunos e espírito de iniciativa na prática profissional

O processo de observação (dentro e fora da sala de aula) teve início no mês de Novembro de 2010, momento em que foram observados alguns aspectos muito gerais sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pela participante. No mês seguinte (Dezembro de 2010), a docente esteve ausente por motivos de saúde, tendo sido substituída por outra professora, pelo que o processo de observação foi adiado, tendo sido retomado no dia cinco de Janeiro de 2011.

Assim, as primeiras observações realizadas permitiram verificar que a maioria dos alunos pertencentes à turma do segundo ano, na escola em estudo, provém de um meio sociocultural médio, possuindo expectativas positivas quanto aos seus resultados escolares e aos benefícios da escolarização. Por outro lado, verificou-se uma cultura de respeito e apreço entre a professora e os alunos, numa relação bidireccional, tendo-se também registado que, todos os dias, a docente procurava almoçar junto dos seus alunos, fazendo-os sentir-se valorizados, tentando inculcar-lhes, através do exemplo, algumas atitudes de amizade e cidadania.

A referida turma encontrava-se disposta em forma de “U”, ficando mais próximos da docente os três alunos que requeriam atenção e apoio com mais frequência (ver Anexo 5). Porém, a partir do dia 14 de Março, estes alunos foram colocados junto dos restantes colegas, pois a docente considerou ser uma mudança pertinente e necessária ao sentimento de integração por parte de todos (ver Anexo 6).

Esta constatação permite inferir que a docente é apologista de uma prática lectiva aberta e flexível, procurando proporcionar a todos os alunos as mesmas oportunidades para intervir ou participar nas aulas. E, tal como defende Cadima (1997), o professor deve demonstrar uma atitude de aceitação perante a diversidade, assumindo que cada aluno possui as suas próprias especificidades e procurando promover, no seu grupo-turma, a partilha de saberes, valorizando os conhecimentos que qualquer aluno possa evidenciar.

Ainda segundo Cadima (1997), ao professor compete estar atento às características e necessidades dos seus discentes para que seja possível proporcionar a cada um as actividades e interacções mais adequadas. Neste contexto, é de referir que a participante manifesta uma preocupação tangente ao que foi referido, planificando as actividades pedagógicas consoante as necessidades, os ritmos e as competências já adquiridas pelos alunos (ver Anexo 11). As fichas de trabalho, em geral, são minuciosamente pensadas para que cada criança tenha a possibilidade de fazer face às dificuldades sentidas e seja capaz de atingir um nível máximo de aprendizagem e/ou sucesso escolar. De ressaltar que a participante procurava preparar as fichas de trabalho seguindo estratégias diversificadas (influências recebidas da Formação em Diferenciação Pedagógica frequentada comigo, no período relativo ao trabalho de campo) por forma a conseguir aumentar a motivação dos alunos. A título de exemplo, atenda-se à ficha de trabalho de Língua Portuguesa constante na página 245. Neste caso,

o respectivo texto foi elaborado pela própria docente, tendo em conta o nome da criança para quem se destinava assim como um objecto que o mesmo aluno esperava receber na época de Natal.

Outra estratégia adoptada pela docente consistia em recorrer a um grande número de imagens, nas fichas de trabalho propostas, para que as actividades tivessem uma maior receptividade por parte das crianças (principalmente no caso dos alunos que sentiam maiores dificuldades).

Na turma, existiam dois alunos que ainda se encontravam a explorar os conteúdos de Língua Portuguesa do 1º ano, estando igualmente a exercitar actividades da área de Matemática diferentes das que eram trabalhadas pelos restantes elementos da turma (ver Anexo 15.2.). A docente também procurava proporcionar actividades diferenciadas às duas alunas que conseguiam atingir, rapidamente, os objectivos pretendidos, submetendo-as a desafios pedagógicos um pouco superiores às suas reais capacidades, tendo em vista o desenvolvimento das competências já reveladas. Tal procedimento enquadra-se nos pressupostos defendidos por Tomlinson (2008) ao definir a “boa educação como aquela que ajuda os alunos a maximizarem as suas capacidades de aprendizagem” (p. 23). Ou seja, constatou-se que a participante procurava planificar actividades enriquecedoras pelas quais fosse possível aumentar, gradativamente, o grau de dificuldade apresentado, confrontando assim todos os alunos perante desafios estimulantes que os levassem a testar os seus próprios limites pessoais (o que, por sua vez, era realizado com todos os educandos, quer se encontrassem num nível de aprendizagem mais elevado quer fossem portadores de dificuldades de aprendizagem).

Outro aspecto que desvenda o dinamismo desta professora na sua prática profissional prende-se com o Projecto de Intercâmbio já iniciado com a escola de Peniche. Com esta iniciativa, a pretensão da docente foi levar os alunos a conhecer mais eficazmente alguns conteúdos programáticos (neste caso, os meios de comunicação social e pessoal), procurando, simultaneamente, elevar o seu nível de expressão oral e escrita (devido à correspondência realizada via e-mail) e, ainda, fomentar uma relação de intercâmbio pela qual existisse a partilha/divulgação de aspectos culturais e actividades realizadas em ambas as escolas.

c) Reconhecimento e valorização das especificidades de cada aluno

No que concerne aos materiais pedagógicos afixados nas paredes da sala de aula, verificou-se que uma das regras estipuladas sobre o funcionamento da turma consistia em “falar sem gritar” (ver Anexo 9.1.), o que nos reporta para uma atitude completamente favorável aos alunos, em que o diálogo e a partilha de opiniões são práticas incentivadas no grupo-turma. Este facto remete para a relação dialógica apontada por Freire (1996) cujos fundamentos traduzem a necessidade de escutar os alunos, tentando perceber as opiniões que sustentam, numa atitude de inquietação e curiosidade. Tratando-se o Homem de um ser inevitavelmente inacabado, sujeito a uma “inconclusão em permanente movimento na História” (p. 51), urge rentabilizar as oportunidades que fluem para o diálogo. Neste âmbito, convém aludir à forma carinhosa e amável com que a docente se dirigia aos seus alunos, demonstrando, claramente, um tratamento igual para com todos, não se verificando, no entanto, uma total permissividade da sua parte. De facto, a sua chamada de atenção surgia sempre que se verificavam atitudes menos correctas por parte de qualquer aluno e, nestes casos, depreendia-se que o objectivo da sua intervenção era evitar o surgimento de situações adversas ao processo de aprendizagem, garantindo assim um ambiente pedagógico favorável. Também nesta situação ocorre um paralelo com os saberes transmitidos por Freire (1996):

“Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e cinzento me ponha nas minhas relações com os alunos (...). O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade” (p. 52).

Outro aspecto a reter das observações que foram realizadas remete para o facto de a participante procurar fomentar uma verdadeira participação no seu grupo-turma, conseguindo manter os seus alunos atentos e intelectualmente activos. Relativamente a este aspecto, é de salientar o paralelismo existente entre a actuação da participante e a análise que é apresentada por Oliveira-Formosinho (2001) ao defender que o professor empenhado é um profissional que demonstra as seguintes atitudes:

“Adopta um tom de voz positivo; (...) estabelece o contacto visual; é carinhoso e afectuoso; (...) mostra empatia com as necessidades e preocupações da criança; ouve a criança e responde-lhe; encoraja a criança a ter confiança; estimula o diálogo, a actividade ou o pensamento;

partilha as actividades da criança e dá-lhes relevo; permite à criança escolher e apoia a sua escolha; (...) encoraja a criança a ter ideias próprias e a assumir responsabilidades (...)" (p. 93).

Todos os aspectos anteriormente focados coadunam-se com a atitude diária e permanente que a docente demonstrava no exercício da sua actividade profissional. De facto, e por meio do processo de observação realizado, foi possível inferir a sua constante predisposição para atender aos interesses e necessidades pedagógicas sentidas por cada criança, numa atitude incansável de amizade e positivismo. Todas as solicitações (esclarecimento de dúvidas, apresentação de ideias, ...) feitas por parte dos alunos eram prontamente atendidas pela referida docente, tratando cada criança segundo as suas especificidades, por analogia ao que é defendido por diversos autores já referenciados no capítulo relativo à temática da diferenciação pedagógica. A título de exemplo, Cadima (1997) considera que a aceitação da diversidade orienta a acção do professor para uma pedagogia diferenciada pela qual são valorizadas as diferenças existentes num determinado grupo de alunos.

d) Planificação das actividades pedagógicas com base no nível de aprendizagem em que todos os alunos se encontravam

Ao longo da sua prática docente diária, e nos momentos dedicados à introdução de novos conteúdos, a participante dialogava com toda a turma, procurando identificar os conhecimentos que os alunos já possuíam sobre os assuntos que estavam a ser trabalhados. Desta forma, a docente colocava em prática o que é defendido por Freire (1996), ao partir do ponto em que os alunos se encontravam antes de planificar as actividades pedagógicas (ver Anexo 11), valorizando as características dos diferentes contextos socioculturais, económicos e ideológicos de cada um dos seus alunos. Tal atitude foi, também, sistematizada por meio da elaboração dos Planos de Recuperação cuja pretensão era garantir uma aprendizagem de sucesso para os alunos que apresentavam mais dificuldades (ver Anexo 12). Tais planos foram elaborados tendo em conta uma observação e análise cuidadosas sobre as capacidades e dificuldades sentidas por cada criança, a par de uma conversação e partilha de dados com os respectivos encarregados de educação.

A mesma docente procurava coadunar as competências e os objectivos programáticos pretendidos aos materiais que considerava mais apropriados em cada situação, valorizando, também, os motivos que mais influenciavam o empenho dos seus alunos nas aprendizagens, o que, por sua vez, é defendido por Lopes e Silva (2010). Da mesma forma, verificou-se, da sua parte, uma preocupação em atender às necessidades pedagógicas de todos os alunos, pressupostos que, por sua vez, estão contidos no Projecto Curricular de Escola (ver Anexo 10.1.) e foram realmente contemplados quer no Projecto Curricular de Turma (ver Anexo 10.2.) quer na própria prática docente exercida.

Sempre que considerava oportuno, a docente procurava modificar algumas estratégias pedagógicas por forma a conseguir dar resposta a alguns alunos em determinadas situações, procedendo, por exemplo, a alterações quanto às modalidades de trabalho (trabalho de grupo, a pares ou individual) ou permitindo que os próprios alunos sugerissem temáticas a ser desenvolvidas na turma. Por outro lado, muitas das actividades realizadas envolviam todos os elementos da turma, principalmente quando se tratavam de temáticas relacionadas com a área disciplinar de Estudo do Meio (alimentação, higiene oral e corporal, regras de cidadania, ...) ou com alguns tópicos relativos à Língua Portuguesa tais como sequências de imagens visualizadas no retroprojector com o propósito de contar, recontar e escrever as respectivas legendas com palavras acessíveis a todos os alunos (ver Anexo 15.3.).

O aluno abrangido pela Educação Especial efectuava as suas aprendizagens segundo uma planificação que tinha por base os conteúdos gerais programáticos do nível de escolaridade em que se encontrava (segundo ano) e que, posteriormente, era sujeita às devidas adaptações curriculares, repensando-se alguns conteúdos curriculares e as respectivas estratégias a implementar Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro (adaptado à RAM através do Decreto-Lei n.º 33/2009/M, de 31 de Dezembro).

e) Postura ética demonstrada na prática profissional

Das observações que foram realizadas fora da sala de aula, ao longo do processo de investigação, é de salientar o grau de autonomia demonstrado pela maioria dos alunos (na medida em que procuravam a professora, um número reduzido de vezes, para expor certos comentários sobre acontecimentos ocorridos ao longo do intervalo) assim

como a atitude de profissionalismo e dedicação às crianças por parte da participante, tendo em conta o acompanhamento de qualidade que lhes proporcionava (quer dentro da sala de aula quer ao longo dos intervalos) e as palavras de amizade, respeito e imparcialidade que empregava nas conversas informais efectuadas com os colegas de profissão, nos espaços exteriores à sala de aula. Este aspecto encontra algum paralelo com a obra de Freire (1996) cuja postura ideológica aponta para a imperiosa necessidade de existir uma atitude ética enraizada nas práticas dos professores.

f) Necessidades de formação tendo em vista a melhoria da prática profissional desenvolvida

A primeira entrevista realizada à participante neste processo de investigação (ver anexo 7.2.) permitiu verificar que a docente já possuía alguns conhecimentos no que respeita à temática da diferenciação pedagógica devido à Pós-graduação em Educação Especial que começara a frequentar a partir de Novembro de 2010. Para esta docente, cada aluno apresenta características próprias, pelo que é fundamental exercer uma gestão flexível do currículo, procurando-se proporcionar a todos a obtenção dos mesmos objectivos curriculares embora por vias diferentes.

O principal motivo que a levou a frequentar um curso desta natureza foi, essencialmente, a preocupação de adequar, mais eficazmente, a sua prática pedagógica ao grupo de alunos com quem trabalha diariamente.

g) Frequência em Acções de Formação Contínua, procurando melhorar a aprendizagem dos alunos

De referir, também, a minha participação, juntamente com a participante, numa Acção de Formação subordinada à temática em análise (*Práticas Pedagógicas Diferenciadas: Reinventar a Escola e a Profissão Docente*) e orientada pela Mestre Fernanda Gouveia, no período correspondente de 19 de Fevereiro a 02 de Abril de 2011. Esta Acção de Formação consistiu numa excelente oportunidade para verificar de que modo a participante reflecte sobre a sua prática pedagógica e em que medida procura desencadear alterações significativas ao nível do ensino que pratica, tendo em vista a melhoria da aprendizagem dos seus alunos.

No âmbito do que foi apresentado anteriormente, foi possível constatar que a referida docente possui uma “mente aberta a novas ideias” (Lopes e Silva, 2010: XVIII) e uma profunda vontade de procurar alternativas de ensino que possam desencadear a melhoria de aprendizagem dos seus alunos. Lopes e Silva (2010) defendem que “a essência do bom ensino exige que as suas expectativas e concepções sejam submetidas a debate, refutação e investigação” (p. XII). E, de facto, no que respeita ao processo de formação, notou-se, por parte da mesma professora, uma preocupação em questionar algumas concepções relativas ao processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, por meio de uma atitude evidente de questionamento e de reflexão sobre a sua prática pedagógica, a participante revelou disponibilidade para conhecer as estratégias de diferenciação pedagógica existentes e/ou facultadas pela investigação educacional de forma a conseguir assegurar a todos os seus alunos uma melhoria significativa ao nível da aprendizagem.

h) Valorização dos processos de formação

A segunda entrevista, realizada à participante, em Março de 2011 (ver Anexo 7.3.), permitiu verificar que a docente valoriza o contributo da formação quer se tratem de Acções de Formação Contínua quer sejam formações de âmbito mais alargado como foi o caso da Pós-graduação que frequentou na área da Educação Especial. A docente considera que, de uma forma geral, os processos de formação assumem uma enorme relevância no crescimento e desenvolvimento profissional dos indivíduos.

No caso específico da formação que recebeu, a docente considera que foi de extrema relevância para o seu desenvolvimento profissional, pois passou a valorizar com mais intensidade o papel da escola e o conceito de Escola Inclusiva. De facto, se inicialmente a docente já possuía alguns conhecimentos nesta área, passou, posteriormente, a sustentar o pressuposto de que os alunos não são todos iguais, chegando a reformular a sua estratégia global de ensino, tendo em vista um atendimento mais eficaz das necessidades e características apresentadas pelos seus alunos.

Por outro lado, a docente refere que sente, constantemente, uma necessidade de receber formação em qualquer área tangente ao campo educacional (onde inclui, em primeiro lugar, a temática da diferenciação pedagógica), podendo, assim, inferir-se a sua contínua predisposição para investir nos programas formativos.

i) Atitude profissional direccionada para o sucesso escolar dos alunos

A análise aprofundada de todos os dados obtidos ao longo deste processo de investigação permite considerar a eficácia da professora em estudo na medida em que a maioria dos pressupostos inerentes à sua prática pedagógica correspondem ao que é defendido por Lopes e Silva: “... mais do que métodos eficazes, há princípios que asseguram um bom ensino e determinadas características dos professores que permitem fazer a diferença, no que respeita ao sucesso dos alunos” (2010: XII). Como tal, é possível deduzir que esta docente apresenta, de facto, uma atitude profissional favorável à aprendizagem de qualidade por parte dos discentes, a par de um conjunto de princípios éticos e pedagógicos tangentes ao perfil de desempenho traçado para os professores em exercício (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto).

Por último, convém salientar que a prática docente exercida pela participante é uma actividade reflectida e consistente na medida em que se baseia em dados obtidos pela investigação educacional, denotando-se uma enorme preocupação em atender às especificidades de cada aluno, numa atitude de aceitação imediata da diversidade existente na sala de aula. A docente procura frequentar diversas Acções de Formação, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e estratégias pedagógicas que lhe permitam o desenvolvimento da sua prática profissional. E, segundo Lopes e Silva (2010):

“É urgente este posicionamento no ensino. É fundamental que os professores analisem a forma como ensinam, considerando os resultados da investigação no planeamento de alternativas de acção inovadoras (...). O objectivo é que os professores desenvolvam o seu conhecimento profissional, para que, mais eficazmente, resolvam os problemas de aprendizagem dos seus alunos e da escola em geral” (p. XVI).

A frequência em Acções de Formação Contínua, por parte desta docente, permanece aliada a um notável sentido de iniciativa que lhe permite colocar em prática as informações, as estratégias e os conhecimentos recebidos (o que foi bem perceptível durante e após a Acção de Formação em Diferenciação Pedagógica já referida anteriormente). Por outro lado, e segundo Tomlinson (2008), os professores devem procurar manter uma atenção aprofundada aos seus alunos para que consigam proceder aos ajustes pedagógicos sempre que tal se considere necessário:

“Um professor que adopta o ensino diferenciado não se vê como alguém que já diferencia o ensino. Pelo contrário, esse professor está plenamente consciente de que cada hora de ensino, cada dia passado na sala de aula, pode revelar um novo modo de adequar o ensino aos alunos” (p. 20).

Da mesma forma, constatou-se que a participante procurava adequar regularmente as actividades desenvolvidas e as respectivas estratégias, tendo em conta as observações e os registos que ia obtendo dos seus alunos. O seu propósito era dar resposta às especificidades de cada um, procurando, simultaneamente, que as crianças se sentissem plenamente integradas no grupo do qual faziam parte. E, tal como defende Tomlinson (2008), também a participante considerava que as práticas subjacentes ao ensino diferenciado preparam melhor os alunos para a vida já que permitem a promoção de um vasto leque de estratégias pelas quais é possível abranger os diferentes perfis de aprendizagem existentes numa mesma turma.

4.5.1.- Resposta às questões de investigação inicialmente levantadas

Após a análise realizada sobre os dados recolhidos ao longo desta investigação convém apresentar, igualmente, as respostas obtidas às cinco questões de investigação inicialmente levantadas.

Em que consiste o processo de diferenciação pedagógica? Qual a concepção mais generalizada relativamente a esta temática?

Relativamente à questão colocada, aprez salientar que a diferenciação pedagógica consiste na promoção de estratégias pedagógicas diversificadas, partindo-se do princípio de que os alunos de uma mesma turma possuem diferentes estilos e perfis de aprendizagem. Sem descuidar a igualdade de acesso aos conhecimentos e competências essenciais, o professor que diferencia o ensino deve procurar fazer com que cada criança se sinta constantemente desafiada, sendo capaz de avançar mediante o seu próprio ritmo e com o incentivo do professor para níveis de aprendizagem gradualmente superiores.

A diferenciação pedagógica não implica, tal como está praticamente generalizado no meio educativo, a atribuição de tarefas diferentes para cada aluno mas, antes, uma gestão flexível e adequada dos desafios que se propõem aos alunos por

forma a que todos consigam entender o processo de aprendizagem como um processo significativo e gratificante, o que conduzirá, certamente, ao sucesso escolar.

De que forma é operacionalizada a diferenciação pedagógica no Primeiro Ciclo do Ensino Básico?

No Primeiro Ciclo do Ensino Básico, a diferenciação pedagógica é operacionalizada mediante a implementação de estratégias pedagógicas diversificadas, abarcando inúmeros tipos de actividades e/ou realizações como sejam trabalhos de grupo, a pares ou de carácter individual para a exploração das temáticas que constituem o conteúdo programático do ano de escolaridade em que os alunos se encontram. A diferenciação pedagógica pode decorrer ao nível dos conteúdos ou dos processos implementados pelos professores. Assim sendo, é possível, no mesmo momento pedagógico, trabalhar conteúdos diferentes com alunos da mesma turma ou explorar os mesmos conteúdos por meio de estratégias diferentes (adaptação de fichas de trabalho, recurso a imagens significativas para os alunos, ...), tendo em conta diversos critérios entre os quais constam os interesses manifestados pelos alunos, as principais dificuldades sentidas, o nível de preparação assim como o estilo de aprendizagem preferencial manifestado por cada criança. Os critérios apresentados subjazem, igualmente, à diferenciação dos processos, verificando-se o recurso a actividades e estratégias diferentes consoante o perfil de aprendizagem do(s) aluno(s) em causa.

As práticas pedagógicas diferenciadas favorecem o sucesso escolar ou contribuem, de alguma forma, para o aumento das desigualdades existentes entre os alunos?

As práticas pedagógicas diferenciadas favorecem, certamente, o sucesso escolar dos alunos. Considerando os pressupostos inerentes às Inteligências Múltiplas, apresentadas por Gardner, urge estar atento às especificidades demonstradas por cada criança, procurando planear as actividades a partir do ponto em que cada um se encontra, diversificando, assim, as estratégias propostas e permitindo as mesmas oportunidades de aprendizagem a todos os educandos.

Qual o impacto educativo da diferenciação pedagógica aplicada a alunos com Necessidades Educativas Especiais?

A diferenciação pedagógica, aplicada aos alunos que revelam Necessidades Educativas Especiais, consiste no recurso a actividades e/ou estratégias que procuram facilitar a concretização de aprendizagens por parte desses alunos. Tais estratégias passam pela atribuição de fichas de trabalho apelativas, contendo muitas imagens, pois o objectivo não é colocar o aluno a escrever demasiado mas, antes, fazê-lo sentir-se motivado e predisposto para as actividades escolares. Por outro lado, as actividades são preparadas pelo professor tendo em conta o nível de consecução e/ou de conhecimentos em que cada um destes alunos se encontra para que os alunos não desmotivem perante actividades que não capazes de realizar.

Nestas situações específicas, as estratégias de diferenciação pedagógica assumem um impacto bastante positivo na medida em que aumentam os sentimentos de confiança e motivação por parte dos alunos implicados, fazendo com que se sintam capazes de aprender e de acompanhar a caminhada escolar no grupo-turma a que pertencem. E, embora se apercebam de que as actividades que realizam diferem daquelas que são propostas aos restantes colegas, o sentimento que continuará a prevalecer será o da inclusão, pois notam que o professor valoriza as suas intervenções e realizações na turma e também constata que as actividades desenvolvidas dentro do grupo são igualmente diversificadas para todos, sem excepção (para tal, torna-se fundamental que o professor responsável mantenha uma comunicação aberta com os seus alunos, levando-os a tomar conhecimento de todos estes aspectos).

Que necessidades de formação sentem os professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico no que respeita à implementação de práticas pedagógicas diferenciadas? Qual o contributo da formação contínua neste processo?

A diferenciação pedagógica corresponde a um processo complexo já que pressupõe uma constante actualização de conhecimentos e uma atitude de investigação permanente. Como tal, e tendo em conta o que foi retido a partir da presente investigação, pode referir-se que as necessidades de formação por parte dos professores que procuram implementar estratégias de diferenciação pedagógica continuam a fazer-se sentir até mesmo nos casos em que os professores possuem um percurso formativo dinâmico e intenso (o que se adequa perfeitamente ao estudo de caso retratado nesta investigação). De facto, partindo do pressuposto de que cada aluno é único e possui as

suas próprias especificidades, é possível inferir que os seus pontos de interesse assim como os seus pontos fortes ou fracos e as suas necessidades pedagógicas estão sujeitas a múltiplas variações ao longo do tempo, pelo que o professor deve procurar observar os seus alunos de uma forma constante, procurando identificar as alterações ocorridas para planificar, a partir deste ponto, as actividades e estratégias mais adequadas para tais alunos nas etapas seguintes.

4.6.- Questões éticas no processo de investigação

No campo da investigação, a ética corresponde ao conjunto das normas inerentes aos procedimentos considerados correctos ou incorrectos por um determinado grupo profissional (Bogdan e Biklen, 1994). Segundo as normas evocadas, permitiu-se que a docente do segundo ano pudesse deliberar sobre a sua participação nesta investigação, cuja natureza conheceu previamente. Assim, os formulários relativos ao questionário e às entrevistas desta investigação continham as directrizes inerentes ao estudo, explicitando as minhas pretensões, enquanto investigadora, relativamente aos resultados pretendidos.

No decorrer das entrevistas, houve um total respeito pela cultura e pelos valores demonstrados pela entrevistada, procurando-se ouvir atentamente as suas respostas de forma a “estimular o fluxo natural de informações” (Lüdke e André, 1988: 35) transmitidas. Por outro lado, tentou-se, ao máximo, não influenciar o rumo natural do processo de entrevista, proporcionando à entrevistada um clima de confiança que lhe permitia expressar-se livremente.

Bogdan e Biklen (1994) fazem referência a quatro princípios éticos que devem nortear os processos de investigação no campo da Educação Básica. Tais princípios intersectaram o presente estudo e traduzem o seguinte: as identidades dos sujeitos devem ser protegidas ao longo de todo o processo de investigação; o investigador deve demonstrar atitudes de respeito e de consideração para com os participantes de forma a obter da sua parte um maior grau de cooperação; o investigador deve ser claro e explícito quanto aos termos do acordo inerente ao estudo que será implementado e, por último, deve existir uma autenticidade no registo dos resultados obtidos, pois “confeccionar ou distorcer dados constitui o pecado mortal de um cientista” (idem: 77). Contudo, pode acontecer que os sujeitos envolvidos não exijam a regra do anonimato,

autorizando a divulgação da sua identidade, o que, de facto, sucedeu nesta investigação. Por último, garantiu-se à participante que não seria alvo de quaisquer prejuízos por ter participado neste estudo.

4.7.- Limitações inerentes ao estudo

Relativamente às limitações que, de forma directa ou indirecta estiveram relacionadas com este trabalho de investigação, podem destacar-se o intervalo de tempo proposto (um ano), o que implicou uma correcta e eficaz gestão do tempo. Por outro lado, foram de grande relevância o tempo disponibilizado com as burocracias solicitadas pela instituição em estudo e por algumas entidades oficiais. Com efeito, a realização das entrevistas implicou um pedido de autorização por escrito à Direcção Regional de Educação, o que foi efectuado logo que possível de forma a evitar que o processo se prolongasse para além do período inicialmente previsto.

Na fase correspondente ao trabalho de campo foi de extrema importância atender à disponibilidade da participante embora este factor tenha chegado a contribuir, de alguma forma, para o prolongamento do processo.

Nesta investigação, e tal como defendem Bogdan e Biklen (1994), procurou-se interagir com a participante de uma forma natural que não fosse intrusiva nem ameaçadora para não comprometer nem modificar o modo como esta normalmente se comportava, procurando oferecer mais fidedignidade aos dados recolhidos ao longo da investigação. Neste tipo de investigação, a questão relativa à garantia prendeu-se com a correspondência entre os dados que eram registados e o que realmente acontecia no local de estudo.

Bogdan e Biklen (1994) referem que a investigação qualitativa lança acentuados riscos de subjectividade na medida em que as atitudes e os preconceitos próprios do investigador podem influenciar os dados recolhidos. Tal sucede, particularmente, “quando os dados têm de ser processados pela mente do investigador antes de serem postos no papel” (p. 67). Este aspecto foi tido em conta ao longo desta investigação, tendo-se procurado estudar, de uma forma objectiva, os estados subjectivos da professora participante, o que foi sistematizado por meio das reflexões que iam sendo tecidas diariamente.

Lüdke e André (1988) sustentam que a questão mais pertinente nas abordagens qualitativas prende-se com a subjectividade do investigador. Será oportuno esclarecer que os juízos de valor por mim sustentados não influenciaram quer a recolha quer a análise dos dados. Alguns autores reconhecem a dificuldade de separar os valores pessoais do processo de pesquisa, apresentando, deste modo, algumas medidas que o investigador pode tomar no sentido de controlar, ao máximo, os efeitos da sua própria subjectividade:

“Uma das formas de controle é a revelação, pelo pesquisador, de seus preconceitos, valores, pressupostos, de modo que as pessoas possam julgar o seu peso relativo ao desenvolvimento do estudo. Na medida do possível, o pesquisador deve também revelar ao leitor em que medida ele foi afetado pelo estudo, explicitando as mudanças porventura havidas nos seus pressupostos, valores e julgamentos” (p. 51).

A questão da validade dos dados remete para a frequência e a duração das observações. Assim, para que este estudo fosse efectuado de uma forma mais completa, tornou-se fundamental a recolha de dados em diferentes momentos ou situações vivenciadas pela turma em causa quando orientadas pela participante, por períodos relativamente longos no local de estudo (desde a entrada na sala de aula até ao toque de saída).

Enquanto investigadora, os efeitos que causei no objecto da investigação não foram possíveis de eliminar por completo. Contudo, por meio de um conhecimento aprofundado do contexto, consegui interpretar as acções cometidas e tomar consciência dos momentos em que a participante sentia um menor à-vontade. Sobre este aspecto, Bogdan e Biklen (1994) referem que “as pessoas revelam tanto de si próprias nas suas reacções aos que habitualmente as rodeiam, como aos estranhos, desde que estejamos cientes das diferenças” (p. 69). Como tal, procurei atender a este pressuposto, intervindo nessas situações e desviando a atenção para outro assunto por forma a que a participante se sentisse menos observada e focalizada, obtendo, assim, uma predisposição para continuar a agir de um modo tão natural quanto possível.

Tratando-se de um estudo qualitativo, o principal instrumento da recolha de dados fui eu própria, colega da participante, pelo que, apesar de todo o rigor revelado, foi necessário estar sob constante alerta para conseguir manter a maior neutralidade possível, tal como é indicado por Sousa (2005). Da mesma forma, procurei transmitir, de uma forma objectiva, os dados que foram recolhidos junto da entrevistada, evitando dar a conhecer as deduções ou informações que eu esperava obter de forma a não

influenciar as respostas concedidas. Apesar de tudo, Sousa (2005) considera que, “mesmo perante as maiores evidências, os resultados de uma investigação jamais serão definitivos, apontando apenas probabilidades e nunca certezas” (p. 12) já que se trata de uma recolha de informações intensamente marcada pela subjectividade quer por parte do investigador quer pelo(s) próprio(s) objecto(s) da investigação.

Paralelamente ao que foi exposto anteriormente, Fernandes (1991) considera que uma das grandes limitações da investigação qualitativa prende-se com a questão da objectividade. De facto, “a percepção que um sujeito tem de um dado fenómeno é fortemente influenciada ou distorcida pelas suas convicções ou até pelos seus interesses” (p. 4), pelo que, no caso particular desta investigação, houve o cuidado de distanciar as concepções e convicções já existentes sobre a participante com o intuito de tornar este processo o mais fidedigno possível.

O facto de se tratar de um estudo de caso colocou, a este estudo, o problema da pouca representatividade (Bell, 2004) e da impossibilidade de se efectuarem generalizações (Sousa, 2005). Por outro lado, tratando-se de uma investigação no próprio local de ocorrência, e num determinado momento, veio dificultar a verificação das informações obtidas, não permitindo confirmar se houve distorções no seu processo de aquisição (Sousa, 2005). Apesar de tudo, e tal como afirmam Bogdan e Biklen (1994), o objectivo principal desta investigação qualitativa consistiu na construção de conhecimento e a sua utilidade foi determinada pela capacidade de proceder à descrição e compreensão da temática em estudo.

Na presente investigação não se verificou a preocupação de estabelecer a generalização dos resultados, procurando-se, essencialmente, estabelecer afirmações universais sobre a pesquisa efectuada. Assim sendo, mesmo as descrições de cariz mais específico ou particular (como foi o caso desta investigação) devem ser valorizadas, devendo-se ter em conta que qualquer trabalho de pesquisa abre lacunas que podem ser exploradas e explicadas por outros investigadores (Bogdan e Biklen, 1994). Nesta pesquisa etnográfica não se procurou comprovar teorias nem proceder a generalizações, procedendo-se, antes, à descrição de uma determinada realidade educativa, procurando compreendê-la e transmitindo os seus múltiplos significados mediante a análise interpretativa anteriormente apresentada.

O presente estudo poderá permitir que outros profissionais na área da Educação desenvolvam a mesma temática, pondo em causa novas questões de investigação

relativas ao processo de diferenciação pedagógica no Primeiro Ciclo do Ensino Básico explorando, para tal, o contributo da formação contínua de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão da literatura assim como o estudo de caso de abordagem etnográfica anteriormente apresentados permitiram tecer as considerações finais que em seguida se apresentam. Para tal, foram de grande relevância os contributos de diversos autores associados às temáticas da Supervisão Pedagógica, Formação de Professores e Diferenciação Pedagógica, o que foi enriquecido com a análise elaborada sobre o estudo de caso inerente a esta investigação.

A supervisão pedagógica, assumida como um processo de auto-regulação e de postura crítica face aos contextos profissionais, insere-se no quadro de uma atitude profissional favorável à gestão diferenciada das aprendizagens. De facto, a sua acção permite ao professor supervisionado a criação de um estilo pessoal de intervenção pedagógica, onde estão claramente implícitos os pressupostos da diferenciação pedagógica.

Na área educacional, a acção supervisiva corresponde a uma forma de estar na profissão docente que remete para os processos de descoberta e reflexão, levando cada professor a compreender e aceitar que, tal como ele próprio, também os seus alunos possuem um percurso e um perfil de aprendizagem específicos. Assim, o conceito de diferenciação pedagógica implica incontornavelmente um processo de supervisão já que para colocar em prática uma pedagogia diferenciada eficaz o professor tem de assumir uma postura permanentemente atenta, observando e avaliando, continuamente, atitudes, competências e comportamentos revelados pelos seus alunos.

A supervisão pedagógica, aliada à formação contínua de professores e a uma prática docente reflexiva, pode, assim, permitir aos profissionais de Educação repensar e até mesmo reformular alguns dos procedimentos e estratégias implementados, sempre que tal se considere necessário e benéfico para o sucesso educativo dos alunos. A acção do supervisor pedagógico recai sobre uma articulação harmoniosa entre a teoria e a prática, incentivando os professores para a promoção de mudanças ao nível da prática pedagógica, tendo em vista a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Tal como referem Santos e Brandão (2008), a função da supervisão pedagógica resume-se em “tornar o mundo melhor” (p. 88) por meio de uma constante actualização de conhecimentos. De facto, actualmente considera-se que o processo supervisivo permite o desenvolvimento profissional não só dos professores em formação inicial mas de todos os profissionais que exercem funções numa determinada escola, pelo que o

processo de Supervisão pode contribuir para o desenvolvimento organizacional e para a melhoria de vida das próprias escolas. Tal como defendem Fernandes e Vieira (2006), a supervisão pedagógica pode conduzir à reformulação de normas instituídas, procurando-se introduzir princípios que tornem as práticas pedagógicas mais racionais e justas.

Por vezes, os professores possuem determinadas concepções que não divulgam com receio de que a própria instituição escolar as não aceite. Neste contexto, Sá-Chaves e Amaral (2001) apelam para a importância de identificar as necessidades de formação existentes numa determinada instituição escolar, levando os seus professores a investir nas áreas de formação em que tais necessidades são mais evidentes. No entanto, e tal como é defendido por estas autoras, é essencial ocorrer, numa fase posterior aos processos de formação, a partilha dos saberes adquiridos e preconizados, o que equivale a uma via de crescimento e de enriquecimento a nível profissional.

As práticas de carácter inovador encontram sempre um maior ou menor grau de resistência, consoante os contextos em que decorrem, verificando-se que a sua efectiva aceitação e instituição corresponde a um processo de grande complexidade. Sobre este aspecto, as autoras anteriormente citadas referem que a profunda vontade de mudança é o primeiro grande passo para a assumpção de uma reflexão crítica permanente, conducente, por sua vez, à reformulação de práticas já instituídas. Face ao exposto, o nível de formação que cada indivíduo apresenta só pode ser aprofundado se existir uma vontade intrínseca e um investimento de cariz pessoal.

Para Nóvoa (1992), os processos de formação docente não se têm baseado nos projectos das escolas, o que preconiza a sua ineficácia, pois não procuram responder às necessidades formativas existentes na realidade. Da mesma forma, e como defende Perrenoud (1993), a acção pedagógica não deve limitar-se ao seguimento de teorias e modelos educativos existentes, devendo contribuir para uma efectiva tomada de decisões e resolução de problemas reais decorrentes da prática docente.

Da mesma forma, Vieira (1992) alerta para a importância de se conjugarem, na formação de professores, a teoria e a prática, a investigação e a acção. Por outras palavras, a formação docente não deverá dissociar-se das práticas pedagógicas implementadas, devendo contribuir para a melhoria da acção docente. Os professores, por sua vez, devem ter bem presente que a frequência em acções de formação contínua permite a actualização de conhecimentos, contribuindo para o enriquecimento do trabalho que é desenvolvido com os alunos.

Tal como é defendido por Esteves (2001), a formação de professores deve corresponder a um processo que se prolonga ao longo da vida, tendo em vista o desenvolvimento das competências docentes, concordando-se com Canário (1999), segundo o qual, as competências exigidas aos professores consolidam-se com a prática profissional, nos reais contextos de intervenção. Os processos de formação docente devem ser não só dinâmicos como também permanentes de forma a permitir que os professores actualizem, continuamente, os conhecimentos científico-pedagógicos que já possuem e sejam capazes de acompanhar eficazmente a evolução constante verificada na sociedade.

Como defende Vieira (2006), os conteúdos inerentes aos programas de formação docente devem procurar responder aos interesses e necessidades dos próprios formandos implicados, devendo igualmente possuir um carácter inovador pelo qual seja possível direccionar as práticas pedagógicas para uma autonomia mais significativa quer para os professores quer para os próprios alunos. A pedagogia para a autonomia defendida por esta autora remete para a importância de inculcar-se nos alunos uma postura crítica perante o conjunto de saberes que lhes são disponibilizados pela escola (metacognição). Aqui emergem os princípios da diferenciação pedagógica já que os alunos são incentivados a reflectir sobre os conhecimentos que adquirem por meio da instituição escolar, apostando-se nos seus estilos de aprendizagem preferenciais.

Urge, assim, assumir uma atitude reflexiva que permita identificar o contributo e as limitações dos processos formativos, reflectindo-se sobre os aspectos que podem ser modificados, tendo em vista a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica e uma consequente melhoria da prática docente. Para tal, o professor deve, também, assumir uma atitude investigativa que lhe permita questionar a sua prática pedagógica e compreendê-la de forma a proceder às reformulações consideradas necessárias e/ou pertinentes perante cada situação. A mudança ao nível das práticas pedagógicas depende, tal como menciona Nóvoa (1991), da atitude profissional assumida pelos professores, estando igualmente relacionada com a gestão levada a cabo pelas próprias instituições de ensino. Os processos de diferenciação pedagógica resultantes de tais atitudes reflexiva e investigativa seriam igualmente diferenciados, dependendo de múltiplos factores associados à situação concreta de cada instituição escolar (a atitude assumida pelos professores implicados, as características da própria

organização e administração escolar assim como as condições socioculturais inerentes a cada escola).

Analisando os contributos de Silva (2003), a formação contínua influencia, com pouca intensidade, a transformação das práticas pedagógicas dos professores, devendo assumir-se, como defende Freire (1996), uma atitude permanente de curiosidade e de pesquisa necessária a uma efectiva mudança de práticas (sempre que tal se justifique e na medida em que preconizem a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica, tendo em vista o aproveitamento do potencial pedagógico de cada aluno).

Assumindo uma postura crítico-reflexiva e de acordo com a perspectiva apresentada por Pacheco (2001), o próprio currículo implica uma construção permanente já que é influenciado por factores socioculturais e o seu propósito recai sobre a melhoria das práticas educativas. E, como defende Alarcão (2001b), a escola actual deverá assumir uma atitude de reflexão consciente pela qual seja possível repensar as práticas pedagógicas que são implementadas. Da mesma forma, os currículos de formação devem ser submetidos a um processo reflexivo antes, durante e após a sua implementação para que se adequem, da melhor forma, aos reais contextos educacionais e tenham em conta o propósito de ajustar a prática docente aos pressupostos da diferenciação pedagógica.

Cientes de que o objectivo fundamental da acção educativa é a melhoria e a efectivação da aprendizagem, torna-se necessário atender aos diferentes estilos e necessidades de aprendizagem revelados pelos alunos, procurando envolver todos no processo educativo. Como tal, e, de acordo com Alarcão (1996), é facilmente perceptível que os pressupostos inerentes à prática reflexiva apontam para os princípios da verdade e da justiça social, apurando-se, deste modo, a importância da flexibilização dos processos de intervenção educativa, os quais se encontram estritamente relacionados com a avaliação contínua que, por sua vez, recai sobre as necessidades pedagógicas diagnosticadas nos alunos.

Na segunda metade do século XIX, os estudos de grandes pensadores na área da educação permitiram a emergência de alternativas que se colocaram às formas tradicionais de ensino. A educação escolar assim como os processos inerentes ao desenvolvimento curricular passaram a ser influenciados por correntes ideológicas mais centradas nas necessidades sentidas pelos próprios alunos e nos seus interesses intrínsecos. Assim sendo, surgiram, por parte de diversos pedagogos, perspectivas

assentes numa racionalidade prática e reflexiva do currículo, desbravando-se algumas questões relevantes e, por vezes, procedendo-se à reconceptualização da perspectiva técnica que prevaleceu durante décadas sobre o processo de construção curricular.

Actualmente, é incontestável a ideia de que a actividade docente deve ter como principal objectivo o sucesso educativo de todos os seus educandos. Para tal, é imprescindível que o professor defina uma acção pedagógica diferenciada, tendo em conta os diferentes contextos de intervenção, não esquecendo que cada aluno possui as suas próprias especificidades, o que directamente irá corresponder a um aumento da motivação sentida pelos próprios alunos. No entanto, apesar dos movimentos progressistas verificados na área da educação predominam, todavia, na escola actual, alguns indícios tangentes às práticas do ensino tradicional.

O currículo único, dirigido igualmente a todos os elementos de um grupo de alunos, constitui um alvo de reflexão por parte dos docentes implicados, sendo concebido como um projecto que se constrói e reconstrói de uma forma permanente, tendo em conta as características de um determinado contexto pedagógico e implicando uma constante reformulação no que concerne às estratégias a implementar quer ao nível do grande grupo quer a nível individual.

Segundo Morgado (2001), a escola tem revelado alguma dificuldade em responder positivamente a todos os alunos. Assim, para que se institucionalize, na prática, uma escola para todos, terá de promover-se e incentivar-se a inclusão de todos na sociedade, o que aponta para o redireccionamento da acção educativa numa lógica comunitarista. Ao colocar-se esta temática num plano unicamente retórico, consegue-se apenas a sua permanência ou ocultação, cabendo aos professores reflectir, num contínuo processo de investigação, para que consigam equacionar respostas eficazes e viáveis perante as reais necessidades de aprendizagem apresentadas pelo público escolar.

As causas das dificuldades de aprendizagem registadas no meio escolar não devem ser unicamente atribuídas à pessoa do aluno, devendo os professores assumir, também, uma responsabilidade ao nível ético-profissional no sentido de promoverem situações propiciadoras de aprendizagem. Neste âmbito, as situações pedagógicas que preconizam a experimentação, a descoberta e a discussão de vários pontos de vista constituem-se mais eficazes na consolidação de conhecimentos e na conseqüente promoção de um efectivo sucesso educativo.

A diferenciação pedagógica corresponde, na prática comum dos professores, a uma atitude profissional inevitável que permite dar resposta aos desafios colocados à escola actual, viabilizando a formação de cidadãos autónomos, críticos e comprometidos socialmente. Para tal, a relação estabelecida entre o professor e os seus alunos deverá assentar em princípios éticos, apontando para um sentido de responsabilidade e respeito mútuos, de tal modo que seja possível atingir o objectivo basilar da educação: a preconização de uma escola para todos, fundada numa pedagogia que permanentemente procura qualificar-se.

No que respeita às práticas pedagógicas implementadas, os professores devem atribuir maior relevância aos processos de aprendizagem que, por sua vez, estão intrinsecamente relacionados com os conteúdos programáticos a desenvolver com os alunos. Ao elaborar a planificação das actividades lectivas, torna-se necessário e evidente proceder a uma reflexão cuidadosa de forma a respeitar diversos condicionalismos entre os quais se destaca o ritmo de aprendizagem e de execução de tarefas por parte de cada aluno. Também o trabalho de projecto representa, actualmente, um desafio pedagógico quer para os professores quer para os alunos, pois implica um redimensionamento nas formas de ensinar e de aprender. Neste sentido, torna-se fundamental mobilizar as diferentes dimensões cognitiva, emocional e relacional de forma a conseguir-se colocar em prática actividades que permitam a cooperação e a partilha de conhecimentos entre todos os actores da acção educativa implicados.

Os sinais de desenvolvimento verificados nos últimos vinte anos aos níveis social e tecnológico têm vindo a originar transformações significativas no campo educativo. A sociedade do conhecimento coloca aos professores o constante desafio de desenvolver novas competências, as quais passam a exigir destes profissionais uma formação permanente e actualizada que os capacite para o desempenho de novos papéis. Na actualidade, os alunos têm a possibilidade de adquirir grande parte dos conhecimentos fora da escola, o que converge para uma transformação ao nível dos papéis tradicionalmente atribuídos ao professor. Assiste-se, deste modo, à necessidade de atender ao perfil do professor (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto) tendo em vista uma prática docente mais criativa e dinamizadora, capaz de acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade.

Como defende Gadotti (2000), “eles e elas necessitam de uma educação para a diversidade fundada numa ética e numa cultura da diversidade” (p. 107). De facto, urge,

à instituição escolar, ter bem presente que a escola passou a abarcar um público cada vez mais heterogéneo no que respeita às suas características socioculturais, pelo que as estratégias pedagógicas deverão ser alvo de uma reflexão crítica e consciente por parte de todos os profissionais da área educacional (o que, por sua vez, deverá ser conseguido por meio de uma atitude investigativa). Torna-se, assim, imprescindível a existência de um clima escolar permeável à mudança, às atitudes de iniciativa e à partilha/comunicação entre os diversos intervenientes do processo educativo. Os processos de formação contínua assumem um importante papel quer pela permanente actualização de conhecimentos científicos e disciplinares que facultam quer pela modificação de atitudes que possibilitam aos professores, numa lógica de desenvolvimento ou valorização pessoal e profissional.

Uma análise aprofundada às formas de ensinar pode conduzir à adopção de alternativas de acção inovadoras, permitindo, de certo modo, melhorar a qualidade de aprendizagem dos alunos. Por outras palavras, os professores terão de aceitar que os desafios impostos pela sua actividade profissional incidem, incontornavelmente, sobre uma mente aberta às novas ideias educacionais. Torna-se cada vez mais indispensável uma avaliação constante dos efeitos que a prática docente exercida consegue provocar ao nível da aprendizagem dos educandos a par de uma atenção redobrada relativamente aos benefícios subjacentes aos processos de diferenciação pedagógica.

O papel da supervisão pedagógica pode ser fundamental. De facto, ao assumirem uma atitude crítico-reflexiva sobre as práticas pedagógicas implementadas, os professores poderão desencadear uma melhoria significativa da sua actividade profissional, passando a assumir ou a promover estratégias de diferenciação pedagógica favoráveis à efectivação das aprendizagens escolares. Por outro lado, é um dado adquirido que o investimento no desenvolvimento profissional assume repercussões significativas na qualidade das aprendizagens que são concretizadas pelos alunos, contribuindo, igualmente, para a melhoria da qualidade de vida das próprias escolas.

A formação contínua de professores pode contribuir para o desenvolvimento de competências docentes que, em detrimento de um ensino uniformizador, atribuem ao aluno o foco central de todo o processo educativo, preconizando o recurso a estratégias diversificadas pelas quais é possível garantir uma educação mais democrática e inclusiva. Mas, para tal, torna-se necessário aludir a uma perspectiva de formação docente em que os seus intervenientes assumam um papel activo, não se limitando a ser

unicamente consumidores passivos dos programas de formação existentes. Atendendo aos contributos de Gardner (1994), os quais, por sua vez, se coadunam com o que é defendido por Morais (1993), é possível verificar que na fase intercalar, desde a infância até à adolescência, os alunos revelam uma intensa predisposição para desenvolver as suas capacidades cognitivas desde que sejam devidamente estimulados ao nível intelectual pelos respectivos professores. Daqui se depreende o papel fundamental que os processos de diferenciação pedagógica podem assumir na rentabilização do potencial apresentado por cada aluno na medida em que a sua acção recai sobre a valorização dos diferentes estilos e perfis de aprendizagem existentes numa mesma turma.

A escola dos nossos dias depara-se com uma acentuada heterogeneidade ao nível sociocultural e, como defende Gadotti (2000), “nesse novo cenário da educação, será preciso reconstruir o saber da escola e a formação do educador” (p. 107). De facto, as exigências apresentadas pelo século XXI têm assumido uma inclinação evidente pelas aprendizagens significativas, tomando-se como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem os conhecimentos que os alunos já possuem mediante um processo interactivo entre o professor e todos os seus educandos. Nesta dinâmica, o professor não limita o exercício da sua acção docente à mera transmissão de conhecimentos, passando a actuar como mediador, colaborando com os alunos na atribuição de significado relativamente aos conteúdos trabalhados, numa perspectiva de construção conjunta do conhecimento.

Como defende Vieira (2004), “a educação apresenta-se então hoje, como uma experiência global com diferentes práticas pedagógicas a levar a cabo ao longo de toda a vida” (p. 29), contribuindo para uma formação integral do indivíduo, nos planos cognitivo e prático, e permitindo o seu desenvolvimento enquanto pessoa e membro da sociedade a que pertence. A educação deve, assim, procurar facultar aos indivíduos alguns tipos de aprendizagens fundamentais que, segundo o mesmo autor, podem resumir-se às seguintes: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos”, ou seja, “aprender a ser” (2004: 29), permitindo aos alunos o desenvolvimento integral da sua personalidade e capacidade de autonomia.

Convém, também, realçar a dimensão ética que está subjacente aos processos formativos, reafirmando as suas profundas implicações na vida escolar dos próprios alunos. De um modo geral, verifica-se que a formação contínua de professores complementa os processos de formação inicial na medida em que possibilita a partilha

de experiências profissionais, a implementação de estratégias no campo de trabalho e a respectiva reflexão crítica, o que ocorre de uma forma contextualizada.

Na presente investigação, optou-se por proceder a um estudo de caso de abordagem etnográfica por considerar-se que é mais produtivo e eficaz estudar a realidade educativa quando se está *por dentro*, ou seja, quando se faz parte do ambiente onde decorre a pesquisa. Por outro lado, nestas condições, os participantes tendem a agir mais naturalmente, o que favorece a validade dos processos efectuados. O estudo de caso já referenciado, aliado a uma linha de pesquisa etnográfica, contribuiu, positivamente, para aprofundar a reflexão, a análise e a avaliação dos efeitos que determinadas práticas pedagógicas podem exercer nos processos de aprendizagem levados a cabo pelos alunos.

Como defendem Tomlinson e Allan (2002), a instituição escolar carece de professores interessados e dispostos a aceitar os alunos tal como eles são, procurando garantir o seu sucesso escolar por meio de uma atitude dinâmica e compreensiva, caso contrário “o número de alunos frustrados e privados dos seus direitos nas nossas escolas só poderá multiplicar” (p. 13). Aqui é revelado o papel decisivo que a diferenciação pedagógica pode exercer na prática educativa. De facto, é urgente atender às necessidades pedagógicas reveladas pelos alunos, pois estará basicamente ultrapassado o típico modelo de trabalhar com uma turma como se todos os seus elementos possuam características semelhantes.

Em jeito de conclusão, apraz salientar que a actividade docente não pode dissociar-se de uma visão atenta e crítica à educação que flui na sociedade, devendo o professor procurar compreender e gerir eficazmente a complexidade das situações educativas que emanam dos reais contextos educacionais. Mas, para que tal constitua, de facto, uma realidade, urge aliar as práticas pedagógicas a uma atitude incessante de investigação e dinamismo, potenciadora de iniciativas e geradora de mudanças no ambiente educativo, única via pela qual a diferenciação pedagógica poderá vincular-se, efectivamente, ao campo educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2000). A gestão flexível do currículo: Práticas e atitudes em confronto e análise. In R. Vieira (Org.), *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 13, pp.141-211.
- Alarcão, I. (1991). Dimensões de formação. In Tavares, J. (Org.), *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto. Porto Editora.
- Alarcão, I. (1999). Um olhar reflexivo sobre a supervisão. In A. Moreira et al. (Orgs.), *Supervisão na formação: Contributos inovadores. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2001a). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação? In Bártoolo P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior (Cadernos da Formação de Professores – I)*. Porto. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001b). Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto. Porto Editora.
- Alarcão, I. (Org.) (2001c). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre. Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In Júlia Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Porto. Porto Editora.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra. Edições Almedina.
- Almeida, L. S. (1998). Aprendizagem escolar, dificuldades e prevenção. In L. S. Almeida e J. Tavares (Orgs.), *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto. Porto Editora.
- André, M. E. D. A. (2008). *Etnografia da prática escolar*. São Paulo. Papyrus Editora.
- Antunes, C. (2005). *As inteligências múltiplas e os seus estímulos*. Porto. Edições ASA.
- Balancho, M^a. J. e Coelho, F. (1994). *Motivar os alunos - Criatividade na relação pedagógica: Conceitos e práticas* (1^a ed.). Lisboa. Texto Editora.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.

- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Benedict, R. (2005). *Padrões de cultura*. Tradução de Alberto Candeias. Lisboa: Livros do Brasil.
- Bloom, B. S. et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: Longmans.
- Bloom, B. S. (1981). *Características humanas e aprendizagem escolar: Uma concepção revolucionária para o ensino*. Porto Alegre: Rio de Janeiro. Editora Globo. Tradução de Maria Angela Vinagre de Almeida.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto. Porto Editora.
- Bourdieu, P. e Passeron, J.- C. (1978). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa. Editorial Vega.
- Bruner, J. S. (1976). *Uma nova teoria de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A.
- Bruner, J. S. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa. Relógio D'Água Editores.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima et al. (1997), *Diferenciação pedagógica no Ensino Básico: Alguns itinerários*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (1999). A escola: O lugar onde os professores aprendem. In Moreira et al. (Orgs.), *Supervisão na formação: Contributos inovadores. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro (CD-ROM).
- Canário, R., Alves, N. e Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social: Para uma análise crítica da política Teip*. Lisboa: Educa. Instituto de Inovação Educacional.
- Cardona, M^a. J. (2006). *Educação de Infância: Formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca. Editora Cosmos.
- Carmo, H. e Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, L. de M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto. Porto Editora.
- Correll, W. (1973). *Psicologia pedagógica*. São Paulo. Edições Paulistas.
- Coutinho, C. e Chaves, J. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. In Revista Portuguesa de Educação, 15 (1). CIE. Universidade do Minho. Consultado a 28-06-2011 em:
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/retrieve/940/ClaraCoutinho.pdf>.

- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir* – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI. Porto: ASA.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade: A criança e o currículo*. Lisboa. Relógio D'Água Editores. Tradução de Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá.
- Diniz, A. A. (1992). Etnografia e a tarefa de ensinar. In Revista - *O Professor*, nº 29 (3ª série), Nov./Dez. 1992.
- Esteves, M. (2001). A investigação como estratégia de formação de professores: Perspectivas e realidades. In Revista *Máthesis*, nº 10, p. 217-233.
Consultado a 10-10-2010 em:
- Estrela, M^a. T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (2ª edição). Porto. Porto Editora.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. In *Noesis* (18). 64-66. Consultado a 28-06-2011 em:
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>.
- Fernandes, E. (1990). *O aluno e o professor na escola moderna*. Aveiro. Editora Estante.
- Fernandes, E. (2004). *Sucessos dos insucessos escolares e educativos*. Porto. Editora Edipanta.
- Fernandes, I. S. e Vieira, F. (2006). A supervisão como um jogo de subversão de regras. In F. Vieira (2006), *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde. Edições Pedagogo.
- Fino, C. N. (2003). *FAQs, etnografia e observação participante*. In P. Tapernoux (Dir.), *SEE - Revista europeia de etnografia da educação*, nº 3.
- Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco e M. O. Evangelista (Orgs.), *Formação de professores: Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto. Porto Editora.
- Fonseca, J. (1992). Formação de professores para a aprendizagem cognitiva dos alunos. In H. Salema e L. de Almeida (Coords.), *Revista Inovação*, Vol. 5, nº 2-3.

- Formosinho, J. (1991). Modelos organizacionais na formação contínua de professores. In J. Tavares (Org.), *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores: Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Cadernos de Formação de Professores, 1- INAFOP). Porto: Porto Editora, pp. 46-64.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedago.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. São Paulo: Editora Paz e Terra. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin.
- Freire, P. e Shor, I. (1986). *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre. Artmed Editora.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Tradução de Isabel Narciso. Porto. Porto Editora.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). Currículo e diversidade cultural. In T. T. Silva e A. F. Moreira (Orgs.), *Territórios conquistados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Grave-Resendes, L. e Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gregório, C. (1997). Condições necessárias à diferenciação. Estratégias de diferenciação. In A. Cadima et al. (1997), *Diferenciação pedagógica no Ensino Básico: Alguns itinerários*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc GrawHill.

- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto. Porto Editora.
- Lamy, F. (2008). *Supervisão pedagógica*. In *Correio da Educação* (Janeiro de 2009). Nº 339. Consultado a 28-06-2011 em: http://www.asa.pt/CE/PDF/339/CE339_2009-01-15.pdf.
- Lopes, J. e Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa. LIDEL Edições Técnicas.
- Lüdke, M. e André, M. E. D. A. (1988). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo. EPU – Editora Pedagógica e Universitária.
- Madureira, I. P. e Leite, T. S. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, R. (1991). A dimensão pessoal e social na formação contínua de professores na perspectiva da LBSE e da Reforma Educativa. In J. Tavares (Org.), *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marques, R. (2001). *Saber educar: Guia do professor*. (1ª ed.). Lisboa. Editorial Presença.
- Montagner, H. (1998). *Acabar com o insucesso na escola: A criança, as suas competências e os seus ritmos*. Tradução de Maria de Leiria. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morais, M. de F. (1993). A modificabilidade cognitiva: Uma responsabilidade a assumir. In L. S. Almeida (Coord.), *Capacitar a escola para o sucesso: Orientações para a prática educativa*. Vila Nova de Gaia. Edições EDIPSICO.
- Moreira, A. F. (1997). Currículo, utopia e pós-modernidade. In A. F. Moreira (Org.), *Currículo: Questões actuais*. São Paulo: Papyrus Editora.
- Morgado, J. (1999). Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou «Como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?». In *Revista - Análise Psicológica: Educação e Desenvolvimento*, n.º 1, série XVII.
- Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica* (2ª ed.). Lisboa. Editorial Presença.
- Nisbet, J. (1992). Ensinar e aprender a pensar: Uma (re)visão temática. In H. Salema e L. de Almeida (Coords.), *Revista Inovação*, Vol. 5, nº 2-3.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In Tavares, J. (Org.). *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (coord.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2001). Associação criança: Uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho, (Orgs.) (2001), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho, (Orgs.) (2001), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2002a). *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Porto. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2002b). *A supervisão na formação de professores II: Da organização à pessoa*. Porto. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1998). A avaliação da aprendizagem. In L. S. Almeida e J. Tavares (Orgs.), *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto. Porto Editora.
- Paszkievicz, C. S. (2008). Gestão flexível do currículo: A real dimensão da diferenciação curricular. In *Revista Saberes Interdisciplinares*, n.º 1, São João Del Rei: IPTAN, Vol. 1, p. 47-74, Jan./Jun. 2008.
- Perestrelo, M^a. de F. (2001). *Gerir a diversidade no quotidiano da sala de aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre. Artmed Editora.
- Pires, M^a. A. (1991). *Formação contínua de professores: Dimensão institucional e administrativa*. In Tavares, J. (Org.). *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Postic, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra. Edições Almedina.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Raimundo, J. B. (1991). Formação contínua. In J. Tavares (Org.), *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Raposo, N. V., Bidarra, M. G. e Festas, M. I. (1998). *Dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. C. (1993). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa. Texto Editora.
- Ribeiro, A. (1997). *Formar professores: Elementos para uma teoria e Prática da Formação* (5ª edição). Lisboa. Texto Editora.
- Rodrigues, Â. e Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão do currículo: Fundamentos e práticas*. Lisboa. Ministério da Educação. DEP.
- Roldão, M. C. (2001). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In M. C. Roldão e R. Marques (Orgs.), *Inovação, currículo e formação*. Porto. Porto Editora.
- Roldão, M^a. do C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: Conceito, discurso e práxis*. Porto. Porto Editora.
- Roldão, M^a. do C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (1ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. e Amaral, M. J. (2001). Supervisão reflexiva: A passagem do eu solitário ao eu solidário. In Isabel Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto. Porto Editora.
- Salema, M. H. (1992). Ensinar e aprender a pensar: Uma estratégia para a compensação educativa. Resultados preliminares de uma investigação. In H. Salema e L. de Almeida (Coords.), *Revista Inovação*, Vol. 5, nº 2-3.
- Santos, L. (s.d.). *Diferenciação Pedagógica: Um desafio a enfrentar*. Consultado a 02-02-2011 em <http://area.fc.ul.pt/en/artigos%20publicados%20nacionais/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf>.
- Santos, B. R. (2007). *Comunidade escolar e inclusão: Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, M. A. e Brandão, M. I. S. (2008). A supervisão pedagógica numa articulação entre a preparação do educador, a formação do aluno e a qualidade da educação das crianças: A função da escala de empenhamento do adulto na concretização deste processo. In *Cadernos de Estudo*. Porto. ESE de Paula Frassinetti, n.º 7, p. 79-105.

- Silva, J. N. (2003). A formação contínua de professores: Contradições de um modelo. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco e M. O. Evangelista (Orgs.), *Formação de professores: Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto. Porto Editora.
- Sotiropoulos, L. (2005). Intégrer à la fois le social et l'individuel dans l'analyse ethnographique. In Tapernoux, P. (Dir.), *SEE - Revista europeia de etnografia da educação*. Vol. 4.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa. Editora Livros Horizonte.
- Sousa, J. M^a. (2000). *O professor como pessoa: A dimensão pessoal na formação de professores*. Porto. Edições ASA.
- Sousa, J. M^a. (2003). O currículo à luz da etnografia. In P. Tapernoux (Dir.), *SEE - Revista europeia de etnografia da educação*, nº 3.
- Sousa, J. M^a. (s.d.). *Professor: Uma Profissão? O papel da instituição formadora*. Consultado a 28-06-2011 em <http://www3.uma.pt/jesus Sousa/Tribuna/8.pdf>.
- Taba, H. (1967). *Teacher's handbook for elementary social studies*. Palo Alto, Calif.: Addison-Wesley.
- Tavares, J. (1998). Construção do conhecimento e aprendizagem. In L. S. Almeida e J. Tavares (Orgs.), *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto. Porto Editora.
- Teodoro, A. (1991). A formação contínua dos professores num contexto de reforma. In J. Tavares (Org.), *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tomlinson, C. A. e Allan, S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto. Edições ASA.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto. Porto Editora.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vieira, E. (2004). Diferenciação pedagógica. In E. Vieira (Coord.), *Origens - Revista Cultural* n.º 9, p. 27-32. Edição Casa da Cultura de Santa Cruz.
- Vieira, F. (1992). *Factores de constrangimento de uma abordagem reflexiva na formação didáctica de professores*. In *Revista - O professor*, nº 29 (3ª série), Nov./Dez. 1992.

- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: Para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In F. Vieira (2006) et al., *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde. Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. In *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 30, n.º 106, p. 197-217, Jan./Abr.
Consultado a 15-03-2011 em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100010&lng=en&nrm=iso.
- Vieira, R. M. e Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem: O questionamento promotor do pensamento crítico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vilar, A. M. (1994). *Currículo e ensino: Para uma prática teórica*. Rio Tinto. Edições ASA.
- Vygotski, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo. Martins Fontes Editora.
- Woods, P. (1993). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Traducción de Marco Aurelio Galmarini. Barcelona. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y Ediciones Paidós Ibérica.
- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Tradução de Maria Isabel Real Fernandes de Sá e Maria João Álvarez Martins. Porto. Porto Editora.
- Yin, R.K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre. Artmed Editora.
- Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa. Edições ASA.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Tradução de A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa. Editora Educa.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Declaração de Salamanca, Junho de 1994.

Decreto-Lei n.º 207/96 de 2 de Novembro.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro (alterado pelo Decreto-Lei n.º 209/2002 de 17 de Outubro).

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro (adaptado à RAM através do Decreto-Lei n.º 33/2009/M, de 31 de Dezembro).

Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M de 18 de Agosto.

Despacho Normativo n.º 50/2005 de 20 de Outubro.

Despacho Normativo n.º 1/2006 de 6 de Janeiro.

Despacho Normativo n.º 6/2010 de 19 de Fevereiro.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro da Lei de Bases do Sistema Educativo (reformulada pelas Leis n.ºs. 115/97 de 19 de Setembro e 49/2005 de 30 de Agosto, sendo esta última reformulada pela Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto).

ANEXOS

Anexo 1. Pedido de autorização à Escola para o trabalho de campo

Exmo. Senhor Director da
EB1/PE do Lombo do Guiné

Assunto: Autorização para Trabalho de Campo

Eu, Betty Concepcion Gonçalves Gomes da Silva, Professora do Quadro de Escola da EB1/PE do Lombo do Guiné, situada no Arco da Calheta, venho por este meio pedir a V.^a Ex.^a que se digne autorizar a minha Investigação de Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Supervisão Pedagógica, ministrado pela Universidade da Madeira, tendo como Directora de Curso a Prof.^a. Doutora Jesus Maria Sousa, sob o tema: *Diferenciação pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico: O contributo da formação contínua de professores*, na referida Escola cujo código é 3101102. A Investigação pretende ter como participante a docente do 2º ano de escolaridade no presente ano lectivo.

Com esta Investigação pretende-se estudar a realidade subjacente ao processo de diferenciação pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico, procurando-se descortinar de que modo os contextos de formação contínua de professores podem contribuir para a sua viabilização. Como metodologia de trabalho optar-se-á pela realização de um Estudo de Caso sobre a mesma turma tendo em vista a concretização de um estudo mais aprofundado sobre esta temática.

Com os melhores cumprimentos

Calheta, 26 de Outubro de 2010

A docente:

Anexo 2. Parecer favorável do Director da Escola

Site: <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pelguine>

Blogue: <http://eb1pelguine.blogs.sapo.pt>

REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

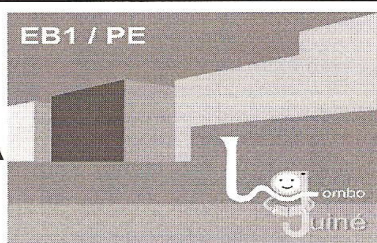
GOVERNO REGIONAL

SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

DIRECÇÃO REGIONAL DE ADMINISTRAÇÃO EDUCATIVA

DELEGAÇÃO ESCOLAR DA CALHETA

EB1/PE LOMBO DO GUINÉ



**Exc.º Senhor Director
Regional de Educação**

**Nossa referência
Of. Nº 328**

**Data
26-10-2010**

Assunto: Autorização para trabalho de campo

Ex.º Sr.º Director Regional de Educação, serve a presente para informar a V. Ex^a, que sou de parecer favorável relativamente ao trabalho de campo a ser aplicado na escola supracitada pela Docente do Quadro de Escola, Betty Concépcion Gonçalves Gomes da Silva para o ano Lectivo 2010/2011.

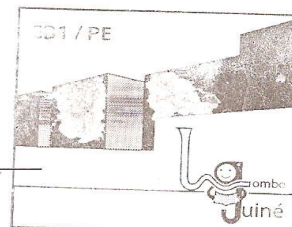
Junto envio em anexo o pedido de autorização da Docente.

Sem mais assunto de momento

Os melhores cumprimentos

O Director da Escola


(Arlindo Augusto Carvalho)



Morada: Sítio do Loreto; 9370-032 Arco da Calheta **Contactos:** 291827234 ou 291827148 **Fax:** 291827235
Endereços electrónicos: arlindocarvalho2002@hotmail.com ou eb1pelguine@madeira-edu.pt

Anexo 3. Pedido de autorização à Direcção Regional de Educação para o trabalho de campo

Exmo. Senhor Director
Regional de Educação da
Região Autónoma da Madeira

Assunto: Autorização para Trabalho de Campo

Eu, Betty Concepcion Gonçalves Gomes da Silva, Professora do Quadro de Escola da EB1/PE do Lombo do Guiné, situada no Arco da Calheta, venho por este meio pedir a V.^a Ex.^a que se digne autorizar a minha Investigação de Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Supervisão Pedagógica, ministrado pela Universidade da Madeira, tendo como Directora de Curso a Prof.^a. Doutora Jesus Maria Sousa, sob o tema: *Diferenciação pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico: O contributo da formação contínua de professores*, na referida Escola cujo código é 3101102. A Investigação pretende ter como participante a docente do 2º ano de escolaridade no presente ano lectivo.

Com esta Investigação pretende-se estudar a realidade subjacente ao processo de diferenciação pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico, procurando-se descortinar de que modo os contextos de formação contínua de professores podem contribuir para a sua viabilização. Como metodologia de trabalho optar-se-á pela realização de um Estudo de Caso sobre a mesma turma tendo em vista a concretização de um estudo mais aprofundado sobre esta temática.

Junto envio em anexo o pedido de autorização endereçado ao Director da referida Escola com o parecer favorável.

Com os melhores cumprimentos

Calheta, 19 de Novembro de 2010

A docente:

Anexo 4. Parecer favorável do Director Regional de Educação



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

C/C EB1/PE Lombo da Guiné-Calheta

EXMA. SENHORA
DRA. BETY CONCEPCION GONÇALVES
GOMES DA SILVA
EB1/PE LOMBO DA GUINÉ
SÍTIO DO LORETO
9370-032 ARCO DA CALHETA

1760 /5

Sua referência

Sua comunicação de

Nossa referência

Data

19/11/10

Proc. 5.79/10

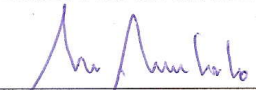
29. NOV 2010

ASSUNTO: Autorização - Realização de Entrevistas - Estudo "Diferenciação pedagógica no 1º ciclo do Ensino Básico: O contributo da formação contínua de professores"

Em referência à v/carta, informo que autorizo, a realização de entrevistas sobre o tema referido em epígrafe, na EB1/PE do Lombo da Guiné, à docente do 2º ano de escolaridade, tendo em conta o parecer favorável da Directora da Escola, no entanto o processo deverá ser operacionalizado junto da Direcção da Escola.

Com os melhores cumprimentos,

O DIRECTOR REGIONAL


(Rui Anacleto Mendes Alves)

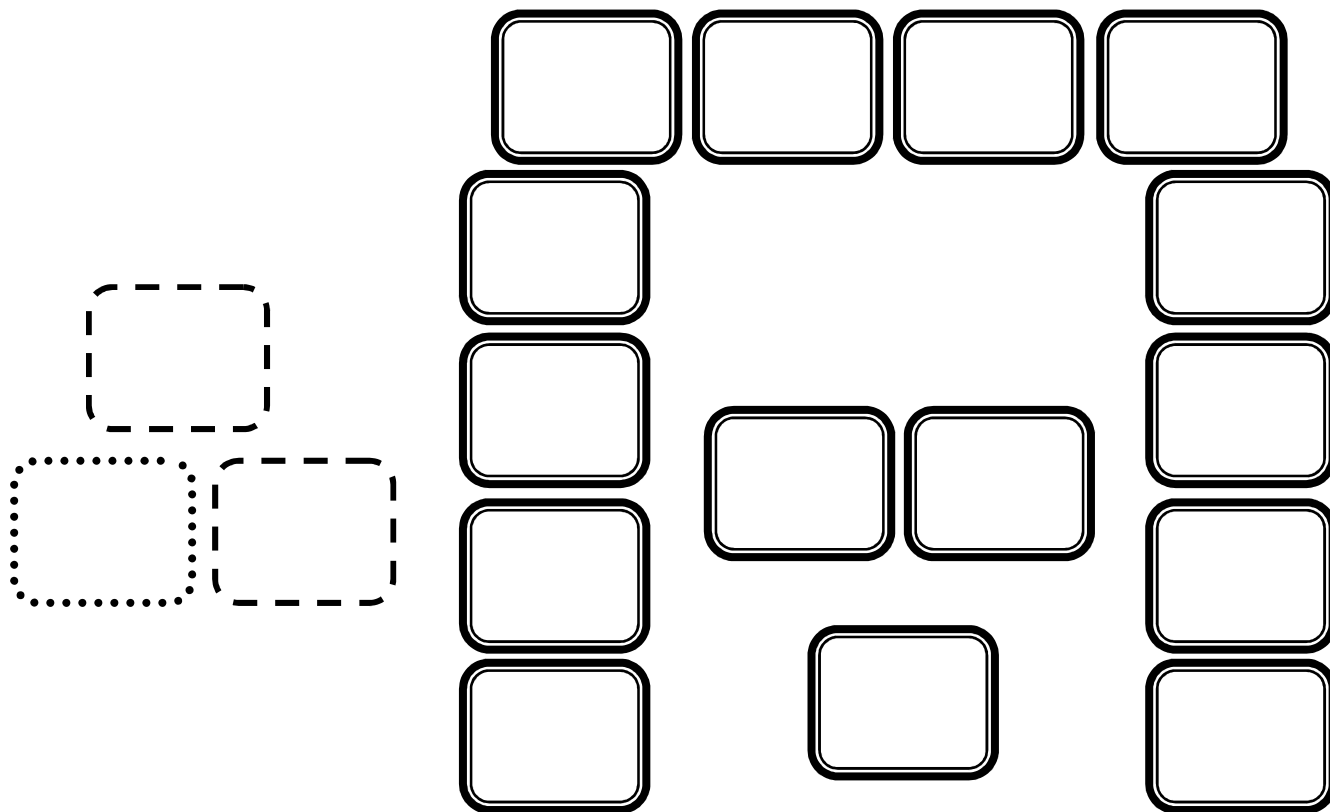
MCP

Direcção Regional de Educação - Ed. D. João - Rua Cidade do Cabo, nº 38 - 9050-047 Funchal
☎ 291708420 Fax 291708437

Mod. IE-700-015 - Sig.

Anexo 5. Planta da sala de aula em estudo

De Novembro de 2010 a 12 de Março de 2011



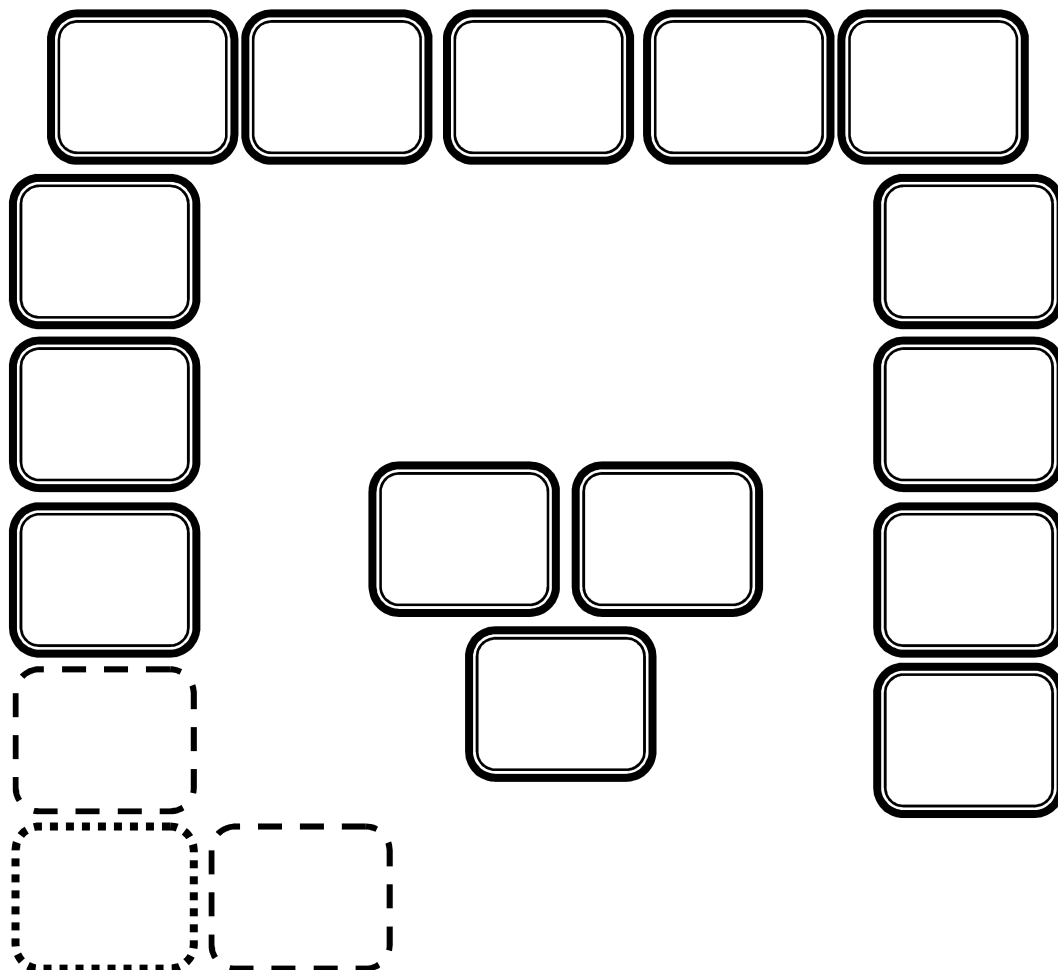
Aluno com Necessidades Educativas Especiais



Alunos com Apoio Pedagógico Acrescido

Anexo 6. Planta da sala de aula em estudo

A partir de 14 de Março de 2011



Aluno com Necessidades Educativas Especiais



Alunos com Apoio Pedagógico Acrescido

Anexo 7. Entrevistas para o trabalho de campo



Projecto de Investigação em Ciências da Educação

Área de Supervisão Pedagógica

Ano Lectivo 2010/2011

Entrevistas para o trabalho de campo

Professora Orientadora: Doutora Jesus Maria Sousa

Mestranda: Betty Concepcion Gonçalves Gomes da Silva

E-mail: betty79gomes@hotmail.com

Telem. 968617981

Anexo 7.1. Questionário inicial – Novembro de 2010

Numa primeira fase e, procurando conhecer as características do contexto em estudo, irei apresentar um breve inquérito, colocando algumas questões objectivas relativamente a si e à turma em geral.

1- Dados específicos sobre a sua situação profissional:

Idade

Habilitações Académicas:

Bacharelato Licenciatura Mestrado

Outra: Pós-Graduação

Tempo de serviço docente

Tempo de serviço nesta escola

Acompanhamento da turma desde o 1º ano: Sim Não

2- Dados relativos à turma:

Número de alunos

Nº de Rapazes Nº de Raparigas

Nº de alunos com NEE

Nº de alunos com Apoio Pedagógico Acrescido

Nº de alunos sobredotados

Nº de alunos oriundos de outros países

Outras situações: _____

Anexo 7.2. Guião para a entrevista – 1ª Fase – Janeiro de 2011

Esta entrevista enquadra-se na metodologia de um Projecto de Investigação referente ao Curso de Mestrado em Ciências da Educação, na área de Supervisão Pedagógica, ministrado pela Universidade da Madeira. Com este estudo pretende-se estudar a realidade subjacente ao processo de diferenciação pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico, procurando-se descortinar de que modo os contextos de formação contínua de professores podem contribuir para a sua concretização e/ou viabilização.

Para o presente estudo optou-se pela realização de um Estudo de Caso com a turma do 2º ano de escolaridade desta escola uma vez que a respectiva docente (neste caso, a colega) está a frequentar um Curso de Pós-graduação em Educação Especial, situação esta que se enquadra inteiramente na temática que aqui se pretende desenvolver.

A entrevista a aplicar será de carácter semi-estruturado existindo, inicialmente, uma certa orientação da minha parte, deixando que numa fase posterior a colega siga a sua linha de raciocínio. Também poderei intervir em determinados momentos.

Ao longo de todo o processo de investigação será mantida a confidencialidade dos dados relativos à identificação do local de estudo e dos seus participantes.

1. **Investigadora:** Qual a sua concepção relativamente ao conceito de diferenciação pedagógica? Que tipo ou grupo(s) de aluno(s) deve abranger?

Participante: *Diferenciação pedagógica é a adequação do estilo de ensino aos estilos de aprendizagem dos alunos. Na minha opinião, diferenciação pedagógica é a gestão flexível do currículo, tendo em atenção que todos os alunos apresentam características próprias, cada um revela pontos fracos e pontos mais fortes, no entanto, embora por caminhos diferentes, todos devem atingir os objectivos do currículo que é único e para todos.*

2. **Investigadora:** Tendo já iniciado o seu trabalho com esta turma desde o ano lectivo anterior, alguma vez procedeu a alterações no que respeita às estratégias de trabalho adoptadas com o grupo-turma, com algum grupo de alunos em particular ou, mais especificamente, em relação a um determinado aluno? Com que finalidade?

Participante: *Sim. Por vários motivos. Para motivar os alunos; torná-los mais envolvidos na sua própria aprendizagem; e, também, para adequar ao estilo de aprendizagem próprio do aluno.*

3. **Investigadora:** Relativamente ao aluno oriundo da Ucrânia, a que estratégias pedagógicas recorreu, inicialmente, para procurar integrá-lo no grupo-turma?

Participante: *O aluno ingressou nesta escola o ano passado. No início, era impossível compreender o que ele dizia, pois ainda não pronunciava nenhuma palavra em Português. Então, comecei a comunicar com ele através de gestos e também desenhos. Quando ele pretendia transmitir uma ideia, recorria ao desenho (aproveitando, aliás, a sua grande competência nesta área). Actualmente, este aluno já domina razoavelmente a Língua Portuguesa, tendo-se revelado um aluno exemplar, com imensas capacidades.*

4. **Investigadora:** Considera necessário ou pertinente aplicar práticas conducentes à diferenciação pedagógica na sua turma? Se sim, que vantagens a nível pedagógico considera obter por meio deste processo?

Participante: *Sim. Tornar o aluno mais participativo na construção do seu próprio saber, mais motivado, mais empenhado, o que se traduzirá em melhores resultados.*

5. **Investigadora:** As estratégias de diferenciação pedagógica aplicadas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais distinguem-se, na sua perspectiva, das que são implementadas aos alunos que recebem apoio pedagógico acrescido?

Participante: *Sim, porque são alunos com dificuldades específicas. Após o diagnóstico, é feita uma intervenção com o intuito de ajudar a ultrapassar as limitações ou necessidades educativas que são mais evidentes e preocupantes.*

6. **Investigadora:** As práticas pedagógicas diferenciadas favorecem o sucesso escolar ou contribuem, de alguma forma, para o aumento das desigualdades existentes entre os alunos?

Participante: *Decididamente, para o sucesso escolar! Com isto quero dizer que cada aluno é um indivíduo diferente. Uns aprendem mais rápido, outros a um ritmo mais lento, consoante características próprias. Contudo, a todos é proporcionado o direito à educação, as aulas e os conteúdos são para todos. A diferenciação pedagógica vai contribuir para que todos consigam atingir as metas definidas. São pequenos passos para grandes resultados!*

7. **Investigadora:** Quais os motivos que a levam a frequentar Acções de formação Contínua?

Participante: *Sem dúvida, para aprender mais, melhorar a minha prática e adequar novos conteúdos e saberes.*

8. **Investigadora:** Que critérios segue quando selecciona e se inscreve em Acções de formação Contínua?

Participante: *Procuro conhecer, essencialmente, o tema.*

9. **Investigadora:** Mas, se tiver conhecimento de uma Acção de Formação, cuja temática lhe interessa, a ter lugar num local distante da sua residência, procede à respectiva inscrição? E, quanto aos formadores, eles poderão ser, para si, determinantes na escolha que faz sobre as Acções de Formação que frequenta?

Participante: *Pondero, acima de tudo, a temática da Formação e, só depois considero a distância e os outros aspectos.*

10. **Investigadora:** Na sua perspectiva e, de um modo geral, considera que as Acções de Formação Contínua direccionadas para o pessoal docente procuram ter em conta os aspectos relativos à diferenciação pedagógica, incentivando a sua implementação e procurando fornecer algumas estratégias possíveis a aplicar com as crianças na sala de aula?

Participante: *Penso que a diferenciação pedagógica ainda ocupa um lugar pouco visível na prática docente. Está no papel e não na acção.*

11. **Investigadora:** Reflectindo sobre as Acções de Formação Contínua que já frequentou, até agora, que papel exerceram no redireccionamento da sua prática para a diferenciação pedagógica? (se for possível, refira aquela(s) que mais se enquadra(m) nesta situação).

Participante: *Sim. Na formação sobre os “Novos Programas do Português” e numa que frequentei sobre materiais manipuláveis em Matemática. Nestas formações, foram trabalhadas diferentes formas de levar os alunos a compreender os conteúdos.*

12. **Investigadora:** Qual o motivo que mais pesou quando decidiu frequentar um Curso de Pós-Graduação na área da Educação Especial?

Participante: *Em primeiro lugar, uma motivação intrínseca mas também para compreender as dificuldades sentidas pelos alunos. Interessa-me saber diagnosticar ou avaliar e intervir correctamente nas diferentes áreas de Educação Especial. Enfim, para mudar a minha prática e as actividades, chegando às principais lacunas dos meus alunos.*

Anexo 7.3. Guião para a entrevista – 2ª Fase – Março de 2011

1. **Investigadora:** Passados alguns meses após o seu início no Curso de Pós-graduação em Educação Especial que aspectos consegue reter da formação recebida que, directa ou indirectamente possam contribuir para o sucesso educativo dos seus alunos?

Participante: *Esta pós graduação ajudou-me a reformular a minha estratégia de ensino. Foram realizadas actividades específicas e adequadas para os alunos que revelavam dificuldades específicas de aprendizagem. Assim, e de acordo com os objectivos delineados nos planos de recuperação, os alunos revelaram mais motivação e obtiveram melhores resultados.*

2. **Investigadora:** Tendo em conta o plano de formação que recebeu no Curso de Pós-Graduação, considera necessário proceder a alterações na sua prática pedagógica, por forma a conseguir dar resposta a todos os alunos? (se sim, em que aspectos?).

Participante: *Sim, após esta especialização fiquei mais atenta à importância do papel da escola e ao conceito de Escola Inclusiva. Neste sentido, uma escola de qualidade é, sem qualquer dúvida, uma escola onde todos, sem excepção, têm lugar e onde a todos é proporcionada uma resposta educativa adequada.*

Ciente de que os alunos não são todos iguais, a atenção a essas mesmas diferenças individuais deverá ser parte de uma estratégia educativa baseada no respeito pela individualidade de cada aluno. Uma escola inclusiva será pois, uma escola onde cada criança será encorajada e levada a aprender até aos limites das suas capacidades. Será uma escola que insere no seu seio todos os alunos sejam quais forem as suas características e necessidades (Correia, 2003).

Deste modo, tenho procurado compreender as verdadeiras necessidades das crianças por forma a conseguir motivá-las para a aprendizagem. Recorri muitas vezes ao Trabalhos por Projectos e verifiquei que os alunos empenharam-se verdadeiramente. Depois fomentei muito a pesquisa para que os conteúdos foram verdadeiramente significativos. Ainda permiti que os alunos apresentassem os trabalhos ao grande grupo e a partir daí criámos um debate deveras crítico e reflexivo.

3. **Investigadora:** Neste momento, que necessidades formativas ainda sente? A que outras formas de trabalho profissional recorre para colmatar essas necessidades?

Participante: *O professor deve estar sempre em formação, por isso sinto necessidade de actualizar-me em todas as temáticas relativas com a Educação. No entanto sinto mais necessidade nas áreas da Educação Especial e também da Diferenciação Pedagógica.*

4. **Investigadora:** De um modo geral, qual a sua opinião relativamente aos Programas de Formação Contínua? A forma como são realizadas favorece a diferenciação pedagógica entre os próprios docentes que nelas participam? Valorizam e incentivam as práticas pedagógicas diferenciadas nas salas de aula, fornecendo indícios ou ferramentas que viabilizem a sua concretização?

Participante: *Considero bastante enriquecedoras estas Formações, uma vez que contribuíram para melhorar a minha prática. Aprendi novas estratégias para trabalhar com os alunos, deram verdadeiras ferramentas para uma acção pedagógica verdadeiramente eficaz, na qual a diferenciação pedagógica deve ser uma constante.*

Investigadora: A sua participação foi fundamental para o desenvolvimento deste estudo pelo que, agradeço a sua inteira disponibilidade.

Participante: *Foi com muito gosto que participei nestas entrevistas. Foi uma oportunidade para reflectir um pouco sobre esta temática tão importante na nossa profissão.*

Anexo 8. Quadros-síntese para o processo de observação no local de estudo

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
<p>Chegada à Escola e entrada na sala de aula</p> <p>08.30/10.30</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desde a entrada em sala de aula, a docente utiliza, de forma permanente, uma linguagem clara e acessível quer na orientação das actividades a realizar quer no esclarecimento das dúvidas que são levantadas pelos próprios alunos. - Os alunos realizam um exercício ortográfico que consiste na redacção de parte de um texto que vai sendo lido lentamente pela professora. - Uma vez concluída a tarefa, os trabalhos são recolhidos pela docente e redistribuídos pelos diversos elementos da turma, ao critério da professora. Cada aluno terá de analisar o texto escrito por um determinado colega, procurando descobrir eventuais incorrecções existentes. - Enquanto o grande grupo realiza esta actividade, há dois alunos que exercitam outro tipo de tarefa pois, ainda não conseguem acompanhar os conteúdos do 2º ano que estão a ser já trabalhados pelos seus colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Muito bom dia, meninos. Vamos lá trabalhar com muito, muito empenho?” - “Estes dois alunos ainda não conseguem acompanhar os conteúdos do 2º ano no que respeita à área de Língua Portuguesa. Nesta área, os exercícios propostos são distintos. Na área da Matemática encontram-se, ambos, ao mesmo nível embora estejam num patamar diferente relativamente ao grande grupo”. 	<ul style="list-style-type: none"> - A professora confere a cada aluno a tarefa de analisar o trabalho de um determinado colega, consoante a capacidade de análise de cada um. Desta forma, as crianças sentem-se mais motivadas pois, conseguem realizar a tarefa de forma eficaz. - A docente concede atenção a todos os alunos que solicitam o seu apoio, respondendo com carinho às solicitações.
<p>Intervalo</p> <p>10.30/11.00</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ao longo do intervalo, a docente é interceptada, várias vezes, por alguns alunos que necessitam de um objecto “esquecido” no seu local de trabalho (e, para tal, requerem a chave da sala de aula) ou para a transmissão de alguns comentários sobre o que vai sucedendo ao longo do intervalo. 		<ul style="list-style-type: none"> - A docente manifesta a mesma atitude para com todos os alunos demonstrando, de uma forma afável, quais as finalidades do intervalo, delimitando assim o número de interrupções verificadas.

Data: 05/01/2011 (Quarta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/11.00	<p>- Inicialmente, a professora, dirigindo-se a toda a turma, clarifica que será necessário proceder aos acabamentos finais das coroas para a actividade do Dia de Reis.</p> <p>- A docente apoia os alunos, começando por aqueles que registam mais dificuldade na execução da tarefa, incentivando-os a trabalhar autonomamente.</p> <p>- Eu, no papel de observadora participante, também procurei ajudar todos os alunos a agrafar as coroas, conversando simultaneamente com eles sobre o significado desta festividade.</p>	<p>- “As coroas estão bem feitinhas! Muito bem, meninos!”.</p> <p>- “Vês, foram eles que fizeram grande parte”.</p>	<p>- Os alunos são incentivados a participar activamente em todas as tarefas. A docente procura manter todos os seus alunos motivados, concedendo-lhes constantemente a atenção necessária.</p>
11.00/12.00	<p>- A turma do 1º ano, acompanhada pela respectiva docente e pelo professor de Educação e Expressão Musical, dirige-se à sala do 2º ano, onde canta duas quadras alusivas à época. Em seguida, estas duas turmas juntam-se, dirigindo-se até uma outra sala onde novamente se junta uma outra turma. Assim, ocorre uma participação em cadeia, culminando na junção total das turmas existentes na escola, incluindo as turmas do Pré-Escolar.</p> <p>- Uma vez reunidas no salão polivalente da escola, todas as turmas participaram na actividade do Dia de Reis, entoando as quadras típicas desta festividade, ao som da viola guiada pelo docente de Expressão Musical.</p>	<p>“Quero ouvir todos a cantar!”.</p> <p>- “Vamos lá, 2º ano!”.</p>	<p>- A animação foi uma constante e verificou-se, por parte de todos os alunos da turma do 2º ano uma enorme vontade em participar, o que denota uma atitude de integração bem conseguida por parte da docente.</p> <p>- Por outro lado, também foi possível inferir que a comemoração do Dia de Reis é uma prática já instituída na comunidade educativa envolvente, pelo que tem grande significado e representação na cultura que veiculam.</p>

Data: 06/01/2011 (Quinta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/10.30	<ul style="list-style-type: none"> - Inicialmente, a professora propõe aos alunos uma actividade de Matemática, passando posteriormente a registar, no quadro, alguns exercícios. - Um aluno de cada vez vai ao quadro, procurando resolver a situação definida pela professora (operações de adição, subtracção e multiplicação). - A docente incita todos os alunos a participar, reforçando o incentivo no caso dos alunos que apresentam mais dificuldades na execução da tarefa. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Quem quer tentar primeiro?”. - “Calma, todos terão oportunidade”. 	<ul style="list-style-type: none"> - A docente incentiva todos os alunos a participar, reforçando o seu apoio no caso dos alunos que revelam mais dificuldades na execução da tarefa.
12.30/13.15	<ul style="list-style-type: none"> - Uma vez chegados à sala de Educação e Expressão Musical, os alunos sentam-se no chão, e todos em forma de círculo. - O docente responsável por esta área fornece as orientações gerais relativamente ao conteúdo a ser trabalhado na aula enquanto a professora (sujeito de investigação) participa activamente, apoiando e incentivando os alunos no decorrer da actividade. - A aula decorre com o ensaio sobre a música alusiva ao Dia de Santo Amaro cuja letra o professor regista no quadro para facilitar a sua aprendizagem por parte dos alunos: <p data-bbox="335 1680 734 1915"> “Pelo Santo Amaro, O que vou fazer? Todos os armários eu vou varrer. Varre à frente e atrás E mesmo aos cantinhos A minha vassoura Deixa tudo varridinho”. </p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Quero ouvir todos os meninos a cantar. Vá, lá, todos são capazes”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Seja qual for a actividade em causa a ser desenvolvida, a professora incentiva todos os seus alunos a participar activamente embora esteja consciente de que alguns deles necessitam de mais tempo para a aquisição de determinados tipos de aprendizagem.

Data: 10/01/2011 (Segunda-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/12.30	<p>- A professora começa por conversar com os alunos sobre a última actividade que realizaram no dia anterior, solicitando a sua participação. Muitos deles se mostram interessados mas a docente selecciona aqueles que deverão intervir.</p> <p>- Assim, a partir de uma história já trabalhada cujo conteúdo incidia sobre “Os micróbios”, a docente remete o estudo e a atenção dos alunos para a abordagem de aspectos relacionados sobre a Higiene corporal.</p> <p>- Em grande-grupo, todos discutem sobre esta temática, chegando à conclusão de que é extremamente importante assumir diariamente determinados comportamentos saudáveis, tais como: “lavar as mãos com água e sabão; lavar os dentes após as refeições; tomar duche todos os dias; ter a vacinação actualizada; evitar a ingestão exagerada de alimentos doces e salgados”.</p>	<p>- “Agora vou colocar-vos um desafio: de que forma nos podemos defender dos micróbios? Que atitudes devemos ter para os combatermos?”</p>	<p>- A docente incentiva todos os alunos a participar, criando muitas vezes, situações que lhes permitem reflectir sobre determinadas situações e/ou temáticas. Assim, denota-se, da sua parte, uma preocupação em mantê-los atentos e participativos, valorizando o contributo de todos.</p>
12.30/13.15	<p>- Os alunos participam na aula de Língua Estrangeira (Inglês), exercitando os seus conhecimentos sobre as cores através da Ficha de Trabalho.</p> <p>- O professor responsável por esta área propõe aos alunos uma ficha de trabalho pela qual podem exercitar os seus conhecimentos sobre as cores: “And the colors are: blue, green, yellow, gray, brown, orange, purple, white and black” (ver Anexo 16).</p> <p>Os exercícios propostos visam a consolidação deste conteúdo programático já iniciado no passado mês de Dezembro.</p>		<p>- Também nesta actividade todos os alunos participam, verificando-se, por parte da docente, um apoio mais frequente aos dois alunos que revelam ritmos de aprendizagem diferentes dos restantes alunos da turma.</p>

Data: 12/01/2011 (Quarta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/10.00	<p>- A professora informa os alunos que terão de construir as “vassourinhas” para a comemoração do Santo Amaro, fazendo, inicialmente, uma pequena demonstração. Os alunos procedem à execução desta tarefa pois, esta festividade já está bem enraizada na sua comunidade educativa.</p> <p>- Em seguida, a professora conversa com os alunos sobre a história que está inerente a esta comemoração, distribuindo uma folha onde constam diversas imagens que terão de ser ordenadas e posteriormente coladas no caderno diário.</p>	<p>“- Vamos lá recortar a folha de jornal em tiras. Depois, enrola-se a folha assim (demonstração), agrafa-se e põe-se um pouco de fita-cola. Vêem como é fácil?”</p>	<p>- A participante incentiva todos a executar as tarefas, reforçando o seu apoio no caso dos dois alunos que possuem um ritmo de trabalho mais lento.</p> <p>- Procura fazer com que os alunos nunca se sintam desmotivados, incutindo-lhes a vontade de tentar.</p>
10.30/13.00	<p>- A escola promove a comemoração do Santo Amaro. Os alunos da turma do 2º ano participam, juntamente com as restantes turmas da escola, na saída até ao sítio habitual, onde é realizado um convívio com muita diversão e em que são entoadas músicas alusivas a esta festividade.</p> <p>- Os alunos “agitam” as “vassourinhas” previamente construídas na sala de aula, causando um efeito sonante e bem divertido.</p>	<p>- “2º ano, vamos lá cantar: “Pelo Santo Amaro, O que vou fazer? Todos os armários eu vou varrer. Varre à frente e atrás E mesmo aos cantinhos A minha vassoura Deixa tudo varridinho”.</p>	<p>- A docente procura transmitir aos seus alunos a importância do convívio e da partilha de experiências com os colegas quer sejam da mesma turma ou pertencentes aos restantes grupos da escola.</p>

Data: 14/01/2011 (Sexta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
<p>08.30/09.30</p> <p>09.30/11.00</p> <p>11.00/11.30</p>	<p>- A professora conversa com os alunos sobre os acontecimentos mais marcantes que todos viveram ao longo do fim-de-semana. Em seguida, relembra as regras de comportamento que devem seguir ao longo do percurso para o Pavilhão Gimnodesportivo da Escola Secundária onde irá decorrer a aula de natação.</p> <p>- Ao longo do percurso, os alunos vão acompanhados por mim, pela docente titular de turma (a participante) e pelo professor de Educação Física e Motora o qual, será responsável pelas actividades a desenvolver.</p> <p>- Uma vez chegados ao local, muitos alunos solicitam o nosso apoio para a colocação das toucas. A docente disponibiliza-se prontamente para ajudar, independentemente de quem seja o(a) aluno(a).</p> <p>Intervalo</p>	<p>- “Todos trouxeram o equipamento? Ninguém se esqueceu de nada?”</p> <p>- “Quem conseguir colocar a touca sozinho, ainda é melhor!”</p>	<p>- A participante incentiva as crianças a tentar, embora por vezes reconheça que, algumas delas, necessitam efectivamente do seu apoio.</p>
<p>11.30/12.00</p>	<p>- Os monitores responsáveis pelo Programa de Saúde Oral da RAM promovem uma actividade na sala de aula que corresponde ao bochecho com flúor e à realização de uma actividade sobre a “Alimentação saudável”: diversos alimentos foram colocados dentro de um saco e os alunos deviam identificar quais os alimentos considerados saudáveis (os que devemos incluir na nossa alimentação com mais frequência) e quais os que devemos evitar (doces, gorduras e salgados em excesso).</p> <p>- De um modo geral, os alunos demonstram interesse pela actividade, procurando colocar algumas questões relativas à temática em estudo.</p>	<p>- “Devemos evitar os alimentos salgados. Quantas vezes por semana, no máximo, devemos ingerir alimentos doces?”</p>	<p>- A docente continua a incentivar todos os alunos, motivando-os e fazendo-os sentir-se capazes e integrados. Por outro lado, procura fazer com que todos compreendam a importância de uma boa higiene oral.</p>

Data: 17/01/2011 (Segunda-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
12.00/13.00	- Os alunos participam na aula de Educação e Expressão Musical. O docente responsável por esta actividade dirige-se à sala da turma, propondo aos alunos duas canções intituladas “É bom lavar os dentes” e “As lavadeiras”. Em seguida, todos revêem a música relativa à comemoração do Santo Amaro, recorrendo aos respectivos gestos e às vassouras construídas para este fim.	- “Quero ver todos os meninos a participar. Quem tiver dúvidas sobre a letra das canções pergunte ou fique atento para ouvir os colegas”.	

Data: 17/01/2011 (Segunda-feira) - Continuação

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
<p>08.30/10.00</p> <p>10.30/11.00</p> <p>Intervalo</p> <p>11.00/13.15</p>	<p>- Uma vez chegados à sala de aula e, após um breve esclarecimento sobre as tarefas semanais distribuídas no dia anterior, os alunos procedem à leitura e interpretação oral do texto “O palácio de sorvete”, com o apoio da professora. Em seguida, realizam a ficha de trabalho correspondente (página 49 do manual escolar).</p> <p>- Uma das tarefas constantes na mesma ficha realizada, remete para a exploração dos antónimos, sobre os quais os alunos executam exercícios no caderno diário (sopa de letras).</p> <p>- Passando, agora, à área curricular de Matemática, a professora propõe aos alunos a exploração das dezenas e das unidades por meio de uma actividade que inclui números até 99. A actividade subsequente envolve a comparação de números com 2 algarismos (exercícios do manual escolar, páginas 60 e 61).</p>	<p>- “Ontem já tínhamos decidido quais os alunos que iam distribuir os manuais. Quando se faz a distribuição das tarefas semanais têm de estar todos com atenção!”.</p>	<p>- A docente procura solucionar os pequenos conflitos de uma forma pacífica, transmitindo aos alunos os valores da amizade e da compreensão.</p>

Data: 18/01/2011 (Terça-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
<p>08.30/10.30</p> <p>10.30/11.00</p> <p>Intervalo</p> <p>11.00/13.15</p>	<p>- Em primeiro lugar, a docente começa por informar os alunos de que terão de realizar algumas actividades de consolidação sobre a temática das dezenas e das unidades já explorada no dia anterior (números até 99).</p> <p>- Em seguida e, com o intuito de explorar a temática das centenas, a professora propõe um jogo pedagógico com recurso ao ábaco e ao material multibásico (cuisenaire). Os alunos demonstram grande interesse pois, consideram que este material é “divertido” devido às suas diferentes cores e reduzida dimensão. Deste modo, compõem e decompõem números até 100, realizando exercícios no caderno diário.</p> <p>Intervalo</p> <p>- Após o intervalo, a docente propõe aos alunos o jogo do “Stop”: um determinado aluno começa a identificar as letras do alfabeto e, quando a professora verbaliza a expressão “stop”, outro aluno continua e assim sucessivamente.</p> <p>- Seguidamente, a turma procede à exploração oral da letra relativa à canção “O Inverno nasceu”.</p> <p>- Os alunos participam na aula de Inglês com o docente responsável por esta área, onde têm a possibilidade de exercitar, oralmente e por escrito, alguns dos termos mais comuns relativamente à temática do vestuário (<i>jeans, t-shirt, shorts, shoes, socks, scarf, gloves, leggings</i>).</p> <p>- Para finalizar, o mesmo docente propõe à turma um jogo pedagógico (“Wash in lake”) para que os alunos tenham a oportunidade de exercitar oralmente os novos termos.</p>	<p>-</p>	<p>- O material multibásico (cuisenaire) foi uma excelente opção por parte da docente, pois permitiu motivar os alunos que revelam mais dificuldades na área da Matemática, incentivando-os a participar nas actividades com mais empenho.</p>

Data: 19/01/2011 (Quarta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/10.30	<p>- A professora começa por conversar com os alunos sobre os alimentos indispensáveis a uma vida saudável. Alguns alunos tomam a iniciativa e contribuem com a sua opinião.</p> <p>- Seguidamente, a turma passa a analisar o prazo de validade de alguns alimentos (uns trazidos de casa, outros obtidos na cozinha da própria escola). O objectivo é sensibilizar os alunos sobre o perigo de comer alimentos fora do prazo de validade</p>	<p>- “Muito bem, a água também é um alimento importante. Mas alguém sabe porquê?”</p> <p>- “Já repararam que na tampinha dos iogurtes há uma data (o prazo de validade) que tem de ser respeitado? Sabem porquê?”.</p>	<p>- A docente incentiva todos os alunos a reflectir sobre as temáticas em estudo, lançando questões pertinentes.</p>
10.30/11.00	Intervalo		
12.30/13.15	<p>- A docente dirige-se com todos os elementos da turma até à sala de Informática onde irá decorrer mais uma aula de TIC na área curricular.</p> <p>- O professor responsável por esta actividade orienta, inicialmente, a aula e, numa fase posterior, a professora da turma intervém, apoiando os alunos que a solicitam mas, principalmente, aqueles que, na sua perspectiva, requerem mais apoio.</p> <p>- Os alunos participam em jogos lúdico-didáticos sobre a “Alimentação” e a “Água”.</p>	<p>- “Deixa-me lá ver porque é que ainda não conseguiste acabar o trabalho...”.</p>	<p>- A docente, por vezes, coloca os alunos que necessitam de mais apoio a trabalhar ao lado daqueles que conseguem atingir rapidamente os objectivos propostos, para conseguir aumentar a sua motivação.</p>

Data: 20/01/2011 (Quinta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/09.30	- Os alunos começam por fazer a leitura do texto “Uma visita inesperada”, procedendo, posteriormente, à realização de exercícios sobre o funcionamento Língua Portuguesa e explorando conteúdos tais como: o significado de algumas palavras; a ordem alfabética e as diversas aplicações práticas das letras “x” e “z”.	- “Tenham cuidado pois, há palavras em que podemos ter dúvidas mas, basta pensarem um bocadinho e conseguem descobrir se tem um “x” ou um “z” ”.	
09.30/10.30	- Na aula de Educação Físico-Motora, os alunos realizam um jogo que lhes permite desenvolver a concentração e as atitudes de cooperação.		
10.30/11.00	<p>Intervalo</p> <p>- A docente propõe aos alunos um conjunto de actividades tendo em vista a exercitação de conhecimentos sobre a tabuada do 4.</p>		- A reflexão realizada ganha uma importância considerável no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, pois, desta forma, é possível exercitar e/ou desenvolver algumas competências importantes nos alunos (a autonomia, a responsabilização, entre outras).
11.00/13.15	<p>- Passando, agora, à área de Estudo Acompanhado, a professora incentiva cada um dos alunos a organizar o seu dossiê de trabalho, colocando as fichas de trabalho que já foram realizadas.</p> <p>- Por último, a turma procede a uma reflexão conjunta sobre a importância dos conteúdos que foram trabalhados ao longo da semana.</p>		

Data: 21/01/2011 (Sexta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/10.00	<p>- A docente propõe à turma a resolução de alguns desafios matemáticos. Os alunos dispõem de um determinado intervalo de tempo para reflectirem sozinhos e, em seguida, as ideias de cada um são partilhadas em grande grupo.</p> <p>- Os alunos ficam maravilhados ao perceberem que, por vezes, são capazes de encontrar, sozinhos, a solução para alguns problemas matemáticos.</p>	<p>- “Vamos lá! Pensem um bocadinho e vão ver que não é difícil”.</p>	<p>- Embora por vezes os alunos sintam dificuldades, é sempre visível o seu empenho nas tarefas escolares. A professora tenta apoiar todos os alunos, despendendo mais tempo com o aluno que possui necessidades educativas especiais e com os dois alunos que revelam mais dificuldades de aprendizagem aos níveis da Língua Portuguesa e da Matemática.</p>
10.30/11.00	<p>Intervalo</p>		
11.00/12.00	<p>- Os alunos participam na criação de uma composição colectiva. A docente incentiva todos os alunos a participar, incluindo os que apresentam mais dificuldades na área da Língua Portuguesa.</p> <p>Um dos alunos toma a iniciativa para começar, lançando uma ideia que permitirá tecer a primeira frase. Logo depois, outras crianças também demonstram interesse, contribuindo com mais ideias e novas possibilidades para a construção do texto. No final, o texto já concluído, é lido por um aluno e registado no caderno diário pela grande maioria das crianças.</p>		
12.00/13.00	<p>- Na aula de Educação e Expressão Musical, o docente responsável pela actividade incentiva os alunos a participar numa canção dramatizada, intitulada “O bar dos animais”.</p>		

Data: 24/01/2011 (Segunda-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/10.00	<p>- Os alunos fazem a leitura do texto “O Anastácio inventor” (página 52 do manual escolar) procedendo, em seguida, à sua interpretação oral e escrita.</p> <p>- Em seguida, as actividades propostas no manual escolar remetem para a exploração das regras sobre o Funcionamento da Língua Portuguesa (utilização do “m” antes das consoantes “p” ou “b”, e o recurso ao “n” antes de outras consoantes; análise de antónimos de algumas palavras; divisão silábica; e, ainda, exercícios sobre a família de algumas palavras).</p>		
10.30/11.00	<p>Intervalo</p>		
11.00/13.15	<p>- A docente recorre ao Jogo do banqueiro para explorar, de uma forma lúdica e divertida, a temática relativa às centenas, dezenas e unidades. Um aluno é escolhido, aleatoriamente, para ser o banqueiro enquanto as restantes crianças são os “clientes” do Banco onde costumam solicitar os seus “empréstimos”. Para que o processo possa decorrer com normalidade, as crianças devem ter bem presente os termos associados às centenas, dezenas e unidades.</p> <p>- A área de Estudo do Meio proporcionou o estudo sobre as normas de higiene do vestuário, tendo havido um diálogo bem claro entre os alunos e a professora, com o devido esclarecimento sobre algumas questões em que os alunos sentiam dúvidas. Em seguida, a docente sugeriu um jogo para a exploração da temática.</p>	<p>- O senhor banqueiro tem que saber quantas notas tem que dar aos seus clientes. Mas, se tiver alguma dúvida pode pedir a ajuda de um colega”.</p> <p>-“Na área de Estudo do Meio já sabem que participamos todos ao mesmo tempo”.</p>	<p>- O jogo pedagógico “O banqueiro” implementado pela docente da turma enquadra-se perfeitamente nesta faixa etária e constitui uma estratégia bastante positiva para levar os alunos a exercitar os seus conhecimentos sobre a temática em estudo.</p>

Data: 25/01/2011(Terça-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/10.30	<p>- Inicialmente, um aluno propõe fazer a leitura de um texto, por si elaborado, sobre a temática do Inverno. Em seguida e, de acordo com esta situação, a docente sugere a aprendizagem de uma canção sobre a mesma temática: “O Inverno nasceu” cuja letra já haviam praticado dias antes.</p> <p>- A professora conversa com as crianças sobre as características próprias da estação do ano em que se encontram, procurando fazer com que todos manifestem a sua opinião. Entretanto, um certo aluno sugere a colocação de materiais ilustrativos no placard que se encontra à entrada da sala de aula, iniciativa que é prontamente aceite pela professora e por todos os colegas.</p>	<p>- “Muito bem, vamos ouvir a história que criaste sobre o Inverno. Os colegas vão todos ouvir”.</p> <p>- “O vento é mais característico da estação do Inverno ou do Outono? O que acham? E porquê?”.</p>	<p>- A docente procura levantar questões que incentivem os alunos a reflectir e a exercitar o seu espírito crítico.</p>
10.30/11.00	Intervalo		
11.00/12.30	Tendo em conta a ideia anteriormente lançada, a turma procede à selecção de trabalhos já realizados e que possam ser colocados no referido placard. A professora acrescenta que, embora já existam muitos trabalhos realizados, será necessário construir mais alguns e os alunos rapidamente aderem à tarefa.	- “Nós vamos aproveitar os trabalhinhos de todos os meninos para colocar lá fora no placard. Mas, já sabem, têm que se esforçar para ficar bonito!”.	- A professora procura incentivar as crianças a trabalhar da melhor forma possível, procurando motivá-los e valorizando as capacidades de todos.
12.30/13.15	- Na aula de Inglês, o docente responsável pela actividade sugere que os alunos exercitem os termos associados ao corpo humano, recorrendo a duas canções alusivas, intituladas “Clap your hands!” e “Stomp your feet!”.		

Data: 26/01/2011 (Quarta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/10.30	<p>- A docente começa por rever com os alunos a temática sobre os valores monetários, esclarecendo algumas dúvidas sobre as moedas em vigor (o euro e os cêntimos). Em seguida, passam à realização de exercícios práticos tendo em vista a consolidação desta matéria.</p>	<p>- “O que será possível comprar com 2 euros?” - “Quantas moedas de 10 cêntimos são necessárias para eu ficar com 1 euro? Alguém me consegue ajudar?”</p>	<p>- Como já é habitual, a docente procura colocar aos alunos algumas questões para fomentar a sua capacidade de pensar sobre as situações com que se deparam e sobre os assuntos tratados nas aulas.</p>
10.30/11.00	<p>Intervalo</p>		
11.00/12.30	<p>- Após o intervalo, a turma procede à leitura e à exploração do texto: “O fogo queima”. E, uma vez que se trata de um excerto do livro “A menina do Mar”, a docente remete a atenção da turma para a exploração de alguns aspectos relacionados com a mesma obra, analisando com os alunos a capa do livro e levando-os a identificar a autora (Sophia de Mello Andresen). Para completar esta actividade, a docente sugere a visualização de um vídeo sobre a história em causa. - A história serve também de base à formação de palavras do singular para o plural e vice-versa.</p>	<p>-“Acham que esta história é interessante? O que aprenderam de novo?”</p>	
12.30/13.15	<p>- Na aula de Informática, o docente responsável sugere a realização de jogos lúdico-didáticos pelos quais as crianças têm a possibilidade de exercitar alguns conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa.</p>		

Data: 27/01/2011 (Quinta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/10.30	<p>- Em primeiro lugar, a professora relembra que ainda não concluíram a ficha de trabalho relativa ao texto: “O fogo queima”, pelo que terão de proceder à sua realização.</p> <p>- Em seguida, a turma prepara-se para assistir a uma Acção de Sensibilização sobre “Prevenção Rodoviária” que será ministrada no salão polivalente da escola por dois agentes da PSP local.</p>	<p>- “Não esquecer as regras de comportamento quando estamos em grupo!”</p>	<p>- Os alunos encontram-se motivados para assistir à referida Acção de Sensibilização.</p>
10.30/11.00	Intervalo		
11.00/12.50	<p>- Uma vez chegados à sala de aula, a docente procede a algumas questões sobre a Acção de Sensibilização a que assistiram, esclarecendo determinadas dúvidas ainda existentes.</p> <p>- Em seguida, os alunos resolvem alguns exercícios/desafios matemáticos, tendo em vista a consolidação da matéria já trabalhada (ficha de trabalho no manual escolar e exercícios no caderno diário).</p>	<p>-“Então, o que acharam desta Acção de Sensibilização? Vamos já esclarecer as tuas dúvidas”.</p>	<p>- Aos alunos que necessitam de mais apoio na realização das tarefas escolares são propostas actividades diferenciadas (adequadas ao seu nível de conhecimentos e ritmo de trabalho próprio).</p>
12.50/13.15	<p>- Para finalizar e, como é habitual à Sexta-feira, cada aluno procede à organização do seu dossiê de trabalho individual, arquivando as fichas de trabalho e outros materiais realizados.</p> <p>- A professora incentiva os alunos a partilharem, em grande grupo, as dúvidas e as dificuldades que foram sentindo nas actividades lectivas ao longo da semana.</p>		<p>- É gratificante trabalhar com os alunos que necessitam de mais apoio pois, no final, é possível verificar como se sentem mais confiantes e motivados perante as tarefas escolares.</p>

Data: 28/01/2011 (Sexta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/09.30	- Como já é habitual acontecer às Segundas-feiras, de manhã, a docente orienta a distribuição das tarefas semanais cuja rotatividade se mantém de forma a permitir que todos os alunos possam experienciar as diversas tarefas da sala de aula.	- “Já sabem: hoje é dia de alternar as tarefas. Os pares desta semana já estão preparados?”	- A distribuição das tarefas semanais é uma actividade que decorre já com grande normalidade. Os alunos são continuamente orientados pela docente no sentido de ganharem uma autonomia cada vez maior.
09.30/11.30	- A docente acompanha os alunos à aula de natação (a qual, tem lugar na piscina da Escola Secundária mais próxima).	-“Vamos lá colocar a roupinha num cantinho para não ocupar o espaço das meninas da outra turma!”	
11.30/12.00	Intervalo		
12.00/12.30	- Exercícios de revisão para a Ficha de Avaliação de Língua Portuguesa. A professora da turma propõe a realização de alguns exercícios práticos tendo em vista a consolidação de alguns conhecimentos já adquiridos por parte dos alunos.	- “Amanhã vão fazer a Ficha de Avaliação de Língua Portuguesa. Gostava de saber que dúvidas ainda têm sobre a matéria que nós já estudámos”.	- A docente manifesta uma atenção redobrada perante os alunos que revelam mais dificuldade na concretização das aprendizagens.
12.30/13.15	- O docente responsável pela aula de Educação e Expressão Musical propõe o ensaio da canção “Cinderela” à qual, toda a turma adere com entusiasmo e empenho. Em seguida, os docentes solicitam a opinião dos alunos na selecção das canções a adoptar para a festa de Carnaval.		

Data: 31/01/2011 (Segunda-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/10.30	<p>- Na aula de hoje, os alunos vêm preparados para realizar a Ficha de Avaliação de Língua Portuguesa. O aluno que possui um Programa Educativo Individual (PEI) e o aluno para o qual foi definido um Plano de Recuperação realizam uma Ficha adaptada às reais capacidades que manifestam nesta área (no papel de investigadora participante, procurei apoiar estes alunos, esclarecendo-lhes algumas dúvidas sobre as questões constantes na respectiva Ficha de Avaliação).</p>	<p>-“Não quero que se sintam nervosos. Estejam à vontade e mostrem do que são capazes”.</p>	<p>- A docente revela uma grande sensibilidade e um forte sentido de responsabilidade para com todos os seus alunos, o que demonstra a sua excelente competência profissional.</p>
10.30/11.00	<p>Intervalo</p>		
11.00/13.15	<p>- Após o intervalo, a docente propõe aos alunos a realização de alguns exercícios de revisão de forma a que se sintam mais preparados para a Ficha de Avaliação de Matemática a ter lugar no dia seguinte.</p> <p>- Alguns alunos tomam a iniciativa, colocando questões que ainda lhes suscitam dúvidas.</p>		<p>- Para aumentar o empenho e a auto-confiança dos alunos perante a Ficha de Avaliação, a professora sugere um jogo pedagógico, pelo qual, todos são levados a exercitar a tabuada e as operações em estudo de uma forma lúdica e divertida.</p>

Data: 01/02/2011 (Terça-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/10.30	<p>- Inicialmente, os alunos preparam-se para a realização da Ficha de Avaliação de Matemática.</p> <p>Os alunos que seguem o Programa de uma forma diferenciada realizam uma Ficha de Avaliação adaptada às capacidades de que são portadores.</p>	<p>- “Vá lá, descontraíam e mostrem o que sabem!”.</p>	<p>- A docente procura transmitir aos alunos algumas palavras de incentivo para que os alunos não se sintam receosos perante a Ficha de Avaliação.</p>
10.30/11.00	Intervalo		
11.00/12.30	<p>- A professora propõe aos alunos uma actividade de Língua Portuguesa que consiste em preencher algumas lacunas existentes num determinado texto. O objectivo desta tarefa é levar os alunos a reflectir de uma forma lógica, contribuindo para a elaboração de um texto com sentido.</p>	<p>- “Algumas palavras deste texto foram retiradas e colocadas na coluna ao lado. Agora, vocês têm de reflectir e tentar descobrir o lugar correcto onde deverá ser colocada cada uma dessas palavrinhas”.</p>	<p>- A turma em geral demonstra uma grande receptividade perante tarefas que exigem concentração e raciocínio.</p>
12.30/13.15	<p>- Na aula de Inglês, o docente responsável pela actividade propõe alguns exercícios de revisão e/ou consolidação sobre a temática estudada no dia anterior (identificação das diferentes partes do corpo humano: head, hands, feets, nose, ...). Da mesma forma, ouvem uma música em Inglês pela qual, têm a possibilidade de praticar alguns dos termos em estudo.</p>		

Data: 02/02/2011 (Quarta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/10.30	<p>- Tendo em vista o desenvolvimento de alguns conteúdos relacionados com a área disciplinar de Estudo do Meio, a professora propõe aos alunos a realização de uma ficha de trabalho sobre as normas de higiene a adoptar em espaços colectivos (como sejam a rua, a escola, ...).</p> <p>- Em seguida, toda a turma participa num jogo pedagógico, pensado pela professora, e que consiste na identificação dos cuidados a ter com os órgãos dos sentidos: visão, audição, olfacto, gosto e tacto (ver Anexo 15.3).</p>	<p>- “Vou apresentar algumas imagens e vocês têm que estar atentos para fazerem corresponder os termos <i>certo</i> ou <i>errado</i> em cada caso. E a participação de cada um será aleatória, vou referindo o nome do menino ou da menina que deve responder”.</p>	<p>- Habitualmente, a professora procura propor à turma algumas actividades de carácter lúdico-pedagógico para captar a atenção dos alunos e aumentar a sua motivação o que, de facto, se vem a concretizar na prática.</p>
10.30/11.00	<p>Intervalo</p>		
11.00/12.30	<p>- Após o intervalo, os alunos procedem à realização de uma ficha de trabalho de Matemática (páginas 68 e 69 do manual escolar).</p>		
12.30/13.15	<p>- Na aula de TIC os alunos têm a oportunidade de exercitar os conhecimentos que possuem relativamente às áreas de Língua Portuguesa e Matemática.</p>		

Data: 03/02/2011 (Quinta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
<p>08.30/10.30</p> <p>10.30/11.00</p> <p>11.00/12.50</p> <p>12.50/13.15</p>	<p>- A aula do dia começa com exercícios que visam a exploração dos <i>nomes</i> e de alguns <i>verbos</i>. Para tal, a professora planeou um jogo pedagógico com duas equipas: a equipa do sexo feminino e a equipa do sexo masculino. Assim, perante um conjunto de palavras previamente escritas no quadro, pela professora, a equipa das meninas selecciona os <i>nomes</i> e a equipa dos meninos procura destacar os <i>verbos</i> existentes.</p> <p>- Em seguida, a maioria dos alunos procede à leitura, exploração e realização de uma ficha de trabalho de Língua Portuguesa (página 58 do manual escolar) enquanto os restantes alunos realizam uma actividade adaptada de Língua Portuguesa.</p> <p>Intervalo</p> <p>- Após o intervalo, os alunos exploram a temática relacionada com a Prevenção Rodoviária participando num jogo pedagógico com recurso aos sinais de trânsito. Da mesma forma, realizam a ficha de trabalho: “Como devo andar na rua” (páginas 54 a 57 do manual escolar de Estudo do Meio). A professora também sugere alguns exercícios de revisão para a Ficha de Avaliação que irão realizar no dia seguinte. Para finalizar, os alunos procedem, como habitualmente acontece às Sextas-feiras, à organização dos seus dossiês individuais (Estudo Acompanhado), seguindo-se uma reflexão, em grande grupo, sobre os conteúdos trabalhados ao longo da semana.</p>	<p>- “Estejam atentos para conseguirem distinguir os nomes dos verbos”.</p> <p>- “Vamos lá relembrar os sinais de trânsito de que falámos há dias”.</p> <p>- “Acham que é importante conhecer bem os sinais de trânsito. Porquê?”</p>	<p>- A docente procura alertar, constantemente, os alunos para a necessidade de estarem atentos, fazendo-os perceber que a concentração é fundamental para a aquisição dos conhecimentos.</p> <p>- Semanalmente, os alunos são incentivados a organizar o seu dossiê individual de trabalho, o que lhes permite desenvolver de forma gradual, o seu grau de autonomia.</p>

Data: 04/02/2011 (Sexta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/10.30	<p>- Como habitualmente acontece às Segundas-feiras, todos os elementos da turma partilham, no grande-grupo, as experiências mais marcantes relativas ao fim-de-semana. A professora incentiva o diálogo, colocando algumas questões aos alunos que participam menos.</p> <p>- Em seguida, a docente propõe a realização de alguns desafios pelos quais, os alunos têm a possibilidade de exercitar alguns conteúdos de Matemática. Em primeiro lugar, os alunos lêem silenciosamente os problemas matemáticos e, à medida que descobrem uma possível solução, os alunos sentem-se bastante satisfeitos no entanto, já interiorizaram a regra de que é necessário esperar um certo tempo até que a maioria dos colegas tenha conseguido pensar numa solução.</p>	<p>- “E, quanto a ti, o que gostaste mais de fazer neste fim-de-semana? Se não quiseres partilhar nada connosco, hoje, não há problema”.</p>	<p>- A docente procura fazer com que todos os alunos participem no diálogo evitando, porém, de tornar a participação das crianças numa questão de obrigatoriedade. Em consequência, os alunos sentem um grande à-vontade, num ambiente pedagógico agradável que lhes proporciona um patamar de equilíbrio relacional.</p>
10.30/11.00	Intervalo		
11.00/12.30	<p>Chegado esse momento, os alunos, um a um, tomam a iniciativa e começam a partilhar, no grande-grupo, as descobertas que fizeram. Ocorre um pequeno debate, em que são colocadas algumas dúvidas as quais, por sua vez, são mais rapidamente esclarecidas quando os próprios alunos tomam a palavra.</p>	<p>-“Já sabem quem quiser partilhar as suas descobertas pode fazê-lo agora. Lembrem-se que às vezes pensamos que o nosso trabalho não está certo mas é importante falar sobre a ideia que tinham pensado”.</p>	<p>A mesma docente valoriza as ideias dos alunos, o seu raciocínio e todo o esforço implicado na realização das tarefas.</p>
12.30/13.15	<p>- Na aula de Educação e Expressão Musical, o docente responsável propõe o ensaio de uma canção para a festa de Carnaval que se avizinha, verificando-se a participação satisfatória da grande maioria da turma.</p>		

Data: 07/02/2011 (Segunda-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
<p>08.30/10.30</p> <p>10.30/11.00</p> <p>11.00/13.15</p>	<p>- A docente começa por informar os alunos sobre os conteúdos que serão trabalhados ao longo do dia sugerindo, para começar, alguns exercícios relacionados com as dezenas e as unidades. Em seguida, explica aos alunos alguns pormenores relativos à adição com transporte, propondo-lhes uma actividade que deverá ser realizada no caderno diário.</p> <p>Intervalo</p> <p>- Após o intervalo, a professora clarifica aos alunos que a presente semana será dedicada aos “Afectos”, pelo que será oportuno realizar alguns trabalhos sobre esta temática. Neste contexto, os alunos têm a possibilidade de visualizar um pequeno filme, no quadro interactivo, sob a temática: “Adivinha o quanto eu gosto de ti”. Em seguida, a turma procede à exploração oral do filme e da história visualizada. - Uma vez chegados à sala de aula, os alunos dedicam-se a um trabalho de pares, criando algumas mensagens que posteriormente serão colocadas no placard exterior (ver Anexo 9.3.). No final, a docente incentiva os alunos a conversar sobre a associação existente entre os sentimentos e algumas cores. Para finalizar, cada criança procede à elaboração de um postal para o “Amigo Secreto” a definir para a comemoração do Dia de São Valentim.</p>		<p>- A docente procura esclarecer (com o seu habitual empenho profissional) as dúvidas que lhe são colocadas pelos alunos. Demonstra uma atitude de persistência, continuando a reforçar a explicação enquanto os alunos não tiverem percebido totalmente um determinado tópico.</p> <p>- Relativamente à comemoração do dia de São Valentim, os alunos mostram-se muito motivados, participando com interesse nas actividades desenvolvidas e nos debates realizados sob o tema da amizade e dos afectos.</p>

Data: 08/02/2011 (Terça-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/10.30	<p>- Em primeiro lugar, a professora informa os alunos que será necessário exercitar a leitura em voz alta, propondo-lhes também a exploração oral do texto: “A festa da avó” (página 62 do manual escolar). Em seguida, os alunos procedem à interpretação do respectivo texto, respondendo a algumas questões relativas ao seu conteúdo. Os alunos também realizam alguns exercícios sobre: construção correcta de frases, divisão silábica, preenchimento de lacunas em frases, etc. (ver Anexo 15.1.).</p> <p>Intervalo</p>		<p>- Enquanto a maioria dos alunos procede a uma actividade de escrita, os dois alunos que revelam mais dificuldades trabalham comigo mas a professora da turma não deixa de lhes fornecer a devida atenção, o que reflecte a sua preocupação e empenho para com todos os alunos (o que é de louvar!)</p>
10.30/11.00	<p>- Após o intervalo, os alunos resolvem a ficha de trabalho de Matemática (páginas 56 e 57 do manual escolar), exercitando os conhecimentos já adquiridos no que concerne às operações de adição e multiplicação.</p>		<p>- Na aula de Inglês, todos os alunos exercitam oralmente as palavras em estudo mas, no que concerne às actividades escritas, os dois alunos referidos anteriormente realizam tarefas mais práticas, envolvendo a identificação de termos/conceitos</p>
11.00/12.30			<p>através de figuras ilustrativas.</p>
12.30/13.15	<p>- Na aula de Inglês, o docente responsável pela actividade começa por conversar com os alunos sobre os animais abrindo, de imediato, um debate na turma sobre os animais domésticos. Em seguida, os alunos têm a oportunidade de exercitar oralmente alguns termos associados à temática em estudo (“What’s your favourite farm animal?”). No âmbito da temática em estudo, as crianças ouvem e procuram representar os sons de alguns animais.</p>		

Data: 09/02/2011 (Quarta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/10.30	- Como diariamente acontece, a docente começa por fazer o acolhimento dos alunos, acompanhando-os até à sala de aula. Após o habitual diálogo/esclarecimento sobre algumas regras de comportamento a seguir dentro e fora da sala de aula, os alunos procedem à leitura e à interpretação do texto: “Adivinha o quanto eu gosto de tí”, preenchendo também um texto com lacunas sobre o mesmo texto em estudo. Dentro do mesmo contexto, a docente propõe que os alunos finalizem as mensagens que pretendem entregar ao seu “amigo secreto” no Dia de São Valentim.		
10.30/11.00	- Intervalo		
11.00/11.30	- Após o intervalo, todas as turmas se reuniram no salão polivalente da escola para receber 4 jogadores do Clube Desportivo Nacional, tendo havido um convívio bastante agradável entre todos os presentes com autógrafos e muitas fotografias à mistura.	- “Vamos lá tentar transmitir aos nossos amigos o quanto gostamos deles. Eles ficarão felizes e nós também”.	- Os trabalhos relativos à comemoração do Dia de São Valentim serviram de base a um debate e reflexão sobre a amizade e as atitudes de companheirismo que a docente tanto procura incutir nos seus alunos.
11.30/12.30	- Exercícios de revisão sobre alguns conteúdos já trabalhados relativamente à área de Matemática.		
12.30/13.15	- Na aula de TIC, a professora da turma sugere a escrita de uma carta para um amigo, à escolha do aluno, no programa Word.	- “Os desenhos também são importantes para demonstrar a amizade que sentimos pelos nossos amigos”.	

Data: 10/02/2011 (Quinta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/09.30	- Os alunos procedem à leitura, individual e em voz alta, do texto: “Adivinha o quanto eu gosto de ti” enquanto a professora regista atentamente o desempenho de cada um, atribuindo uma avaliação qualitativa. Em seguida, os alunos realizam alguns exercícios relativos à construção de palavras do singular para o plural e vice-versa, procurando também identificar, no mesmo texto, os verbos existentes.	- “Estão a conseguir encontrar muitos verbos. Estão todos de parabéns!”.	
09.30/10.30	- Na aula de Expressão Físico-Motora, o docente responsável pela actividade propõe aos alunos a actividades rítmicas expressivas, tendo em vista o desenvolvimento da coordenação e da capacidade de ritmo.		- Alguns alunos sentem mais dificuldades na organização do dossiê individual mas não solicitam o apoio da professora, o que indica a vontade de aprender e de querer conseguir realizar as tarefas de forma autónoma (o que, aliás, foi sempre um objectivo perseguido pela respectiva docente).
10.30/11.00	- Intervalo		
11.00/12.50	- Após o intervalo, a turma realiza exercícios práticos relacionados com a adição e a subtracção com e sem transporte.		
12.50/13.15	- No tempo destinado ao Estudo Acompanhado, os alunos organizam o seu dossiê individual de trabalho, procedendo também, à auto-avaliação do desempenho demonstrado ao longo da semana.		

Data: 11/02/2011 (Sexta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
<p>08.30/09.30</p> <p>09.30/11.00</p> <p>11.00/11.30</p> <p>11.30/12.00</p> <p>12.00/13.00</p>	<p>- Como habitualmente acontece às Segundas-feiras, a professora orienta o processo de distribuição das tarefas semanais. O chefe de turma da semana anterior procede à rotatividade das tarefas, sendo escolhidos dois novos alunos para cada uma das seguintes tarefas: distribuição e recolha dos manuais escolares; recolha de lixo existente na sala de aula (papéis, aparas...); marcação de presenças e do comportamento; supervisão nos intervalos.</p> <p>- Após a distribuição de tarefas, os alunos recordam que é necessário concluir os trabalhos relativos à Semana dos Afectos (temática da amizade), os quais, serão posteriormente colocados no placard exterior à sala de aula.</p> <p>- Toda a turma se prepara para a aula de natação que terá lugar no Pavilhão da Escola Secundária mais próxima.</p> <p>Intervalo</p> <p>- A professora da turma orienta a escovagem e o bochecho com flúor, segundo orientações fornecidas pelos monitores da Saúde Oral.</p> <p>- Na aula de Educação e Expressão Musical, os alunos ensaiaram a canção: "Cinderela" com a respectiva coreografia.</p>	<p>- "Já sabem como funciona a distribuição de tarefas. Vamos lá começar...".</p>	<p>- A docente procura incentivar nos alunos o sentido de responsabilidade e de autonomia.</p> <p>- Os alunos têm conhecimento das actividades a realizar e, por vezes, relembram tarefas ainda não concluídas.</p> <p>- A canção "Cinderela" foi escolhida pelos próprios alunos e a sua mensagem enquadra-se nos pressupostos inerentes ao Dia de São Valentim.</p>

Data: 14/02/2011 (Segunda-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/10.30	<ul style="list-style-type: none"> - A professora começa por esclarecer os alunos sobre os conteúdos que vão ser trabalhados ao longo do dia, o que, por sua vez, inclui o estudo dos números até 150. - Em seguida, a maioria dos alunos procede à realização de exercícios de adição e subtração por meio de actividades de decomposição de números (páginas 78 e 79 do manual escolar). - O aluno que possui Necessidades Educativas Especiais e os dois alunos que recebem Apoio Pedagógico Acrescido realizam actividades adaptadas às suas reais necessidades pedagógicas (15.2.). 		
10.30/11.00	Intervalo		
11.00/13.15	<ul style="list-style-type: none"> - Após o intervalo, a grande maioria dos alunos procede à leitura (em silêncio e em voz alta) do texto: “As velhas cadeiras”, seguindo-se a respectiva interpretação e a exercitação de palavras no singular e plural. - Nesta actividade, participam, apenas oralmente, os alunos que revelam mais dificuldade neste conteúdo. - No final, a professora alerta para a importância de lerem o mesmo texto em casa, com muita atenção pois, no dia seguinte, a maioria dos alunos fará um exercício de ortografia sobre o mesmo. 	<p>- “Antes de responder às questões do livro vamos fazer um pequeno jogo: utilizamos palavras à vossa escolha e tentamos encontrar o singular ou o plural. Concordam?”</p>	<p>- Antes de iniciar qualquer tipo de actividade, a docente tem o cuidado de explicar o que vão fazer e como, fornecendo constantemente exemplos concretos (do interesse dos próprios alunos) que evidenciem o que é pretendido.</p>

Data: 15/02/2011 (Terça-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
<p>08.30/10.30</p> <p>10.30/11.00</p> <p>11.00/12.30</p> <p>12.30/13.15</p>	<p>-A professora começa por relembrar que a maioria da turma fará um Ditado do texto estudado: “As velhas cadeiras”.</p> <p>Após a realização desta actividade, tem lugar um trabalho de pares (“caça aos erros”) com o intuito de se proceder à correcção dos mesmos. Assim, cada aluno tem de detectar as palavras que não foram escritas correctamente, assinalando-as a lápis. Posteriormente, a professora faz a devida verificação.</p> <p>- Intervalo</p> <p>- Após o intervalo, toda a turma procede à exploração da temática de Estudo do Meio: “Prevenção e Segurança nas praias”. A professora orienta a actividade, incentivando os alunos a ler as notícias do Jornal da Madeira referentes a mortes no mar por afogamento. Verifica-se uma participação activa por parte de todos os alunos na exploração das notícias e das respectivas imagens.</p> <p>- Realização das páginas 58, 59 e 63 do manual escolar.</p> <p>- Na aula de Inglês, o docente responsável propõe um exercício de revisão sobre as diferentes partes do corpo humano. Os alunos constroem, também, uma “Funny Face”, identificando, em seguida, cada uma das suas partes (verbalizam oralmente os termos em causa: “eyes, nose, mouth, ...”).</p>	<p>- “Enquanto os vossos colegas realizam o Ditado, gostava que vocês concluíssem a actividade do dia anterior”.</p>	<p>- É importante registar que todos os alunos recebem o mesmo grau de atenção por parte da docente, mesmo nos momentos em que a maioria da turma requer a sua orientação. Este facto traduz toda a disponibilidade, equidade e amizade que a participante transmite a todos os seus alunos.</p>

Data: 16/02/2011 (Quarta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
<p>08.30/10.30</p> <p>10.30/11.00</p> <p>11.00/12.30</p> <p>12.30/13.15</p>	<p>- A fim de introduzir a tabuada do 5(x) a professora começa por sugerir uma actividade que envolve contagens de 2 em 2, de 3 em 3, de 4 em 4 e de 5 em 5. Em seguida, recorrendo a diversos materiais (feijões e cartas), os alunos constroem a tabuada do 5(x) aos pares. Para consolidar os conhecimentos trabalhados, a docente propõe a realização de exercícios no caderno diário e uma ficha de trabalho do manual escolar (página 74).</p> <p>Intervalo</p> <p>- Após o intervalo, a docente inicia um diálogo com toda a turma sobre algumas datas festivas. Para tal, os alunos são incentivados a consultar o calendário do ano 2011, identificando as datas que consideram mais importantes, sendo orientados pela docente para a sua importância e significado subjacentes. Em grande grupo, a maioria dos alunos contribui para a identificação de datas festivas inerentes ao Concelho a que pertencem. Os alunos respondem a algumas questões constantes no manual escolar de Estudo do Meio (páginas 66 e 67), tendo em vista a consolidação de conhecimentos.</p> <p>- Na aula de TIC, os alunos pesquisam na Internet, com a ajuda dos professores, algumas informações sobre as datas festivas já abordadas na sala de aula, complementando, assim, os conhecimentos sobre o mesmo assunto.</p>	<p>- “Hoje vamos fazer uma actividade muito engraçada com feijões e cartas. E todos vão participar! Quem precisar de ajuda pode chamar ou pedir a ajuda do colega que é o seu par, está bem?”</p>	<p>- A professora procura manter um sentimento de confiança a todos os alunos, incentivando-os a tentar mesmo nas situações em que sentem mais dificuldades, o que demonstra uma total dedicação da sua parte.</p>

Data: 17/02/2011 (Quinta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
<p>08.30/10.30</p> <p>10.30/11.00</p> <p>11.00/12.30</p> <p>12.30/13.15</p>	<p>- A professora começa por conversar com os alunos sobre a tarefa que tiveram de realizar em casa (“as datas de nascimento dos meus pais”), o que dá origem a um diálogo sobre esta temática para esclarecimento de dúvidas ainda existentes. Em seguida, a turma realiza exercícios de consolidação sobre a matéria trabalhada no dia anterior (tabuada do 5x). A grande maioria dos alunos participa activamente, demonstrando compreensão perante os conhecimentos adquiridos.</p> <p>Intervalo</p> <p>- Após o intervalo, a maioria dos alunos conclui a ficha de trabalho de Língua Portuguesa relativa ao texto: “Boa decisão”. A exploração e interpretação do texto são seguidas de um exercício sobre o Funcionamento da Língua Portuguesa (“Como fazer uma pergunta correctamente?”). Para tal, a docente cria um cenário propício na sala de aula, em que os próprios alunos são levados a colocar questões aos colegas. Em seguida, as mesmas questões são trabalhadas em conjunto, identificando-se em que aspectos podem ser melhoradas.</p> <p>- Como habitualmente acontece às Sextas-feiras, cada aluno procede à organização do seu dossiê de trabalho individual e, posteriormente, a turma reflecte sobre o desempenho conseguido ao longo da semana, o que é sistematizado em grelha própria.</p>	<p>- “Muito bem! Vocês já têm uma ideia bastante adequada de como fazer uma pergunta!”.</p>	<p>- É de salientar que todos os alunos recebem a devida atenção por parte da docente, mesmo os alunos que revelam mais dificuldades de aprendizagem. Todos são incentivados a participar, mesmo os que não obtiveram a data de nascimento por parte dos seus pais. Relativamente a estes alunos, a docente procura fazer uma estimativa, para que todos os alunos se sintam integrados na tarefa.</p>

Data: 18/02/2011 (Sexta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/10.30	<p>- Como já é frequente acontecer às Segundas-feiras, a professora orienta a distribuição das tarefas diárias, enquanto os próprios alunos se encarregam de proceder à rotatividade das mesmas, sistematizando as respectivas tarefas na grelha elaborada para o efeito.</p> <p>- Seguidamente, os alunos realizam exercícios no caderno diário, tendo em vista a consolidação dos conteúdos relacionados com a adição, subtração, multiplicação e os sinais <, >, =. Também realizam uma actividade para exploração da centena, das dezenas e unidades.</p>		
10.30/11.00	Intervalo		
11.00/12.30	<p>- Aos pares, os alunos procedem à correcção do texto “Boa decisão” (versão elaborada propositadamente pela docente, contendo alguns erros ortográficos). Os alunos lançam-se à descoberta dos erros ortográficos existentes, colocando, posteriormente, as palavras correctas.</p>	<p>- “Atenção! Vão encontrar palavras que não estão bem escritas. Por baixo de cada uma coloquem a palavra correcta”.</p>	<p>- A docente procura sugerir aos alunos actividades que estimulem o raciocínio e que, da mesma forma, mantenham ou aumentem a sua motivação e o seu interesse pelas actividades pedagógicas.</p>
12.30/13.00	<p>- Na aula de Educação e Expressão Musical, os alunos entoam uma música relativa à Primavera.</p>		

Data: 21/02/2011 (Segunda-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
<p>08.30/10.30</p> <p>10.30/11.00</p> <p>11.00/12.30</p>	<p>- A aula do dia começa com a realização de exercícios de revisão, no caderno diário, sobre alguns conteúdos de Língua Portuguesa já trabalhados (antónimos, sinónimos, formação do singular e do plural, divisão silábica, elaboração de questões).</p> <p>Os alunos participam activamente recorrendo a palavras relacionadas com a sua vida diária (por ex: aluno, mãe, pai, irmão, escola, parque, passear, brincar, ...).</p> <p>Intervalo</p> <p>- A professora orienta os alunos para a realização de uma ficha de trabalho do manual escolar de Estudo do Meio (páginas 70 e 71), pela qual, os alunos têm a oportunidade de explorar algumas regras de convivência social. Em seguida, ocorre a formação de grupos para a elaboração de cartazes sobre esta temática (a formação dos grupos é realizada segundo uma estratégia conhecida na Acção de Formação que a Investigadora e a participante estão a frequentar: inicialmente, são escritos no quadro, os nomes de 4 alunos. Cada um destes alunos escolhe um colega e assim sucessivamente até estarem formados 4 grupos de trabalho).</p>	<p>- “Hoje vamos formar os grupos de trabalho de uma forma engraçada”.</p>	<p>- A participante tem o cuidado de implementar estratégias e actividades inovadoras, quer sejam adquiridas em Acções de Formação que frequenta quer sejam fruto da sua própria iniciativa e criatividade. O objectivo é procurar manter os alunos interessados e motivados.</p>

Data: 22/02/2011 (Terça-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/10.30	<p>- Após o acolhimento habitual, realizado diariamente aos alunos, a docente relembra a organização dos grupos formados no dia anterior, o que leva toda a turma a organizar as mesas da sala de aula da forma correspondente ao trabalho em grupo.</p> <p>Enquanto procedem à alteração da disposição da sala de aula, os alunos conversam entre si, tomando algumas decisões sobre a forma mais favorável para colocar as mesas. A professora da turma procede a algumas orientações, dando algumas sugestões para facilitar esta tarefa. Em seguida, cada grupo de trabalho decide quem irá realizar as diferentes tarefas inerentes ao trabalho em curso. Esta distribuição é conseguida com a ajuda da docente, decidindo-se quem irá escrever o título, fazer e pintar os desenhos e, ainda, recortar algumas imagens que foram recolhendo previamente e, as quais, serão coladas no cartaz.</p>	<p>- “Ontem organizámos os grupos de trabalho. Certo? Então, agora, os elementos de cada grupo vão juntar-se e organizar o seu local de trabalho”.</p>	<p>- É interessante a forma como a docente lida com as situações que envolvem mais movimentação na sala de aula: mantendo o tom de voz habitual e recorrendo a palavras de incentivo para que os alunos se sintam capazes de levar as novas tarefas até ao fim com o grau desejado de autonomia e motivação.</p>
10.30/11.00	<p>Intervalo</p>		
11.00/12.30	<p>- Após o intervalo e, estando os cartazes já iniciados, a professora solicita aos alunos que tenham em atenção o tempo pois, em seguida terão a aula de inglês. Os grupos continuam a trabalhar, colocando algumas dúvidas à professora relativamente à elaboração do cartaz.</p>	<p>- “Muito bem. Já vi que todos têm uma tarefa, uma função a desempenhar no seu grupo”.</p>	
12.30/13.15	<p>- Na aula de Inglês, os alunos exercitam oralmente o nome de alguns animais representando, também, os respectivos sons.</p>		

Data: 23/02/2011 (Quarta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/10.30	<p>- Inicialmente, a docente conversa com os alunos, explicando alguns aspectos inerentes à apresentação dos trabalhos de grupo, lembrando algumas regras a cumprir e, de entre as quais, se destacam as seguintes: todos os elementos do grupo têm de participar na apresentação; o intervalo de tempo destinado à apresentação de cada grupo é relativo (estimando-se um tempo de 5 a 10 minutos); e, por último, enquanto um determinado grupo estiver a apresentar o seu trabalho, os restantes colegas deverão manter o silêncio como forma de demonstrar atenção e respeito pelas realizações e ideias dos outros.</p>	<p>-“Qual é a vossa opinião sobre a apresentação dos trabalhos que foram feitos?”</p>	<p>- A docente procura atender à opinião dos seus alunos para que eles se sintam motivados, implicados nas tarefas e na sua própria aprendizagem.</p>
10.30/11.00	<p>Intervalo Em seguida, cada grupo passa a apresentar o seu trabalho, realçando a importância das normas de convivência social: reconhecer que somos todos diferentes uns dos outros mas, mesmo assim, todos possuímos qualidades e defeitos e, como tal, somos todos iguais na diferença; valorizar a amizade como um tesouro a descobrir; e, ainda, identificar as regras fundamentais para aprender a conversar com os outros, ouvindo e respeitando as suas ideias mesmo que, por vezes, a nossa opinião seja diferente. - Na aula de Informática os alunos solicitam ao professor responsável para fazerem uma pesquisa na internet sobre as regras de convivência social, o que dá origem a um trabalho no Word sobre a mesma temática.</p>	<p>- “Já sabemos que somos todos diferentes no nosso aspecto físico, na aparência... mas, será que também somos todos diferentes na nossa forma de ser? Porquê?”</p>	<p>- Partindo da actividade em causa, a docente aproveitou para explorar com os alunos o tema da diferença existente entre as pessoas, a vários níveis, procurando alertar os alunos para os valores de cidadania analisados.</p>
12.30/13.15	<p>- Na aula de Informática os alunos solicitam ao professor responsável para fazerem uma pesquisa na internet sobre as regras de convivência social, o que dá origem a um trabalho no Word sobre a mesma temática.</p>		

Data: 24/02/2011 (Quinta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/09.30	- Inicialmente, os alunos realizam uma ficha de trabalho de Língua Portuguesa, onde têm a oportunidade de exercitar as formas afirmativa e negativa das frases. Para explicitar tal conteúdo, a docente emprega alguns conceitos ou palavras relacionados com os próprios alunos, solicitando igualmente a sua opinião, pelo que surgem frases elaboradas recorrendo ao seu nome próprio ou ao nome dos pais e a outros aspectos inerentes à própria escola.	-“Quem é que quer começar e dar alguns exemplos de palavras que sirvam para a construção das nossas frases?”	- Mais uma vez se verifica que a docente valoriza a opinião de todas as crianças, dando-lhes a oportunidade de participar, de uma forma activa e implicada, em todas as actividades que são desenvolvidas.
09.30/10.30	- Na aula de Educação Físico-Motora, os alunos participam num jogo pelo qual, têm a possibilidade de desenvolver várias habilidades (atenção e rapidez).		
10.30/11.00	Intervalo		
11.00/12.30	- Após o intervalo, os alunos procedem à realização de uma tarefa de Matemática. A actividade consiste na observação de objectos recolhidos pelos próprios alunos para a identificação de linhas rectas e curvas e superfícies planas ou curvas. Esta área é complementada com a resolução de algumas situações problemáticas. - No final e, como já é habitual suceder às Sextas-feiras, os alunos conversam em grande grupo sobre todo o trabalho que foi desenvolvido ao longo da semana, arquivando, nos seus dossiês individuais, algumas fichas de trabalho realizadas.		- A docente instituiu o último tempo da semana como o momento por excelência em que os alunos têm a oportunidade de transmitir todas as suas opiniões sobre o que realmente fazem na escola, o que lhes permite identificar quais os principais interesses, motivações e dificuldades sentidos por cada criança.

Data: 25/02/2011 (Sexta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/09.30	<p>- Após o diálogo habitual sobre os acontecimentos mais marcantes do fim-de-semana, a docente relembra aos alunos que, na próxima Sexta-feira, é o dia dedicado à comemoração do Carnaval na escola, pelo que terão de contribuir para a finalização dos fatos traçando, através de um molde, os desenhos relativos ao chapéu dos rapazes.</p> <p>O tema carnavalesco a seguir pela escola, este ano lectivo, são as estações do ano e esta turma irá desfilar sob a temática do Verão (o que foi decidido por sorteio). Os rapazes irão disfarçados de marinheiros e as raparigas de sereias.</p>	<p>-“A construção dos fatos já está quase pronta. Mas agora é preciso concluir os chapéus dos <i>noossos</i> marinheiros. Vamos lá ver... podemos fazer dois a dois”.</p>	<p>- A docente procura implicar todos os alunos nas actividades da turma.</p>
09.30/11.00	<p>- Toda a turma se prepara para a aula de natação que terá lugar no Pavilhão da Escola Secundária mais próxima.</p> <p>Em seguida, a docente aproveita a temática para explorar com toda a turma as características de cada estação do ano.</p>		
11.00/11.30	<p>Intervalo</p>		
11.30/12.30	<p>- Partindo da temática anteriormente abordada, a docente abre um diálogo, em grande grupo, sobre as características de cada uma das estações do ano, verificando-se a sugestão, por parte de um aluno, de realizar-se um trabalho de pesquisa em grupo sobre o tema (ideia que é prontamente aceite e valorizada pela docente).</p>		<p>- Todas as ideias apresentadas pelos alunos são alvo de análise pela docente de forma a que todos se sintam valorizados e plenamente integrados no seu grupo-turma.</p>
12.30/13.15	<p>- Na aula de Educação e Expressão Musical os alunos ensaiam a música carnavalesca relativa à sua temática: “Eu gosto é do Verão...”.</p>		

Data: 28/02/2011 (Segunda-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/10.30	<p>- Em primeiro lugar, a docente propõe aos alunos a realização de uma ficha de trabalho de Matemática pela qual, os alunos têm a possibilidade de relacionar as dezenas e as centenas com as unidades. Para tal, as crianças recorrem ao material cuisenaire, explorando as diversas possibilidades e obtendo, em pequenos grupos, algumas conclusões que, posteriormente, são registadas no caderno diário. Entretanto, os alunos que revelam mais dificuldades ao nível da aprendizagem procedem à realização de uma actividade de Matemática adequada ao nível de conhecimentos que já possuem.</p>	<p>-“No final, será bom partilharmos em grande grupo as conclusões a que chegaram”.</p>	
10.30/11.00	<p>Intervalo</p>		
11.30/12.45	<p>- Após o intervalo, a docente propõe ao grande grupo a realização de uma actividade de Língua Portuguesa. Inicialmente, os alunos lêem um texto (através do retroprojector), no qual foram inseridos, propositadamente, erros ortográficos. Os alunos lêem o texto e, à medida que vão detectando as suas incorrecções registam no caderno diário para, em seguida, serem transmitidas e debatidas na turma.</p>		<p>- Enquanto a maioria dos alunos realiza uma actividade cujo conteúdo está patente no programa de 2º Ano, os alunos que revelam mais dificuldades procedem à realização de actividades adaptadas (adequadas ao nível de conhecimentos que realmente já possuem).</p>
12.45/13.15	<p>- No final, todos participam na elaboração de desenhos e algumas pequenas construções carnavalescas para afixar no placard exterior à sala de aula.</p>		

Data: 01/03/2011 (Terça-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/10.30	<p>- A aula começa com um diálogo, em grande grupo, sobre os seres vivos. A docente coloca algumas questões que levam os alunos a reflectir sobre as características de alguns animais e plantas que os próprios alunos conhecem. Em seguida, todos procedem à elaboração de alguns desenhos relativamente ao que foi debatido em grande grupo.</p> <p>Intervalo</p>	<p>- “Quem é que tem um ou mais animais domésticos? Que cuidados devemos ter com os animais?”</p>	<p>- A professora valoriza a participação de todos os alunos, o que faz transparecer um grande entusiasmo e motivação por parte de todos.</p>
10.30/11.00	<p>- Após o intervalo, a professora propõe a realização de uma ficha de trabalho de Língua Portuguesa. Em primeiro lugar,</p>		
11.00/12.30	<p>os alunos exercitam silenciosamente a leitura de um texto e, passados dez minutos, cada um dos alunos lê em voz alta o mesmo texto. Enquanto isso, a docente regista a avaliação da leitura de cada criança. Em seguida, os alunos procedem à interpretação do texto lido, respondendo às questões que são colocadas no exercício escrito.</p>		
12.30/13.15	<p>- Na aula de Inglês e, dando continuidade ao assunto que já havia sido trabalhado na aula anterior, o professor responsável por esta actividade propõe a elaboração de um cartaz sobre os animais domésticos (os alunos recorrem a desenhos e colagens de imagens que recolheram em revistas ou na internet).</p>		<p>- Os temas que são trabalhados têm, a maioria das vezes, uma aplicação em outras áreas curriculares, o que permite que os alunos se apercebam da real funcionalidade das temáticas que são trabalhadas.</p>

Data: 02/03/2011 (Quarta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/10.30	<p>- Inicialmente, a professora propõe o manuseamento de alguns sólidos geométricos existentes na escola, levando os alunos a reflectir sobre alguns objectos que eles próprios possuem e que podem corresponder aos sólidos geométricos estudados. Em seguida, a maioria dos alunos realiza uma ficha de trabalho de Matemática pela qual, têm a possibilidade de exercitar os conhecimentos anteriormente referidos.</p>	<p>- “Vejam estes sólidos com atenção. Vamos lá ver quais os que têm superfícies planas e quais os que têm superfícies curvas. Depois, vamos atribuir um nome específico a cada um deles”.</p>	<p>- As actividades promovidas pela participante têm sempre o intuito de levar os alunos a reflectir sobre os temas que são trabalhados e/ou desenvolvidos.</p>
10.30/11.00	<p>Intervalo</p>		
11.00/12.30	<p>- Após o intervalo, um aluno relembra que é necessário concluir os trabalhos já iniciados sobre o Carnaval e, posteriormente, toda a turma participa activamente nesta tarefa.</p> <p>Uma vez concluída a actividade, os próprios alunos recolhem os desenhos expostos sobre o Inverno e começam a afixar os novos trabalhos sobre a temática do Carnaval (palhaços, mascarilhas, ...) no placard exterior à sala de aula.</p>		
12.30/13.15	<p>- Na aula de Informática, os alunos procedem a uma pesquisa sobre a temática do Carnaval elaborando, a partir daí, um trabalho no programa paint.</p>		<p>- A docente tem a preocupação em fazer com que todos os alunos participem nas actividades que envolvem a decoração da sala de aula e do placard exterior.</p>

Data: 03/03/2011 (Quinta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
	<p>- Este dia foi dedicado à comemoração do Carnaval.</p> <p>Todas as turmas da escola participaram (desde o Pré-Escolar ao 1º Ciclo), vestindo os fatos realizados com a contribuição de todos (professores, auxiliares da acção educativa e alunos).</p> <p>Às dez horas, cada professor organizou a sua turma e, após algumas fotografias, todos descemos até à praça do Loreto, como habitualmente acontece nesta época festiva. Uma vez chegados ao local, todos comeram as tradicionais malassadas, tendo havido muita diversão à mistura.</p> <p>A docente procurou dançar e divertir-se junto de todos os seus alunos, tendo demonstrado carinho e amizade a todos os seus alunos.</p>	<p>- “Vamos lá. Quero ver todos a dançar! Palmas!”.</p>	<p>- A participante procura incluir todos os seus alunos nas actividades que são levadas a cabo, fazendo com que todos se sintam implicados, o que permite aumentar o interesse e a motivação pela vida escolar.</p>

Data: 04/03/2011 (Sexta-feira)

De 07 a 09 de Março – Interrupção Lectiva do Carnaval

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/13.30	<p>- O dia foi dedicado a uma visita de estudo às Grutas de São Vicente e ao Centro de Ciência Viva, localizado no Porto Moniz.</p> <p>Nas Grutas de São Vicente os alunos tiveram a oportunidade de ficar a conhecer algumas curiosidades inerentes ao fenómeno do vulcanismo e tiveram a oportunidade de colocar questões que lhes suscitavam algumas dúvidas.</p> <p>No Centro de Ciência Viva, localizado no Porto Moniz, os alunos visitaram a exposição interactiva subordinada à temática: “Laurissilva mágica, controlada por gestos” e tiveram a possibilidade de participar em alguns jogos pedagógicos (galo, tangram, memória, jogo do 24 e ilusão óptica).</p>	<p>-“Quem quiser pode colocar as suas dúvidas”.</p>	<p>- A participante procura fazer com que os alunos adquiram uma atitude de reflexão sobre a realidade que os cerca.</p> <p>- Esta visita de estudo consistiu numa oportunidade para aliar a vida escolar às vivências concretas da realidade existente fora da escola.</p>

Data: 10/03/2011 (Quinta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/09.30	<p>- Inicialmente, a professora abre um diálogo, em grande grupo, onde os alunos podem comentar os aspectos que conseguem reter da visita de estudo realizada no dia anterior. Um de cada vez, transmite à turma os aspectos que considera mais importantes da visita assim como as emoções sentidas ao longo de todo o percurso.</p> <p>Em seguida, é elaborado um texto sobre esta mesma experiência, com o contributo de todos.</p>	<p>- “Quais os aspectos que acharam mais interessantes na visita de estudo que realizámos ontem?”</p>	<p>- A docente atende à opinião transmitida por todos os alunos para que todos se sintam valorizados e envolvidos nas actividades escolares.</p>
09.30/10.30	<p>- Na aula de Educação Físico-Motora, os alunos realizam uma actividade relacionada com deslocamentos e equilíbrio, no salão polivalente da escola.</p>		<p>- Com as questões colocadas no início da experiência, a docente pretendia colocar os alunos a pensar e/ou reflectir sobre as propriedades do ar.</p>
10.30/11.00	<p>- Intervalo</p>		
11.00/12.45	<p>- Após o intervalo, a docente propõe aos alunos a realização de uma experiência relacionada com a área de Estudo do Meio. O objectivo é reconhecer a existência do ar e o seu movimento (“O esparguete dançarino!” – Material: uma colher de café, um copo de medida e uma tigela. Reagentes: água, vinagre, bicarbonato de sódio e esparguete).</p>	<p>-“O que acham que vai acontecer aos bocadinhos de esparguete?”</p>	<p>- As experiências realizadas na escola permitem aos alunos o estabelecimento de algumas correlações entre os conhecimentos que são adquiridos na escola e as vivências que realizam em outros espaços (em casa, em visitas ou passeios, ...).</p>
12.30/13.15	<p>- Como já é habitual acontecer às Sextas-feiras, os alunos procedem ao arquivo de todas as fichas de trabalho realizadas ao longo da semana reflectindo, posteriormente, em grande grupo, sobre as actividades que foram desenvolvidas.</p>		

Data: 11/03/2011 (Sexta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
<p>08.30/10.30</p> <p>10.30/11.00</p> <p>11.00/12.30</p> <p>12.30/13.00</p>	<p>- Como já é habitual suceder às Segundas-feiras, a turma procede à distribuição das tarefas semanais, o que é realizado por meio de um registo em grelha própria para o efeito. Esta tarefa já é bem conseguida pelos alunos, pois basta proceder à rotatividade das mesmas, tendo em conta a ordem alfabética dos nomes de cada criança.</p> <p>- Em seguida e, partindo de um conteúdo programático de Estudo do Meio (As Profissões), a docente propõe a formação de quatro grupos de trabalho, cada um dos quais terá de desenvolver as características de uma determinada profissão (ver Anexo 9.2.). A escolha das profissões a explorar seguiu vários critérios: interesses manifestados pelos próprios alunos; profissões dos pais e, ainda, curiosidades inerentes ao desconhecimento de algumas profissões.</p> <p>Intervalo</p> <p>Após algum debate e a realização de uma ficha de trabalho no manual escolar, os alunos dirigem-se, com a professora, até à sala de Informática onde cada grupo fará uma pesquisa sobre a profissão que irá explorar. Os trabalhos deverão ser apresentados à turma no dia seguinte.</p> <p>- Na aula de Educação Musical, os alunos entoam uma música sobre a Primavera (“Voltou a Primavera”).</p>	<p>- “Vamos conversar para ver quem é que tem muita curiosidade em pesquisar sobre uma ou outra profissão”.</p>	<p>- A participante procura atender a alguns critérios conhecidos e explorados na Acção de Formação que ambas estamos a frequentar sobre Diferenciação Pedagógica (interesses manifestados pelos próprios alunos e necessidades pedagógicas por desenvolver).</p>

Data: 14/03/2011 (Segunda-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/10.30	<p>- Inicialmente, a professora começa por relembrar que cada grupo terá de proceder à apresentação do trabalho de pesquisa já iniciado no dia anterior. Em seguida e, seguindo algumas considerações obtidas na Acção de Formação em Diferenciação Pedagógica, a docente começa por referir que os grupos têm de inscrever-se para que fiquemos a conhecer, antecipadamente, a ordem das apresentações. Assim, cada grupo transmite as informações que recolheu, recorrendo ou não a alguns registos no quadro. Em seguida, a professora e os restantes colegas colocam algumas questões sobre as quais sentem mais dúvidas ou curiosidade.</p>	<p>-“Quando fazemos um trabalho é importante mostrar o que fizemos aos nossos colegas. Para quê? O que é que vocês acham?”</p>	<p>- A participante procura levar os alunos a reflectir sobre as suas próprias realizações (aspecto tangente aos princípios da metacognição debatidos na Acção de Formação em Diferenciação Pedagógica).</p>
10.30/11.00 11.00/13.15	<p>- Intervalo</p> <p>- Após o intervalo, a maioria dos alunos procede à realização de uma ficha de trabalho de Língua Portuguesa, pela qual, têm a possibilidade de aplicar algumas noções gramaticais relativas à família de palavras. A docente trabalha este tópico com os alunos, recorrendo a alguns termos relacionados com os próprios alunos (p. ex. nome e interesses verificados). Entretanto, os alunos que revelam mais dificuldades na realização das tarefas escolares dedicam-se a algumas actividades adaptadas de Língua Portuguesa.</p>		<p>- O aluno que possui Necessidades Educativas Especiais assim como os dois alunos que requerem Apoio Pedagógico realizam actividades adaptadas ao nível de aprendizagem em que realmente se encontram.</p>

Data: 15/03/2011 (Terça-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
<p>08.30/10.30</p> <p>10.30/11.00</p> <p>11.00/12.30</p> <p>12.30/13.15</p>	<p>- A professora começa por conversar com os alunos sobre as tarefas que vão ser realizadas ao longo do dia. Em seguida, sugere a realização de uma ficha de trabalho de Matemática, a partir da qual, os alunos têm a oportunidade de praticar o cálculo mental e de proceder ao desenho de figuras simétricas.</p> <p>Intervalo</p> <p>Após o intervalo, um determinado aluno sugere a realização de um exercício prático no caderno diário sobre o tema das simetrias e, imediatamente, a professora aceita e valoriza a sugestão. Cada criança pode recorrer a desenhos sobre figuras que lhes suscitem mais interesse (por exemplo: carros, bolas de futebol, casas, bonecas, etc.).</p> <p>- Na aula de Inglês, o professor responsável propõe a audição de algumas palavras relativas à Páscoa, na Língua Inglesa e, em seguida, os alunos têm a possibilidade de exercitá-las oralmente (Easter Bunny; chocolate eggs; almonds).</p>		<p>- Antes de iniciarem a realização das actividades, a docente procura conversar com os alunos, dando-lhes a conhecer os temas que vão explorar. Tal procedimento permite identificar os conhecimentos que os alunos já possuem sobre os novos assuntos que serão abordados. E, sempre que alguns alunos demonstram possuir conhecimentos sobre um determinado tópico, a participante valoriza este aspecto, incentivando-os a transmitir aos colegas de turma o que já sabem.</p>

Data: 16/03/2011 (Quarta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/10.30	<p>- A professora começa por explicitar aos alunos a actividade que será realizada. Em seguida e, recorrendo ao retroprojector, coloca um texto (intitulado <i>A Primavera</i>) com algumas incorrecções ortográficas, efectuadas propositadamente. O objectivo é levar os alunos a identificar os erros ortográficos existentes no texto e, à medida que estes vão sendo descobertos, são também assinalados, na folha do acetato, pelos autores de cada descoberta.</p> <p>Em seguida, o mesmo texto é escrito no caderno diário com todas as correcções necessárias.</p>	<p>-“Vamos ler este texto coma atenção e ver se as palavras estão todas bem escritas. Está bem?”</p>	<p>- Habitualmente, a docente propõe aos alunos actividades que os levam a reflectir e a fazer algumas descobertas. Tal procedimento contribui para o desenvolvimento do espírito crítico e da metacogição.</p>
10.30/11.00			<p>- A participante procura valorizar as opiniões de todos os alunos para que todos se sintam motivados e implicados nas actividades pedagógicas.</p>
11.00/12.30	<p>Intervalo</p>		
12.30/13.00	<p>- Após o intervalo, toda a turma participa no aperfeiçoamento do texto anteriormente referido, lançando sugestões de melhoramento e ideias que o permitem enriquecer.</p> <p>Seguidamente, a docente introduz a temática relativa aos Grupos Nominal e Verbal utilizando, para tal, algumas frases constantes no texto anteriormente trabalhado.</p> <p>- Na aula de Informática, os alunos digitam o texto trabalhado, no Programa Word, fazendo posteriormente o respectivo desenho no Paint.</p>		<p>- Os conteúdos que são abordados na área curricular são complementados em outras áreas, o que permite aos alunos perceber a funcionalidade das tarefas escolares.</p>

Data: 17/03/2011 (Quinta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
<p>08.30/09.30</p> <p>09.30/10.30</p> <p>10.30/11.00</p> <p>11.00/12.45</p> <p>12.45/13.15</p>	<p>- A professora começa por relembrar que no dia seguinte é o Dia do Pai, pelo que será oportuno elaborar um postal alusivo a esta comemoração.</p> <p>Cada criança escreve, no caderno diário, a mensagem que pretende transmitir ao seu pai, a qual, é submetida a uma revisão ortográfica por parte da professora. Em seguida, os alunos recortam um postal feito em cartolina e fazem um desenho a seu gosto, dedicado ao pai.</p> <p>Intervalo</p> <p>-Na aula de Educação Físico-Motora os alunos realizam uma actividade com arcos e cordas.</p> <p>- Após o intervalo, os alunos exercitam a tabuada do 5(x) e, para tal, são formados quatro grupos. Cada grupo recorre a materiais diferentes (feijões, botões, canetas e material cuisenaire). Entretanto, os alunos procedem ao registo de todos os passos seguidos, no caderno diário.</p> <p>- Como habitualmente acontece às Sextas-feiras, ao final do dia, os alunos arquivam, nos dossiês individuais, as fichas de trabalho que realizaram ao longo da semana e reflectem, em grande grupo, sobre todo o trabalho que foi desenvolvido.</p>	<p>-“Pensem em coisas que os vossos pais gostem e elaborem o desenho. Assim, eles vão ficar muito contentes quando receberem o postal”.</p>	<p>- Cada criança tem a possibilidade de elaborar um desenho para o seu pai, tendo em conta os aspectos que, no seu ponto de vista, o irá agradar mais, surgindo posteriormente desenhos variados com casas e crianças, carros, bolas de futebol, símbolos de clubes de futebol, etc.). Perante tal oportunidade, os alunos sentem-se extremamente motivados, pois sabem que vão agradar o seu pai, o que por sua vez contribui para aumentar o interesse das crianças pelas actividades pedagógicas.</p>

Data: 18/03/2011 (Sexta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/09.30	<p>- Uma vez que no dia 21 de Março se comemora a chegada da Primavera, a escola preparou uma actividade a realizar em conjunto e a ter início por volta das dez horas. Antecipadamente, a docente preparou os seus alunos, conversando com eles sobre a actividade que está planeada para este dia, alertando-os também para algumas regras de comportamento a cumprir quando estão junto dos restantes colegas da escola.</p>		<p>- A docente procura incutir nos alunos os valores de cidadania, incutindo-lhes algumas regras de comportamento fundamentais para a vida em sociedade.</p>
09.30/10.00	<p>Intervalo</p>		
10.00/12.30	<p>- Todas as turmas da escola reúnem-se no salão polivalente da escola, onde recebem algumas orientações do Director escolar sobre a actividade que será realizada. Cada turma tem a oportunidade de participar na pintura de uma parede perpendicular ao portão de entrada principal desta escola. Os desenhos alusivos à Primavera foram previamente elaborados por alguns professores e a pintura foi realizada por três alunos de cada vez, com o apoio da respectiva professora.</p>		<p>- Todos os alunos participam na actividade, fazendo com que todos se sintam implicados e, consequentemente, motivados.</p>
12.30/13.15	<p>- Uma vez concluída esta actividade, os alunos de cada turma dirigem-se para a sala de aula juntamente com a professora da turma.</p> <p>Na aula de Educação Musical, os alunos entoam a música “Voltou a Primavera”.</p>		

Data: 21/03/2011 (Segunda-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/10.30	- Os alunos começam por realizar uma actividade de Matemática, pela qual, têm de representar números (até 400) numa recta graduada e estabelecer relações de ordem entre esses mesmos números recorrendo à simbologia maior, menor ou igual (>, < ou =). Posteriormente, são confrontados com alguns desafios matemáticos que lhes dá a possibilidade de avaliar ordens de grandeza de um resultado antes de efectuar o cálculo.		- Nos momentos destinados à exploração da área disciplinar de Estudo do Meio, todos os alunos participam, contribuindo com os conhecimentos que já possuem sobre determinadas temáticas, o que permite um sentimento de inclusão por parte de todos.
10.30/11.00	Intervalo		
11.00/12.15	- Após o intervalo, a docente sugere a realização de uma ficha de trabalho de Estudo do Meio onde toda a turma participa. São explorados alguns aspectos relativos ao calendário assim como algumas datas importantes a conhecer e entre as quais se destacam: o Dia da Liberdade (25 de Abril), o Dia do Trabalhador (1 de Maio), o Dia de Camões, de Portugal e das comunidades Portuguesas (10 de Junho), etc.	-“Que feriados que vocês conhecem? E porque é que existem estas datas comemorativas?”	Por outro lado, a docente procura explorar, com os seus alunos, os mais variados temas no que concerne à cultura geral.
12.15/13.15	- Por sugestão de um determinado aluno, toda a turma se dirige até à sala de Informática (que está disponível) com o intuito de realizar uma pesquisa sobre a temática em estudo (os feriados nacionais).		

Data: 22/03/2011 (Terça-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
<p>08.30/10.30</p> <p>10.30/11.00</p> <p>11.00/12.30</p> <p>12.30/13.15</p>	<p>- Inicialmente, a professora propõe que seja elaborado um texto, em grande grupo, sobre as informações que foram recolhidas no dia anterior sobre os feriados nacionais. A maioria dos alunos ficou a conhecer razoavelmente os feriados assinalados no calendário. Em seguida, a docente propõe a realização de trabalhos de grupo sobre esta temática e os alunos concordam prontamente. A formação dos grupos é feita consoante o processo conhecido na Acção de Formação sobre Diferenciação Pedagógica, já referido anteriormente.</p> <p>Intervalo</p> <p>- Após o intervalo, cada grupo de trabalho conversa sobre o feriado que vai pesquisar começando, desde já, a elaborar os desenhos relativos ao seu tema.</p> <p>- Na aula de Inglês, os alunos exploram as expressões de saudação (<i>good morning, good afternoon, good evening, good night</i>), elaborando a respectiva ficha de trabalho (ver Anexo 16).</p>	<p>-“Muito bem. Todos estão a acompanhar”.</p>	<p>- A participante procura motivar os alunos, expressando, frequentemente, palavras de incentivo que favoreçam a concretização de aprendizagens.</p>

Data: 23/03/2011 (Quarta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
<p>08.30/10.30</p> <p>10.30/11.00</p> <p>11.00/12.30</p> <p>12.30/13.15</p>	<p>- Os alunos reúnem-se em grupos para concluírem os trabalhos já iniciados no dia anterior sobre os feriados nacionais, tendo já procedido a pesquisas na internet (em casa e na escola) e à recolha de imagens em livros e/ou revistas. Em seguida, cada grupo apresenta os seus resultados à turma, recorrendo ou não a registos no quadro.</p> <p>Intervalo</p> <p>- Após o intervalo, a turma começa por analisar o mapa da Região Autónoma da Madeira (projecção no retroprojector), identificando os concelhos da Ilha assim como as freguesias do Concelho a que pertencem (Calheta). Em seguida, a docente distribui a cada aluno um mapa (em tamanho A4) que deverá ser legendado e colorido de forma a permitir identificar os diferentes concelhos da Ilha da Madeira.</p> <p>- Na aula de Informática, os alunos procedem a uma pesquisa na internet, procurando visualizar alguns mapas relativos à Região Autónoma da Madeira e identificando os respectivos concelhos.</p>	<p>- “Agora, os grupos vão acabar o trabalho e apresentar à turma o que conseguiram descobrir”.</p>	<p>- A participante procura fazer com que os alunos aumentem os conhecimentos que já possuem sobre a cultura geral e, mais especificamente, sobre a Região Autónoma da Madeira.</p> <p>- As temáticas que são trabalhadas na área curricular têm, frequentemente, uma continuidade nas aulas de Informática, permitindo uma efectiva complementaridade das mesmas.</p>

Data: 24/03/2011 (Quinta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/10.30	<p>- Inicialmente, a professora propõe aos alunos uma actividade de Matemática cujo objectivo é praticar a multiplicação (por 2x, por 3x, por 4x e por 5x). Em seguida, realizam um exercício prático, no caderno diário, respeitante à composição e à decomposição dos números até 500.</p> <p>Entretanto, os alunos que possuem mais dificuldades de aprendizagem procedem à realização de actividades adaptadas ao nível de aprendizagem em que se encontram.</p>		<p>- Diariamente, a participante propõe, aos alunos que sentem mais dificuldades de aprendizagem, tarefas adequadas ao nível de aprendizagem em que realmente se encontram, o que permite manter a sua motivação pelas actividades escolares.</p>
09.30/10.30	<p>- Na aula de Educação Física-Motora, os alunos participam numa actividade rítmica com música.</p>		
10.30/11.00	<p>Intervalo</p>		<p>- A docente procura inculcar nos alunos o hábito de pensar sobre as actividades, mesmo antes da sua realização, o que lhes permite fazer estimativas e desenvolver o raciocínio.</p>
11.00/12.45	<p>- Após o intervalo, a maioria da turma resolve algumas situações problemáticas. Para tal, a docente concede um determinado intervalo de tempo, durante o qual, os alunos devem reflectir sobre uma possível solução. Depois, são feitas as considerações em grande grupo, existindo da parte da professora a preocupação em verificar se todos conseguiram compreender.</p>		
12.45/13.15	<p>- Como habitualmente acontece às Sextas-feiras, os alunos arquivam, no seu dossiê individual, os trabalhos realizados ao longo da semana, reflectindo em grande grupo, sobre os conteúdos trabalhados e os novos conhecimentos adquiridos.</p>		

Data: 25/03/2011 (Sexta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/10.30	<p>- Como habitualmente acontece às Segundas-feiras, os alunos comunicam alguns acontecimentos mais marcantes do seu fim-de-semana e procedem à distribuição das tarefas semanais.</p> <p>Em seguida, a docente abre um diálogo com toda a turma sobre os tipos de transporte que conhecem, levando os alunos a reflectir sobre os itinerários que realizam no seu percurso diário casa-escola e vice-versa. Posteriormente, cada criança traça, no caderno diário, o percurso correspondente à sua situação particular. Para complementar este assunto, os alunos realizam uma ficha de trabalho de Estudo do Meio cuja correcção é feita pela professora, oralmente e em grande grupo.</p>	<p>- “Cada um vai registar no seu caderno o caminho, o itinerário seguido de casa até à escola”.</p>	<p>- Todos os alunos participam, ao mesmo tempo, nas actividades de Estudo do Meio. Desta forma, todos se sentem integrados e têm a oportunidade de comunicar aos colegas os conhecimentos que possuem nesta área.</p>
10.30/11.00	Intervalo		
11.00/12.30	<p>- Após o intervalo e, recorrendo ao retroprojector, a professora mostra aos alunos uma sequência de imagens. O objectivo é obter uma história colectiva com o contributo de todos.</p>		<p>- A participante procura promover um sentimento de integração por parte de todas as crianças recorrendo também a actividades de outras áreas como é o caso da Língua Portuguesa.</p>
12.30/13.00	<p>- Na aula de Educação Musical e Dramática, o docente responsável propõe a realização de um jogo pedagógico: cada criança tem de imaginar que é um determinado fruto atribuído pelo professor, criando-se a partir daqui, uma dramatização improvisada que gerou muita diversão na turma.</p>		

Data: 28/03/2011 (Segunda-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
<p>08.30/10.30</p> <p>10.30/11.00</p> <p>Intervalo</p> <p>11.00/13.15</p>	<p>- Em consonância com o que foi trabalhado no dia anterior, a professora passa a explorar, com os alunos, os diferentes tipos de comunicação social e pessoal. Inicialmente, os alunos transmitem os conhecimentos que já possuem sobre este assunto e, em seguida, realizam uma ficha de trabalho no manual escolar de Estudo do Meio.</p> <p>Em seguida, a professora esclarece os alunos sobre as regras que devem ser seguidas quando se escreve uma carta (saudação, escrita da mensagem e cumprimentos finais).</p> <p>- Após o intervalo, toda a turma participa na elaboração colectiva de uma carta que será enviada para a escola de Peniche com a qual, estão a estabelecer um intercâmbio escolar (ver Anexo 17). A docente distribui a cada criança um envelope para que todos tenham a possibilidade de exercitar os pressupostos inerentes ao envio de uma carta (dados do requerente e do destinatário).</p>		<p>- Os alunos são incentivados a transmitir e/ou partilhar os conhecimentos que já possuem sobre as temáticas que são desenvolvidas. Tal procedimento permite que todos se sintam valorizados e plenamente integrados na turma, o que, por sua vez, aumenta a sua motivação.</p> <p>- A docente elaborou um projecto de intercâmbio com a escola de Peniche (ver Anexo 17). O objectivo é estabelecer uma troca de informações ao nível das actividades escolares que são desenvolvidas, procurando manter os alunos interessados pelas actividades pedagógicas.</p>

Data: 29/03/2011 (Terça-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
<p>08.30/10.30</p> <p>10.30/11.00</p> <p>11.00/12.30</p> <p>12.30/13.00</p>	<p>- Inicialmente, os alunos observam algumas imagens relativas aos tipos de comunicação social e pessoal, debatendo, em grande grupo, as suas vantagens.</p> <p>- Com o apoio da professora, a turma começa por criar, oralmente, uma pequena dramatização onde são incluídos alguns tipos de comunicação já abordados.</p> <p>Intervalo</p> <p>- Após o intervalo, os alunos são incentivados a representar a história criada, participando quatro alunos de cada vez.</p> <p>- Seguidamente, os alunos realizam uma actividade de Língua Portuguesa através da qual são levados a exercitar os conhecimentos que já possuem sobre os Grupos Nominal e Verbal e algumas noções gramaticais (género e número de palavras).</p> <p>- Na aula de Inglês, os alunos relembram alguns termos relativos à Páscoa e decoram um ovo de Páscoa podendo recorrer a diversos materiais (à escolha de cada aluno): papel crepe, tecido ou algodão.</p>	<p>- “Vamos criar, todos juntos uma pequena história que depois será dramatizada por vários grupos. O objectivo é trabalhar os tipos de comunicação social e pessoal que vocês já conhecem”.</p>	<p>- Antes de iniciar qualquer actividade, a docente esclarece os alunos sobre a tarefa a desenvolver, e a mesma tem início quando todos compreenderam o que é pretendido.</p> <p>- A docente propôs a realização de uma pequena dramatização sobre os tipos de comunicação social e pessoal, a fim de que os alunos passassem a compreender este conteúdo programático de uma forma mais apelativa.</p>

Data: 30/03/2011 (Quarta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
<p>08.30/10.30</p> <p>10.30/11.00</p> <p>11.00/12.30</p> <p>12.30/13.15</p>	<p>- A docente começa por sugerir aos alunos uma actividade de Matemática (ficha de trabalho do manual escolar), pela qual, têm a possibilidade de praticar alguns exercícios de adição e de multiplicação com transporte, exercitando, também, o seu cálculo mental com números até 700.</p> <p>Entretanto, o aluno que possui Necessidades Educativas Especiais assim como as duas crianças que requerem apoio pedagógico acrescido realizam actividades adaptadas ao nível de aprendizagem em que se encontram.</p> <p>Intervalo</p> <p>- Após o intervalo, a docente dialoga com os alunos sobre a funcionalidade das plantas relativas a espaços físicos. Depois, os alunos são incentivados a construir, aos pares, uma planta da escola e, em seguida, mostram os seus trabalhos ao resto da turma.</p> <p>- Na aula de Informática, a docente sugere que os alunos construam, no programa Paint, a planta da escola que realizaram anteriormente.</p>		<p>- Diariamente, a docente propõe a realização de actividades que vão ao encontro das reais necessidades pedagógicas sentidas pelos alunos.</p> <p>- As actividades que são realizadas na sala de aula encontram, habitualmente, uma complementaridade na área de Informática já que o recurso ao computador permite a exploração de uma enorme variedade de temáticas.</p>

Data: 31/03/2011 (Quinta-feira)

No dia 01 de Abril não houve observação, pois estive reunida com a Orientadora da minha investigação (Prof.^a Doutora Jesus Maria Sousa), no período da manhã (das 11h15/12h00).

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
<p>08.30/09.30</p> <p>09.30/11.00</p> <p>11.00/11.30</p> <p>11.30/12.30</p> <p>12.30/13.00</p>	<p>- Como acontece todas as Segundas-feiras, ao início da manhã, os alunos procedem à distribuição das tarefas semanais, segundo um processo de rotatividade, o que fica registado em grelha própria.</p> <p>Em seguida, a turma prepara-se para a aula de natação que terá lugar no pavilhão da escola secundária mais próxima.</p> <p>Intervalo</p> <p>- A docente distribui a cada criança uma Ficha de Avaliação de Língua Portuguesa (ver Anexo 13), atribuindo a três alunos fichas adaptadas às suas reais capacidades de aprendizagem (ver Anexo 14).</p> <p>- Na aula de Expressão Musical e Dramática, os alunos entoam uma música alusiva à Páscoa e relacionada com o Projecto <i>Bem-me-quer</i>: “Eu tenho um amigo que me ama” e constroem um bem-me-quer com palhinhas, esferovite e cartolina.</p> <p>O Projecto foi promovido pelo Município da Calheta e visava difundir os valores da amizade e da não-violência nas famílias.</p>		<p>- A docente elabora Fichas de Avaliação partindo dos conhecimentos e capacidades demonstrados pelos seus alunos. Os três alunos que revelam mais dificuldades de aprendizagem elaboram fichas de acordo com o nível de aprendizagem em que realmente se encontram.</p>

Data: 04/04/2011 (Segunda-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
<p>08.30/10.30</p> <p>10.30/11.00</p> <p>11.00/13.15</p>	<p>- A turma começa por realizar uma ficha de trabalho de Língua Portuguesa, procedendo, posteriormente, à escrita de um texto sobre a Páscoa, individualmente.</p> <p>À medida que os alunos vão concluindo os textos, a professora passa à sua correcção, conversando com os alunos sobre as eventuais incorrecções ortográficas.</p> <p>Intervalo</p> <p>- Após o intervalo, cada criança procede à leitura do texto elaborado anteriormente, enquanto a professora regista uma avaliação qualitativa para cada caso.</p> <p>- Em seguida, a maioria dos alunos realiza a Ficha de Avaliação de Matemática (ver Anexo 13), exercitando os seus conhecimentos sobre os seguintes conteúdos: sequências de números até 100, números ordinais até 10º, figuras e sólidos geométricos, operações simples de adição e multiplicação até 5(x), verificando-se a atribuição de fichas adaptadas aos três alunos que revelam mais dificuldades de aprendizagem (ver Anexo 14).</p>	<p>- “Agora vamos estar atentos para ouvir o texto que foi elaborado pelos colegas. Quando um estiver a ler, os outros devem estar concentrados para perceberem as ideias que os vossos colegas tiveram.”</p>	<p>- Regularmente, a docente conversa com os alunos sobre os aspectos que eles devem procurar melhorar para que consigam manter-se motivados e melhorem a qualidade das suas aprendizagens.</p> <p>- A avaliação qualitativa realizada pela participante tem como objectivo o planeamento de actividades e estratégias que melhor se adaptem aos reais níveis de aprendizagem e necessidades pedagógicas verificadas.</p>

Data: 05/04/2011 (Terça-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
<p>08.30/10.30</p> <p>10.30/11.00</p> <p>11.00/12.30</p> <p>12.30/13.15</p>	<p>- Inicialmente, os alunos começam por realizar uma ficha de trabalho de Matemática, pela qual, são levados a praticar exercícios de adição e subtracção com números até 999.</p> <p>Em seguida, os alunos realizam a Ficha de Avaliação de Estudo do Meio, verificando-se a atribuição de fichas adaptadas aos alunos que revelam mais dificuldades de aprendizagem (no caso da área disciplinar de Estudo do Meio, os alunos abordam os mesmos conteúdos, ao mesmo tempo, mas por meio de actividades que realmente sejam capazes de concretizar: unir palavras a objectos, pintar as respostas correctas, etc.).</p> <p>Intervalo</p> <p>- Após o intervalo, os alunos continuam a explorar alguns conteúdos de Matemática, enquanto os três alunos que revelam mais dificuldades de aprendizagem trabalham com o apoio da professora, realizando uma tarefa de Língua Portuguesa (caso de leitura <i>nh</i> e <i>lh</i>, identificação de palavras antónimas, divisão silábica, etc.).</p> <p>- Na aula de Inglês, o professor relembra que é necessário arquivar os trabalhos realizados até à data, no Portefólio desta Disciplina. Em seguida e, tendo em conta que se trata da última aula deste Período Lectivo, o professor solicita a cada criança uma auto-avaliação sobre o desempenho geral manifestado nas aulas de Inglês.</p>		<p>- Raramente os alunos encontram-se todos a realizar as mesmas tarefas, ao mesmo tempo. O grupo de alunos que possui mais dificuldades na execução das tarefas realiza, constantemente, actividades adaptadas ao nível em que realmente se encontra.</p>

Data: 06/04/2011 (Quarta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/10.30	<p>- A professora distribui a cada criança o molde para a construção de um postal relativo à Páscoa. Todos os alunos participam nesta tarefa e, no que respeita à decoração do postal, cada um pode recorrer aos materiais da sua preferência (tecido, algodão, cola de brilhantes, cores diversas, etc.), alguns dos quais, os próprios alunos trouxeram de casa.</p> <p>- Em grande grupo, os alunos participam na recolha dos trabalhos que estão afixados no placard exterior à sala de aula, afixando os novos trabalhos, agora realizados sobre a Páscoa.</p>		<p>- Os alunos têm a oportunidade de escolher os materiais da sua preferência (de entre os que existem na escola e na sala de aula) para a elaboração dos trabalhos diários.</p>
10.30/11.00	Intervalo		
11.00/12.30	<p>- Após o intervalo e, tendo em conta que o dia seguinte será reservado à comemoração da Páscoa, a docente refere que será conveniente realizar já as tarefas habitualmente realizadas à Sexta-feira (arquivo dos trabalhos nos dossiês individuais e reflexão sobre as actividades desenvolvidas ao longo da semana). No final, cada aluno procede, também a uma breve auto-avaliação oral sobre o seu desempenho geral demonstrado neste Período Lectivo.</p>		
12.30/13.00	<p>- Na aula de Informática, os alunos visualizam, no Quadro Interactivo, uma história alusiva à Páscoa e, no final, realizam um breve comentário em grande grupo sobre a mensagem nela contida.</p>		

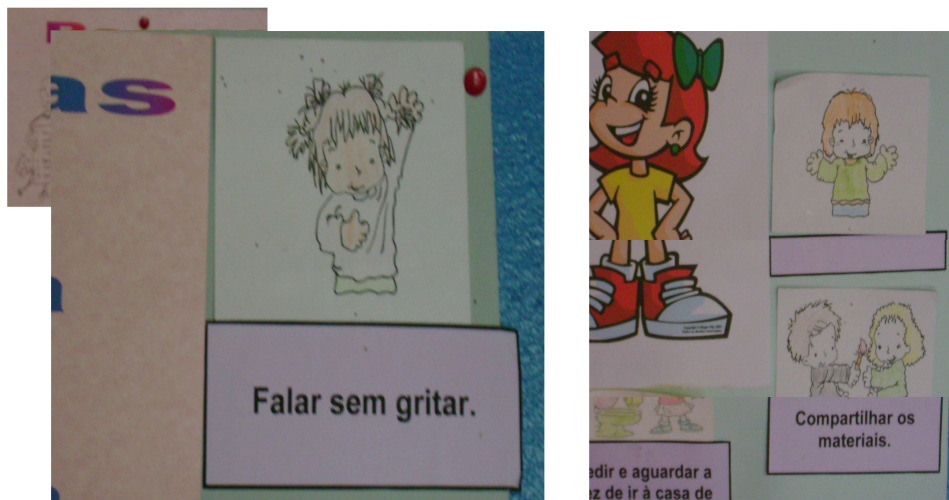
Data: 07/04/2011 (Quinta-feira)

Intervalo de tempo destinado à observação	Descrição de situações	Citações proferidas pela participante	Reflexões realizadas pela investigadora ao longo do processo de observação
08.30/09.30	<p>- Este dia será dedicado à comemoração da festividade associada à Páscoa. A professora começa por relembrar algumas regras de comportamento importantes que devem ser tidas em conta nas saídas escolares.</p>		
09.30/10.00	<p>Intervalo</p> <p>O intervalo foi antecipado para que todos os alunos tivessem a oportunidade de lanchar antes da saída. Da mesma forma, a aula de Educação Físico-Motora também ficou sem efeito.</p>		
10.00/11.00	<p>- Às dez horas, todas as turmas da escola se organizaram, dirigindo-se, a pé, até à Igreja da localidade, onde assistiram a uma Missa. Na celebração, entoaram a música “Eu tenho um amigo que ama” relativa ao Projecto <i>Bem-me-quer</i>.</p>		
11.45/13.15	<p>- Uma vez chegados à escola, todas as turmas participaram num jogo previamente planeado pelos professores da escola (“A caça ao ovo”). Em primeiro lugar, foram formados vários grupos (onde estavam incluídos alunos de todas as turmas) e, em seguida, cada grupo partia à descoberta do maior número de ovos de Páscoa escondidos quer no interior quer no exterior da escola.</p>		<p>- Todos os alunos da turma participam nas actividades desenvolvidas pela escola, o que lhes permite um sentimento de integração, aumentando o seu interesse pela vida escolar.</p>

Data: 08/04/2011 (Sexta-feira)

Anexo 9. Registo fotográfico de alguns materiais pedagógicos

Anexo 9.1.- Regras da sala de aula



Anexo 9.2.- Trabalhos realizados sobre a temática das profissões



Anexo 9.3.- Trabalhos realizados na “Semana dos Afectos”



Anexo 10. Projectos da Escola

Anexo 10.1. Projecto Curricular de Escola (excerto)

Projecto Curricular de Escola

Objectivos

Educar para a Cidadania

A Educação para a Cidadania concretiza-se ao longo de todo o percurso educativo. É um processo de desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afectivas desenvolvidas em situação de estreita ligação com um conjunto de valores que caracterizam uma sociedade. Educar para a cidadania é fortalecer a auto-estima das pessoas, é possibilitar o acesso de todos aos bens culturais da nossa sociedade, é desenvolver as capacidades de interacção e participação, o pensamento criativo e reflexivo. À luz dos Princípios e Valores orientadores do Currículo, a Educação para a Cidadania afecta transversalmente todo o processo educativo. Os objectivos que seguidamente se enunciam de forma sumária reflectem necessidades sentidas por todos os actores envolvidos na formação dos alunos. A sua operacionalização ocorrerá de forma diversificada, atendendo às idades, níveis de desenvolvimento (cognitivo, nomeadamente), solicitações, interesses e preocupações dos alunos ou turmas. O nosso quotidiano é fértil em oportunidades de concretização, sobretudo se a nossa postura for interventiva e se não nos deixarmos prender pela premência e imprescindibilidade dos nossos conteúdos programáticos. Deste modo a Educação para a Cidadania capacitará o aluno a:

- Valorizar a sua identidade e raízes;
- Desenvolver capacidades de cooperação, solidariedade e respeito pelos outros;
- Compreender os limites da liberdade individual;
- Comportar-se de forma solidária com os que o rodeiam;
- Valorizar a importância da Amizade;
- Actuar com honestidade e lealdade;

- Desenvolver o respeito para com a natureza e bens comuns;
- Conhecer melhor o mundo que nos rodeia;
- Conhecer os direitos dos cidadãos
- Educar para a responsabilidade, igualdade, respeito e tolerância;
- Aprender a valorizar as iniciativas e progressos do semelhante;
- Descobrir capacidades e valores em si e nos outros;
- Colaborar activamente para o bem-estar de todos;
- Valorizar a justiça;
- Avaliar e defender o respeito pelos direitos humanos;
- Saber ouvir;
- Analisar os seus pontos fracos/ pontos fortes;
- Antecipar as consequências dos seus actos;
- Ter hábitos de higiene;
- Evitar situações de conflito;
- Partilhar saberes;
- Aceitar a diferença (individual, cultural...);
- Criar empatia com os outros;
- Empenhar-se na resolução de dificuldades dos outros;
- Relacionar-se correctamente com os seus pares e com os adultos.

Como fazer

O Plano Anual de Actividades e os Projectos Curriculares de Turma serão os instrumentos para a concretização dos objectivos do Projecto Curricular de Escola. Estes deverão articular as prioridades definidas de acordo com as especificidades das turmas, articulando todos os saberes para que as diferentes áreas curriculares se cruzem permanentemente e formem um todo.

APOIOS PEDAGÓGICOS ACRESCIDOS

Critérios de intervenção

De acordo com a distribuição dos horários, a professora de Apoio Pedagógico Acrescido irá apoiar os alunos com necessidades educativas especiais, bem como alunos com dificuldades de aprendizagem, derivadas de problemas de aprendizagem na Língua Portuguesa, na Matemática e no Estudo do Meio.

As tarefas propostas deverão, assim, privilegiar as áreas referidas de forma a:

- Desenvolver a capacidade de leitura;
- Desenvolver a capacidade de escrita;
- Usar a capacidade de escrita como meio de comunicação;
- Desenvolver o vocabulário necessário à expressão de ideias;
- Trabalhar vários tipos de texto e escrever de forma criativa;
- Desenvolver a capacidade de cálculo;
- Usar a capacidade de cálculo nas actividades do quotidiano;
- Estabelecer relações entre todos os conceitos matemáticos;
- Manipular materiais relacionados com os conteúdos;
- Adquirir um maior ritmo de trabalho;
- Alcançar interesse / motivação pela aprendizagem;
- Desenvolver a capacidade de atenção, memória (técnicas de estudo).

Alunos

Actualmente, na escola, existem vários alunos com algumas dificuldades de aprendizagem e que são acompanhados, sempre que possível, pela professora de Apoio Pedagógico. A mesma lecciona áreas específicas relacionadas com o desenvolvimento da autonomia, principalmente na realização de actividades a nível académico: leitura, escrita e aritmética. De acordo com as necessidades da escola, a referida professora também irá substituir os professores das áreas curriculares, bem como os de complemento curricular, sempre que tal se justifique.

ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS – EDUCAÇÃO ESPECIAL

Educação Especial – Grupo alvo (DL n° 3/2008 de 7 Janeiro)

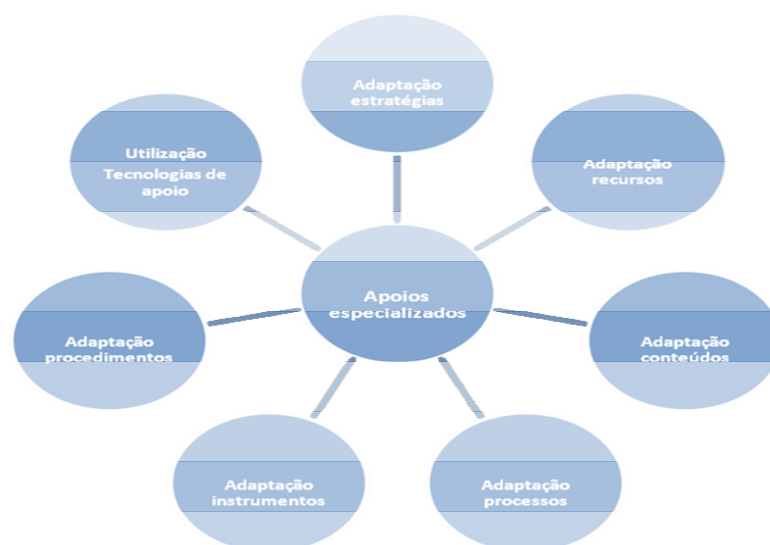
Alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente: Problemas de baixa frequência e alta – intensidade. Grande probabilidade dos problemas terem uma etiologia biológica, inata ou congénita (surdez, cegueira, autismo, paralisia cerebral, Síndrome Down,...). Na Escola exigem mais recursos e meios adicionais para apoiar as Necessidades Educativas Especiais

São **objectivos** da Educação Especial:

- A inclusão educativa e social
- O acesso e sucesso educativo
- A autonomia
- A estabilidade emocional
- A promoção da igualdade de oportunidades
- A preparação para prosseguimento dos estudos
- A preparação para a vida profissional
- A transição da escola para o emprego

Apoios Especializados

Medidas de mudança para o contexto escolar e para os alunos



Princípios Gerais Orientadores – Apoios Especializados

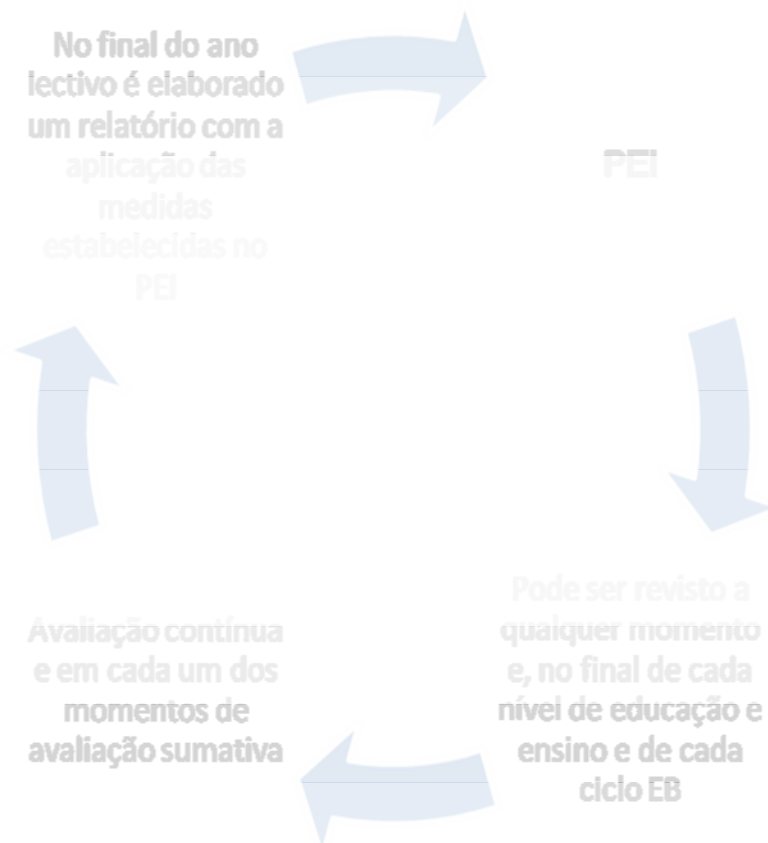
- Justiça e solidariedade social
- Combate à exclusão social
- Igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativo
- Participação dos pais
- Confidencialidade da informação

Programa Educativo Individual

(Artigo 8º do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro)

Agentes educativos responsáveis pela elaboração PEI

Na educação Pré-escolar e no Primeiro Ciclo, o PEI é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de Educação Especial e pelos encarregados de educação.



Adequação do processo Ensino – Aprendizagem

Medidas educativas

- Apoio pedagógico personalizado *
- Adequações curriculares individuais
- Adequações no processo de matrícula *
- Adequações no processo de avaliação *
- Currículo específico individual
- Tecnologias de apoio *

Medidas educativas – Apoio pedagógico personalizado

Apoio pedagógico personalizado

(Artigo 17º Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro)

Reforço e desenvolvimento de competências específicas (ex. Braille, Língua Gestual, desenvolvimento de competências funcionais, ...)
--

Apoio pedagógico personalizado			
Reforço das estratégias utilizadas na turma ao nível da organização, do espaço e actividades	Estímulo e reforço de determinadas competências necessárias à aprendizagem	Antecipação e reforço dos conteúdos leccionados no âmbito da turma	Professor da turma Professor da EE ou professor da turma

Medidas educativas – Adequações curriculares individuais

(Artigo 18º Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro)

As Adequações curriculares individuais:

- Não põem em causa o currículo comum ou as orientações curriculares;
- Podem ser introduzidas disciplinas ou áreas disciplinares específicas que permitam acesso ao currículo comum (Língua gestual, Braille actividade motora adaptada, ...);
- Introduce objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais de ciclo ou curso, das características de aprendizagem e dificuldades do aluno;
- Dispensa da actividade de difícil execução pelo aluno, exclusivamente quando o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para assegurar a participação do aluno.

Metodologias adoptadas na Escola

Todas as actividades relacionadas com a escola serão programadas, preparadas e orientadas por todos os professores com a colaboração activa de todos os alunos e comunidade educativa.

Os alunos são os primeiros agentes da estruturação das suas aprendizagens, do seu saber. Por isso, temos que usar metodologias diversificadas que envolvam os alunos, “toda a sua pessoa”, em cada actividade a realizar.

As metodologias servirão para fazer crescer a criatividade e o saber em cada aluno e toda a comunidade educativa. E devem ser organizadas, activas, integradas, dinâmicas e ao gosto da criança.

Estratégias e Actividades

- Participação na ambientação e organização dos espaços da sala de aula e do recinto da escola.
- Elaboração de regras.
- Promoção de um ambiente propício ao bem-estar de todos.
- Participação em campanhas de solidariedade.
- Grupos de Trabalho.
- Escolha de Tarefas.
- Registos escritos.
- Visitas de Estudo.
- Levantamento de Problemas.
- Sínteses / Resumos.
- Elaboração de Cartazes informativos e formativos.
- Exposições.
- Criação de textos e histórias.
- Análise de textos.
- Criação de um jornal de parede.
- Pesquisas referentes aos temas em estudo.
- Acções de sensibilização.
- Descrição de experiências vividas.
- Organização de convívios e festas.
- Pesquisas em livros, jornais, revistas e internet.
- Auto e hetero avaliação.
- Diálogo com os pais.
- Apreciação dos trabalhos realizados.

Avaliação dos alunos

A avaliação das aprendizagens dos alunos incide sobre as aprendizagens e competências definidas no Currículo Nacional e Regional para as diversas disciplinas e áreas curriculares de cada ciclo e ano de escolaridade, considerando a concretização das mesmas no Projecto Curricular de Turma. A avaliação surge como elemento integrante e regulador da prática educativa e constitui um indicador da qualidade da educação.

Respeitando as orientações legislativas, destacamos cinco princípios básicos que regem a avaliação:

1. **Planificação** – a avaliação é alvo de planificação nos vários Departamentos Curriculares, quanto à frequência, tipo de avaliação e peso na classificação final do aluno.
2. **Diversificação dos Intervenientes** – professores, alunos, pais e encarregados de educação são responsáveis no processo de avaliação.
3. **Diversificação dos Instrumentos** – é necessário usar de forma planificada e sistemática uma variedade de instrumentos de avaliação, alinhando sempre a avaliação com as actividades de aprendizagem na sala de aula. É obrigatório o uso de três tipos diversificados de avaliação.
4. **Transparência de Processos** – todo o processo de aplicação e correcção dos vários instrumentos de avaliação é clarificado junto dos intervenientes. A terminologia de classificação consta da Deliberação 1/2002, de 8 de Outubro – Critérios Uniformes de Avaliação – do Conselho Escolar.
5. **Melhoria das Aprendizagens** – a avaliação serve como certificadora de aprendizagem mas tem como objectivo a melhoria dessas aprendizagens.

A avaliação deverá ser:

- Individualizada, centrando-se na evolução de cada aluno, na sua avaliação inicial e características individuais;
- Integradora, contemplando diferentes grupos, níveis e ritmos de aprendizagem;
- Qualitativa, avaliando de forma equilibrada os diferentes aspectos da evolução do aluno e não somente os aspectos do carácter cognitivo;
- Orientadora, informando o aluno do que necessita para melhorar a sua aprendizagem e adquirir estratégias apropriadas;
- Contínua, considerando a aprendizagem como um processo com diferentes momentos e fases;

Deverão considerar-se os seguintes pontos:

- Desde que possua as competências no nível de realização.
- Faltas por abandono – ultrapassadas o limite de faltas não justificadas o aluno poderá ficar retido.

Avaliação dos alunos com NEE – Programa Educativo Individual

Os alunos com N.E.E. abrangidos pelo Decreto – lei 3/2008, serão avaliados de acordo com os critérios, modalidades e condições especiais de avaliação expressos nos seus Programas Educativos e no Projecto Curricular da turma a que pertencem.

Modalidades de Avaliação

Avaliação Diagnóstica

– Fornece informação acerca do ponto de partida de cada aluno (os seus conhecimentos e características pessoais) de forma a determinar o perfil da turma e permitir a diferenciação pedagógica. É importante para o despiste de algumas situações mais delicadas.

Avaliação Formativa

– Permite uma visão das dificuldades e progressão de cada aluno ao longo do ano. É dominante, pois permite regular e melhorar a aprendizagem.

Avaliação Sumativa

– Síntese das informações recolhidas sobre as aprendizagens e dificuldades de cada aluno. Ocorre no final de cada período, ano lectivo e final de ciclo. Permite certificar e classificar o desempenho dos alunos e realiza-se, pelo menos, em dois momentos por período.

No final dos 1.º e 2.º períodos pode conduzir a uma eventual reformulação do Projecto Curricular de Turma.

Na avaliação final de período serão tidos em conta dois domínios:

1 – Domínio A – Cognitivo – Operativo – referente à mobilização do saber e domínio de linguagens, técnicas e metodologias de trabalho.

Constituem objecto de desenvolvimento e avaliação as competências e conteúdos específicos das diferentes disciplinas. Essas são alvo de operacionalização ao nível das turmas.

2 – Domínio B – Atitudes e Valores – referente aos relacionamentos intra e interpessoal.

Constituem objecto de desenvolvimento e avaliação os seguintes aspectos:

Responsabilidade; Participação; Sociabilidade; Autonomia; Espírito Crítico.

Instrumentos de avaliação

- Grelhas de observação
- Cadernos diários
- Fichas de avaliação
- Trabalhos individuais e trabalhos de grupo
- Observação directa
- Auto-avaliação dos 3º e 4º anos com periodicidade trimestral
- Hetero-avaliação
- Diálogos
- Debate
- Avaliação formativa
- Avaliação sumativa

As grelhas de avaliação aplicadas aos alunos encontram-se em anexo. A avaliação descritiva, por período, consta do Projecto Curricular de cada turma e respectivas actas de avaliação de cada período, as quais podem ser consultadas no livro de actas.

Intervenientes na Avaliação

- Professores das actividades curriculares
- Professores das actividades de complemento curricular
- Conselho escolar
- Professor de educação especial
- Alunos
- Pais/encarregados de educação

Anexo 10.2. Projecto Curricular de Turma (excerto)

EB1/PE Lombo do Guiné Projecto Curricular de Turma

Ano Lectivo 2010/2011

Objectivos

O conselho de docentes elaborou este Projecto Curricular de Turma para o ano lectivo 2009/10, com o propósito de adequar o processo de ensino-aprendizagem às características da turma, nomeadamente às particularidades cognitivas, sócio-afectivas, comportamentais, bem como ao meio em que a Escola está inserida.

Este documento deriva do Projecto Educativo e do Projecto Curricular de Escola e visa adaptar e gerir autonomamente as competências a adquirir pelos alunos, dentro dos limites impostos pelo Currículo Nacional do Ensino Básico.

Ao mesmo tempo, pretende-se promover, no seio do conselho de docentes, o trabalho colaborativo entre professores e modos de articulação curricular e horizontal de conteúdos, actividades/estratégias, projectos, critérios de actuação e avaliação, entre outros.

A Professora Titular de Turma,

Outras Informações

Intervenção dos Encarregados de Educação

Acções a desenvolver junto dos Encarregados de Educação/Pais

- Sensibilizar os encarregados de educação para a participação no processo ensino-aprendizagem.
- Promover a circulação de informação entre a escola e a família.
- Envolver, o mais possível, os encarregados de educação nas actividades de complemento curricular.
- Reunir os encarregados de educação para a entrega da avaliação onde ficarão elucidados sobre o percurso escolar dos seus educandos.
- Agendar uma hora semanal de atendimento aos encarregados de educação (Segundas-feiras das 16h:30m às 18h:30m).

Aluno luso-descendente / Estrangeiro

Nome do Aluno		País: Ucrânia
Domínio da LP:	Não	
Apoio específico a LP:	Sim	

Este aluno, aquando a sua entrada no Primeiro ciclo, não tinha qualquer domínio da Língua Portuguesa, uma vez que tinha chegado à Madeira poucas semanas antes do início do ano lectivo. Contudo, o aluno integrou-se facilmente e tem adquirido as aprendizagens sem revelar dificuldades. Na verdade, trata-se de um aluno de nível Muito Bom em todas as áreas. No segundo ano de escolaridade, o aluno continua empenhado e motivado. Não revela qualquer dificuldade na aquisição dos conteúdos nas diferentes áreas.

Deste modo, este aluno não necessita de qualquer tipo de Apoio Pedagógico Acrescido.

Alunos apoiados pela Educação Especial

Os alunos que beneficiaram de apoio do Ensino Especial ao abrigo do Decreto-Lei nº33/2009 de 31 de Dezembro foram acompanhados por um Programa Educativo Individual, o qual se encontra no processo individual do aluno.

Alunos que beneficiam de Apoio Pedagógico

Há dois alunos que beneficiam de apoio pedagógico.

O aluno 1 iniciou o 1ºano de escolaridade com 5 anos, completando os 6 anos no mês de Novembro. Foi notória uma grande imaturidade por parte deste aluno, manifestando-se na aquisição de conteúdos nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa. Este aluno não consegue acompanhar o ritmo de aprendizagem da turma, nas áreas anteriormente referidas pelo que de forma mais lenta irá atingir as competências delineadas. O aluno será submetido a um plano de recuperação nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

O aluno 2 também revelou dificuldades principalmente na área de Língua Portuguesa. Também acompanhará o Programa do 1ºano de escolaridade na área de Língua Portuguesa de forma mais lenta para consolidar bem os conteúdos.




Definição de uma estratégia global para a turma

Potencialidades, problemas da turma e respectivas estratégias


1.º Período

Potencialidades

- Campo Linguístico:

-  Interesse pelo livro e actividades relacionadas com a leitura;
-  Interesse em relatar experiências vividas;
-  Interesse em criar histórias.

- Campo Musical e Dramático:

 Gosto pela entoação e dramatização de canções.

Estratégias

- Audição e reconto de histórias;
- Organizar o ensino valorizando situações de interacção e de expressão oral e escrita que permitam ao aluno intervenções personalizadas, autónomas e críticas;
- Organizar actividades cooperativas de aprendizagem;
- Exposição, à entrada da sala de aula, das histórias criadas (área de projecto);
- Proporcionar momentos alegres e descontraídos entre as actividades curriculares, como por exemplo, com a aprendizagem de canções, lengalengas e trava-línguas;
- Explorar letras de canções, lengalengas e trava-línguas;
- Entoação de canções.

Problemas

- A participação oral dos alunos na aula é, de uma forma geral, fraca a nível de vocabulário e organização de ideias;
- A produção de pequenos textos é realizada de uma forma descuidada, a nível de organização de ideias, de parágrafos, utilização da pontuação adequada e presença de erros;
- Alguns alunos apresentam dificuldades na aquisição e aplicação de conhecimentos.

Estratégias

- Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
- Reforço/valorização positiva constante perante atitudes de esforço, empenho e participação/envolvimento nas actividades;

- Disposição dos alunos, em grupos, de modo a que fiquem sentados, lado a lado, alunos com maior e menor grau de dificuldades (promoção de trabalho de cooperação entre os alunos);
- Usar correctamente a Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio;
- Consciencializar os alunos para o facto de a avaliação ser um processo auto-regulador o que implica que os níveis obtidos tenham de ser conseguidos através do seu esforço.

2.º Período

Potencialidades

As potencialidades mencionadas no primeiro período mantêm-se com o acrescento da seguinte:

- Interesse pela área da Matemática;
- Interesse pelo Estudo do Meio: realização de experiências;
- Valorização da amizade e dos afectos.

Estratégias

- Jogos de raciocínio lógico-matemático;
- Concursos (para as contagens, cálculo mental e resoluções de operações);
- Criação do Cantinho das Ciências.

Problemas

- A participação oral dos alunos na aula continua, de uma forma geral, fraca a nível de vocabulário e organização de ideias;

- A produção de pequenos textos continua a ser realizada de uma forma descuidada, a nível de organização de ideias, de parágrafos, utilização da pontuação adequada e presença de erros;
- Interpretação e resolução de problemas.

Estratégias

- Continuar a usar correctamente a Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada e estruturar o pensamento próprio;
- Reconto de histórias e acontecimentos do dia-a-dia dos alunos;
- Incentivar os alunos a colocar dúvidas com maior regularidade;
- Reforço positivo ao nível do empenho individual;
- Recompensa com uma “estrelinha” ou “autocolante 3D” na actividade com rendimento bom;
- Quando terminam uma tarefa mais cedo vão ler um livro para o cantinho da leitura;
- Adaptação de alguns problemas às vivências dos alunos.

3.º Período

As potencialidades e problemas mencionados no primeiro e segundo períodos mantêm-se. Outras estratégias foram sendo incorporadas de modo a obter melhores resultados, tais como:

- A leitura e melhoria, em grupo, de uma composição boa e de uma fraca;
- O preenchimento de um envelope, por parte do aluno, com a sua respectiva morada e envio para a mesma;
- A realização do concurso “Os sábios das tabuadas”;
- Realização de diversas experiências.

Cr terios de avalia o

Em Conselho Escolar definiram-se os seguintes cr terios de avalia o:

- a) An lise de grelhas de avalia o, de comportamento e de aproveitamento;
- b) An lise dos resultados das Fichas de Avalia o;
- c) Interesse demonstrado na aprendizagem;
- d) Brio na apresenta o dos trabalhos;
- e) Participa o e esp rito de interajuda para com os colegas;
- f) Demonstra o de bom relacionamento nos trabalhos de grupo;
- g) Demonstra o de autonomia nas rela o es sociais;
- h) Participa o nas actividades da escola;
- i) Grau de iniciativa, comunica o e criatividade demonstrados;
- j) Progresso realizado.

Os cr terios de avalia o definidos para o 2 o ano de escolaridade s o:

Fichas de Avalia o – 40%

Fichas de trabalho – 20%

Comportamento – 5%

Assiduidade / Pontualidade – 5%

Participa o – 10%

Organiza o / Autonomia – 10%

Empenho – 10%

Diferenciação Pedagógica

A diferenciação pedagógica requer fases de implementação executadas por um professor experiente, incluindo a planificação, a atribuição do tempo, a delegação de tarefas em colaboradores e alunos e o controle de qualidade. Ao contrário da maioria das outras práticas, a diferenciação pedagógica é um programa exaustivo para todo o dia escolar e não um método isolado que tenha necessidade de ser integrado numa única matéria ou na actuação isolada de um professor. A sua focalização no aluno de forma individual requer que as limitações para a aprendizagem sejam primeiro diagnosticadas para posteriormente se desenvolver um plano que permita resolvê-las.

Práticas Educativas Eficazes, Herbert J. Walberg e Susan Paik

Áreas Curriculares Não Disciplinares

Estudo Acompanhado

O esquema geral de competências indicado no Projecto Curricular de Escola é:

- ✓ Incentivar o gosto pela Organização Pessoal;
- ✓ Desenvolver o Ensino Prático de Técnicas de Estudo;
- ✓ Pôr em prática a igualdade no acesso ao saber;
- ✓ Incentivar o prazer de saber pela autonomia no estudo;
- ✓ Ajudar, de forma construtiva, o sucesso pessoal e educativo;
- ✓ Organizar/gerir o tempo de estudo;
- ✓ Organizar o ambiente de trabalho;
- ✓ Organizar o caderno diário;
- ✓ Treinar a atenção/concentração;

- ✓ Treinar a memória;
- ✓ Treinar o raciocínio;
- ✓ Desenvolver e aperfeiçoar técnicas de estudo funcionais;
- ✓ Gostar de redigir;
- ✓ Gostar de ler;
- ✓ Criar hábitos de consulta;
- ✓ Desenvolver a capacidade de tratamento da informação escrita:
 - Interpretar;
 - Identificar ideias, personagens, acções;
- ✓ Organizar o estudo:
 - Planificar;
 - Auto avaliar-se;
 - Identificar dificuldades;
- ✓ Tratar informação:
 - Organizar a informação;
 - Seleccionar a informação;
 - Seguir instruções;
 - Fazer resumos;
 - Sublinhar;
 - Esquematizar;
- ✓ Trabalhar em grupo e aos pares:
 - Definir regras;
 - Saber como apresentar o trabalho.

Fazendo uma pequena avaliação desta área, posso afirmar que foi, no geral, positiva. A maioria dos alunos conseguiu colocar em prática a grande parte das competências propostas.

É importante referir que, para o próximo ano lectivo, as duas últimas competências indicadas para este Projecto Curricular de Turma deverão ser mais exploradas.

Formação Cívica

O esquema geral de competências indicado no Projecto Curricular de Escola é:

- ✓ Participar na vida cívica de forma crítica e responsável;
- ✓ Respeitar a diversidade cultural, religiosa ou outra;
- ✓ Cooperar com os outros de forma interessada, activa e responsável;
- ✓ Desenvolver hábitos de vida saudáveis;
- ✓ Participar na vida da escola:
 - Distribuir tarefas e responsabilidades;
- ✓ Aumentar a motivação pessoal:
 - Criar interesses pelo estudo;
 - Desenvolver concepções positivas de si mesmo;
- ✓ Desenvolver competências de controlo:
 - Controlar a atenção e a concentração;
 - Aprender a ser responsável, alargando, gradativamente, esse exercer da responsabilidade deste universo de si mesmo até ao universo da turma e, finalmente, da escola;
 - Conhecer e perceber a diversidade do mundo;

- Respeitar a diversidade, aprendendo a projectar-se no outro;
- Exercitar a cooperação.

Área de Projecto

Este item refere-se ao Projecto de intercâmbio escolar (ver Anexo 17).

Avaliação global dos alunos

De seguida, estão discriminados todos os momentos de avaliação, escritos e orais, realizados ao longo do corrente ano lectivo. Foram eles:

- ✓ Comportamento;
- ✓ Avaliação da Leitura;
- ✓ Perfil do Aluno - Síntese de comportamentos e desempenho;
- ✓ Cotação e Médias das Fichas de Avaliação Sumativa;
- ✓ Avaliação final do aluno – Critérios de Avaliação.

É de referir que os alunos realizaram alguns momentos de auto-avaliação ao longo do ano lectivo, no entanto, esses momentos não se encontram neste projecto mas nos seus cadernos diários.

Anexo 11. Planificações elaboradas pela participante (para toda a turma, em geral)

PLANIFICAÇÃO MENSAL – Janeiro 2011 -2ºano

Áreas	Temas/Conteúdos	Competências Essenciais	Experiências de Aprendizagem	Avaliação
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">CURRICULARES DISCIPLINARES</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> • A segurança do seu corpo; • O passado próximo familiar; • A vida em sociedade; • Modos de vida e funções sociais de alguns membros da comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária; • Conhecer e aplicar regras de segurança na praia, nos rios, nas piscinas e nos transportes públicos; • Reconhecer e localizar, numa linha de tempo, datas e factos significativos; • Conhecer e aplicar regras de convivência social; • Respeitar os interesses individuais e colectivos; • Conhecer e aplicar normas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação; • Contactar e descrever pessoas da comunidade em termos de: idade, sexo, o que fazem, onde trabalham, como trabalham. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre os itinerários que os alunos percorrem e o meio de transporte que utilizam para chegar à escola, de modo a iniciar a discussão sobre cuidados a ter na utilização de transportes públicos, sobre as normas de prevenção rodoviária, bem como sobre as normas de utilização obrigatória como peão; • Realização de situações lúdicas que obriguem à utilização de regras de segurança; • Identificação de sinais de segurança utilizados na praia, nos rios e nas piscinas; • Elaboração de um cartaz colectivo sobre regras de segurança; • Diálogo sobre datas e acontecimentos que marcam a vida das famílias dos alunos; • Registo de acontecimentos importantes na vida das famílias dos alunos; • Dramatização de situações que demonstrem regras de boa convivência social; • Elaboração de um esquema de interligação de profissões através do qual o aluno possa concluir que todos precisamos de todos; • Exploração de canções alusivas ao tema das profissões. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação directa. • Trabalhos individuais/grupo. • Fichas.

Língua Portuguesa*	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar oralmente com progressiva autonomia e clareza; • Desenvolver o gosto pela leitura e escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar oralmente descobertas; • Descrever gravuras, desenhos, fotografias; • Contar, inventar, completar histórias; • Contactar com diversos registos de escrita; • Experimentar situações que despertem e desenvolvam o gosto pela leitura e escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo diversificado para incentivar a criança a exprimir-se sobre as suas descobertas diárias; • Leitura, escrita e interpretação de textos; • Realização de exercícios ortográficos diversificados; • Aplicação de noções gramaticais: género e número das palavras, antónimos/sinónimos; forma afirmativa/negativa; família de palavras... • Exploração e invenção de histórias; • Dramatização de situações; • Realização de fichas de trabalho relativas aos assuntos tratados.
Matemática*	<ul style="list-style-type: none"> • Números e operações 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar a dezena e a centena com a unidade; • Efectuar contagens por ordem crescente e decrescente; • Estabelecer relações de ordem entre os números e utilizar a simbologia maior, menor e igual; 	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de jogos de contagem crescente e decrescente; • Realização de fichas para a prática da leitura e escrita de números; • Representação e identificação de números no ábaco; • Execução de adições e subtracções, na forma horizontal e vertical.
Matemática		<ul style="list-style-type: none"> • Representar números numa recta graduada; • Desenvolver a capacidade de avaliar ordens de grandeza de um resultado, antes de efectuar o cálculo; • Praticar o cálculo mental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Execução de multiplicações por 2 e por 3; • Realização de exercícios de composição e decomposição de números; • Resolução de situações problemáticas; • Resolução de operações para o treino do cálculo mental.

	Exp. e Educ. Musical e Dramática	a)	a)	a)	
	Exp. e Educ. Plástica	<ul style="list-style-type: none"> • Recorte / Colagem; • Desenho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar técnicas de recorte e colagem; • Desenhar em papel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recorte de papéis e respectiva colagem; • Construção do cartaz referente ao Inverno; • Desenho de temas variados. 	
	Inglês	a)	a)	a)	
	Exp. e Ed. Físico-Motora	a)	a)	a)	

CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES	Formação Cívica	<ul style="list-style-type: none"> A tradição dos Reis. 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a tradição dos Reis; Cantar canções alusivas à época, tradicionais da Madeira. 	<ul style="list-style-type: none"> Diálogo sobre as visitas habituais no dia de Reis; Aprendizagem de canções sobre os Reis.
	Estudo Acompanhado	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento do gosto pelo trabalho e pelo estudo; Identificação de estratégias de estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a capacidade de comunicação oral e escrita; Desenvolver as capacidades de memorização e raciocínio; Organizar materiais para o estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> Realização de ficheiros; Organização de cadernos e outros materiais.
	Área de Projecto	<ul style="list-style-type: none"> A segurança do seu corpo; A vida em sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária; Conhecer e aplicar regras de segurança na praia, nos rios, nas piscinas e nos transportes públicos; Conhecer e aplicar regras de convivência social. 	<ul style="list-style-type: none"> Diálogo; Pesquisa de documentos/ observação de gravuras; Trabalhos de grupo; Votação de um aluno responsável pela organização da fila à saída e entrada na sala.

- Estas áreas possuem professores específicos e as respectivas programações são realizadas de acordo com as orientações próprias dos Gabinetes responsáveis. * Sujeita a adaptações para os alunos com Ensino Especial e Apoio Pedagógico Acrescido.

PLANIFICAÇÃO MENSAL – Fevereiro 2011 -2ºano

Áreas		Temas/Conteúdos	Competências Essenciais	Experiências de Aprendizagem	Avaliação
CURRICULARES DISCIPLINARES	Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> Instituições e serviços existentes na comunidade; Os seres vivos no seu meio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> Contactar e recolher dados sobre: colectividades, serviços de saúde, correios, bancos, autarquias... Observar e identificar animais mais comuns existentes no ambiente próximo. 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboração de pequenas entrevistas para serem feitas a pessoas que trabalham em instituições públicas; Observação, nas redondezas da escola, de plantas e animais; Exploração de cartazes alusivos aos seres vivos; Realização de trabalhos de grupo para o estudo de plantas e animais, sua identificação e características mais importantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Observação directa. Trabalhos individuais/grupo.
	Língua Portuguesa*	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a capacidade de retenção da informação; Desenvolver as competências da leitura e da escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> Comunicar oralmente descobertas; Descrever gravuras, desenhos, fotografias; Contar, inventar, completar histórias; Contactar com diversos registos de escrita; Experimentar situações que despertem e desenvolvam o gosto pela leitura e escrita; Produzir textos; Praticar o aperfeiçoamento de textos produzidos, em grupo ou individualmente, com o professor. 	<ul style="list-style-type: none"> Diálogo diversificado para incentivar a criança a exprimir-se sobre as suas descobertas diárias; Leitura, escrita e interpretação de textos; Realização de exercícios ortográficos diversificados; Aplicação de noções gramaticais: género e número das palavras, antónimos/sinónimos; forma afirmativa/negativa; família de palavras; G. Nominal e Verbal... Exploração e invenção de histórias; Dramatização de situações; Produção de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> Fichas.

	Matemática*	<ul style="list-style-type: none"> • Números e operações; • Forma e espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar a dezena e a centena com a unidade; • Efectuar contagens por ordem crescente e decrescente; • Estabelecer relações de ordem entre os números e utilizar a simbologia maior, menor e igual; • Representar números numa recta graduada; • Desenvolver a capacidade de avaliar ordens de grandeza de um resultado, antes de efectuar o cálculo; • Praticar o cálculo mental; • Reconhecer, a partir da observação de objectos, linhas curvas e rectas, superfícies planas e curvas; • Identificar sólidos geométricos e representar figuras geométricas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de jogos de contagem crescente e decrescente; • Realização de fichas para a prática da leitura e escrita de números; • Representação e identificação de números no ábaco; • Execução de adições, subtracções e multiplicações, na forma horizontal e vertical; • Execução de multiplicações por 2, por 3 e por 4; • Realização de exercícios de composição e decomposição de números; • Resolução de situações problemáticas; • Resolução de operações para o treino do cálculo mental; • Observação de objectos recolhidos pelos alunos para a identificação de linhas rectas e curvas, superfícies planas e curvas; • Representação de linhas rectas e curvas; • Observação de sólidos geométricos e identificação de superfícies planas e curvas, e de superfícies com a forma de rectângulo, círculo e quadrado; • Representação de figuras utilizando papel quadriculado, blocos lógicos e geoplano. 	
Exp. e Ed. Musical e Dramática	a)	a)	a)	a)	

Exp. e Educação Plástica	<ul style="list-style-type: none"> • Pintura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar técnicas de pintura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de diversos materiais para pintar. 	
Inglês	a)	a)	a)	
Exp. e Educação Físico-Motora	a)	a)	a)	

CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES	Formação Cívica	<ul style="list-style-type: none"> • O Carnaval. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a tradição do Carnaval; • Cantar canções alusivas à época. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre os disfarces de Carnaval e os desfiles; • Aprendizagem de canções sobre o Carnaval. 	
	Estudo Acompanhado	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento do gosto pelo trabalho e pelo estudo; • Identificação de estratégias de estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade de comunicação oral e escrita; • Desenvolver as capacidades de memorização e raciocínio; • Organizar materiais para o estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de ficheiros; • Organização de cadernos e outros materiais. 	
	Área de Projecto	<ul style="list-style-type: none"> • Os Carnaval; • Os seres vivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a tradição do Carnaval; • Conhecer e identificar plantas e animais existentes na localidade dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo; • Pesquisa de documentos/ observação de gravuras; • Trabalhos de grupo. 	

- a) – Estas áreas possuem professores específicos e as respectivas programações são realizadas de acordo com as orientações próprias dos Gabinetes responsáveis.
- * Sujeita a adaptações para os alunos com Ensino Especial e Apoio Pedagógico Acrescido.

PLANIFICAÇÃO MENSAL – Março 2011 -2ºano

Áreas		Temas/Conteúdos	Competências Essenciais	Experiências de Aprendizagem	Avaliação
CURRICULARES DISCIPLINARES	Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> Os aspectos físicos do meio local; Conhecer aspectos físicos e seres vivos de outras regiões ou países. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer alguns estados do tempo; Relacionar os estados de tempo com as estações do ano; Reconhecer a existência do ar e o seu movimento. 	<ul style="list-style-type: none"> Diálogo sobre o tempo que faz para descoberta de diferentes estados de tempo; Registo do tempo, ao longo da semana, no calendário (tarefa realizada desde o início do ano lectivo); Análise do tempo registado através de um gráfico; Exploração de gravuras alusivas às estações do ano e as respectivas características; Realização de experiências relacionadas com a existência do ar e o seu movimento. 	<ul style="list-style-type: none"> Observação directa. Trabalhos individuais/grupo.
	Língua Portuguesa*	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a capacidade de retenção da informação; Desenvolver as competências da leitura e da escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> Comunicar oralmente descobertas; Descrever gravuras, desenhos, fotografias; Contar, inventar, completar histórias; Contactar com diversos registos de escrita; Experimentar situações que despertem e desenvolvam o gosto pela leitura e escrita; Produzir textos; Praticar o aperfeiçoamento de textos produzidos, em grupo, com o professor e integrá-los em circuitos comunicativos. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura, escrita e interpretação de textos; Realização de exercícios ortográficos diversificados; Aplicação de noções gramaticais: género e número das palavras; antónimos/sinónimos; forma afirmativa/negativa; família de palavras; G. Nominal e Verbal... Exploração e invenção de histórias; Dramatização de situações; Produção de textos; Realização de alguns jogos. 	<ul style="list-style-type: none"> Fichas.

	Matemática*	<ul style="list-style-type: none"> • Números e operações; • Forma e espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar a dezena e a centena com a unidade; • Efectuar contagens por ordem crescente e decrescente; • Estabelecer relações de ordem entre os números e utilizar a simbologia maior, menor e igual; • Representar números numa recta graduada; • Desenvolver a capacidade de avaliar ordens de grandeza de um resultado, antes de efectuar o cálculo; • Praticar o cálculo mental; • Desenhar figuras simétricas; • Traçar itinerários; • Fazer representações de objectos no plano, planta, mapa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de jogos de contagem crescente e decrescente; • Realização de fichas para a prática da leitura e escrita de números; • Representação e identificação de números no ábaco; • Execução de adições e subtracções, na forma horizontal e vertical; • Execução de multiplicações por 2, 3, 4 e 5; • Realização de exercícios de composição e decomposição de números; • Resolução de situações problemáticas; • Resolução de operações para o treino do cálculo mental; • Representação de figuras simétricas, em papel quadriculado; • Representação de itinerários diversos. 	
Exp. e Ed. Musical e Dramática	a)	a)	a)	a)	

Exp. e Educação Plástica	<ul style="list-style-type: none"> • Pintura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar técnicas de pintura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de diversos materiais para pintar. 	
Língua Estrangeira - Inglês	a)	a)	a)	
Exp. e Educação Físico-Motora	a)	a)	a)	

CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES	Formação Cívica	<ul style="list-style-type: none"> • O Dia do Pai; • A Páscoa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cantar canções alusivas aos temas em estudo; • Reconhecer características das festividades em abordagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre o Dia do Pai e a festa da Páscoa; • Aprendizagem de canções sobre as festividades anteriores; • Elaboração de postais relacionados com as épocas. 	
	Estudo Acompanhado	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento do gosto pelo trabalho e pelo estudo; • Identificação de estratégias de estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade de comunicação oral e escrita; • Desenvolver as capacidades de memorização e raciocínio; • Organizar materiais para o estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização de cadernos e outros materiais. 	
	Área de Projecto	<ul style="list-style-type: none"> • As estações do ano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e identificar características alusivas às diferentes estações do ano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo; • Pesquisa de documentos/ observação de gravuras; • Trabalhos de grupo. 	

- b) – Estas áreas possuem professores específicos e as respectivas programações são realizadas de acordo com as orientações próprias dos Gabinetes responsáveis.
- c) *Sujeita a adaptações para os alunos com Ensino Especial e Apoio Pedagógico Acrescido.

Anexo 12. Planos de Recuperação

Aluno 1

OBSERVAÇÕES/PROBLEMAS DETECTADOS:

A aluna revela dificuldades na aquisição dos conteúdos bem como na realização das tarefas propostas nas áreas curriculares nomeadamente nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. É uma aluna que frequenta pela segunda vez o 2º Ano de escolaridade. No ano anterior foi sujeita a um Plano de Recuperação, no qual não foram atingidos os objectivos propostos. As dificuldades da aluna têm vindo a agravar-se à medida que os conteúdos vão ficando cada vez mais complexos.

Na Língua Portuguesa, no que concerne à compreensão oral e escrita, a aluna: comunica com alguma clareza e correcção, escreve com pouca correcção o que copia, o que lhe ditam e o que escreve por iniciativa própria, escreve com muita dificuldade frases com correcção; escreve com dificuldade textos com sequência de ideias, tem um vocabulário pobre. No entanto, lê com clareza, entoação e fluência, apesar de não respeitar os sinais de pontuação.

Ao nível da compreensão de textos, a aluna identifica com dificuldade as personagens, a acção, o espaço e o tempo, responde a questionários com dificuldade, reconta com dificuldade um acontecimento observado, vivido, imaginado, lido ou ouvido.

Ao nível da Matemática, a discente domina pouco a leitura e escrita de números, nem sempre resolve situações problemáticas, somente com ajuda. Lê, escreve, seria e classifica um número com muita dificuldade. Tem dificuldade nas operações. Não tem a noção de quantidade e revela pouco raciocínio lógico-matemático. Não identifica os sólidos geométricos estudados.

Apesar de se tratar de uma aluna bastante carenciada de apoio permanente, raramente questiona a professora, pois acha que faz tudo correctamente.

Esta aluna revela muito nervosismo e imaturidade.

É uma aluna pouco responsável, mente com frequência, apodera-se de objectos que não são seus, tem sempre os livros e os materiais desorganizados e pouco asseados.

Não consegue estar sentada com uma postura correcta, está sempre a levantar-se para ver os trabalhos dos colegas.

Estratégias Adoptadas:

A aluna beneficia de apoio individualizado na sala de aula. Usufri de uma hora de apoio pedagógico acrescido. Nas aulas de Estudo, também recebe apoio individualizado. Terá de acompanhar um currículo alternativo na área da Matemática, tendo por base um plano de recuperação. Na Língua Portuguesa, fará actividades diferenciadas, e também terá um plano de recuperação para colmatar as grandes lacunas nesta área.

Aluno 2

OBSERVAÇÕES/PROBLEMAS DETECTADOS:

É um aluno muito imaturo, revela dificuldade em realizar as actividades propostas de forma autónoma.

É demasiado lento e raramente consegue finalizar uma tarefa.

Tem dificuldade em organizar os materiais e as tarefas.

O aluno revela ainda dificuldade em:

- Motricidade fina
- Relacionar conhecimentos
- Adquirir e/ou aplicar novos conteúdos sem ajuda
- Desenvolver competências de leitura
- Interpretar textos orais e escritos
- Conhecimento de regras gramaticais básicas
- Escrever com correcção: ✓ frásica ✓ ortográfica
- Raciocínio lógico e/ou abstracto
- Técnicas de cálculo
- Estar atento e concentrar-se nas actividades propostas
- Organizar e interpretar informação

Estratégias Adoptadas:

O aluno beneficia de apoio individualizado na sala de aula bem como de fichas adaptadas.

Usufri de três horas semanais de Estudo e uma hora de Apoio Pedagógico Acrescido.

Adaptações Curriculares, fichas diferenciadas e actividades diferenciadas.

Anexo 13. Fichas de Avaliação destinadas aos alunos que acompanham o Programa de 2º Ano (a maioria da turma)

2.º Ano

Ficha de Avaliação Sumativa referente ao mês de Dezembro

Língua Portuguesa

Nome: _____ Data: _____

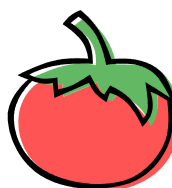
Enc. de Educ.: _____ Avaliação: _____

Professora Titular de Turma: _____

1. Legenda as figuras.

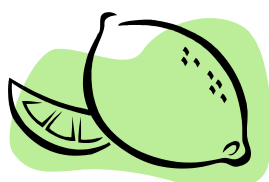
















mota

tomate

mala

meia

mapa

miau

lume

limão

2. Inventa frases:

moeda- _____

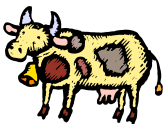
lupa- _____

tapete- _____

3. Substitui os desenhos pelas palavras e copia.



A _____ da Cátia é leve.



A _____ dá o leite.



A _____ caiu da _____ .





O _____ voa muito.

2. Ordena as frases:

caiu O rio. remo ao do Paulo

roeu do rato Romeu. O rede a

3. Completa as frases com as palavras ao lado, transcreve e lê:

A Rita lavou a _____ toda da moda.

O Ivo ouviu o violão na _____.

rico

rato

roupa

rádio

rolou

A Rita viu um rei muito _____ na vila.

A roda do camião do Rui _____ pela rua.

O _____ roeu a rede do teu avô.



Bom trabalho!

Ficha de Avaliação Sumativa referente ao mês de Março – **LÍNGUA PORTUGUESA**

Nome: _____ Data: _____

Enc. de Educ.: _____ Avaliação: _____

Professora Titular de Turma: _____

1. Lê o texto. Copia-o com letra bonita.

A chuva e as plantas

A chuva caía. O vento sacudia os ramos das árvores. A menina, cansada de estar fechada dentro de casa, falou à chuva, da janela do seu quarto:

— Chuva, porque é que caís? Manténs-me presa em casa! Pára de uma vez! Quero ir brincar!

E a voz cantante da chuva respondeu:

— As plantas, amiguinha, têm sede. Se eu não lhes der água, não darão depois flores, nem frutos.

in “Os livros da Leopoldina”



2. Lê as perguntas com atenção e responde correctamente.

2.1- Por que é que a menina não podia sair para brincar?

2.2- O que é que a menina resolveu fazer?

2.3- Quem precisava da água da chuva?

2.4- Quantos parágrafos tem o texto?

3. Assinala com X a frase que quer dizer o mesmo que:

“O vento sacudia os ramos.”

“O vento molhava os ramos.”

“O vento abanava os ramos.”

4. Ordena a frase e escreve-a correctamente.

A amiga chuva é das plantas

5. Copia o terceiro parágrafo do texto.

6. Observa a imagem. Cria algumas frases de modo a dares continuidade ao texto.



7. Faz a divisão silábica das seguintes palavras e sublinha a sílaba tónica.

chuva: _____ árvores: _____

plantas: _____

vento: _____ flores: _____

amiguinha: _____

8. Escreve as palavras por ordem alfabética.

caracol ; figueira ; árvore ; orquídea ; gato

9. Escreve palavras o plural das seguintes palavras:

Caracol _____ mão _____ cão _____

Papel _____ avião _____ azul _____

10. Liga as palavras que rimam.

brilha •

estrelinha •

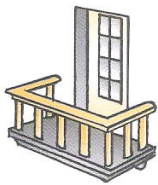
dormir •

• luzir

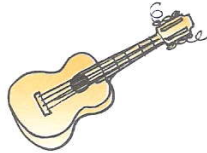
• filha

• miudinha

11. Escreve **b** ou **v** :



___aranda



___iola



___om___eiro



___anco



___arco

12. Completa com as acções (verbos) que se encontram no rectângulo.

As crianças _____ ao circo.

Os pais _____ os bilhetes.

Os palhaços _____ os meninos.

divertem
vão
compram

13. Separa as palavras de cada família.

Barco

velhice barquinho rede
barqueiro velhinho
envelhecer embarcar
bengala

Velho

14. Completa as palavras com **ge** ou **gi** :

___ rassol

al___ mas

___ nástica

___ gante

___ meo

___ ma

15. Escreve palavras à tua escolha com:

1 sílaba - _____

2 sílabas - _____

3 sílabas - _____

4 sílabas - _____



Bom trabalho!

2.º Ano

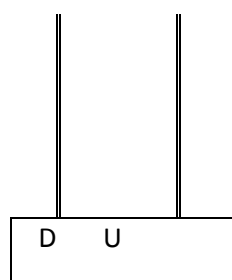
Ficha de Avaliação – Matemática

Nome: _____ Data: _____

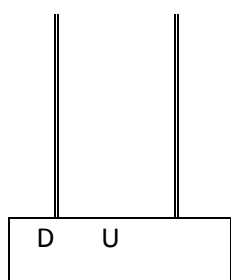
Enc. de Educ.: _____ Avaliação: _____

Professora Titular de Turma: _____

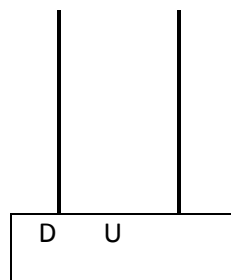
1. Representa no ábaco.



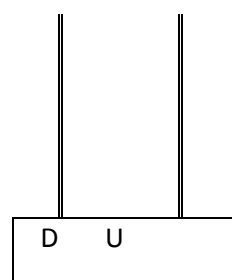
65



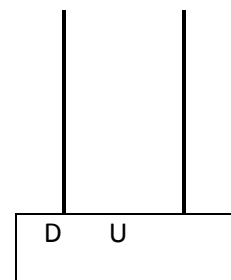
3



92



33



50

2. Liga correctamente.



- 5 •
- 10 •
- 6 •
- 15 •
- 12 •

- meia dúzia
- dezena e meia
- uma dezena
- uma dúzia
- meia dezena

3. Escreve os números.

oito unidades - _____

duas dezenas e cinco unidades - _____

três dezenas - _____

três dezenas e nove unidades - _____

4. Completa a sequência.



5. Liga correctamente.

- | | |
|--------|-----------|
| 2.º • | • oitavo |
| 4.º • | • quarto |
| 8.º • | • décimo |
| 10.º • | • segundo |

6. Escreve os números por extenso.

- 1 - _____
- 26 - _____
- 18 - _____
- 15 - _____
- 7 - _____

7. Completa com um dos sinais: + ou - .

$10 \dots 10 = 20$

$39 \dots 9 = 30$

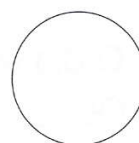
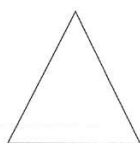
$20 \dots 10 = 10$

$25 \dots 15 = 40$

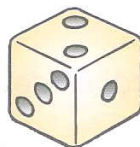
$15 \dots 15 = 30$

$19 \dots 9 = 10$

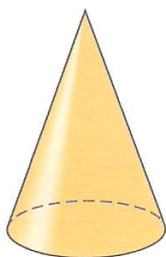
8. Escreve o nome das figuras geométricas.



9. Escreve o nome dos sólidos geométricos que as figuras te sugerem.



10. Escreve certo ou errado.



Este sólido tem superfícies curvas. _____

Este sólido tem superfícies planas. _____

Este sólido só tem superfícies curvas. _____

Este sólido é o cone. _____

11. Transforma numa multiplicação como no exemplo.

$$2 + 2 + 2 + 2 = 4 \times 2$$

$$4 + 4 + 4 = \quad \times \quad$$

$$5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 = \quad \times \quad$$

12. Calcula.

$2 \times 3 = \underline{\quad}$

$2 \times 4 = \underline{\quad}$

$3 \times 7 = \underline{\quad}$

$2 \times 2 = \underline{\quad}$

$3 \times 3 = \underline{\quad}$

$3 \times 10 = \underline{\quad}$

$2 \times 9 = \underline{\quad}$

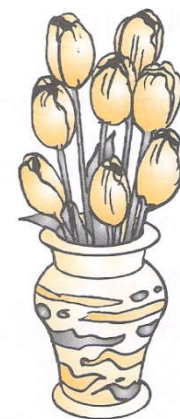
$3 \times 8 = \underline{\quad}$

13. Resolve os seguintes problemas.

13.1- Se a Rita tirar 3 flores da jarra, quantas ficam?

$$\square \dots\dots\dots \square = \square$$

R.: _____



13.2- Num pomar há duas dezenas e meia de macieiras e uma dúzia de laranjeiras. Quantas árvores de fruto há no pomar?

R.: _____

13.3- A Fernanda tem 5 livros de banda desenhada. O Gustavo tem o dobro dos livros.

Quantos livros tem o Gustavo?



R.: _____



Bom trabalho!

Anexo 14. Fichas de Avaliação adaptadas aos alunos que se encontram noutra nível de aprendizagem

2.º Ano

Ficha de Avaliação Sumativa referente ao mês de Dezembro

Língua Portuguesa

Nome: _____ Data: _____

Enc. de Educ.: _____ Avaliação: _____

Professora Titular de Turma: _____

1- Lê o texto com atenção:

Pelo Natal o Miguel ganhou um belo carro vermelho.

O carro tinha comando e andava por todos os lados a uma velocidade incrível.

- Que fixe! - gritava o Miguel, muito contente.
- Não gastes as pilhas só num dia...- recomendava a mãe.
- Só um bocadinho!...

No dia seguinte, de repente o carro ficou imobilizado sem luz nos faróis.

- Acabou-se a gasolina... Que chatice!...- lamentou-se o Miguel.



2- Com respostas completas, responde ás perguntas:

a) Como se chama o menino?

b) Qual foi o presente que ele ganhou no Natal?

c) Qual foi a recomendação que a mãe lhe fez?

d) Achas que o carro do Miguel parou com falta de gasolina?

3- Copio o que estiver de acordo com o texto:

<p>O carro do António era _____, tinha _____ e andava por todos os _____.</p> <p>O carro ficou _____ porque as _____ gastaram-se.</p>

comando
imobilizado
azul
lados
veloz
vermelho

4. Completa as palavras com **nh** ou **lh**.

gali__a

verme__o

fo__a

mi__o

coe__o

li__a

andori__a

moi__o

abe__a

5. Escreve palavras que rimem com:

amizade - _____ Natal - _____

presentes- _____ amor - _____

6. Lê com atenção e completa com os **antónimos (sentido contrário)**

dentro - _____ saboroso - _____

quente - _____ lindo - _____

nascer - _____ começar - _____

chegar - _____ velho - _____

7. Separa as sílabas e escreve novamente as palavras:

banho

ba	nho
----	-----

 → banho

agulha

--	--	--

 → _____

passarinho

--	--	--	--

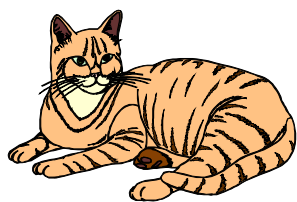
 → _____

barulho

--	--	--

 → _____

8. Completa como no exemplo:



gato



gatinho



9- Ordena as palavras e escreve a frase.



O Pai Natal crianças. das é amigo muito

O Pai Natal crianças. das é amigo muito

10. Imagina que é noite de Natal e o Pai Natal adoece de repente. Como és muito amigo dele, o Pai Natal pede a tua ajuda. Escreve um pequeno texto a contar o que farias se fosses Pai Natal durante uma Noite de Natal.



Bom trabalho!

2.º Ano

Ficha de Avaliação Sumativa referente ao mês de Março – **LÍNGUA PORTUGUESA**

Diferenciação Pedagógica

Nome: _____ Data: _____

Enc. de Educ.: _____ Avaliação: _____

Professora Titular de Turma: _____

1. Lê o texto. Copia-o com letra bonita. Ilustra a teu gosto.

A festa

Hoje há festa na vila da Guida e do Miguel. Os dois amigos estão muito contentes.

A Guida quer ver e ouvir o conjunto musical que lá vai estar. O Miguel gosta de ouvir os foguetes à meia-noite.

Será uma festa animada!



2.1- Quem são os dois amigos do texto?

2.2- O que há, hoje, na vila?

2.3- O que gosta o Miguel de ouvir?

3. Escreve V (Verdadeira) ou F (Falsa) de acordo com o texto.

♦ Os dois amigos são o Pedro e a Carla.

♦ A Guida e o Miguel estão tristes.

♦ A Carla quer tocar piano.

4. Ordena a frase e escreve-a correctamente.

contentes amigos Os muito estão dois

5. Copia a segunda frase do texto.

«

6. Faz a divisão silábica das seguintes palavras.

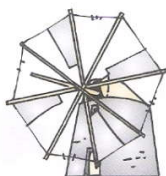
festa: _____ foguetes: _____

amigos: _____

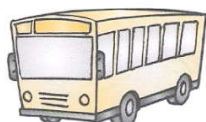
musical: _____ ouvir: _____

animada: _____

7. Escreve as vogais que faltam nas palavras:



m _ _ nh _



_ _ t _ c _ rr _



f _ g _ _ _ r _

8. Escreve **s** ou **z**.



me _ a



motori _ ada



va _ o



bú _ io

9. Numera os desenhos fazendo corresponder o som de cada palavra ao grupo respectivo.

1

que

2

qui

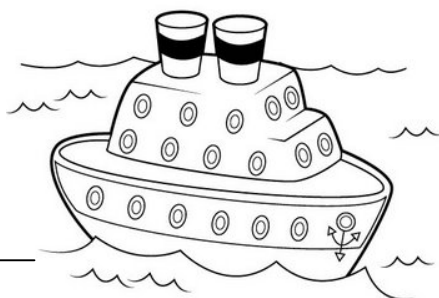








10. Escreve as palavras da família de:



- barquinho
- bengala
- barqueiro
- bola
- embarcar



Bom trabalho!

Ficha de Trabalho de Matemática

Diferenciação Pedagógica

- Resolve.

<i>d</i>	<i>u</i>
2	7
+	3

<i>d</i>	<i>u</i>
1	4
+	8

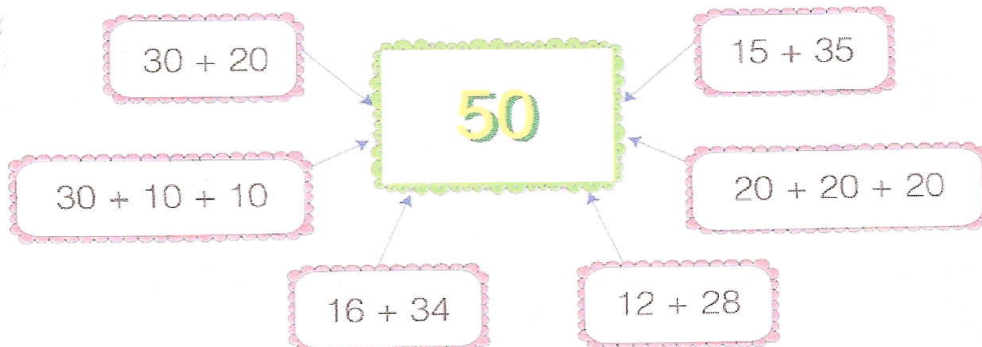
<i>d</i>	<i>u</i>
1	9
+	4

<i>d</i>	<i>u</i>
3	3
+	8

<i>d</i>	<i>u</i>
3	7
+	9

<i>d</i>	<i>u</i>
2	5
+	5

- Pinta só as etiquetas cuja soma é 50.



- Resolve mentalmente. Pinta as parcelas cuja soma é 20

$15 + 3 + 5 = 23$

$16 + 4 + 5 =$

$10 + 5 + 15 =$

$17 + 1 + 3 =$

$12 + 7 + 8 =$

$14 + 6 + 12 =$

Nome: _____ Data: _____

MATEMÁTICA

Nome _____

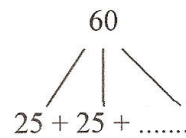
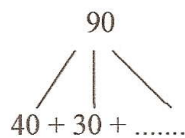
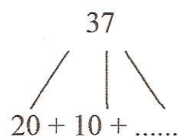
Data _____

1. Completa as sequências:

15 - 20 - 25 - - - - - - - 60 - -

10 - - - 40 - - - 70 - -

2. Completa :



3. Escreve por extenso:

63 _____

78 _____

99 _____

4. Completa com os numerais ordinais:

..... décimo

8° _____

..... terceiro

1° _____

..... quinto

2° _____

5. Coloca os sinais <, > ou =

30 35

90 87

72 17

55 85

57 60

80 50

49 49

26 30

6. Faz a leitura dos números:

45 = Quarenta e cinco unidades = 4 dezenas + 5 unidades

19 = _____

62 = _____

90 = _____

7. Coloca por ordem crescente os seguintes números: 75, 15, 82, 37, 90, 29, 8, 10

Problemas:

1. Um castanheiro tinha 87 folhas. Com o vento caíram 15. Quantas folhas há ainda no castanheiro?

Indicação

Operação

R _____

2. Os meninos da escola apanharam, num dia, 34 folhas para fazerem um trabalho e no dia seguinte apanharam 5 dezenas. Quantas folhas apanharam nos dois dias?

Indicação

Operação

R _____

3. A escola do Martim tem um grande castanheiro. Já caíram 9 dezenas e meia de castanhas e os meninos já apanharam 43. Quantas castanhas ainda estão por apanhar?

Indicação

Operação

R _____

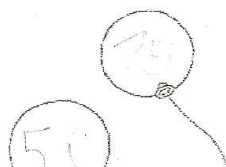
Ficha de Trabalho de Matemática

Diferenciação Pedagógica

- Resolve.

d
3 3
+ 2 2
<hr/>
5 5
3 2
+ 1 6
<hr/>
4 8
1 6
+ 3 3
<hr/>
4 9

- Escreve os números.



- Completa e liga.

trinta e sete
 quarenta e três

vinte e nove
 vinte
 treze

d
2 0
+ 2 8
<hr/>
4 8

4 1
+ 2 7
<hr/>
6 8

2 2
+ 3 4
<hr/>
5 6

d
2 7
+ 1 2
<hr/>
3 9

2 1
+ 2 0
<hr/>
4 1

2 5
+ 2 3
<hr/>
4 8

d
4 1
+ 8
<hr/>
4 9
3 6
+ 2 2
<hr/>
5 8

37

13

43

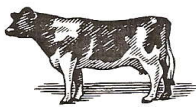








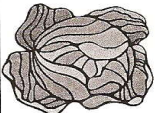

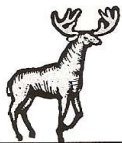
29

20

Anexo 15. Atividades pedagógicas realizadas diariamente pelos alunos

Anexo 15.1. Fichas de trabalho propostas aos alunos que se encontram ao nível do 2º Ano

☞ **Legenda as imagens.**

			
vaca	viola	vela	avô
			
cavalo	avião	flor	lupa
			
ovo	couve	uva	veado

☞ **Separa as sílabas.**

cavalo - ca - va - lo uva - u - va
 vila - vi - la vaca - va - ca
 cotovelo - co - to - ve - lo vela - ve - la

☞ **Completa as frases com as palavras ao lado.**

O avô toca viola.
 A vaca come a couve.
 A grã vai à vela.

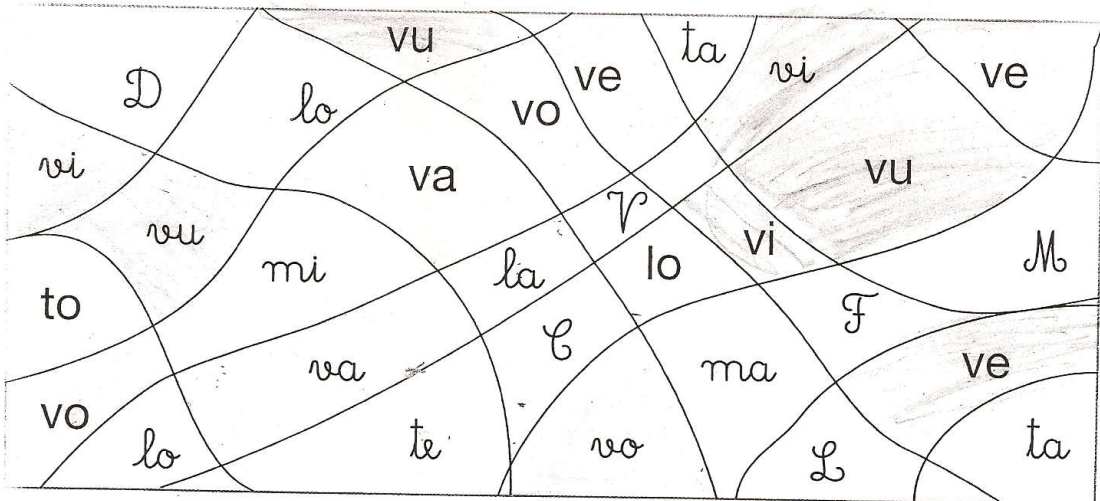
viola	couve
Eva	vila
avô	vaca

☞ **Completa com va ve vi vo vu**

ca <u>va</u> lo	coto <u>ve</u> lo	a <u>vi</u> ão	o <u>vo</u>
_____	_____	_____	_____

3/01/2011

Pinta os espaços das sílabas com as cores indicadas.



va

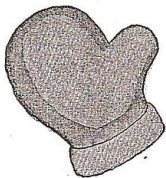
ve

vi

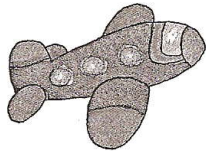
vo

vu

Escreve a sílaba que completa cada palavra



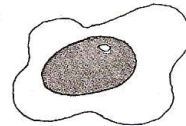
luva



avião



viola



ovo

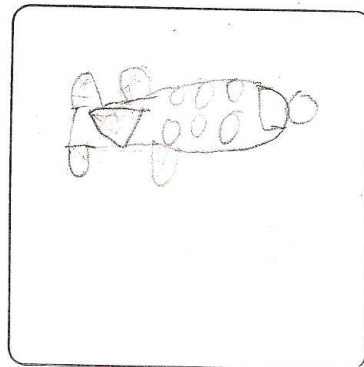
Usa as palavras para completares as frases; ilustra uma delas.

O avô tocou viola.

O avião voa muito.

O Paulo deu-me a luva.

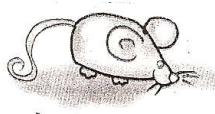
A Mila comeu o ovo.



11/01/2014

Respondo.

É o rato ou a rola?



É o rato.

É a ripa ou a roda?



É a roda.

É o Rui ou a Rita?



É Rita.

Ordeno e copio.

A meia. Rita lavou a

meia. Rita a lavou meia

Leio e escrevo as palavras nos locais adequados.

1 -> Rita 2 -> mala 3 -> roupa 4 -> rato

A (1) Rita viu o (4) rato.

Ele roeu toda a (3) roupa da (2) mala.

O (4) rato roeu a (3) roupa da (2) mala.

Leio e escrevo a frase correcta.

- Rui viu o raio.
- Rui viu o rato.
- Rui viu o ramito da ramada.



UMA AULA DIFERENTE

- NO COMEÇO DA AULA DE HOJE, A PROFESSORA MARTA APRESENTOU UMA ACTIVIDADE BEM DIFERENTE. PARA COMEÇAR CADA ALUNO DEVE DESCOBRIR QUAL É O SEU NÚMERO. AJUDA OS ALUNOS PARA QUE ELES O FAÇAM BEM RÁPIDO:

$15 + 13 = 28$	$16 + 14 = 30$	$15 + 12 = 27$	$16 + 3 = 19$
Inês	Pedro	Joana	Gonçalo
$13 + 11 = 24$	$23 + 17 = 40$	$17 + 12 = 29$	$18 + 13 = 31$
Carolina	Margarida	Matias	Martim

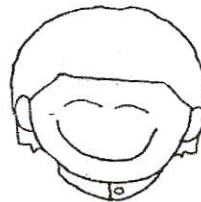
- AGORA, DESCUBRA QUEM SÃO AS CRIANÇAS, DE ACORDO COM O RESULTADO OBTIDO NO EXERCÍCIO ANTERIOR E ANOTE SEUS RESPECTIVOS NOMES:



24 *Carolina*



27 *Joana*



29 *Matias*



31 *Martim*



40 *Margarida*



30 *Pedro*



19 *Gonçalo*



28 *Inês*

- AS CRIANÇAS COM NÚMEROS PARES SÃO DE UM GRUPO E AS DE NÚMEROS ÍMPARES SÃO DE OUTRO. COLOCA NAS LISTAS ABAIXO QUAIS CRIANÇAS FICARAM EM CADA GRUPO:

PARES

24

28

30

40

ÍMPARES

19

27

29

37

AS CRIANÇAS COM NÚMEROS PARES DEVEM AJUDAR O CÃO A CHEGAR AO OSSO PASSANDO APENAS PELOS NÚMEROS PARES. AJUDE-AS, PINTANDO O CAMINHO CORRECTO.



24	32	40	99	95	25	23	17
17	01	22	13	20	10	38	55
29	61	30	27	06	09	66	85
11	37	46	43	34	31	36	71
09	29	00	12	98	77	72	89
39	35	07	47	81	13	88	27
23	53	67	83	49	69	08	54

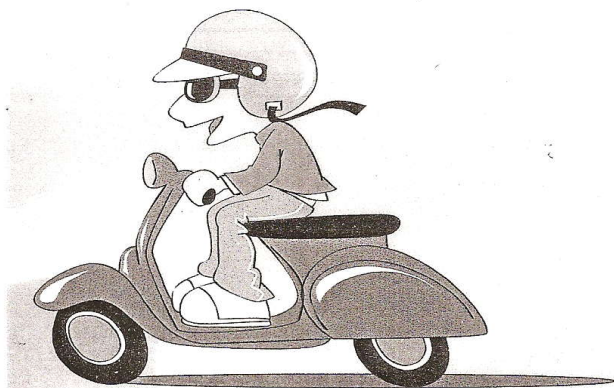


15.2. Fichas de trabalho realizadas pelos alunos que revelam mais dificuldades de aprendizagem

Auto-avaliação

✓ Como está a minha leitura...

Data	Texto	Pág.	Avaliação
30/10/2010			☺ ☹ ☹



5-11-2010

O Caio caiu da mota ao pé da mata do tio Lima.

– Ai! Ai! Dói muito o meu pé!

O tio Lima deu uma muleta ao Caio e pediu um médico.

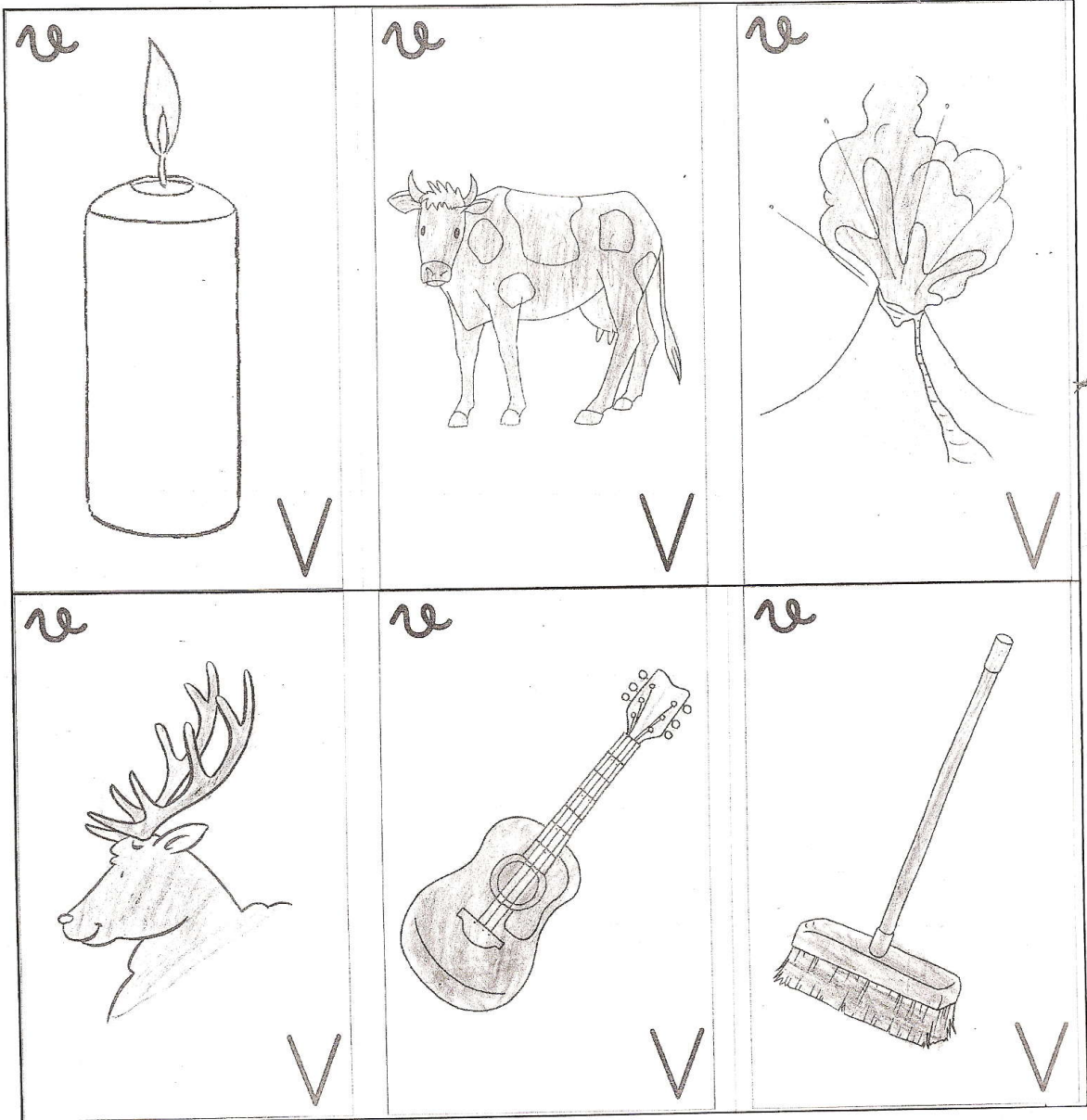
O médico colocou muita pomada.

– Toma cuidado, Caio!

– Eu tomo cautela!

Copia o texto.

Eu tomo cautela





al

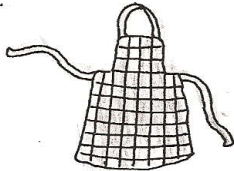
el

il

ol

ul

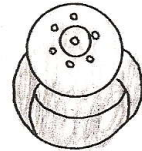
Com as palavras numeradas completa as frases.



avental



farol

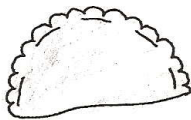


anel

1. O avental é de pano.

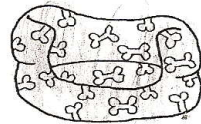
2. A luz do farol é forte.

3. O anel foi muito caro.



pastel

4. O pastel está salgado.



alcofa

5. O cão dorme na alcofa.

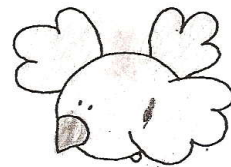
6. O bebé rasgou o jezinho.

7. O rouxinol canta bem.



jornal

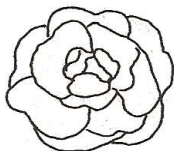
8. Gosto de salada de alface.



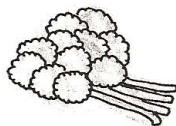
rouxinol

9. Colhi a salsa no quintal.

10. São as abelhas que fazem o mel.



alface



salsa



mel

Aluno: [nome]
Letras de quinta-feira de 2010
Língua Portuguesa

Circunda as sílabas nas palavras, usando as cores indicadas.

la li le lu lo

lata	Lita
Ulisses	lupa
tulipa	palito
leão	limão
Olívia	loto
Luísa	Lili

Lê e copia:

Olá, Luís!	Eu pulo.
<i>Olá, Luís!</i>	<i>Eu pulo.</i>
Olá, Lili!	E tu?
<i>Olá, Lili!</i>	<i>E tu?</i>

tulipa



Lê o texto. Copia-o.



A Lita põe a lupa
ao pé da lua.
Ela lê lua.

Lupa

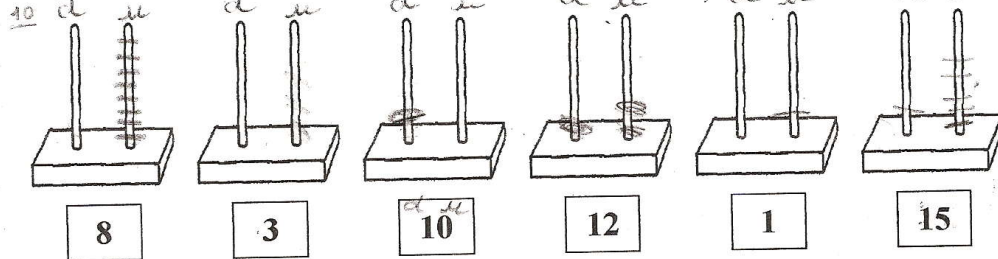
A Lita põe a lupa
ao pé da lua.
Ela lê lua.

Escreve o artigo (a/o) antes de cada palavra.

a lua
a lata
a lula
o palito























a mala
a panela
o Paulo
o loto

Completa os ábacos:



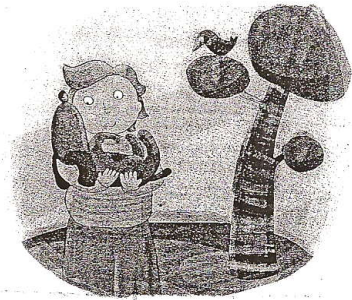
Copia

1 um → um	6 seis → seis
2 dois → dois	7 sete → sete
3 três → três	8 oito → oito
4 quatro → quatro	9 nove → nove
5 cinco → cinco	10 dez → dez

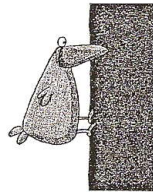
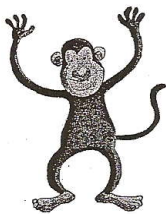
																						
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	x	z
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	x	z
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	x	z
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Z
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Z
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Z
A	B	C	D	E																		

Lê o texto. Copia-o para o teu caderno.

O pica-pau picou a cauda da cadela.
 O Camilo põe a cadela ao colo.
 Coitada da cadelita!



Legenda as imagens com as palavras ao lado.



pica-pau

macaco

caneta

coco

macaco coco pica-pau caneta

Parabéns!

Ditado

- A cadelita picou a pata.
- O bamiê é da Carolina.
- O pica-pau picou o pé do Diogo.

Ordina as frases

• O pé do Diogo caiu.

• O coco caiu no pé do Diogo.

• O bamiê é calado.

• O bamiê é da Carolina.

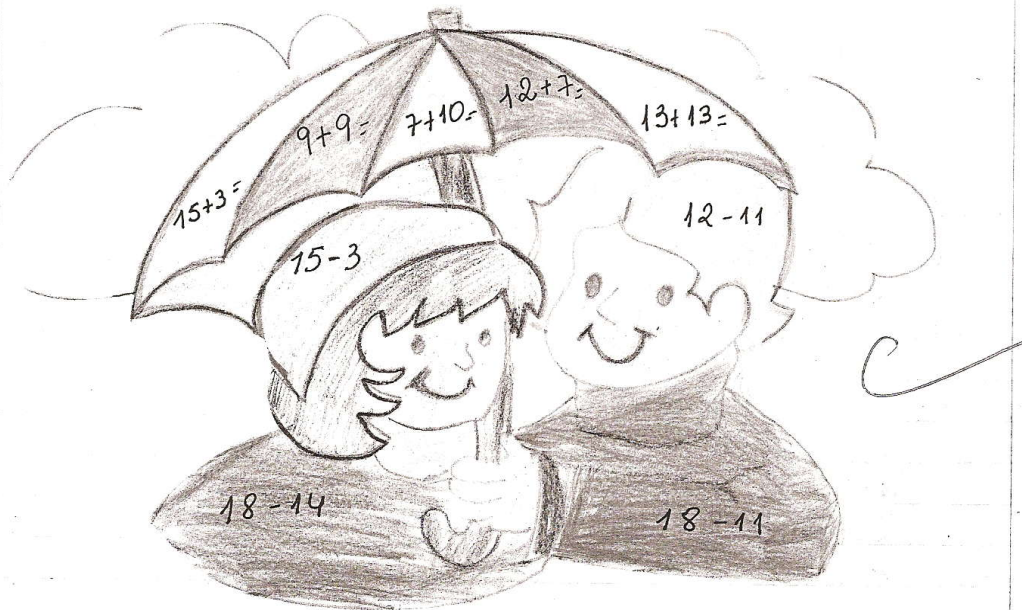
• A cadelita é da Maria A.

• A cadelita é da Maria.

Diego González: Alvaro

Tronco de pino, a de uso múltiple
2010

Descubre los resultados, utiliza el ábaco.



$15+3=$	18
$9+9=$	18
$7+10=$	17
$12+7=$	19
$13+13=$	26
$15-3=$	12
$12-11=$	1
$18-14=$	4
$18-11=$	7

Efectúa:

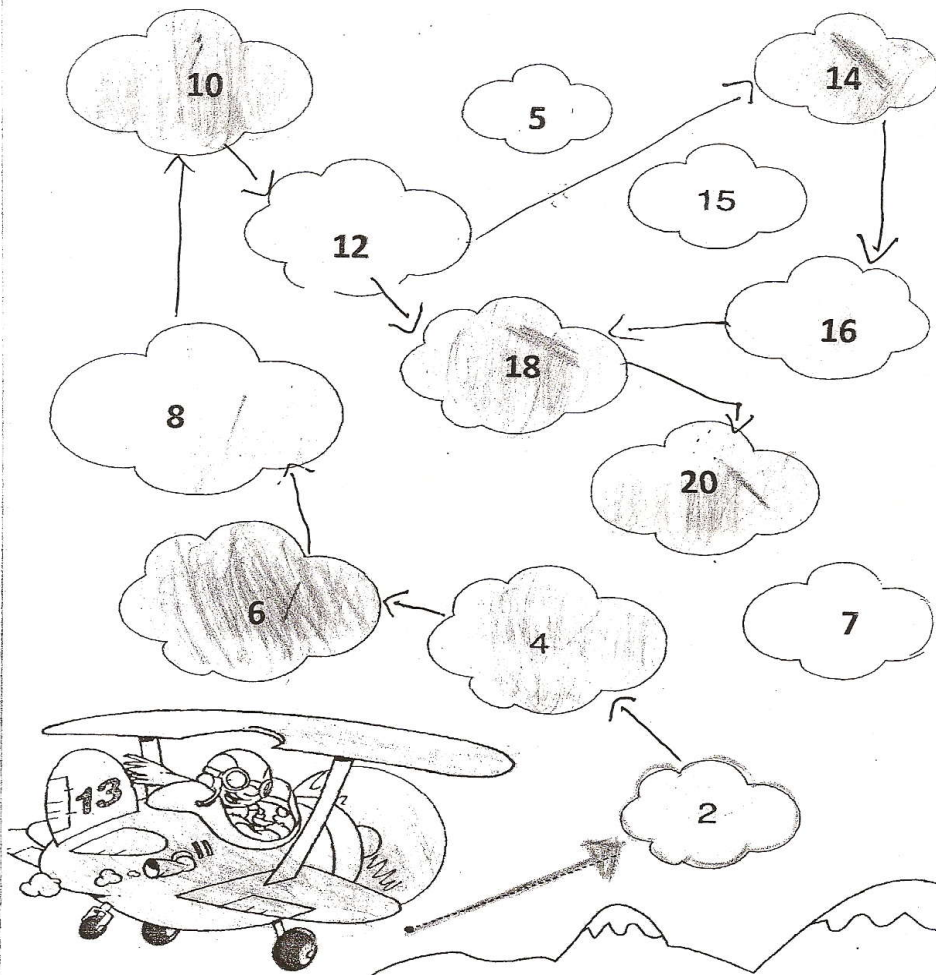
D	U
1	3
+ 1	3
<hr/>	
2	6

D	U
6	2
- 3	1
<hr/>	
3	1

D	U
1	2
+ 2	5
<hr/>	
3	7

D	U
2	4
- 1	3
<hr/>	
1	1

Descobre os números de 2 em 2 até 20.



0-1-2-3-4-5-6-7-8-9

10-11-12-13-14-15-16-17-18-19

20-21-22-23-24-25-26-27-28-29

30-31-32-33-34-35-36-37-38-39

12-11-2000

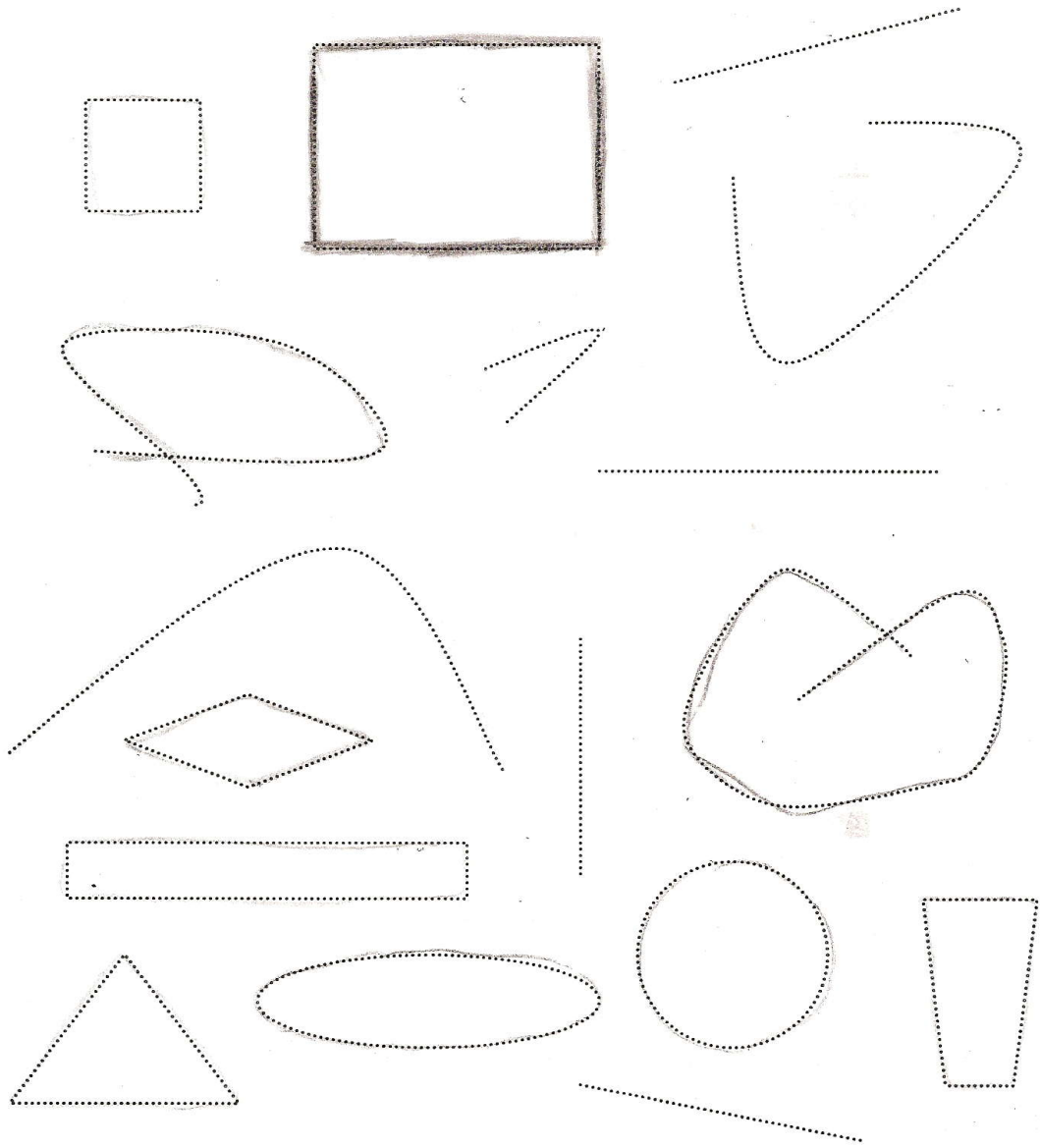
1 – Pinta as linhas de acordo:

Linhas rectas abertas - azul







Linhas rectas fechadas - verde

Linhas curvas abertas - amarelo

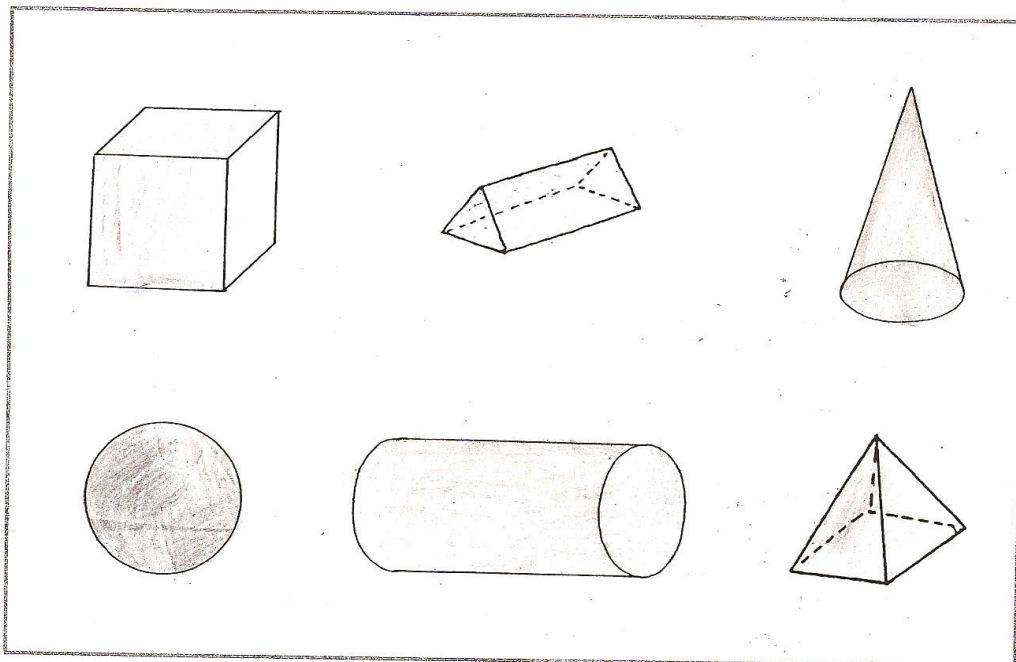
Linhas curvas fechadas - vermelho



Preenche a grelha.

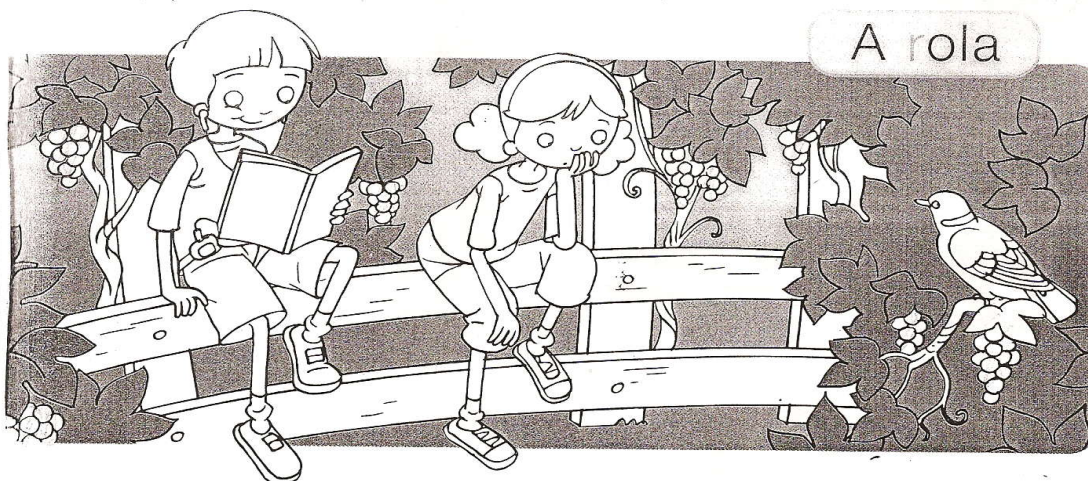
						
tem superfícies planas	X		X	X		
tem superfícies curvas					X	
tem superfícies planas e curvas		X				X

■ Pinta de vermelho os sólidos com superfícies curvas; de azul os sólidos com superfícies planas; de amarelo os sólidos com superfícies planas e curvas.

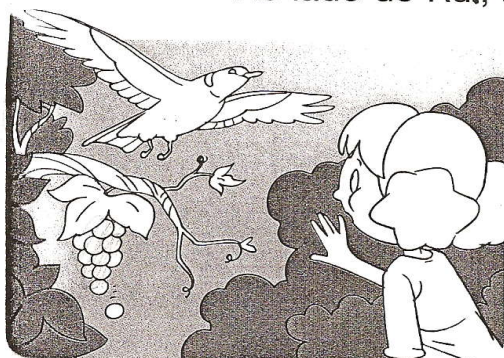


15.3. Trabalhos comuns a todos os alunos da turma

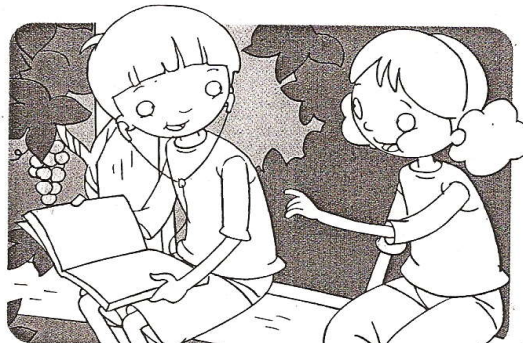
Lê o texto. Inventa uma história e dramatiza. Pinta o que falta.



Ao pé da ramada, o Rui lê e ouvê rádio.
Ao lado do Rui, a Rita vê a rola.

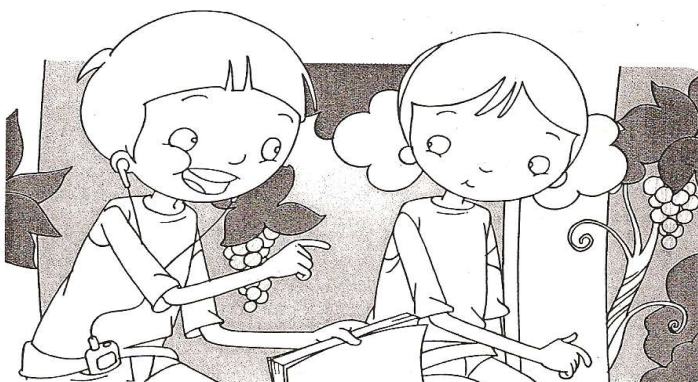


A rola voou do ramo e uma uva caiu.



– Rui, a rola voou e uma uva caiu.

– A rola deu-te uma uva, Rita. Come-a.
E ele riu.



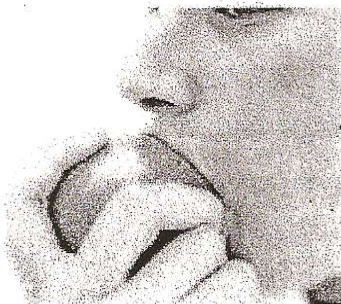
Os 5 sentidos e os seus órgãos



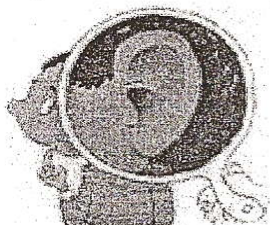
Olfacto - nariz



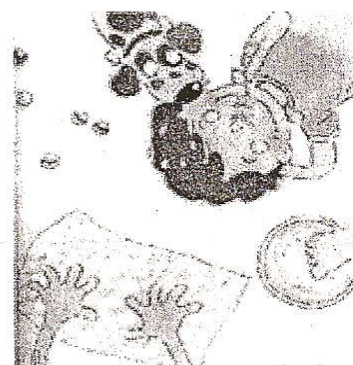
Visão- olhos



Gosto ou Paladar- boca



Audição - ouvidos



Tacto- pele

2nd

Grade

2010-2011

Excellent!

Written test 1

Name: _____

Date: 24/2/2010 Class: 2nd

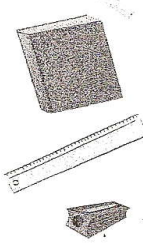
1.



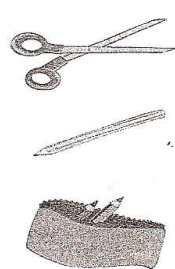
A. Label the pictures.

scissors pencil pen ruler book
pencil case pencil sharpener

Example:



- 1. pen
- 2. book ✓
- 3. ruler ✓
- 4. pencil sharpener



- 5. scissors ✓
- 6. pencil ✓
- 7. pencil case ✓

2.



Write the words in the boxes.

- 1. one
- 2. two ✓
- 3. three ✓
- 4. four ✓
- 5. five ✓
- 6. six ✓
- 7. seven
- 8. eight ✓
- 9. nine ✓
- 10. ten ✓

- ~~purple~~ ~~seven~~
- ~~orange~~ ~~four~~ ~~brown~~
- ~~eight~~ ~~pink~~ ~~two~~
- ~~black~~ ~~one~~ ~~five~~
- ~~three~~ ~~nine~~ ~~six~~
- ~~ten~~ ~~grey~~
- ~~white~~

- orange
- purple ✓
- pink ✓
- brown ✓
- grey ✓
- black ✓
- white ✓

3.

Write and colour.

1. Good morning ✓



2. Good night ✓



Look and write.

1. Good night ✓



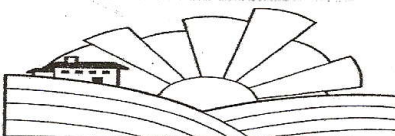
2. Good evening ✗



3. Good evening ✓

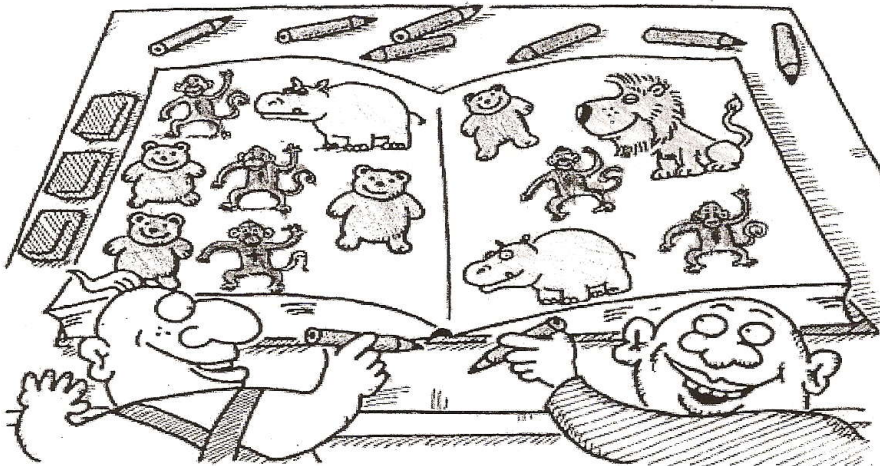


4. Good afternoon ✗



morning - evening - afternoon - night

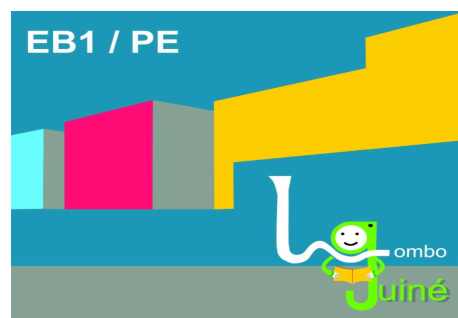
4 - Colour:



1. two green hippos ✓
2. four brown bears ✓
3. one yellow lion ✓
4. five black monkeys ✓
5. nine purple pencils ✓

Good Work!

Anexo 17. Projecto de intercâmbio escolar



APRESENTAÇÃO DO PROJECTO

INTRODUÇÃO

O intercâmbio escolar assenta num processo de permuta de alunos e docentes, devendo ser entendido como uma actividade interdisciplinar de índole pedagógica e cultural, integrado no processo de ensino-aprendizagem, organizado segundo objectivos previamente definidos, visando um melhor conhecimento mútuo, através da correspondência escolar, troca de material pedagógico e participação na vida escolar dos estabelecimentos de ensino implicados.

CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE

Caracterização actual da Escola

Enquadramento Geográfico

A EB1/PE do Lombo da Guiné situa-se no Lombo da Guiné, concelho da Calheta e freguesia do Arco da Calheta, sendo a sua área de influência pedagógica, os seguintes sítios:

- Florenças
- Faias
- Massapês
- Loreto
- Pinheiro
- Lombo da Guiné
- Cales e Chada

Trata-se de um meio onde o tipo de povoamento é disperso, pelo que muitos dos alunos necessitam de transporte para se deslocarem para a escola. As áreas de residência dos alunos são predominantemente o sítio do Massapês, Loreto e Cales e Chada. O transporte escolar é única e exclusivamente responsabilidade da Câmara Municipal da Calheta e é utilizado pelos alunos mediante o pagamento de uma verba estipulada pela mesma.

Enquadramento Socioeconómico e Cultural

O concelho da Calheta é um meio rural onde a maioria dos habitantes se dedica essencialmente a actividades ligadas ao sector terciário, nas áreas do comércio tradicional e dos serviços de hotelaria e turismo, logo seguido pelas actividades do sector secundário, nomeadamente as indústrias de serralharia civil, construção civil, panificação e lacticínios. No sector primário, a agricultura mantém uma grande importância, destacando-se os cultivos (nomeadamente de cereais para grão, cana de açúcar, batata, entre outros) e a pecuária (particularmente na criação de aves, coelhos e caprinos). Quase 30% (149 hectares) do seu território são cobertos de floresta e cerca de 583 hectares correspondem a terrenos dedicados à prática agrícola.

Quanto aos serviços aqui prestados, é de salientar:

- O pequeno comércio (restauração, mercearias, loja de ferragens, entre outras);
- Os serviços institucionais (Junta de Freguesia, Câmara Municipal, Repartição de Finanças, Registo Predial Comercial e Civil, Polícia, Centro de Saúde e Urgências, Centro de Segurança Social, entre outros);
- Os serviços educacionais (públicos: EB1/PE da Calheta, Jardim do Mar, Estreito da Calheta, Lombo do Atouguia, Lombo da Guiné, Paúl do Mar, Ladeira e Lamaceiros, Fajã da Ovelha e Ponta do Pargo; Escola Básica e Secundária da Calheta e Escola Básica

123/PE Professor Francisco M. S. Barreto. Privados: Centro Educativo da Apresentação da Estrela e Centro Educativo de Apresentação dos Prazeres);

- Os serviços culturais (Clube Naval da Calheta, Casa das Artes – casa das Mudanças, Biblioteca, Coro do Arco da Calheta, Estrela da Calheta Futebol Clube, Clube Desportivo e Recreativo dos Prazeres, entre outros).

No campo associativo, cultural e desportivo, há a salientar a existência de instituições que trabalham em prol da valorização da população em cada uma das vertentes para as quais estão vocacionadas. A comunidade está servida por uma escassa rede de transportes públicos.

Para finalizar, é de salientar também o património edificado (igrejas matrizes, capelas, fontes, entre outros) e o património natural (as praias, os miradouros, as veredas, os montes, as serras e as levadas) de rara beleza, característico desta zona da ilha.

Relativamente ao nível económico, os Encarregados de Educação dos nossos educandos encontram-se num nível médio e, no que concerne ao nível sociocultural, o nível é médio/baixo.

O Arco da Calheta faz parte de um conjunto de oito freguesias, pertencentes ao concelho da Calheta e é composto por uma população residente de 3241 habitantes (Censos - 2001). Tem como infra-estruturas a Junta de Freguesia, o Centro Cívico, o Centro Multimédia, o Centro de Saúde, duas Escolas Básicas do Primeiro Ciclo com Pré-escolar, a Farmácia e um Banco. Tal como a maioria das freguesias da Região Autónoma da Madeira, é constituída por uma população essencialmente rural mas que tem acompanhado o progresso da ilha, consequência da melhoria das vias públicas e da criação de vias expresso, que tornam o acesso aos centros urbanos mais fácil e rápido.

As famílias, que até aqui eram numerosas, têm sofrido um decréscimo. Cada casal tem, em média, um a dois filhos. O grau académico dos pais, na generalidade, é médio/baixo existindo algum analfabetismo. Quanto aos rendimentos económicos são fracos, registando-se, ainda, alguma pobreza; embora pouco a pouco a situação venha a melhorar significativamente. É uma freguesia onde se regista alguma taxa de alcoolismo que, infelizmente, atinge crianças, quer ao nível intelectual quer ao nível psicológico.

Tal como em outras freguesias da região, também no Arco da Calheta se regista um elevado número de emigrantes, que vão para outros países em busca de melhores condições de vida. Em tempos idos, os destinos escolhidos eram essencialmente

Venezuela e África do Sul. Nos nossos dias, a escolha para a emigração virou-se mais para os países da União Europeia.

Há a salientar que nos últimos anos tem surgido a procura de compra imobiliária por parte de cidadãos de outros países, com o intuito de fixar-se na ilha e adoptar alguns estilos de vida locais, bem como educacionais.

OBJECTIVOS

É intenção deste intercâmbio:

- Fomentar uma relação de intercâmbio que possibilite a realização de actividades escolares e culturais, visando promover a solidariedade e cooperação entre a população escolar, familiares e instituições;
- Conhecer e utilizar os meios de comunicação (ctt, telefone, internet, etc.);
- Potenciar o surgimento de novos projectos nas escolas através da partilha de actividades das respectivas escolas;
- Elevar o nível de expressão oral e escrita;
- Envolver os alunos no projecto, privilegiando o trabalho de grupo.

IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Professora titular de turma (2º Ano).

Professora do 3º Ano.

Professor das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação).

ACTIVIDADES A DESENVOLVER

➡ *Dar a conhecer projectos da escola, bem como os seus gostos, vivências, rotinas e experiências através da troca de correspondência escrita entre as turmas envolvidas e posteriormente troca de mensagens via e-mail e Messenger;*

➡ *Realizar uma videoconferência trimestralmente entre as turmas envolvidas;*

➡ *Criar um blogue comum às 2 escolas com o intuito de inserir, ao longo do ano lectivo, as actividades realizadas por cada uma das escolas.*

RECURSOS MATERIAIS

Materiais: Sala de informática equipada com 1 quadro interactivo; 12 computadores com acesso à internet; 1 impressora multifunções; 2 salas da curricular contendo 1 computador com acesso à internet.

Matriz de Organização das Actividades (a preencher posteriormente)

ACTIVIDADE	OBJECTIVOS	ESTRATÉGIAS	DESTINATÁ- RIOS	ACÇÕES	RECURSOS	Dura- ção	Data(s) Previs- ta(s)	RESP.

Cronograma Previsto

ANO LECTIVO 2010/2011

Actividade	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.
Preparação do projecto de intercâmbio												

Preparação do projecto de intercâmbio



ANO LECTIVO 2011/2012

Actividade	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.
Preparação do projecto de intercâmbio												

Preparação do projecto de intercâmbio



Anexo 18. Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia

Quadro 1 – Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia

	REPRODUÇÃO PEDAGOGIA DA DEPENDÊNCIA	TRANSFORMAÇÃO PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA
PRESSUPOSTOS PRINCIPAIS	<ul style="list-style-type: none"> . O <i>aluno</i> é sujeito consumidor passivo do saber . O <i>professor</i> é figura de autoridade social, científica e pedagógica, única fonte de saber, assumindo o papel de transmissor . O <i>saber</i> é estático e absoluto 	<ul style="list-style-type: none"> . O <i>aluno</i> é sujeito consumidor crítico e produtor criativo do saber . O <i>professor</i> é facilitador da aprendizagem, mediador na relação aluno-saber, parceiro da negociação pedagógica . O <i>saber</i> é dinâmico, transitório e diferenciado de sujeito para sujeito
FINALIDADES PRIORITÁRIAS	<ul style="list-style-type: none"> . Desenvolver a competência académica do aluno, principalmente traduzida na aquisição de conhecimentos e no domínio de capacidades de tipo cognitivo 	<ul style="list-style-type: none"> . Aproximar o aluno do saber e do processo de aprendizagem . Ajudá-lo a aprender a aprender, a desenvolver a capacidade de gerir a própria aprendizagem . Encorajar a responsabilidade e a assunção de uma postura pró-activa no processo de aprender . Desenvolver uma perspectiva crítica da escola, do saber e da aprendizagem . Promover a relação entre a escola e a vida
TRAÇOS PROCESSUAIS	<ul style="list-style-type: none"> . Focalização nos processos de transmissão e nos conteúdos de aprendizagem . Clima potencialmente autoritário e formal . Processos dominadas pelo professor, único decisor e avaliador . Forte dependência do aluno aos níveis do discurso e das tarefas, frequentemente associada a um enfraquecimento motivacional ou a motivações externas . Tarefas determinadas pelo professor, tendencialmente dirigidas exclusivamente ao desenvolvimento da competência académica . Ênfase na competição e no individualismo . Práticas de avaliação normativas, tendencialmente segregadoras 	<ul style="list-style-type: none"> . Focalização nos processos de aprendizagem e no aluno: teorias, estilos, necessidades, estratégias, hábitos, experiências anteriores, sistema apreciativo . Clima tendencialmente democrático e informal . Participação do aluno na tomada de decisões e elaboração de projectos e contratos . Tarefas de tipo reflexivo e experimental; desenvolvimento de capacidades de planificação, regulação e (auto)avaliação da aprendizagem . Gestão colaborativa da informação e da palavra . Construção colaborativa de saberes académicos, sociais e de aprendizagem . Valorização da função formativa das práticas de (auto)avaliação, tendencialmente integradoras

Anexo 19. Papéis dos alunos numa pedagogia para a autonomia

Quadro 2 - Papéis dos alunos numa pedagogia para a autonomia

	<i>Consciencialização do saber disciplinar</i>	<i>(especificar objectos de reflexão de acordo com a área de saber)</i>
1. <i>Reflexão</i>	<i>Consciencialização do processo de aprender</i>	<p><i>Reflectir sobre:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> . Sentido de auto-controlo . Atitudes, representações, crenças, preferências e estilos . Finalidades, prioridades, estratégias (meta/cognitivas, sócio-afectivas) . Tarefas (enfoque, finalidade, pressupostos, requisitos) . Processo didáctico (objectivos, actividades, avaliação, papéis...)
2. <i>Experimentação</i>	<i>Experimentação de estratégias de aprendizagem</i>	<ul style="list-style-type: none"> . Descobrir e experimentar estratégias na aula . Usar estratégias fora da aula . Explorar recursos/ situações (pedagógicos / não-pedagógicos)
3. <i>Regulação</i>	<i>Regulação de experiências de aprendizagem</i>	<ul style="list-style-type: none"> . Monitorizar atitudes, representações, crenças . Monitorizar conhecimento e capacidade estratégicos . Avaliar resultados e progressos da aprendizagem . Identificar problemas e necessidades de aprendizagem . Definir objectivos de aprendizagem . Fazer planos de aprendizagem . Avaliar o processo didáctico
4. <i>Negociação</i>	<i>Co-construção de experiências de aprendizagem</i>	<ul style="list-style-type: none"> . Trabalhar em colaboração com os pares . Trabalhar em colaboração com o professor . Tomar iniciativas, realizar escolhas, tomar decisões