

ÍNDICE

Agradecimentos	4
Antes de Começar	5
Limitações	6
Resumo / Resúmen	7
Preâmbulo	8
Componente Teórica	
I - Introdução	9
Pedagogia e Supervisão Pedagógica	10
Pedagogia e Formação Inicial de Professores	12
Modelos de Supervisão	14
II - Avaliação	15
Modalidades de avaliação.....	21
Avaliação diagnóstica.....	22
Avaliação formativa	23
Avaliação sumativa.....	24
Concepções de avaliação.....	26
Funções da avaliação.....	30
Métodos e técnicas.....	31
III - Evolução do Ensino – sua universalização	32
IV - Prática Pedagógica	40
Núcleo de Estágio.....	40
Objectivos.....	40
Contextos.....	41
Covilhã	42
Universidade da Beira Interior.....	43
Vila Real de Santo António.....	44
Agrupamento de Escola	46
Intervenientes	51
A supervisora	51
As orientadoras	51
Os estagiários	54
As turmas	55
V - Metodologia	56
Documentos que Sustentaram a Prática Pedagógica.....	62
Planificação	63
Tipos de planificação	67
Itens constituintes das planificações.....	70
Currículo Nacional Ensino Básico – Competências Essenciais da L. P.	90
Avaliação Crítica dos Estagiários - documentos referentes à Auto-Avaliação	91
Dossiês de Estágio	97

VI - Avaliação do Estágio Pedagógico	97
Avaliação do Projecto	98
VII - Conclusão	100
BIBLIOGRAFIA	101
ANEXOS	103

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Doutora Maria da Graça Sardinha pelas críticas e sugestões, pelo incentivo, pela grande e verdadeira disponibilidade e compreensão que demonstrou ao longo deste difícil processo.

À minha ESPERANCINHA.

Ao Micóco por todas as razões.

Aos professores estagiários que me proporcionaram esta oportunidade e foram indispensáveis na concretização desta investigação.

A todos os outros que me apoiaram e ajudaram neste projecto
(familiares /amigos /colegas)

Junho 2009

«As noites estão grávidas e ninguém sabe o dia que vai nascer» - provérbio turco

ANTES DE COMEÇAR

Coimbra, 14 de Janeiro de 1937 – A maior graça da vida, vistas bem as coisas, acaba por não ser a morte. Salvo aqueles casos catastróficos, que sob o ponto de vista do aniquilamento são uma perfeita maravilha, morre-se quando esta coisa que se chama corpo, por uma razão ou por outra, está podre. Quando, afinal, a ele próprio já lhe não apetece viver. A desgraça verdadeira é esta de nós andarmos aqui a namorar este céu, a pisar a terra, a investir contra o mar – e nem o céu, nem a terra, nem o mar saberem que a gente existe.

Miguel Torga – DIÁRIO I (7ª edição)- Coimbra

Estas palavras, escreveu-as Miguel Torga em 1937. Cerca de 70 anos depois, são retomadas para, de certa forma, justificarem o trabalho que aqui se inicia e que será, para além de uma tese, será também o reflexo de alguém que recusa as afirmações que aqui são apresentadas sem, no entanto, querer adivinhar o que elas queriam declarar, ou o que delas se quer concluir.

Como diz o autor transmontano, “A maior graça da vida.../ acaba por não ser a morte”, já que não aceitamos que o nosso corpo “...está podre.” “A desgraça verdadeira”, não é o mundo não saber que existimos, é nós mesmos não sabermos que existimos; é nós mesmos não sabermos como devemos existir.

Esta tarefa de escrita é uma maneira de sabermos que existimos e que fizemos algo para que essa mesma existência, não seja apenas *presença*.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

“Há professores e outros professores; há escolas e outras escolas. Em muitas escolas vive-se principalmente a rotina, a normalidade acrítica, e todas as mudanças, todas as inovações, estão condenadas antes de se tentarem.” – Maria Helena Cavaco

Limitações é o termo que exprime alguns dos trilhos que temos de percorrer, na busca dos caminhos e metas por nós estipulados.

Foram várias as limitações, prendendo-se, essencialmente, com a nossa inexperiência relativamente à actividade de orientação de estágio pedagógico / didáctico.

Outra limitação a este projecto foi a falta de legislação que oriente os percursos dos estágios, principalmente numa fase tão complexa e confusa como a que agora se vive. É verdade que mesmo perante uma legislação que nos guie, nem sempre o desempenho profissional se processa de modo ideal, a falta dela virá dificultar este percurso.

A incerteza, o medo de falhar, o momento de mudanças e alterações que se viveu na escola onde decorreu o estágio, foram os obstáculos a contornar, mais do que combater, derrubar ou aniquilar.

Espontaneidade, exemplos de modelos anteriores e a crença no futuro, foram os incentivos / motivações que guiaram este projecto conjunto.

Como limitações são também, motivações. Este projecto é, desta feita, o resultado de uma motivação para a melhoria.

Apresentadas e analisadas as limitações ao estudo, apresentemos as motivações ao estudo: analisar a importância da formação inicial do pessoal docente. A temática da supervisão pedagógica está já sobejamente tratada e, é, por isso, um risco abordar um tema actual, fervilhante e amplamente estudada.

Assim, no sentido da construção de um conhecimento partilhado e colaborativo, a Supervisão Pedagógica deverá ser encarada como uma ferramenta formativa para o sucesso profissional dos docentes.

RESUMO

Todos os dias vivemos momentos de mudança, somos confrontados com uma heterogeneidade cada vez mais intensa de alunos, o que obriga o professor e ao professor estagiário ou ao orientador de estágio, a uma constante reformulação de estratégias a implementar na sua actividade profissional. Surge assim a necessidade de um trabalho colaborativo entre todos os intervenientes, no sentido de nos adaptarmos às novas exigências do mundo pós-moderno, e surge assim, a necessidade da formação inicial ou contínua de professores.

RESUMEN

Vivimos tiempos de cambio y somos confrontados a diario con una población de alumnos cada vez más heterogénea en las escuelas, lo que obliga al profesor y al profesor principiante o al formador de profesores a una reformulación constante de las estrategias a implementar en su labor profesional. De esta manera surge la necesidad de poner en marcha un trabajo en equipo de todos los profesores, tan necesario para hacer frente a las transformaciones y exigencias del mundo posmoderno, y surge así la necesidad de la formación inicial o continua del profesorado.

PREÂMBULO

“Os barcos que não saem do porto não correm o risco de perder-se, mas também não ficam a conhecer nada de novo.”

É preciso mudar para encontrar respostas e soluções adequadas para problemas e deficiências que existam na escola; para evitar as rotinas na prática pedagógica que, muitas vezes, não são mais do que formas de evasão às novidades; para tentar ultrapassar as insuficiências e as fraquezas no campo dos conteúdos científicos, das metodologias e na relação com os alunos, a fim de facilitar o desenvolvimento das suas competências, para que sejam cidadãos responsáveis e autónomos. Estas deficiências podem ser colmatadas com o trabalho cooperativo entre pares (orientadores de estágio/professores estagiários/ alunos/ Órgãos de Gestão).

A escola e o professor são confrontados, diariamente, com opiniões sobre os seus valores, as suas competências e a capacidade de transformar e de mudar. São estes, portanto, os veículos condutores da mudança por excelência. Uma mudança que permitirá uma melhor integração sócio-política, maior qualidade profissional, satisfação profissional acrescida, actualização científica permanente e uma “sacudidela” nas rotinas metodológicas.

Mudamos para nos adaptarmos a novas realidades, enfrentar novos desafios e fazer face às dificuldades que nos impedem de atingir objectivos pessoais, profissionais e sociais, que estão na base de satisfações ou na base de frustrações.

A formação é, por isso, uma necessidade intrínseca ao homem. Formamo-nos para não estagnar, para que o nosso trabalho diário não entre na rotina absurda de produzir acções mecanizadas que já não (co)respondam ao que se pretende.

Em função daquilo que é exigido às escolas, em geral, e ao professor em particular, é necessário inovar para melhorar, uma vez que o docente deverá tentar conciliar duas dimensões: o ideal do que é ser professor e a sua prática lectiva diária, ou seja, o *eu* ideal e o *eu* real.

Este trabalho deverá suscitar no professor e no professor estagiário principalmente, uma reflexão e auto-avaliação constantes que se formalizem numa prática consciente e sempre ponderada.

Quando os professores estagiários sentirem a formação como uma necessidade para melhorar as suas práticas, estarão mais abertos a alterar a sua forma de se relacionar com os pares e a inovar o seu trabalho com os alunos. Para tal, é necessário que se organizem e interajam de forma eficaz para que o processo formativo ocorra sem sobressaltos, sem conflitos, sem angústias.

I - INTRODUÇÃO

No ano lectivo 2007/2008 surge a oportunidade de ser orientadora de estágio e, como tal, iniciar uma nova experiência a nível profissional. Em consequência disso, a hipótese da realização de um mestrado.

Surge, por isso, a necessidade de escolher o tema para a dissertação. Ponderada a situação, pareceu evidente que pela oportunidade nunca seria demais reflectir sobre um assunto sobejamente estudado, debatido e desenvolvido.

Esta dissertação incidirá num “estudo de caso” e será o reflexo de um processo de observação a momentos da prática lectiva de dois docentes em situação de pré-carreira.

O motivo que dá fundamento à actual dissertação resulta, portanto, de uma reflexão sobre o processo da profissionalização docente e a importância da formação inicial na prática pedagógica.

Considerando a importância da formação inicial dos professores, procurar -se -á, primeiramente, apresentar os pressupostos teóricos que estão na origem deste tipo de formação docente.

Na segunda parte do trabalho - “análise de caso” pretende-se caracterizar o grupo de estágio, caracterizar a escola onde estes realizaram o seu estágio, e as turmas onde foram observadas as aulas. Assim, serão apresentados e analisados os instrumentos de avaliação utilizados, as grelhas de observação das aulas assistidas, as planificações, os relatórios de avaliação crítica, os relatórios de auto-avaliação e a reflexão final do desempenho.

Se todos lutarmos e nos empenharmos por uma pedagogia mais activa, dinâmica e permeável a sugestões ou mudanças, com certeza que contribuiremos para o sucesso educativo, profissional e pessoa em geral.

Pedagogia e Supervisão Pedagógica

"...ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica". - Alarcão e Tavares

Para se falar de formação docente é necessário falar de supervisão pedagógica. Surge, então, a necessidade de lembrar também o significado do termo Pedagogia.

Pedagogia

Segundo o dicionário da Real Academia das Ciências, **Pedagogia** é a;

- *Ciência da educação e do ensino das crianças;*
- *Ciência que, baseada em determinadas concepções de vida, doutrinas ou princípios, estuda métodos, processos ou técnicas que visam a prática da educação e do ensino;*
- *Método de ensino.*

O sociólogo Émile Durkheim disse um dia que «A pedagogia é uma “teoria - prática”, isto é, uma teoria tendo por objectivo reflectir sobre os sistemas e os processos de educação tendo em vista apreciar-lhes o valor e, conseqüentemente, iluminar e dirigir a acção dos educadores». Um cientista da educação, mais moderno, Maurice Debesse, escreveu sobre pedagogia: «A pedagogia é considerada simultaneamente como a arte da educação, o que pressupõe uma reflexão metódica e objectiva sobre a educação, o controlo científico dos métodos e dos seus resultados».

Assim, a ideia-força presente em ambas as teorias parece ser a de que pedagogia assenta na acção dos educadores, na sua reflexão metódica e objectiva sobre o processo educativo.

A pedagogia é, assim, a técnica que tem como objectivo conseguir a eficácia da educação.

Falar de processo educativo leva à definição de educação: Emanuel Kant «A educação tem como fim desenvolver no indivíduo toda a perfeição de que este é capaz». Para outro cientista da educação, Gaston Mialaret: «A educação tem sobretudo como objectivo desenvolver a capacidade para as transformações e adaptação a situações novas”.

As convergências entre ambas as definições são as de que a educação é um processo de desenvolvimento, de transformação e mudança, pelo ajustamento aos tempos.

Não se pode falar em Pedagogia, Educação, sem que estas, nos remetam para a didáctica. A didáctica que é tida como a componente prática do sistema de ensino. Esta não mais é que os métodos e técnicas de que o professor se serve para tornar o processo ensino/aprendizagem mais eficiente. Pretende-se através deste métodos e

técnicas, resolver possíveis problemas relacionados com o insucesso escolar. Desta forma, o professor tenta que o aluno perceba, entenda, seleccione e critique os conteúdos.

Supervisão - (Super + visão).

- Revisão de um trabalho realizado ou acompanhamento de uma obra em fase de elaboração, exercido por um supervisor, por uma pessoa de categoria superior ou mais experiente do que o examinando.

A Supervisão Pedagógica é um processo de formação / avaliação introduzido na formação de professores, regulamentado pelos vários governos em Decretos – Lei, onde estipula que os docentes só integrarão, efectivamente, a carreira docente, após a realização de um estágio ou outro tipo de formação que os habilite de tal capacidade.

Com o Decreto - Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro a habilitação exigida para a docência passa a ser exclusivamente a habilitação profissional, deixando de existir novos reconhecimentos para a habilitação própria.

Pretende-se que o professor seja um profissional competente, capaz de se adaptar às características e desafios resultantes da diversidade de alunos e de contextos escolares e sociais.

A qualificação profissional para a docência tem de responder mais adequadamente à procura social. É exigida não só a consideração dos perfis de desempenho docente, os planos curriculares dos ensinos básico e secundário, mas também a auscultação de actores sociais relativamente aos desafios colocados pela educação ao desempenho docente.

Valoriza-se “a prática de ensino supervisionada” e a prática de parcerias formais entre as instituições de ensino superior e os estabelecimentos de educação básica e do ensino secundário.

Passam a existir 2 ciclos de formação:

Primeiro Ciclo----- Licenciatura, na Educação Básica e nas áreas científicas de cada domínio de habilitação para a docência.

Segundo Ciclo----- Mestrado, com formação educacional geral, didácticas específicas, e prática pedagógica supervisionada.

A estes 2 ciclos aplicam-se as normas do D. L. 74/2006 (regulamentação do Processo de Bolonha) de 24 de Março.

Decreto - Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro (DGHRE)

Supervisão Pedagógica e Formação Inicial de Professores

O estágio, como é vulgarmente designado, é um dos processos necessários à formação inicial dos professores, que lhes permite a integração na carreira docente e a conclusão da formação académica.

Por imperativos legais, todos quantos desejam integrar a carreira devem obter a qualificação que os habilite a desempenhar a actividade lectiva.

A problemática da supervisão pedagógica reveste-se da máxima importância, uma vez que o processo de desenvolvimento dos professores se repercute, de todas as formas no desenvolvimento dos seus alunos.

Em Portugal, no domínio da educação, segundo a perspectiva de Vieira (1993), o termo "supervisão" causa, algum desentendimento quanto à sua aceitação, porque se encontra associado a conceitos, utilizados noutros contextos, como "chefia", "dirigismo", "imposição" e "autoritarismo".

Ultrapassando teorias, actualmente, o conceito de supervisão está, claramente orientado para a perspectiva da melhoria das práticas e para apoio de mudanças curriculares e do desenvolvimento profissional do professor. Por isso, o professor terá de desempenhar um papel activo na formulação dos propósitos e objectivos do seu trabalho, assim como dos meios para os atingir. Para desempenhar este papel, é necessária uma reflexão que pode ocorrer antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção (Zeichner, 1993).

Sendo a supervisão entendida como um processo de formação, onde um professor em princípio com mais experiência e formação orienta outro professor ou candidato a professor (Alarcão e Tavares, 1987), ela pode desempenhar um papel central na formação dos professores "a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas" (Nóvoa, 1992).

Se nos centramos na fase inicial de formação profissional dos professores, podemos constatar que esta coincide com uma das etapas do *aprender a ensinar*, que não pode ser descurada (Garcia, 1992) porque é neste período iniciático, que se dá o seu próprio crescimento – passagem de aluno a "professor". É, também, nesta fase que este se confronta com momentos de intensa angústia e tem de os resolver, ainda que com apoio.

Para alguns autores, compete ao supervisor/orientador de estágio promover estratégias que desenvolvam nos futuros professores o gosto pela reflexão, que os conduzirá para o seu contínuo desenvolvimento profissional (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996).

Importa, por isso, salientar que para Blumberg a supervisão deve caracterizar-se por uma relação “interpessoal dinâmica” facilitadora de um processo de aprendizagem consciente, assentando nas capacidades de observar, de compreender os fenómenos observados e a motivação dos intervenientes.

O autor diz ainda, que os objectivos do supervisor devem dirigir-se aos formandos, desenvolvendo nestes a capacidade de resolver problemas e tomar decisões; a capacidade de reflectir e fazer autocrítica, incrementar-lhes o gosto pela profissão e, entre outros, consciencializá-los para a responsabilidade que lhe cabe, enquanto professor, de contribuir para o sucesso dos seus alunos.

Temos que inferir que o processo de formação de professores não pertence a um período estanque e único. Este é apenas o início de um longo e tortuoso caminho.

Neste contexto, defendemos que o orientador de estágio é “a pedra no sapato” do estagiário. A partir do seu “encontro” o orientador deverá ser o seu guia, o verdadeiro orientador, aquele que aponta opções.

Modelos de Supervisão

Na actualidade, a reflexão é o termo mais utilizado por investigadores, supervisores, entre outros, quando fazem referência a modelos de formação de professores (García, 1992).

Alarcão e Tavares (1987) afirmam que "ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica". Os mesmos autores consideram existir seis cenários diferenciados de práticas de supervisão:

- A **imitação artesã**, na qual o estagiário desempenha o papel do aprendiz que deveria imitar o seu mestre (supervisor) possuidor do saber;
- **Aprendizagem por descoberta** - é dado a conhecer ao professor estagiário os modelos teóricos e, sempre que possível, é-lhe dada a oportunidade de observar o desempenho de alguns professores na sua actividade, antes de iniciar a sua formação inicial;
- O **behaviorista** - são apresentadas, analisadas e demonstradas aos futuros professores algumas tarefas que os já professores desempenham, e que estes posteriormente teriam de executar. As realizações podem ser gravadas e posteriormente discutidas com os colegas e o supervisor, podendo deste modo ajustar da melhor forma os seus desempenhos;

Os termos mais utilizados pelos teóricos behavioristas são:

- Reflexos;
- Reacções;
- Medidas objectivas;
- Dados quantitativos;
- Sequências de comportamentos;
- Programa de reforço;
- O **clínico** - a clínica é a sala de aula e existe uma colaboração muito próxima entre o estagiário e o supervisor. Aqui existem três fases: a pré-observação, a observação e a pós-observação.
Na primeira fase é analisado o problema em estudo, são delineadas em conjunto (professor estagiário e supervisor) as estratégias de resolução. Na observação, os professores analisam e sistematizam separadamente os dados

recolhidos. Para a pós-observação, os registos são analisados em conjunto, o professor estagiário tem um papel activo e o supervisor deve auxiliá-lo na interpretação dos dados e orientá-lo nas decisões a tomar em acções futuras;

- O **psicopedagógico**, que tem por base a teoria de Stones, cujo objectivo principal da supervisão deve ser ensinar os professores a ensinar. Neste modelo, a supervisão passa por três fases: a preparação da aula; pelo supervisor professor estagiário; a discussão da aula e a avaliação. As duas primeiras fases subdividem-se ainda em duas: a planificação e a interacção. No entender de Alarcão e Tavares, este modelo peca por não contemplar o desenvolvimento do professor estagiário como pessoa;
- O **pessoalista** - neste modelo é o auto-conhecimento do professor estagiário o elemento mais importante, na medida em que este contribuirá para o seu desenvolvimento psicológico e profissional. A missão do supervisor será ajudar o professor a reflectir sobre as suas experiências, de forma a reflectir sobre as suas atitudes e analisá-las.

Ao longo do período de evolução e discussão das teorias da educação, foi notório o “confronto” entre a posição behaviorista e cognitiva. Para os primeiros, a aprendizagem era feita através de passos rígidos, não dando opção à criatividade do aluno. Para estes, os alunos reproduziam apenas aquilo que viam, revelando assim, um conhecimento meramente sensorial.

Os cognitivistas tinham em atenção essencialmente, os objectivos do pensador (aluno), não sendo portanto, uma sequência rígida de passos. Para estes, o aluno deve querer aprender, não separando, portanto, a sensação do objecto.

Face ao exposto estamos, em querer que a teoria cognitiva é a mais ajustada, já que estes se preocupam com o facto de que o objecto não seja um mero recipiente de saberes.

No entender de Wallace (1991), existem três modelos de formação profissional: o modelo de mestria, o modelo da ciência aplicada e o modelo reflexivo.

No primeiro modelo de formação, o professor estagiário aprende imitando o supervisor. Este é encarado como o “mestre”, o detentor do saber.

No segundo modelo são apresentados ao professor estagiário os resultados obtidos nas investigações científicas e espera-se que este as aplique na prática.

Existe uma diversidade de termos utilizados neste modelo de formação de professores, bem como vários métodos de formação, dos quais salientamos: a prática reflexiva (Schön, 1987), a investigação-acção (Elliot, 1993) e professores reflexivos (Zeichner, 1993).

“Os professores reflexivos são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao reflectirem, sozinhos ou em conjunto, na acção e sobre as condições que a modelam.” (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996)

Contudo, para se poder promover uma formação reflexiva é importante ter por base uma formação do tipo colaborativo, de questionamento sistemático da acção entre o supervisor e os professores estagiários (Alarcão, 1996).

A supervisão pedagógica passa pelos seguintes momentos:

1. **Pré-observação** (momento em que se caracteriza o objecto, se definem os objectivos, os procedimentos de avaliação, as estratégias a implementar e se prevêem as expectativas;
2. **Observação** (estrutura-se as actividades, sistematiza-se e avalia-se o projecto inicial);
3. **Pós-observação** (balanço das tarefas e procedimentos adoptados; aspectos positivos e negativos, estratégias a alterar se necessário).

Dewey (1933) defende serem necessárias três atitudes nos professores, de forma a poder promover-se uma acção reflexiva com sucesso. Dentre elas destaca-se a abertura de espírito, no sentido de saber ouvir as críticas e modificar a sua postura, caso seja necessário.

A partir destas teorias, parece ser urgente que toda a comunidade escolar se consciencialize que o processo de formação de professores, não pode acontecer apenas no ano de estágio, mas que terá que ser um trabalho longo e lento de aprendizagem e desenvolvimento.

II - AVALIAÇÃO

Ao falar-se de ensino, pedagogia e supervisão pedagógica temos, necessariamente, de falar de avaliação, pois esta assume um papel de elevado relevo em todo o processo de ensino/aprendizagem.

No Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, estabelecem-se os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico, assim como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como um conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico que passa, essencialmente, pela sua responsabilização na procura da promoção das aprendizagens

Nesta perspectiva, o professor terá forçosamente de repensar as suas práticas pedagógicas e a forma como lida com o saber, pois pretende-se que os alunos cheguem ao final do ensino básico e possuam a capacidade de articular, manipular e adaptar os conhecimentos adquiridos na escola.

Para que essa mesma avaliação possa ser implementada com sucesso, é urgente que os professores ajustem o modo como encaram o acto de ensinar e de avaliar, já que o objectivo primordial desta, deve ser o de melhorar a aprendizagem, em qualquer acto da sua actividade profissional.

A formação inicial de professores, assunto aqui em destaque, não pode, de forma alguma, ficar alheia a esta realidade. Tal como diz Pacheco (1994), a avaliação formativa implica a formação inicial e contínua de professores em técnicas de testagem de forma a poder concluir as dificuldades e o ritmo de aprendizagem dos alunos.

A avaliação tem sofrido alterações significativas ao longo dos tempos em função da evolução da sociedade. Alguns autores referem que na China, por volta do ano 2000 anos a. C., se realizavam testes aos civis e militares.

Esta constatação leva-nos a admitir o papel primordial desempenhado pela China no desenvolvimento da avaliação, mais concretamente na sua introdução no sistema educativo.

Na perspectiva de Stufflebeam e Shinkfield (1993), a avaliação, cronologicamente, passou por cinco períodos:

- Período pré-tyleriano, que vai até 1930.

As origens da avaliação remontam às cerimónias de iniciação nas tribos primitivas, onde os jovens, para serem inseridos na vida adulta, teriam de realizar testes de resistência ou de conhecimentos sobre usos e costumes da tribo.

Este período foi também marcado pela introdução da escolaridade obrigatória que levantou alguns problemas, quer sociais, quer de natureza económica, e conduziu à massificação dos testes escritos – testes estandardizados, como forma de se implementar uma avaliação mais objectiva e justa. O elevado grau de satisfação face aos resultados obtidos pelos testes escritos, levou a que alguns autores designassem o período de 1900 a 1930 pela “Idade da Eficiência e dos Testes”.

O aparecimento e aperfeiçoamento de instrumentos de medição do comportamento contribuíram para o desenvolvimento da psicometria, no âmbito da psicologia, que viria a ter repercussões no ensino. Como tal, a avaliação traduzia a capacidade que o aluno tinha em reproduzir, nos testes, o que o professor lhe ensinava e o que era contemplado nos manuais escolares. O objectivo do professor era traduzir os conhecimentos adquiridos pelos alunos num valor numérico – a classificação.

- Período tyleriano, desde 1930 até 1945, marcado pelos trabalhos de Ralph Tyler, os quais que proporcionaram uma “revolução” no conceito de avaliação, porque se afastava da visão tradicional, em que só interessava medir os conhecimentos adquiridos pelos alunos, passando também a interessar todo o processo de ensino e o currículo (Leite, 1995).

Na época vigorava, em psicologia, a teoria behaviorista, que defendia que o comportamento resultava de uma resposta a um estímulo, esta teoria acabou por ser adaptado ao ensino, dando origem à denominada “pedagogia por objectivos”. Assim, o processo de ensino-aprendizagem ficava reduzido a uma sequência de estímulos a que os alunos deveriam responder automaticamente.

- Período da “inocência”, desde 1946 até 1957.

A sociedade americana, para esquecer a guerra e ultrapassar a depressão, desenvolveu como objectivo de social, *viver bem*. O objectivo foi levado ao extremo e a uma certa “irresponsabilidade social” e, a nível educativo aumentaram as facilidades. A sociedade em geral não estava, então, interessada em formar professores competentes ou em identificar e resolver os problemas do sistema educativo, dado que não se analisava a informação obtida.

- Período do realismo, que vai de 1958 a 1972.

Nos finais dos anos cinquenta, decorreram nos Estados Unidos vários debates sobre os currículos escolares e sobre a forma de os desenvolver. Destes debates saíram conclusões importantes como a necessidade de se proceder a alterações significativas na educação, nomeadamente na avaliação. Posteriormente os americanos autorizaram fundos para a avaliação dos programas curriculares.

Nos finais dos anos sessenta, início da década de setenta a avaliação era considerada demasiado técnica, destacando-se o resultado e não ter como objectivo a formação integral do aluno, dado só interessar a dimensão cognitiva no processo de ensino/aprendizagem.

- Período do profissionalismo, a partir de 1973 até aos nossos dias.

Nesta altura passam a formar-se especialistas em avaliação. A avaliação educacional é entendida como profissão dinâmica e em desenvolvimento. Assente em épocas anteriores, retomaram-se trabalhos realizados, desenvolveram-se e aprofundaram-se teorias.

A avaliação passa a assumir uma função pedagógica dado que passa a incidir directamente no processo de ensino/aprendizagem. Tal ocorre porque são introduzidas as noções de avaliação diagnóstica e de avaliação formativa. Esta última tem o propósito de verificar em que medida os objectivos estabelecidos estão a ser atingidos.

Caso os objectivos não estejam a ser atingidos, devem desenvolver-se estratégias de remediação.

Ao longo dos tempos e com o decorrer das várias investigações, têm sido apontadas diferentes concepções de avaliação.

Existem, na história da avaliação educacional, três períodos fundamentais: o período da psicometria, o período da pedagogia por objectivos e o da pedagogia associada às teorias cognitivistas do desenvolvimento: a avaliação entendida como medição, a avaliação como congruência e a avaliação como interpretação de medida, respectivamente (Leal, 1992).

No ponto três do Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho, estabelecem-se as seguintes finalidades da avaliação:

- Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos;
- Certificar as diversas competências adquiridas pelo aluno no final de cada ciclo e à saída do ensino básico;
- Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento.”

A avaliação deve cumprir normas de compatibilidade:

Para além da dimensão cognitiva, a inclusão da dimensão afectiva na avaliação dos alunos estão claramente explicitadas nos programas. Facilmente se constata que a avaliação é muito mais que a certificação dos alunos.

Para Benavente (1995), a avaliação é um assunto polémico porque envolve questões de natureza pedagógica e gestão escolar e, por consequência, qualquer processo de mudança exige tempo, continuidade, apoio e coerência entre as perspectivas sociais, políticas, institucionais e pedagógicas.

- Avaliar não é apenas aferir pedagogicamente o conhecimento que os alunos têm;
- Avaliar tem implicações sociais e políticas, obviamente.

Em suma, a avaliação é, neste contexto, a parte final do processo educativo. Nela, o professor testa, comprova, analisa e reajusta ou alarga os conhecimentos dos educandos.

É neste momento que o professor deverá, também proceder a uma auto-avaliação. Este deverá auto avaliar as suas práticas, o seu relacionamento com os parceiros educativos. A partir deste momento, este profissional estará pronto a definir as modalidades de avaliação mais ajustadas aos intervenientes que se lhe apresentarem.

Modalidades de Avaliação

Por tudo o que já foi exposto, a avaliação é encarada como um processo que faz progredir.

A modalidade de avaliação preconizada para as práticas pedagógicas é responsável pelos aspectos educativos valorizados pela escola e desenvolvidos no quotidiano escolar, dado que regula as práticas pedagógicas e os processos daí decorrentes (Leite, 1995).

Parece pertinente analisar as modalidades de avaliação presentes nos normativos vigentes no nosso sistema educativo.

Em Portugal a avaliação assenta nas seguintes modalidades:

- Diagnóstica;
- Formativa;
- Sumativa.

O Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, relativo à reorganização curricular, no ponto 1 do artigo 13, indica que:

“a avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa.”

Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica, segundo Rosales (1988) deve ocorrer antes do processo de formação se iniciar, ou em determinados momentos da formação. A função principal da diagnose é determinar o grau de preparação do aluno antes do início de uma unidade didáctica, podendo, o professor, prever as dificuldades dos seus alunos e ajustar os métodos e técnicas de ensino aos níveis de conhecimentos deste.

O diagnóstico pode ajudar o professor a determinar as causas de determinados erros ou dificuldades que decorreram durante o processo formativo. Ainda na perspectiva do autor em estudo, Rosales (1988), a avaliação diagnóstica pode também fornecer informações sobre a orientação escolar e vocacional dos alunos. Alguns autores designam-na por avaliação *preditiva* ou *prognóstica*.

“A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias diferenciadas de pedagogia, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional”

(Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, ponto 2).

Cortesão (2002) defende que se deve ter muito cuidado com o modo como se tratam as informações fornecidas pela avaliação diagnóstica.

Se por um lado estas podem ser importância extrema, dado que possibilitam ao professor e aos alunos adequarem os seus métodos de trabalho em função das informações que recebem, por outro lado, podem ser prejudiciais para os alunos se os professores não compreenderem as circunstâncias em que essas informações são produzidas. “Por outras palavras os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não podem ser tomados como um “rótulo” que se “cola” para sempre ao aluno, mas sim como um conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e o professor, em conjunto, consigam um progresso na aprendizagem.

Avaliação Formativa

Segundo o Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho:

“A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem” (ponto 16).

Apesar de considerada a principal modalidade de avaliação do ensino básico, várias investigações têm demonstrado que um grande número de professores ainda centraliza as suas práticas da avaliação, na modalidade da avaliação sumativa. A prática lectiva mostra que os professores valorizam, na avaliação, o carácter classificativo.

A avaliação formativa é entendida como o reflexo sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, como uma forma de levar o aluno a repensar e a reflectir sobre o seu percurso de conhecimento, de forma a alertá-lo, para possíveis falhas no seu trajecto.

Cortesão (2002) afirma que a avaliação formativa desempenha um papel fundamental na reorientação do processo de ensino/aprendizagem (na sala de aula ou no processo de desenvolvimento do currículo).

A avaliação formativa, ao contrário da sumativa, não se destina nem aos pais nem à Escola, mas essencialmente ao professor e ao aluno, assumindo deste modo um carácter informativo (Alves, 2001).

Cortesão (1993) defende que a avaliação formativa, na sua dimensão reguladora, se processa em dois níveis:

- na regulação do dispositivo pedagógico – o professor, informado dos efeitos do seu trabalho, modifica a acção ajustando as suas intervenções;
- na regulação da actividade do aluno, permitindo-lhe a tomada de consciência das suas dificuldades no percurso da sua formação a fim de reconhecer e corrigir os erros.

Em síntese, a avaliação formativa privilegia os processos em lugar dos produtos, desempenhando o aluno um papel activo na aquisição do saber.

Avaliação Sumativa

Ainda sobre o Despacho Normativo 30/01; este refere que:

“Avaliação sumativa consiste na formulação de uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular e disciplina, no quadro do projecto curricular de turma respectivo, dando uma atenção especial à evolução do conjunto dessas aprendizagens e competências” (ponto 22).

A avaliação sumativa é aquela que se realiza no final de um conjunto de acções educativas.

Esta modalidade de avaliação destina-se:

- **aos professores**, na medida que lhes permite certificar as aprendizagens e verificar se os objectivos estipulados foram atingidos;
- **aos pais**, porque lhes permite conhecer o nível de aprendizagem dos seus filhos;
- **à instituição de ensino** permite a possibilidade da passagem de um diploma e distingue os alunos entre si;
- **aos alunos** informa sobre as suas *performances* escolares num determinado momento (Alves, 2001).

Ainda na linha de pensamento de Alves (2001), “a modalidade de avaliação sumativa está centrada essencialmente no resultado ou no produto da aprendizagem e tem uma função de controlo.”

Na perspectiva de Cortesão (2002), a modalidade da avaliação sumativa representa um sumário, uma síntese dos resultados obtidos numa dada situação educativa. São momentos muito específicos, como o final de uma unidade, de um período, de um ano lectivo ou de um curso e a informação que traduz esta avaliação pode ser numérica ou qualitativa.

“o que é importante sobretudo para quem está envolvido em educação é não encarar estes diferentes processos numa postura maniqueísta, como sendo bons ou maus. Como todos sabemos, habitualmente qualquer professor recorre a diferentes tipos de avaliação no seu trabalho. No entanto o que é importante é não utilizar preferencialmente uma ou outra forma de avaliar sem perceber os significados que se ocultam por detrás de diferentes práticas” (Cortesão, 2002).

Parece óbvio podermos concluir que a avaliação formativa é aquela que privilegia o processo, a “forma de chegar”, em detrimento do(s) resultado(s). O aluno tem de procurar a “via”, perdendo o professor o papel preponderante que assumia numa concepção behaviorista.

“A avaliação mudou. A compreensão dessa mudança tem de fazer-se integrando-a num contexto muito amplo de transformações sofridas pelos sistemas de ensino dos países industrializados nos últimos 30 anos. Em Portugal, com maior ou menor atraso, também essas transformações tiveram lugar, culminando na aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 e na subsequente Reforma Educativa.”

O Despacho Normativo 30/01, refere que:

“Avaliação sumativa consiste na formulação de uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular e disciplina, no quadro do projecto curricular de turma respectivo, dando uma atenção especial à evolução do conjunto dessas aprendizagens e competências” (ponto 22).

Na perspectiva de Cortesão (2002), a modalidade de avaliação sumativa representa um sumário, uma síntese dos resultados obtidos numa dada situação educativa. Esta acontece em momentos muito específicos, como o final de uma unidade, de um período, de um ano lectivo ou de um curso e a informação que traduz esta avaliação pode ser numérica ou qualitativa.

Concepções de Avaliação

Das várias concepções de avaliação, são a cognitivista e a behaviorista aquelas que têm pautado a avaliação de carácter formativo em Portugal.

Para os behavioristas, o aluno aprende sem ter de recorrer a estratégias de regulação. É uma pedagogia por objectivos. Esses objectivos são definidos pelo professor, de uma forma hierarquizada. Estabelecidos os objectivos, o professor deverá fazer com que os alunos os atinjam.

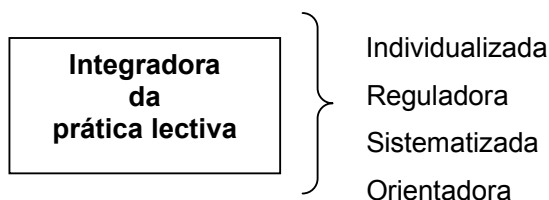
Sempre que se detecte que determinado aluno não tem sucesso em determinado conteúdo, porque não atingiu os objectivos pré-estabelecidos, implementar-se-iam estratégias de remediação ou de recuperação, para que o mesmo conseguisse atingir os objectivos propostos.

“...a progressão do aluno é assim ritmada por uma série de “micro objectivos” hierarquizados, cujo fim é o de balizar as aprendizagens.” Alves (2001).

Já na lógica de teóricos cognitivistas, para quem a avaliação deve ser um processo essencialmente formativo. Para estes não interessa a recolha e análise de informações sobre os resultados da aprendizagem, mas a compreensão da forma como os alunos processam mentalmente os estímulos e a informação, face à(s) tarefa(s) proposta(s).

“Na sequência de movimentos que vinham de trás e se acentuaram após a 2ª Segunda Guerra Mundial, as transformações verificadas nos anos 60 tiveram, em relação à educação em geral e à escola em particular, (...).” (Lemos et alii).

O Guia da Reforma Curricular, 92, preconiza como conceito de avaliação pedagógica ideal, para o sucesso, como a seguir se esquematiza:



Desta forma, o documento *Natureza da Avaliação* (Guia da Reforma Curricular, 92), apresenta a forma como se organizam as tarefas de aprendizagem e as tarefas de avaliação, no passado (ainda recente) e na actualidade.

Dos esquemas que a seguir apresentamos, concluímos que a concepção actual tem um cariz fortemente integrador, facto que não se vislumbrava na concepção mais tradicional e, tendencialmente a cair em desuso, por força da evolução.

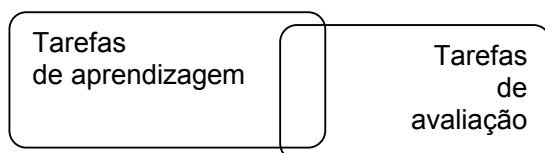
Percebemos então, que este é o rumo a tomar nesta fase que se pretende plural, mas unificadora, cívica.

Concepção tradicional



Na concepção tradicional, tarefas de aprendizagem e tarefas de avaliação concebem-se separadamente, ambas desenvolvem-se e concretizam autonomamente, cada um no seu campo de acção.

Concepção actual



Há muito parece óbvio que os profissionais da educação, porque têm que, diariamente, avaliar ou ser avaliados concordam que o processo da avaliação deve ter carácter integrador, visando a formação social, pessoal e cívica do indivíduo.

O esquema-síntese que a seguir apresentamos, demonstra as principais diferenças entre as teorias do passado, actualmente em desuso e as teorias que se consideram mais ajustadas aos objectivos do ensino.

COMPORTAMENTO DO DOCENTE TRADICIONAL E DO DOCENTE MODERNO

DOCENTE TRADICIONAL	DOCENTE MODERNO
Possui o SABER. DÁ-O já feito (mastigado)	Promove o SABER. Ensina a aprender
Possui AUTORIDADE. Tendência autocrática	Cria a RESPONSABILIDADE. Tendência democrática
TOMA DECISÕES por si	ENSINA A TOMAR decisões
FAZ-SE ESCUTAR	Escuta. FAZ FALAR
Aplica NORMAS RÍGIDAS	Utiliza TÉCNICAS DE GRUPO
FIXA objectivos e faz planos	PROPÕE objectivos e planifica com todo o grupo
Preocupa-se com a DISCIPLINA	Preocupa-se pelo PROCESSO GRUPAL
Avalia SOZINHO	Avalia JUNTO COM O GRUPO
Trabalha com INDIVÍDUOS	Trabalha com o GRUPO
SANCIONA. Intimida	ESTIMULA. Orienta. Tranquiliza

Cirigliano y Villaverde

Na Formação Moderna:

- Não há proprietários do saber
- A verdade constrói-se
- O saber fazer é a mola real
- Ensino centrado na prática
- Memorização acontece no aprender -fazendo
- Avaliação auxiliar da aprendizagem
- Objectivos e metas de aprendizagem definidos

Recentemente considera-se que a progressão do aluno não deverá ser ponderada só pela ideal aprendizagem de objectivos e balizá-los como se aprendizagem se fizesse por compartimentação. A finalidade da avaliação deverá ser a de compreender se os alunos estão apetrechados das condições que lhes permitam ser seres cultural, social e politicamente consciente e interventivos.

Assim, não interessa apenas ao professor, aperceber-se do que os seus educandos sabem naquele momento, mas se este está dotado de capacidades para continuar, a partir desse ponto.

No dizer de Méndez (2002), a avaliação provoca efeitos colaterais, uma vez que diversas são as condições em que a mesma é praticada. Diz este autor que os efeitos colaterais se devem essencialmente, às finalidades e às funções que esta

desempenha na escola, já que a primazia é dada ao instrumento – exame. Se isto ocorre, as finalidades da avaliação resultam contrariamente aos objectivos desejados.

Para além de instrumentos de avaliação restritivos, Méndez diz que as práticas de avaliação realizam-se “desligadas das concepções educativas que deveriam servir”, porque não se ajusta às necessidades dos cidadãos e, por isso avalia-se para o fracasso e para a exclusão. Acresce-se o facto de, normalmente os docentes confundirem instrumentos com procedimentos e, desta forma os dados recolhidos são distorcidos e inadequados os instrumentos aplicados.

Conclui-se que são insuficientes e adulterados os registos e resultados porque as linguagens estão desconexas.

Refere o autor que, por norma, os professores utilizam o exame, nas suas diversas variantes e este instrumento serve para avaliar outras tantas e variadas situações. O mesmo funciona como instrumento em casos de *criatividade*, de *análise*, de *simples repetição automática de memória rotineira ou de cópia*, por exemplo.

Partindo destes e outros exemplos considera o teórico que estes procedimentos conduzem à confusão e não será fácil distinguir quais as competências da profissão docente e as competências de «*um vigilante e seleccionador social, a função educativa de direcção com a de gestão, a formação docente com a preparação para a instrução, a função formativa da avaliação com a sumativa.*».

Consideramos, pois bastante pertinentes, reais e de urgente reflexão as questões que a propósito do assunto apresentado, este autor coloca:

- «..., que há de diferente e inovador, na formação dos professores?»;
- «Que há de novo na organização das escolas?»;
- «Qual foi o aumento do investimento do Estado na subvenção de tanta inovação?»

É evidente que por mais que pensemos que somos inovadores nas nossas práticas, que realizamos o processo da avaliação com o máximo de justiça e rigor, que interpretamos o mais correctamente possível a legislação que a ela diz respeito, a verdade é que o nosso desempenho enquanto profissional, está sempre preso às convenções, modelos e tradições que nos marcaram. Daí a termos que concordar com este autor, pelas razões apresentadas.

Funções da Avaliação

Dada a existência de diferentes modalidades, a avaliação assume várias funções.

Como advertem alguns teóricos, a mesma modalidade de avaliação poderá atender a mais do que uma função.

Em termos de finalidade e em termos de perspectiva temporal, é comum atribuir-lhe, as funções:

- de **regulação**, no sentido de facilitadora da aprendizagem;
- de **orientação**, no sentido de auxiliadora da escolha vocacional;
- a de **certificação**, no sentido de controladora de aquisições.

Também:

- **pedagógica**, no sentido em que delimita os procedimentos a ter em conta na avaliação dos alunos, que poderão levar ou não à sua progressão e, conseqüentemente, à sua certificação;

- **social**, no sentido em que se proporciona uma determinada formação e certificação aos alunos, contribuindo para uma hierarquização e democratização da sociedade;

- **de controlo**, no sentido em que auxilia o professor a delimitar atitudes por parte dos alunos na sala de aula, tornando o ambiente propício para o decurso normal das mesmas;

- **crítica**, no sentido em que os resultados podem ajudar a uma auto-avaliação do sistema educativo, conduzindo a melhorias no processo de desenvolvimento do currículo.

Ainda:

- **recolha de informação** sobre componentes e actividades do ensino;
- **interpretação** dessa informação, de acordo com uma determinada teoria ou esquema conceptual;
- **tomada de decisões** relativas à melhoria do sistema no seu todo e de cada um dos seus componentes.

Deste modo, enfatiza-se uma correspondência entre modalidades e funções da avaliação.

Concluiremos o capítulo referente à avaliação com uma visão um tanto negativista, apresentando mais um excerto retirado da mesma teoria de Méndez, onde este aponta os *efeitos colaterais da avaliação*, exprimindo quanto a nós, a realidade actual.

“Neste terreno pantanoso, no qual se ocultam ignorâncias e interesses menos nobres, fala-se sem muito cuidado e com pouca precisão de avaliação, classificação, controlo, exames, selectividade, notas, excelência escolar, certificação e acreditação e de outros qualificativos, numa amálgama que confunde o sentido da avaliação.”

Métodos e Técnicas

O conceito de método remete-nos para uma organização, planeamento geral ou à condução de pensamentos ou acções, com o intuito de se alcançar um determinado objectivo; é o traçar de um “caminho”, de uma rota.

O conceito de método /métodos é mais amplo do que técnica porque, se por um lado, o primeiro indica aspectos gerais da acção, por outro lado, a técnica refere-se a algo mais restrito, demonstrando objectivamente, o modo de agir.

O método de ensino abarca os vários momentos e técnicas logicamente coordenados, para se ministrar os conteúdos aos educandos. Desta forma, pode dizer-se, que o método caracteriza-se pelas inúmeras técnicas de ensino e, que, esta abarca os diversos recursos e as formas de apresentação da matéria, sendo uma orientação imediata da aprendizagem.

O método de ensino pode revelar-se um método didáctico e existir e quando existir, um conjunto lógico e procedimentos psicologicamente ordenados, utilizados pelo professor, para que os seus educandos ou estagiários tenham sucesso.

Métodos e técnicas de ensino existem e aprendem-se. A actividade docente não assenta nos pilares da improvisação como muitas vezes os leigos apregoam.

“Mandas fazer uma cópia ou fazes um ditado e já está!” ou ainda: “Preparar aulas?”; “depois de tantos anos ainda não sabes as coisas que lhes vais mandar fazer?”

Os métodos e técnicas de ensino devem:

- Conter uma ordenação psicológica;
- Levar o aluno a interferir;
- Encaminhar o “objecto” para a sua autonomia.

São vários os tipos de métodos:

- Métodos de investigação – os que visam “desbravar o mundo dos conhecimentos”;
- Métodos de organização – aqueles com que se visam organizar e ordenar factos, estabelecendo-se normas e regras de conduta;
- Métodos de ensino – são os “intermediários” entre professor e aluno, no acto do ensino/aprendizagem.

III - EVOLUÇÃO DO ENSINO - sua universalização

“... a Escola é a unidade lógica para a melhoria em termos de planificação, implantação, estudo, revisão e institucionalização da mudança curricular.” (Griffin; 1988:244)

A análise de várias concepções de educação, leva-nos à reflexão sobre a evolução dos conceitos de educação e de escola, desde a Primeira República, até aos nossos dias.

Os objectivos do ensino em geral consistem em:

- Possibilitar a coordenação dos sectores do currículo, a fim de se alcançar um ensino interdisciplinar;
- Possibilitar e adequar os currículos às situações concretas;
- Demonstrar consideração e respeito pelos educandos;

- Possibilitar rectificações, no próprio planeamento, a fim de torná-lo mais ajustado à realidade educacional.

“Após o 25 de Abril de 1974, várias alterações foram introduzidas, ainda na continuidade dos objectivos de universalização e democratização do direito à educação.” (Lemos, Neves e outros).

A Escola não é já o que se preconizava há uma década. Os ventos de mudança a todos os níveis, inclui, como é óbvio, a Educação como processo de integração e todos os seus mecanismos deverão acompanhar os novos tempos e as mentalidades actuais.

Na viragem do século XX para o século XXI, as teorias sobre o papel da Escola sofreu uma nova concepção. Não basta já saber *ler, escrever e contar*.

Leonardo Coimbra (1911) apresenta-nos um modelo de escola que vai além da instrução, focando a importância do “aprender a pensar”. Miguel Torga (1946), naturalista e humanista convicto, sente e transmite um certo desrespeito pela espontaneidade e liberdade humanas que o regime político de então, impunha à evolução do pensamento. Paul Legrand (1970) menciona o “estremecimento” que as ideias tradicionais sobre a educação e o papel da escola sofreram com as mudanças operadas na década de 60.

Para Jacques Delors (1996), a educação, como formação integral do indivíduo, deve organizar-se em torno de quatro pilares do conhecimento, fundamentais e imprescindíveis ao longo da vida: aprender a conhecer – o que significa também aprender a aprender, para beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida; aprender a fazer – a fim de adquirir competências que tornem a pessoa apta a enfrentar variadas situações de trabalho; aprender a viver juntos – realizar projectos comuns e preparar-se para gerir conflitos; aprender a ser – aprender a desenvolver a personalidade. Aprender a não negligenciar, na educação nenhuma das potencialidades do indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, ...

Segundo Delors, “Educação Tesouro a Descobrir”, numa conferência da UNESCO sobre a educação (1996), os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem,

deve, de futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, quer a nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas.

Estas quatro vias do conhecimento apresentadas pelo político, têm de estar, obrigatoriamente, interligadas em qualquer nível de projecto e avaliação. Só este modo de actuação permitirá a realização da pessoa e do profissional realizado e satisfeito.

Destas quatro visões, parece-nos evidente que se faz a apologia dos saberes extracurriculares quer de alunos quer de professores e de que o sonho e os sentimentos se perdem com o tempo, em favor dum conhecimento mais académico.

Se na actualidade, à Escola compete desenvolver competências que visem o desenvolvimento pessoal, social, profissional dos alunos e dos professores, visando as áreas do; *aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos*, importa então, retroceder alguns anos no tempo e comparar os pressupostos educativos vigentes em Portugal, nas décadas anteriores.

Às competências anteriormente enunciadas, precederam-lhes os saberes básicos, pilares da educação portuguesa; *ler, escrever e contar*. Até ao 25 de Abril de 1974 basta ser-se escolarizado até à 4ª classe. Depois das “portas que Abril abriu”, a meta, como ensino obrigatório, é o 9º ano. “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”, e as mudanças sociais e políticas das últimas décadas, repercutem-se, mais uma vez, no campo da educação. Neste momento, o 12º ano parece ser o nível de escolaridade mínima obrigatória.

Factos históricos como a já referida “Revolução dos Cravos”, a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia, posteriormente Comunidade Económica e finalmente União Europeia, juntaram culturalmente Portugal ao resto da Europa e permitiram uma maior modernização.

Para teóricos como Lemos, Neves e outros,

“O sistema escolar, instrumento privilegiado do sistema educativo nas sociedades ocidentais desenvolvidas, viu-se, em poucos anos, quase completamente desarticulado. De uma estrutura de elites passou a uma estrutura de massas, de uma estrutura de selecção passou a uma estrutura de ser serviço social generalizado.”

As mudanças sociais e políticas levaram a um processo de reflexão sobre a educação em Portugal. Daí constatou-se a necessidade de uma reorganização do ensino básico de forma a permitir/garantir a todos os portugueses o acesso a uma formação de base, que lhes permitisse educação e formação a desenvolver ao longo da vida. Desta forma, o papel da escola deixou de ser o de mero transmissor de conhecimentos. Hoje é imperativo que o aluno compreenda o que aprende, saiba aplicar o conhecimento em novos contextos, demonstre espírito crítico, revele autonomia e desenvolva o gosto pela aprendizagem sistemática e contínua.

Gimeno Sacristán (1999) considera que a “*profissão docente é uma semiprofissão*”, o que os coloca numa situação de inferioridade face a outros profissionais de outras áreas. A justificação é de foro político, mas ainda assim, injusta, pela complexidade das tarefas desempenhadas pelos docentes e pelas pressões de que os mesmos são alvos constantes.

Este diz também, que o professor da actualidade deve a sua precariedade profissional, a sua exposição pública e a sua falta de credibilidade, ao facto de ser esta, uma profissão que surge da massificação, já referida, do sistema educativo que permitiu a todos o acesso à escolaridade, gerando este grupo profissional (docente) que surge das classes média e baixa, por não ter tido acesso a uma formação intelectual e académica de elite.

Nesta linha ideológica, em que a educação surge associada ao Tempo, à História e, conseqüentemente, à Política, a Avaliação da actividade pedagógica tem evoluído quer para professores em início de carreira ou em formação contínua, de forma conflituosa, “violenta”, “cega” e “estranha”.

António Nóvoa (1999) apresenta a teoria de que existe, nos estudos que se têm realizado sobre a profissão docente, uma tendência para a banalização, desgaste e “exclusão” dos profissionais da educação. Este repesca a metáfora de Jean Houssaye para concluir, que no processo educativo, o professor como num jogo de bridge, ocupa o “*lugar do morto*”, sendo que “*ele é o referente passivo de todos os outros*” elementos que consigo deveriam colaborar e partilhar.

Preocupante esta imagem, quando pensamos que o professor surge associado a realidades de baixa promoção social, pessoal e económica.

Estará este profissional fatalmente associado a uma realidade decadente e sem futuro?

As várias reformas educativas têm contemplado a avaliação dos alunos. O facto de que a formação dos docentes é uma mais – valia no progresso dos alunos, já foi anteriormente referido. Será necessário o ajustamento? O alargamento da

escolaridade obrigatória e a reforma da escola em geral contemplarão a formação e a promoção da classe docente?

Quer nos coloquemos em 1974 ou no ano de 2008, estas palavras / teorias são verdades irrefutáveis. Haverá, então, todo um passado para descobrir, compreender e... reconstruir!!?

Que ponderação terá havido sobre o papel do professor, em todas estas reformas e políticas educativas?

Se como defende Sacristán, a educação se massificou, o professor da actualidade é, também, uma “pasta” que se molda às situações, a bel-prazer das políticas e das vontades individuais.

Em todo o caso, sendo as palavras o que são, não será fácil demonstrar que a reflexão sobre a qualificação da actividade docente tem sido inconclusiva ou pouco producente em resultados práticos.

De 2006 a esta parte parece-nos que o papel e estatuto do professor está cada vez mais decadente, mais distorcido, mais empobrecido e desprestigiado. Teremos chegado a este estado só pela redacção das várias políticas educativas? Que percentagem de responsabilidade têm os professores na sua valorização/ desvalorização social, profissional ou pessoal?

Não sendo certo que algum dia tenhamos respostas as estas questões, esperemos, então, que estas dúvidas não ultrapassem o foro da teoria.

Confirmam o que anteriormente foi exposto as palavras de Benavente e Sacristán, sucessivamente:

“Há tradições, há rotinas, há o que as pessoas estão habituadas a fazer, aquilo que sempre fizeram e o que para cada um corresponde a modos de estar. Para mudar as práticas, os professores têm de querer, estando convencidos de que aquela proposta é a melhor. Depois têm de saber como concretizá-la e depois, ainda têm, de poder fazê-lo”. (Benavente, 1995).

Os professores sabem que o seu trabalho está a mudar, e bem assim o contexto no qual o desempenham. Enquanto deixarmos intactas as estruturas e as culturas do ensino existentes, as nossas respostas isoladas e estas mudanças complexas e aceleradas limitar-se-ão a criar maiores sobrecargas, bem como uma maior intensificação, culpa, incerteza, cinismo e desgaste. [...] À medida que as escolas se forem movendo em direcção à idade pós-moderna, algo vai ter de ceder. Poderá ser a qualidade da aprendizagem na sala de aula, pois que os professores e o currículo se tornam cada vez mais elásticos, para acomodar cada vez mais exigências.

Poderá ser a saúde, a vida e a força dos próprios professores, quando soçobram perante a pressão das múltiplas mudanças decretadas.

Educar é mais do que a simples transmissão de conhecimentos; é essencialmente formar o indivíduo de modo a garantir-lhe uma maior probabilidade de sucesso nas acções quotidianas.

Temos hoje a convicção profunda, de que o futuro será fundamentalmente diferente do presente, e que as estratégias de sucesso de ontem foram desintegradas hoje, pela vertigem do futuro, que destrona os nossos já enraizados (pre)conceitos.

“As mudanças das práticas pedagógicas dos professores terão, necessariamente, que passar da lógica de aprendizagem/avaliação por objectivos para a lógica de desenvolvimento/avaliação de competências”. (Alves, 2003).

Tendo por base a pedagogia por objectivos, Bloom (1971) desenvolveu uma nova teoria da avaliação, adoptando métodos comportamentais. Para tal, construiu uma taxonomia, capaz de minimizar as diferenças entre os vários professores e aplicável nas diversas áreas do saber, baseada em três domínios de objectivos: o cognitivo, o afectivo e o psico-motor. Assim, os objectivos educacionais eram subdivididos de uma forma hierarquizada, do mais simples ao mais complexo, permitindo identificar claramente em que nível de desenvolvimento os alunos se encontravam.

A Reorganização Curricular do ensino básico assenta em vários pressupostos e princípios, presentes no Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, de que se destaca:

- um currículo nacional baseado em competências, gerais e específicas, não descurando as experiências educativas que todos os alunos do ensino básico deverão ter a oportunidade de viver. Contudo, o seu êxito depende de três pólos fundamentais, ligados entre si: a diferenciação, a adequação e a flexibilização;
- sequencialidade e coerência entre os três ciclos e, conseqüentemente, a sua articulação com o ensino secundário;

- o dever de a escola fomentar aprendizagens significativas no sentido dos alunos entenderem aquilo que aprendem e de modo a serem capazes de aplicar os conhecimentos;
- uma perspectiva integrada de currículo e da avaliação.

Nesta aprendizagem por competências o aluno deve conhecer-se muito bem a si próprio, de modo a saber qual é para si a melhor maneira de aprender, ou seja, deve também ele tornar-se um prático reflexivo (Perrenoud, 1995).

Ainda segundo Perrenoud (2001) é importante criar condições de estímulo à construção das competências, uma vez que estas não se ensinam. Na opinião do autor, o desenvolvimento de competências gera conflitos, pois as competências são saberes transferíveis, mobilizáveis e que se devem desenvolver através de situações-problema.

“[...] A profissão docente é socialmente partilhada, o que explica a sua dimensão conflituosa numa sociedade complexa na qual os significados divergem entre grupos sociais, económicos e culturais. A escola apresenta-se muitas vezes como uma instituição obsoleta aos olhos de agentes e forças culturais que necessitam de uma outra educação e que, portanto, tendem a pôr em causa a legitimidade dos professores, contribuindo para a sua desprofissionalização. [...]”

“...o papel dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos.”

...o trabalho dos professores só se pode compreender se se considerarem os aspectos não burocráticos das escolas [...]. As situações escolares não se limitam a reproduzir cultura para os alunos e cultura profissional para os professores, pois também contribuem para a recriação destas culturas.

Analisados os trechos de Sacristán (Profissão Professor, 199XXX, facilmente se percebe que as suas teorias são cada vez mais actuais, pertinentes e merecem ser reflectidas à luz das actuais práticas e conjunturas económica, política e educativa portuguesas e, relativamente ao Estatuto da Carreira Docente. A reflexão não conduzirá a Educação a uma situação confortável, se a mudança efectiva das atitudes não se modificarem.

Vejamos que em 2000, Flores, debruçando-se sobre a problemática da formação de verificou que existem investigadores da área pedagógica, como (Marcelo, 1989, 1994; González 1995; Pacheco, 1995) consideram que a formação de professores engloba três etapas:

- a formação inicial que decorre numa determinada instituição, em que o aluno futuro-professor adquire as competências e os conhecimentos necessários para a futura profissão;
- a fase de iniciação ao ensino, onde o jovem professor adquire as competências práticas;
- a fase de formação contínua, cujas acções de desenvolvimento profissional contribuirão para o enriquecimento e aperfeiçoamento do professor como profissional.

Na perspectiva de Hadji (1994), existem três funções principais às quais os instrumentos de recolha de informação terão necessariamente que obedecer: *desencadear, observar e comunicar*.

Conclui-se, então, que a prática é fundamental à formação, em qualquer área laboral, já que é esta componente que dota o indivíduo das competências essenciais ao desenvolvimento das três funções anteriormente referidas.

IV – PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Lei de Bases do Sistema Educativo determina, no seu capítulo IV, a necessidade de preparação do professor profissionalmente, não referindo o modo como essa preparação se faz, nem tão pouco, quem a ministra.

Num mundo feroz, cheio de vícios e ambições desmedidas, é cada vez mais difícil educar e ensinar a pensar, a trabalhar e a amar. Seja qual for a forma de ensinar, o fundamental é dar resposta às necessidades que surgem no dia-a-dia. Para isso é importante aprender a fazer.

Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio Português / Espanhol, único a decorrer no ano lectivo 2007/2008, nesta escola, constituiu-se de dois estagiários (da Universidade da Beira Interior), uma rapariga (21 anos) e um rapaz (28 anos) e duas orientadoras (uma de Língua Portuguesa e outra de Espanhol).

Ambos os estagiários, que designarei por *Estagiária* e *Estagiário* com cadeiras em atraso, da licenciatura em Português / Espanhol (ramo ensino), são oriundos de zonas geográficas diferentes. A estagiária da Covilhã e o estagiário do Alentejo. Estes realizaram o seu estágio bem distantes do seu núcleo familiar e revelaram dificuldades iniciais de adaptação ao meio social.

Objectivos

No contexto da educação, a supervisão pedagógica e a reflexão sobre formação inicial de professores é um imperativo.

O período político actual, período de conflitualidade entre professores e Ministro da Educação, obriga a reflectirmos sobre o papel da formação inicial, os modelos de supervisão pedagógica, o modelo de supervisor que se pretende para os novos contextos sociais e políticos para a Escola, para os alunos e para os professores do século XXI.

Na nova conjuntura política em que se defende, cada vez mais, a autonomia pedagógica da Escola, preconizada pelo Decreto-Lei 43/89 exerce-se, entre outros domínios, na "formação e gestão do pessoal docente" (art. 8).

De acordo com Correia (1995:27), a escola pode "configurar espaços de supervisão", de forma que angústias, inseguranças e receios, sejam mais facilmente ultrapassados.

A tradição de supervisão em Portugal, segundo Vieira (1993:60), "*é de natureza prescritiva e confere ao supervisor/ orientador o papel dominante na tomada de decisões sobre quem faz o quê, para quê, como, onde e quando*". Vieira (1993), refere também, que em Portugal não é dado conhecimento ao professor, do domínio da supervisão, restando-lhe a passividade e o total desconhecimento sobre o enquadramento conceptual das práticas que deverá seguir. Sugere, neste contexto, que deverá existir uma reflexão conjunta, supervisor/orientador/estagiário sobre formas de concepção, organização e gestão do processo de supervisão. Esta defende ainda, que o clima organizacional da escola tem, neste contexto, um papel importante.

Numa escola organizada para a mudança, a formação é um bem comum. É um contributo a estas questões que tentaremos dar, apresentando hipóteses que se baseiam na experiência pessoal, o que só por si, não passarão disso mesmo: *hipóteses*.

Contextos

O mapa que a seguir se apresenta referenciará os três pólos geográficos que intervieram neste processo pedagógico, a saber:

- Ponto 1 – Universidade da Beira Interior e proveniência da estagiária;
- Ponto 2 - local de proveniência do estagiário;
- Ponto 3 – local onde decorreu o estágio.



1)

Distrito: Castelo Branco

Concelhos: Belmonte, Castelo Branco, **Covilhã**, Fundão, Idanha-a-Nova, Oleiros, Penamacor, Proença-a-Nova, Sertã, Vila de Rei, Vila Velha de Ródão.

2)

Distrito: Portalegre

Concelhos: Alter do Chão, Arronches, Avis, Campo Maior, Castelo de Vide, Crato, **Elvas**, Fronteira, Gavião, Marvão, Monforte, Nisa, Ponte de Sor, Portalegre, Sousel.

3)

Distrito: Faro

Concelhos: Albufeira, Alcoutim, Aljezur, Castro Marim, Faro, Lagoa, Lagos, Loulé, Monchique, Olhão da Restauração, Portimão, São Brás de Alportel, Silves, Tavira, Vila do Bispo, **Vila Real Santo António**.

Entre a localização da Universidade (Covilhã) e a escola D. José I (Vila Real de Santo António), distam cerca de 400Km.

Covilhã

A Universidade da Beira Interior tem a sua sede na cidade da Covilhã.

A **Covilhã** é considerada a “porta” da Serra da Estrela, com 36 723 habitantes, cujo perímetro urbano é formado por quatro freguesias originárias e mais seis que se uniram à cidade pelo que o perímetro desta se alargou. É a terra da indústria da lã, de cariz operário, berço de descobridores de quinhentos, hoje uma Cidade com Universidade pública. A Covilhã pertence ao Distrito de Castelo Branco, situada no eixo Norte-Sul entre esta e outra capital de distrito a Norte, cidade da Guarda. Na vertente sudeste da Serra da Estrela, a Covilhã totaliza 54 505 habitantes; é um dos centros urbanos de maior relevo no interior, a par de Castelo Branco e Guarda. É uma cidade de características próprias desde há séculos, conjugando em simultâneo factos interessantes da realidade portuguesa.

A cidade está localizada a cerca de 20 km do ponto mais alto de Portugal Continental, a Torre (1993 m) e o seu núcleo urbano estende-se entre os 450 e os 800 m de altitude.

O passado da Covilhã remonta aos tempos da romanização da Península Ibérica, quando foi castro proto-histórico, abrigo de pastores lusitanos e fortaleza romana conhecida por Cava Juliana ou Sílvia Hermínia. Quem mandou erguer as muralhas do seu primitivo castelo foi D. Sancho I que, em 1186, concedeu foral de Vila à Covilhã. E, mais tarde, foi D. Dinis que mandou construir as muralhas do admirável bairro medieval das Portas do Sol. Era já na Idade Média uma das principais "vilas do reino". Esta situação foi, em seguida, confirmada pelo facto de grandes figuras naturais da cidade ou dos arredores se terem tornado determinantes em todos os grandes Descobrimientos dos sécs. XV e XVI: o avanço no Oceano Atlântico, o caminho marítimo para a Índia, as descobertas da América e do Brasil, a primeira viagem de circum-navegação da Terra. Em plena expansão populacional quando surge o Renascimento, o sector económico tinha particular relevo na agricultura, na pastorícia, na fruticultura e na floresta. Gil Vicente cita "os muitos panos finos" desta terra. O Infante D. Henrique, conhecendo bem esta realidade, passou a ser "senhor" da Covilhã.

São visíveis, nesta cidade, dezenas de antigas unidades laborais, de entre as quais se destacam a Fábrica-Escola fundada pelo Conde da Ericeira em 1681, junto à Carpinteira e a Real Fábrica dos Panos criada pelo Marquês de Pombal em 1763 junto à ribeira da Degoldra. Esta é agora a sede da Universidade da Beira Interior na qual se pode e deve visitar o Museu de Lanifícios, já considerado o melhor núcleo museológico desta indústria na Europa.

A Covilhã foi elevada à condição de cidade a 20 de Outubro de 1870 pelo Rei D. Luís I, por ser "uma das villas mais importantes do reino pela sua população e riqueza".

Universidade da Beira Interior

O ensino superior está presente na Covilhã desde a fundação do Instituto Politécnico, em 1973. Este acontecimento surgiu a partir das actividades do grupo de trabalho para o Planeamento Regional da Cova da Beira, tendo a instituição começado a receber os primeiros alunos dos cursos de Engenharia Têxtil e Administração e Contabilidade.

No ano de 1979, o então Instituto Politécnico, converteu-se em Instituto Universitário da Beira Interior e, em 1986, o Instituto Universitário passa a Universidade da Beira Interior (UBI). O seu primeiro Reitor foi o Prof. Doutor Cândido Manuel Passos Morgado, seguindo-se o Prof. Doutor Manuel José dos Santos Silva que se mantém até hoje em funções.

A UBI é frequentada por cinco mil cento e noventa e dois alunos repartidos pelas trinta e uma licenciaturas do primeiro ciclo de Bolonha, quarenta e sete mestrados do segundo ciclo de Bolonha e vinte e sete áreas de doutoramento

A estrutura física da UBI resulta da recuperação de antigos edifícios, de elevado valor histórico, cultural e arquitectónico. Os edifícios resultam da preservação de marcos históricos da cidade, revitalizados em espaços vocacionados para o ensino e a investigação.

As antigas edificações fabris localizadas na entrada Sul da Covilhã tornaram-se, quase naturalmente, não só uma solução lógica e de continuidade no que respeita à expansão física da universidade, mas uma opção que resultou num enorme benefício para a cidade, em termos urbanísticos e de impacto ambiental, através da recuperação de edifícios abandonados ou em ruínas que constituíam parte significativa do património industrial covilhanense, fazendo da UBI um caso único na universidade portuguesa.

Actualmente, a UBI acolhe mais de 6 mil alunos, distribuídos por cinco faculdades – Artes e Letras, Ciências, Ciências da Saúde, Ciências Sociais e Humanas, Engenharia com uma oferta formativa adequada a Bolonha e estruturas laboratoriais e de investigação de apoio ao ensino e com fortes ligações à sociedade e ao mundo empresarial.

(adaptado de) "<http://pt.wikipedia.org/wiki/Covilhã>"
Categoria: Covilhã

Vila Real de Santo António

O concelho de Vila Real de Santo António, situa-se junto à foz do Rio Guadiana. O concelho é composto por três freguesias, Vila Real de Santo António, Monte Gordo e Vila Nova de Cacela, com cerca de 18000 habitantes.

A freguesia de Vila Real de Santo António, onde se situa o agrupamento de escolas D. José I, foi fundada em 1774 por iniciativa do Marquês de Pombal, para centro das Reais Pescarias do Algarve.

Erigida em pleno século das luzes, Vila Real de Santo António foi produto do espírito iluminista. Foi planeada e desenhada em Lisboa, na Casa do Risco e obedecia a uma simetria cujo eixo coincidia com o obelisco.

Nos primeiros anos da sua existência, Vila Real de Santo António vivia da pesca e da indústria da salga de peixe que lhe estava associada.

Mercê da sua localização junto à foz do Guadiana e da sua tradição piscatória, Vila Real de Santo António, conheceu nos anos 50 e 60, um certo ressurgimento económico, ligado à pesca do atum em particular, e à indústria conserveira, que viveu um período áureo.

Na década de 60, inicia-se uma nova actividade, o turismo, com a construção do Hotel Vasco da Gama em Monte Gordo. Esta actividade ainda hoje se mantém, sendo de momento a grande aposta em termos económicos.

A maior parte da sua população, mais de 10000 habitantes, vive na sede do concelho.

A faixa etária é jovem e, quinze por cento dessa população, em idade escolar. Verifica-se que a população em geral apresenta um nível baixo de escolaridade, sobretudo a partir dos 35 anos.

Assim, o contexto familiar dos jovens que frequentam o Agrupamento é marcado por uma baixa qualificação, o que naturalmente influencia o percurso escolar dos alunos e, por ventura condicionará os seus comportamentos face à instituição Escola e em relação à sociedade em geral.

No que diz respeito às actividades económicas, constata-se que apenas 39% da população activa é do sexo feminino, verificando-se no entanto, nos últimos anos, um aumento da participação das mulheres no tecido produtivo do concelho.

Sendo um concelho pequeno, a distância da residência à escola é curta, deslocando-se a maior parte dos alunos a pé, assegurando a autarquia o transporte aos que habitam mais longe dos estabelecimentos de ensino.

Hoje as duas cidades-pólo estão unidas pela educação, devido à existência de um núcleo de estágio pedagógico, de alunos formados na UBI. No passado, também algo de comum existiu entre as cidades da Covilhã e Vila Real de Santo António, Marquês de Pombal.

É interessante verificar que Marquês de Pombal está associado a ambas as cidades - Covilhã e V.R.S. António, conferindo-lhes as especificidades que as caracterizam, a amplitude dos espaços e a dinâmica económica, que actualmente não se consegue encontrar em Vila Real de Santo António, porque todas as suas fábricas pesqueiras desaparecem.

Agrupamento de Escolas D. José I (Escola B. 2,3 D. José I)

As instalações da sede do agrupamento, **Escola Básica 2, 3 D. José I** – em Vila real de Santo António, foram inauguradas a 30 de Setembro de 1991, tendo a capacidade de albergar 24 turmas de ensino regular.

Integram os espaços escolares os Serviços Administrativos, Gabinete de Apoio ao Aluno, Gabinete de Educação Especial / SPO, Auditório, Biblioteca, Sala de Estudo, Ludoteca, Papelaria, Bufete, Refeitório, Reprografia, Sala de Directores de Turma, Sala de alunos, Sala de Professores, Sala de Pessoal não Docente e Conselho Executivo.

Condições físicas da escola

CICLO DE ENSINO	ESCOLA	Nº DE SALAS	Outros espaços escolares
Pré-Escolar	Caldeira Alexandre	3	Serviços Administrativos Gabinete de Apoio ao Aluno Gabinete de Ensino Especial/SPO Auditório Biblioteca Sala de Estudo Ludoteca Papelaria Bufete Refeitório Reprografia Sala de Directores de Turma Sala de Alunos Sala de Professores Sala de Pessoal não docente Conselho Executivo Pavilhão
	António Aleixo	2	
	São Cristóvão	1	
1º CICLO	Caldeira Alexandre	19	
	António Aleixo	2	
	São Cristóvão	4	
	Santo António	4	
2.º e 3.º CICLOS	D. José I	26	

Órgão de gestão

O Órgão de Gestão é constituído por Presidente, três vice-presidentes e quatro assessores técnico-pedagógicos.

Em Maio de dois mil e sete foi eleita a Comissão Instaladora de Agrupamento, pelo período de um ano, em funções pelo segundo ano, por prorrogação de mandato. Esta Comissão encontra-se em fase de transição.

O agrupamento está inserido no meio sócio – económico difícil e carenciado, sendo a escola reflexo dessa situação.

Justifica-se, então, a percentagem de alunos a usufruírem do apoio social escolar, 42% e o número de alunos / famílias com rendimento social de inserção, 6,5%

e um elevado número de alunos com processos a decorrerem na Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Vila Real de Santo António.

Corpo Discente

O agrupamento é composto por uma população escolar superior a 1250 alunos no regime diurno, com a seguinte distribuição: 10% alunos da Educação Pré-Escolar, 45% alunos do 1º ciclo, 25% alunos de 2º ciclo e 20% de alunos de 3º ciclo.

CICLO DE ENSINO	ESCOLA	Nº DE ALUNOS
Pré-Escolar		
1º CICLO	Caldeira Alexandre	385
	António Aleixo	40
	São Cristóvão	77
	Santo António	80
2.º CICLO	D. José I	281
3.º CICLO		320
PCA		10
CEF		12 (2.º) 50 (3.º)
PIEF		15
EFA's		29
S@ber +		165

Na Educação e Formação de Adultos e nas Actividades de Curta Duração o número aproximado é de 200 alunos.

Ano de Escolaridade	Nº de Alunos	Medidas de Apoio		
		Plano de Acompanhamento	Plano de Recuperação	Regime Educativo Especial
1º Ano	152			
2º Ano	164			
3º Ano	127			
4º Ano	139			
5º Ano	144			
6º Ano	132			
7º Ano	107			
8º Ano	87			
9º Ano	102			

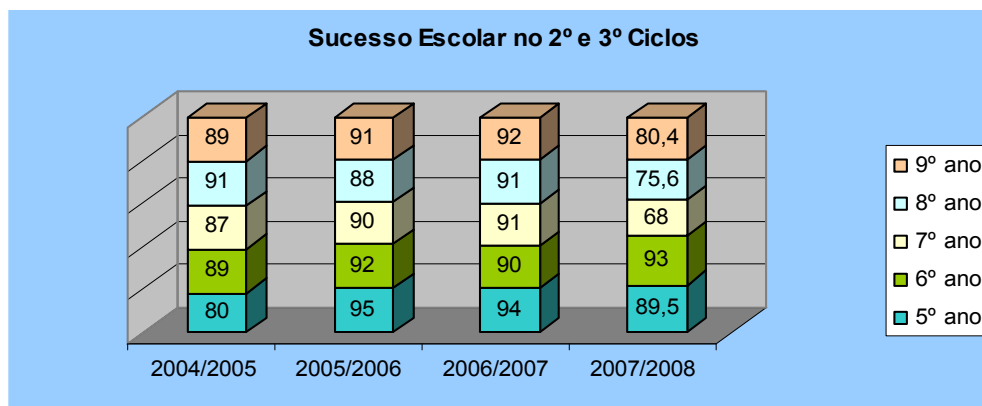
O absentismo dos discentes não é significativo, havendo casos excepcionais de alunos em situação de abandono escolar.

Para os anos lectivos 2006/2007 e 2007/2008, foram analisadas os resultados da escola a nível da conclusão do ensino básico. Assim, e de acordo com o quadro abaixo indicado, no ano 2006/2007 a taxa de sucesso da escola foi de 78,8%, sendo o

valor esperado de 82,6%, originando uma taxa de eficácia interna de 0,85. A nível dos coeficientes de conclusão do 3º ciclo do ensino básico, os dados indicam que 64% dos alunos concluíram o ciclo sem retenções, 27% com uma retenção e 7 % com duas retenções. Estes dados indiciam uma taxa de desperdício global de 2%, sendo a duração média dos anos de escolaridade no 3º ciclo, a seguinte: 7º ano de 1,16 anos, no 8º ano de 1,13 e no 9º ano 1,16.

No ano lectivo 2007/2008 a taxa de sucesso da escola foi de 80,4%, sendo o valor esperado de 81,7%, originando uma taxa de eficácia interna de 0,72. A nível dos coeficientes de conclusão do 3º ciclo do ensino básico, os dados indicam que 43% dos alunos concluíram o ciclo sem retenções, 31% com uma retenção e 16 % com duas retenções. Estes dados indiciam uma taxa de desperdício global de 10%, sendo a duração média dos anos de escolaridade no 3º ciclo, a seguinte: 7º ano de 1,37 anos, no 8º ano de 1,28 e no 9º ano 1,20.

No que diz respeito ao 2º e 3º ciclo, a evolução da taxa de sucesso dos últimos quatro anos é a seguinte:



Taxa de Sucesso Escolar nos 2º e 3º ciclos 2004 – 2008

Pela análise do gráfico, verificamos uma evolução positiva ao longo de três anos da taxa de sucesso escolar, com ligeiras quebras em alguns anos lectivos, como por exemplo o 8º ano em 2005/2006, devido a alteração dos critérios de progressão retenção neste ano de escolaridade, ou no 6º ano em 2006/2007.

O agrupamento desenvolve, desde 1993, projectos de turmas de Percursos Curriculares Alternativos, como medida de resposta às situações de insucesso escolar repetido, problemas de integração na comunidade escolar, risco de abandono escolar e dificuldades condicionantes da aprendizagem. No ano lectivo 2008/2009 alargámos esta oferta ao 1º ciclo, com uma turma de 2º ano de escolaridade.

Desde o ano 1999/2000 que a escola tem a funcionar turmas de Cursos de Educação e Formação, diversificando a oferta a nível da área tecnológica. Tenta, dessa forma, ir ao encontro das necessidades do mercado de trabalho da região e também aos interesses dos alunos.

Corpo docente

Nível de Ensino	Quadro de Escola	Titulares	Quadro de Zona	Quadro Distrital de Vinculação	Contratados
EPE	5	1		4	
1.º Ciclo	6	7	30	27	4
2.º Ciclo	15	9	5		9
3.º Ciclo	20	2	6		25

No 2º ciclo podemos considerar que o quadro está estabilizado em todos os grupos disciplinares, prevendo-se alguma instabilidade no próximo triénio devido ao número de professores em processo de aposentação. No 3º ciclo, os professores têm menos tempo de serviço, estando assegurado para o próximo triénio a estabilidade do quadro, exceptuando nos grupos de Educação Tecnológica, Educação Visual e Informática.

A nível de professores de quadro de zona pedagógica, é mais elevado no 1º ciclo, com 30 professores. No 2º ciclo o número de professores deste tipo de vínculo é residual, sendo ligeiramente superior no 3º ciclo no grupo disciplinar de Matemática.

Os níveis de assiduidade dos docentes não têm impacto na organização das actividades.

O agrupamento apresenta um quadro de docentes bastante variável, relativamente ao vínculo, em função dos diferentes ciclos. Assim, na Educação Pré-Escolar existem 6 educadoras pertencentes ao quadro do agrupamento, a funcionar em 6 salas. No 1º ciclo existem 29 turmas a funcionar, mas apenas 10 professores pertencem ao quadro de escola.

No 2º ciclo podemos considerar que o quadro está estabilizado em todos os grupos disciplinares, prevendo-se alguma instabilidade no próximo triénio devido ao número de professores em processo de aposentação.

No 3º ciclo, os professores têm menos tempo de serviço, estando assegurado para o próximo triénio a estabilidade do quadro, exceptuando nos grupos de Educação Tecnológica, Educação Visual e Informática.

Quanto a professores de quadro de zona pedagógica, na EPE este é mais elevado. O 1º ciclo, com 30 professores. No 2º ciclo o número de professores neste tipo de vínculo é residual, sendo ligeiramente superior, no 3º ciclo no grupo disciplinar de Matemática.

A distribuição do serviço docente, a afectação dos professores às turmas e aos cargos, assenta em critérios definidos em Departamentos e aprovados em Conselho Pedagógico.

É prática, neste estabelecimento de ensino, a continuidade pedagógica e a atribuição da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado a docentes de línguas e/ou das ciências / matemáticas, já de acordo com a nova legislação.

Os níveis de assiduidade dos docentes não têm impacto na organização das actividades.

A recepção aos novos professores é realizada, numa primeira fase pelo Conselho Executivo, através de uma pequena visita à escola (sala de professores, salas, espaços de apoio), da apresentação ao coordenador de departamento e em reunião geral de professores. Todo o processo segue depois da responsabilidade do coordenador de departamento que ajuda a integração do novo docente no departamento.

Projectos

Neste âmbito há que destacar, para além dos projectos propostos pelo Ministério da Educação, *Plano Nacional de Leitura, Plano da Matemática, Projecto CRIE e RNEPES* (Educação para a Saúde), o agrupamento desenvolve outros na área da Rede de Bibliotecas Escolares, das Ciências Físico - Naturais, da Educação Física e da Educação Artística.

O facto de haver um núcleo de estágio, no ano lectivo 2007/2008 constituiu um desafio para a escola, tendo em conta que este foi um ano de extrema dificuldade em termos organizacionais, pelo facto de se ter passado a agrupamento e todo o sistema burocrático, administrativo tiveram de ser reorganizados e reestruturados.

INTERVENIENTES

A Supervisora

Sob a supervisão da docente da Universidade da Beira Interior, Graça Sardinha, decorreu o estágio que descreveremos mais adiante.

A Dr.^a Maria da Graça Guilherme d'Almeida Sardinha é casada, tem 2 filhos, é natural do concelho da Covilhã, onde também reside.

Licenciou-se em 1993, em Ensino do Português e Francês; fez um curso de Especialização em Supervisão Pedagógica / Metodologia em ensino do Português, em 1998, na Universidade do Minho; é Doutorada em Letras, pela Universidade da Beira Interior; é Mestre em Educação, pela Universidade do Minho; possui mestrados e pós-graduações várias no âmbito das didáticas e metodologias do ensino do Português e Espanhol, bem como um doutoramento em *Ciências da Linguagem e Metodologias Específicas*, iniciado em 2008.

Há a referir ainda que a Dr.^a Maria da Graça Sardinha é, autora de várias publicações individualmente e em parceria com Paulo Osório, Elsa Ramalheite, Susana Quesado Sousa, Rute Texeira, Rosa Rato, Susana Paulo, Liliana Pinto, Domingos Nzau. A mesma desenvolveu e participou em projectos nas áreas da linguística, cultura portuguesa, dos estudos literários, das bibliotecas, da pedagogia e da supervisão pedagógica em Portugal e em Cabo Verde.

Realizou, também, diversas comunicações em Portugal, no período de 1997 a 2008 nas áreas da literatura e da linguística. No estrangeiro, proferiu inúmeras comunicações em Espanha, em Innsbruck, na ilha Gran Canária, deu conferências em Portugal e no estrangeiro e também participou em workshop de temáticas variadas.

Outras informações do vasto currículo desta supervisora, poderá ser consultado em anexo.

As orientadoras de estágio

Além dos dois estagiários, o núcleo era constituído, também pelas orientadoras das duas línguas que fizeram parte do currículo de curso dos estagiários – Língua Portuguesa e Espanhol.

Nenhuma das orientadoras tivera, até ao momento, qualquer experiência como orientadora ou qualquer formação nesse âmbito, senão a sua própria experiência enquanto estagiárias.

A **orientadora** de **Espanhol**, tem dez anos de serviço docente e leccionou sempre a disciplina de Espanhol.

Esta docente é natural de Coimbra e licenciou-se, também na Universidade da mesma cidade - Coimbra, no curso de Línguas e Literaturas Modernas, na variante de estudos Portugueses e Espanhóis. A docente reside em Vila Real de Santo António há cerca de quatro anos. Já tinha estado antes nesta cidade, tendo leccionado na Escola Secundária e nos últimos cerca de quatro anos lectivos, lecciona no estabelecimento de ensino onde orientou o estágio pedagógico.

Por outro lado, a **orientadora** de **Língua Portuguesa**, casa dos quarenta anos, é natural de Angola, veio para Portugal com nove anos, em consequência da descolonização, onde fez a sua escolaridade, desde a 3ª classe. Licenciou-se em Lisboa, na Universidade Autónoma de Lisboa, no curso de Línguas e Literaturas Modernas, na variante de Estudos Portugueses (ramo educacional). Esta orientadora tem cerca de catorze anos de serviço docente, estagiou na margem sul de Lisboa, na Escola Secundária de Amora.

. Esta professora leccionou anteriormente em três escolas e ilhas diferentes da Região Autónoma dos Açores, na Moita, em S. Bartolomeu de Messines e em Silves.

Nos Açores, fez também o curso de Formação de Formadores pela Câmara de Comércio e Indústria de Ponta Delgada e, na qualidade de formadora, leccionou dois anos lectivos a disciplina de Português, na Câmara de Comércio, na ilha de Santa Maria.

Após longos anos de ausência, cerca de 14 anos, tempo que correspondeu à formação académica, e ao início da prática lectiva, em 2005, foi como um regresso a casa, na medida em que esta viveu e realizou o ensino básico e secundário em Vila Real de Santo António.

Nenhuma das orientadoras possuía formação especializada na área da supervisão. Desta forma, a sua prestação assentou, essencialmente, na sua experiência como estagiárias, nas leituras realizadas, na sua intuição e na sua prática pedagógica.

Os alunos estagiários

A professora **estagiária** mais jovem, 21anos, é natural e residente do concelho da Covilhã. A professora colocou como primeira opção, na candidatura ao ensino superior, este curso e esta universidade – Português/ Espanhol – ramo ensino, curso de por sugestão dos pais, devido a questões económicas.

Estudar Na Universidade da Beira Interior constituiu uma mais-valia na economia familiar. A estagiária optou também por esta licenciatura por considerar que a sua média só lhe permitiria o acesso a este curso.

Esta professora estagiária apresentou, inicialmente, muitas dificuldades no controlo dos seus alunos na sala de aula, insegurança nos conteúdos leccionados, dificuldades na planificação, na análise de situações, razão pela qual manifestou, várias vezes, a intenção de abandonar o ensino, por considerar que não tinha o perfil desejado.

O professor **estagiário**, mais velho, 28 anos, é natural de Elvas.

O "gosto" pela cultura espanhola, a proximidade geográfica àquele país, e o gosto pelo ensino levaram-no a considerar este curso uma opção de vida. Este é natural de Elvas, mas residia na Covilhã desde que ingressou na Universidade.

A Licenciatura em Português / Espanhol não foi a sua primeira opção, pois gostaria de ter cursado Animação Sócio-Cultural numa universidade mais perto de casa. Antes desta experiência não fazia ideia da verdadeira engrenagem do sistema educativo, admitindo que o considera demasiado burocrático e por vezes, difícil de entender as suas linhas orientadoras.

Com o decorrer do tempo, também, pela sua boa integração na comunidade educativa, as dificuldades sentidas, principalmente pela estagiária, foram ultrapassadas e tudo decorreu harmoniosamente.

A estagiária foi, em todos os aspectos, quem mais dificuldades demonstrou. Esta teve dificuldades em gerir as emoções: a solidão pelo afastamento do lar, a partilha de casa pela primeira vez, o contacto com o mundo do trabalho pela primeira vez e problemas familiares, terão contribuído para alguma instabilidade nas tarefas pré-profissionais da estagiária. Por outro lado, o estagiário talvez pela idade, pela experiência de vida e, porque tivera já alguma experiência laboral, conseguiu ajustar-se melhor a esta nova etapa da sua vida.

Os dois professores estagiários não tinham turmas da sua responsabilidade. Ambos leccionaram em regime de regência em turmas de 7º e 9º ano de escolaridade. Além destas turmas, os estagiários assistiram a aulas numa turma de Ensino e Formação (CEF).

Os estagiários desenvolveram as suas actividades, relativamente à disciplina de Língua Portuguesa, numa turma de 7º e numa outra de 9º ano, de ensino regular. Estas turmas exigiam da parte dos formandos muita preparação científica, quer ao nível da disciplina que leccionavam quer ao nível da articulação dos saberes escolares e não escolares

Os alunos de ambas as turmas (7ºB e 9ºA) são na sua maioria nascidos e residentes em Vila Real de Santo António, com percursos escolares regulares e resultados bastante satisfatórios.

Turmas

7º B

A turma B do 7º ano era constituída por 21 alunos (11 raparigas e 10 rapazes), tendo todos eles já frequentado esta escola no ano anterior. Nenhum dos alunos da turma se encontra fora da escolaridade obrigatória, sendo a média das idades até final do ano lectivo de 11,9 anos. A turma não integra alunos com Necessidades Educativas Especiais e apenas um aluno teve uma retenção no ano anterior. Trata-se de uma turma com aproveitamento bastante satisfatório, em anos anteriores. Note-se que apenas dois alunos transitaram com níveis negativos no ano anterior. Dos 21 alunos da turma, 19 frequentaram o ensino pré-escolar.

Esta maioria refere ver entre 1 e 3 horas de televisão por dia. Em contrapartida, os hábitos de leitura não estão enraizados. 11 alunos referem ler livros, 5 referem ler jornais e 4 apenas lêem revistas juvenis. Poucos alunos revelam ler regularmente e poucos referiram ter lido algum livro recentemente. A leitura de jornais não é habitual e apenas alguns mencionam a leitura de revistas como a “Super-Pop”, a “Bravo” e a “TV-mais”.

Relativamente aos hábitos de estudo a turma divide-se. Metade refere estudar todos os dias entre uma a duas horas e a outra metade diz não ter o hábito de fazer um estudo diário. A maior parte dos alunos destaca a disciplina de Língua Portuguesa como sendo aquela onde sentem mais dificuldades. Foi possível apurar também, que os alunos, de um modo geral, escrevem com muitas incorrecções. Os erros ortográficos são frequentes, mesmo em palavras que deveriam ser já do domínio vocabular próprio deste nível de escolaridade. Relativamente ao estudo, os 5 factores que os alunos referem como sendo aqueles que mais contribuem para o sucesso escolar são, por ordem decrescente de prioridade: estar atento e concentrado na sala de aula, esclarecer dúvidas regularmente, compreender a matéria dada, estudar diariamente e não esquecer a matéria dada.

Verifica-se nesta turma, a existência de um núcleo coeso, de raparigas, muito motivado pelos saberes escolares e o sucesso académico e pessoal.

Os Encarregados de Educação desenvolvem actividades profissionais, maioritariamente, no sector secundário e terciário, por esta ordem. 11 dos Encarregados de Educação têm habilitações académicas de nível superior, factos que também influenciarão a forma como os seus educandos encaram o processo educativo.

No final do ano lectivo ficaram retidos quatro alunos do sexo masculino, um deles brasileiro, que chegou a Portugal em meados do segundo período.

Na generalidade, estes alunos mostraram curiosidade científica, interesse e perspicácia, exigindo constante atenção, esclarecimento de dúvidas e o desenvolvimento de actividades constantes e variadas, de forma a organizar e estimular o gosto pelo saber e dar resposta às suas descobertas.

9º A

A turma de 9º ano, era constituída por dezasseis alunos, que iniciou conjuntamente o seu percurso no 7º ano de escolaridade com vinte e quatro alunos. Era uma turma de continuidade, da orientadora de Língua Portuguesa.

O 9ºA, possuía dez raparigas e seis rapazes. Quatro alunos são de nacionalidade estrangeira – dois ucranianos, um brasileiro e uma colombiana.

Este grupo era um grupo de jovens muito simpáticos, afáveis e extremamente motivado. Possuíam interesses e objectivos muito bem definidos, já que o estímulo principal destes alunos era o sucesso no Exame Nacional e o prosseguimento de estudos. Apesar de cerca de quatro alunos não terem um núcleo familiar tradicional (pai/ mãe e filhos), alguns vivem só com a mãe, outros com os avós, também eles integraram muito bem, sempre este espírito de vencer e seguir em frente no percurso escolar.

No nono ano, porque os alunos menos interessados e aplicados foram ficando para trás, esta turma resultou num grupo coeso no interesse pelo sucesso pessoal e educativo.

Um dos alunos desta turma é detentor do síndrome de *Asperger*, pelo que devido às suas características, usufruiu de condições especiais de avaliação e de um currículo escolar próprio, na disciplina de Língua Portuguesa. Pelas suas condicionantes, exigiu, da parte dos docentes muita preparação científica, flexibilidade emocional e laboral, porque todas as tarefas tinham que ser ajustadas, reformuladas e integradoras do indivíduo no grupo turma e escolar, já que o mesmo tendia ao

isolamento e à rejeição social. Pelo facto deste menino ser um aluno medicado e sujeito a alterações emocionais, por vezes a sua participação em sala de aula tornava-se infrutífera e o docente, inclusive os estagiários tinham que saber o momento ideal de actuação.

Dois destes alunos eram repetentes, e muito fracos ao nível da aquisição dos conhecimentos.

A média de idades da turma era de 14 anos.

Estes alunos foram todos admitidos a Exame Nacional de 9º ano, nenhum ficou retido após realização do mesmo.

A média dos resultados do Exame Nacional de Língua Portuguesa, alcançada pela turma do 9º A foi de 3,25; a média de frequência da disciplina foi de 3,4 por cento.

V - METODOLOGIA

Neste capítulo descreve-se a metodologia seguida, considerando especificamente a natureza do estudo, a caracterização dos participantes, os procedimentos adoptados e os métodos de avaliação dos estagiários.

O caso prático a partir do qual se elaborará esta reflexão crítica, remonta ao ano lectivo de 2007/2008, na Escola B. 2,3 D. José I, em Vila Real de Santo António.

Descrever-se-á a forma como este processo formativo decorreu, o estabelecimento onde decorreu, as turmas onde os formandos realizaram o seu estágio, fazendo-se, também, inevitavelmente, a caracterização dos próprios estagiários.

Na primeira de muitas fases de trabalho, desde o momento em que tivemos conhecimento que seríamos orientadoras de estágio, ao momento em que o mesmo teve início, foi necessário definirmos que modelo de estágio desenvolver.

Na conjuntura actual, é muita a incerteza relativamente à formação inicial de professores e, por isso, houve a necessidade de organizarmos um projecto de trabalho que propiciasse uma prática, o mais próximo possível da realidade da função docente.

A definição do plano de formação dos professores estagiários participantes decorreu a partir das fases que a seguir se descrevem:

1ª Fase: leitura e análise de textos e legislação centrados na problemática da planificação;

2ª Fase: discussão e análise documental (programa da disciplina e legislação relativa à prática pedagógica, ...);

3ª Fase: avaliação de actividades realizadas em grupo, propostas aos professores estagiários para utilizarem nas suas aulas;

4ª. Fase: avaliação de portefólios/dossiers relativos ao trabalho de pesquisa, autónomo, realizado pelo professor estagiário.

O processo de estágio decorreu segundo uma prévia planificação entre as duas orientadoras de estágio - Espanhol e Português. A mesma metodologia foi posteriormente aplicada entre os estagiários e as orientadoras. Desta forma, antes de se iniciarem os trabalhos decorreram reuniões entre as futuras orientadoras e o Órgão de Gestão escolar, posteriormente, reuniões entre ambas as orientadoras e mais tarde, reuniões entre as orientadoras e os departamentos curriculares envolvidos: Departamento de Língua Portuguesa e Departamento de Línguas Estrangeiras. Houve, após primeiros procedimentos, reuniões periódicas do grupo de estágio (orientadoras e estagiários), para se definir as estratégias de trabalho quer para uma quer para outra disciplina.

Definimos, ambas as orientadoras de estágio - Português / Espanhol, que o núcleo funcionaria da seguinte forma:

- 1- Durante o 1º período, os professores estagiários integrarão os grupos de trabalho para elaboração das planificações, dos níveis atribuídos às orientadoras;
- 2- Durante o primeiro período, os professores estagiários deverão assistir às aulas das orientadoras de estágio, depois de ponderados os horários de ambas;

- 3- As regências realizar-se-ão a partir do mês de Outubro nas turmas das professoras orientadoras - 7º e 9º anos - Língua Portuguesa e 7º e 8º anos - Espanhol;
- 4- No terceiro período os estagiários apenas leccionarão, na disciplina de Língua Portuguesa, na turma de 7º ano, devido à preparação daqueles alunos para o Exame Nacional a que estarão sujeitos;
- 5- Em cada período, cada professor estagiário leccionará entre 3 a 4 blocos lectivos, em regime de regências.
- 6- As regências serão previamente combinadas entre as orientadoras e os estagiários e não deverão coincidir em ambas as disciplinas.
- 7- Os professores estagiários deverão participar nas reuniões de Departamento Curricular, cabendo-lhes a decisão de estipular quem assistirá a cada reunião departamental, quando ambas coincidirem;
- 8- Os professores estagiários participarão na planificação e realização de, pelo menos, uma visita de estudo, por disciplina. Estes poderão acompanhar a turma nas deslocações, se assim o entenderem.
- 9- Colaborarão com a orientadora de Espanhol, nas actividades de Direcção de Turma
- 10- Deverão implementar, pelo menos, uma actividade de complemento curricular que envolva ambas as disciplinas.
- 11- No final do processo de estágio deverão possuir um arquivo que reflecta o real desempenho académico e profissional do estagiário - dossier.

Foi estabelecido o seguinte **perfil** de estagiário, a partir das indicações fornecidas pela UBI (parâmetros de avaliação):

- 1- Revela conhecimentos científicos seguros e actualizados dos conteúdos programáticos.
- 2- Demonstra na transmissão dos conteúdos programáticos o contributo da pesquisa individual numa atitude de constante actualização.
- 3- Planifica unidades de ensino seleccionando competências, estratégias, material e formas de avaliação adequados aos conteúdos programáticos e ao nível etário e de desenvolvimento dos alunos.
- 4- Conduz o processo de ensino/aprendizagem de acordo com a planificação elaborada, integrando novos elementos surgidos ao longo do processo.
- 5- Estimula a participação do aluno na aula criando um bom clima de relações humanas.

- 6- Desenvolve actividades de avaliação formativa e sumativa, clarificando com os alunos os objectivos a atingir e informando-os sobre o seu progresso na aprendizagem.
- 7- Demonstra uma atitude de procura de aperfeiçoamento da prática pedagógica pela inovação ou consolidação de métodos e técnicas.
- 8- Colabora em actividades desenvolvidas pelos órgãos próprios da escola (Conselhos de turma, conselhos de departamento, sessões de esclarecimento, acções de formação, aulas de apoio educativo; clubes escolares,...);
- 9- Fomenta o aprofundamento das relações escola/meio.

A **avaliação final** dos estagiários assentou nos parâmetros que a seguir se enunciam:

1- *Prática docente*: (A avaliação deste parâmetro tem em conta a competência científica e pedagógico-didáctica e a capacidade de orientação educativa da turma, durante as regências e/ou visitas de estudo).

- Planificação;
- Realização;
- Avaliação.

2- Participação activa nos seminários, reuniões de departamento curricular, de conselhos de turma e outras actividades.

Integração na comunidade escolar:

- Sentido de responsabilidade profissional;
- Dinamização da comunidade escolar;
- Capacidade de iniciativa;
- Capacidade de abertura à inovação pedagógica;
- Assiduidade e pontualidade.

3-Integração ao meio:

- Capacidade de integração com os pais e encarregados de educação;
- Contribuição para a preparação dos alunos com vista à inserção destes na sociedade;
-

Sistematicamente, foram estabelecidas, analisadas e reajustadas as sessões de encontro semanais entre os estagiários com cada uma das orientadoras, de entre as horas estipuladas pelo Órgão de Gestão, para orientação de estágio. Além deste horário pré-estabelecido, foi colocado à disposição dos estagiários outras alternativas das quais eles poderiam dispor, sempre que o considerassem extremamente necessário. Após a definição dos horários de trabalho, passou-se à fase de distribuição de tarefas, nas quais os professores estagiários tiveram que participar. Estes integraram, desde logo as equipas de trabalho definidas no Departamento Curricular.

Deu-se início aos trabalhos desenvolvidos pelo núcleo de estágio de Língua Portuguesa, com a análise do programa desta disciplina, emanado pela Direcção Geral dos Ensino Básico e Secundário, documento orientador da gestão e prática didáctica para a disciplina em causa. A análise deste “guião” é fundamental, principalmente, para a formação dos docentes em início de carreira, já que lhes permite a compreensão dos pressupostos que estão na base no programa curricular da disciplina e favorece, desta forma uma prática mais consciente.

Numa fase posterior, analisou-se e discutiu-se o modelo das planificações para o 7º e 9º anos, em uso no estabelecimento de ensino onde estes realizaram o estágio pedagógico - Escola B. 2,3 D.José I, cujo modelo posteriormente apresentaremos, respeitando as teorias preconizadas por Arends, Tyler, Mager, Baker e outros, desde a década de sessenta e que ao longo dos tempos têm sido adaptadas e ajustadas, de acordo com as alterações que as várias políticas educativas têm obrigado/exigido.

Analisados o documento regulador dos conteúdos disciplinares e os modelos de planificação anual e trimestrais (longo e médio prazo), procederam os estagiários à elaboração de uma planificação para o 7º ano de escolaridade, tarefa que se revelou árdua, devido à sua falta de experiência no aspecto prático. As tarefas de carácter teórico (planos, projectos), pareciam sempre tarefas muito difíceis de executar pelos estagiários, tendo em conta que não conseguiam idealizar situações em abstracto.

Iniciadas as primeiras tarefas de carácter burocrático, estipularam-se as datas para observação das aulas a ministrar pelos estagiários, em regime de regência e elaborou-se o calendário de observação das aulas assistidas no primeiro período, procedimento que foi adoptado relativamente a cada um dos restantes períodos, como a seguir exemplificaremos

Destas reuniões iniciais saíram documentos que ficaram na posse de todos os intervenientes no processos e, que foram reformulados sempre que tal foi necessário, de acordo com o Projecto Curricular de Escola, Projectos Curriculares de Turma ou do Plano Anual de Actividades da escola e/ou dos departamentos curriculares.

Depois de realizadas as estas tarefas, foram sempre marcadas reuniões com os professores estagiários e a orientadora, de modo a que todos conhecessem os procedimentos utilizados na avaliação das actividades, assim como as dificuldades que se sentiram.

Agrupamento Vertical de Escolas
 ESCOLA BÁSICA 2,3 D. JOSÉ I
 Vila Real de Santo António
NÚCLEO DE ESTÁGIO DE PORTUGUÊS-ESPANHOL
 Ano lectivo 2007/2008

CALENDÁRIO DE REGÊNCIAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Regências nas turmas da orientadora

1º Período

Formando(a)	Data	Observações	Turma
Estagiária	06 Nov. de 2007	1ª Observação – unidade de 1 hora semanal (1x90 m) (observação inicial)	7º B
	12 a 14 Nov. de 2007	2ª Observação – unidade de 3 horas semanais	9ºA
	20 a 22 Nov.2007		7º B
Estagiário	30 Outubro de 2007	1ª Observação – unidade de 1 hora semanal (1x90 m) (observação inicial)	7º B
	13 a 15 Nov. de 2007	2ª Observação – unidade de 3 horas semanais	7º B
	3 a 5 Dez. de 2007		9ºA

Declaro que concordo com o calendário de regências acima apresentado.

Vila Real de Santo António, 17 de Outubro de 2007

A orientadora: _____

Os formandos:

Estagiária: _____

Estagiário: _____

Documentos que Sustentaram a Prática Pedagógica

Os documentos que sustentaram a prática pedagógica dos estagiários e que são agora analisados foram as *planificações*, o *Programa de Língua Portuguesa*, do Ensino Básico e o documento das *Competências Essenciais* da Língua Portuguesa.

Entendemos que num trabalho deste âmbito, outros documentos terão de ficar de fora, por serem estes, a base da actividade lectiva.

O planeamento de tarefas é algo que o Homem faz desde sempre, no entanto a evolução social, profissional e política têm-no obrigado a rever, constantemente, o seu desempenho e, por isso, a planificação das suas acções torna-se um imperativo cada vez mais necessário aos seus, já citados, diversos níveis de realização.

A necessidade de planificar surge, segundo Arends, da necessidade das pessoas demonstrarem capacidade em “*controlar acontecimentos através de uma planificação sofisticada*”. Quer isto dizer, que ao longo dos tempos, não bastou ao ser humano, a sua afirmação social, este sentiu necessidade de se afirmar como detentor de um papel profissional específico e consciente.

Da década de 60, surgem teorias, propagadas pelos primeiros teóricos e defensores do instrumento “planificação”, que justificam a sua necessidade, como forma de melhoria de resultados profissionais, sociais e satisfação pessoal, embora por vezes, o acto de planificar possa “*conduzir a resultados inesperados*”. Ainda assim, a planificação das actividades/tarefas garantem maiores probabilidades de satisfação e resultados mais satisfatórios que a improvisação de situações.

A experiência tem demonstrado que se um bom plano, não conduz, obrigatoriamente a uma “aula de sucesso”, um mau plano ou a falta dele, também não assegura, de forma alguma, uma “boa aula”. Os argumentos apresentados farão sentido numa lógica da coerência do discurso, no entanto se analisarmos uma passagem do Diário do pedagogo escalabitano, Sebastião da Gama, esboçaremos um sorriso, devido a esta aparente contradição:

“Tenho verificado que as melhores aulas da minha vida surgiram de repente, por causa de uma palavra, de uma insignificância em que eu não pensara antes ...”.

Sebastião da Gama (1980), Diário

Soa a irónico apresentar este excerto num capítulo em que se faz o elogio à planificação das tarefas como garante de sucesso, mas a verdade é que também esta situação é verdadeira, apesar de não ser a desejável. Este é o excerto que nos permite, também, concluir que a sala de aula como espaço vivo e dinâmico, onde

saberes e vivências se cruzam deve permitir a “espontaneidade” regrada dentro dos parâmetros da sensibilidade e harmonia que é pedida aos docentes.

De acordo com teóricos da educação, este procedimento encaixar-se-ia em modelos de planificação, mais ajustados a docentes experientes, e para os quais a planificação tem carácter mais condutor que regulador e, por consequência é-lhes mais fácil lidar com momentos mais flexíveis, como na situação que Sebastião da Gama relatou.

Planificação

“... não há inovações e mudanças na planificação e implantação de um currículo sem o correspondente «desenvolvimento profissional» do professor.” - Matos Vilar

Em *Aprender a Ensinar*, Arends diz que a planificação e as decisões sobre o ensino são “processos exigentes”. No entanto, não é por esse motivo que o professor estagiário se deve sentir intimidado e diminuído, na sua prática profissional.

Tendo em consideração que “os futuros docentes começam a sua formação profissional na vida adulta, importa que partilhem a sua responsabilidade e sejam associados à definição de objectivos e à escolha dos métodos a serem utilizados para os atingir” (De Landsheere, 1994).

Para Nóvoa (1992), “Os professores têm de ser protagonistas activos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação”. Desta forma, a planificação das actividades é uma forma do professor tentar garantir o sucesso do “momento aula”.

Planificar é sinónimo de organização, é o processo através do qual o professor define as linhas orientadoras do seu trabalho, na sua actividade profissional. Como objectivos primordiais da planificação entende-se:

- tornar o ensino mais eficiente;
- tornar o ensino mais controlado;
- proporcionar uma sequência e uma progressão nos trabalhos escolares;

- dispensar uma especial atenção aos aspectos fundamentais da disciplina leccionada;
- evitar as improvisações que normalmente confundem o auditório(alunos);
- propor trabalhos adequados ao tempo disponível;
- Propor trabalhos adequados às possibilidades dos alunos.

Recorrendo mais uma vez às palavras de Sacristán:

“ ... a prática educativa não é uma acção que deriva de um conhecimento prévio, como acontece com certas engenharias modernas, mas sim uma actividade que gera cultura intelectual, [...] / “ Do ponto de vista social, a educação escolar e extra-escolar é entendida como um espaço cultural partilhado, que não é exclusivo de uma classe profissional concreta, [...]”.

Daí a importância da planificação em qualquer actividade profissional ou até mesmo pessoal.

É, por isso, de todo necessário que se planifique a actividade lectiva e deverá ter início na formação inicial de professores. Esta atitude permitirá ao jovem docente organizar de forma consciente e gerir, quer o seu trabalho de casa quer as aprendizagens dos alunos e garantir o sucesso dos seus alunos, bem como o seu próprio sucesso, enquanto profissional educacional.

É unânime a opinião dos teóricos da educação sobre o facto de que a planificação do docente é determinante para todos os conteúdos que são ensinados nas escolas.

A perspectiva tradicional de planificação, modelo **racional-linear**, perspectiva dominante em várias actividades profissionais e muito comum na prática docente até à última grande “reforma educativa” – Revisão Curricular, assentava nos pressupostos das **metas e objectivos** a atingir pelo docente, de acordo com os programas das disciplinas. Quer isto dizer que numa perspectiva mais tradicional, o factor primordial eram os objectivos e só, numa segunda categoria, nos debruçaríamos sobre as actividades.

Teóricos desta perspectiva de *modelo de planificação linear básico*, como Tyler (1950), Mager (1962), Popham e Baker (1970), e Gagné e Briggs (1979), citados por

Arends (*Aprender a Ensinar*), defenderam que uma boa planificação educativa deveria ser aquela cuja tónica assentasse em **Objectivos de Ensino**. Assim, os itens a observar são:

- Objectivos (Comportamentais);
- Acções;
- Estratégias;
- Resultados / avaliação.

Em alternativa ao modelo racional-linear, apresentado pelos teóricos tradicionalistas, na última década de 90, o modelo supra-citado é posto em causa e, a perspectiva de uma planificação de ensino por objectivos, igualmente. Surge, então, a partir desta época uma nova proposta de modelo de planificação, o modelo **não-linear**.

Este modelo, de Weick, retoma os pressupostos do modelo anterior, no entanto, altera a sequência organizacional do documento. O modelo de Weick aponta para uma relação directa entre “**metas e acções**”. Para uma meta existem várias acções, esse é o factor que a planificação deve reflectir, na perspectiva de Weick que dá o nome ao modelo. Assim, enquanto o primeiro modelo privilegia os objectivos, o segundo modelo privilegia os “*conteúdos a ser ensinados e as actividades de instrução específica*”. Isto é, o modelo *racional-linear* é um modelo mais rígido e pouco propenso a inovações ou factos inesperados, tendo em conta que todos os “passos” foram já ponderado, enquanto o *não-linear* reflecte experiências pessoais e profissionais do docente.

O modelo agora referido, segundo Arends, cumpre melhor os objectivos de professores mais experientes e o primeiro modelo mais ajustado aos professores em início de carreira, uma vez que estes necessitam de sentir maior segurança, no momento da prática laboral.

A Revisão da Reforma Curricular, vem introduzir, no ensino, uma nova perspectiva em termos das planificações.

Consideram os teóricos contemporâneos, através da Reorganização Curricular do Ensino Básico, primeiro nos 2.º e 3.º ciclos, que os objectivos da política educativa serão mais eficazes se a mesma tiver como objecto central o aluno e as suas competências. Centram, por isso, nas capacidades do aluno, e no seu desenvolvimento cognitivo e psico-motor, o objectivo das aulas.

A partir de 2001, surge nova legislação relativa à Avaliação das Aprendizagens dos Alunos do Ensino Básico e às Competências Essenciais a atingir pelos alunos.

Não havendo um modelo ideal de planificação, teóricos como Zahorik consideram que a planificação por objectivos, não é de todo negativa, se a aula a que a mesma diz respeito permitir ao aluno desenvolver as suas capacidades.

Na perspectiva de Cortesão e Torres, “um bom plano” será aquele que respeitar os parâmetros que a seguir se enunciam: *coerência, adequação, flexibilidade, continuidade, precisão, clareza e riqueza*. O professor que planifica deverá preocupar-se, sempre, em integrar no projecto de sala de aula, contemplando-os na planificação, “os seus alunos”. Explicitemos cada um dos parâmetros anteriormente enunciados:

- **Coerência:** relativamente à consecução do currículo nacional da disciplina e à adequação do plano aos objectivos, aos conteúdos e às estratégias propostas.
- **Adequação:** a adequabilidade do plano deverá assentar na realidade daqueles a quem se destina, os alunos. O plano deverá contemplar os aspectos sociais, cognitivos e sociais do aluno, a realidade circundante com todos os seus condicionantes e as experiências pessoais do professor, aquele que aplicará o plano.
- **Flexibilidade:** o plano deverá contemplar na sua execução, os imprevistos de vária ordem, permitindo reajustes e alterações necessárias e justificadas.
- **Continuidade:** o plano deverá fazer transparecer a sequencialidade do processo de desenvolvimento, evitando equívocos na compreensão.
- **Precisão:** ao nível do aspecto científico e objectividade no que concerne aos aspectos/assuntos apresentados.
- **Clareza:** o plano não deverá conter informações dúbias ou subjectivas, impedindo a diversidade de interpretações.

- **Riqueza:** as propostas contempladas no plano deverão ser ajustadas e e diversificadas, no que diz respeito aos vários aspectos que o integram (competências, estratégias, entre outros).

Estas autoras consideram não haver “receitas” para a elaboração de planificações mas o cumprimento destes parâmetros permitem uma boa execução documental, independentemente do tipo de planificação que se pretenda elaborar.

Na opinião da maioria dos teóricos que se debruçam sobre os assuntos da educação, sejam eles apologistas de modelos de planificação por objectivos, por conteúdos ou competências, deverá haver, sempre, por parte do planificador, a preocupação em elaborar planos que revelem uma boa articulação entre a selecção das *competências, das estratégias, actividades, recursos, ...*

Tipos de planificação

Encontramos na literatura relativa à Educação, a referência a planos vários, cuja função é orientar a prática pedagógica. Tradicionalmente, as escolas estabelecem a necessidade de ter que se elaborar em cada ano lectivo, planificações a *longo, médio e curto* prazo, segundo resultados do estudo de Yinger, referido por Arends. Outros tipos de planos existem, de acordo com o ciclo de escolaridade e ano a que as mesmas se destinam.

Nos vários autores que se debruçam sobre a temática da planificação, encontrámos referências a: *plano anual; plano de unidade; plano de aula; plano diário.*

- **Plano anual:** planos complexos e imprecisos, dada a sua generalidade e distanciamento cronológico face ao que é planificado.

Estes deverão privilegiar: *temas e atitudes gerais; matéria a dar; ciclos do ano lectivo; calendarização.*

- **Plano de unidade / semanal:** plano crítico em relação ao plano diário; bastante detalhado pela extensão de conteúdos e espaço cronológico que contempla. Pela sua complexidade, estes plano deverão prever os *materiais de apoio, equipamento, pré-requisitos, e instrumentos de avaliação* necessários às aulas a que o mesmo diz respeito.

Este tipo de planificação assenta essencialmente em conteúdos ou competências, cuja consecução exige mais que uma aula.

- **Plano diário:** é um plano pormenorizado que por norma, não institucionalizado costuma conter os seguintes parâmetros: *conteúdos, motivação, passos e actividades* a implementar, *materiais e processos de avaliação*.

Este é o tipo de plano sobre o qual a maioria dos docentes se debruça, no entanto o seu modelo não é consensual; isto é, existem várias formas para a sua elaboração. A experiência mostra que este é o tipo de planificação mais exigido aos professores em início de carreira porque lhe permite um bom guião de aula e, por essa ordem de ideias, transmite ao próprio docente segurança, relativamente aos conteúdos que lecciona.

- **Plano de aula:** no nosso entender, apesar da designação diferente, *plano diário* e *plano de aula* são sinónimos. A designação mais comumente utilizada é plano de aula, designação que utilizaremos neste texto, quando nos referirmos a planos específicos, de curto prazo.

De Arends retiramos a informação de que uma planificação docente, obedece a três **fases** do processo de ensino:

- **Fase anterior à instrução** – fase das tomadas de decisão sobre conteúdos e duração do que deve ser ensinado;
- **Fase de instrução** – decisão das questões a colocar, tempo e orientações;
- **Fase posterior à instrução** – fase da avaliação do progresso.

Ainda sobre este assunto, Luísa Cortesão e Arminda Torres sugerem alguns procedimentos quer para a elaboração das planificações a longo prazo, quer para as de curto prazo, como mostraremos em anexo.

Neste âmbito, há a referir que, de acordo com as autoras, no “ciclo de planificação” se integram os vários tipos de plano e que as especificidades de cada um, diferem consoante os objectivos. Para as autoras, no processo de planificação, o docente obedece à **fase da selecção dos conteúdos** e *duração das actividades*, à fase decisória das **questões a colocar** aos alunos e o **tempo estimado** para o facto e à fase da **avaliação** e *formas de avaliação*, factores sem os quais os docentes teriam mais dificuldades em calendarizar as suas tarefas.

Tendo por base os estudos de Cortesão, após a elaboração da planificação, a mesma passará por um processo de avaliação. Nesta etapa, o professor vai preocupar-se em perceber se o plano que executou foi adequado, se foi, de facto, coerente, se poderá melhorá-lo?

Para Cortesão, a avaliação do plano deverá assentar em três pilares: a **eficácia** das aprendizagens; o **rendimento** e a **optimização** entre o tempo dispendido e os conhecimentos apreendidos e a **maximização** das estratégias planificadas e os materiais seleccionados.

Importa agora, então, observar a situação específica dos professores estagiários, no seu processo de planeamento das actividades.

Foram elaboradas para cada ano de ensino e turma onde os professores estagiaram, as seguintes planificações:

7º ano

- Anuais;
- Trimestrais;
- Planos de aula;
- Planos de actividades extra-curriculares.

9º ano

- Anuais;
- Trimestrais;
- Planos de aula;
- Plano da visita de estudo.

Pela importância atribuída a estes documentos, escolhemos uma planificação - plano de aula de cada estagiário, elaborada em cada período, procedendo posteriormente à sua análise, no âmbito da progressão do aluno estagiário. Desta feita, pudemos constatar que é evidente o progresso de ambos os estagiários na selecção das competências a desenvolver pelos alunos, na definição das estratégias e tarefas e, é também evidente haver uma maior consciência, por parte do estagiário, dos parâmetros a incluir, apesar da sua ainda inexperiência.

O processo de **observação** é aquele que tem reunido consenso, quando a questão em destaque é a avaliação de “caso prático”.

Este é o processo preferido pelos analistas de educação por ser considerada uma técnica *flexível e abrangente*.

Pelo modelo de estágio definido por ambas as orientadoras, poderemos arriscar e afirmar que foi aplicado durante este processo, uma observação de tipo “*sistemático*”, *sem querer aproximar dos conceitos defendidos por Estrela ou Day*.

Itens constituintes das planificações

Quer para o 7º quer para o 9º ano foram seguidas as mesmas linhas de orientação na elaboração das planificações anuais e trimestrais, apesar dos anos de escolaridade serem diferentes, tendo em conta que os pressupostos legislativos preconizados pelo Ministério da Educação e pelos teóricos da educação, não distinguem os planos a nível dos parâmetros que os integram mas ao nível da adequabilidade e grau de dificuldade das tarefas propostas.

Analisadas as actas finais de Conselhos de Turma e do Departamento, onde se faz o balanço dos conteúdos leccionados e competências desenvolvidas no ano lectivo anterior, ajustou-se e estabeleceu-se as competências a trabalhar no respectivo ano lectivo.

Após as considerações já apresentadas sobre a importância da planificação de tarefas e da necessidade da planificação na prática lectiva, tentaremos a partir deste momento analisar o tipo de planificações elaboradas neste estabelecimento de ensino e que serviram de ponto de referência ao desempenho profissional dos docentes do departamento de Língua Portuguesa e dos estagiários.

Relativamente aos **planos de aula** do 7º ano e 9º ano, os mesmos foram elaborados segundo os modelos a que a tradição nos habituou, a nós docentes, como ideal para o ciclo a que os mesmos se destinam e que correspondem aos tópicos preconizados pelos teóricos e, aos quais já fizemos referência anteriormente.

Saliente-se que os planos aqui apresentados sofreram uma primeira análise, facto que levou a várias reformulações destes documentos. Os modelos apresentados, foram criticados pelo núcleo, antes e depois das aulas a que dizem respeito terem sido leccionadas.

Face ao exposto, analisar e criticar estes exemplos é uma tarefa estranha e difícil, uma vez que é como se nos estivéssemos a avaliar a nós mesmos, a fazer uma auto-avaliação, porque para a execução das mesmas, foram fornecidas aos estagiários informações que os mesmos tentaram, à posteriori colocar em prática. Assim é como se estivéssemos a avaliar o nosso trabalho, interpretado por outros que se justificarão dizendo terem sido essas as indicações que receberam.

Advogado em causa própria, não é fácil, no entanto tentaremos o distanciamento necessário à função de avaliadora e formadora, simultaneamente.

Vejamos então, em termos cronológicos três exemplos de planificações de aula, realizadas pelos estagiários, no período de 1 de Setembro a 15 de Maio de 2008.

Iniciamos esta análise pelos planos da estagiária.

1º Exemplo:

Agrupamento Vertical de Escolas
Escola Básica D. José I - Vila Real de Santo António

PLANO DE AULA

Língua Portuguesa

Ano: 9º A

Hora: 8:20 - 9:50

Professora: xxxx

Ano lectivo: 2007/2008

Tempo estimado: 90 minutos

Data: 12 de Novembro de 2007

Manual: PLURAL 9, Lisboa Editora

Competências:

- Compreensão do oral;
- Expressão escrita;
- Leitura;
- Expressão oral.

Conteúdos:

- Texto poético;
- Confrontar poemas;
- Identificar tema e assunto do texto poético;
- Identificar / caracterizar sujeito poético;
- Reconhecer sentimentos e estados de espírito do sujeito poético;
- Análise da estrutura formal do poema (tipos de estrofe, tipos de versos, tipos de rima e esquema rimático);

➤ Recursos estilísticos.

Sumário: Leitura e correcção da sùmula da aula anterior.

Audição de dois poemas para confrontar.

Análise do poema *Pedra Filosofal*, de António Gedeão: Recursos estilísticos e estrutura formal.

Passos:

1. A professora inicia a aula, fazendo a chamada e escrevendo o sumário (5 minutos).
2. Seguidamente, o respectivo aluno lê a sua sùmula e será feita a correcção (5 minutos).
3. É introduzida a noção de *Poesia*, para tal a professora questiona, perguntando-lhes o que é *Poesia* para eles (Chuva - de - ideias). Todas as respostas são registadas no quadro.
A professora lê uma definição possível de *Poesia* e os alunos vão sublinhar as ideias principais, a fim de aprofundar o conceito registado no quadro.
Concluído o exercício, os alunos registam no caderno a definição de *Poesia* (15 minutos).
4. Posteriormente, a professora distribui a letra da música dos Delfins, *Ao Passar o Navio*, e à medida que lêem, ouvem também a música.
Os alunos vão identificar o tema e o assunto da música (20 minutos).
5. Após a audição da música, a professora passa, igualmente musicado, um poema de António Gedeão, *Pedra Filosofal*, que também será seguido de forma escrita. Depois os alunos vão extrair o tema e o assunto do poema, a fim de confrontar este poema com o anterior, salientando-se as diferenças e semelhanças entre ambos (tema e sentimentos do sujeito poético), mas antes a professora mostra a diferença entre tema e assunto (25 minutos).
6. À continuação, a professora introduz a estrutura formal do poema, nomeadamente os tipos de rima, de versos, de estrofe e de esquema rimático, "trabalhando" o poema *Pedra Filosofal* (15 minutos).
7. De seguida, são apontados alguns recursos estilísticos, a partir do poema (5 minutos).

Retomamos aqui, mais uma vez, a teoria de Arends. Defende este teórico que a planificação é um momento "vital" nos procedimentos pedagógicos do professor. É através da planificação que os docentes moldam os programas curriculares de cada disciplina e os ajustam ao momento aula, através da escolha das actividades que escolhe.

Planifica-se para **desencadear**, analisa-se e avalia-se para se **sugerir**, **observar** e conduzir à **mudança** de atitude.

Neste primeiro exemplo de planificação, nota-se que da parte da estagiária houve a preocupação em definir as competências, estipuladas pelo Ministério de Educação, de definir os conteúdos a leccionar e ajustá-los quer ao programa da disciplina e à faixa etária dos alunos, como também houve a preocupação, por parte da estagiária em garantir que era detentora dos conhecimentos suficientes em relação aos conteúdos a leccionar, uma vez que se socorreu essencialmente das definições e dos recursos áudio.

Verifica-se também que esta definiu o sumário, estabeleceu o tempo para cada tarefa e descreveu os passos a seguir, como prevê Cortesão (1989).

É fácil notar que apesar desta ter definido dois domínios do modo oral, compreensão e expressão, pela descrição da aula, compreende-se que esta privilegia, essencialmente, a compreensão e não a expressão, que há alguma dificuldade em organizar o sumário e que não prevê os materiais, não clarifica a metodologia a utilizar, nem a forma como concluirá o momento aula planificado.

2º Exemplo:

Agrupamento Vertical de Escolas
Escola Básica D. José I - Vila Real de Santo António

PLANO DE AULA

Ano: 9º A

Hora: 11:55 - 13:25

Professora: xxxxxx

Ano lectivo: 2007/2008

Tempo estimado: 90 minutos

Data: 25 de Fevereiro de 2008

Manual: PLURAL 9, Lisboa Editora

Competências:

- Compreensão do oral;
- Expressão escrita;
- Leitura;
- Expressão oral.

Conteúdos:

- Continuação da análise do Canto IV: *A Batalha de Aljubarrota d' Os Lusíadas*.
- Discurso directo e indirecto;

Sumário: Correção da súmula da aula anterior.

Continuação da leitura e análise do Canto IV, da obra *Os Lusíadas*.

Passos:

- Inicia - se a aula, escrevendo o sumário (5 min).
- Posteriormente, segue - se a correcção da sùmula da aula anterior (5 min).
- De seguida, é feita a correcção dos trabalhos de casa (5 min.).
- 4. Segue - se a leitura e análise da Canto IV (30 min.).
 - A partir da estrofe 33, introduz - se a definição de discurso directo, indirecto e indirecto livre (15 min.).
 - Segue - se a leitura do texto em análise (15 min.)
 - Depois de feita a análise, os alunos elaboram uma ficha de trabalho e posteriormente é feita a respectiva correcção (15 min.)

Três meses volvidos é notório que as falhas iniciais persistem, há como que um aligeirar da forma como explana as tarefas quer dos alunos quer da professora e tendo em conta que a aula é de continuidade da mesma temática ou assunto, não prevê os pré-requisitos necessários.

Poder-se -á apontar como factores menos positivos, a dificuldade sentida pela estagiária relativamente ao conteúdo a leccionar, com o qual a professora se sentia pouco familiarizada.

Poderemos resumir, então que estes planos de aula respeitam os parâmetros da adequabilidade, da praticabilidade e de uma coerência, um pouco fugaz.

Por norma, a professora não diversifica as estratégias ou metodologias, podendo verificar-se alguma confusão no estabelecimento do sumário e dos conteúdos que se confunde e, por isso, a professora parece não ter percebido ainda, o objectivo da elaboração da planificação ou o caminho mais indicado a seguir.

3º Exemplo:

Agrupamento vertical de escolas Escola Básica D. José I - Vila Real de Santo António	
<u>PLANO DE AULA</u>	
Ano: 7º B	Tempo estimado: 90 minutos
Hora: 10:10 - 11:40	Data: 27 de Maio de 2008
Professora: xxxxx	
Ano lectivo: 2007/2008	Manual: <i>Palavras a Fio</i> , Porto Editora

Competências:

- Compreensão do oral;
- Expressão escrita;
- Leitura;
- Expressão oral.

Conteúdos:

- *Leandro, rei da Helíria*, de Alice Vieira;
- A expressividade da pontuação.

Materiais:

- *Palavras a fio*, Porto editora;

Bibliografia:

- *Palavras a Fio* Porto editora;
- Celso Cunha e Lindley Cintra, *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Edições João Sá da Costa Lisboa.

Sumário:

- Correcção da súmula da aula anterior.
- Recolha do trabalho de casa.
- Continuação da leitura e análise da obra *Leandro, o rei da Helíria*.
- A expressividade da pontuação.
- Resolução de uma ficha de trabalho de compreensão do texto.

Passos:

- Inicia - se a aula, escrevendo o sumário (5 min.).
- Leitura e correcção da sùmula da aula anterior (5 min.).
- Entrega dos trabalhos de casa (5 min.).
- Leitura e análise da obra em estudo, *Leandro, o rei da Helíria*, realçando - se a expressividade da pontuação presente no excerto - exclamação, interrogação e reticências (30 min.).
- Seguidamente, os alunos realizam uma ficha de compreensão do texto (30 min.).
- Por último, é feita a correcção do exercício e sintetizadas as aprendizagens (15 min.).

Ironia - É um recurso expressivo que consiste em expressir uma ideia, de forma humorística ou sarcástica, utilizando palavras que dizem exactamente o contrário do que se pretende.

Possíveis respostas às seguintes questões:**1. Apresenta exemplos de apartes, didascálias, diálogo e monólogo.**

Aparte - Bobo: *É o que faz ser Deus...Eu cá, quando quero mandar recado (...)* (l.40)

Didascália - *No jardim do palácio real...* (l.1 e 2)

Suspira (l.27)

Diálogo - (conversação entre o rei e o bobo) (l.3 e 4)

Monólogo - (Bobo) (l.53)

2. Onde se encontram as personagens? Em que momento do dia?

O Rei e o Bobo encontram - se no jardim do palácio real da Helíria, pela manhã, o que se pode concluir pela fala do Bobo quando este lhe diz " Que foi que logo de manhã te pôs assim tão zangado...".

3. Qual o estado de espírito do Rei? Porquê?

O rei encontra - se inquieto, pensativo, preocupado, perturbado e com medo, devido ao estranho sonho que tivera naquela noite.

3.1. Descreve o sonho do Rei.

Leandro, o rei da Helíria recebe uma mensagem dos deuses através de um sonho, em que lhe são retirado o manto, a coroa e o ceptro.

4. Algumas das palavras do Bobo têm uma intenção crítica. Explica, por palavras tuas, as críticas do Bobo.

O Bobo faz uma crítica às condições de vida dos pobres e ao modo como os ricos os tratam, remetendo também para a igualdade entre os ricos e os pobres.

4.1. Por vezes, o Bobo recorre à ironia para exprimir as suas críticas. Exemplifica.

De facto, o Bobo ao longo do excerto recorre à ironia para exprimir as suas, isto é, o bobo exprime - se de forma humorística, como se pode verificar por exemplo quando este diz " Não meu senhor! Só os grandes fidalgos Sonham...".

Trabalho para casa:

1. Por que razão o rei diz que os sonhos são recados dos deuses?

O Rei diz que os deuses enviam recados através dos sonhos, eles o pretendem avisá - lo de algo terrível que poderá acontecer, segundo o rei eles advertem - no para que abdique do reino

2. O príncipe Simplício passa a vida a dizer " tiraste - me as palavras da boca".

2.1. Caracteriza esta personagem e refere a importância do seu nome.

Tal como o seu próprio nome indica, a personagem Simplício é uma personagem fútil, que se limita a concordar com tudo o que lhe dizem, a encolher os ombros quando lhe é colocada uma questão ou então responder apenas com um simples sinal com a cabeça.

3. Como caracterizas a atitude do Rei quando este diz que “ há momentos do dia em que me apetece deixar tudo...?”

O rei sente - se cansado e pensa que já fez tudo o que devia pelo reino, sentindo necessidade de ser um simples habitante, aproveitar todos os momentos e descansar da vida que teve enquanto rei.

Assim, o rei está decidido a abandonar o seu reino e entregá - lo a uma das suas filhas.

Este terceiro plano executado pela estagiária, ao contrário dos anteriores, revela algum amadurecimento, por parte da sua executante na medida em que se verifica uma evolução na forma como esta selecciona os itens a integrar na planificação, tal como na forma como são apresentados. Neste modelo verifica-se a preocupação da estagiária em especificar as competências, os conteúdos, os materiais, a bibliografia utilizada, prevê a consolidação dos conhecimentos, define os aspectos específicos a desenvolver ao longo da aula, prevê o trabalho de casa e as respostas, embora não preveja nesta planificação, os parâmetros a avaliar.

Aqui, é também fácil perceber que a executante se esqueceu de identificar a ficha de trabalho, se que percebamos se a referida ficha é a trabalhada em sala de aula, se foi para trabalho de casa, se foi a recebida como trabalho de casa.

Salientamos o facto de que, apesar de se verificar um percurso evolutivo na elaboração destes planos é ainda deficitária a verificação de um fio condutor entre aquilo que é estipulado como objectivo e a forma como são desenvolvidas as metodologias de trabalho da estagiária e a forma como os materiais seleccionados contribuem para a valorização da aprendizagem.

De seguida faremos a análise de três dos planos elaborados pelo estagiário:

1º Exemplo:

Estágio Pedagógico de Língua Portuguesa

Orientadora: Vanda Cardoso

Observação Inicial

**ESCOLA BÁSICA 2,3 D. JOSÉ I - V.R.S.A.
ANO LECTIVO 2007/2008
Língua Portuguesa, 7º B**

Aula nº 22 e 23

Início da aula: 10:10 horas

Fim da aula: 11:40 horas

Duração: 90 minutos

Data: 30 de Outubro de 2007

Sumário: Leitura da súmula da aula anterior.

Biobibliografia de Sophia de Mello Breyner Andresen.

Início da leitura do conto *O Cavaleiro da Dinamarca*.

- **Competências específicas:** Expressão escrita, compreensão oral, expressão oral, leitura.
- **Conteúdos programáticos:** Sophia de Mello Breyner Andresen, *O Cavaleiro da Dinamarca*, categorias da narrativa, descrever.
- **Situações de aprendizagem:** Chuva de ideias acerca de Sophia de Mello Breyner Andresen, leitura parcial do referido conto, resolução de uma ficha.
- **Recursos:** Quadro, giz, retroprojector, acetatos, caneta, caderno do aluno, cola, piónés, imagem de Sophia de Mello Breyner Andresen distribuída pelo professor, livro *O Cavaleiro da Dinamarca* de Sophia de Mello Andresen.
- **Modalidades de trabalho:** Individual, debate de turma.
- **Avaliação:** A Avaliação será realizada tendo em conta a participação do aluno, observação directa e indirecta das competências comunicativas e linguísticas, interesse demonstrado e o seu comportamento. Registo da avaliação numa ficha de observação do professor, anotando a assiduidade, pontualidade, produção

oral, produção escrita, participação e atitudes. O tipo de escala presente na avaliação é de insuficiente, suficiente e bom.

Descrição da aula

- Entrada dos alunos para a sala de aula (+/- 8 min.)
- Abrir a lição (+/- 5 min.)
- Realizar a chamada (+/- 3 min.)
- Correção da súmula da aula anterior (+/- 6min.)
- O professor inicia a matéria da aula projectando um acetato através do retroprojector, o qual mostra uma imagem de Sophia de Mello Breyner Andresen (Anexo I). De seguida dá-se início a uma chuva de ideias sobre a autora (quem é, obra e vida). (+/- 6 min.)
- O professor esquematiza no quadro as ideias dadas pelos alunos e completa-as se achar necessário. (+/- 12 min.)
- Pede-se aos alunos que escrevam nos seus cadernos como título *Sophia de Mello Breyner Andresen* e posteriormente são distribuídas umas imagens de Sophia (Anexo II) para os alunos colarem nos seus cadernos (+/- 6min)
- Após a referida colagem das imagens os alunos passam para os seus cadernos o que foi esquematizado anteriormente no quadro. (+/- 10 min).
- De seguida, dá-se início à leitura do primeiro parágrafo do conto *O Cavaleiro da Dinamarca*. (+/- 3 min.)
- Realiza-se um pequeno questionário oral onde o professor pretende que os alunos trabalhem a descrição, apresentação da narrativa e as categorias da narrativa. (+/- 5 min.)
- Através do retroprojector, são exibidas duas questões, mostrando apenas uma de cada vez. (Anexo III). Os alunos passam para os seus cadernos a primeira questão e respondem no caderno ao que se lhes pede, após a conclusão da primeira resposta segue-se o mesmo processo para a segunda questão. (+/- 16 min.)
- Posteriormente o professor coloca um mapa da Europa em papel no placard da sala. Pergunta aos alunos onde se iniciou a acção da obra em questão e pede aos alunos que identifiquem onde fica a Dinamarca no mapa. Ao ser localizada, um

dos alunos vai colocar um pionés em cima da Dinamarca para marcar o início da viagem do Cavaleiro. (+/- 6 min.)

- O professor para terminar a aula escreve no livro de ponto o sumário e dita-o para que os alunos o escrevam nos seus cadernos. (+/- 4min.)

2º Exemplo:

Estágio Pedagógico de Língua Portuguesa
Orientadora: Vanda Cardoso

ESCOLA BÁSICA 2,3 D. JOSÉ I - V.R.S.A.
ANO LECTIVO 2007/2008
Língua Portuguesa, 9º A

Estagiário: xxxx

Aula nº 80 e 81

Início da aula: 11:55 horas

Fim da aula: 13:25 horas

Duração: 90 minutos

Data: 3 de Março de 2008

Sumário: Leitura e correcção da súpula da aula anterior.

Leitura e análise do episódio “Despedidas em Belém”.

Leitura e interpretação do poema “Ó mar salgado”, de Fernando Pessoa.

Competências específicas:

- Expressão escrita, compreensão oral, expressão oral, leitura.

Conteúdos programáticos:

- *Os Lusíadas*, análise do episódio “Despedidas em Belém”
- “Ó mar salgado”, de Fernando Pessoa
- Recursos estilísticos: Vocativo, adjectivação, dupla adjectivação, aliteração.

Situações de aprendizagem: período

- Leitura de textos: *Os Lusíadas* “Despedidas em Belém”; “Ó mar salgado”, de Fernando Pessoa

- Interpretação de textos: *Os Lusíadas* “Despedidas em Belém”; “Ó mar salgado”, de Fernando
- Análise do poema “Ó mar salgado”, in *Mensagem*, Fernando Pessoa

Recursos:

- Quadro; giz; caneta; lápis; caderno do aluno; manual *Plural 9, Língua Portuguesa*, Lisboa Editora; fotocópias.

Modalidades de trabalho:

- Individual/grupo (debate de turma.)

Avaliação:

- A Avaliação será realizada tendo em conta a compreensão linguística, atitudes e comportamentos dos alunos.
- O registo da avaliação é anotado numa ficha de observação tendo em conta os seguintes aspectos: interesse; comportamento; pontualidade; produção oral; produção escrita; participação.
- O tipo de escala presente na ficha de observação é de *insuficiente, suficiente e bom*.

Descrição da aula

- 1) Entrada na sala de aula. (+/- 3 min.)
- 2) É solicitado ao/à secretário(a) que abra a lição e que escreva o sumário. (+/- 2 min.)
- 3) O professor realiza a chamada. (+/- 1 min.)
- 4) Correção da súmula da aula anterior (+/- 3 min.)
- 5) Passada a parte inicial da aula e após uma breve revisão da aula anterior, o professor pede aos alunos que abram os seus manuais na página 212. Dá-se início à leitura do episódio d’ *Os Lusíadas*, “Despedidas em Belém”. É solicitado a alguns que realizem a leitura do referido episódio em voz alta. (+/- 10 min.)

- 6) Após a leitura breve do episódio, o professor, em conjunto com os alunos realiza uma segunda leitura, analisando o episódio em questão. Pretende-se que os alunos identifiquem em quantas partes lógicas se pode dividir o episódio, comentando cada uma das partes. O episódio “Despedidas em Belém”, pode dividir-se em 3 partes, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

Na introdução pode-se constatar a localização espaço-temporal, a vista geral da praia e a preparação religiosa dos marinheiros.

Dentro do desenvolvimento, enumera-se o plano de conjunto, o plano do pormenor e um grande plano (a mãe e a esposa).

Na conclusão temos o tema do embarque. Pretende-se também, que os alunos salientem que este é um episódio onde predomina a emotividade.

O Funcionamento da Língua vai ser trabalhado ao longo da análise, dando especial destaque ao vocativo/apostrofe, adjectivação (dupla e múltipla adjectivação) e à aliteração. (+/- 40 min.)

- 7) Após um breve resumo do episódio, o professor pergunta aos alunos se conhecem algum texto em que o tema seja semelhante ao que estiveram a analisar. Pretende-se, que os alunos salientem, hipoteticamente, o poema “Ó mar salgado”.

Caso nenhum aluno o refira, o professor distribui umas fotocópias com o poema de Fernando Pessoa. Pede-se a um aluno que o leia, sendo posteriormente analisado em conjunto. Terminada a análise, confronta-se e conclui-se a temática dos textos em estudo. (+/- 25 min.)

- 8) A partir do verso “Valeu a pena?”, os alunos realizam um pequeno debate de forma oral, no qual devem dar a sua opinião sobre o verso em questão, relativamente aos Descobrimientos do povo português. (+/- 6 min).

3º Exemplo:

Estágio Pedagógico de Língua Portuguesa
Orientadora: Vanda Cardoso
Observação Inicial

ESCOLA BÁSICA 2,3 D. JOSÉ I - V.R.S.A.
ANO LECTIVO 2007/2008
Língua Portuguesa, 7º B

Aula nº 108 e 109

Início da aula: 08:20 horas

Fim da aula: 09:50 horas

Duração: 90 minutos

Data: 08 de Maio de 2008

Sumário: Preenchimento de um envelope.

Diferenças entre carta formal e informal.

Produção de uma carta formal.

Leitura e interpretação do texto “Computomaniacos”.

Resolução de exercícios.

Noção e funcionamento de e-mail.

Competências específicas:

- Expressão escrita, compreensão oral, expressão oral, leitura.

Conteúdos programáticos:

- Anglicismos; tipos de carta (distinção entre carta formal e informal); noção e funcionamento de e-mail; diferenças e semelhanças entre carta e *e-mail*.

Situações de aprendizagem:

- Preenchimento de um envelope, produção de uma carta formal, chuva de ideias, exploração de distintos tipos de carta, resolução de exercícios.

Recursos:

- Quadro; giz; caneta; lápis; caderno do aluno; envelopes; manual *Palavras a Fio, Língua Portuguesa*, Porto Editora; fotocópias; Data-show; diapositivos em Powerpoint.

Modalidades de trabalho:

- Individual/grupo (debate de turma.)

Avaliação:

- A Avaliação será realizada tendo em conta a compreensão linguística, atitudes e comportamentos dos alunos.
- O registo da observação é anotado numa ficha de observação tendo em conta os seguintes aspectos: interesse; comportamento; pontualidade; produção oral; produção escrita; participação.
- Os parâmetros de avaliação serão os seguintes: *insuficiente, suficiente e bom.*

Descrição da aula

- 9) Entrada na sala de aula. (+/- 5 min.)
- 10) É solicitado ao/à secretário(a) que abra a lição e que escreva o sumário. (+/- 5 min.)
- 11) O professor realiza a chamada. (+/- 1 min.)
- 12) Correção da súmula da aula anterior (+/- 4 min.)
- 13) Passada a parte inicial da aula, o professor pede aos alunos que realizem um breve resumo do que foi leccionado na última aula. Supostamente, vão referir que foi abordado o tema das cartas e os seus tipos. Com o intuito de que os alunos conheçam a forma de identificar o remetente e o destinatário de uma carta, o professor distribui por cada aluno um envelope. Proceder-se à explicação de como o envelope deve ser preenchido e posteriormente cada aluno concebe um remetente e um destinatário no referido envelope. (+/- 5 min.)
- 14) À continuação o professor pede aos alunos que abram os seus manuais na página 92. A partir do exercício número 2, é realizada aos alunos uma explicação das instruções a seguir para elaborar uma carta formal. (+/- 10 min.)
- 15) Dando continuidade ao ponto anterior, é pedido aos alunos que elaborem uma carta formal dirigida ao Presidente do Conselho Executivo com o intuito de ser

realizado um pedido do refeitório da escola para uma festa. Depois de terminada a carta formal, o professor, através do Data-show, mostra em Powerpoint um possível exemplo da elaboração da carta e os alunos copiam-no para os seus cadernos. (+/- 15 min.)

- 16) Para que os alunos consigam distinguir uma carta formal de uma informal, o professor dá um exemplo através do Data-show de uma carta informal e confrontam-se as diferenças com a carta anterior. (+/- 5 min.)
- 17) Com o objectivo de abordar o tema do e-mail, o professor questiona os alunos, se as cartas, com as novas tecnologias, continuam a ser o único meio de comunicação escrita. Após algumas respostas, o professor pede aos alunos que abram os seus manuais na página 152. Procede-se à leitura do texto *Computomaniacos* e realiza-se uma breve análise do texto. De seguida, os alunos respondem às questões 1 e 2 da página 154. (+/- 15 min.)
- 18) O referido texto em estudo, trata do envio de um *e-mail*. O professor cria uma chuva de ideias sobre o *e-mail* com o objectivo de observar os conhecimentos dos alunos acerca do tema. Posteriormente, procede à projecção de um *e-mail* e analisa-o com os alunos, esclarecendo possíveis dúvidas. (+/- 6 min)
- 19) Os alunos ao já terem tido contacto com as cartas e com o *e-mail*, o professor pede-lhes que respondam à questão número 10 da página 155 e realiza-se a devida correcção. (+/- 10 min.)
- 20) Para que os alunos distingam as diferentes formas de saudação e de despedida, tendo em conta que é o destinatário da carta, o professor pede ao secretário que escreva no quadro 4 tipos de saudações distintas às quais os alunos vão ter que relacionar com 4 formas de despedidas. (+/- 5 min.)
- 21) Para terminar a aula, o professor distribui umas fotocópias com poesia de Fernando Pessoa, nas quais o poeta trata o tema das cartas de amor, realizando-se uma breve exploração do texto. (+/- 4 min).

Faremos uma análise global, no que diz respeito aos planos elaborados pelo estagiário, uma vez que nestes, não é possível verificar, em termos de progressão, diferenças significativas. Os planos deste professor indiciam, desde o início, alguma consciência quanto à definição dos objectivos de uma planificação de aula.

Conseguimos vislumbrar nestes planos a articulação com as sequências anteriores, articular conteúdos com as competências seleccionadas, diversificar os materiais e as estratégias de ensino e evidenciar, claramente, pela descrição da aula um fio condutor adequado, minimamente coerente e uma gestão de tempo, também minimamente satisfatório.

Apesar dos factos apresentados, não significa que o mesmo tenha executado planos inquestionáveis. O facto de se terem procedido a poucas alterações aos seus planos, por vezes constituiu um entrave à avaliação do orientador, já que o grau de exigência aumenta e o neste caso, não foi possível vislumbrar a progressão e o cujo pessoal no plano elaborado. Pelo contrário, este deixará de ser um estímulo à actividade profissional do estagiário, que não sentirá necessidade de revelar maior criatividade.

Sentindo a estagiária mais dificuldades e o estagiário, aparentemente, menos dificuldades na elaboração das suas planificações de aula, foram as planificações da estagiária as que revelaram maior “realismo” face aos conhecimentos que ambos detinham relativamente a este assunto.

A prática demonstrou que apesar de o estagiário apresentar um produto final mais bem estruturado, em termos de cumprimento das concepções teóricas sobre planificações, e revelar ter captado e registado melhor as várias indicações que lhe foram sendo fornecidas, não foi significativo de que em termos da aplicabilidade dos mesmos planos, este tenha sido mais bem sucedido.

Faltou sempre, a ambos a autonomia e sobejou sempre, muitas dúvidas, muitas interrogações sobre como escolher as actividades, decidir a sequencialidade da aula, que estratégias utilizar, como concluir o conteúdo leccionado.

O parâmetro da avaliação foi o factor que mais dificuldades causou a ambos os estagiários. Foi-lhes sempre muito difícil perceber que deveriam contemplar nos seus planos de aula, a avaliação. Para estes, a avaliação é um procedimento de final de período ou final de unidades didácticas, em períodos específicos, decididos pelo professor. No final do processo, conseguiram perceber que a avaliação é um processo contínuo e não tem, como já foi referido, um carácter classificador.

Analisando estes planos de aula, bem como planos de aulas de professores mais experientes ou planificações a longo prazo, facilmente se verifica, segundo a nossa perspectiva, que apesar de todas as mudanças que se preconizam para o sistema educativo português, ainda se continua a dar ênfase aos conteúdos. Também é verdade que tudo isto é instintivo e que o docente, seja experiente ou um professor em fase de carreira, o faz julgando estar a contemplar equitativamente os critérios a integrar o seu plano, até porque a experiência mostra que os professores, ao contrário do que era prática até há duas décadas, se preocupam em muito com as estratégias e com a diversificação dos materiais a utilizar, como também se preocupam mais com a motivação dos alunos, face ao ensino e aos conteúdos que lhes são transmitidos.

Assim, e mais uma vez referimos que os estagiários tal como os professores experientes, os primeiros por considerarem que se os segundos os fazem de determinada forma, é porque eles os poderão imitar sem contestar, os segundos por acharem que se sempre assim o fizeram, por o terem aprendido dessa forma, então poderão continuar a fazê-lo, confiados na sua longa experiência, o que por vezes conduz a situações pouco profissionais e erróneas.

Serve esta espécie de preâmbulo para dizer que é comum nestes o facto de acharem que podem planificar, respeitando apenas os itens ou critérios já estipulados e que, por isso, não necessitarão de recorrer todos os anos ou períodos aos programas das disciplinas.

Outros factores poderiam ser referidos neste âmbito mas que por não querermos transformar este trabalho num apontar de falhas apenas, deixamos para alerta.

É bastante evidente que as grandes dificuldades dos estagiários na elaboração de planificações se deve ao facto destes jamais terem planificado qualquer actividade ou terem visto qualquer exemplo de planificação antes de chegarem às escolas ou, quando tal já foi realizado, os modelos não se ajustarem à realidade. À faixa etária ou ao nível de ensino.

Na chegada às escolas, os estagiários têm a noção de que bastará copiar um modelo e que tudo estará, então, planificado e decidido.

Aproveitaremos este momento para, aflorar um assunto de que já nos tínhamos apercebido mas estava esquecido e este estudo veio despoletar a situação. Os planos de aula e a prática pedagógica levaram a orientadora de estágio a, mais uma vez, reflectir sobre as suas práticas, face ao facto de ter verificado que os estagiários privilegiam pouco o *pensamento* e o *processo de aprendizagem*. Há a preocupação

constante para que os alunos sejam capazes de absorver os conteúdos ministrados e depois sejam capazes de os repetir.

Julgamos poder afirmar, neste momento, que os modelos de planificação existentes nas escolas são ajustamentos, inconscientes, do modelo de Clark (1980, 1981) - modelo *racional-linear*, através do qual os vários estabelecimentos de ensino, continuamente concretizam os seus projectos curriculares de escola, de turma e os planos anuais de actividades dos vários órgãos escolares.

A **avaliação** das **planificações** obedeceram aos parâmetros:

- Recurso a documentos oficiais;
- Respeito pelas teorias e documentos basilares;
- Selecção de conteúdos e estratégias;
- Coerência;
- Sequência;
- Clareza;
- Cumprimento do plano.

Além dos planos de aulas poderíamos aqui analisar, também, uma planificação das actividades extra-curriculares, cuja finalidade é planejar as tarefas/actividades que possibilitam aos alunos a aquisição de saberes extra-escolares, cujos pressupostos teóricos seguem as normas dos planos de aula. Esta terá sido a planificação na qual houve maior contributo de todos os elementos e, para a qual todos foram “obrigados” a explicar, pormenorizadamente as opções e decisões.

Os estagiários demonstraram, também aqui, algumas dificuldades em elaborar uma planificação que não contemplasse os conteúdos didácticos, legislados num programa ministerial. A análise aos programas onde está prevista a realização de actividades que integrem o aluno na sociedade, abordando uma perspectiva mais lúdica, alertou os estagiários para a realidade educativa e a consciencialização de que a tarefa educativa tem de ser sempre planificada, ponderada, perspectivada para a realização do aluno e não tem de privilegiar apenas uma vertente cognitiva. O modelo em anexo reflecte esse trabalho.

Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais da Língua Portuguesa

“A língua materna é um importante factor de identidade nacional e cultural”

A par das planificações foi necessário que se tivesse em conta, sempre, o Programa de Língua Portuguesa (*Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*)- 3º ciclo, como anteriormente referimos, para daí extrairmos os conteúdos referentes a cada ano de escolaridade, ajustando-os aos projectos curriculares de cada turma e definirmos as linhas de actuação dos docentes face ao grupo turma e ao plano de actividades quer da escola quer do departamento curricular.

Visa o Programa de Língua Portuguesa que, no final do ciclo, o aluno seja detentor de competências (capacidades), que lhe permitam uma eficaz integração do ser em sociedade.

Importa salientar que este documento aponta para o carácter flexível do programa e por isso, para uma boa gestão do plano curricular nacional.

“Dado o carácter de relativa abertura do programa, o professor utilizará o Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem com a necessária flexibilidade, respeitando embora as suas linhas gerais, (...)”

Sustentaram também este processo, pedagógico o documento referente às Competências Essências, também em anexo.

Este documento prevê como objectivos fundamentais do currículo de Língua Portuguesa o conhecimento da língua nas suas várias vertentes, por forma a que o aluno, com o apoio dos professores, se consiga munir das “ferramentas” necessárias à sua integração social e cultural na sociedade actual, cada vez mais competitiva e “veloz”.

Desse modo, o indivíduo activo e culturalmente integrado será aquele que se empenhe no desenvolvimento de “competências específicas no domínio do *modo oral*; do *modo escrito*, e do *conhecimento explícito* da língua.

A análise deste documento é fundamental, pela sua importância a nível dos “pilares” básicos da língua, fundamentais ao desenvolvimento educacional do aluno e fundamental ao processo formativo dos estagiários para que estes compreendam as linhas orientadoras do programa e as políticas educativas que lhe estão subjacentes.

Os textos supracitados foram indicados e fornecidos aos professores estagiários, tendo-lhes sido solicitado que fizessem uma leitura e registassem o que mais lhes chamasse à atenção e, posteriormente, foram discutidos e analisados pelo núcleo de estágio, retirando-se daí elações que serviram de impulso à prática lectiva dos professores estagiários.

Avaliação Crítica dos Estagiários – documentos referentes à auto-avaliação

“Reflexão é o termo mais utilizado por investigadores, supervisores, entre outros, quando fazem referência a modelos de formação de professores” (García, 1992).

Analisadas as planificações e apresentados os critérios de avaliação das práticas, analisemos, ainda que de forma sucinta, os relatórios de avaliação dos estagiários, cuja análise nos apresenta o nível de progressão dos professores estagiários e o desenvolvimento do seu desempenho. Paralelamente à realização destes relatórios que foram enviados à Universidade da beira Interior, foi solicitado aos estagiários que procedessem à sua auto-avaliação. O objectivo do relatório de auto-avaliação teve o objectivo de “convidar” os seus autores a um momento de reflexão sobre as suas práticas e não provocar uma questão de medição dos seus conhecimentos.

Mesmo esclarecidos, a tendência dos estagiários foi sempre a de se classificarem.

Mais uma vez regressamos às teorias preconizadas por Méndez, a propósito da problemática da avaliação, mais bem a propósito do assunto que acabámos de abordar e está no cerne de toda esta dissertação – os modelos de supervisão e a necessidade de mudanças na formação e nas práticas pedagógicas.

Os relatórios de auto-avaliação funcionaram quase sempre como um documento de desculpabilização pelos actos e decisões. Os estagiários revelaram uma atitude mais defensiva e pouco reflexiva, sintoma de quem não está habituado a reflectir, sem ter de “pagar” por isso.

A **estagiária**, apontou em seu abono o facto de se ter esforçado para suplantar as suas dificuldades, ainda que na prática nem sempre esse esforço fosse compensado. Esta refere ainda que na sua prática se esforçou por diversificar as estratégias, se empenhou em preparar-se cientificamente, que cumpre os prazos estabelecidos e que

prepara fichas de aferição de conhecimento. Esta, no entanto, sente ainda algumas limitações relativas à sua postura em sala de aula, ao seu dinamismo, à sua autonomia, ao controlo das turmas.

Na redacção dos primeiros relatórios é bem visível o sentimento de desânimo e incerteza que não serão apresentados neste documento, face ao último relatório, mais positivo e confiante, apresentado em anexo.

O estagiário apresentou-se sempre mais optimista. É assim que se apresenta como um indivíduo empenhado, mais consciente na elaboração das planificações, na preparação cuidada dos conteúdos a leccionar e compromete-se a continuar a trabalhar para melhorar o seu desempenho e solicitar o apoio e sugestões da orientadora, para alcançar os seus objectivos.

Na sua perspectiva, necessita de se empenhar mais no que diz respeito ao conhecimento das regras do funcionamento da língua, aspecto que no final do estágio o estagiário refere ter melhorado.

Relatório de avaliação da estagiária

Agrupamento Vertical de Escolas
ESCOLA BÁSICA 2,3 D. JOSÉ I
Vila Real de Santo António
NÚCLEO DE ESTÁGIO DE PORTUGUÊS-ESPANHOL
Ano lectivo 2007/2008

Avaliação do Desempenho Pedagógico da Professora Estagiária

“Ensinar é aprender duas vezes” – anónimo

1º Período - Língua Portuguesa

Forma de avaliação:

A professora estagiária foi avaliada tendo em conta a observação da prática pedagógica na forma de regência em duas turmas da orientadora (7º B e 9º A); a preparação das unidades lectivas; a planificação e execução das aulas, a elaboração das planificações anuais e trimestrais; a postura face ao processo Ensino / Aprendizagem.

Parâmetros de avaliação: Saber; Saber – fazer; Ser

No domínio do **Saber**, professora estagiária demonstra ainda algumas dificuldades no domínio das vertentes linguística, literária e cultural do ensino da língua, necessário à integração no processo E/A, revelando maior segurança no domínio da vertente linguística.

Esta revela satisfatória competência de comunicação oral e algumas dificuldades na competência escrita nas diversas situações da prática

profissional. Verifica-se algumas lacunas do ponto de vista científico, pelo que é necessário que esta desenvolva o espírito da auto – formação.

Conhece poucos documentos reguladores de E/A da língua – legislação, programas, manuais e outros materiais de apoio.

Tem algumas dificuldades em seleccionar os conteúdos a leccionar, articulando-os com o Plano de Organização do Ensino – Aprendizagem.

É no paramento da planificação – **Saber - Fazer** que a professora apresenta maiores dificuldades, principalmente ao nível da articulação dos conteúdos a leccionar e das estratégias a desenvolver. As dificuldades reveladas resultam do facto desta não desenvolver, ainda um trabalho contínuo e sistemático. Necessita desenvolver o espírito de pesquisa e auto - aprendizagem como forma de ultrapassar as dificuldades.

Revela ainda alguma confusão no caminho a seguir quando as dificuldades se lhe apresentam. No entanto quando esclarecida e orientada, segue à risca as orientações que lhe são fornecidas e concilia satisfatoriamente, as exigências do programa com o momento aula.

Apesar das dificuldades, esta integra na planificação os diversos domínios da aprendizagem da língua e da literatura.

A professora estagiária revela progressão mas também alguma insegurança ao nível da execução.

A maior dificuldade reside no facto desta se sentir insegura na análise literária, colmatando-os com os conhecimentos que tem do funcionamento da língua.

Uma vez orientada, executa a aula de acordo com o plano traçado, ajustando-se a situações imprevistas com algum nervosismo, mas próprio da inexperiência. A partir daí, consegue, de forma aceitável estabelecer o encadeamento e a progressão dos conteúdos e sistematizá-los razoavelmente, ainda que de forma superficial.

Usa o material de apoio de forma adequada, algo criativo mas pouco frequente.

Ao nível da avaliação, professora começa agora a perceber a importância do elemento Avaliação na formação dos alunos e na sua própria formação pessoal. No entanto, ainda não consegue distinguir avaliação de classificação, bem como não percebe que a avaliação é fruto de uma observação permanente ao nível dos conteúdos e das atitudes.

No domínio do **Ser**, a Sara sabe avaliar-se, mas, é, por vezes, pouco consciente nos motivos que argumenta, para justificar a sua prática. Ainda não revela grande dinamismo nem autonomia, no entanto, e de forma muito tímida, a professora procura melhorar a sua prática pedindo sugestões. É alegre, simpática e afável mas um tanto introvertida tem boa relação com os elementos da comunidade educativa, e alguma insegurança na relação com os alunos

Revela ainda alguma falta de autonomia e dinâmica de trabalho. Com significativo esforço vai cumprindo os prazos estipulados.

Acata com modéstia as considerações da orientadora e tenta, à sua maneira modificar a sua postura.

Apesar dos aspectos referidos é de salientar a necessidade de melhorar os aspectos referenciados.

Síntese:

Tendo em conta que este é ainda um momento de habituação a uma nova situação/realidade, local e hábitos laborais diferentes, reafirmo o facto de se vislumbrar na estagiária, alguma consciencialização para a realidade laboral.

Quer das aulas observadas, quer do trabalho desenvolvido extra – aula, nota-se, maior empenhamento e capacidade de trabalho.

Neste 1º momento é atribuído à estagiária a menção de Suficiente.

Vila Real de Santo António, 07 de Dezembro de 2007

Relatório de avaliação do estagiário

Agrupamento Vertical de Escolas
ESCOLA BÁSICA 2,3 D. JOSÉ I
Vila Real de Santo António
NÚCLEO DE ESTÁGIO DE PORTUGUÊS-ESPANHOL
Ano lectivo 2007/2008

Avaliação do desempenho Pedagógico do professor estagiário

“Ensinar é aprender duas vezes” – anónimo

1º Período - Língua Portuguesa

Forma de avaliação:

O professor estagiário foi avaliado tendo em conta a observação da prática pedagógica na forma de regência em duas turmas da orientadora (7º B e 9º A); a preparação das unidades lectivas; a planificação e execução das aulas, a elaboração das planificações anuais e trimestrais; a postura face ao processo Ensino / Aprendizagem

Parâmetros de avaliação: Saber; Saber – fazer; Ser

No domínio do **Saber**, o professor estagiário demonstra ainda algumas dificuldades no domínio das vertentes linguística, literária e cultural do ensino da língua, necessário à integração no processo E/A.

Este revela satisfatória competência de comunicação oral e escrita nas diversas situações da prática profissional. Revela, ainda, uma preparação e competência científica deficitária ao interpretar e executar o programa da disciplina no que respeita aos métodos de leitura; às técnicas de comunicação oral e escrita, pelo que é necessário um maior esforço por parte do estagiário, no sentido de alcançar maior rigor e profundidade científicos.

A maior dificuldade reside no facto deste não ter ainda desenvolvido a sensibilidade para a análise literária.

Revela pouca consciência relativamente à importância que os documentos reguladores de E/A da língua – legislação, programas, manuais e

outros materiais de apoio, têm na orientação dos conteúdos a leccionar e os pressupostos pedagógicos que lhes estão inerentes.

No âmbito do **saber - fazer**, o Vasco revela facilidade em planificar as aulas que lecciona, depois de devidamente orientado.

O professor estagiário revela progressão ao nível da planificação, mas demonstrando ainda grandes dificuldades, quando os conteúdos a leccionar apresentam maior complexidade e maior aplicação do formando, quer na pesquisa, quer na selecção quer na execução desses mesmos conteúdos. Neste parâmetro há referir ainda que este já percebeu o percurso a seguir, para uma planificação eficaz, mesmo que ao nível da selecção, tenda a optar por conteúdos onde se sinta mais à vontade.

As dificuldades que este revela, resultam do facto do mesmo não desenvolver, ainda, um trabalho contínuo e sistemático. Necessita desenvolver o espírito de pesquisa, como forma de ultrapassar as dificuldades que tem revelado até ao momento.

Começa a introduzir o seu cunho pessoal nas suas planificações.

O professor segue as orientações que lhe são fornecidas e concilia de forma aceitável, os planos projectados com o momento aula. Integra na planificação os diversos domínios da aprendizagem da língua e da literatura, embora de forma ainda pouco estruturada.

Relativamente à execução, este respeita, executa e orienta a aula de acordo com o plano traçado.

Define linhas de continuidade com a aula anterior e os conteúdos leccionados. Consegue, por isso, de forma satisfatória estabelecer o encadeamento e a progressão dos conteúdos e sistematizá-los, ainda que de forma superficial.

Fomenta muito precariamente, o diálogo horizontal e vertical e tenta integrar todos os alunos na dinâmica da aula, diversificando as solicitações.

Gere com alguma facilidade o espaço onde se movimenta, circulando intencionalmente pela sala.

Consegue, já, demonstrar alguma naturalidade e segurança na forma como explana os conteúdos e se posiciona em sala de aula.

Ajusta-se às situações imprevistas com alguma desenvoltura.

O estagiário usa o material de apoio de forma adequada, apesar de pouco diversificado

As estratégias estão orientadas para a acção do aluno e do grupo, fruto da selecção de materiais adaptados aos conteúdos que lecciona e que cativam os alunos,

Ao nível da avaliação, o professor apresentou instrumentos de avaliação e começa agora a perceber a importância do elemento Avaliação na formação dos intervenientes no processo Ensino / Aprendizagem – professor/ aluno. O Vasco não diversifica, ainda os instrumentos de avaliação, fruto da imaturidade profissional.

Ao nível do **Ser**, é receptivo à hetero-avaliação, mas nem sempre cumpre os prazos estabelecidos. Procura, no entanto, melhorar a sua prática, reforçando a proximidade com os alunos, “sentindo-lhes o pulso” e incentivando a sua progressão no processo educativo.

Utilizando o reforço positivo, incentiva a participação dos alunos na aula e desenvolve assim laços afectivos com estes. O professor tem boa recepção no contacto com os discentes.

O professor é simpático, tem boa relação com os alunos e com os restantes elementos da comunidade escolar, apesar de revelar ainda alguma falta de autonomia e dinâmica de trabalho. Acata com modéstia as considerações da orientadora, registando-as e pondo-as, debilmente, em prática.

Síntese:

Tendo em conta que este é ainda um momento de habituação a uma nova situação/realidade, local e hábitos laborais diferentes, reafirmo o facto de se vislumbrar no estagiário, uma maior consciencialização para a realidade laboral.

De um modo geral, tem vindo a progredir relativamente ao início do ano lectivo, mas deve melhorar os aspectos referenciados.

Neste 1º momento é atribuído ao estagiário a menção de Suficiente.

Vila Real de Santo António, 07 de Dezembro de 2007

Quando posteriormente, a orientadora pediu aos estagiários que, conjuntamente, analisássemos e discutíssemos os relatórios de avaliação elaborados pela orientadora, e os seus, estes mostraram surpresa pelo facto de terem constatado que a orientadora reparara em factos que não lhes ocorrera. Ambos mostraram uma atitude de desânimo, porque se consideravam cientificamente mais bem preparados do que o relatório da orientadora relatava.

Dossiês de Estágio

Em Vieira (1993) lê-se:

“O dossier do professor regista as suas actividades de formação, pelo que a sua análise periódica se apresenta fundamental, não tanto por razões de avaliação, mas sobretudo porque permite a realização de reajustes em função do que ele revela das concepções e práticas do professor. O seu estudo evolutivo deve ser feito pelo supervisor, mas também pelo professor.”

A organização de um dossiê que cumprisse as funções de aprendizagem e de apresentação, no final do ano, do perfil de candidato a futuro professor. Este dossiê irá documentando o seu processo e percurso de aprendizagem, de pesquisa, investigação e concepções teóricas, fruto das suas interrogações, observações, reformulações a partir da prática / experiência pedagógica.

Com este tipo de arquivo pretende-se que o estagiário reúna um acervo onde, posteriormente, o próprio possa reflectir as etapas da sua aprendizagem / tarefas e verifique o processo de construção pessoal, social e pedagógico-profissional.

Dentre os vários documentos, o dossiê deveria reunir as planificações, resumos, sínteses, esquemas e bibliografias das pesquisas, grelhas de observação, avaliação dos alunos e documentos relativos a reuniões de núcleo, do departamento, de conselhos de turma, súmulas de reuniões, relatórios de auto e hetero-avaliação, por exemplo.

Pelo facto dos dossiers apresentados não obedecerem aos parâmetros mínimos exigidos, os mesmos não constituíram elemento de avaliação como inicialmente havia sido estabelecido. Pelo facto, a não nos debruçaremos na definição destes documentos.

VI – AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

No capítulo 11, dedicado à **Aprendizagem Cooperativa**, Arends defende:

“A aprendizagem cooperativa é única entre os modelos de ensino porque utiliza uma estrutura da tarefa e da recompensa diferente para promover a aprendizagem do aluno. A estrutura da tarefa da aprendizagem cooperativa exige que os alunos, organizados em pequenos grupos, trabalhem juntos em tarefas escolares. A estrutura de recompensa valoriza o esforço tanto colectivo como individual.”

Este processo foi, sem qualquer sombra de dúvidas, desenvolvido num clima de aprendizagem cooperativa, que resultou no crescimento científico, social e cívico de todos os intervenientes.

Pudemos constatar que os professores estagiários, crendo que não acontece apenas com os estagiários de Língua Portuguesa, revelam concepções de avaliação muito centradas no paradigma psicométrico e apresentam muitas dificuldades na implementação da avaliação nas suas práticas pedagógicas, provavelmente consequência da sua inexperiência a este nível.

Como tal, entendemos que é fundamental que se tente alterar esta situação.

Numa época de tão grande conflitualidade entre professores e Ministério de Educação, é estranho abordar a temática da supervisão pedagógica, visto ser este momento de grande incerteza quer para professores em início de carreira, quer para professores em final de carreira.

No contexto actual, o estágio pedagógico parecerá incongruente, já que a perspectiva é a de que há professores a mais e a formação destes professores é

sinónimo de votá-los ao desemprego ou integrá-los numa carreira que não os prestigia e os lança à infâmia.

A nossa opinião é que o estágio pedagógico é necessário para quem pretende seguir a carreira docente, mas que as regras deveriam ser mais clarificadas e a legislação relativamente ao modelo de estágio deveria ser rectificado.

A precariedade da profissão tem início já no processo de formação, pela indefinição na forma como o mesmo deverá ser ministrado, a prática, característica essencial na formação docente, não está contemplada e os estagiários não têm turma para leccionar, e como tal são considerados estudantes ainda, vem dotar a profissão de pessoas sem formação prática, para que em termos económicos estas pessoas continuem a suportar as suas despesas.

Tendo em conta que nos últimos anos o conceito de “professor” se alterou, devido às várias políticas educativas, o tempo para ensinar está desvalorizado e, por consequência, o tempo para a prender a ser professor poderá resultar num tempo de desperdício.

No entanto este não foi, de todo, um tempo de desperdício. Este foi um tempo de enriquecimento que necessita e merece ser repensado, se queremos a dignificação profissional assente na formação consciente e partilhada.

Ganha o estagiário que partilha das experiências do professor mais experiente, ganha o professor experiente que contacta com as novas correntes e perspectivas educativas, ganham os alunos com a vivacidade dos momentos aula e ganham as escolas que dinamismo.

Avaliação do Projecto

A controvérsia das palavras não está ainda encerrada, porque em qualquer assuntos, nunca nada está encerrado ou terminado. Faça-se então, uma nova caminhada.

Este trabalho levou-nos a apontar algumas pistas de reflexão que julgamos interessantes:

- Que expectativas e percepções têm os professores estagiários relativamente ao estágio;
- Quais as funções do orientador e quais as suas tarefas;

- Que opinião têm os estagiários no fim do estágio pedagógico;
- Que relevância têm os estágios pedagógicos na progressão dos indivíduos.

A prática leva-nos a concluir que existem situações de desfasamento, quando comparamos as concepções com as práticas pedagógicas dos professores.

No caso da avaliação, não há consistência entre aquilo que é defendido pelos docentes e a prática.

Os instrumentos de avaliação dominantes, na disciplina de Língua Portuguesa, são os testes escritos, não se privilegia o bastante a competência da escrita ou do ouvir / falar.

Considera-se que o currículo nacional é bem estruturado, elaborado na perspectiva do aluno crítico e “preocupado”, no entanto, as práticas lectivas e de avaliação são tradicionais e, por consequência, desajustadas.

Tal como diz Alves (2001):

“...as concepções dos professores sofrem a influência de múltiplos factores: a formação inicial; a experiência profissional; a legislação; o aluno; os modelos teóricos sobre o ensino; as teorias curriculares; os dados,...”, acrescentaremos que os sonhos, as expectativas e as duras realidades que nem sempre se compreendem mas acontecem e ou nos magoam ou nos alentam a um novo momento.

Este projecto foi, sem sobra de dúvida um desafio cumprido com satisfação.

VII - CONCLUSÃO

Coimbra, 18 de Janeiro de 1937 – É evidente que eu não queria mudar. A minha verdadeira vocação é ser assim, doente, infeliz, sempre maravilhado e aterrado diante dos outros. Um dos meus maiores amigos, esse, despreza pura e simplesmente o semelhante, se não está ligado a ele por nenhum afecto e o encontra desarticulado da manada humana. Eu não. Não posso desprezar ninguém. Até os próprios inimigos me comovem quando me lembro que opõem o indicador ao polegar.

Sou assim, e quero acabar assim. Mas reconheço que deve ser uma grande comodidade ver passar um enterro sem tirar o chapéu.

Miguel Torga – DIÁRIO I (7ª edição)- Coimbra

Concluído o projecto, e tendo por base o texto de Torga, esperamos ter conseguido ultrapassar a ideia inicial deste profundo texto que reflecte o nosso estado de espírito relativamente aos projectos educativos, realçando a ideia expressa no último período, onde se pode notar um leve toque de ironia.

Consideramos que o tempo que se dedica a qualquer tarefa, não pode ser considerado um enterro, não um momento de marasmo ou indiferença, mas como momentos de renascimento, da revisão, de ressurreição, até de tempos que poderão ser duros, mas necessários ao crescimento mental, psicológico.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, Isabel (org.) (2000), *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora

Alarcão, Isabel (org.) (1996), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora

Altet, M. (2000), *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora

Arends, Richard I, (1995), *Aprender a Ensinar*. Lisboa Editora McGraw-Hill de Portugal

Bártolo, Paiva Campos (1989), *Questões de Política Educativa*. Porto. Edições ASA

Cortesão, Luísa, TORRES, Maria Arminda (1989), *Avaliação Pedagógica II – Perspectivas de Sucesso*. Porto: Porto Editora

Estrela, Albano (1984), *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa. Instituto Nacional de Investigação Científica.

Formosinho, Júlia (2002), *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora

Gama, Sebastião da, *Diário*. Lisboa: Edições Arrábida

Lemos, Valter, NEVES, Anabela *et alii* (1987?), *A Nova Avaliação da Aprendizagem- O Direito ao Sucesso*. Lisboa. Texto Editora

Méndez, J. M. Alvarez (2001), *Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir*. Porto. Edições ASA

Nóvoa, António (org.), (1999), *Profissão Professor*. Porto. Porto Editora

Ribeiro, António Carrilho (1990), *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora

Sacristán, José Gimeno (1999), *A Educação que ainda é Possível – Ensaios sobre a cultura para a educação*. Porto: Porto Editora

Sacristán, José Gimeno (2008), *Consciência e Acção Sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores*. Porto: Porto Editora

Vieira, Flávia (1993), *Supervisão: uma prática reflexiva*. Porto: Edições Asa

Legislação

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro – Novas habilitações para a docência

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 17 de Janeiro – Estatuto da Carreira Docente

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo