

### **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

*Burilar*: Acção de retocar, de apurar, afim de aperfeiçoar ou alindar, de trabalhar e de  
fixar o espírito.

*Labirinto*: Construção composta por intrincadas galerias, múltiplas divisões dispostas  
confusamente, pelo que é difícil encontrar - lhe a saída, entrecruzamento complicado de  
caminhos, onde é fácil alguém perder – se, [...]um traçado sinuoso [...]

*Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Academia das Ciências de Lisboa e  
Editorial Verbo, 2001] e [*Lexicoteca- Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*, Circulo  
de Leitores, 1985].

Sabemos que partir da semântica dos vocábulos *burilar* e *labirinto*, associando - a à  
temática do nosso estudo, não constitui qualquer novidade enquanto processo, pois serão  
inumeráveis os que o usam. Porém, o uso desta via reveste-se de uma importância maior, a  
partir do momento em que a escolha do título recai sobre o primeiro. Tal escolha não foi  
arbitrária, tendo a consulta de dicionários sido uma ajuda preciosa aquando da decisão.  
Com efeito, o verbo *burilar* carrega um ónus significante capaz de traduzir a amplitude do  
trabalho da supervisão que pretendemos espelhar. De par, o substantivo *labirinto*, pelos  
seus mais diversos significados explícitos e implícitos, ao perpassar todo o nosso estudo,  
assume um similar interesse, não podendo deixar de ser enfatizado desde o início.

Sem a pretensão de inovar, iniciamos este trabalho com uma única certeza, a das  
sinuosidades do caminho a trilhar que se apresenta, desde logo, como um processo  
trabalhoso, difícil e confuso. Sabemos o que procuramos, mas não antevemos se e onde  
podemos chegar.

A procura da qualidade, outrora ancorada ao mundo das empresas, tem vindo  
progressivamente a ser introduzida nas organizações educativas. *A alteração das relações  
sociais nas actuais sociedades da informação e do conhecimento e a “nova economia”  
introduzem novas exigências em matéria de educação reforçando o papel central do  
sistema educativo e da escola na formação de uma sociedade com capacidade de  
permanente aprendizagem e de aplicação intencional do conhecimento e, portanto, com  
aptidão para a mudança, sobretudo ao nível da tecnologia* (Ema Corrêa,2002: 11).

O paradigma da Supervisão na formação inicial de professores tem vindo a sofrer  
mudanças na forma como é exercida, as últimas das quais introduzidas pelo Decreto – Lei  
nº 121 /2005 de 26 de Julho, que se quer mais do tipo transformacional, inovadora,

criativa, incentivadora e promotora de conhecimento e autonomia centrada no paradigma da organização – acção – reflexão.

No presente estudo, a reflexão merece especial destaque, uma vez que foi a partir dela que surgiu a implementação de novas formas de acção, centradas no desenvolvimento do pensamento crítico, na autonomia e na emancipação intelectual e profissional dos aprendentes, tendo como pilares as práticas e os instrumentos em busca de melhoria qualitativa. Um desses pilares é apelidado de portefólio, o qual permite ao aprendente passar a ser *co-responsável pela investigação, pela organização, pelo desenvolvimento e pela avaliação do trabalho*, bem como da sua progressão ao nível da aquisição de competências /saberes nos mais variados domínios do conhecimento.

Os procedimentos adoptados foram alargados a *alunos - alunos* e a *alunos-estagiários*, pretendemos desta forma equacionar, compreender e mostrar os meandros labirínticos que situam o objecto do nosso estudo num patamar de formação/ educação crítico-reflexiva nas suas múltiplas dimensões, abrangendo as percepções de quem vivenciou a experiência.

## **1. Problemática em estudo**

A problemática deste estudo prende -se com a necessidade de avaliar e melhorar a eficiência e a eficácia da metodologia usada na formação futuros professores, enquadrando -a no actual quadro legislativo. Ou seja, pretendemos observar e analisar a evolução, ao nível da competência pedagógico – didáctica e científica de alunas estagiárias em formação do curso de Português – Espanhol a partir da avaliação reflexiva das práticas e dos instrumentos utilizados.

## **2. Relevância do projecto**

Hoje, como ontem, é necessário que a investigação acompanhe as necessidades da sociedade, que evolui a um ritmo tão acelerado que parece de difícil acompanhamento mas que, ao mesmo tempo, se transforma num desafio que é preciso ganhar já que *Ce qui intéresse la recherche, c'est ce qui intéresse la société car la recherche est partie intégrante de la société et ses intérêts sont ceux de la société toute entière.* (Fijalkow, 2000: 27)

Conjugar a investigação com realidade educativa em geral e com prática pedagógica em particular foi preocupação que presidiu às nossas intenções, enquanto responsáveis pela orientação de futuros agentes de educação. Assim, a nossa proposta de orientação, a qual tentamos que as nossas alunas estagiárias apreendam, aponta no sentido de que hoje a *escola é menos um local de acumulação de saberes e mais um local de desenvolvimento da capacidade de aprender, permitindo uma melhor inserção dos jovens numa sociedade tornada inconstante* (Perraudau, 1996:13).

Esta visão da escola, enquanto espaço privilegiado de aprendizagem e de preparação dos jovens para os diversos desempenhos na sociedade, implica uma responsabilidade acrescida no que respeita às metodologias didáctico - pedagógicas a implementar junto desses jovens. Neste sentido, a orientação dos futuros docentes deve perspectivar-se de acordo com as exigências do mundo de hoje, com os desafios uma sociedade global, sedenta de conhecimento e com as necessidades expressas pelos aprendentes.

Como já deixámos antever, a nossa perspectiva, face às novas exigências da sociedade que vão muito mais além do *saber livresco*, é a de que urge implementar práticas e criar instrumentos que, respectivamente motivem os alunos, os transformem em sujeitos críticos e inovadores, capazes de rentabilizar de forma autónoma as suas aprendizagens com eficiência e eficácia, ou seja, que o esforço dispendido seja proporcional aos resultados obtidos.

Pelas razões apresentadas, porque a paixão de ensinar, de educar ainda não desmereceu, apesar das sinuosidades dos caminhos que atravessam tal paixão, numa sociedade onde sobressai o “aparente facilitismo” e também porque, apesar de tais sinuosidades, ainda há quem “ultrapasse barreiras”, quem queira percorrer os “labirínticos caminhos” da Educação, continuando a acreditar, não desistindo de lutar pelo seu sonho, julgamos que este trabalho se torna pertinente.

### **3. Objectivos**

Neste nosso estudo, centrámos a atenção num dos sentidos da relação *saber e saber fazer*, isto é, na influência que os saberes adquiridos podem exercer sobre a aquisição de novas competências de natureza didáctico – pedagógica e na busca de mecanismos capazes de as concretizar.

Pretendemos, assim atingir os seguintes objectivos:

1. Problematizar o acto de supervisão educativa na escola de hoje.
2. Conhecer teorias e modelos de supervisão pedagógica.
3. Propor estratégias integráveis numa metodologia de trabalho, fundamentada e programada atempadamente.
4. Testar a eficiência e a eficácia de instrumentos na prática, na orientação, regulação e avaliação da acção.
5. Observar a evolução pedagógico - didáctica e científica de duas alunas estagiárias ao longo do seu percurso de formação.
6. Relacionar o seu desempenho, ao nível da prática pedagógica, inicial e intermédia em contextos semelhantes.
7. Contribuir para a melhoria da qualidade em contextos educativos diferenciados.

#### **4. Questões de investigação**

Tendo em conta os objectivos supra-definidos, ao encetarmos este trabalho, no âmbito do Mestrado em Letras, Especialidade *Artísticos, Culturais, Linguísticos e Literários* é nosso intuito dar resposta às seguintes questões:

1. Que metodologias e/ou procedimentos supervisivos adoptar perante a actual conjuntura teórico-legal da formação inicial de professores?
2. Que competências privilegiar no actual contexto de formação?
3. Serão, a eficiência e a eficácia, garantes de qualidade profissional contínua?

#### **5. Breve referência à metodologia utilizada**

Tendo em conta o problema, os objectivos e as questões investigativas deste estudo, o recurso a uma metodologia do tipo investigação-acção, pareceu-nos pertinente, pois o paradigma um “estudo de caso” permite aprofundar o conhecimento de aspectos da realidade e o mesmo se passa com a construção de portefólios reflexivos na medida em que permitem avaliar e regular a evolução das aprendizagens.

De acordo com os objectivos traçados, foram recolhidos dados através da observação e análise de documentos variados e a sua aplicação, tendo-se recorrido, preferencialmente à análise qualitativa do tipo de conteúdo.

## **6. Limitações do estudo**

Sabemos que as limitações estão adstritas a toda pesquisa, por isso, também a que sustenta o nosso estudo não será exceção. A relevância de as apresentar, prende-se com a consciência de que os equívocos existentes, ao longo do trabalho não foram intencionalmente provocados.

A necessidade de proceder a este estudo, delineou-se na fase inicial do processo de supervisão de alunas estagiárias, dados os dilemas e as inúmeras interrogações que o novo modelo de formação inicial de professores coloca e para as quais havia que encontrar uma resposta tão célere, quanto credível para que o processo de formação fosse conduzido com eficiência, rigor e eficácia. Na busca dessas respostas decidimos transformar os constrangimentos, em desafios, os quais se constituíram, simultaneamente, como o mote e o estímulo no sentido da adequação de práticas e instrumentos propiciadores de progressiva melhoria qualitativa dos *actores* que constituem o binómio aluno /professor. A maior das limitações deste estudo é de natureza cronológica já que, por um lado, o seu objecto se centra no processo de formação inicial de professores o qual não ultrapassa o próprio ano de formação, por outro porque a investigação não pára em nenhum domínio e o que abrange o nosso estudo também não. Por outro lado ainda porque, no essencial, as considerações lavradas, têm por base a experiência, o conhecimento empírico e a observação intuitiva. As limitações apontadas e outras para nós imperceptíveis implicam desde logo, a previsão de que os resultados serão inconclusivos.

O tempo cronológico constituiu-se também como limitação, no caso específico da elaboração de portefólios reflexivos, não sendo possível realizar uma análise diacrónica da aprendizagem e do desenvolvimento profissional das alunas estagiárias, localizando temporalmente todas as suas produções, pelo que a análise se cingiu à observação e à lógica organizativa do próprio portefólio. Também não foi possível fazer a monitorização dos portefólios, tantas vezes quantas as necessárias, ao longo da sua construção porque, na busca de respostas rápidas para as dúvidas que entretanto emergiram, optámos pela metodologia *investigação-reflexão-acção* assente num estudo de caso centrado no desempenho de duas das alunas estagiárias, tendo a construção de portefólios dos discentes assumido uma maior relevância. O alargamento aos alunos estagiários deste tipo de estratégia, enquadrada na mesma metodologia *investigação-reflexão-acção*, foi sendo accionada ao longo do percurso, porém os portefólios só poderiam estar concluídos no

final do processo de formação tornando, difícil ou mesmo inviável uma avaliação muito pormenorizada.

Outra das limitações, provavelmente a maior, prende-se com o facto do núcleo de estágio que supervisionámos ser bidisciplinar o que implica uma enorme sobrecarga no horário das estagiárias, sendo que a disponibilização de tempo para a realização de projectos adicionais ficou quase inviabilizada.

Face às limitações apresentadas, o trabalho desenvolvido e a dissertação redigida contém muitas formulações induzidas a partir de estudos anteriores. Contudo as conclusões, elaboradas a partir dos dados recolhidos e combinados com uma revisão bibliográfica adequada, permitem-nos afirmar, humildemente, que o nosso estudo, ainda que não passe de mais uma forma de pensar em Educação, permitirá dar resposta ao seu principal objectivo: “Contribuir para a melhoria da qualidade das práticas em contextos educativos diferenciados.”

## CAPÍTULO I

### QUADRO TEÓRICO – LEGAL

#### 1- UM CONCEITO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Neste primeiro capítulo escolhemos partir de um de entre outros, igualmente pertinentes e adequados conceito de supervisão assente num *modelo reflexivo de formação de profissional de supervisores e de professores [...] e que ilustra um tipo de formação pela reflexão e experimentação* (Vieira, F. 1993:28). Stones (1984:VII), citado pela mencionada autora, associa supervisão a uma “super-visão”, *qualificação necessária para se ser supervisor*, uma vez que considera *a supervisão uma actividade bastante complexa*, (1993:27). A “super-visão”, qualidade supervisiva de que fala Stones, implica que quem supervisiona tenha que ter capacidade de ver, compreender e explicar o que acontece antes, durante e depois de uma acção em contexto de “sala de aula”. Partindo deste ponto de vista, a supra referida autora define *a supervisão no contexto da formação de professores, como uma actuação de monitorização sistémica da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação*. O conceito é, anos depois, redefinido, pela citada autora, como *teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem*. Entende a referida autora, que *as várias propostas teóricas e metodológicas para a supervisão pedagógica* apontam numa direcção comum - *o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos* (Vieira, 2006:15).

Todavia, o conceito de supervisão amplia-se e alarga-se a outras dimensões quando encarado numa perspectiva construtivista, sendo que assim *implica, também, uma maior humildade e aprender a usar os contributos científicos de um modo criativo na construção das soluções para os problemas* (Soares, M. C. I. in *Supervisão de professores e inovação educacional*, 1995:142).

Deste modo, o conceito alargado às suas múltiplas vertentes permite deduzir que a actividade de supervisionar pressupõe, pelo menos, considerar três grandes dimensões: *o quadro conceptual e teórico, a observação, a experimentação, a planificação e a avaliação e a dimensão pessoal e interpessoal na formação*.

Pareceu-nos, assim, pertinente iniciar o nosso estudo a partir da primeira dimensão apontada e registar, no ponto seguinte, alguns conceitos teóricos subjacentes a modelos de formação de professores, anteriores a este estudo.

### **1.1. DEFINIÇÃO DE ALGUNS MODELOS DE SUPERVISÃO E SUA RELAÇÃO COM PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO.**

A maioria das obras que consultámos incluem abordagens ligadas aos diversos modelos supervisivos, destacaremos apenas alguns desses modelos, nomeadamente os escolhidos por Moreira, M. A. (2001: 85- 89) , por Vieira, F. (2003: 27-28) e por Caseiro, M.C. C. (2007: http). Num caso e noutro são seleccionadas e sintetizados os conceitos de modelos supervisivos que, por semelhança / actualidade (clínico, reflexão-investigação-acção-reflexão) e/ou por contraste (o artesanal / prescritivo), se prendem com o universo da supervisão em contexto escolar. Nós seleccionámos os que, a seguir se registam por razões idênticas, sobretudo por permanecem como referenciais válidos nesse mesmo contexto.

#### **i. Modelo artesanal /prescritivo (Wallace,1991)**

Segundo o modelo artesanal, os futuros professores devem ser colocados a praticar como o mestre, o modelo, o bom professor, o experiente, o que sabe como fazer.

Na base deste modelo estão as ideias de autoridade do mestre e da imutabilidade do saber, associadas à crença na demonstração e imitação como a melhor maneira de aprender a fazer.

#### **ii. Modelo behaviorista (Watson, 1912)**

O modelo behaviorista assenta na identificação de situações inerentes ao processo e ao contexto educativo, nomeadamente, as dificuldades do processo de ensino/ aprendizagem, os conteúdos a ensinar, o modo de ensinar, a forma de gerir o programa e o espaço - aula, a necessidade de manter um clima envolvente com os discentes e de integração na escola e na comunidade educativa, a fim de que sejam seleccionadas as competências de maior utilidade para o professor, para que um programa de treino dessas competências seja desenvolvido.

**iii. Modelo clínico** (Cogan,1973) e (Goldhammer et al, 1980)

O principal objectivo do modelo clínico é melhorar a prática de ensino dos professores e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos, tomando como ponto de partida a prática do professor na sala de aula, a partir da qual o professor, conduzido pelo supervisor que o ajuda, deve fazer a análise dos fenómenos ocorridos e repensar o seu próprio ensino.

**iv. Modelo psicopedagógico** (Stones,1984)

O modelo psicopedagógico de Stones consiste em ensinar os professores a ensinar, apoiando – se num corpo de conhecimentos derivados da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem comuns a dois mundos, o da relação de ensino-aprendizagem entre o supervisor e o professor e o da relação de ensino - aprendizagem entre professor e alunos.

**v. Modelo centrado na aprendizagem e no desenvolvimento** (Alarcão e Tavares, 1987)

Trata-se de um modelo que engloba teorias de vários outros modelos, considerando que o futuro professor continua um ser em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências, pelo que se destaca o papel do supervisor, o qual deve propiciar ao formando uma aprendizagem centrada em vários patamares, nomeadamente, a demonstração, a reflexão, a apresentação e análise de modelos e de conceitos, a exploração de atitudes e sentimentos, jogos de simulação, problemas a resolver, e tarefas a executar.

**vi. Modelo centrado na prática reflexiva** (Schön, 1987) e (Zeichner, 1983)

Este modelo continua a reunir muitos seguidores, propõe uma epistemologia centrada na prática, que tenha como referencial as competências que se encontram subjacentes à prática dos bons profissionais, comportando a formação do futuro professor uma forte componente de reflexão, a vários níveis, a partir de situações práticas reais. O objectivo é que, através da prática reflexiva, o professor progrida no seu desenvolvimento e construa a sua forma pessoal de conhecer.

## **vii. Modelo investigação -acção (Lewin,1944)**

Entende-se como uma forma de questionamento auto - reflexivo, sistemático e colaborativo dos professores, para melhorarem a sua prática através da reflexão sobre os efeitos da acção, tornando-se uma actividade privilegiada da construção de conhecimento profissional para os professores e para as instituições a que pertencem, ao levá-los a identificar e resolver os problemas educativos. Trata – se de um processo de compreensão aprofundada e intervenção informada, não apenas sobre a acção social e educativa, mas também sobre o contexto em que essa acção se desenrola, através de uma metodologia espiralada de planificação - acção – observação - reflexão sobre a acção.

Referenciados os principais modelos de formação de professores, parece - nos importante sublinhar que qualquer modelo de supervisão, aplicado ao processo de formação de professores assenta obrigatoriamente num outro processo, o educativo / formativo, pelo que este estudo ficaria *esventrado* se nele se omitisse uma reflexão sobre os *actores* mais directos em educação, o professor e os alunos, ou sobre o contexto, a escola como organização ou sobre o quadro legislativo que sustenta e legitima as múltiplas “acções” do processo. Para que tal não aconteça, no ponto dois dissertaremos sobre o papel das teorias e dos contextos em Educação.

## **2. TEORIAS E CONTEXTOS**

Anteriormente, foi referida a importância de alargar o universo teórico da Supervisão às dimensões da reflexão sistémica da prática pedagógica, isto é, à acção junto da comunidade educativa, ao contexto em que se desenvolve essa prática e ao quadro normativo que a orienta. Partindo destes pressupostos, parece primordial dedicar algum espaço neste trabalho para a abordagem do Currículo enquanto pilar que suporta a educação na escola.

### **2.1. CURRÍCULO: CONCEITO E TEORIAS**

Em termos semânticos, o termo *currículo*, define-se como *um caminho a percorrer, um percurso*, ou seja, algo em constante movimento. Trata -se de algo aberto e participado.

A sua construção é sempre feita em função do aluno e em ligação directa com o meio envolvente, a sociedade.

Ao longo dos tempos a definição e as concepções de currículo têm sofrido alterações constantes, já que está intimamente ligado ao contexto social que também é mutável.

John Dewey (1902) terá sido o primeiro autor a apresentar uma definição de currículo propriamente dito ao colocar, pela primeira vez, as crianças no centro das preocupações curriculares. Foi uma ideia demasiado avançada para a época e, por isso, teve poucos seguidores nesse período histórico, em que o mundo estava mais preocupado com a Revolução Industrial e Agrícola. As ideias de currículo apresentadas por Frederick, que colocavam a tónica no aumento da produtividade e na redução dos custos da produção, tiveram mais aceitação, pois defendiam a importância da especialização e da eficácia do trabalho. Frederick baseou-se também na teoria de Franklin Bobbit, que apresentara um estudo sobre o *curriculum*, no qual defendia um processo de moldagem do aluno feito pelo professor.

Em 1944, Ralph Tyler defendeu um modelo curricular que auferiu de muitos seguidores até à década de 80/90. Tratava-se de um modelo baseado na racionalidade técnica, ou seja, defendia uma pedagogia por objectivos, introduzindo a avaliação científica em detrimento da medição.

Em 1969, Joseph Schwab fala em *currículo prático*, defendendo que o mais importante não é definir o que devemos saber, mas sim *aquilo que os alunos aprendem*.

Roldão, M. Céu (2000:11) afirma que *o essencial do currículo escolar e da existência da escola é a necessidade de responder a uma necessidade socialmente reconhecida*. Perante tal asserção, poderemos constatar que a questão curricular também tem sido analisada enquanto factor gerador das desigualdades sociais e que, associada a esta concepção de currículo, estará a promoção e a instauração de lideranças sociais. Ou seja, só os detentores de saber é que podiam aceder aos lugares de topo da sociedade. Era um currículo catalisador das diferenciações sociais e sexuais. Em Portugal, por exemplo, até à década de 60/70, o poder político considerava que as mulheres não necessitavam de frequentar a escola, relegando-as para as tarefas do lar como actividade mais adequada à sua condição.

Mais recentemente, ainda segundo a mesma autora, assistimos ao desenvolvimento do currículo democrático a *escola e o currículo têm como objectivo proporcionar a todos, porque a todos vão ser precisos* (2000:11). Subjacente a esta afirmação está, certamente,

um conceito de currículo que pretende abranger todo o cidadão. A designada *Escola de Massas*, cabe naquela concepção. Em Portugal desenvolveu – se a partir da década de 60/70 e só agora começa a divergir para outras práticas educativas, emergentes do crescente modelo de globalização social. Anteriormente, o conjunto das aprendizagens, adquiridas nos bancos da escola, mantinha-se imutável ao longo da vida das pessoas. Nos dias de hoje, os efeitos da globalização originam frequentes mutações culturais, tecnológicas e científicas as quais obrigam a adaptar e a gerir o currículo segundo as novas exigências sociedade onde se aplica. Deste modo, é hoje unanimemente aceite que os conceitos de *currículo* e de *programa* são completamente distintos ainda que indissociáveis. Assim, a supra citada autora defende que ao currículo se devem associar *as aprendizagens que se visam, enquanto que os programas das diferentes disciplinas não é mais do que o conjunto de instruções, é uma previsão da organização possível* (2000:11).

Na verdade, o currículo é algo mais do que a simples definição de um conjunto de competências e conteúdos emanados do Ministério da Educação para as diferentes áreas disciplinares. Actualmente, há um conjunto de saberes aos quais os alunos têm acesso e que não estão contemplados nos programas curriculares tradicionais. Estamos perante um novo tipo de currículo, *o currículo oculto*, ou seja, aquele conjunto de aprendizagens que podem ser adquiridas pelos discentes, quer no seu processo interactivo com os colegas e com a família, também ela mais informada, quer através das que resultam do contacto com as novas tecnologias de informação e comunicação as quais têm vindo a transformar o mundo numa verdadeira *aldeia global*.

Perante a constatação desta nova realidade, urge transpor a gestão do currículo para a alçada das escolas, com base nas realidades sociais e económicas em que estão inseridas, ao invés de estar centralizada, única e exclusivamente, no Ministério da Educação. Desta forma, emerge a necessidade de ligar *o Currículo* a um *Projecto*. Este parte, segundo a autora mencionada, de uma *realidade, orienta-se para um fim e é concebido e gerado pelas pessoas que nele se envolvem* (Roldão, 2000:17). Uma nova designação de currículo nasce o *Currículo Real* o qual vai responder às diferentes características geográficas, sociais e culturais de uma determinada comunidade educativa e que será sempre diferente de escola para escola. Porém, uma questão se coloca de imediato, não será este tipo de escola que cria currículos reais onde, de acordo com autora referida, *a pretexto de diferenciar se reduz o nível de aprendizagem e de exigência para uns - os portadores de diferenças, os mais difíceis e se centra a selecção social dos que melhor se adaptam às*

*normas?* (2000:18). Ainda que pertinente, a questão levantada pela autora, suscita - nos concordância e discordância. Se por um lado, um currículo real pode acentuar as diferenças sociais, por outro, consideramos que, se não se organizarem os currículos em função das dificuldades cognitivas, físicas ou psicológicas dos discentes, o insucesso escolar gera ainda mais insucesso, mais desmotivação e maiores índices de abandono escolar. Neste sentido, pensamos que cada escola, de acordo com a sua realidade, deverá encontrar o caminho das aprendizagens dos alunos mediante a elaboração de um projecto próprio, ainda que a *pedra basilar* seja sempre o Currículo Nacional que lhe servirá de referência base. Falaremos, a seguir, da concepção de currículo como projecto.

### **2.1.1. O Currículo como um Projecto.**

Com a publicação do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, assistimos no nosso país ao desenvolvimento das concepções do currículo na vertente de projecto. *No quadro de desenvolvimento da autonomia das escolas, estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um Projecto Curricular de Escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função de cada turma, num Projecto Curricular de Turma, concebido, avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos* (Reorganização do Ensino Básico, 2001:13). Fica claro que a partir deste momento o currículo passa a ser entendido como um projecto, à luz das novas orientações.

A propósito da reflexão acerca do tema, Carlinda Leite (2001:6) considera que enquanto *no Projecto Curricular de Escola se define em função do currículo nacional e do Projecto Educativo de Escola o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto [...] o Projecto Curricular de Turma essa definição é feita para corresponder às especificidades da turma e deverá permitir um nível de articulação (horizontal e vertical) que as situações reais tornam possível concretizar. De facto, é ao nível do Projecto Curricular de Turma que é possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos diversos professores dessa turma, de forma a romper com a mera acumulação de conhecimentos e propiciar uma visão interdisciplinar e integrada do saber.*

## 2.2. ESCOLA / INSTITUIÇÃO ENQUANTO LOCAL DA ACÇÃO PEDAGÓGICO – DIDÁCTICA E DE APRENDIZAGEM.

Ao lado das questões que os diferentes tipos de currículo puderam suscitar, sobretudo o modelo mais recente, que poderá gerar e acentuar a diferenciação social, outra questão se coloca: – Para que serve a escola? O tipo de currículo que se implementa, numa determinada escola, pode fazer variar a função principal da escola, enquanto instituição curricular. Um projecto curricular pode ou não valorizar, por exemplo, as vivências dos alunos, pela experiência feita, o saber fazer. Na busca de uma resposta para a questão levantada pode considerar-se a escola tal como a mesma autora a concebe [...] *instituição social própria, especificamente organizada para assegurar de uma forma sistemática relativamente eficaz e económica, um determinado conjunto de aprendizagens que socialmente se tinham como necessárias para determinado tempo, contexto e sector da população* (2000:11). Nesta abordagem está bem patente a importância da interligação do meio social com o desenvolvimento do currículo o qual tem evoluído, ao longo da história, em estreita relação com as mutações sociais. Perante tal realidade, a escola nunca pode ser uma instituição neutral, já que depende sempre do contexto social, cultural, religioso e político vigente. Desta forma, o currículo transforma-se também num instrumento do poder político/religioso instaurado, sendo através dele que se veiculam e validam determinados tipos de cultura e de saberes. Nos países ocidentais o currículo é fortemente influenciado, por exemplo, pela cultura judaico cristã, enquanto que nos países árabes o currículo sofre influências, mais ou menos deterministas do islamismo nas suas mais variadas vertentes. A realidade escolar destes países prova que a escola no século XXI ainda não é neutral.

A escola, na sua caminhada em estreita ligação com a sociedade, tem vindo a mudar o seu paradigma educacional. Até à década de 60, a escola era influenciada pelos efeitos de um ambiente económico e social caracterizado por uma certa estabilidade, quer em termos sociológicos, quer em termos curriculares, realidade materializada pelo manual único e imutável ao longo de várias gerações. Era então frequentada apenas por elites perpetuadoras do poder socialmente vigente e causadoras de profundas divisões sociais. A partir da década de 60, a escola abre-se a todas as classes sociais e todos são, mais ou menos, obrigados a frequentar a escola, (escolaridade obrigatória) e surge a *escola de massas*.

Fruto da globalização crescente e das migrações populacionais e em resultado das melhorias dos transportes e das assimetrias regionais/mundiais, temos, vindo, ultimamente a assistir a outros fenómenos sociais muito importantes, com implicações na vida escolar, que se caracterizam pela necessidade de integração das pessoas, quer adultos, quer crianças, de outras regiões ou países e que veiculam uma cultura muito diferente da dos países acolhedores. Estamos perante um fenómeno de integração escolar designado por *multiculturalismo*. A função da escola e o tipo de currículo a organizar alteram-se substancialmente. De um currículo único e normalizado passamos a ter um currículo mais aberto/real, que terá de responder às novas exigências sociais, fruto das alterações sociológicas atrás referidas.

Em síntese, se até meados do século passado a escola servia, em termos gerais, para ensinar *a ler, escrever e contar*, aprendizagens consideradas como suficientes para que qualquer cidadão pudesse ter acesso a um emprego estável e duradouro, nos tempos de hoje tal não se verifica. A escola terá, agora, que se adaptar às novas realidades sociológicas e económicas, organizando o(s) currículo(s) com base no princípio *—educar para a mudança*. Para isso, é necessário que a instituição escolar recorra à elaboração de Projecto(s) Educativo(s) que resultem de uma profunda reflexão interna, identificando claramente as principais dificuldades e potencialidades e desenvolva um conjunto de estratégias, tendo em vista superar os constrangimentos detectados. Todavia, para que, com este trabalho de reflexão, se obtenham resultados positivos é necessário fomentar na comunidade escolar o *trabalho colaborativo, a liderança e a prática do debate entre os professores* (Gouldad, 1984) bem como com toda a comunidade educativa. Subjacente às novas realidades escolares e a este novo conceito de escola e sua organização, está a necessidade premente de se criarem rupturas ao nível escolar, em resultado das mudanças ocorridas no mundo. É fundamental que a instituição educativa, que ainda hoje age e executa em função de regras estabelecidas superiormente, mude de *paradigma de acção*. Para isso, também é necessário que as escolas tenham a autonomia suficiente para poderem elaborar os seus próprios Projectos Educativos, com base numa ampla reflexão interna. Só assim é possível desenvolver uma verdadeira cultura de escola, coerente, ambiciosa e actuante em perfeita interligação com o meio social, não descurando a permanente e sistemática avaliação de processos e estratégias, em função dos resultados obtidos.

Em suma, consideramos que a escola dos nossos tempos “deve servir” para responder às exigências do mundo actual, naquilo que se designa *educar para a mudança ou educar para a cidadania*, procurando, conseqüentemente, desenvolver e flexibilizar os currículos em função das novas realidades sociais.

Quando falamos de educação para a mudança e / ou para a cidadania, não podemos igualmente esquecer o papel da escola, numa perspectiva de melhoria do sistema de ensino e de atenuar os seus efeitos no que respeita às desigualdades sociais. No caso de Portugal, a partir de 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, começa a desenhar-se uma nova política educativa alicerçada na ideia da concepção do currículo como projecto.

Na sequência do estipulado no quadro normativo supra mencionado e ainda a partir da reforma do sistema educativo iniciada em 1989, surge o Decreto-Lei n.º 6 /2001 de 18 de Junho que vem alterar, significativamente, não só o papel e as funções dos docentes, como também, em termos muito globais, as funções da escola enquanto instituição. A educação para a cidadania de que se fala, no referido Decreto-Lei, acaba por se traduzir num processo de *educação e formação ao longo da vida, numa perspectiva de educar para a mudança*. Do ponto de vista curricular a escola passa a *assumir-se como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e integra e articula, na sua oferta curricular, experiência e aprendizagens diversificadas. Passa a dar-se maior atenção ao espaço efectivo envolvendo os alunos em múltiplas actividades, bem como um maior apoio ao estudo* (Reorganização Curricular do Ensino Básico, Junho de 2001:36). Deste modo, o currículo assume-se por um lado, como um Projecto de Escola, onde se definem linhas gerais de orientação, em termos curriculares, privilegiando-se a articulação vertical entre os diferentes ciclos de escolaridade e, por outro lado, surge um currículo concebido e elaborado, ao nível do grupo turma, o Projecto Curricular de Turma, o qual se centra na articulação horizontal das diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e em articulação com o Projecto Educativo.

Neste contexto surge, a designação de *Gestão Flexível do Currículo*, cujos pressupostos conferem mais autonomia financeira e pedagógica à escola. Deste modo, cada comunidade educativa, em função da sua especificidade, tem autonomia para, dentro de limites prévia e legalmente estipulados, introduzir as alterações curriculares que achar mais apropriadas, ainda que um currículo nacional orientador continue a existir.

Esta nova forma de abordagem do currículo, mais *real e flexibilizado* em função do meio social, cultural e económico dos alunos, obriga a alterar o papel dos professores. Se até à década de 80, a preocupação dos docentes se direccionava para a transmissão de conhecimentos científicos, cumprindo zelosamente os programas definidos superiormente, com as supracitadas alterações legislativas, as preocupações dos professores passam a orientar-se para uma multiplicidade de funções resultantes, como já foi referido, das mutações ocorridas no mundo e à quais têm que adaptar-se. *Além das funções tradicionais desempenhadas neste posto de trabalho, mais circunscritas ao ensino das disciplinas habituais, acrescentam-se nos últimos anos, outras mais recentes: criar hábitos de saúde (aprender a comer, hábitos de higiene e cuidado do corpo, prevenção contra doenças), apoio psicológico, educação ambiental, educação rodoviária, educação anti – sexista, anti – racista e anti - classista, educação para o consumo, cooperação para o Terceiro Mundo, educação da vontade, educação sexual, etc.* (Pacheco, J. A, 2000: 20 ). Ao professor, enquanto profissional, é exigido não só a leccionação dos conteúdos disciplinares, mas também o *saber reflectir e agir autonomamente* em função do contexto geográfico e social em que está inserido. Os professores têm, agora, de desempenhar novos papéis, novas funções, em resultado das profundas alterações sociológicas que o mundo e a sociedade sofreram, nomeadamente as resultantes da alteração profunda do conceito e dos papéis da estrutura familiar. À escola e por, consequência, aos docentes é pedido que eduquem, não só, no sentido tradicional do vocábulo, isto é, como transmissor de conhecimentos, mas também no sentido seu sentido mais lato e integral. Ao professor de hoje é exigido que incuta nos discentes valores, atitudes, enfim que promova uma educação direccionada para a cidadania.

De acordo com o que tem vindo a ser referido podemos concluir que, neste momento a política educativa terá que se desenvolver segundo três vertentes fundamentais centradas numa *escola*, que se deseja autónoma financeira e pedagogicamente, num *currículo*, flexibilizado em função de cada realidade sócio-económica e geográfica e num *professor multicultural, aberto*. Se em relação às duas primeiras vertentes, escola e currículo, já foram lembradas e questionadas múltiplas situações, as relacionadas com a *profissionalidade docente*, ou seja, as que se relacionam com a designação de um “bom professor” ficaram aquém. É destas que nos ocuparemos seguidamente, já que se prendem directamente com o tema prioritário da dissertação que nos propomos elaborar.

### 3. PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Helsby, Knight, McCulloch, Saunders & Warburton (1997) registam que qualquer docente, para agir com profissionalismo deve demonstrar [...] *níveis de dedicação e compromisso, trabalhar longas horas e aceitar a natureza aberta das tarefas, que frequentemente se reflectiam em casa e na vida privada [...] aqueles autores também pressupunham um esforço máximo para fazer o melhor possível e ainda uma procura constante de um desempenho cada vez melhor* (1997: 9-10).

É consensual a ideia de que é o conhecimento, em múltiplas áreas que distingue a profissão de docente de outras profissões. Neste sentido, consideramos que qualquer docente que queira atingir níveis elevados de profissionalismo, terá de cumprir três deveres fundamentais: o de assiduidade, de pontualidade e o de empenhamento, isto é, uma entrega total e absoluta ao trabalho que realiza, ousaremos mesmo dizer, que o trabalho deve ser colocando senão à frente, pelo menos em pé de igualdade com a vida pessoal e familiar. Um bom profissional tem que ter um verdadeiro *sentido de missão e deontologia profissional*. Ainda segundo os supracitados autores o professor deverá ser capaz de *estabelecer relações interpessoais apropriadas e empáticas com os alunos, dando prioridade aos interesses e ao seu bem-estar, assim como lidar com profissionalismo com os colegas, pais / Encarregados de Educação e outras entidades externas quando tal for necessário e ainda (...) possuir elevados níveis de destreza para responder, de forma inteligente, às múltiplas exigências de um ambiente complexo e em constante mudança* (1997: 9-10). Ou seja, a sociedade global e multicultural em que vivemos, associada às novas exigências do mundo actual obrigam questionar e a repensar a *identidade profissional dos professores*.

Lee Shulman (1986/87), considerado o pai das questões ligadas à identidade profissional realizou um estudo destinado a conhecer, identificar e analisar a *dimensão do conhecimento profissional do professor*, onde afirma que o conhecimento é uno, indissociável, mas é necessário estudá-lo, organizando-o em patamares piramidais, da base para o topo, de acordo com a seguinte sequência:

1- *Dimensão do Conhecimento* relacionada com os conteúdos curriculares, as matérias a ensinar.

2- *Conhecimento do Currículo* que associa ao currículo formal, programas, orientações e estratégias a adoptar.

3- *Conhecimento Pedagógico Geral*, o qual se refere à organização e à gestão da classe, não sendo, contudo, exclusivo de uma disciplina.

4- *Conhecimento dos Fins, Objectivos e Valores educacionais*, os quais devem ser inculcados aos alunos.

5- *Conhecimento dos Aprendentes e suas características*, o qual se relaciona com o conhecimento do aluno individualmente e das mutações que sofre ao longo da vida escolar.

6- *Conhecimento Pedagógico de Conteúdo*, sendo esta uma dimensão exclusiva do professor, onde a ciência e a pedagogia se interligam, se tornam indissociáveis. Assim, cabe ao docente *desconstruir* os conteúdos, permitindo, aos discentes, apreendê-los de forma facilitada e propiciadora de aprendizagens sólidas.

7- *Conhecimento dos Contextos* que permite conhecer, não só o espaço micro, que é a sala de aula, mas também o meio envolvente nas suas dimensões geográficas e sociológicas.

Freema Elbaz (1988) acrescentou mais uma dimensão, que tem a ver com *Conhecimento de si próprio*. Esta dimensão poder-se-á caracterizar como a capacidade própria de um professor que, meditando reflexivamente acerca da sua prática pedagógica, nas suas múltiplas vertentes, é capaz de adaptar essa prática às necessidades dos seus alunos, o que se repercute no trabalho que desenvolve com eles.

Sabemos que a identidade profissional dos docentes se distingue de qualquer outra profissão, pela forma como o professor é capaz de *manipular* os diversos saberes /conteúdos, em contextos diferenciados, junto dos alunos, em prol da melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens. Neste sentido, além da competência científica, que pode ser património intelectual de um qualquer profissional, o professor terá de desenvolver outras competências que lhe permitam agir com profissionalismo, em função dos contextos sociais e educativos em que está inserido. Para se conseguir este desiderato permanente, é exigido ao docente formação actualizada e permanente que lhe permita adaptar-se às múltiplas realidades que emergem de uma sociedade mutante, evolutiva, criadora e exigente. Partindo deste pressuposto, compreender-se-á que a necessidade dessa formação permanente deve ser apreendida, inequivocamente, ao longo do processo de formação inicial do, agora designado aluno estagiário, competindo ao supervisor orientar nessa direcção, a partir da definição de linhas de actuação claras, propiciadoras de melhorias, de transformação, implicando a participação e a colaboração dos alunos

estagiários na construção reflexiva de “saberes” que conduzam à sua, progressiva emancipação profissional, ao mesmo tempo que, a partir de práticas assentes numa visão da educação centrada nos valores, promovam o desenvolvimento e aquisição das diversas competências junto dos discentes. Em suma, almeja – se a transformação do conhecimento empírico, em conhecimento profissional validado pela sistematização reflexiva, o que conduzirá a um desempenho docente com a qualidade no presente e com garantias para o futuro.

D.Schön, em *Educating the Reflective Practitioner* (1987) vem concretizar e alargar as ideias ligadas às dimensões do conhecimento, defendidas pelos autores supra referenciados, acrescentando uma outra questão, muito ligada ao tema desta dissertação, registando: *a formação do futuro professor inclui uma componente curricular de matriz crítico-reflexiva a partir das situações práticas reais*. D. Schön é, assim, defensor de uma metodologia de *aprender a fazer, fazendo*. O modelo defendido pelo autor, parte da realidade vivida e define um caminho que passa por quatro etapas fundamentais que são as seguintes:

1- *Conhecimento da acção* que se relaciona com posicionamento assumido pelo professor na execução de uma acção.

2- *Reflexão na acção*, a qual não se desenvolve de imediato. Trata-se de uma acção que não decorre de uma reflexão prévia, sendo por isso não reflexiva e que se traduz nas estratégias e metodologias utilizadas e desenvolvidas na sala de aula, nomeadamente aquando de questões colocadas pelos alunos.

3- *Reflexão sobre a acção*, trata-se de uma etapa em que é necessário avaliar o trabalho realizado. Assim, partindo de uma análise retrospectiva da acção realizada, é preciso detectar os pontos fortes e os fracos da acção para posterior continuação ou correcção respectivamente.

4- *Reflexão sobre a reflexão na acção*, esta é uma etapa, também, designada por *Metareflexão*. Para D. Schön (1987) a *reflexão sobre a reflexão da acção ajuda a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções*. Transpondo a teoria para a prática, esta etapa será o efeito da acção da formação do docente sobre o trabalho realizado com os seus alunos. Poderemos considerar que, nesta perspectiva, um bom professor será aquele que, com base na reflexão do seu conhecimento na e sobre a acção, consegue alterar a sua forma de actuar, recorrendo a

estratégias e metodologias inovadoras em função dos diferentes contextos educativos e das necessidades do ensino /aprendizagem.

Flávia Vieira, citando Zeichner (1993; Zeichner e Liston (1996) e Zeichner e Tabachnick (1991) regista que *a reflexão profissional não garante, por si só, a qualidade das práticas educativas, na medida em que pode servir diferentes propósitos [...]. O poder transformador do professor dependerá da visão de educação em que se inscreve, assim como do modo como as decisões e opções pedagógicas incorporam uma crítica aos factores institucionais e sociais que condicionam a transformação* (2006:16). Na opinião da supra citada autora, o tipo de reflexão varia de acordo com modelo de educação em que se aplica, pelo que *numa visão democrática da educação, a reflexão profissional assume um objectivo político: a autonomia do educador e dos educandos*, neste sentido cabe ao professor ver a educação como *espaço de transformação pessoal e social* e deve orientar a sua actuação no sentido de *uma pedagogia emancipatória centrada na reflexividade do professor na autonomização do aluno* (2006:16).

Tal como D.Schön preconizava, a reflexão sobre a reflexão na acção como uma etapa a percorrer para se ser um bom profissional, assim também Vieira (2006:17), após citar (Kemmis, 1999:105) considera que enquanto *instrumento de acção crítica, a reflexão reconhece e denuncia a tensão entre o mundo como ele é e como poderia ser, implica o conflito e a subversão [...]. No contexto de ensino, a reflexão supõe que o professor problematize as justificações e implicações das suas opções.*

O questionamento permanente dos docentes sobre a acção educativa possibilita modos de acção alternativos, a transformação das práticas educativas, a reconstrução de saberes, sobretudo quando *confrontado com outros contextos de conhecimento* nomeadamente o “contexto público” conhecimento mais lato e o “contexto partilhado” conhecimento mais restrito porque *produzido nas situações de aprendizagem* profissional.

Em contextos de formação, uma orientação reflexiva, deverá propiciar a construção progressiva do conhecimento em função da realidade do contexto em que se insere e das necessidades a ele inerentes. Será um processo construtivista do saber, o qual se deve pautar por um trabalho colaborativo onde a reflexão partilhada dê lugar à planificação da acção e à sua avaliação reflexiva e participada, tendo por base uma atitude dialógica e crítica entre os participantes e a qualidade do desempenho.

A dimensão do conhecimento do professor e as práticas crítico - reflexivas foram, no essencial as duas das vertentes ligadas à profissionalidade docente que equacionámos.

Parece-nos agora oportuno abordar uma outra dimensão indissociável da profissionalidade de um professor, a da qualidade.

#### 4. CONCEITO DE QUALIDADE

##### 4.1. CONCEITOS GERAIS / ABRANGENTES

Conhecem-se algumas dezenas de definições de qualidade, quer de Organizações internacionais, quer de grandes autores e teóricos do tema, porém todas têm em comum alguns aspectos essenciais, nomeadamente que não existem organizações, sistemas e produtos de qualidade, sem que as pessoas tenham excelentes desempenhos e as organizações saibam aprender; que o objectivo é que os bens e serviços satisfaçam os destinatários dos mesmos; que a qualidade tem que andar associada à inovação – processo criativo capaz de mudar o que o sistema organizacional faz (estruturas, competências, tecnologias e processos); que ter qualidade implica fazer bem e cada vez melhor, a menor custo, à primeira aquilo que cada organização tem por missão fazer e ainda que é preciso encantar e caminhar para a perfeição.

Particularizando, o conceito de qualidade, segundo Berrio, Júlio (1988), cf. F.Bexiga (2007), *não é uma questão só de agora, das gentes da nossa geração que estão no poder (económico, político, ideológico ou moral [...] o que sucede, agora, como já sucedera na história mais remota, é que cada grupo no poder teve um conceito determinado de qualidade*. Na verdade a qualidade, nos primórdios da humanidade, media-se sobretudo em função da capacidade que o homem tinha para satisfazer as suas necessidades básicas: alimentação, vestuário, segurança. É, no entanto, a partir da Revolução Industrial que, tendo em conta, por exemplo, os novos paradigmas laborais e tecnológicos, surge a necessidade de um maior aperfeiçoamento e melhoria dos bens produzidos, tendo em vista satisfazer uma clientela que começa a ser cada vez mais exigente. Segundo José Orvalho e Sónia Neto, foi a partir desta época que começou a surgir *um conjunto de obras escritas que tanto se aplicavam às empresas como às administrações públicas e que assentavam na profissionalização das pessoas e na preocupação do custo benefício* (2005: 5). Ainda segundo os mesmos autores, as teorias científicas de Taylor, Fayol e Weber, que se baseavam na divisão e especialização do trabalho, na influência decisiva de factores de estimulação e motivação recursos humanos e na autoridade baseada no formalismo burocrático, respectivamente vieram introduzir na sociedade de então, novos paradigmas organizativos e melhoria da qualidade.

A partir do século XX os estados, confrontados com a gestão de múltiplas funções, nomeadamente as ligadas à educação, saúde, segurança e justiça, começam a introduzir ao nível organizativo, os princípios e os métodos da gestão aplicada nas empresas.

David Garvin – Professor da Harvard Business School, citado por Silva Vicente e José Orvalho, defende que a *Qualidade é algo indefinível que só se sente quando falta. E nessa altura já é tarde para a atingir.* Porém, no contexto deste estudo, importa principalmente definir qualidade em contexto escolar, o que faremos de imediato.

#### **4.2. QUALIDADE EM MEIO ESCOLAR NO ÂMBITO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Ao nível das escolas o conceito de qualidade vai também sofrendo evoluções, já que a escola se encontra em estreita ligação com o meio envolvente, quer ao nível sócio - cultural, quer ao nível político - económico. Numa primeira fase, em meados do século passado surge especialmente, nos Estados Unidos a ideia que *as escolas não marcam a diferença* (Costa 1996: 20). Ou seja, os resultados que os alunos obtinham estavam, única e exclusivamente ligados ao substrato familiar e ancorados a um referencial cultural e económico das famílias dos discentes. A partir da década de 60, com a publicação do relatório Coleman (1966) esta forma de pensar a qualidade das escolas foi posta em causa. Os estudos realizados na época vieram comprovar, efectivamente, que *as escolas podem fazer a diferença*, tal como defendeu Edmons (1977) cf. F. Bexiga (2007). A qualidade do ensino passa a estar ligada, aos processos de gestão e administração das escolas que directa e indirectamente têm influência nos resultados obtidos pelos alunos. A partir daqui as questões da qualidade na escola passam a estar correlacionadas com os diferentes actores educativos em presença: alunos, professores, pais e encarregados de educação e, em termos globais, toda a comunidade educativa. A escola nesta perspectiva passa a conceber-se *como um local de trabalho para a formação integral e, a par dos currículos formais e académicos valorizam-se igualmente os currículos ocultos* (Isabel Venâncio, 1994: 7). Tendo em conta as novas variáveis educativas e aquelas que a sociedade globalizada apresenta, começam a surgir, no âmbito educacional, as questões ligadas à eficiência, em termos de processos e eficácia centrada nos resultados, entroncam no conceito da qualidade emergente. Ora tais questões abrangem o universo do nosso estudo, pelo que alicerçadas em considerações teóricas sobre o tema, tentaremos questionar, o que é qualidade em meio escolar? Que premissas subjazem a essa qualidade? Que

condicionalismos impedem de a atingir? Como é que a qualidade ou a falta dela interferem na aquisição e desenvolvimento das competências de futuros professores?

Julgámos útil recuar no tempo, para referir que preocupações com a qualidade sempre existiram e são intrínsecas à natureza humana. Houve alturas em que as pessoas produziam para o seu consumo, sendo a qualidade entendida como comida simples e boa, sobrevivência, abrigo e bem-estar. Actualmente, os consumidores não têm capacidade de influenciar, através da própria produção, a maior parte dos produtos que consomem e, por isso, exigem garantias da qualidade desses produtos.

Assim, a procura da qualidade, outrora ancorada ao mundo das empresas, tem vindo, progressivamente a ser introduzida nas organizações educativas. *A alteração das relações sociais nas actuais sociedades da informação e do conhecimento e a “nova economia” introduzem novas exigências em matéria de educação reforçando o papel central do sistema educativo e da escola na formação de uma sociedade com capacidade de permanente aprendizagem e de aplicação intencional do conhecimento e, portanto, com aptidão para a mudança, sobretudo ao nível da tecnologia* (Ema Corrêa, 2002: 11). Seguindo esta linha de pensamento, a forma de atingir qualidade tem vindo a sofrer mudanças, nomeadamente ao nível da formação de professores, através da forma como é exercida essa formação, que se pretende democrática e agora mais do tipo *transformacional*, incentivadora e promotora de uma pedagogia centrada na alteração de práticas, que se querem mais modernas e inovadoras, progressiva e organicamente mais autónomas e adaptadas ao contexto educacional. No entanto, para Gibson *aquilo que parece eficaz em determinadas situações pode considerar-se desorganizado e incompetente noutras* (2006:321). Deste modo defende uma orientação assente num modelo do tipo *intermitente*, já que a melhoria da qualidade para a excelência pode variar de acordo com as diferentes situações. O citado autor acredita que o novo conceito, do tipo *transformacional*, é definido *como a capacidade de inspirar e motivar os seguidores a alcançarem resultados superiores aos inicialmente previstos e obterem recompensas internas* (2006: 355). Esta forma de orientação parece estar baseada na capacidade e na visão que os líderes imprimem nas organizações no sentido de motivarem os seus colaboradores em função das metas, objectivos e a missão da organização. Para Bass, citado por Gibson *uma das características mais importantes dos líderes transformacionais é o seu carisma* (2006: 355). Segundo esta perspectiva, um líder transformacional tem uma capacidade inata /treinada para provocar a mudança de atitudes nos colaboradores no

sentido de estes aumentarem os respectivos níveis de eficiência e eficácia na organização. Ainda segundo Bass, citado por Gibson, *carisma é um ingrediente necessário da liderança transformacional, mas só por si não é suficiente promover processos transformacionais* (2006:355).

Está hoje reconhecidamente aceite que se desejamos melhorar os níveis de qualidade nas escolas, é importante a conjugação de esforços de todos os agentes, desde os órgãos de chefia, passando por professores e auxiliares. Há necessidade de se implementar uma cultura organizacional capaz de ajudar a melhorar os níveis de desempenho.

Concluimos que é absolutamente necessário que as escolas se revistam de uma cultura organizacional assimilada por todos os intervenientes no processo educativo. Ora para que essa cultura se instaure é preciso que sejam desenvolvidas as competências inerentes ao trabalho de cada interveniente. Lembrar a noção de competência, mencionar os diversos conceitos e definir as indispensáveis num docente com qualidade é matéria da nossa próxima etapa.

#### **4.3. NOÇÃO DE COMPETÊNCIA**

Nesta fase do trabalho, depois de termos apontado os aspectos que se constituem como alguns dos alicerces na busca incessante de qualidade, parece-nos pertinente sinalizar caminhos que conduzam à melhoria do desempenho docente centrados nas pessoas e nas suas competências.

A noção de competência foi frequentemente mobilizada a todos os níveis de reflexão sobre o ensino - aprendizagem das línguas, porém não foi encontrada uma definição concreta e definitiva.

A origem do vocábulo “competência” remonta à Idade Média e era usado na linguagem jurídica, prendendo –se com a ideia de juízo de valor e de reconhecimento, conceito que chega até nós sem grandes alterações. Semanticamente, ainda hoje, o vocábulo “competência” é usado como sinónimo de outros como, “qualificações”, “conhecimento”, “saber”, “capacidade”, “qualidade”, “savoir –faire” entre outros. No respeito à linguagem a noção de “competência” prende-se com a gramática generativa de Chomsky que introduziu a noção de *compétence linguistique*, associada a todo o sujeito falante que possui um conhecimento da língua que lhe permita produzir e interpretar frases gramaticalmente correctas. A competência Chomskiana é a de um locutor-alocutário ideal, numa perspectiva linguística completamente homogénea.

Posteriormente, Hymes (1984) adianta o conceito de *compétence communicative*, que definiu como um conjunto de aptidões que, de forma desbloqueada e eficaz, permitem comunicar com um outro qualquer sujeito, independentemente do contexto sócio - cultural e interaccional. No âmbito da didáctica das línguas, esta noção aponta para abordagens direccionadas para actos ilocutórios e discursivos.

Véronique Castellotti (2002: 11) pronuncia-se face às noções apresentadas pelos dois autores supracitados e embora não as conteste considera que *le premier a une vision homogénéisante qu'on pourrait appeler une vision mentaliste de la langue et le deuxième une vision variationniste et communicative de celle-ci*.

Sinclair considera que a competência comunicativa é *l'ensemble des moyens, verbaux et non verbaux, mis en oeuvre pour assurer la réussite de la communication* (1987:134). Nesta perspectiva, para Sinclair qualquer indivíduo adquiriu competência comunicativa desde que se faça compreender sendo apenas necessário que as interacções se estabeleçam.

Outros autores se pronunciaram na tentativa de definir “competência” nomeadamente Maigneueau (2000) que distingue três competências: a linguística, a genérica e a enciclopédica. A primeira insere-se no domínio da língua, a segunda é vista como a apetência em produzir e interpretar enunciados de forma correcta segundo o contexto. A terceira é o conjunto de conhecimentos que um sujeito adquire de acordo com as suas mundividências e experiências. É um saber que se enriquece a partir das interacções do dia a dia, sendo por isso variável de indivíduo para indivíduo. Podemos concluir que na interpretação de um enunciado, nenhuma das três competências apresentadas por Maigneueau se basta a si própria é da junção das três que a mensagem essencial de um texto se compreende.

Outras definições têm sido propostas, nomeadamente sob forma de capacidades cognitivas e comportamentais, como é o caso da apresentada no Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde que de acordo com aquelas capacidades apresenta a competência linguística, comunicativa e sócio cultural.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas define competências como *o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de acções* (QECR, 2002:29) e faz referência a três diferentes componentes: a linguística, ainda que estabeleça a distinção entre as competências: lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica; a sociolinguística, que respeita ao conhecimento e às

capacidades necessárias para lidar com a dimensão social da língua; a pragmática que integra as competências discursiva, funcional e de concepção.

Do que foi exposto, poder-se-á concluir que a asserção inicial, que apontava para a ideia de que não foi encontrada uma definição concreta e definitiva se comprova. Assim, não poderemos falar de “competência” mas de “competências” que, no que respeita às línguas, são indissociáveis e se complementam.

O Ministério da Educação na Introdução do documento referente à publicação/ definição das competências essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do Currículo Nacional do Ensino Básico e regulamentadas pelo Decreto – Lei 6/2001, faz questão de explicitar qual o sentido em que é usado o termo “competência” no documento elaborado. *O termo “competência” pode assumir diferentes significados, pelo que importa deixar claro em que sentido é usado no presente documento. Adopta-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso* (2001:9).

No que respeita à Língua Portuguesa são igualmente transcritas as diversas competências que um aluno deve desenvolver ao longo do ensino básico nos diversos domínios. Ora, o mesmo documento vai apontando também processos de operacionalização dessas competências, as experiências de aprendizagem, pelo que o professor também deverá ter adquirido as competências necessárias, que o tornem capaz de as seleccionar e operacionalizar, adequadamente e com qualidade, de acordo com as diferentes situações de aprendizagem, também elas contempladas no referido documento (2001:36).

Mas de que competências estamos a falar num âmbito tão multifacetado como o do ensino em geral e do ensino da língua portuguesa em particular ou outra língua em geral?

Antes de nos referimos às específicas de um docente de línguas, urge lembrar o que alguns autores, como Sílvia Vicente e José Orvalho referem, ao referirem de competências no mundo actual, nomeadamente num contexto organizacional como o da escola. Segundo aqueles, *num mundo de globalização de recursos, qualquer organização racional pode adoptar modelos e meios idênticos aos que são utilizados pelos melhores. O que está a diferenciar os países e as organizações, são as pessoas e as suas competências (conhecimento, qualificações e experiência)*. Seguindo a mesma linha, a *Union Carbide – empresa norte-americana* registou que: *Os recursos materiais e tecnológicos tornam as coisas possíveis, mas são as pessoas que fazem com que as coisas aconteçam*. No entanto,

para que “as coisas aconteçam” é preciso saber como fazê-las acontecer ou seja é preciso ter adquirido as competências inerentes a um desempenho eficaz. Boyer (2000) defende que *as competências necessárias a um desempenho com qualidade se podem reunir em três grupos a partir:*

1- *Do potencial estimado* – motivação, carácter, desejo de desenvolvimento, saberes e conhecimentos detidos, saber-fazer.

2- *O saber-fazer profissional* com base nos conhecimentos profissionais.

3- *As iniciativas de acção ou cognição*, orientadas para a resolução de problemas em contexto de trabalho (experiência e provas dadas).

Acrescenta o mesmo autor que *formar pessoas é, certamente, a melhor forma para o desenvolvimento das competências inerentes a um bom desempenho profissional e centram-se em três áreas:*

- *o saber (o conhecimento);*

- *o saber-fazer (aplicação em contexto trabalho);*

- *o saber-ser (desempenhos e comportamentos).*

Uma vez mais se constata, que é da qualidade dos desempenhos que sobressaiem as competências.

Que competências serão então exigidas ao professor de línguas em geral e ao de Língua Portuguesa em particular, para que desempenhe o seu papel com qualidade?

#### **4.3.1. QUALIDADE DOCENTE: QUE COMPETÊNCIAS?**

A resposta à questão colocada não se pode dissociar dos conceitos registados ao longo do ponto anterior em virtude da sua multiplicidade de sentidos. Torna-se, contudo, pertinente acrescentar outras definições específicas que embora caibam nos conceitos mencionados se devem enumerar, sobretudo porque a sua aquisição é inevitável a um qualquer docente, mas insubstituível num docente de línguas.

Perrenoud (1999), ao inventariar as competências do professor, refere as múltiplas dimensões da sua actuação quer ao nível estritamente individual quer junto dos alunos ou ainda no seu envolvimento com a escola ou com os pais e encarregados de educação. Reforçando a convicção de que a dinâmica social implica novas formas de relacionamento a que a escola não pode escapar, salienta a necessidade do trabalho em grupo, contrariando a tendência para o isolamento da actividade docente. Ao defender a reflexão individual sobre o trabalho a desenvolver por cada docente, o autor reafirma competências

tradicionalmente reconhecidas, tais como *ser capaz de organizar e de orientar as situações de aprendizagem, de gerir a progressão das aprendizagens, de implicar os alunos no seu trabalho e de conceber e desenvolver mecanismos de diferenciação*. Esta tarefa será tanto mais conseguida quanto maior for a capacidade reflexiva do professor, tal como a entende, por exemplo, Alarcão, I (1996).

Para além das competências subjacentes à actividade docente, no âmbito deste trabalho importa, sobretudo, destacar as específicas, aquelas que se integram no perfil de um bom professor de Português.

O documento intitulado “ Ensino e Aprendizagem do Português na Transição do Milénio”, publicado pela APP, ao traçar o perfil do professor de português no Séc XXI, aponta sete competências, que apelida de “mandamentos” que deverão enquadrar o percurso pedagógico do professor de Português ” e que passamos a enunciar:

- Conhecer e dominar a língua;
- estimular as competências comunicativas;
- praticar metodologias activas e diversificadas;
- regular o processo de ensino e aprendizagem;
- gerir a(s) diversidade(s) e a(s) diferença(s);
- envolver-se em dinâmicas de grupo;
- promover a mudança.

Apesar do documento referenciado, ser anterior à publicação do Decreto-Lei nº 6 /2001, consideramos que as competências apontadas continuam actualizadas, sendo aliás mencionado no referido normativo, tendo sido a partir dele que se estabeleceram as diversas competências a adquirir pelos alunos, nos diversos graus do Ensino Básico e onde, implicitamente, também se apontam as competências dos professores nas várias disciplinas do currículo escolar, uma vez que é a eles que cabe implementar, junto dos discentes, situações de aprendizagem propiciadoras de aquisição das competências definidas.

No supra mencionado documento foram referidas as principais competências inerentes à actividade de um professor de Português, todavia julgámos pertinente ajustar a nomenclatura e definir as suas principais características. É o que nos propomos fazer seguidamente.

#### **4.3.1.1. Competência linguística**

A competência linguística inclui os conhecimentos lexicais, fonológicos, morfossintáticos e outras dimensões da língua enquanto sistema. Independentemente do valor linguístico, da sua variação e das suas funções pragmáticas e suas realizações.

#### **4.3.1.2. Competência (s) sociolinguística (s)**

As competências sociolinguísticas referem-se às condições sócio - culturais do uso da língua. Esta componente afecta fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, ainda que os interlocutores tenham consciência desse facto.

A competência sociolinguística permite-nos realizar funções da linguagem conforme o contexto. Esta consiste na sensibilidade e interpretação das convenções do uso da língua determinadas por aspectos do contexto específico do seu uso, como o dialecto, o sotaque, a diferença de registos e a interpretação de referências culturais. É um saber relativo aos valores, às normas e práticas institucionais. Neste sentido compreende-se a perspectiva de Hymes quando sublinha que a presença do interlocutor e do meio é determinante para a aquisição dos referidos “saberes”. Para Hymes não basta que um indivíduo saiba e use a fonologia, a sintaxe e o léxico de uma língua para que tenha adquirido total competência linguística em termos comunicativos. Nesta perspectiva um indivíduo demonstra possuir competência se souber quando, a quem, com quem, onde e de que maneira falar. É esta competência que nos permite compreender o grupo e contexto social em que a língua é usada.

#### **4.3.1.3. Competência (s) pragmática (s)**

As competências pragmáticas dizem respeito ao uso funcional dos diversos recursos linguísticos, que respeitam o domínio do discurso, da coesão e da coerência, a identificação de tipos e formas de enunciados entre outros. É a capacidade de saber usar a língua com a finalidade desejada.

## **5. COMPETÊNCIAS GERAIS E INDIVIDUAIS**

As competências gerais não são as específicas da língua, mas aquelas que qualquer falante recorre para realizar as mais diversas actividades, mesmo as linguísticas. Qualquer utilizador de uma língua pode executar as tarefas e as actividades necessárias para lidar com as situações comunicativas, utilizando competências individuais adquiridas a partir da sua experiência anterior.

### **5.1. Conhecimento declarativo/ científico (saber / saber – aprender)**

Este conhecimento é entendido como um conhecimento que resulta da experiência (conhecimento empírico) e de uma aprendizagem mais formal (conhecimento académico). Qualquer falante de língua portuguesa, ao viver no nosso país, possui conhecimento empírico relacionado com o que as aprendizagens realizadas no meio que o rodeia. Toda a comunicação humana depende de um conhecimento partilhado do mundo, que foi adquirindo e desenvolvendo durante a infância, pela experiência adquirida durante a adolescência e a vida adulta e enriquecido pela educação que a vida e a escola lhe propicia. Cada indivíduo constrói os seus conhecimentos de acordo com os seus interesses e por isso é variável de pessoa para pessoa. Um conhecimento novo não é apenas acrescentado aos anteriores, pode modificar, remodelar e até reestruturar o anterior. Neste sentido, é imprescindível que o orientador de um futuro professor o leve a fazer cumulativamente uma aprendizagem e uma reflexão sistemática dos múltiplos conhecimentos inerentes a um desempenho com qualidade.

### **5.2. Competência de realização / execução (saber – fazer)**

Para um candidato ao exercício docente, o “saber-fazer” é a primeira competência na ordem de prioridades. Porém, esta competência, muitas vezes ligada às capacidades, depende mais da aptidão de pôr em prática os procedimentos “estratégias” do que dos conhecimentos declarativos. A competência de realização / execução da acção depende de múltiplas variáveis, por vezes, inexplicáveis. Poder-se-á dizer que nunca se adquire totalmente, porque as realizações não dependem exclusivamente de quem as programa.

### **5.3. Competência deontológica (saber – ser / saber – estar)**

A competência deontológica, globalmente, pode ser vista como a soma das características individuais, traços de personalidade e atitudes que dizem respeito à visão do indivíduo sobre si e sobre os outros e à vontade de estabelecer um relacionamento social com eles. Apesar da definição desta competência se centrar exclusivamente sobre o indivíduo e dele depender, aquele que “abraça” a profissão de professor tem que obedecer às regras pré – estabelecidas tem que ter a capacidade de se adaptar aos diversos contextos tem que cumprir a sua “missão” nunca desmerecendo as suas obrigações profissionais desempenhando – as de acordo com as "linhas mestras" da docência. A deontologia profissional de um professor obriga a que o “nós” se sobreponha muitas vezes ao “eu” em prol do bem-estar de toda a comunidade educativa.

### **5.4. Competência de aprendizagem (saber – aprender).**

A competência de aprendizagem estará, mais directamente, com os aprendentes / discentes. Todavia, decidimos incluí-la neste trabalho, alargando-a também à aprendizagem *alunos - estagiários* em formação. Na origem de tal decisão, esteve em, primeiro lugar, o facto da nomenclatura *aluno estagiário* ser a utilizada para designar o *futuro professor* no actual quadro legislativo, Decreto – Lei nº 121 /2005, de 26 de Julho, ao estabelecer os novos princípios orientadores dos estágios pedagógicos. Em segundo lugar, porque uma das metas deste trabalho é analisar a evolução, ao nível da competência pedagógica – didáctica e científica de *alunos estagiários* do curso de Português - Espanhol na formação inicial de professores. Em terceiro lugar, porque no Quadro Comum de Referência a *competência de aprendizagem* é definida *como a capacidade demonstrada por um indivíduo para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo, nos conhecimentos anteriores*, sendo ainda concebida como ... *um saber como ou estar disposto a descobrir o outro, quer o outro seja uma língua, outra cultura, outras pessoas, quer sejam novas áreas de conhecimento* (QECR, 2002:33). Consideramos, assim que a aquisição da competência de aprendizagem, por um aluno – estagiário, assume uma dimensão fulcral já que ela implica, certamente, predisposição e *abertura* para a descoberta, para a inovação, para a consolidação e aquisição de múltiplos *saberes*.

Finalmente, importa referir o papel determinante do orientador/supervisor no âmbito do *item* “competências”, reportando - o para o decurso da fase formativa do aluno estagiário, desenvolvida ao nível do estabelecimento escolar. Na nossa perspectiva, compete-lhe, logo no início dessa fase, facultar ao aluno - estagiário um suporte escrito com o registo das diversas competências a adquirir pelos estagiários e pelos alunos. Deve seguir-se uma análise conjunta dos documentos fornecidos para que o seu conteúdo seja compreendido pelo aluno - estagiário. É importante sublinhar e fazer sentir, inequivocamente, a importância, da definição e aquisição de competências, quer as que se reportam aos discentes, quer as que a si próprio dizem respeito e que são inerentes ao processo de ensino/ aprendizagem. Cabe, também, ao orientador/supervisor explicar que, a definição prévia de objectivos e de competências, associada à apresentação de indicadores de medida, permite uma avaliação dos níveis de desempenho mais transparente e objectiva. Este procedimento, ao viabilizar a reflexão, a partilha e a discussão sobre os *itens* dados a conhecer, faculta uma avaliação mais justa. Por outro lado, esta forma de actuação propiciará ao aluno estagiário a possibilidade de traçar o seu percurso de formação no sentido da sua progressão contínua e qualitativa.

### **5.5. Competências - chave na sociedade da informação e do conhecimento**

A sociedade da informação e do conhecimento, que integramos, exige a aquisição e o desenvolvimento de competências específicas que implicam uma aprendizagem ao longo da vida as designadas *competências – chave*. Este tipo de competências emerge da vontade expressa dos líderes europeus de desenvolverem, na União Europeia, a *economia do conhecimento mais dinâmica e mais competitiva do mundo*. No que é designado por “estratégia de Lisboa” o êxito de tal economia depende da consecução de metas estipuladas em cada estado membro. A educação tem assim que adaptar –se aos desafios que a nova sociedade impõe e arranjar mecanismos de intervenção e mudança capazes de responder a esses desafios assentes num novo paradigma educativo, onde imperem os valores de qualidade e universalidade.

Segundo Mariana Dias, a *aprendizagem ao longo da vida implica a construção de saberes estruturantes que permitam continuar a realizar aprendizagens durante todo o percurso de vida*. Tais aprendizagens constituem –se como um *corpus* de saberes de

natureza diversificada resultantes da integração de conhecimentos e capacidades os quais se designam por *competências –chave* (2006: in *Noesis* nº66).

Depois das reflexões até agora tecidas, o esquema que, a seguir se apresenta pode ser um indicador das etapas a ultrapassar para a aquisição de competências inerentes a um desempenho de qualidade máxima.

### 5.6. Esquema – síntese de competências inerentes a um desempenho com qualidade



As tecnologias são, também ferramentas facilitadoras da gestão do conhecimento e competências. Aos orientadores compete a tarefa de organizarem e articularem as diversas etapas do desempenho e diligenciarem no sentido de uma melhoria contínua dos processos. É por isso importante estabelecer as fases da formação logo no início do processo, as quais podem ser enumeradas da seguinte forma:

- 1.– Planear:** Analisar o ponto de partida e a forma de progressão, no sentido de estabelecer potenciais melhorias e planear medidas a introduzir.
- 2 – Executar:** Colocar as medidas de melhoria em prática e monitorizá-las;

**3 – Verificar:** Analisar e medir os resultados, avaliar eventuais desvios e assegurar se o processo foi melhorado e se pode ser mais aperfeiçoado;

**4 – Agir:** Consolidar o processo (se melhorado), ou introduzir medidas correctivas (se necessário).

Antes de passar ao ponto seguinte, sublinhamos que a inclusão, neste estudo, de teorias que definem os diversos tipos de competências, não se deve entender como mera veleidade, mas antes como uma necessidade que emerge do actual quadro legislativo para formação de futuros professores, de cujos princípios orientadores se pode inferir um trabalho assente em competências. Daremos conta, em seguida, de alguns aspectos dessa legislação, cujo conteúdo considerámos pertinente e susceptível de análise neste estudo.

## 6. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O ACTUAL QUADRO LEGISLATIVO

O Decreto – Lei nº 121 /2005, de 26 de Julho, veio revogar a legislação existente para as licenciaturas em ensino, nomeadamente a portaria nº 431/79, de 16 de Agosto e demais legislação na qual se estabeleciam os princípios a que deviam obedecer os estágios pedagógicos dos ramos de formação educacional. Assim, no supra referido Decreto – Lei, são estabelecidos os novos princípios pelos quais se devem reger os estágios pedagógicos, afirmando, no seu artigo 2º, que estes assumem modalidade de prática pedagógica supervisionada, não dando lugar à atribuição de turma aos alunos estagiários e não conferindo direito a qualquer retribuição. A Portaria Nº 1097 /2005, de 21 de Outubro, vem estabelecer a regulamentação prevista no nº 2 do Artigo 3º do referido Decreto-Lei, atribuindo aos estabelecimentos de ensino superior a competência para a regulamentação da prática pedagógica supervisionada.

O actual quadro legislativo para formação de professores vem, assim, reenquadrar a posição funcional do aluno estagiário no decurso da sua fase formativa desenvolvida ao nível do estabelecimento escolar dos ensinos básico e /ou secundário. Este novo *cenário legislativo*, no qual se enquadra a supervisão pedagógica, obriga a que ela seja entendida à luz dos novos modelos, práticas e contextos educacionais, bem como dos novos contextos da sociedade em geral.

Noutros pontos deste trabalho, já demos conta dos processos de mudança aos quais a escola tem vindo a assistir nestes últimos anos, advindos de uma sociedade também ela em permanente mutação. Tais processos transportam com eles novas necessidades e revestem-

se de alguma complexidade, fazendo nascer novos conceitos como os de projecto, visão, missão, finalidades, competências, estratégias, responsabilidade e co-responsabilidade, monitorização, avaliação, gestão do currículo e gestão da qualidade. São contextos mutantes para os quais o orientador tem que estar preparado, bem como o aluno estagiário. Para além das mutações ao nível dos conceitos, é necessário ainda estar atento à diversidade e multiplicidade de situações relacionadas com a flexibilidade, a interactividade, a preparação para o incerto e indeterminado, situações integrantes da sociedade do conhecimento, a actual.

A busca de respostas e de *caminhos de formação*, no meio desta teia labiríntica de incertezas e de mudanças que conduzam a práticas educativas de qualidade torna-se um burilar incessante em supervisão. É necessário que a monitorização do processo seja efectiva e continuada para que, após a avaliação do processo, se possam, caso necessário, ajustar metodologias, instrumentos e práticas, (re)definir e re(equacionar) competências, objectivos estratégias no sentido de melhorar os processos e preparar o novo professor para as contingências que o ensino lhe reserva.

Vejamos, no ponto seguinte, de que forma a orientação pode influenciar a qualidade do desempenho dos orientados. Apontar-se-ão possíveis caminhos de acesso a melhorias no desempenho profissional, ainda que no meio de situações tão diversas e complexas como as referidas no parágrafo anterior.

### **6.1.Orientação inicial e qualidade do desempenho.**

Em nosso entender a forma como é exercida a orientação nas organizações educativas, bem como junto dos núcleos de estágio, influencia decisivamente a qualidade do desempenho. Muitos autores já se debruçaram sobre os vários modelos de orientação supervisiva e todos manifestam a ideia de que uma formação reflexiva conduz a desempenhos profissionais com qualidade e excelência, tendo preconizado uma pedagogia para a autonomia e emancipação profissional.

No que respeita à formação inicial de professores voltamos a citar Vieira F. (2006:17) *uma orientação reflexiva deve assumir-se como uma epistemologia praxiológica. A autora defende um modelo assente sobre um processo reflexivo de planificação-acção-avaliação, em função do contexto real em que ocorre, mediante uma relação dialógica entre os participantes.*

Segundo a referida autora, há condições que favorecem a prática do futuro professor mencionando como essenciais as condições que a seguir se enumeram:

1) Pressupostos, que associados à ideia de que *um bom professor é um prático reflexivo* se acrescentam outros pressupostos, nomeadamente, os de que *a formação constitui um processo dinâmico e evolutivo e permanente* e ainda os de que *a prática é geradora de teoria*, no entanto, no que respeita a articulação entre a prática reflexiva e a pedagogia, considera a autora haver alguma indefinição, pelo que acrescenta um outro pressuposto o de que *só um profissional autónomo, forma sujeitos autónomos*, num processo de dinâmica evolutiva assente *numa pedagogia centrada no aluno e no processo de aprender* (2006:16). Depreender-se-á, assim que, como em tudo na vida, também em educação a revisão e a reformulação de procedimentos é eminente, não havendo soluções educativas estanques, nem definitivas.

2) Finalidades, é suposto que qualquer futuro professor, ao iniciar o seu processo de formação, saiba as metas a atingir e que ao serem enquadradas no processo da *formação reflexiva de professores* visam *a sua emancipação profissional*. Desta forma o sujeito em formação desenvolverá, não só os conhecimentos didáticos, científicos, mas também todo um conjunto de competências inerentes ao processo educacional, em diferentes contextos, as quais se devem igualmente articular com a *promoção da autonomia dos alunos e assentar em processos de reflexão e experimentação* (2006:19).

3) Tarefas de formação, permitem interligar as teorias e as práticas, no entanto, a acção deve basear-se na definição de critérios de rigor e de exigência pré - definidos que se prendam com *transparência, integração teoria, prática, consistência e organização de recursos, espaço e tempo* para que essa qualidade possa ser medida e avaliada (2006:19).

4) O conteúdo da formação, *deve contribuir para o desenvolvimento das competências* ligadas aos diferentes saberes *disciplinar, didáctico, e criativo; às capacidades de acção educativa, auto-regulação, comunicação, e negociação; postura crítica face aos contextos de actuação profissional*. A autora acrescenta ainda duas outras condições gerais relevantes para uma formação de qualidade, a saber: *relevância e progressão* (2006:21).

Ainda segundo a mesma autora *a relevância do conteúdo define-se pela sua adequação face às expectativas, interesses e necessidades dos formandos, pela sua informatividade (...) e ainda pelo seu potencial de inovação*” (2006:21). Segundo a ponto de vista desta autora, poderemos depreender que o que se pretende é que o aluno estagiário

adquira progressivamente a sua autonomização e emancipação ao mesmo tempo que promove a autonomia dos alunos. O empenho, a organização, a reflexão, a reformulação progressiva de práticas menos bem sucedidas, em conjunto com saberes, experiências, capacidade de inovação / criatividade e espírito de partilha / colaboração, quer do aluno estagiário, quer do orientador, farão dos futuros professores bons profissionais com garantia de progressão e qualidade contínuas. A supra citada autora partilha ainda da visão de Handal e Lauvas (1987), segundo a qual *o desenvolvimento do professor requer desocultação, análise e elaboração dos pressupostos práticos, conceptuais e éticos que subjazem à sua acção e a informam ...* A autora acrescenta que *a progressão não será linear mas sim cíclica, supondo a recorrência e aprofundamento dos mesmos núcleos temáticos em diversos momentos de formação* (2006:21).

5) Papéis, as condições inerentes aos papéis do orientador e do orientado são vistas, à partida pelo segundo como distanciadas e diferentes. Citando a autora, atrás referida, cabe ao orientador *a responsabilidade de criar oportunidades para que os formandos sejam consumidores críticos e produtores criativos de saber, favorecendo a democratização do processo de construção de conhecimentos. A reflexividade, (inter) subjectividade, negociação e regulação são condições sugeridas como facilitadoras do processo.* (2006:21-22). Tais condições incluem um conjunto de atitudes, por parte do orientador, que pressupõem, sobretudo, abertura, disponibilidade e diálogo permanentes, promovam a construção critérios de qualidade assentes em indicadores de medida e de melhoria previamente dados a conhecer aos futuros professores.

6) Discurso – a forma como o orientador /supervisor verbaliza as intenções conducentes às tarefas de formação e a forma como devem ser executadas pressupõem um discurso assente em três qualidades: *focalização, contingência e expressividade*. No que respeita à focalização discursiva, o orientador deve cingir-se à *articulação entre o conteúdo de formação e o discurso com clareza e precisão*” evitando *“a dispersão e a ambiguidade* (2006:23), ainda que num clima de interacção /diálogo que propicie a abertura, a participação dos intervenientes sem assimetrias de papéis. Contingência e expressividade são qualidades que pressupõem a escolha de um discurso plural que facilite a compreensão das mensagens veiculadas e permita *a construção colaborativa do conhecimento* (2006:24).

Perante as condições apresentadas, poder-se-á concluir que os procedimentos inerentes à formação de um futuro “bom professor” assentam na escolha de modelos de

formação centrados sobretudo na organização – acção - reflexão, cujos pressupostos e condições implicam necessariamente, os orientadores e os estagiários. Porém, aos procedimentos apontados devem ainda acrescentar-se características individuais que passam pela *sensibilidade aos contextos e flexibilidade metodológica* (2006:24).

A mesma autora aponta também, *impossibilidades e constrangimentos* que, sobretudo, o actual modelo de formação de professores veio criar e que podem impedir a operacionalização rigorosa das propostas apresentadas.

Consensual, é a noção de que um aluno estagiário virá a ser um bom profissional se, reflexivamente, souber criar condições e saberes que lhe permitam pôr em prática uma *pedagogia para a autonomia* promotora da mudança, da transformação, na formação de indivíduos responsáveis, críticos e produtores criativos de saber, a qual se opõe à *pedagogia da dependência* que conduz à passividade, à estagnação dos aprendentes. (Jiménez RaYa et al., 2005), autores citados por Vieira, a qual afirma que (...) *autonomia em contexto pedagógico, podemos caracterizá-la globalmente como a competência do aluno para se desenvolver como participante crítico, autodeterminado, e socialmente responsável* (2006:25).

De acordo com os autores referenciados poderemos concluir que a profissionalidade docente se atinge quando cumpridos os requisitos que fazem de um indivíduo “um bom professor”, aquele que possui um elevado espírito de missão e sacrifício, é detentor de conhecimentos científicos sólidos acerca da disciplina que lecciona, possui capacidade para desmontar pedagogicamente os conteúdos em função de um determinado grupo/turma e ainda consegue ter uma forte capacidade de reflectir e avaliar o trabalho realizado na perspectiva da organização, da *reflexão sobre a reflexão na acção*, saiba desenvolver, autonomamente, as competências necessárias a um bom desempenho consoante os contextos em que tiver que “actuar”. Cabe ao orientador / supervisor possuir a capacidade de abrir caminhos, de acender tantas luzes, quantas as necessárias para que os alunos estagiários que orienta acreditem que é possível desde que não baixem os braços.

## **6.2. Responsabilidade (s) do orientador / supervisor**

O orientador/supervisor deve assumir a postura de um líder visionário, carismático e transformacional Gibson (2006:355) que desempenha um papel muito importante no desenvolvimento de perfis de futuros professores, tendo em vista alcançar resultados de

qualidade e excelência. É a ele que cabe a responsabilidade de ajudar a construir o processo de supervisão. É em função das dinâmicas desencadeadas pelo acto supervisiivo e na capacidade que estas têm para motivar os alunos estagiários para fazer, que se podem atingir melhores e ou piores resultados no que respeita à sua aprendizagem e à dos alunos em prol da melhoria da qualidade de ensino (Wallace, citado por Vieira, 2003: 30).

A citação mostra, uma vez mais, a inquestionável responsabilidade que os orientadores /supervisores têm na formação e transformação dos alunos estagiários em futuros professores com atitudes interventivas nos diversos domínios da Educação. É importante que eles interiorizem o dever que lhes é exigido pela actividade docente, de intervirem nomeadamente ao nível dos valores e comportamentos, quer junto dos discentes, quer das comunidades educativas onde venham a estar inseridos, a qual deve passar pelo incentivo de uma cultura organizacional própria e responsável. É igualmente preciso, fazer-lhes sentir que o processo se deve despoletar a partir de uma avaliação do meio em que está inserida a escola e só a partir dessa avaliação, se devem accionar mecanismos que permitam a criação de uma cultura/identidade, própria e verdadeira, com reflexos na melhoria da qualidade de todo o contexto educativo. Devem também ser traçadas as linhas orientadoras de actuação, sempre interligadas com as da organização, nomeadamente, *objectivos, missão e estratégias* que se traduzam na eficiência dos processos e na eficácia dos resultados de todos os *actores* envolvidos.

Consideramos que, além da responsabilidade do orientador / supervisor, um dos caminhos para chegar à qualidade passa também por uma capacidade individual impulsionadora de processos eficientes e eficazes.

### **6.3. Constrangimentos e possibilidades**

Nunca será demais referir, que atingir a qualidade e a excelência, na acção educativa, é apanágio de qualquer profissional de ensino, porém as inúmeras variáveis inerentes à profissão docente constituem-se como condicionantes que é preciso ultrapassar, pelo que a qualidade e a excelência ficarão seriamente comprometidas se a forma de as atingir não passar por um trabalho sistemático, gradual e por um saber construído a partir um processo de reflexão centrado na avaliação /auto – avaliação das práticas e dos instrumentos, tendo em vista verificar o grau de concretização dos objectivos definidos previamente.

Reflectindo e avaliando o desempenho, avaliar-se-á também o nível de execução de actividades propiciadoras da melhoria geral das aprendizagens, conducentes ao sucesso educativo dos discentes.

Atingir qualidade excelência, no caso específico da formação inicial de professores, é também o principal dos objectivos da formação. Porém aos constrangimentos inerentes ao processo de ensino aprendizagem acrescentam-se os próprios do contexto de formação que limitam e condicionam a consecução desse objectivo. O actual modelo de formação de professores, ainda que pressuponha finalidades transformacionais e aponte modelos com características democráticas, apresenta muitas insuficiências para que todos os *itens* sugeridos sejam aplicados com qualidade e rigor. Se por um lado, a falta de qualquer suporte que garanta a integração na profissão docente pode levar à desmotivação e à falta do investimento necessário por parte do aluno estagiário, por outro, a obrigatoriedade de realização de prova de avaliação de conhecimentos e competências, prevista no artigo 22º do Estatuto da Carreira docente, pode incentivar a um trabalho continuado e persistente no sentido do saber/aprender e saber fazer, cada vez mais e melhor o que poderá traduzir numa melhoria qualidade do ensino. Porém, uma outra questão emerge. Poderá uma prova de exame atestar ou refutar a aquisição de competências inerentes a um desempenho profissional com qualidade em contexto real? Que repercussões tal situação poderá vir a ter na qualidade da instituição /escola.

A formação inicial de professores, enquadrada no actual modelo de formação, pode criar instabilidade, pois é dispendiosa e arrasta com ela condicionalismos que se prendem, por exemplo, com o facto de não ser possível a leccionação numa turma própria o que dificulta o estabelecimento de ligações pedagógicas reais, de práticas de leccionação continuadas. Os alunos vêem no aluno estagiário alguém muito próximo deles que tem que aprender e ser avaliado e reagem de forma diferenciada consoante a faixa etária. No contexto deste estudo, pudemos constatar que os alunos mais velhos, sentindo que não podem prejudicar um parceiro, tentam ajudar, da forma que lhes parece mais adequada, ficando continuamente quietinhos, calados mas alheios às actividades propostas. Tal postura condiciona a qualidade do desempenho do aluno estagiário, em contexto de sala de aula, pois as necessárias interacções à construção da acção quase não existem e a aprendizagem dos alunos pode ser questionada. Quanto aos alunos mais novos, nem se aproximam, nem se distanciam do aluno estagiário, reagem com a espontaneidade que lhes é própria, mas que é preciso saber controlar. Esta aprendizagem demora algum tempo a

interiorizar-se, sobretudo num principiante que ainda não sabe como reagir. A inação conduz ao descrédito nem sempre possível de recuperar sem a intervenção do professor/orientador junto dos discentes. Num e noutro caso, constata-se que os alunos não reconhecem autoridade de professor ao aluno estagiário que conduz a aula e a lecciona. Parece faltar aquilo que nos atrevemos a registar como “um tal sentimento de pertença” na medida em que o aluno nunca diz “o meu professor”. Ora, as situações apontadas não podem, nem têm que ser remediadas apenas através da intervenção do orientador/supervisor, quer junto dos alunos, quer dos estagiários. É preciso que a partir da reflexão e da avaliação de cada situação se construa mudança, ajustado as metodologias e adequando-as a cada contexto situacional e, especialmente, a cada turma. Urge, uma vez mais, referir que a limitação cronológica interfere nos desempenhos e a análise atenta do horário das alunas – estagiárias que supervisionamos, a qual registaremos com mais detalhe no segundo capítulo deste estudo, permite constatar que a permanência na escola e na sala de aula lhes ocupa grande parte do dia uma vez que a formação é bidisciplinar, pelo que a condicionante tempo afecta a reflexão que se necessita. Compete aos supervisores ajudar a transformar os constrangimentos em desafios e propor formas alternativas de agir. Ora, foi este o processo que abraçámos e sua eficácia constituiu-se à custa dos pequenos passos que, fruto de um *treino* intensivo e sistemático, se transformaram numa passada, progressivamente mais alargada e em condições de chegar à saída do labirinto onde todos tínhamos entrado e donde todos haveríamos de sair.

Apesar de, face aos constrangimentos, termos conseguido vencer barreiras, pensamos que a prática lectiva continuada no ano da formação inicial de professores é muito importante, mas seria mais benéfico a atribuição de uma turma aos alunos estagiários para que a assumissem e dela se responsabilizassem ainda que sempre sobre a supervisão atenta do orientador a quem caberia ajudar a construir caminhos: práticas e instrumentos.

Dissertaremos, no ponto seguinte, sobre instrumentos, práticas e metodologias que se constituem como o principal suporte do trabalho supervisão.

## 7. INSTRUMENTOS E PRÁTICAS

### 7.1. Prática reflexiva/transformacional: eficácia docente

Num primeiro momento, é importante que o orientador da escola propicie ao recém chegado aluno estagiário a sua integração no contexto escola, ajudando-o *a compreender a*

*realidade que, pelo seu carácter de novidade, se lhe apresenta de início sob forma de caos (Mess) na perspectiva de D.Schön, citado por Alarcão, I., (1991: 6) in cadernos Cidine “Supervisão e formação de professores”. Partilhando desta opinião, é necessário que o orientador da escola mostre os caminhos que levam à organização e à montagem do puzzle, que é a educação, para que o aluno estagiário se vá libertando das suas inseguranças e incertezas, ao nível sócio profissional, relacional e epistemológico e através de um trabalho e questionamento crítico - reflexivos sistemáticos, melhore a sua prática e se transforme num profissional que cumpra o principal objectivo do ensino, propiciar aos discentes a aquisição das diversas competências de ensino, através de práticas de qualidade ao mesmo tempo que se vai emancipando profissionalmente.*

Deste modo, a primeira abordagem, deverá ser entendida pelo estagiário como a *fase do desbloqueio* pelo que, através de um discurso informal, far-se-á a caracterização / apresentação do contexto, pessoas e meio. Passada a fase de “desbloqueio”, será iniciada a chamada *fase de preparação para a acção*.

Nesta fase, o papel inicial do supervisor é fundamental, sendo seu dever fazer de tudo para que o aluno estagiário desenvolva progressivamente as suas competências apreenda e aprenda. Para que tal aconteça, é preciso encorajá-lo, demonstrando -lhe que compreende os seus dilemas, motivados pela falta de experiência profissional e pelo processo de avaliação a que está sujeito. Por outro lado, o aluno estagiário sentir-se-á mais tranquilo e capaz de progredir se o supervisor reforçar a ideia que o ano de formação é sobretudo um ano de muito trabalho, mas também de múltiplas aprendizagens para um futuro de possibilidades em que vale a pena investir. Após a *desmistificação* de crenças, o supervisor poderá passar à fase de *reconstrução conceptual* da acção pedagógica, através da leitura e análise reflexiva de documentos, facultando, nomeadamente, o programa da disciplina, a legislação essencial, técnicas de condução da sala de aula, entre outros, bem como iniciar a construção / organização do seu *dossier/ portefólio individual*.

De sublinhar, que o aluno estagiário deverá começar a apreender que alguns dos documentos fornecidos e analisados se deverão tornar instrumentos de consulta obrigatória, pela orientação e esclarecimentos que viabilizam, o que contribuirá para que saiam rapidamente do “caos” e compreendam os mecanismos e os procedimentos inerentes à formação que iniciam. Desta forma o aluno estagiário começará a ter o que Vieira (2006:6) designa por *uma visão caleidoscópica do mundo de trabalho e dos seus problemas*

*e, permitindo uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de aprender a fazer, fazendo.*

Após terem sido ultrapassadas as etapas iniciais e o aluno estagiário já se revelar mais tranquilo e mais confiante, o orientador /supervisor proporá um trabalho com base em metodologias da prática assentes num projecto de Investigação Acção (IA) que tenha como referencial as competências que se encontram subjacentes à prática dos bons profissionais, comportando a formação do futuro professor uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais. O conhecimento na acção passa, em primeiro lugar, por um diálogo que se processa num ciclo assente em três momentos específicos a saber: reflexão na acção, simultânea com a acção; reflexão sobre a acção, posterior à acção; reflexão sobre a reflexão na acção.

Definidas e negociadas as regras entrar-se-á na fase da preparação para a acção, no caso prática lectiva, num projecto de trabalho em que todos devem participar e colaborar para a consecução das metas estabelecidas. No caso específico do núcleo que orientámos, começámos por adoptar a metodologia da IA, centrada nas questões pedagógicas dos alunos estagiários seguidas do desenvolvimento de planos de intervenção, favorecendo uma formação reflexiva e uma pedagogia para a autonomia, nunca dissociadas da perspectiva Schöniana. Esta centra-se numa formação reflexiva que visa a emancipação profissional mediante o desenvolvimento dos saberes disciplinar, didáctico e criativo, no sentido do conceito de “artistry” (1987), o que deverá possibilitar ao aluno estagiário a aquisição da *competência do profissional capaz de lidar com situações únicas, incertas, complexas e conflituais – mas também das capacidades de acção educativa, auto-regulação, comunicação e negociação e ainda, de uma postura crítica face aos contextos profissionais. O desenvolvimento integrado destas competências deve, por sua vez, articular-se com a promoção da autonomia do aluno estagiário e assentar em processos de reflexão e experimentação, o que implica rejeitar a divisão entre concepção e execução do conhecimento educacional nos contextos de formação* (Vieira , 2006: 31- 32).

A sala de aula constitui-se como espaço onde a prática supervisiva se exerce e onde são observáveis as necessárias transformações do aluno estagiário. O questionamento da e sobre a prática deste pelo orientador/supervisor é muito importante no sentido de o conduzir reflexivamente na análise da acção e de sugerir práticas alternativas viradas para a qualidade da aprendizagem. A análise da experiência é complementada pela reflexão escrita, mais simples ou mais complexa, organizada em portefólios reflexivos pelos

elementos do núcleo constitui-se como uma prática recorrente. Esta é uma forma do aluno estagiário reflectir ao mesmo tempo que pode progredir no seu desenvolvimento construindo a sua forma pessoal de conhecer.

Perante o actual *cenário de formação*, inicial de professores, compreende-se que, estrategicamente, antes, e depois cada acção/ aula os elementos do núcleo de estágio pedagógico se reúnam para, respectivamente, serem definidas as diversas fases da acção a realizar e para que seja feita a avaliação do desempenho, nomeadamente, em termos de execução, em função das metas estabelecidas.

No núcleo que supervisionamos é prática comum que, para cada sessão cada um dos elementos redigisse um texto de reflexão / avaliação crítica (auto e hetero) sobre a acção de cada participante, onde se sinalizam os pontos fortes e fracos detectados, bem como propostas possíveis de melhoria a implementar nas acções seguintes. Pretende-se deste modo promover a reflexão e a autonomia e, sobretudo, agilizar o processo, rentabilizando o tempo. O processo de auto - avaliação “reinicia-se” numa espécie de *ciclo de auto – avaliação* de forma a que os resultados permitam a *formulação de propostas concretas quanto (...) formação de professores* (Carina Franco e outros, cf José Orvalho, 2005: 31).

Perante os resultados advindos da metodologia instaurada, torna-se claro que o processo de organização-acção-reflexão-avaliação-acção desempenham um papel importante na promoção da melhoria da execução docente e da qualidade das aprendizagens dos alunos, urge por isso cumpri-lo. Como nenhum processo é infalível, quaisquer que sejam os modelos/ indicadores utilizados para a medição da qualidade da acção, também este o não seria. Por isso, em dado momento do percurso, emergiu a necessidade de criar e /ou adaptar instrumentos que permitissem, no momento certo, avaliar com rigor, clareza, eficiência e eficácia, os aspectos a avaliar ao longo do processo, os quais se relacionam com a maturidade intelectual e utilização de conhecimentos linguísticos e culturais, quer a maturidade relacional, quer ainda a utilização de conhecimentos pedagógico-didáticos, ou seja, instrumentos de orientação e de registo que avaliem as competências evidenciadas ao nível do ser, do saber, do saber fazer /aprender e do saber estar.

A adequação e a construção de instrumentos, a criação de modelos funcionais, nomeadamente grelhas de fácil preenchimento, como as de avaliação de desempenho a partir de indicadores de referência/ qualidade específicos e adequados a cada parâmetro observado, torna -se uma estratégia de acção que permite tornar o processo mais célere e

mais eficaz. Progressivamente, fomos remodelando os instrumentos e práticas, de acordo com o grau de eficiência e eficácia de cada um. Apercebemo-nos que essa eficácia era tanto mais visível, quanto mais simplificados fossem os modelos e a sua aplicação, quer ao nível da planificação da acção, quer ao nível da redacção de documentos comprovativos do trabalho realizado durante as reuniões semanais do núcleo.

Dos materiais implementados, os indicadores de avaliação resultam, assim, num instrumento avaliativo de fácil aplicabilidade, quer em termos de eficiência, quer em termos de eficácia, ao mesmo tempo que podem ser aferidos e flexibilizados em função de cada *contexto específico*.

São os instrumentos, utilizados no âmbito da supervisão e da forma de os utilizar, rentabilizando-os que ocuparão o espaço que se segue.

## **7. 2. Instrumentos de observação pedagógica**

No contexto da formação de professores, além das teorias já referidas, um projecto formativo foi adoptado e experimentado com bastante sucesso na Universidade do Minho, tendo sido impulsionado a partir dos cursos pós-graduação de professores, muitos deles também orientadores de escola, criados naquela instituição de ensino. O referido projecto apontava para uma formação reflexiva de professores, centrado na *investigação-acção* defendendo-se que *na base de um projecto formativo está uma visão da educação (...) ligada ao desenvolvimento profissional do professor [...]*. Vieira (2006: 46) refere que as virtualidades desta ideologia já tinham sido largamente divulgadas e defendidas por muitos autores, entre os quais Zeichner (1984). O projecto ao qual nos referimos aponta para uma forma de questionamento auto-reflexivo, sistemático e colaborativo, que ajuda à construção do saber e à resolução de problemas educativos.

Vieira et al (2006:47) acrescentam que no âmbito mais restrito da formação inicial de professores, a metodologia proposta no projecto *visa articular uma formação de natureza reflexiva e indagatória, com o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar, através do recurso à investigação – acção, a qual funciona neste contexto, como dispositivo articulador das pedagogias da formação e do ensino*. Na mesma obra, são contudo mencionadas as dificuldades na implementação da metodologia IA, no ano de formação, principalmente pela *falta de tempo para o desenvolvimento de*

*projectos, aliada à a falta de experiência anterior de ensino e de investigação / acção, entre outros (2006: 63).*

Como temos vindo a referir, a prática reflexiva é um *mecanismo* de inegável mérito no sentido de que as competências inerentes à qualidade docente sejam adquiridas, porém não implicam apenas processos cognitivos, mas também disponibilidade de tempo, o que no ano de formação nunca é suficiente. No núcleo que supervisionámos, a falta de tempo foi, de facto, uma grande condicionante em virtude de ser bidisciplinar, pelo que sentimos a necessidade de accionar outros mecanismos, os quais, sem substituírem a reflexão a tornaram mais célere. Seguidamente referenciaremos alguns dos que decidimos implementar e das mais valias a eles associadas.

### **7.3. Portefólios reflexivos: instrumento e estratégia de actuação do professor.**

Tal como refere Maria do Céu Ródão (2000) pensamos que os vários instrumentos que sustentam o evoluir do processo de formação de alunos estagiários, se podem agrupar em dois tipos, *os de observação e de registo da acção pedagógica dos estagiários e os de observação e registo resultantes da acção dos mesmos*. A título de exemplo, poderemos referir grelhas de planificação de longo médio e curto prazo, guias de preparação dos encontros de pré e pós - observação, grelhas de observação, fichas de análise de dados, memorandos, entre outros

### **7.4. Passado, presente e futuro dos portefólios**

Ao longo da elaboração deste estudo deparámo-nos com inúmeros conceitos de portefólio. Da análise do conteúdo desses conceitos, ressalta a ideia de que todos assentam nos mesmos princípios, divergindo apenas num ou noutro pormenor, no acrescente ou na omissão de alguns vocábulos ou na forma como é usada a nomenclatura ou terminologia linguística que se percebe personalizada, apoiada em crenças individuais e sobretudo ajustada ao contexto ou contextos situacionais que espelham. No campo da educação, citaremos alguns exemplos que permitirão justificar a evidência que registámos.

*1- Os portefólios são colecções feitas pelos alunos e professores. Podem servir de base para examinar o esforço, a melhoria, os processos e o rendimento, assim como responder às exigências habitualmente feitas por métodos mais formais de avaliação. Através da reflexão sobre as colecções sistemáticas de trabalho de um aluno, os*

*professores e os alunos podem trabalhar em conjunto, no sentido de compreenderem a força do aluno, as suas necessidades e os seus progressos (Tierney et al,1991: 41).*

2- Jorge Nunes (1999) define o *portfolio* como *uma sistemática e organizada "coleção" de evidências (trabalhos) usados pelo professor e pelos alunos para monitorizar o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e atitudes dos estudantes onde não faltam as análises e reflexões sobre as suas aprendizagens.* O mesmo o autor enumera ainda as suas inúmeras vantagens dizendo o *portfolio* [...] *apresenta-se como uma estratégia flexível que oferece inúmeros benefícios a alunos e professores, nomeadamente devido ao facto de permitir documentar o "crescimento" dos alunos, o processo e produto da aprendizagem e a capacidade de resolver problemas, para além de possibilitar a análise das vivências diárias dos alunos (atitudes e valores), [...] O portfolio é uma compilação apenas dos trabalhos que o aluno entenda relevantes (após um processo de análise crítica e devida fundamentação). O que é importante não é o portfolio em si mas o que o aluno aprendeu ao criá-lo ou, dito de outro modo, é um meio para atingir um fim e não um fim em si mesmo [...] o portfolio é, simultaneamente, uma estratégia que facilita a aprendizagem e permite a avaliação da mesma (Arter, 1995).*

3- *Portefólio é um conjunto coerente de documentação reflectidamente seleccionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional, caracterizado por coerência, pessoalidade, significado, reflexão experiencial, documentação, selectividade, continuidade, contextualização no tempo e nas circunstâncias* Tavares e Alarcão (2003).

Tal como referimos anteriormente, podemos constatar que, nos conceitos seleccionados coexistem aspectos sempre associados à flexibilidade, à personalidade enquanto transmissores de crenças e pensamentos únicos e subjectivos, à sistematicidade inerente à etapas da construção ao longo do tempo e à partilha. Tais evidências por serem comuns, podem constituir-se como princípios já que todos espelham um trabalho sistemático de organização-reflexão-acção-reflexão o que pode originar processos de transformação multifuncionais.

Segundo Jorge Nunes (2000), no passado *os portefólios* eram usados como uma espécie de "arquivos" de *registos ou de amostras de trabalhos e capacidades* de gente ligada à área artística, *desenvolvidos ao longo do tempo e em colaboração com outros* (Winsor, 1998).

Ao nível do ensino, a aplicação do conceito surge, na década de 70, no Canadá e tinha como objectivo avaliar o desempenho dos professores. A publicação do conceito, alargado à Educação e a implementação efectiva do “portfolio movement” ocorreu na década de 90 nos Estados Unidos onde se destacou o trabalho de Lee Shulman e os seus colegas no Teacher Assessment Project (TAP), do Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

No presente, sobretudo nos países anglo-saxónicos e especialmente nos Estados Unidos, onde foram considerados como metodologia de topo, a adesão ao uso de portefólios, em variadíssimos contextos, é uma inegável constatação, nomeadamente na avaliação da aprendizagem dos alunos, na avaliação de professores em formação ou de professores universitários ou ainda na certificação de professores já formados, sendo que para essa certificação a apresentação de um portefólio é indispensável, na aquisição de emprego e desempenho de uma determinada função enquanto forma especial de Curriculum vitae.

No nosso país, a experiência do uso do portefólio, quer junto de alunos, enquanto forma complementar de avaliação, quer na formação professores, enquanto estratégia de investigação-acção-formação, ainda só agora começa a dar os primeiros passos.

Importa, contudo lembrar que já no presente ano lectivo, o Conselho Científico para a Avaliação de Professores, entre outras recomendações e procedimentos, sublinha a importância da criação de portefólios enquanto instrumentos de registo normalizados para *a criação a sistematização e organização da informação recolhida e o papel que eles podem desempenhar, quer para a fundamentar a avaliação sumativa, quer para facilitar a avaliação formativa no âmbito do desenvolvimento profissional docente.* O documento publicado aconselha contudo que os portefólios não se transformem *numa mera colectânea de documentos arquivados numa pasta sem critério, nem lógica.* (Decreto Regulamentar nº 2 /2008, de 10 de Janeiro)

Partindo da evidência apresentada, ousamos *profetizar* que o futuro dos portefólios no nosso país se constituirá como uma prática recorrente.

## 7.5. PORTEFÓLIOS DE PROFESSORES E PORTEFÓLIOS DE ALUNOS O QUE OS DISTINGUE?

### 7.5.1. Portefólios de professores

Segundo Matias Alves(2007), *o portefólio do professor é uma colecção razoavelmente pequena e criteriosamente organizada de materiais e recursos produzidos pelo professor ou em colaboração com outros, que sejam representativos, do seu trabalho, do seu estatuto profissional, da sua competência pedagógica, do seu conhecimento dos conteúdos que lecciona, de outros atributos pessoais e profissionais que contribuem para o tornar um professor único, com espaço para a reflexão e auto-avaliação, organizado numa pasta ou dossier ou em suporte digital.*

### 7.5.2. Portefólios de alunos

Citando Valadares e Graça (1998), Matias Alves (2007) regista que *o portefólio do aluno pode ser entendido como uma colecção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos pelo aluno ao longo de um período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão tão alargada quanto possível do seu desenvolvimento (...), correspondendo a um registo da aprendizagem baseado no trabalho do aluno e na sua reflexão sobre esse trabalho. [...] são documentos personalizados do percurso de aprendizagem, são ricos e contextualizados. Contêm documentação organizada com propósito específico que claramente demonstra conhecimentos, capacidades, disposições e desempenhos específicos alcançados durante um período de tempo. Os portfolios representam ligações estabelecidas entre acções e crenças, pensamento e acção, provas e critérios. São um meio de reflexão que possibilita a construção de sentido, torna o processo de aprendizagem transparente e a aprendizagem visível, cristaliza perspectivas e antecipa direcções futuras Jones & Shelton (2006: 18-19).*

As definições apresentadas parecem apenas apontar para os benefícios da metodologia “ portefólio”. Também nós acreditamos nas suas vantagens e parece-nos que, a única desvantagem existente se prende com questões alheias aos próprios alunos, nomeadamente as que advêm dos hábitos instituídos, os quais se constituem como barreiras à implementação deste instrumento como uma forma de avaliação alternativa aos habituais testes sumativos ou com eles coexistir. O que de todo não deve acontecer é que o peso a atribuir aos portefólios não seja inferior ao dos testes, sendo o portefólio um

instrumento de avaliação muito mais abrangente, os testes serão apenas mais um trabalho a enriquecê-lo. Com efeito, para que o portefólio surta o efeito desejado é necessário mudar as mentalidades, na escola e na família. Verificada esta mudança, é preciso que a sua implementação abranja todas as áreas disciplinares e não disciplinares do currículo, para que a crença na sua eficácia possa acontecer.

Uma vez que as vantagens dos portefólios têm sido por diversas vezes enfatizadas, sublinharemos apenas as mais significativas, nomeadamente, as que se prendem com o desenvolvimento de competências gerais e específicas nos aprendentes, com o facto de reflectir a abrangência da aprendizagem, de estimular a síntese e a reflexão, de permitir demonstrar os talentos dos alunos, de se constituir como um elemento de regulação e avaliação das aprendizagens e como um espaço para e auto-avaliação, de fomentar a individualidade e a criatividade, possibilitando um conhecimento mais autêntico do aluno que o elabora, o que faz retomar *ideia de que o portefólio é uma pasta com gente dentro* (Sá-Chaves, I., 2005).

No campo mais restrito da avaliação, Cunningham (1998) aponta ainda algumas razões para que o portefólio se constitua como um instrumento de avaliação alternativa, já que permite a construção da aprendizagem e promove a justiça, enquanto que os *testes tradicionais avaliam apenas um mínimo de competência e os modelos psicométricos existentes* não se apresentam como convincentes.

Também Hart (1994) define portefólio como *um invólucro que contém indícios das competências, ideias, interesses e sucessos do indivíduo*, pelo que a avaliação através de portefólio pode ser considerada uma forma mais real e mais autêntica de avaliação, visto que o seu principal objectivo é desenvolver aprendentes independentes e autónomos. Porém não há qualquer garantia de que a utilização de portefólios implique, por si só, uma avaliação alternativa, mais autêntica, mais participada e mais reflexiva. Na verdade, os portefólios podem facilmente tornar-se meras pastas com colecções de trabalhos dos alunos. No entanto, se bem utilizados, podem influenciar positivamente a forma como se ensina, se aprende e se avalia.

A análise das definições apresentadas permitem-nos concluir que, independentemente do autor que as produziu, a elaboração de um portefólio pressupõe sempre um trabalho de análise, que se traduz numa reflexão escrita, contínua e sistemática sobre uma acção mais ou menos prolongada no tempo.

Pensada a estratégia de construção de portefólios, enquanto complemento da IA, revisitados o(s) conceito(s) importa, agora, registar os pressupostos inerentes à sua construção, algumas propostas que, de acordo com os contextos, se constituam como possíveis sugestões de apresentação e organização de portefólios e o grau de importância que adquirem enquanto “espelhos” do trabalho desenvolvido e das melhorias significativas propiciam. A abordagem deste aspecto será redigida em seguida.

### **7.5.3. Pressupostos e etapas na execução de portefólios de alunos**

Antes de passar à execução da metodologia “Portefólios” junto de alunos importa clarificar e definir os objectivos, bem como os critérios que presidem à sua construção.

É importante partir do pressuposto que a implementação de portefólios é sempre um processo inacabado, pelo que a reflexão sistemática sobre o processo a partir da monitorização permite ajustar, modificar e introduzir alterações ou novidades de modo a tirar o melhor partido da metodologia.

No que respeita à estrutura organizativa e apresentação do instrumento, pensamos que todas as possibilidades são válidas. Para além dos *dossiers*, podem surgir os diários, apresentações em *PowerPoint* entre outros. Os *itens* a incluir, desde que a maioria deles implique um processo de escrita de natureza diversificada, nomeadamente fichas de leitura de livros lidos, produtos multimédia, composições, comentários breves a textos ou a quaisquer situações de aprendizagem (filme educativo, peça de teatro...), resumos, “desabafos”, notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, pesquisa sobre os temas em questão, na Internet, em livros, jornais e revistas, relatórios, relatos de experiências como visitas de estudo, trabalhos individuais e de grupo, ligações com outros temas fora da escola, representações visuais/ ilustrações, entre outras.

A essas formas de registo podem ser acrescentadas reflexões sobre a própria actividade realizada, registando a experiência vivida, as aprendizagens realizadas, as dificuldades sentidas e a forma de as resolver, enfim, tudo o que auxilie o aluno a apropriar-se de seu processo de aprendizagem, pois a principal riqueza do portefólio assenta na selecção dos *itens* a incluir e qualquer produção original e criativa será sempre uma mais valia. Cabe a cada um decidir e dar largas à sua imaginação!

Quanto às etapas de execução, antes de as apresentar é preciso ter em conta que a sequência organizativa implica acções, por vezes, simultâneas, como é o caso da organização e da reflexão. Assim, passada a fase da planificação e apresentação, a

execução do instrumento processa-se segundo uma metodologia circular para que uma vez concluída uma determinada sequência, possamos voltar ao início, recomeçando um novo ciclo.

A pesquisa e a experiência indicam consenso no que respeita às etapas de construção de portefólios, sendo enumeradas as seguintes:

1. Planificação. Neste estágio inicial, cabe ao professor apresentar os prazos de execução e orientar os seus alunos sobre o trabalho a realizar, porém todos devem dar o seu contributo para a implementação da metodologia.

2. Apresentação aos alunos. Nesta fase, devem ser definidos e clarificados os objectivos do portefólio. Para que os alunos possam interiorizar os princípios da metodologia, dever-se-á fornecer uma ficha de consulta com as principais orientações.

3. Colecção. A recolha de evidências para o portefólio pode resultar do normal desenrolar das actividades lectivas para que não haja um acréscimo de trabalho por parte dos alunos nesta fase. Se já fazemos assentar as nossas práticas pedagógicas numa confortável diversidade de estratégias e metodologias, então o trabalho dos alunos deverá espelhar o produto dessas práticas e ficaremos satisfeitos com a riqueza de evidências apresentada nos portefólios. Se tal não acontecer, cabe ao professor reflectir e encetar novos caminhos em termos de situações de aprendizagem que ajudem os aprendentes a demonstrar as suas competências.

4. Organização. As diferentes evidências devem estar organizadas de modo a permitir um fácil acesso e consulta. Tal organização pode ser deixada ao critério dos alunos, partir de sugestões do professor ou, como sempre, ser um processo negociado. Hoje a estratégia “web” pode reunir a adesão dos alunos.

5. Reflexão. Esta é sem dúvida a mais importante etapa do processo. Pode ocorrer em vários momentos. Por exemplo, sempre que é adicionado um novo trabalho ou sempre que o portefólio é revisto. Nesta etapa, o aluno reflecte sobre cada uma das evidências que seleccionou para o seu portefólio, decide quais são as mais representativas dos seus progressos, das suas capacidades e competências, e que, como tal devem permanecer no portefólio enquanto outras devem sair. Esta reflexão pode ser sustentada por fichas concebidas para o efeito e de acordo com os objectivos definidos.

6. Avaliação. Nesta etapa o professor e o aluno devem encontrar-se para discutir a avaliação do portefólio. O aluno faz a sua auto-avaliação, que deve também ser escrita, transmite a percepção que tem do seu trabalho ao professor e este fará chegar ao aluno um

*feedback* da avaliação que faz do seu trabalho. A hetero-avaliação dos pares pode ser uma estratégia a implementar, sobretudo após a fase de divulgação que é a última do processo. Na avaliação do portefólio, dever-se-á sempre ter em atenção que o principal valor do portefólio advém da reflexão do aluno sobre quais os *itens* a incluir.

7. Divulgação. Quando a metodologia “portefólio” ganha a adesão dos alunos, eles desenvolvem um sentimento de orgulho pelo trabalho desenvolvido no seu portefólio, pelo que se sentirão mais motivados para fazerem a sua apresentação perante os colegas e professores. É por isso necessário, numa fase mais avançada do processo, promover a apresentação do portefólio à turma o que constituirá uma motivação adicional para a sua construção.

Pelo que temos vindo a registar podemos concluir que os portefólios, enquanto estratégia flexível de avaliação, permitem documentar as realizações, o trabalho, os esforços e progressos do aluno, propiciando a quem os avalia uma visão mais alargada do desenvolvimento do aluno, ao mesmo tempo que contribuem para o seu desenvolvimento integral, propiciando-lhes a aquisição e alargamento de diversas competências, desde as gerais às transversais e às específicas da disciplina, já que estimulam a síntese e a reflexão e implicam o envolvimento activo do aluno na sua construção, fomentando a sua individualidade e criatividade. Acrescentamos, que no âmbito específico da Língua Portuguesa, a elaboração de portefólios permite aos alunos desenvolverem as competências da leitura e da escrita, na medida em que a prática continuada e sistemática de ler, escrever e pensar está implícita nesta metodologia, o que permite ultrapassar dificuldades e tornar-se um instrumento de aprendizagem e construção de conhecimento.

Partindo dos conceitos e dos pressupostos apresentados e das nossas convicções o alargamento da construção de portefólios aos alunos foi uma prática que negociámos e implementámos junto dos alunos de duas turmas. A negociação de que falámos, implicou um esclarecimento prévio das razões deste tipo de avaliação as suas consequências e a forma de implementação e apresentação. A forma, o processo de apresentação e construção de portefólios foram ainda visualizados pelos alunos em suporte digital e escrito antes da sua implementação.

A metodologia assenta no pressuposto de que os portefólios de alunos servem também de complemento a outros tipos de avaliação, não se substituindo aos testes. Tal facto decorre dos critérios gerais de avaliação aprovados pelo Órgão Pedagógico da escola,

alicerçados em propostas de outras estruturas intermédias, como os Departamentos e Grupo disciplinares, que prevêm a realização de testes.

Temos vindo a apresentar a metodologia IA assente na construção de “portefólios”, enquanto instrumento promotor de desenvolvimento e de aquisição de conhecimento e de emancipação, com utilidade e benefícios reconhecidos para aqueles que os constroem, nomeadamente professores e especialmente alunos, passamos a apresentar a mesma metodologia em contextos de formação inicial de professores.

## **7.6. Portefólios reflexivos em contextos de formação**

Sabemos que em supervisão, qualquer estratégia ou mecanismo que permita aos supervisionados descobrir e construir progressivamente o seu caminho de forma autónoma, emancipada e com garantia de qualidade, deve ser experienciada. Seguindo esta linha de pensamento, encarámos a construção de portefólios reflexivos como uma dessas possibilidades, visto tratar-se de um instrumento que implica obrigatoriamente a reflexão sobre as várias dimensões da formação, principalmente as que se relacionam com a acção pedagógica a realizar e a realizada, possibilitando, desta forma, a (re)construção de saberes e crenças, e a reformulação de práticas e de instrumentos no sentido da melhoria do conhecimento.

Segundo Sá-Chaves (2005) os *portfolios reflexivos*, enquanto estratégia de formação, também se constituem como *uma estratégia* que advém de uma nova forma de adquirir e desenvolver conhecimento, *subjacente a um paradigma crítico-reflexivo e ecológico na formação dos profissionais*. Segundo a autora, no caso dos profissionais da educação a estratégia “ portefólio” poderá responder às *situações de incerteza e de imprevisibilidade que caracterizam os seus contextos de trabalho e de vida*.

A formação inicial de professores sempre se constituiu, aos olhos dos que a ela estão ligados, supervisores, orientadores, e formandos/ futuros professores, como desafiante, ainda que instável, problemática e objecto de constantes e múltiplas interrogações, das quais emergem respostas, discutíveis embora, mas que admitem a possibilidade de introduzir os ajustes inerentes a cada contexto supervisiivo, sobretudo ao nível da sua implementação e funcionamento. Hoje, mais do que ontem, a instabilidade acentua-se, o rumo dos seus principais “actores” é muito mais indefinido, pelo que as circunstâncias desfavoráveis nem sempre se conciliam com o grau de qualidade e de “exigência” em termos de educação, que implica uma atitude de dedicação e empenho, centrada num

trabalho permanente e reflectido, como o que é pressuposto na construção de um portefólio reflexivo. Contudo, apesar de sabermos, que a muitas vezes esse tipo de trabalho é relegado em favor de outras prioridades decidimos que tal estratégia é para implementar no núcleo de estágio que orientamos, pois acreditamos nos seus efeitos benéficos para a formação e a educação enquanto contextos de aprendizagem. Propusemos a sua construção a alunos-estagiários e a alunos-alunos, ambos aprendentes e partes implicadas no processo, e também nós, enquanto agentes mobilizadores desta dinâmica, acompanhámos e colaborámos activamente na sua construção, na certeza de que o trabalho colaborativo e partilhado produz frutos com qualidade. Propomo-nos dar conhecimento das etapas de construção e dos conteúdos do “portefólio” de estágio no quarto capítulo desta dissertação. Pretendemos mostrar uma forma diferente de tratar “análise documental”, ao mesmo tempo que apresentamos documentos que, de outra forma, se designariam “anexos”.

Tal perspectiva é adoptada por Vieira (2006:154) que defende a implementação de uma estratégia de *construção de portefólios reflexivos enquanto modos alternativos de actuação* assentes nos *contextos da prática* e que se desenvolvem através da realização de *ciclos de planificação-acção-análise-avaliação da acção, consubstanciados na apresentação de documentos e reflexões relevantes ao seu desenvolvimento sobre a experiência vivida e que promovam condições de qualidade profissional* o que certamente reverterá na melhoria da qualidade das práticas educativas.

Em nosso entender e, no âmbito da formação inicial de professores os portefólios, só por si, não substituem os anteriores *dossiers* que continham, devidamente organizada, toda a documentação necessária ao processo de formação de professores, desde a fornecida pelo orientador até à pesquisada, construída e aplicada pelo estagiário, mas podem sobrepor-se a eles, na medida em que permitem, simultaneamente documentar, fundamentar o trabalho realizado e atestar o grau de qualidade do mesmo e evidenciar um acréscimo de rigor, desde logo a partir de uma organização regrada, criteriosa e reflectida, a partir dos objectivos definidos os quais deverão nortear a sua construção. Assim, enquanto instrumentos de fácil consulta, os portefólios evidenciarão forçosamente o grau de eficiência e de eficácia do seu construtor, o qual deve objectivar o seu trabalho de forma a revelar a qualidade da acção em prol do conhecimento. Desta forma, o portefólio constituir-se-á como um verdadeiro contributo para a melhoria da *qualidade em meio escolar*.

Foi com base nos pressupostos apresentados no primeiro capítulo e no conhecimento mais aprofundado do contexto educativo em que o trabalho se desenvolveu, dado a conhecer com maior detalhe no segundo capítulo, a seguir apresentado, que traçámos o caminho da orientação pedagógica do núcleo de Português -Espanhol, neste ano lectivo e que por ele caminhámos em direcção ao “Norte” da Educação e do ensino.

## CAPÍTULO II

### CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

#### 1. A ESCOLA

A Escola Básica onde se realiza a formação das alunas - estagiárias, objecto do nosso estudo, funciona em regime de Agrupamento. Assim, a sua alargada dimensão. A caracterização deste contexto educativo tem por base o Projecto Educativo da Escola, este ano lectivo, actualizado.

O Agrupamento de Escolas funciona em regime de Agrupamento com outras escolas do pré – escolar e do primeiro ciclo, porém para o nosso trabalho apenas são pertinentes os dados relativos à Escola Sede do Agrupamento pelo que é desses que nos ocuparemos.

A Escola Sede do Agrupamento, onde funcionam os segundo e terceiro ciclos acolhe no presente ano lectivo uma população escolar de 1045 alunos, 165 docentes e 68 funcionários.

A Escola situa-se numa cidade do centro/interior do país. No fim do século, abriram-se novas vias de acesso e a cidade alargou o seu leque, hoje em expansão, valorizando-a o privilégio da localização e tornando-a num obrigatório centro de convergência ou ponto de passagem que acarretaram uma feição comercial muito característica.

Hoje, a cidade, com a sua posição privilegiada na confluência de duas rodovias é um pólo de desenvolvimento económico, social e cultural na região centro.

O estabelecimento de ensino localiza-se numa zona central da cidade. Esta localização atrai até ela alunos de zonas dispersas da cidade, por diversas razões, mas sobretudo pelo local de trabalho dos progenitores. A dispersão dos alunos por várias zonas da cidade e pelas povoações contíguas, integrados em contextos externos diversificados, determina a existência de uma população escolar heterogénea na sua dimensão social, cultural e económica.

É um tecido social com predominância de trabalhadores de comércio e de serviços, de pequenos comerciantes e de profissões liberais, onde se encontram bolsas significativas de grupos sociais carenciados e pequenos grupos étnicos. São grupos sociais com interesses, expectativas, manifestações e comportamentos sociais diferentes.

Na área de influência da Escola, situam-se Instituições de Solidariedade Social que apoiam famílias e acolhem crianças em risco pelo que a Escola é frequentada por um número significativo de alunos provindos destas Instituições.

Este contexto reflecte-se na Escola, onde encontramos um conjunto de crianças que, para além de dificuldades socio-económicas, são oriundas de famílias desajustadas, com carências afectivas, desacompanhadas, reflectindo-se no seu nível de aprendizagem.

Há um grupo significativo de alunos com necessidades educativas especiais – NEE- (8%), no âmbito do D.L. n.º 319/91, com categorias de deficiências diversas, possuindo, na sua maioria, dificuldades de aprendizagem graves, revelando défices cognitivos, problemas emocionais e problemas de comunicação/fala.

No sentido de dar resposta credível aos alunos com maiores dificuldades cognitivas a escola tem diversificado as suas ofertas educativas. Esta é a razão pela qual no presente ano lectivo a escola tem uma turma de Currículos Alternativos, ao abrigo do Despacho Normativo 1/2006, quatro turmas de Cursos de Educação e Formação, ao abrigo Decreto-lei 6/2001 (Reorganização Curricular) e Despacho Normativo n.º 50 /2005, visa –se também desta forma minorar o insucesso e o abandono escolar e posterior inserção dos alunos na vida activa.

O número de alunos estrangeiros matriculados nos estabelecimentos de ensino do Agrupamento tem aumentado, anualmente. Este ano lectivo, estão a frequentar em todo o ensino básico 30 alunos de diversas nacionalidades. Esta situação tem colocado problemas na definição de apoio a prestar, porém foi criado e aprovado um projecto de apoio educativo aos alunos que têm a Língua Portuguesa como segunda língua.

No final do ano lectivo precedente a Escola Sede foi a seleccionada para acompanhar e propiciar o acompanhamento necessário ao aluno estrangeiro, no sentido deste adquirir o nível de proficiência linguística e as competências necessárias para que lhe seja conferida certificação em língua portuguesa após prestação exame de competências com sucesso, para obtenção de nacionalidade portuguesa. Este é, pois um serviço que a escola tem vindo prestar ao abrigo do Despacho Normativo n.º 7/ 2006.

Os problemas afectivos e emocionais, as inadaptações, os desajustes, a inexistência de regras e hábitos de vida e de trabalho saudável conduzem, em casos identificados, a pequenos focos de indisciplina e alguma agressividade.

Os pequenos furtos, a danificação de material, as ameaças verbais, a violência entre alunos, o consumo de tabaco e a utilização de uma linguagem inadequada aos

interlocutores e às situações têm tido um enquadramento legal, no cumprimento das normas definidas no Regulamento Interno, e no enquadramento, quando o caso o justifica, com as famílias e Polícia - Escola Segura e mesmo a Comissão de Protecção de jovens em risco.

Se, por um lado, se constata que esta forma de agir tem tido uma acção preventiva, por outro, verifica-se que ainda não é suficiente para eliminar a indisciplina, havendo episódios residuais, quer no interior, quer no exterior da sala de aula.

Este problema da atitude e dos comportamentos dos alunos, pelas implicações que tem na qualidade do clima e ambiente educativo, tem feito parte das preocupações de todos os actores intervenientes. Tem vindo a ser objecto de reflexões aprofundadas a nível individual e colectivo de modo a melhorar e aprofundar a relação pedagógica, exigindo, obviamente, da parte dos alunos, um cumprimento rigoroso dos deveres consagrados no Regulamento Interno e na Lei n.º 30/2002, de 1 de Setembro.

Na globalmente, os alunos são assíduos, existindo um pequeno grupo que falta com frequência. As taxas de abandono em idade escolar obrigatória são residuais, sendo mais significativas nos alunos fora desse grupo etário.

O corpo docente da escola tem, na sua maioria, uma formação científica e pedagógica reconhecida.

As representações externas da escola, as condições físicas da mesma e o comportamento e atitudes de alguns alunos são factores que têm contribuído para algum desencanto do corpo docente no exercício da sua actividade profissional. A dinâmica e o trabalho cooperativo que foi e ainda é marca da acção empenhada dos docentes testemunha que o seu entusiasmo decaiu em função da dimensão das representações negativas, da falta de condições existentes e do pouco envolvimento dos parceiros educativos mais directamente interessados no processo educativo dos alunos.

Neste ano lectivo, exercem funções, na escola sede 165 docentes. A equipa de educação especial é constituída por 13 professores que exercem funções de apoio a tempo inteiro em todo o Agrupamento.

O corpo docente é estável, 79 % pertence ao Quadro de Escola (QE) e grande número dos docentes do Quadro de Zona Pedagógica (QZP) lecciona na escola há vários anos.

Ao nível do SPO, na Escola Sede do Agrupamento, consideramos que o seu funcionamento é indispensável e que é ainda insuficiente a existência de um Psicólogo e

de uma Psicóloga, atendendo às características individuais de muitos dos alunos. É feito um trabalho articulado com os docentes de apoio educativo. Salienta-se a importância dada à orientação vocacional, junto dos alunos do 9º Ano e aos cursos de Educação Formação.

O Núcleo de Apoio Educativo, tem tido uma acção eficaz no encaminhamento institucional e/ou profissional de alguns alunos.

É de 68, o número total de funcionários na escola sede, Administrativos, Acção Social Escolar Auxiliares de Acção Educativa e Guardas-nocturnos.

O número de Auxiliares de Acção Educativa existentes na Escola é suficiente, mas a percentagem elevada de AAE com mais de cinquenta anos coloca constrangimentos na resposta às exigências na vigilância dos alunos e às relações que com eles devem estabelecer.

A sua acção está mais direccionada para a intervenção burocrática do serviço do que para uma intervenção, também, no âmbito educativo.

Há falta de formação específica, designadamente, na área da prestação dos primeiros socorros, na relação com os alunos e no atendimento ao público.

Para além do pessoal não docente acima discriminado, há uma empresa que assegura a limpeza da Escola.

O edifício escolar foi construído há 32 anos e, apesar de intervenções pontuais, necessita de uma requalificação mais abrangente.

Os espaços internos nem sempre são espaços acolhedores, quer pela sua dimensão e funcionalidade, quer pela insuficiência do equipamento existente e do seu estado de conservação. Faltam gabinetes de trabalho destinados aos grupos disciplinares e departamentos curriculares e espaços apropriados para ocupação dos alunos nos tempos não lectivos.

O equipamento e mobiliário existente, de forma geral, são insuficientes em quantidade ou estão em mau estado de conservação. Há falta de armários para material didáctico, de mobiliário de arquivo, de material informático para os alunos, de televisão/DVD em salas de aula específicas (...).

Há salas de aula onde o mobiliário está em mau estado de conservação. Algum do equipamento utilizado tem um funcionamento deficitário, designadamente, os retroprojectores e outro material audiovisual.

Mas existem também recursos materiais internos, de grande qualidade e excelência que vale a pena enfatizar nomeadamente:

- a Bibliotecas Escolar/Centro de Recursos;
- os Equipamentos informáticos e os meios audiovisuais;
- os materiais didácticos específicos a cada disciplina e ano de escolaridade;
- os espaços pedagógicos adequados ao desenvolvimento de algumas disciplinas.

Há dificuldade em definir princípios orientadores da acção educativa tendo presente a diversidade das realidades, nomeadamente ao nível, da valência pedagógica.

A organização pedagógica tem graus de dificuldade diferentes sobretudo no que diz respeito à distribuição do serviço lectivo e a elaboração dos horários no 2º e 3º Ciclos, para alunos e docentes tem colocado algumas questões que importa responder, tendo presentes os interesses de uns e de outros.

A especificidade de cada nível de ensino condiciona a estrutura de orientação educativa e determina a existência de um número de estruturas de gestão intermédia que não favorece a articulação curricular que se pretende promover. Os docentes constituem-se em:

- seis Departamentos Curriculares;
- vinte e quatro Grupos Disciplinares;
- um Núcleo de Apoio educativo
- duas Coordenações de Directores de Turma, uma no 2.º e outra no 3.º Ciclo;
- quarenta e quatro Conselhos de Turma.

De acordo a informação recolhida a partir do Projecto Educativo Da Escola verificar-se-á que se trata de um contexto de funcionamento com potencialidades e com constrangimentos.

Foram consideradas potencialidades do agrupamento:

Ser escola de referência ao nível da(o):

Educação de alunos cegos e com baixa visão;

Unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;

Intervenção precoce;

Realização de exames de língua estrangeira para aquisição da nacionalidade portuguesa;

Centro de recursos para Educação Especial (distrital);

A resposta dada a alunos com o português como Língua não Materna (Projecto).

A taxa de aproveitamento escolar (sucesso educativo);

- As estratégias de prevenção do abandono escolar;
- A qualidade da informação prestada aos Pais / Encarregados de Educação;
- O atendimento realizado pelos membros da Comunidade Educativa (professores e funcionários) aos Pais / Encarregados de Educação;
- A diversificação de projectos;
- As respostas educativas diferenciadas / promoção da inclusão;
- A diversidade de actividades extracurriculares;
- O trabalho cooperativo;
- A articulação horizontal;
- A uniformização dos critérios de avaliação;
- O clima/ambiente educativo;
- A forma como é feita a selecção dos Directores de Turma;
- O funcionamento dos Serviços Especializados;
- O processo de informatização em curso;
- A articulação entre o Conselho Executivo, Conselho Pedagógico e os Departamentos Curriculares;
- A organização e bom ambiente Escolar;
- O número de alunos existentes no agrupamento;
- O pessoal não docente;
- Os protocolos estabelecidos com diferentes instituições;
- As associações de Pais / Encarregados de Educação;
- A Biblioteca escolar / Centro de recursos educativos;
- Algumas salas e alguns laboratórios nomeadamente as de Físico-Química;
- Foram entendidos como constrangimentos do agrupamento:
  - A existência, ainda, de algum insucesso educativo;
  - O deficit existente ao nível da continuidade educativa;
    - A subsistência de algumas queixas relativas aos horários de atendimento dos Pais /
- E. Educação;
  - A articulação vertical;
  - A presença de alguns focos de indisciplina
  - A existência de algum absentismo;
  - A desarticulação dos projectos entre si;
  - A necessidade de formação continua;

Os processos de circulação da informação;

A escassez de horas comuns entre professores do mesmo departamento / grupo disciplinar para realização de trabalho cooperativo;

O elevado número de alunos por turma onde são integrados muitos alunos com NEE;

A escassez de Auxiliares de Acção Educativa;

A rede de interacção com as várias instituições;

A visibilidade dos protocolos estabelecidos;

A fraca intervenção das instituições protocoladas;

A não rentabilização dos recursos de outras instituições;

O Cumprimento do protocolo com a APPACDM;

Instituições Sociais de Apoio à Família e Menores;

A inadequação de espaços físicos (gabinetes / espaços de trabalho) e escassez de equipamentos, insuficiência de materiais tecnológicos, lúdicos e didácticos e inexistência de um espaço para desenvolver actividades multidisciplinares;

A dimensão das escolas que constituem o agrupamento;

A não existência de espaços cobertos para convívio de alunos;

Os recreios e casas de banho dos alunos com pouca vigilância;

O desajustamento e degradação de alguns edifícios escolares.

Dado o leque de constrangimentos detectados, e tendo a noção que não é possível resolver-los todos de uma só vez, foi definido um conjunto de finalidades que vão nortear o trabalho da comunidade educativa. Procura-se com as mesmas prestar um serviço educativo de qualidade, melhorar as aprendizagens dos alunos, assumindo-se deste modo como uma escola de qualidade, inclusiva e respeitadora da diferença.

Uma breve análise do projecto educativo apresentado, bastará para que se compreenda que o contexto onde decorreu o estágio pedagógico que supervisionámos ocorreu é heterogéneo e multifacetado o que facilmente se pode comprovar através da caracterização de duas turmas de sétimo ano onde as estagiárias leccionaram e que apresentamos a seguir. Tal evidência permitiu um estágio ainda mais enriquecedor para os participantes, pelas realidades distintas que possibilitou e com as quais temos que saber lidar.

## 2. AS TURMAS

### 2.1. Caracterização da turma do 7º A

#### QUADRO SÍNTESE DE CARACTERIZAÇÃO DA TURMA 7º A

N.º	ALUNO	Idade	Escalaão		Agregado Familiar	PAI		MÃE	
			A	B		Idade	Profissão	Idade	Profissão
1	Ana Carolina	12			Pais e irmã	48	Funcionário Público	45	Auxiliar Educativa
2	Ana Cristina	12			Pais, irmão e avós	37	Empregado de armazém	32	Rececionista
3	Ana Marta	12			Pais e irmão	44	Professor	40	Professora
4	Ana Raquel	12			Pais e irmão	40	Canalizador	35	Empregada em Supermercado
5	Bernardo Prata	12			Pais e irmão	44	Assistente de diagnóstico	42	Professora (Físico-Química)
6	Catarina Rebelo	12			Pais e irmão	46	Pintor publicitário	41	Doméstica
7	Fernando Dias	12			Pais	32	Técnico de computadores	33	Enfermeira
8	Filipa Seabra	12			Pais e irmão	44	Engenheiro Civil	37	Escriturária
9	Francisco Morais	12			Pais e irmã	37	Mediador de Seguros	34	Oficial do Notariado
10	Igor Ferreira	12			Mãe e avó	28	Empresário	33	Jornalista
11	Inês Ferreira	12			Pais	42	Professor	41	Advogada
12	Inês Marques	11			Pais e irmã	40	Engenheiro Florestal	35	Costureira
13	Isabel Ferreira	13			Mãe, 2 irmãos e avós			44	Médica
14	João Pereira	11	X		Pais, 3 irmãs e avós	40	Comerciante	43	Doméstica
15	José Rafael	13			Avó, irmã e tio	50	Vendedor (de desporto)	42	Desconhecida
16	Júlia Vasconcelos	12			Pais	54	Bancário	45	Prof. do 1º ciclo
17	Leonor Antunes	12			Pais e irmã	45	Bancário	45	Advogada
18	Luís César	11			Pais e irmã	40	Técnico de contas	43	Professora
19	Luís Pedro	12			Pais e irmã	43	Bancário	41	Farmacêutica
20	Mafalda Santos	12			Pais, irmão e avó	40	Empresário / Electricista	43	Enfermeira
21	Mafalda Neto	12			Pais e 2 irmãos	56	Empregado de escritório	42	Empregada de escritório
22	Marta Sousa	12			Pai e irmão	48	Assistente administrativo		Falecida
23	Martim Calão	12			Pais e irmão	42	Professor (Educação Física)	47	Professora
24	Pilar Sousa	11			Padrasto, mãe, 3 irmãos e 1 sobrinha		Falecido	48	Desempregada
25	Sara Figueiredo	13			Pais e irmão	48	Cozinheiro	47	Empregada de Balcão

*Actividades fora da escola: Karaté, Hipismo, Ginásio, Dança (hip-hop), Música, Inglês, Natação, Ténis, Futebol, Voleibol, Atletismo ...*

Os relatórios de caracterização, que a seguir se apresentam, foram construídos a partir das informações constantes no Projecto Curricular da Turma de cada turma e nas viabilizadas pelo registo na caderneta do aluno.

Começaremos por apresentar as conclusões sobre a turma do 7º A:

Depreende –se das fontes que o nível sócio-económico da turma se situa entre o bom e o muito bom, visto que apenas um aluno usufrui de escalão A e a nenhum foi concedido escalão B. A maioria dos alunos pertence à classe média, não parecendo haver casos de grande dificuldade financeira à excepção do aluno mencionado anteriormente. É de sublinhar que cinco dos alunos da turma têm um local próprio de estudo, o escritório.

A nível sócio – cultural, são alunos com aspirações profissionais, revelando vontade de investimento na construção da sua identidade de um ponto de vista cultural. Na generalidade gostam de ler e frequentam não só a biblioteca da escola, como também a Biblioteca Municipal.

A média de idades situa –se nos treze anos, porém há sete alunos com doze e outros sete com catorze, com quinze anos há apenas um.

A avaliar pelos resultados escolares do final do lectivo transacto, verifica-se que uma parte significativa dos alunos aparenta um quociente de inteligência emocional acima da média, pelo que estes, em particular, parecem reunir condições intelectuais que lhes possibilitem um franco sucesso nos estudos. Constata-se também que há alunos com dificuldades a disciplinas nucleares, nomeadamente Língua Portuguesa. Neste ponto de vista, pode considerar-se uma turma heterogénea.

Ao nível das expectativas, motivações e interesses, grande parte dos alunos espera vir a ter um curso superior, contudo seis alunos não sabem ainda que profissões querem ter no futuro. Na generalidade, trata –se de alunos que apresentam objectivos definidos e têm já uma ideia dos caminhos pelos quais enveredarão no futuro.

Quanto ao grau de escolaridade dos Encarregados de Educação, divide-se por níveis altos, médios e baixos, apresentando uma grande diversidade, no entanto, há apenas três licenciados, incluindo-se nesta contagem um casal.

As profissões exercidas pelos pais são diversas, assim como a das mães, notando-se, porém, nestas que mais de um terço são domésticas (12).

Quanto ao tipo de profissões exercidas predomina o sector terciário.

## 1.2. Caracterização da turma do 7º G

**QUADRO SÍNTESE DE CARACTERIZAÇÃO DA TURMA G**

N.º	ALUNO	Idade	Escalão		Agregado Familiar	PAI		MÃE	
			A	B		Idade	Profissão	Idade	Profissão
1	Alexandra Lopes	12		X	Pais	65	Reformado	50	Doméstica
2	Ana Rita Ribeiro	12	X		Pais e irmão	50	Marceneiro	46	Empregada de limpeza
3	Anabela Morais	13			Pais	65	Reformado	44	Reformada
4	Anita Matos	14	X		Lar	?	?	?	?
5	António Rosário	12	X		Lar	53	Reformado	29	?
6	Francisco Almeida	13	X		Mãe 4 irmãos	---	Falecido	51	Doméstica
7	Guilherme Prata	12			Pais	45	Delegado de vendas	41	Empregada de escritório
8	Guilherme Silva	12			Pais	51	Comerciante	45	Desempregada
9	Henrique Rocha	12	X		Pais e irmã	50	Serralheiro	45	Doméstica
10	João F. Sousa	11			Mãe e avó	40	Desempregado	39	Directora de um lar
11	João Pedro Sá	11			Pais e irmão	37	Administrador hospitalar	37	Esteticista
12	José António	13			Pais	71	Comerciante	58	Comerciante
13	José Pedro Bento	12			Pais	36	Angariador mobiliário	35	Comerciante
14	Mário Loureiro	12	X		Mãe	---	Falecido	51	Doméstica
16	Miguel Santos	13	X		Lar	36	Carpinteiro	---	Falecida
17	Miguel Marques	13	X		Mãe	31	?	32	Cabeleireira
18	Pedro Figueiredo	13			Pais e irmãos	42	Padeiro	39	Cozinheira
19	Rui Silva	12	X		Mãe padrasto e irmã	?	?	35	Desempregada
21	Tiago Teixeira	14	X		Lar	52	Reformado	---	Falecido
22	Tiago Gomes	12	X		Pai, madrasta e irmã	51	Comerciante	---	Falecida
23	Vítor Alexandre	13	X		Mãe e 2 irmãos	44	?	43	Desempregada
24	Vítor Ferreira	11			Pais e irmãos	53	Electricista	55	Cozinheira

As fontes que possibilitaram as conclusões sobre a turma são as mesmas, mas pelo número de interrogações registadas, poder-se-á concluir que o preenchimento não estava completo.

Poder-se-á dizer que o nível sócio-económico da turma é muito fragilizado, senão mesmo muito pobre a avaliar pelo número de alunos aos quais foi concedido o escalão A, num total de 12 e 1, escalão B. A maioria dos alunos pertencerá então a uma classe pobre ou muito pobre, certamente com grandes dificuldades financeiras. É de sublinhar que quatro dos alunos da turma vivem numa Instituição /Lar.

Ao nível sócio-cultural, são alunos sem aspirações profissionais, não revelando grande vontade de investimento na construção da sua identidade de um ponto de vista cultural.

A média de idades situa-se nos treze anos, porém há três alunos com onze anos, dez com doze, sete com treze e dois com catorze.

A avaliar pelos resultados escolares do final do lectivo transacto, verifica-se que uma parte significativa dos alunos aparenta um quociente de inteligência emocional abaixo da média, havendo vários casos com alunos com NEE, os quais não parecem reunir condições intelectuais que lhes possibilitem sucesso nos estudos académicos. Consta-se também que há muitos alunos com dificuldades a disciplinas nucleares, nomeadamente Língua Portuguesa e Matemática. Neste ponto de vista, pode considerar-se uma turma com índices de aprendizagem fragilizados.

Foram considerados casos especiais os seguintes alunos:

- Alexandra Lopes, número um, a repetir o sétimo ano de escolaridade. No final do ano foi proposta pelo Conselho de Turma para avaliação psicológica. Revela grandes dificuldades de aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos. É uma aluna muito tímida e revela falta de auto-confiança.
- Anabela Morais, número três, trata-se de uma aluna abrangida pelo Decreto-lei Nº 319/91 de 23 de Agosto, art. 2º ponto nº 2, alíneas c) – Adaptações curriculares; f) – Condições especiais de avaliação; g) – Turma reduzida e h) – Apoio pedagógico acrescido. É uma aluna com muitas alterações de conduta, insegura, ansiosa e apresenta grandes dificuldades de aprendizagem. Foram propostos apoios pedagógicos a várias disciplinas entre as quais Língua Portuguesa.
- Anita Matos, número quatro, a repetir o sétimo ano. No Final do ano lectivo, foi proposta pelo Conselho de Turma para avaliação psicológica. Revela dificuldades de compreensão e aplicação de conhecimentos e falta de atenção/concentração na realização das tarefas que lhe são propostas. Tem, por vezes, comportamentos pouco correctos. Vive num Lar.

-António Larangeira, número seis, trata-se de um aluno abrangido pelo Decreto-lei Nº 319/91 de 23 de Agosto, art. 2º ponto nº 2, alíneas c) – Adaptações curriculares; f) – Condições especiais de avaliação; g) – Turma reduzida e h) – Apoio pedagógico acrescido a todas disciplinas. É um aluno com grandes dificuldades de aprendizagem, revelando alguma agressividade e pouca autonomia, exigindo um maior acompanhamento, com tarefas reduzidas e reforço positivo e ser mais acarinhado possível, face às carências que apresenta no domínio sócio – afectivo. Vive num Lar

- Francisco Almeida, número sete, transitou com nível dois às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ao abrigo do Despacho Normativo 1/2005, tendo em conta a idade, a retenção repetida no quinto ano, a desmotivação, ambiente familiar de risco, bem como risco de abandono escolar.

- Henrique Rocha, número dez, é também um aluno abrangido pelo Decreto-lei Nº 319/91 de 23 de Agosto, art.2º ponto nº 2, alíneas c) – Adaptações Curriculares e f) – Condições especiais de avaliação. O comportamento é, por vezes, muito incorrecto. Foram propostos apoios pedagógicos, nomeadamente, a Língua Portuguesa.

- José Vasconcelos, número treze, abrangido pelo Decreto-lei Nº 319/91 de 23 de Agosto, art. 2º ponto nº 2, alíneas c) – Adaptações curriculares; f) – Condições especiais de avaliação; g) – Turma reduzida e h) – Apoio pedagógico acrescido às disciplinas Língua Portuguesa e outras disciplinas. Transitou com nível dois às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ao abrigo dos pontos 58 e 59 do Despacho Normativo 1/2005. Tem muitas limitações cognitivas, sobretudo ao nível da memorização, mas empenha-se e tem apoio familiar.

- Miguel Ângelo Santos, número dezasseis, é pelo Decreto-lei Nº 319/91 de 23 de Agosto, art. 2º ponto nº 2, alíneas c) – Adaptações curriculares; f) – Condições especiais de avaliação; g) – Turma reduzida e h) – Apoio pedagógico acrescido a todas disciplinas. Vive no Lar de Santo António. Teve Apoio Pedagógico Acrescido e Pedagogia diferenciada na sala de aula. Transitou com nível dois às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ao abrigo do Despacho Normativo 50/2005, tendo em conta a idade, retenção repetida no quinto ano, desmotivação, ambiente familiar de risco e falta de interesse pelo estudo. Vive num Lar.

- Miguel Ângelo Marques, número dezassete, está a repetir o sétimo ano. Revela falta de atenção/concentração, falta de hábitos e métodos de trabalho e dificuldades na aquisição,

compreensão e aplicação de conhecimentos. Ficou retido com nível dois às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Francês, História, Geografia e Físico-Químicas.

- Pedro Figueiredo, número dezoito, viveu e estudou na Alemanha, pelo que apresenta dificuldades à disciplina de Língua Portuguesa. Foi abrangido pelo Despacho Normativo 7/2006 de 6 de Fevereiro. Tem pouco acompanhamento do encarregado de educação. Transitou com nível dois às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ao abrigo do ponto 59 do Despacho Normativo 1/2005 de 5 de Janeiro.

Ao nível das expectativas, motivações e interesses, grande parte dos alunos não as tem elevadas.

Quanto ao grau de escolaridade dos Encarregados de Educação, a maioria apresenta níveis baixos, há apenas um licenciado num casal.

Tal como referimos, anteriormente, os contextos onde as alunas estagiárias exerceram a sua formação pedagógica podem considerar –se como opostos e no caso da escola heterogéneo também.

Não foi incluída a caracterização da turma de 9º ano onde as estagiárias também leccionaram por não ser relevante no, contexto do nosso estudo, uma vez que respeita a outro ano onde as práticas que propomos não puderam ser implementadas pelas alunas estagiárias, por motivos que se prendem com a extensão do programa e a dificuldade do cumprir.

Demos conta até ao momento dos caminhos de um processo, alicerçado num trabalho teórico, permanente, contínuo e reflexivo. Numa primeira fase, ligado à produção de documentos informativos para consulta, e modelos de referência, na base dos quais os alunos estagiários foram “burilando” os instrumentos inerentes à actividade docente. Também a orientadora foi sulcando vias de acesso à qualidade, no sentido do aperfeiçoamento de instrumentos passíveis tornar as práticas mais funcionais, mais eficientes e sobretudo mais eficazes, quer junto dos alunos, quer nas sessões semanais do núcleo estipuladas.

As metodologias, as fases do percurso, ou seja, os outros aspectos de carácter mais prático constituirão o estudo empírico do qual nos ocuparemos no capítulo seguinte – o terceiro deste estudo.

## CAPÍTULO III

### ESTUDO EMPÍRICO

#### 1. A PROBLEMÁTICA ABORDADA NA DISSERTAÇÃO

Analisar as representações de alunos estagiários ao longo do seu percurso de formação, enquadrado no último ano da sua formação académica, ao nível da sua evolução pedagógico - didáctica e científica, pareceu-nos pertinente, já que tal análise permite questionar simultaneamente a actividade de supervisão enquadrada no actual quadro normativo da formação inicial de professores, a qualidade inerente à formação de profissionais de ensino e as condicionantes de um processo supervisivo que se pretende eficiente e eficaz, de forma a permitir a progressão do aluno estagiário ao nível das diversas competências, operada através de uma pedagogia direccionada para a autonomia dos discentes e para a emancipação deles próprios.

Partindo deste pressuposto e, sabendo que o tempo é uma das condicionantes habituais dos desempenhos em qualquer situação, pensámos que, perante o contexto de formação inicial de professores em que se insere o objecto do nosso estudo, a metodologia a implementar ao longo do processo supervisivo, centrada em critérios de eficiência e de eficácia qualitativa, teria que obedecer a uma metodologia de acção supervisiva clara e previamente definida quanto, ainda que passíveis de alterações, ao longo do processo, nomeadamente quanto à metodologia e estratégia de formação, as quais têm que adaptar-se às necessidades do contexto e às condicionantes do tempo e processo. Observar, investigar, analisar, reflectir, problematizar, experimentar, monitorizar, avaliar e reformular parecem - nos formas propiciadoras de *boas práticas*. Assim, a observação e análise de instrumentos inerentes à preparação da prática de ensino-aprendizagem, antes e depois da acção, o nível de desempenho aquando da acção /aula e ainda o grau de evolução manifestado pelos observados ao nível dos diversos saberes, tornam -se elementos reguladores do processo o qual, de acordo com os resultados, conduzirá necessariamente à reformulação das práticas através da criação ou da adaptação de instrumentos que se traduzam em melhorias.

Ao longo de processo supervisivo que esteve na origem deste estudo, foi-nos dado a constatar que a implementação da metodologia de formação em que acreditamos, centrada na investigação - acção - organização - reflexão - acção - reflexão nem sempre se poderia concretizar, tendo havido necessidade de adaptar a metodologia centrada na IA, inicialmente prevista . A primeira “barreira” relacionou-se com as normas que regem o modelo inicial de formação de professores, as quais implicam que o tempo de ocupação e permanência na instituição escolar das alunas em formação, seja excessivo, sendo, neste caso particular, ainda maior por se tratar de um núcleo de estágio bidisciplinar. A constatação de tal evidência limitou, desde logo, o desenvolvimento de projectos de investigação do tipo participante e colaborativo entre os participantes um dos pressupostos inerentes à metodologia IA. À falta de tempo para o desenvolvimento de projectos, associaram-se outros constrangimentos, nomeadamente a inexistência de um contexto situacional propiciador de práticas pedagógicas continuadas, a falta de estabelecimento de ligações pedagógicas reais entre alunos e estagiários e ainda a falta de conhecimentos científicos consolidados, bem como a ausência de experiência anterior de ensino e de investigação dos alunos estagiários. As constatações referenciadas foram-se transformando em condicionantes das nossas intenções prévias limitando-as. Ainda assim e apesar das evidências constatadas e das contingências de um modelo de formação, à partida instável e incerto, insistimos em experimentar uma metodologia aproximada da preconizada pela investigação-acção. Estávamos cientes de que o rigoroso cumprimento das diferentes fases dos três ciclos da IA seriam impossíveis de completar. Não alterámos o rumo, porque a metodologia IA serviria os nossos propósitos, pela possibilidade que ela confere na articulação entre a formação reflexiva e emancipação dos alunos estagiários e a já, supra referida, pedagogia para a autonomia dos aprendentes ambas direccionadas para a melhoria (Carr, W e Kemmis, S, 1986; Zeichner, 2001; e Kicheloe: 2003) autores citados por Moreira (2001: 35- 38). O trabalho entre os alunos estagiários do núcleo e a orientadora da escola pautou-se pela participação regular, activa e colaborativa sobretudo nas sessões semanais estipuladas. Partindo deste “modus facendi ”, confrontadas com os dilemas existentes, decidimos que o nosso projecto deveria assentar num paradigma interpretativo das práticas a partir de evidências centradas nos discursos

e pontos de vista orais e escritos das participantes, analisados mediante os parâmetros definidos e registados em grelhas.

Mediante as evidências, fomos reformulando práticas e instrumentos, em função das necessidades diagnosticadas ao longo do processo e do grau de satisfação dos resultados obtidos.

Face às inevitáveis dificuldades, era preciso rentabilizar as possibilidades e minimizar os constrangimentos. A problematização, a reflexão sistemática e sistematizada, tendo como objecto a formação e como pano de fundo o contexto, o tempo e as pessoas, originaram um constante “burilar” no sentido de que o processo formativo se constituísse como uma verdadeira aquisição de saberes e como uma melhoria progressiva de desempenhos. Propor, implementar e avaliar novas formas de organizar processos de ensino-aprendizagem que atendessem às complexas necessidades de uma nova sociedade, a da informação e do conhecimento foi uma das prioridades seleccionadas ao nível da operacionalização do processo.

Ao decidirmos organizar, registar e apresentar este estudo, a partir da nossa experiência, sabíamos que o acrescente informativo seria diminuto e que apenas adensaria o que tantos estudiosos, sobre a matéria, já nos deram a conhecer. Porém os amantes, como nós, das questões relacionadas com a missão de ensinar, sabem que nunca é demais o uso da *pena* em favor de “um mais” significativo. Partindo deste pressuposto, as questões relacionadas com a formação docente e a nossa forma de as encarar não irão além de abordagens advindas essencialmente da nossa experiência, enquanto docentes e do nosso conhecimento advindo da reflexão que cada contexto educacional merece. Conhecemos algumas das múltiplas abordagens teóricas sobre a supervisão, na sua maioria, propostas e adaptadas a uma realidade contextual e normativa completamente distinta da de agora, em virtude das alterações introduzidas pelo quadro normativo que serve de suporte à formação inicial de professores actual. Todavia, a abrangência e a dimensão intemporal de algumas delas, tornam-nas adaptáveis a qualquer modelo de formação. Os contextos e as pessoas mudam mas a essência das questões basilares do ensino -aprendizagem prevalecem, razão pela qual continuam a ser objecto de análise, ao mesmo tempo que podem servir de suporte teórico a qualquer modelo supervisiivo como é o nosso caso. Em suma, o nosso trabalho não passará de mais uma reflexão sobre um mundo tão amplo e diversificado como o da Educação e, sobre um outro muito mais

restrito, o da Supervisão Pedagógica, no actual contexto ainda mais complexo, instável, incerto e constrangedor. Contudo e apesar de tantas e tão variadas limitações, adstritas a este estudo, decidimos seguir em frente e transformar as vicissitudes em desafios que queremos vencer. Estamos ainda cientes da natureza incompleta e provisória das nossas reflexões, restringidas a um tempo confinado ao último ano deste modelo formação docente. Decidimos não recuar e, se o nosso estudo, ao viabilizar a discussão, levantar tantas interrogações, quantas as que em nós próprias levantou, contribuir para a melhoria /excelência das práticas educativas e da qualidade do ensino - aprendizagem, então já valeu a pena!

No âmbito da supervisão pedagógica, a colectânea organizada por Vieira (2006) tornou-se uma das publicações à qual recorreremos com mais frequência, pelo enfoque e abrangência dos estudos que contém, por ser das mais recentes publicações e porque sem se tornar impositiva, valida tal como nós o entendemos, a defesa de *crenças* com argumentos advindos da observação, implementação e avaliação o que torna as suas reflexões credíveis e passíveis de serem experienciadas em contextos semelhantes. A focalização inicial, centra-se na problematização da actividade de supervisão pedagógica nos actuais contextos de formação, que faz dela, hoje mais do que nunca, indissociável de *uma visão transformadora da educação escolar [...] como espaço de transformação pessoal e social a partir de uma ‘formação reflexiva de professores’*. Segundo a autora, *uma orientação reflexiva da supervisão pedagógica supõe (...) um posicionamento crítico de supervisores e professores face a práticas estabelecidas na formação e na pedagogia escolar [...]* (2006:31). A autora apresenta questões e dilemas cuja resposta nem sempre se encontra, o que pode reverter “em sentimentos de impotência e frustração” nos professores. No contexto de formação inicial de professores, tais *questões e dilemas, associados à reflexão como acção crítica e transformadora, são agudizados pela falta de experiência profissional e pelo facto de estarem a ser avaliados*. Também a necessidade de dar resposta rápida a questões relacionadas com a prática lectiva, muitas vezes insatisfatória, nomeadamente a atitude menos adequada dos discentes e a inerente necessidade de “sobrevivência” profissional de um aluno estagiário, são situações que o supervisor não pode deixar de equacionar, devendo encontrar mecanismos adicionais capazes de levarem o aluno estagiário a analisar e a reflectir sobre as razões das suas

preocupações. Na obra citada, propõe-se que a necessária alteração de uma prática desadequada e que assente em duas fases. Uma primeira através de um diálogo formativo /reflexivo entre orientador e estagiário a partir da *desconstrução de perguntas que levem a outras perguntas de natureza conceptual e ética* e a segunda centrada na realização de uma tarefa de reflexão a realizar por todos os estagiários do núcleo a partir do preenchimento de um questionário, que incida sobre as questões “ problema” aquando da “acção /aula.” De a supra referida autora, *este tipo de trabalho favorecerá a reconstrução conceptual, assim como uma visão mais crítica da acção pedagógica* (2006: 32).

A definição de supervisão pedagógica não é linear, nem objectiva, centrando - se na formulação de hipóteses que a restringem. Vieira (2006) após citar Fanselow, a propósito da noção de regra em pedagogia, alarga-a à área da supervisão, problematizando a seu conceito registando que, *Ao definir supervisão pedagógica como teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem, teremos de ter presente que ela implica sempre a ideia de regra, principalmente porque exige opções acerca do que deve ou não deve ser a educação. Seja qual for o cenário em que o educador trabalha, terá de se perguntar: em favor de quê e de quem educo, contra quê e contra quem? A questão é necessária, mas a resposta nunca é clara nem tranquilizadora, exigindo a capacidade de vivermos com a ambiguidade das nossas escolhas, mas também com a responsabilidade de as interrogar continuamente. Teremos, então, de aceitar e exercer a indagação crítica como condição da educação, escrutinando teorias e práticas individuais e colectivas, dinâmicas de dominação e de emancipação que instauramos ou a que somos sujeitos, possibilidades que abrimos ou fechamos à concretização de projectos pautados pela busca de felicidade, justiça, esperança, liberdade e responsabilidade pessoal e social* (2006: 233 - 234).

Julgámos oportuno voltar a citar a autora neste capítulo, pela assertividade das posições que emite e dos ideais que defende. Tal como ela, defendemos que a reflexão e o questionamento regular sobre as práticas educativas levará a uma visão transformadora da educação e, ao ser problematizado o conceito de supervisão, o debate e a reflexão sobre a formação de professores e a forma de a encarar, permite reequacionar as práticas supervisivas e melhorá-las, em prol da educação.

### 3. OBJECTIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

1. Procurar compreender as representações iniciais de estagiários e discuti-las;
2. Delinear um projecto de formação que possibilite, aquisição progressiva de conhecimento, de autonomia e emancipação;
3. Analisar e avaliar a evolução pedagógico - didáctica e científica de dois alunos estagiários, através de uma atitude reflexiva, interpretativo das práticas;
4. Propor e testar a eficiência e a eficácia de instrumentos supervisivos;
5. Problematizar o acto de supervisão educativa na escola de hoje;
6. Contribuir para a melhoria da qualidade das práticas em contextos educativos diferenciados;

As questões investigativas que colocámos visam nortear o nosso estudo para a concretização desses objectivos:

- a. Nas propostas que os modelos de supervisão apresentam, haverá alguma que se enquadre, com garantia de qualidade, no actual quadro legal de formação inicial de professores?
- b. Que procedimentos supervisivos adoptar face às condicionantes adstritas ao actual contexto de formação?
- c. Como rentabilizar o tempo, com eficiência e eficácia em prol da qualidade das aprendizagens?

### 4. CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA

Neste estudo foi alvo de análise, o trabalho realizado ao longo de um tempo pré – estabelecido, realizado por dois alunos estagiários, cujo percurso acompanhámos no âmbito da supervisão pedagógica nas suas múltiplas vertentes, nomeadamente ao nível da maturidade intelectual e utilização de conhecimentos linguísticos e culturais, da maturidade relacional e utilização de conhecimentos pedagógico-didácticos, *as quais* enquadrámos em três grandes grupos:

1. - Sessões de trabalho pedagógico-didáctico.
2. - Prática lectiva docente; (planificação; execução e avaliação).
3. - Integração na escola e no meio.

Os três grupos referenciados constituíram-se como o suporte para a implementação de instrumentos que permitissem avaliar a progressão ao nível das competências evidenciadas por esses alunos no âmbito do saber, do saber fazer /aprender e do saber ser / estar, bem como para a definição de parâmetros avaliativos dos níveis de desempenho, a partir da observação do trabalho desenvolvido pelos alunos estagiários visados.

O estudo de caso das duas estagiárias da licenciatura de Português – Espanhol da Universidade da Beira Interior, incidentes em três vertentes da prática:

- a) Observação de aulas;
- b) Discurso supervisoivo dos participantes;
- c) Reflexão escrita das estagiárias

A escolha desta amostra deveu-se essencialmente à necessidade de ajustar o tempo disponível para a realização do estudo, muito limitado no tempo, já que esta modalidade de formação inicial termina este ano na referida Universidade donde provêm as alunas estagiárias em formação. A implementação do acordo de Bolonha, ao qual aderiu a Universidade, passará à sua fase de implementação plena no próximo ano lectivo e, dele um novo modelo de formação emergirá.

A opção pela análise de dois casos prendeu-se com o facto da faixa etária das estagiárias ser distinta e, por isso, oferecer a possibilidade de uma análise sustentada por pilares diferenciados a partir de contextos semelhantes.

Iniciar a intervenção, subjacente este estudo, junto das alunas estagiárias que constituíam o núcleo de estágio de Português – Espanhol que supervisionamos, pareceu-nos aliciante, já que se constituem como elementos pertencentes ao último grupo da Universidade a ter formação nos moldes do actual quadro legislativo para a formação inicial de professores e que lhes permitirá concluir esta etapa dos estudos académicos.

Decidimos direccionar o nosso estudo para áreas relacionadas com instrumentos e práticas em contextos semelhantes, por possibilitarem uma análise concreta, objectiva e contrastiva do desempenho e, dessa forma, viabilizarem os fins a que nos propomos.

Em nosso entender, os dados resultantes desta amostra constituir-se-ão como possíveis, mas suficientes para a concretização deste estudo, pois segundo Pardal e Correia, (1995) citados por Correia, I. M. (2002:56) (...) *Pequena representação do*

*universo da investigação, a amostra se bem construída, tem condições de substituir o universo em análise e é, em muitos casos, o único meio de o conhecer, se não de maneira plenamente segura, ao menos com razoável segurança.*

O contributo das alunas estagiárias seleccionadas advém da possibilidade que nos conferiram de as tomarmos como objecto deste estudo. A análise dos seus desempenhos e da sua progressão, a partir da observação das suas práticas, aulas observadas ou outras, nomeadamente, reflexões escritas, actas, memorandos, entre outras produções, foi a forma encontrada de concretizar as nossas intenções. Desta evidência e dos documentos que a comprovam daremos conta no quarto capítulo deste estudo.

#### 4. PRESSUPOSTOS E OPÇÕES METODOLÓGICAS

A investigação-acção utilizada como modalidade de investigação qualitativa, não é entendida pelos tradicionalistas como “verdadeira” investigação, visto que está ao serviço de uma causa, a de promover mudanças sociais, mas também porque é um tipo de investigação aplicada em que o investigador tem que se envolver activamente.

A investigação-acção desenvolveu-se na área da psicologia social de intervenção com Kurt Lewin, entre 1940-45, como forma de reagir *contre la séparation des logiques de la connaissance et de l’action, contre la dichotomie entre la recherche pure et la recherche appliquée, contre l’opposition des faits et des valeurs* (Resweber, 1995:7).

Pretendia-se com este paradigma, que o rigor das ciências exactas se aplicasse às ciências sociais, devendo também constituir o seu objecto, fazer a sua análise, testar e adequar estratégias a uma realidade concreta e observável. Para o autor supra citado “[l]e terme *Recherche-action* est imprécis et ambigu. Il est imprécis, parce qu’il réclame d’un paradigme trop vaste: celui d’une recherche qui, quoique théorique, reste empirique, menée sur le terrain, comme on dit, avec des fins pratico-pratiques.” Este autor acrescenta que esta metodologia põe em prática uma lógica dialéctica, porque gira entre a teoria e a prática, entre o trabalho do investigador e do investigado, entre o saber e o saber construído, entre o sujeito individual e o social.

Segundo Esteves (1986), é a Lewin que se deve o trabalho pioneiro sobre a “action-research”, o qual a definiu como uma “acção de nível realista sempre seguida por uma reflexão autocrítica objectiva e uma avaliação dos resultados.” Esta perspectiva lewiniana procura a fundamentação científica da acção, ao mesmo tempo que visa a formação de profissionais sociais. Ora nesta perspectiva, este modelo adequa-se às áreas inerentes à formação de professores. *A IA usada como estratégia formativa de professores, facilita a sua formação reflexiva, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e à sua própria emancipação* (Moreira, 1996:15).

A escolha de alguns dos pressupostos teóricos inerentes a esta metodologia para o nosso estudo teve em atenção características que Goyette et Lessard-Hebert (1987:3) designam como a *souplesse méthodologique que l’on ne perçoit pas dans les autres types de recherche* e ainda o que os mesmos autores designam como “ouverture”.

#### **4.1. Organização-acção: uma opção de transformação no contexto educacional.**

*A investigação-acção é uma metodologia de formação particularmente rica em potencialidades no desenvolvimento profissional e irrefutavelmente indispensável na formação dos futuros professores* (Sá Chaves, 2000). É uma estratégia de formação potencialmente conducente a uma maior autonomia e um maior profissionalismo docente (Moreira, 1996).

A modalidade investigação-acção integrada num processo de diálogo entre estagiários e orientador, ao propor a transformação mediante a compreensão e a experimentação prévia, deverá proporcionar um clima de aprendizagem profissional, no qual a prática de ensino se torna um processo de acção - reflexão cooperativas, ou seja, um processo interactivo, já que *a investigação não é um instrumento empregue por especialistas para averiguar se estes estão correctos na identificação à priori das necessidades, mas um instrumento para suscitar a reflexão da comunidade sobre a situação e os seus problemas* (Silva, 1996:5).

A investigação-acção é um processo contínuo de acção e reflexão sistemática e de desenvolvimento de conhecimentos, de habilidades e atitudes em que todos participam, investigando as suas próprias práticas sociais para as conhecer e

melhorar. É comumente aceite que o processo da IA envolve o estabelecimento de um conjunto de acções que têm que ser planeadas e executadas pelos participantes e devem ser sistematicamente submetidas a observação, reflexão e mudança o que implica, simultaneamente, um processo formativo e de aprendizagem no terreno, tornando-se uma actividade privilegiada da construção de conhecimento profissional, ao levar os participantes a identificar e resolver problemas. *Trata-se de um processo de compreensão aprofundada e intervenção informada, não apenas sobre a acção social e educativa, mas também sobre o contexto em que essa acção se desenrola, através de uma metodologia espiralada de planificação, acção, observação e reflexão sobre a acção* (Kemmis & Taggart, 1998). Podemos assim deduzir que a aprendizagem depende da capacidade de mudança do aprendente.

No seguimento de novas abordagens e consequentemente da conceptualização da IA ao modelo de Lewin, por outros autores, a sua aplicação à educação denuncia finalidades humanistas emancipatórias e comprometidas com processos de mudança social. Actualmente, a IA em Educação é entendida como algo muito próximo de investigação realizada pelo professor na sua sala de aula e /ou num contexto de actuação mais alargado. Assim concebida, a metodologia IA *é fundamentada pela necessidade de um maior profissionalismo docente, centrada na melhoria da prática na sala de aula, maior controlo social e emancipação do professor e ainda maior utilidade da investigação educacional para o professor* (Moreira, 1996).

Concretamente, a IA pode ser uma metodologia no contexto de formação de professores, na medida em que *as perguntas dos estagiários podem transformar-se em problemas de investigação-acção e constituir o ponto de partida para o desenvolvimento de planos de intervenção (supervisiva e pedagógica) (...) “a experimentação em sala de aula constitui o centro das práticas supervisivas. Mas para que sirva propósitos transformadores, deve encurtar a distancia entre o que é e o que devia ser, explorando o que pode ser* (Vieira, 2006: 34). No essencial, os autores referidos centram as suas reflexões em torno de processos de transformação e mudança, apresentando formas alternativas face a realidades ainda insatisfatórias, sobretudo aquelas onde impera a atonia e a estagnação.

#### **4.2. A investigação-acção participante**

A investigação – acção participante, pareceu-nos ser uma metodologia adequada ao nosso estudo. Por um lado, pelo seu ideal democrático e emancipatório (Carr & Kemmis, 1986) *porque coloca o conhecimento à disposição dos grupos sociais e acentua a importância da colaboração entre investigadores e práticos* (Silva, 1996: 33). Por outro lado, pelo envolvimento que implica, quer no orientador, quer nos alunos estagiários no processo de mudança, havendo lugar para percepções, preocupações, sugestões e necessidades. O recurso à investigação – acção, permite *articular uma formação de natureza reflexiva e indagatória com o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar a qual funciona como dispositivo articulador das pedagogias da formação e do ensino* (Vieira, 2006: 47).

Destacaremos os autores Serrano (1990) e Bell (1997) como paradigma de características da metodologia.

- é uma acção comprometida na resolução de problemas (requer a capacidade de gerir conflitos e a autonomia para organizar um grupo de pessoas);

- traduz-se na vontade de compreender o contexto na elaboração do novo saber;

Supõe uma reflexão crítica para elaborar teorias a partir das práticas, com o intuito de transformar a realidade (a teoria não se apresenta como um elemento separado e regulador da acção, mas como um elemento que ilumina, orienta e anima a prática na dinâmica da acção reflexão);

- implica activamente os docentes, convertendo –os em protagonistas das suas próprias investigações;

- resulta da interacção entre os implicados, contrapondo o esquema de formação e experimentação tradicionais, onde se situavam investigadores e executantes em campos diversos;

- o investigador (ou equipa de investigadores) assume com os participantes o compromisso de transformar a problemática sobre a qual se está a trabalhar;

- cria um novo tipo de investigador que vive mais os problemas quotidianos e percebe-os na óptica de quem vive o problema, caracterizado pela curiosidade, indagação sistemática e autocrítica de uma realidade concreta;

- embora pretenda caracterizar-se pelo rigor metodológico, a IA necessita de flexibilidade nos processos metodológicos, prevendo a possibilidade de voltar atrás

as vezes necessárias sobre os dados, para reinterpretar e contrastar com novas fontes;

A mudança observada não é necessariamente de ordem social, mas pode limitar-se à melhoria de uma situação concreta;

- esta mudança passa por uma outra mudança a individual, dado que a dimensão educativa ou formativa da investigação - acção é um meio para o adulto prosseguir o seu desenvolvimento pessoal e a sua formação profissional, unindo a mudança social a uma intervenção profissional.

Em suma, poderemos traduzir as características da metodologia IA em quatro finalidades:

1. Construir a teoria a partir de uma reflexão sobre a prática.
2. Transformar a realidade, partindo da reflexão sobre a prática.
3. Potenciar o desenvolvimento profissional.
4. Fomentar a reflexão sobre a acção de forma cooperativa e/ ou participativa.

Quisemos basear a nossa investigação no modelo cíclico, proposto por Kemmis & Taggart (1998) e sugerida por Silva, (2003:57) cuja ilustração se tentará reproduzir de forma aproximada.

O processo pretendia desenvolver-se num movimento espiralado de três ciclos, cada um deles constituído por quatro etapas: planificação, → acção, → observação → e reflexão sobre a acção.

### **4.3. Prática reflexiva/transformacional e a IA no contexto do nosso estudo**

Decidimos partir da questão que Kelly C. Ducatti (2007) coloca no início de um artigo que julgamos muito adequado ao assunto sobre o qual nos propomos agora dissertar e que é a seguinte *O pensamento reflexivo: um aliado do professor?* Ao tentar responder à questão, a autora começa por afirmar que, *no desempenho da profissão de professor, o acto de pensar puro e simples não garante uma prática pedagógica eficaz* porque é guiado ou pelo impulso ou pelo hábito. O pensamento

reflexivo é um acto indagatório, baseado na vontade e intuição que implica a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. Para Zeichner (1989:18) *a reflexão não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas aos professores, não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos*. Ser reflexivo é uma forma de ser professor Lee Shulman (1989:9) diz que a reflexão *é um processo pelo qual o professor aprende a experiência*. É o que o professor faz quando, em retrospectiva, analisa o ensino e a aprendizagem, reconstrói os conhecimentos, os sentimentos e as acções. Para este autor, a reflexão não é uma disposição de estratégias, é o conhecimento analítico. Pollard e Tann apontam três competências necessárias para desenvolver o acto reflexivo, as competências: empírica e analítica, através das quais o professor é capaz de recolher, interpretar, interpretar dados e a competência avaliativa, que é a capacidade de pensar as consequências educativas no trabalho desenvolvido e de aplicar o resultado no futuro.

Já para Marcelo Garcia (1992) e Zeichner (1993), para desenvolver o pensamento reflexivo são necessárias três atitudes: uma mentalidade aberta, para escutar e respeitar as diferentes perspectivas, considerar possíveis alternativas e reconhecer a possibilidade do erro; a responsabilidade, para considerar as consequências do trabalho planeado ou desenvolvido, tanto a curto como a médio prazo e o entusiasmo, traduzido em predisposição para questionar, curiosidade para procurar e energia para mudar.

É necessário criar o hábito de pensar reflexivamente e, ao mesmo tempo, construir um percurso com o objectivo de chegar ao progresso teórico, mantendo-se sempre como observador da sua acção pedagógica. O professor deve ainda primar pelo culto da investigação reflexiva e experimentar as alterações necessárias às práticas educativas, para que possibilite a transformação de realidades ainda deficitárias em Educação.

Para que a prática do pensamento reflexivo em educação se torne possível é importante partir de um determinado problema, de uma determinada necessidade, estar interessado em criar atitudes que desenvolvam os pensamentos efectivos e ser capaz de, regularmente, questionar, problematizar sugerir, elaborar e, conseqüentemente, construir o conhecimento e ao mesmo tempo que promove a sua

autoformação, permitindo - se resolver dilemas e possibilitar uma melhor articulação entre teoria e prática.

Porém, o pensamento reflexivo exige predisposição e tempo, por isso é preciso o professor se consciencialize que só a partir da reflexão é possível a problematização e a regulação da prática pedagógica. Só um pensamento reflexivo e continuado pode transformar ideias em atitudes indispensáveis à acção docente, além de constituir a capacidade de provocar mudanças de metodologia e estratégias que favoreçam um ensino de qualidade (Ducatti, 2007).

É importante que o professor sinta a necessidade de reflectir sobre a sua prática pedagógica e que o faça, para que as mudanças em educação aconteçam, avancem, se adequem às necessidades de uma sociedade também ela mutante e formar verdadeiros cidadãos.

*Ao pesquisar, as soluções lógicas requerem do professor intuição, emoção e paixão, elementos que o fazem reagir diante das dificuldades sem lhe causar "cegueira", ao mesmo tempo que oferece condições de visualizar os diversos aspectos do contexto analisado. Acrescentamos ainda que a prática faz com que o acto do pensar reflexivo tenha seu real valor e seja distinto daquela ideia simplista do "pensar por pensar" (Ducatti, 2007).*

Para uma percepção mais rápida e sucinta das práticas desenvolvidas nos diversos ciclos da IA decidimos apresentar um quadro síntese que fomos reformulando, adaptando-o às realidades entretanto emergentes.

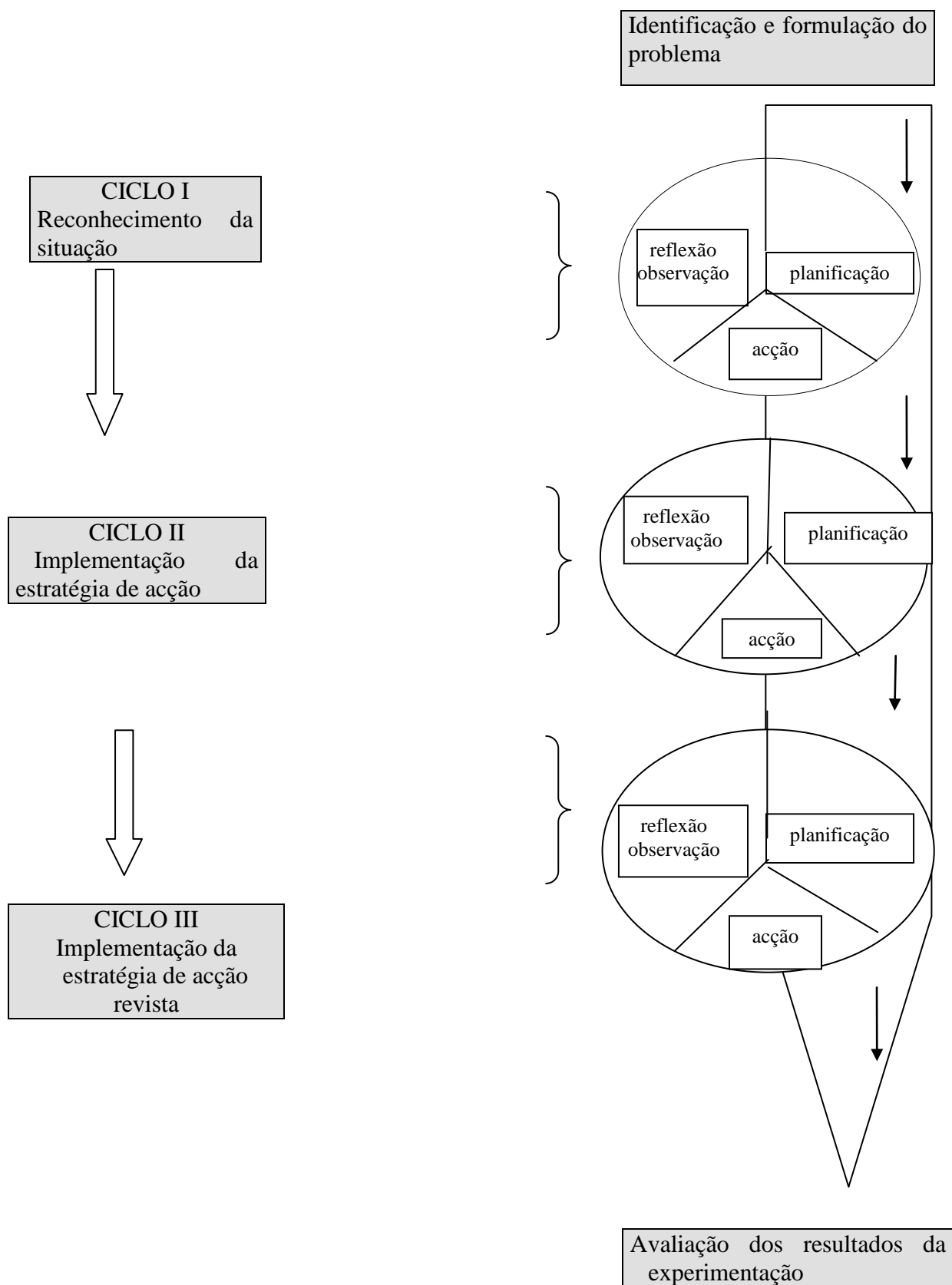


Figura -1: Ciclos da IA

## 5. O PROJECTO

### 5.1. As etapas do projecto

Ciclos	Planificação	Acção	Observação	Reflexão
Ciclo I	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificação do problema / situação</li> <li>-Formulação de hipóteses</li> <li>-Recolha de bibliografia</li> <li>-Leituras</li> <li>-Pesquisas</li> <li>-Discussão e negociação preliminar com os estagiários sobre o processo e definição de regras</li> <li>-Análise de diversos materiais auxiliares da acção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterização de contextos:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escola</li> <li>- Turmas</li> </ul> </li> <li>- Reflexão /registo de processo de intenções</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Observação de aulas das visadas (objecto do nosso estudo)</li> <li>-Verificação da aplicação das diferentes etapas acção;</li> <li>- Adequação de materiais</li> <li>-Pertinência da metodologia usada.</li> </ul>	Sessões reflexivas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os aspectos concretizados e por concretizar</li> <li>- Detectar possíveis razões do incumprimento</li> <li>- Propor alterações</li> <li>- Averiguar a aquisição das competências pré-determinadas</li> <li>- Analisar o tipo de metodologia adoptada;</li> <li>- Averiguar o envolvimento / participação dos alunos ao longo da acção.</li> </ul>
Ciclo II	Sessão reflexiva para: <ul style="list-style-type: none"> <li>-Apresentação da perspectiva do ensino, assente num processo construtivista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação de aulas dos visados</li> <li>- Reflexão escrita sobre a acção</li> <li>- Observação de uma aula de cada uma das estagiárias (A e B);</li> <li>- Recolha de reflexões críticas dos estagiários do núcleo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Observação crítica das aulas por cada uma das visadas e pela orientadora para aferir efeitos da acção estratégica e a sua exequibilidade e eficácia;</li> <li>-Transcrição de aspectos fulcrais da aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Análise dos diversos <i>itens</i> registados em grelha</li> </ul> Sessão de reflexão para: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar os resultados da aplicação da planificação previamente elaborada</li> <li>- Identificar os sucessos e as fragilidades, quer pelos discentes, quer pela estagiária ao longo da acção.</li> <li>- Reflexão crítica da estagiária A.</li> </ul>

Ciclo III	Sessão de reflexão para: Reformular práticas e instrumentos	Observação de aula de A  Registos	Observação Registo das várias etapas da acção	Sessão de reflexão para: avaliar as alterações na condução da aula - Avaliar as aprendizagens dos alunos da turma Reflexão crítica da estagiária B
-----------	--	---	--	--

## **5.2. Reflexão e descrição das etapas do processo**

A natureza do nosso estudo -instrumentos e práticas eficientes e eficazes em supervisão - e o seu objectivo principal que é promover a autonomia, a transformação e a emancipação, determinaram a opção por um modelo de investigação, enquanto estratégia de aperfeiçoamento profissional, no sentido de desenvolver um posicionamento crítico que permita promover um posicionamento de elevada criticidade face ao próprio pensamento e acção, porque se centra na melhoria da qualidade das aprendizagens dos aprendentes.

O recurso a uma metodologia do tipo investigação – acção pareceu-nos ajustado, tendo em conta o problema, os objectivos e as questões investigativas deste estudo, porque o paradigma um “estudo de caso” permite aprofundar o conhecimento de aspectos da realidade, neste estudo orientados para o contexto de supervisão educacional.

Este estudo enquadra-se num cenário particular de orientação de alunos estagiários de Português e assenta em pressupostos construtivistas, centrados numa orientação reflexiva conducente a uma consciente renovação educacional, favorecendo o alargamento de capacidades de observação crítica, de compreensão e análise do processo de ensino - aprendizagem, o que conduzirá o professor em formação a um caminho de experimentação supervisionada de novas práticas pedagógico-didácticas.

Ao assumir uma postura investigativa/ interpretativa no seio de um grupo de trabalho constituído pelos elementos do núcleo e pela orientadora, os alunos estagiários devem questionar e problematizar de forma crítica e sistemática a sua prática através da reflexão sobre o que se fez, por que se fez e para que é se fez, bem como os efeitos da acção. Devemos indagar acerca das suas convicções

profissionais e através desse constante questionamento construir o seu conhecimento profissional para resolver e equacionar os problemas educativos, encontrando os meios para a aquisição progressiva de competências profissionais promotoras de mudança no contexto educativo e do desenvolvimento da sua autonomia e emancipação profissionais.

Partilhamos a opinião defendida por Moreira, citando Gustavesen(2001) e outros sobre a IA (2002), que a aplicaram, enquanto *um processo de desenvolvimento educacional [...] orientado para a consciencialização de saberes, atitudes e capacidades promotores da autodirecção, assente em processos homológicos de indagação crítica da acção educativa, de natureza transparente, participada, colaborativa negociada e indagatória integradora de teoria e pratica, e auto – regulada* (Moreira, 2002: 47).

O esquema, a seguir apresentado, é de rápida e fácil compreensão e pretende ilustrar, segundo os seus criadores, a metodologia defendida pelos autores supra referidos.

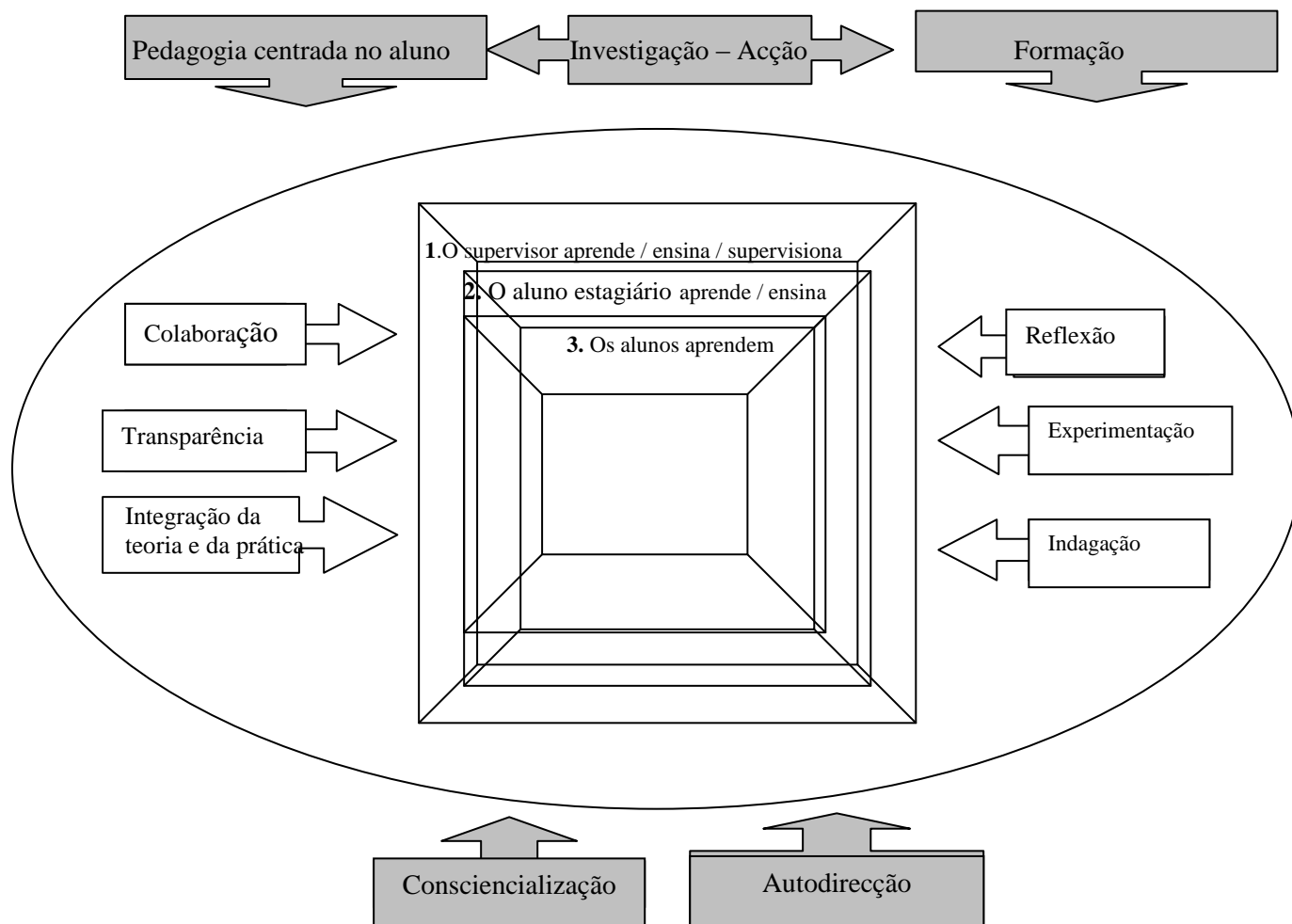


Figura 2 - Agentes, objectos e quadro de referência da avaliação na supervisão, in *Caleidoscópio da supervisão: imagens da Formação e da Pedagogia* (2006: 48)

Para minimizar a discrepância entre a teoria e a prática, optámos por uma metodologia de investigação-acção participante que assenta num princípio de colaboração entre investigador e investigados.

Privilegiámos, assim, na construção de conhecimento das teorias já construídas pela comunidade científica na área e também das interpretações e reflexões dos investigados. Acresce referir, que a IA, pela sua grande flexibilidade metodológica não limita a actuação do investigador no seu processo de descoberta, adaptando-se aos contextos, aos problemas e à acção que se vai desenrolando. Trata-se de uma interacção que confere a cada processo características particulares. A diversidade de contextos sociais, de objectivos, de metodologias e de referências teóricas constitui-se como um dos traços distintivos da IA.

Iniciámos este estudo, partindo do primeiro ciclo da IA, o do reconhecimento. Foi nele que identificámos o problema, que urgia resolver, o qual não se constituindo como uma surpresa, carecia de um trabalho de pormenor. Delineámos depois as estratégias conducentes à mudança, as quais implementámos no segundo ciclo da IA depois de planificada a acção. A reflexão, análise e avaliação dos resultados da estratégia de acção aplicaram-se ao terceiro ciclo da IA conjuntamente com outras entretanto planificadas.

A transposição de um ciclo para o outro implicou um trabalho centrado em diversas actuações e actividades no sentido de acompanhar e desenvolver as etapas inerentes a cada ciclo.

Durante a primeira etapa, a da planificação, formulámos hipóteses com base na recolha de bibliografia, leituras e pesquisas. Conscientes do problema e do objecto do estudo, planificámos estratégias conducentes a uma prática pedagógica centrada numa pedagogia para a autonomia. Aplicámos a nossa acção estratégica em contexto real: a sala de aula. Num segundo momento, o da acção, recolhemos em aulas de Língua Portuguesa, dados que nos permitiram estudar e descrever a eficiência e a eficácia dos nossos procedimentos, desde os instrumentos às práticas. Seguidamente, na etapa da observação, os dados foram analisados para avaliar os

efeitos da acção. Sublinhamos, que a colaboração não foi partilhada de igual forma ao longo do processo, pois as situações inesperadas, as características individuais do grupo de trabalho, o meio, o contexto de formação, os condicionalismos a ele associados, a escassez de tempo, o interesse e empenho individual e, principalmente, a escassez e a gestão do tempo, nem sempre foram condicionantes de fáceis de ultrapassar. Contudo, ainda que nem todas as tarefas tivessem sido acabadas, foi possível concluir as etapas de cada ciclo através da implementação de interacções verbais entre os membros do núcleo o que permitiu a análise e interpretação dos dados, bem como a implícita e fundamentada reflexão.

Assim, no ciclo I foi possível reconhecer e explicar os problemas inerentes à selecção de instrumentos que viabilizem a acção /aula e práticas de formação no sentido de questionar a sua aplicação.

Nos ciclos II e III foi possível confrontar os resultados das experiências anteriores com novas modalidades instituídas, quer a partir dos instrumentos, quer da prática lectiva em contexto real.

Foi com base nas reflexões feitas que se formularam novas hipóteses no sentido de rentabilizar o tempo e melhorar as práticas, consumando assim uma teoria de mudança na supervisão pedagógica. Tendo em conta que a IA se realizou num contexto de formação / orientação pedagógica, as sessões reflexivas foram realizadas assiduamente, abarcando um vasto leque de assuntos inerentes à prática pedagógica das estagiárias.

De acordo com os objectivos traçados, foram recolhidos dados através da observação e análise de documentos desde o seu estágio inicial até ao produto final e sua aplicação, ao mesmo tempo que se analisavam e avaliavam as práticas numa atitude reflexiva e se planificavam estratégias de acção, as quais poderiam ser remodeladas de acordo com as necessidades de ajustamentos evidenciadas pelos estagiários e pelos aprendentes.

A metodologia IA permite várias análises. Nós recorreremos, preferencialmente, à análise qualitativa do tipo de conteúdo apresentado.

## 6. ESTUDO DE CASO

### 6.1. Dicotomia “quantitativo” / “qualitativo”

Já demos conta de alguma polémica à volta da dicotomia “quantitativo” / “qualitativo”, hoje começam a surgir novas vertentes.

Hoje em dia, com os avanços verificados, aos mais diversos níveis, a investigação visa conhecer cada vez melhor a realidade social, conseguir uma compreensão e não tanto descobrir verdades definitivas, chegando-se à conclusão de que nenhum método se basta a si próprio ou tem exclusividade: *Tal como noutros períodos de transição, difíceis de entender ou de percorrer é necessário voltar às coisas simples, perguntas que como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade* (Santos, 1993:8). É neste contexto de dar resposta a perguntas simples, elementares, inteligíveis que surge a necessidade de premente de conciliar várias metodologias para que nenhum elemento seja ignorado e se possam obter explicações mais sólidas. Desta forma, não só se torna admissível utilizar conjuntamente métodos quantitativos e métodos qualitativos, como também o número deixa de ser tão relevante na constituição da amostra desde que a análise seja de índole qualitativa. Contudo, Pardal e Correia (1995: 18-19) afirmam: *A observação atenta da vida social indica, com clareza, a existência de regularidades no fenómeno social, estando fora de dúvida ser possível encontrar naqueles indicadores objectivos que as exprimem e que, portanto, são passíveis de mensuração, com recurso à estatística.* Todavia, os mesmos autores acrescentam que por melhor que seja uma construção no plano estatístico, esta não invalida o ponto de vista qualitativo.

Verifica-se assim que a polémica entre os vários modelos de investigação ainda continua mas de forma mais ténue. No ponto de vista de Cook e Reichardt (1995: 9) [...] *tal vez lo más novedoso en el momento actual resida en el interés por buscar las compatibilidades y la complementariedad entre las tendencias que posibiliten el trabajo conjunto y que, grosso modo definen el panorama actual de investigación, es decidir, la cualitativa por un lado y la cuantitativa por el otro*”.

Reconhece-se hoje a necessidade da síntese multimetodológica sobretudo nos investigadores em Ciências Sociais, podendo ambas as perspectivas, quantitativa e qualitativa, funcionar conjunta e complementarmente. Tudo depende do objecto de estudo, dos objectivos que se pretendem alcançar, da área de investigação ...

Os autores supra citados, Cook e Reichardt remetem as técnicas experimentais ou quase experimentais, testes, de “lapiz y papel”, análises estatísticas, entre outros, para os métodos quantitativos e situam nos qualitativos a “la etnografía, los estudios de caso, las entrevistas en profundidad y la observación participativa” (1995: 25).

Face às opiniões expressas, poderemos concluir que, os métodos quantitativos não podem substituir os qualitativos, pois a compreensão quantitativa pressupõe um conhecimento quantitativo, do mesmo modo o conhecimento qualitativo pode beneficiar do quantitativo. Portanto, longe de serem antagônicos, os dois métodos são complementares ainda que nem sempre seja fácil combiná-los. Segundo os autores, antes citados, [...] *para serem credíveis, um e outro precisam, sim, de ter por base o rigor e conclusões circunscritas à relevância dos dados*(1995:25).

Creemos que em Educação, hoje mais do nunca, para que a investigação possa avançar rápida e firmemente os métodos também não se podem excluir, ainda que possam “caminhar” de par ou sós, pois *es tiempo de dejar de alzar muros entre los métodos y empezar a tender puentes* (Cook e Reichardt, 1995: 52).

Estamos de acordo com Lefèbvre (1988: 87) quando questiona: *Comme l'éducation est un champ d'étude où toutes les recherches ne peuvent pas se plier aux exigences du laboratoire qui contrôle les variables, la qualité de l'échantillon, la rigueur du protocole expérimental, pourquoi ne pas varier les formes de recherche de telle sorte qu'un certain pluralisme scientifique intègre les différentes approches de recherche qu'elles soient de nature quantitative ou qualitative.*

Com efeito, no caso concreto do nosso estudo, a ponte entre as duas metodologias existe mas o tipo de conteúdo a analisar exige o método de análise qualitativa, visto que trataremos sobretudo da observação da prática pedagógica e dos registos de reflexão, escritos pelas duas estagiárias.

## **6.2. Identificação e descrição das suas componentes epistemológicas**

Tal como afirmam Pardal e Correia (1995: 22) [...] *da importância das metodologias qualitativa e quantitativa na investigação social, resultou a valorização crescente dos estudos de caso.*

Na análise de um fenómeno social, geralmente, não é possível inquirir a totalidade dos membros do universo que se pretende analisar. Eis porque se recorre a uma amostra representativa do mesmo.

Como já referimos, para o nosso estudo escolhemos a análise qualitativa, pois consideramos que dá resposta às questões que colocamos e se ajusta aos objectivos que definimos. Identificamo-nos com a opinião dos autores citados anteriormente Pardal e Correia (1995: 22) quando dizem: *[...] viabilizando o conhecimento pormenorizado de uma situação, por recurso a métodos qualitativos (...) o estudo de caso permite compreender naquela o particular na sua complexidade, ao mesmo tempo que pode abrir caminho, sob condições muito limitadas, a algumas generalizações empíricas, de validade transitória.*

Segundo a terminologia de Brune e tal. (1991:25), o estudo de caso feito neste estudo é um modelo de exploração, *na medida em que tenta descobrir problemáticas novas, renovar perspectivas existentes ou sugerir hipótese fecundas.* Ao tentar dar resposta a algumas questões, este tipo de trabalho *[...] visa essencialmente abrir caminho a futuros estudos.* Pardal e Correia (1995: 23)

O estudo de caso (EC) que passamos a apresentar teve lugar numa escola Básica dos seguintes e terceiro ciclos, onde estagiárias, futuras docentes, no último ano da licenciatura em ensino de Português-Espanhol da Universidade da Beira Interior realizavam o seu estágio pedagógico, sob a orientação específica de uma das investigadoras deste estudo, a orientadora de escola.

Seleccionámos como sujeitos da nossa investigação e de estudo duas das alunas estagiárias que integram o núcleo que supervisionámos.

Como já anteriormente referimos, análise de apenas dois casos prendeu-se, por um lado com a necessidade de ajustar o tempo disponível para a realização do estudo e, por outro, com o facto da idade das estagiárias ser completamente distinta e atípica o que aguçou em nós uma curiosidade ainda maior.

A principal motivação subjacente ao estudo prende-se com a consciência de que, se por um lado, um dos papéis da supervisão é formar professores com garantia de qualidade futura, por outro a necessidade de encontrar estratégias de actuação conducentes a essa qualidade perante as contingências de um quadro normativo com muitas insuficiências em termos de adequação aos contextos de formação.

Esta necessidade de aproximar as práticas das teorias reflectiu-se na exploração de uma orientação transformadora da acção pedagógica, porque mais livre, mais reflexiva, mais promotora de autenticidade, de desenvolvimento e de emancipação profissional.

No processo de formação que orientámos, a reflexão, sobre representações, instrumentos e práticas pedagógicas, constitui uma tarefa prioritária da formação, pois é preciso ter consciência clara da natureza multifacetada do universo de ensino/aprendizagem.

Como em qualquer processo, também em supervisão, é preciso instituir regras e princípios de actuação e funcionamento previamente conhecidos de todos os participantes. Partilhamos da opinião de Sá Chaves (2005) in “Na sombra das maiorias silenciosas” quando considera que na metodologia de ensino uma língua, o desenvolvimento de princípios pedagógicos de um estudo de caso, se prendem com:

1- a relevância: integração de motivações, expectativas e interesses dos alunos, contacto com situações da realidade profissional e integração de saberes prévios (teóricos e experienciais);

2-a reflexividade: promoção do pensamento divergente e de espírito crítico e alargamento do objecto de reflexão (incluindo a avaliação e a auto-avaliação);

3- a autodirecção: promoção de atitudes e capacidades de auto-gestão da aprendizagem e negociação de decisões e de papéis pedagógicos;

4- a democraticidade: desenvolvimento de comportamentos de cooperação, liberdade de pensamento e expressão e sentido de justiça.

Ao longo do percurso de formação de professores estagiários de Língua Portuguesa que orientamos a implementação e o desenvolvimento dos princípios da *relevância* da *reflexividade* e da *autodirecção* viabilizaram um trabalho mais colaborativo, mais participativo, mais negociado, o que, por inerência arrastou o desenvolvimento do princípio da *democraticidade* das práticas pedagógicas junto dos alunos nomeadamente através da construção do seu próprio saber o que demonstraremos no último capítulo deste estudo. Tal facto permitiu também a articulação de uma formação didáctica de natureza reflexiva com uma orientação pedagógica consagrada da autonomia do aprendente. Na orientação escolhida, quer o papel do aluno quer o do professor se desenrolam no sentido da co-construção do saber didáctico e assentam no exercício partilhado e negociado das

práticas pedagógicas. Neste contexto, dá-se particular ênfase à reflexão dos alunos sobre seu processo de construção do conhecimento. Uma pedagogia para a autonomia, aliada à preocupação de elevar a democraticidade das práticas, tem também de conferir grande relevância a práticas de negociação, onde os alunos co-constroem as suas experiências de aprendizagem, tomam iniciativas e decisões e realizam escolhas em colaboração com os seus pares e os professores.

No sentido de avaliar e regular o processo de aprendizagem ao nível da identificação de problemas, dos conhecimentos adquiridos e de implicar os intervenientes nesse processo, surgem implementadas, neste contexto de formação várias experiências de índole reflexiva, nomeadamente a construção de portefólios reflexivos com especial enfoque nos discentes, a reflexão sobre o trabalho realizado através da redacção de comentários e de análises críticas (auto e hetero).

Por seu lado, a orientadora de escola torna-se investigadora, ao conceber a formação inicial de professores como uma actividade indagatória e exploratória, desenvolvendo uma acção intencional, onde a investigação constitui um veículo de transformação das práticas e o seu papel é o de mediadora reflexiva e democrática, que procura compreender e aplicar à sua acção a teoria e a prática de uma formação para a autonomia e para a emancipação. A amostra deste estudo é assim intencional, segundo a terminologia de Bogan e Bilken (1994: 42) visto que *foi escolhida a juízo do investigador. A amostra intencional, para que seja bem construída, pressupõe que aquele tenha, sobre o universo, no mínimo algum conhecimento e muita intuição.*

Cabe também à orientadora investigadora promover um ambiente favorável à comunicação entre os participantes, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção do saber e se envolverem na procura de soluções adequadas para os problemas encontrados.

Perante as concepções apresentadas e, em perfeita sintonia com autora supra mencionada, pensamos que metodologia de ensino da Língua Portuguesa, passará pela definição e consecução dos seguintes objectivos:

- 1. Consciencializar concepções, teorias e crenças pessoais relativas ao ensino/aprendizagem da Língua;*
- 2. Problematizar "ideias feitas", tacitamente aceites ou muito pouco discutidas;*
- 3. Adquirir informação relevante sobre o ensino e a aprendizagem da Língua;*

4. *Confrontar diferentes perspectivas e opiniões sobre os assuntos tratados;*
5. *Reflectir sobre áreas problemáticas do ensino e aprendizagem da Língua;*
6. *Expressar opiniões pessoais;*
7. *Reformular posições e concepções anteriores sobre os aspectos abordados;*
8. *Desenvolver atitudes e capacidades de investigação em didáctica da Língua Portuguesa;*

No ponto seguinte faremos uma breve caracterização dos sujeitos da investigação, já por diversas vezes enunciados, duas alunas estagiárias a realizar estágio pedagógico a fim de concluírem a licenciatura em Português -Espanhol via ensino.

### **6.3. Caracterização dos casos: sujeitos da investigação**

O tema do nosso trabalho esteve definido a partir do momento em que aceitámos o convite para orientar um núcleo de estágio pedagógico de onde surgiram naturalmente os intervenientes, à época, pessoas desconhecidas que nos iriam lançar na descoberta da sua individualidade.

O núcleo de estágio, constituído por três elementos, apresentou, de imediato características particulares. Todos os elementos eram do sexo feminino e provinham da mesma Universidade. Conheciam-se, sendo duas delas muito amigas, da mesma idade e com um percurso académico semelhante a outra, distava em idade (quase o dobro) e em percurso académico, visto que havia feito os seus estudos universitários enquanto trabalhadora estudante. Como todo o contexto para onde tinham sido enviadas lhes era estranho, desde as pessoas, a escola e a cidade, decidiram viver todas juntas, partilhando espaços, despesas, trabalho e sentires. Tal decisão veio, curiosamente a revelar –se frutífera em termos de percurso, pois permitiu que o trabalho colaborativo se concretizasse, sem que fossem dadas a conhecer as animosidades inerentes a um contexto de partilha. Ao fim semana, incluindo a segunda-feira estavam separadas e faziam um trabalho mais individualizado. O único senão, ainda que previsível, em termos de funcionamento do grupo prendia-se com o ritmo de trabalho e os saberes adquiridos que eram naturalmente distintos.

Em suma, as características dos dois elementos do grupo em estudo eram, em muito semelhantes, sendo de destacar o nível das expectativas ainda elevado. Com

efeito a mesma ambição as motivava: a possibilidade de exercerem a profissão finalizado o estágio. Provavelmente, as características pessoais e o acreditarem naquela possibilidade, hoje muito rara noutras licenciaturas via ensino, terá levado a que, desde o início do percurso de formação, todas se mostrassem muito receptivas, com muita vontade e empenho em conduzir a sua formação com sucesso. Porém, à simpatia, disponibilidade e motivação para o trabalho, associou-se o esperado desfasamento e desconhecimento da realidade actual do ensino. Um outro senão, e este inesperado, as abarcava a todas, dificuldades ao nível científico no que respeita a aplicação de estruturas multifuncionais do uso da Língua Portuguesa, sobretudo as relacionadas com o registo escrito. A consciência desta realidade, levou a um trabalho e esforço suplementares no sentido de serem superadas tais dificuldades, as quais caminhavam mais ou menos a par com as dificuldades pedagógicas e didácticas.

Em síntese os percursos individuais das estagiárias, o primeiro contacto com a realidade escolar, enquanto futuros professores, traduzida na “mess” inicial, a constante solicitação de trabalho cooperativo inerente ao estatuto de aluno-estagiário e as dificuldades inerentes a um estágio bidisciplinar foram algumas das condicionantes do nosso trabalho que fomos ultrapassando. Com efeito, transformámos as condicionantes em novas experiências de trabalho passíveis de transporem a principal “o tempo cronológico”.

A caracterização das estagiárias A e B é feita a partir de respostas obtidas através de um questionário informal feito inicialmente o qual foi, propositadamente, direccionado para aspectos e interesses pessoais, bem como para as expectativas de cada um dos elementos do grupo.

Propomos seguidamente uma, ainda mais breve, caracterização dos casos em estudo. Dizemos “mais breve”, pois a tónica dessa caracterização recai apenas nos traços distintivos de cada uma delas, uma vez que, os comuns já foram supra referidos.

### **6.3.1. Estagiária A**

A estagiária A tem 23 anos é solteira, disponível para o trabalho e encara o ano de estágio com muito optimismo, pois sempre quis ser professora e trabalhar com jovens parece-lhe relativamente fácil tendo em conta um contexto familiar com pessoas desta idade com quem se relaciona muito bem. Gosta da Língua e da Literatura Portuguesas. Desconhece a realidade actual do ensino, pois não tem qualquer experiência de ensino a não ser a de aluna. Sente-se, contudo, apreensiva, insegura e nervosa por recear um mau desempenho ao nível da prática pedagógica. Refere que o facto de estar fora do ambiente familiar e longe dos mais próximos a afecta sobretudo por não ter as condições de trabalho que teria na casa dos pais. Sabe-se muito sensível e de “lágrima fácil” se confrontada com situações com as quais não consegue lidar. Acrescenta ser capaz de ultrapassar estes incómodos, pois tem grande vontade de conduzir o sua formação com sucesso e que para isso conta com a ajuda da orientadora e com o seu próprio trabalho. Tem como modelos os seus antigos professores, principalmente os que a fizeram aprender de forma mais facilitada e que aguçaram a vontade de também ser professora. Sabe da sua disponibilidade total para aprender e para trabalhar, mas também das suas distrações. Espera que o estágio pedagógico a faça progredir enquanto professora capaz de responder às muitas interrogações que se coloca. Sabe, contudo do trabalho das dificuldades e que a esperam. Não pensa cruzar os braços.

Motivada e organizada, demonstrou, desde o primeiro dia simpatia, abertura de espírito e um sorriso e expressividade naturais que provocarão grande adesão por parte dos alunos. A sua disponibilidade e o seu trato fácil permitiram uma orientação com rumo, de progressiva autonomia e emancipação durante grande parte do percurso.

### **6.3.2. Estagiária B**

A estagiária B tem 41 anos é solteira, muito disponível para o trabalho, encara o ano de estágio com muita preocupação, pois a sua sobrevivência futura depende do êxito do mesmo. Com efeito, a vontade de ser professora levou esta estagiária a abandonar o seu emprego numa fábrica da sua terra natal onde trabalhara desde os 18 anos. Considera o trabalho excessivo dos últimos anos um prémio, uma vez que, vislumbra a concretização do seu antigo sonho no final da ponte que ainda tem que

atravessar durante este ano de estágio pedagógico. Habituada a depender unicamente de si, encara o ano de estágio como uma obrigação que não pode deixar de cumprir. Determinada, para assegurar todas as suas despesas pede um empréstimo ao banco e, durante a interrupção de Natal, aceita fazer limpezas para outrem. Numa primeira análise indicia frieza de raciocínio e de trato difícil, porem revela-se dócil, prestativa e responsável. A consciência do peso das suas obrigações, associada às inseguranças próprias de quem inicia um percurso desconhecido, cria nela muito nervosismo e insónias o que se repercute negativamente no seu desempenho.

Gosta especialmente da Literatura Portuguesa, mas sente –se desfasada da realidade actual do ensino e as suas representações direccionam-se para um tempo com mais de vinte anos altura em que frequentava o liceu. Sente-se apreensiva, insegura e nervosa por recear um mau desempenho ao nível da prática pedagógica. Como condicionante ao seu desempenho aponta apenas as dificuldades inerentes à necessária aprendizagem das novas tecnologias que ainda domina mal. Receia que o tempo que dispõe para a realização das tarefas não seja suficiente, pois sabe que necessita dele para responder à sua ânsia de perfeição. Acrescenta, que será capaz de ultrapassar as suas dificuldades se, a acrescentar às limitações tecnológicas não surgirem as físicas, nomeadamente a sua doença de ossos. Sabe da sua disponibilidade total para aprender e para trabalhar e espera que o estágio pedagógico a faça progredir enquanto professora, capaz de responder às muitas interrogações que se coloca. Sabe, contudo do trabalho das dificuldades e que a esperam. Não pensa cruzar os braços.

Motivada e organizada, demonstrou, desde o primeiro dia simpatia, abertura de espírito e uma ternura no olhar contagiante para os alunos. A sua disponibilidade e o seu trato fácil permitiram uma orientação de progressiva aprendizagem, ainda que dependência durante bastante tempo.

Como já antes mencionámos, o contributo das alunas estagiárias seleccionadas advém da possibilidade que nos conferiram de as tomarmos como objecto deste estudo. A análise dos seus desempenhos e da sua progressão no ensino da Língua Portuguesa, a partir da observação das suas práticas, aulas observadas ou outras, nomeadamente, reflexões escritas, actas, memorandos, elaboração de material didáctico específico, entre outras produções, foi a forma encontrada de concretizar

as nossas intenções. Desta evidência e dos documentos que a comprovam daremos conta no quarto capítulo deste estudo.

## **7. Instrumentos e recolha de dados**

### **7.1. Questionários informais**

Com o intuito de caracterizar e constituir perfis, as estagiárias foram questionadas sobre que competências específicas da Língua Portuguesa pretendem desenvolver com os alunos prioritariamente podemos deduzir a seguinte leitura:

As duas estagiárias, A e B consideram que na aprendizagem da língua materna o mais importante é compreender e escrever, isto é, os alunos devem desenvolver as competências relacionadas com a compreensão e expressão de enunciado, sem especificarem qual o modo. Quanto ao “como desenvolver”, as repostas também não surpreenderam, visto que a estagiária A, mais nova, apontou actividades de carácter lúdico e tecnológico, como jogos, vídeos e leitura recreativa. Já estagiária B deu maior relevância à realização de actividades de leitura expressiva e produção de redacções e outros registos escritos. Apontou ainda dados civilizacionais e culturais para análise. Nenhuma apontou como muito relevante a compreensão do oral, ao nível dos domínios do ouvir e do falar. Também não foi destacado o conhecimento dos estereótipos da língua ou da cultura. Podemos ainda constatar que ambas são unânimes na importância a acordar ao aspecto linguístico e à necessidade de diversificar ao máximo as actividades.

No diz respeito aos suportes e actividades a que recorrem com mais frequência e ao critério de selecção de materiais, podemos inferir que:

A professora A privilegia a utilização do quadro para a realização de exercícios e a vídeo projecção, atribuindo o mesmo peso aos debates e ao trabalho individual. Prevê seleccionar os materiais em função dos conteúdos temáticos e gramaticais.

A professora B privilegia a utilização do manual para trabalho individual e de leitura e do quadro para exercícios em detrimento da vídeo projecção, seleccionando os materiais em função do conteúdo funcional e temático.

Propor uma metodologia IA assente na construção de instrumentos, como os portfólios reflexivos, enquanto forma aquisição de competências quer nos discentes, quer nos futuros professores, conhecer as percepções, vivenciadas pelos mesmos, através da adopção desta experiência e apresentar as razões desta opção é o que nos propomos fazer em seguida.

## **7.2. Construção de portefólios de professores em formação inicial**

Atendendo às inúmeras definições existentes, algumas das quais já citadas no capítulo I deste trabalho, decidimos seleccionar, agora apenas as direccionadas especificamente para os professores em formação inicial e para alunos.

*O uso do portfolio como instrumento de avaliação e, ao mesmo tempo, estratégia de formação tem sido corrente na última década (Sá-Chaves, 2004 e 2005, Curtis, 2000 e Nunes, 2000). Uma das razões para a defesa de seu uso reside no facto de se atribuir a ele uma dimensão reflexiva.*

Bernardes, C. e Miranda, F. (2003), define portefólio de professor em formação inicial como *um utensílio que serve para representar o seu autor em termos profissionais e que permite reagrupar, organizar, apresentar a sua formação, as suas práticas pedagógicas, a sua relação com os alunos e verificar a sua evolução como docente.*

Partindo das citações escolhidas facilmente se compreenderá a alargada dimensão que a construção de um portefólio encerra, quer quanto ao processo, quer quanto ao resultado, a reflexão sistemática das práticas desenvolvidas a que o portefólio obriga, possibilita uma aquisição consciente e progressiva do significado e da importância do conhecimento que se vai adquirindo e consolidando em cada dia. Neste sentido, o portefólio torna-se um instrumento organizador, regulador e revelador das aprendizagens, facilitando os processos de auto e hetero-avaliação, permitindo também desenvolver a originalidade e criatividade e propiciar o desenvolvimento profissional. Sabendo que a construção de portefólios não é a solução para todos os dilemas que a formação inicial acarreta, outros procedimentos devem ser accionados a partir de uma prévia avaliação de todo o contexto supervisoivo.

Explicadas as vantagens dos portefólios enquanto estratégia de formação, surge a necessidade definir os objectivos e os processos inerentes à sua elaboração. Construir a experiência passo a passo é a etapa seguinte.

### **7.3. Dossier / Portefólio reflexivo no contexto do nosso estudo**

Os portefólios reflexivos surgiram no contexto do nosso estudo como forma de viabilizar a consecução dos objectivos definidos para a formação de qualquer estagiário que, ao longo do processo deve atingir as competências inerentes a um bom desempenho profissional.

Segundo Sá Chaves (2000:10), a construção de portefólios reflexivos propiciará, ao estagiário atingir os seguintes objectivos:

- Promover o desenvolvimento reflexivo dos participantes;
- Estimular o pensamento reflexivo através de processos que permitam a descrição, a interpretação, o confronto e reconstrução de práticas na e sobre a acção;
- Interligar e correlacionar teorias, práticas e instrumentos;
- Fundamentar os processos de reflexão para a acção;
- Contribuir para a construção personalizada do conhecimento;
- Adquirir competências (atitudes, saberes, capacidades) que viabilizem a progressiva emancipação profissional.
- Permitir a regulação em tempo útil de conflitos, garantindo o desenvolvimento progressivo da autonomia e da identidade.
- Facilitar os processos de auto e hetero-avaliação.
- Estimular a originalidade e criatividade individuais no que se refere aos processos de intervenção educativa.

Registados os objectivos propostos por Sá Chaves (2005), com os quais estamos de acordo, poderemos agora acrescentar que o processo de produção e selecção de documentos e materiais para ser colocado no portefólio é igualmente fonte de conhecimento, na medida em que *permite reflectir sobre a forma como o docente ensina, porque ensina, reorganizar as prioridades de ensino, repensar estratégias de ensino/aprendizagem ou seja, reflectir e tomar decisões sobre a prática lectiva e projectar o futuro* (Seldin e Annis ,1992).

A construção de portefólios era já uma das situações de aprendizagem *negociada* entre a professora orientadora e os alunos das suas turmas há muito experienciada, enquanto estratégia complementar de avaliação, de desenvolvimento e aquisição de competências específicas da Língua Portuguesa, no domínio da escrita e também de competências gerais apontadas no Currículo Nacional e transversais, como a responsabilidade, a autonomia entre outras. Partindo do pressuposto que a experiência com alunos já havia sido testada e avaliada como promotora de sucesso nas aprendizagens dos mesmos. O alargamento aos alunos em formação que supervisionamos surgiu, assim, como uma nova experiência, integrado na metodologia IA, visto a sua orgânica contemplar pressupostos e objectivos comuns. Os exemplos, apresentados no quarto capítulo deste estudo, permitirão constatar que estratégias de investigação-acção centradas na reflexão, partilha e colaboração de todos os participantes do processo, se constituiu como factor primordial de construção de conhecimento e como agente de mudança. Cada acção e cada experiência são motivo de uma reflexão partilhada sobre o processo e o produto. A prática pedagógica congrega os contributos de todos, porém aquando da sua implementação em contexto de sala de aula, implica principalmente os alunos e cada um dos alunos-estagiários, na sua qualidade de construtores/aplicadores e beneficiários directos da mesma.

O nosso estudo inscreve-se numa perspectiva investigativa, pelo que nos propomos, a partir dos registos e produções dos “estudados”, reflectir sobre a acção com vista à produção de conhecimento. Registaremos, também os constrangimentos normativo-legais, bem como os situacionais inerentes ao contexto de formação em que estão inseridos os casos que nos propomos analisar. A importância deste registo reside no facto de que tais constrangimentos se tornaram os principais inviabilizadores da implementação e prosseguimento de todas as etapas que a metodologia espiralada da IA pressupõe, bem como a análise de resultados e registo de conclusões.

Face aos constrangimentos e sem abdicarmos dos princípios da IA, começámos a sulcar o caminho cujo traçado se previa igualmente sinuoso. Pelo grau de exigência que comporta, implica esforço adicional, uma disponibilidade e uma força centrada num trabalho constante, reflexivo, atento e aberto à necessidade de ajuste e de alterações. Encarámos as dificuldades, que surgiriam na construção

desse caminho, chamado “Portefólio” com algum optimismo, pois acreditávamos na sua utilidade presente e futura. Caberia aos participantes a capacidade de o construir com maior ou menor criatividade, reflexividade, sentido da utilidade futura, gosto/apresentação, capacidade de organização. No caso específico do aluno-estagiário, ele deverá ter a capacidade de se transformar em autor das suas práticas ao invés de mero executante, reproduzidor de soluções encontradas por outrem, sendo capaz de resolver autonomamente os diversos entraves do dia a dia.

De sublinhar que, antes de (re)começar a sulcar a via seleccionada, revisitámos as teorias que presidem à sua criação, a forma de as implementar junto de alunos e alunos - estagiários, tendo também sido equacionados os pressupostos, desde as virtualidades aos constrangimentos.

Quanto ao processo de construção, foi dada informação complementar registada aos alunos-alunos e aos alunos estagiários, sendo lhes também dito que a deviam encarar como mera sugestão, cabendo-lhes a capacidade de seleccionar o material e de apresentação. O registo desta evidência fará parte de uma amostra de portefólio que integrará este estudo, a título meramente exemplificativo através da reprodução autorizada de alguns exemplos.

Tendo por base os objectivos e as definições apresentadas, em muitos aspectos coincidentes, pretendemos, com a elaboração deste portefólio, no âmbito de uma dissertação apresentada à Universidade da Beira Interior para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão, enquadrado no mestrado em Letras: *Estudos Artísticos, Culturais, Linguísticos e Literários*, apresentar reflexões sobre cada um dos instrumentos e das práticas, que emergiram da necessidade de adequar o processo de supervisão de alunas estagiárias em formação inicial aos diversos contextos situacionais, decorrentes do novo enquadramento teórico-legal da formação. Pretendemos também dar a conhecer as abordagens teórico-práticas que nortearam o desenvolvimento do processo, bem como o exemplificar e atribuir significados às produções de todos os intervenientes no processo, supervisores, alunos e estagiários, tendo em atenção o contexto e as condições de produção.

Em suma, daremos conta dos significados e dos resultados que este procedimento trouxe aos que vivenciaram, na prática, a experiência.

No ponto seguinte apresentaremos uma abordagem sumária da importância dos instrumentos, da recolha de informação significativa e da sua análise para justificar as asserções / evidências apresentadas e complementar o trabalho de índole teórica.

#### **7.4. Análise documental**

Para complementar as informações recolhidas através da análise de cada documento produzido e aplicado, procurámos também estabelecer o contraste entre os documentos utilizados pelos professores estagiários na leccionação de Língua Portuguesa aos alunos das turmas leccionadas.

Com efeito, a análise de documentos, nos mais variados suportes, é também uma fonte preciosa de recolha de dados, ora completando dados fornecidos por outras fontes de informação, ora revelando novos aspectos do problema (Ludke e André, 1986).

Gruba e Lincoln (citados por Ludke e André, 1986) apontam alguns aspectos a favor da análise documental:

- a) os documentos constituem uma fonte de informação rica e estável, podendo ser consultados repetidamente;
- b) os documentos constituem uma fonte de informações contextualizadas, fornecendo elementos sobre o próprio contexto;
- c) este tipo de análise tem baixos custos.

A apresentação de documentação significativa utilizada ao longo do processo de formação que orientámos, a sua análise e registo de reflexões complementares será a matéria do capítulo quarto deste trabalho, “Portefólio(s)”, do qual em seguida nos ocuparemos.

## CAPÍTULO IV

### PORTEFÓLIO(S)

Tal como anunciámos, o quarto capítulo deste estudo é constituído pela “coleção” de documentos e de trabalhos que decidimos incluir no “nosso portefólio”. A selecção e a organização relacionam-se com objectivos e alguns critérios que importa referir antecipadamente:

#### **OBJECTIVOS:**

- Questionar crítica e reflexivamente a natureza do contexto supervisiivo;
- Ajustar teorias, reformular práticas e instrumentos ao contexto de formação que orientamos;
- Propiciar situações formativas subjacentes a uma educação emancipatória para todos os actores envolvidos;
- Desenvolver competências (saberes, atitudes capacidades) possibilitem aquisição progressiva de autonomia, sentido crítico, capacidade criadora dos alunos, bem como a emancipação profissional do aluno-estagiário;
- Promover processos de reflexão, que permitam a descrição, a interpretação, o confronto e reconstrução de práticas, que facilitem experiencição destes processos no contexto da formação;
- Colocar a tónica nos sujeitos em formação, conferindo-lhes um papel pró-activo no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e no seu próprio desenvolvimento profissional;
- Avaliar continuamente os desempenhos e ajustá-los às necessidades do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e do de formação profissional.
- Melhorar as aprendizagens dos alunos

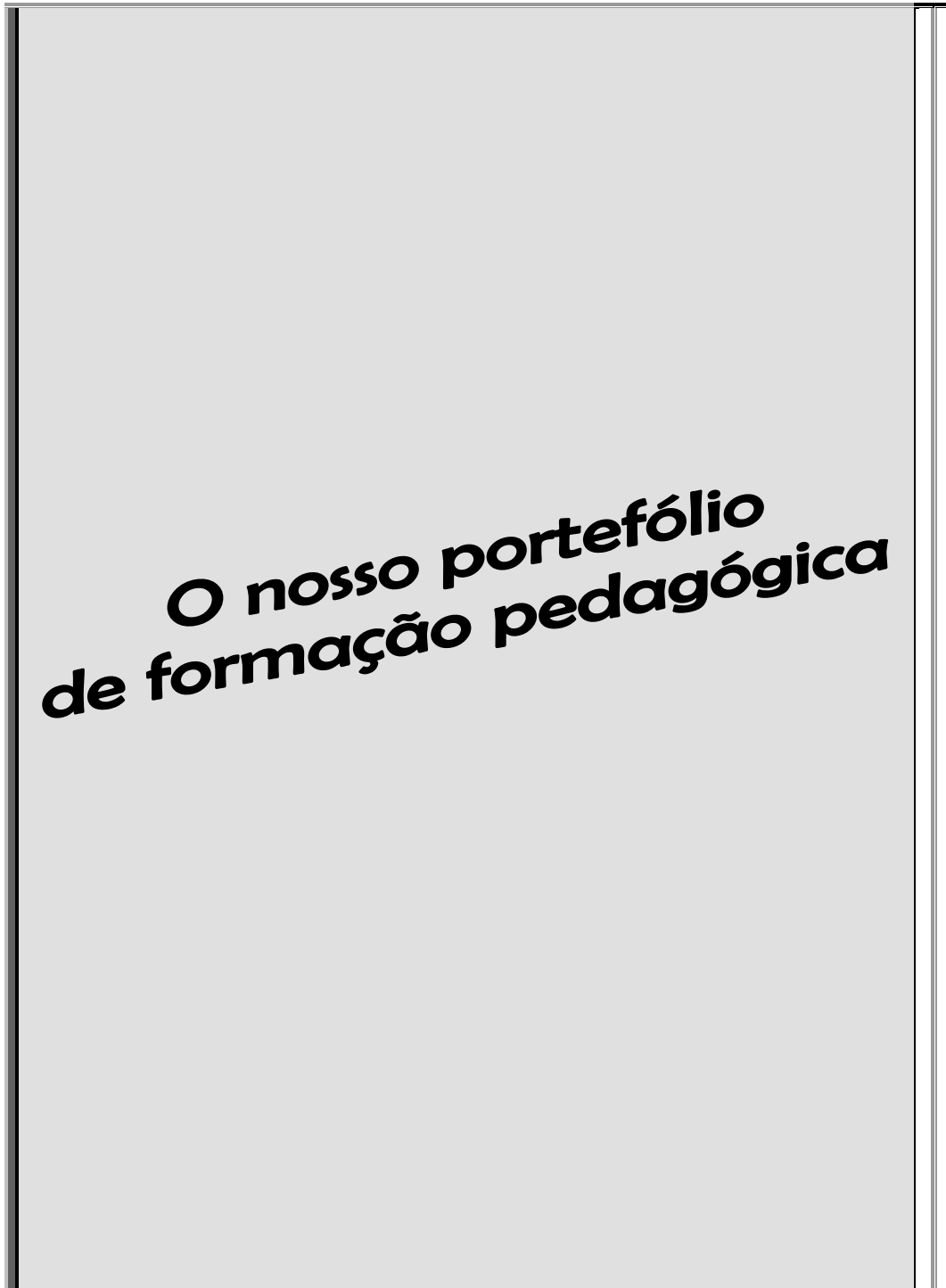
#### **CRITÉRIOS:**

- Estrutura organizativa de um portefólio
- Etapas de formação;
- Evidências significativas *espelho* do percurso das alunas-estagiárias
- Evidências significativas *espelho* do percurso dos alunos-alunos

Feitas as ressalvas iniciais, partindo do pressuposto de que a criação de um portefólio, é sempre um processo inacabado, decidimos apresentar a forma como a

metodologia IA, centrada na construção de portefólios, ocorreu no núcleo de estágio que orientámos a partir da construção do portefólio deste ano de formação pedagógica. Importa, previamente ressaltar que neste trabalho apenas constarão as evidências mais significativas e /ou imprescindíveis para a compreensão das diversas etapas ou fases.

### **1. A capa**



## **2. O Índice**

### **1. Introdução**

### **2. Organização do portefólio / etapas**

#### 2.1. Sugestões de construção para a construção de portefólio

##### 2.1.1. Portefólio de alunos-alunos

##### 2.1.2. Avaliação do portefólio aluno-aluno

##### 2.1.3. Portefólios de alunos-estagiários

##### 2.1.4. Avaliação do portefólio aluno-estagiário

### **3. Reprodução de exemplares / exemplos de portefólios**

#### 3.1. Exemplar do portefólio de uma aluna (7ºano)

#### 3.2. Reprodução de exemplos de produções de outros alunos (7º e 9º anos) incluídas nos respectivos portefólios

#### 3.3. Reprodução de registos de reflexão crítica produzidos pelas alunas estagiárias, incluídas no respectivo portefólio

##### 3.3.1. Estagiária A

##### 3.3.2. Estagiária B

### **4. Reprodução de documentos diversificados /suporte da formação**

#### 4.1. Calendário escolar

#### 4.2. Horário lectivo

#### 4.3. Normas de conduta de professor

#### 4.4. Normas **de convivência e de comportamento** de alunos

### **5. Competências**

#### 5.1. Aluno de Língua Portuguesa do 3º Ciclo

#### 5.2. Aluno- estagiário de Língua Portuguesa

### **6. Esquematização dos conteúdos programáticos de Língua Portuguesa do 3º Ciclo do Ensino Básico**

#### 6.1. 7º ano

#### 6.2. 9º ano

## **7. Acção/ prática lectiva**

- 7.1. Técnicas de condução da Acção / Aula
- 7.2.1. Planificação de longo prazo (anual)
- 7.2.2. Planificação de médio prazo (períodal)
- 7.2.3. Planificação / Guião de curto prazo (unidade)
- 7.2.4. Guião de planificação curto prazo (aula )
- 7.2.5. Encontros pré-acção
- 7.3. Actas
- 7.4. Memorandos

## **8. Acção /execução**

- 8.1. Grelhas de observação de aula

## **9. Avaliação**

### **9.1. Aluno –aluno**

- 9.1.1. Ficha de observação na sala de aula
- 9.1.2. Ficha de registo de trabalhos de casa (T.PC)
- 9.1.3. Ficha de registo diário.
- 9.1.4. Ficha registo de avaliação individual
- 9.1.5. Ficha registo de auto-avaliação
- 9.1.6. Avaliação escrita / matriz

### **9.2. Aluno -estagiário**

- 9.2.1. Níveis de desempenho
- 9.2.2. Grelha encontros pós-acção
- 9.2.3. Reflexões críticas
  - 9.2.3.1 Estagiária A
  - 9.2.3.1 Estagiária B

## **1. Introdução**

A razão crucial que presidiu à construção deste portefólio foi a necessidade de organizar, de forma sequenciada e sistemática a documentação inerente ao processo de formação que orientámos.

Tendo em conta as finalidades transformacionais pressupostas no normativo-legal que regulamenta a formação inicial de professores, e sobretudo as insuficiências registadas no mesmo ao não contemplar claramente as necessárias adaptações às diversas realidade contextuais, tornou-se imperativo ajustar teorias, reformular práticas e instrumentos, ajustando-os ao contexto real da formação que orientámos.

Com efeito, independentemente das normas, as metas da formação são conhecidas por nós e sabemos quão importante é o propiciar de situações formativas conducentes a uma formação autónoma e emancipatória para *actores* envolvidos. Foi com este propósito que enveredámos pelo caminho “portefólio” enquanto instrumento viabilizador do desenvolvimento de competências através de estratégias que favoreçam a reflexão dos alunos-alunos e dos alunos-estagiários e de melhoria dos seus desempenhos. No caso dos alunos-alunos, a construção de portefólios serviu também para evidenciar processos individuais de aprendizagem e valorizar diferenças, a partir das escolhas de registos os quais, por sua vez, permitirão analisar as singularidades e peculiaridades próprias de cada um. Neste sentido, a selecção e a organização escolhida pelo aluno para incluir no seu portefólio, permitirá ao professor, ao próprio aluno e aos encarregados de educação ter uma visão evolutiva do processo de aprendizagem.

Em contextos de formação, o reorganizar da informação provinda de alunos-alunos e de alunos-estagiários suscitará a metacognição do professor/orientador sobre o seu fazer didáctico-pedagógico, permitindo-lhe reformular as práticas se necessário.

Compreender-se-á que a construção de portefólios reflexivos surgiu como uma forma de reflectir sobre o processo em curso e de avaliar a sua evolução nas suas múltiplas dimensões, ao mesmo tempo que permitia arquivar as produções mais funcionais, no contexto da sua implementação.

Passemos, pois, à organização do portefólio, nomeadamente às etapas de construção.

## 2. Organização do portefólio / etapas

A planificação, execução, apresentação e avaliação do instrumento “portefólio” processa-se segundo uma metodologia circular. Apresentamos apenas um esquema, síntese, uma vez que a metodologia já foi amplamente explicitada no primeiro capítulo deste estudo.

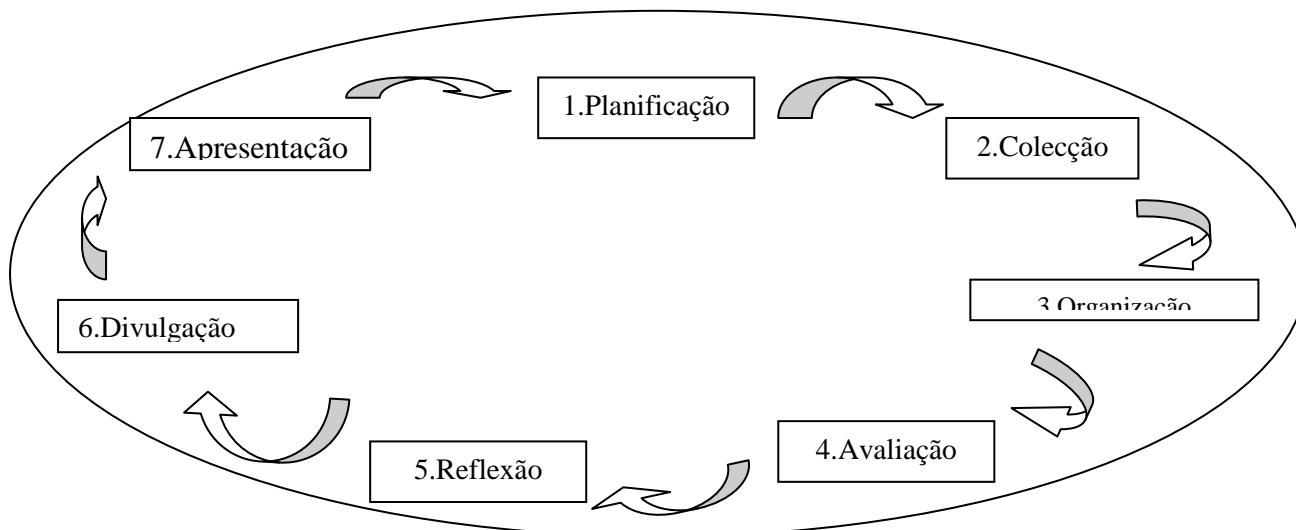


Figura 3- Etapas de implementação /execução de um portefólio

### 2.1. Sugestões para a construção de portefólios

No contexto da formação que orientámos, o processo iniciou-se com a divulgação da metodologia junto de todos os aprendentes e para que os “construtores” de portefólios tivessem “à mão” a informação necessária à sua execução foram previamente distribuídos e visualizados documentos clarificadores, alguns dos quais são reproduzidos em seguida.

#### 2.1.1. Portefólio de alunos-alunos

A ficha **A**, que a seguir apresentamos, foi entregue aos alunos-alunos na fase de “negociação” para implementação da metodologia “portefólio”. Nesta fase, foi também visualizado o *PowerPoint B*, o qual também reproduzimos e que serviu como exemplo/ referência um pouco mais sugestivo para a faixa etária em causa.

#### **A. Ficha Informativa:**

##### **O TEU PORTEFÓLIO**

##### **O quê?**

Um portefólio é uma colecção organizada de trabalhos produzidos por ti ao longo

de um dado período de tempo. O portefólio não será uma lista de todos os trabalhos que fazes! Ele deverá incluir apenas alguns trabalhos e referir os momentos que consideraste importantes para a tua aprendizagem.

### **Para quê?**

Aos poucos vais criando uma “memória” do teu percurso.

Ao determinar que evidências e que experiências debes incluir, fazes uma reflexão e auto-avaliação da tua aprendizagem.

Podes mostrar a ti próprio, aos teus pais, aos teus professores e aos teus amigos, que já aprendeste muita coisa além do que saía no teste!

### **Como?**

Acima de tudo debes construir o teu portefólio com prazer e apreciar esse trabalho.

O teu portefólio tem que ter:

- Identificação
- Objectivos
- Índice
- Compilação pessoal e organizada dos teus trabalhos  
Podes optar por incluir nos teus trabalhos:
  - Trabalhos individuais ou de grupo.
  - Comentários a frases da aula.
  - Descrição de experiências de aula.
  - Textos ou artigos que encontraste nas tuas pesquisas.
  - Reflexão sobre as visitas de estudo.
  - Trabalhos de casa ou resoluções de exercícios.
  - Fotografias que se relacionam com os temas.
  - Endereços de sítios *web* interessantes.
  - Reflexões pessoais (sobre a disciplina, um problema ou outro acontecimento).

### **Quando?**

Sendo parte do teu processo de aprendizagem, ele deve ser elaborado ao longo de todo o ano.

## **A AVALIAÇÃO DO TEU PORTEFÓLIO**

### **O teu portefólio deve revelar que:**

- Incluíste os itens obrigatórios;
- Organizaste o teu portefólio;
- Utilizaste a língua portuguesa correctamente;
- Foste criativo e original;
- Seleccionaste os materiais que incluíste;
- Recorreste a diversas fontes de informação;
- Reflectiste sobre as tuas aprendizagens.

.B- Power point "sugestão" visualizado pelos alunos:



O meu Portefólio  
De Língua Portuguesa




### Quem sou eu?

A tua fotografia

- Nome:
- Idade: anos
- Turma: 7º

Os meus Interesses são


- Música
- Computadores
- Cinema



### Os meus objectivos:


Fotografia

- Seleccionar trabalhos e informações.
- Sistematizar e organizar conteúdos.
- Reflectir sobre a minha aprendizagem.




### Conteúdos:

- Comentários a frases de aulas. ►►
- Relatos de experiências das aulas. ►►►
- Artigos ou textos resultantes de pesquisas. ►►
- Fotografias relacionadas com temas da aula. ►►
- Trabalhos feitos para a disciplina. ►►



### Comentários a frases de aulas

Data:



Índice

### Relatos de experiências das aulas


Título

Na aula fizemos ...

- . Primeiro,
- . Depois,
- . Finalmente

Aprenda

Data:




Índice

### Ficha de leitura

O C O U C M E O M O A N H A M

/ A

Data:



Índice

### **2.1.2. Avaliação do portefólio do aluno- aluno (auto-avaliação /hetero-avaliação)**

	<b>I</b>	<b>S</b>	<b>B</b>	<b>MB</b>
1. Incluí [incluiu] os <i>itens</i> obrigatórios				
2. Organizei [organizou] o meu [seu ] portefólio				
3. Utilizei [utilizou] a Língua Portuguesa correctamente				
4. Fui [foi] criativo e original				
5. Seleccionei [seleccionou] os materiais que incluí [incluiu]				
6. Recorri [recorreu] a diversas fontes de informação				

**Legenda:** ( I ) Insuficiente); S – ( S ) Suficiente); B – ( B )Bom; (MB) –Muito Bom

### **2.1.3. Portefólios de alunos-estagiários**

Antes dos alunos estagiários iniciarem a construção do seu portefólio individual é importante conhecerem a metodologia, pelo que a orientadora da escola, após ter sido alguma bibliografia sobre o assunto, forneceu uma ficha com algumas orientações para a sua estrutura, a qual se reproduz seguidamente.

#### **Sugestões para uma possível estrutura de um portefólio: <sup>1</sup>**

##### **I- Capa**

1. Identificação da instituição universitária e da escola básica afiliada;
2. Nome do aluno /estagiário;
3. Nome do supervisor da UBI;
4. Nome do docente orientador na escola;
5. Anos de escolaridade leccionados;
6. Data (Ano lectivo)

**(1 página /seguida de 1 página em branco)**

##### **II- Índice**

##### **III- Introdução**

#### **IV- Organização do dossier / portefólio**

- 1- Descrição geral das condições de trabalho e da organização do estágio na escola afiliada;
  - 2- A importância do dossier / portefólio na prática pedagógica;
  - 3- A importância do Estágio Pedagógico na experiência profissional do aluno estagiário.
- (Resposta à pergunta: Porque é que ensino?). ( **Máximo 5 páginas**)

#### **V- Trabalho de Planificação**

1. Breve descrição dos métodos de planificação e programação de aulas observadas adoptados na escola afiliada; (**Máximo 1 página**)
2. Planificação anual (longo prazo)
3. Planificação peródal (médio prazo)
4. Exemplo de uma planificação de unidade didáctica (curto prazo) - incluindo enunciado de teste sumativo realizado em função desta unidade;
- 4.1. Planificação da primeira aula dessa unidade didáctica; (curto prazo)
5. Planificação das aulas observadas; Deve incluir-se todo o material utilizado, exercícios, actividades, explicações, etc., no suporte correspondente (áudio, vídeo, papel (...)).
6. Reflexão crítica sobre os prós e os contras do trabalho realizado neste campo (com indicação das principais dificuldades encontradas). (**Máximo 2 páginas**)

#### **VI.- Execução e avaliação**

1. Auto - avaliação das planificações apresentadas na secção anterior;
  - 2- Hetero-avaliação das planificações apresentadas na secção anterior;
  3. Reflexão crítica sobre as formas de execução do trabalho planificado;
- (**Máximo 5 páginas**)

#### **VII- Exemplos de boas práticas pedagógicas**

1. Um exemplo de um trabalho realizado por um aluno (composição, ensaio, reportagem, entrevista, projecto, registos escritos significativos, produção com novas tecnologias, etc.) que represente um momento de sucesso escolar;
2. Comentário do professor sobre o exemplo apresentado, justificando porque o considera uma prova de boa prática pedagógica. (**Máximo 1 página**)

### **VIII- Metodologia específica do ensino da disciplina (Facultativo)**

1. Como se identificaram as principais dificuldades dos alunos da disciplina em causa?
2. Como se encorajaram esses alunos a ultrapassar tais dificuldades? Que técnicas se utilizaram?
3. Houve necessidade de introduzir o ensino diferenciado? Que procedimentos se adoptaram?
4. Que tipo de resultados se obtiveram em estreita relação com a metodologia escolhida pelo professor?

**(Máximo 5 páginas)**

### **IX - Relação com a comunidade educativa**

1. Descrição objectiva de todas as actividades realizadas com o objectivo de integrar o trabalho e a função do aluno-estagiário na comunidade educativa em que está inserido;
2. Reflexão crítica sobre a realidade escolar da escola afiliada.

**(Máximo 3 páginas)**

### **X- Relações interpessoais**

1. Reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico realizado em comum com os outros professores estagiários;
2. Reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico e profissional realizado com os orientadores pedagógicos

**(Máximo 2 páginas)**

### **XI. Síntese final**

1. Breve reflexão sobre o percurso de formação inicial;
2. Pontos fortes do Estágio Pedagógico;
3. Pontos fracos do Estágio Pedagógico;
4. Expectativas pessoais de futuro na profissão.

**(Máximo 2 páginas)**

### 2.1.4. Avaliação do portefólio do aluno- estagiário

Juntamente com a ficha de sugestões / orientações e, para que o processo pudesse ser monitorizado e avaliado, foram também entregues as grelhas, a seguir reproduzidas com os critérios subjacentes à avaliação, porém para economia de espaço, são apresentadas de forma mais comprimida.

#### Avaliação do processo de construção do portefólio/ *dossier*

##### Objectivos:

1. Evidenciar o seu desenvolvimento metodológico;
2. Seleccionar estratégias adequadas;
3. Tomar consciência dos progressos realizados;
4. Reconhecer pontos fortes e fracos.

Para a avaliação do portefólio/*dossier* foram tidos em conta os seguintes elementos:

<b>Tipo de organização:</b>	I	S	B	MB
Capa				
Índice				
Objectivos				
Ordem cronológica				
Aspectos mais positivos e menos positivos				
Tópicos				
Grau de dificuldade				
Funções				
<i>Desafios</i> a superar				
<b>Apresentação do portefólio/<i>dossier</i>:</b>	I	S	B	MB
Tipo das evidências incluídas				
Qualidade das evidências incluídas				

<b>Questões:</b>	I	S	B	MB
Há coerência visível entre a filosofia preconizada e é articulada com eficácia na prática demonstrada? (através das amostras seleccionadas)				
O portefólio / <i>dossier</i> denota desenvolvimento profissional e reflexão sobre a acção? (reflexão crítica e explicação de estratégias utilizadas)				
Há evidências de esforços para melhorar o ensino? (comparação das amostras para reconhecer os progressos)				
Há evidências de aperfeiçoamento de métodos, materiais, destrezas comunicativas e avaliativas? (através de documentos que evidenciem os progressos atingidos)				

**Legenda:** ( I ) Insuficiente); S – ( S ) Suficiente); B – ( B )Bom; (MB) –Muito Bom

Para avaliar os produtos inseridos no portefólio / *dossier* são realizadas reuniões com os estagiários, com vista a poderem apresentar os seus pontos de vista e as razões das suas opções. As fichas/anexos que se seguem são a reprodução comprimida dos instrumentos de avaliação utilizados.

**Ficha Anexo 1 – Reflexão sobre as evidências a incluir no portefólio / *dossier***

- 1-Que evidências de competências devo incluir para dar uma imagem de mim enquanto professor?
- 2-Que imagem espero transmitir de mim e do meu trabalho?
- 3-O que pretendo que o portefólio / *dossier* reflecta de mim enquanto aprendiz de professor?

Adaptado de Bernardes, C e Miranda, F (2003)

**Ficha Anexo 2 -Ficha de Reflexão Crítica**

- 1-Descrição da evidência:
- 2- Porque seleccionei esta evidência?
- 3-O que aprendi com a análise desta evidência (dificuldades sentidas, aspectos a melhorar, pontos fortes e fracos)?

Adaptado de Nunes, J (2001)

---

**Ficha Anexo 3 - Reflexão crítica sobre a gestão da turma**

Descrição de evidências relativas ao processo de acompanhamento dos alunos:

- 1- Informação e orientação dos alunos
- 2- Detecção de dificuldades de aprendizagem e reformulação de estratégias para a sua superação
- 3- Gestão de conflitos comportamentais e de índole disciplinar

Adaptado de Bernardes, C e Miranda, F (2003)

#### **Ficha Anexo 4 - Reflexão crítica sobre meu Percurso de Formação Inicial**

- 1-Aspectos positivos da metodologia de ensino
- 2-Aspectos a melhorar
- 3-Aspectos positivos no meu relacionamento com os demais professores e com o orientador
- 4-Aspectos a melhorar
- 5-Aspectos positivos e negativos do meu saber científico e pedagógico
- 6-Aspectos a melhorar
- 7-Qual o objectivo que atingi?
- 8-Onde, quando e como o atingi?
- 9 - Que objectivos devo melhorar?

Adaptado de Bernardes, C e Miranda, F (2003)

#### **Ficha Anexo 5 - Auto-Avaliação da minha prática docente**

1-Assinala com **X**:

<b>Áreas de Desenvolvimento</b>	<b>RP</b>	<b>R</b>	<b>RC</b>
Competência Científica			
Competência Pedagógico- Didáctica			
Competências de avaliação			
Competências de comunicação pedagógica			
Responsabilidade			
Capacidade de análise crítica e Auto-Crítica			
Relações Humanas			

**Legenda:** (RP) revela pouco; (R) revela; (RC) revela claramente.

1-Quais são os pontos fortes ou os elementos a melhorar e como os posso colocar em evidência no portefólio / *dossier*?

2-Que caminhos de actuação sugerem as auto-avaliações em relação ao percurso profissional?

Adaptado de Bernardes, C e Miranda, F (2003)

A ficha /anexo 6 foi dado a preencher aos alunos das turmas do 7ºA e 7ºG onde as duas estagiárias, objecto do nosso estudo, leccionaram. A avaliação foi escalonada de 1 a 5 e perante os resultados obtidos concluímos que predominaram os níveis 4 e 5, o que indicia que a adesão às práticas das estagiárias foi elevada, tendo sido a estagiária A, aquela que e auferiu um número mais elevado de cincos.

**Ficha Anexo 6 -Avaliação dos Alunos relativamente à Metodologia de Ensino das estagiárias A e B**

Preenche a tabela utilizando uma escala de **1** (valor mínimo) a **5** (valor máximo)

<b>Relação aluno-professor - estagiário</b>	
<input type="checkbox"/> Revela sentido de justiça em relação aos alunos <input type="checkbox"/> Sorri com frequência <input type="checkbox"/> Explica o porquê de uma repreensão ou de uma recompensa <input type="checkbox"/> Aceita as ideias dos alunos mesmo quando são diferentes das suas <input type="checkbox"/> Transmite aos alunos o gosto de trabalhar	<input type="checkbox"/> Gosta daquilo que faz <input type="checkbox"/> Ouve-nos com atenção <input type="checkbox"/> Aborda assuntos do quotidiano <input type="checkbox"/> Respeita os alunos <input type="checkbox"/> Chama-nos à atenção sem se zangar <input type="checkbox"/> Felicita-nos e valoriza-nos
<b>Gestão do Processo de Ensino</b>	
<input type="checkbox"/> Utiliza uma linguagem acessível <input type="checkbox"/> Faz-nos participar nas aulas <input type="checkbox"/> Está sempre disponível para nos ajudar <input type="checkbox"/> Utiliza material adequado para nos fazer compreender a matéria	<input type="checkbox"/> Aceita os nossos erros e faz-nos reflectir sobre eles <input type="checkbox"/> Fornece-nos instrumentos para aprender <input type="checkbox"/> Propõe-nos actividades interessantes <input type="checkbox"/> Respeita a nossa forma de aprender
<b>Gestão de Conteúdos</b>	
<input type="checkbox"/> Mostra-se disponível para reformular as questões sempre que um aluno não compreende <input type="checkbox"/> Domina bem a matéria	<input type="checkbox"/> Desenvolve-nos as competências necessárias para o futuro <input type="checkbox"/> Explica a matéria de forma viva e interessante <input type="checkbox"/> Propõe tarefas ligadas ao quotidiano
<b>Gestão da Turma</b>	
<input type="checkbox"/> Dá-nos liberdade para que possamos ser autónomos <input type="checkbox"/> Permite-nos que façamos escolhas <input type="checkbox"/> Respeita o nosso ritmo de aprendizagem	<input type="checkbox"/> Deixa-nos gerir o nosso trabalho <input type="checkbox"/> Faz-nos participar na dinâmica da turma <input type="checkbox"/> Favorece a aprendizagem pela entreajuda e cooperação

Adaptado de Bernardes, C e Miranda, F (2003)

### **Ficha Anexo 7 - Auto-Avaliação do portefólio / dossier**

Assinala com **X**:

	I	S	B	MB
Organização lógica do portefólio / dossier				
Qualidade dos trabalhos				
Qualidade da selecção dos documentos				
Qualidade das reflexões				
Realização das reformulações sugeridas				
Cumprimento das tarefas solicitadas				
Cumprimento dos prazos definidos				

**Legenda:** ( I) Insuficiente; (S) Suficiente; (B) Bom; (MB) Muito Bom.

**Comentário:**

Adaptado de Bernardes, C e Miranda, F (2003)

### **Ficha Anexo 8 - Co-Avaliação do portefólio / dossier**

Assinala com **X**:

	I	S	B	MB
Organização lógica do portefólio / dossier				
Qualidade dos trabalhos				
Qualidade da selecção dos documentos				
Qualidade das reflexões				
Realização das reformulações sugeridas				
Cumprimento das tarefas solicitadas				
Cumprimento dos prazos definidos				

**Legenda:** ( I) Insuficiente; (S) Suficiente; (B) Bom; (MB) Muito Bom.

**Comentário:**

Adaptado de Bernardes, C e Miranda, F (2003)

Definidas as etapas e as regras, alunos-alunos e alunos-estagiários construíram os seus portefólios. No seguimento da proposta aos alunos-alunos, múltiplas foram as “coleções” que eles produziram no tempo estipulado, tendo a primeira avaliação ocorrido no início de Dezembro, a segunda em Março e a terceira no início de Maio. O resultado da avaliação, em qualquer dos momentos, foi francamente positivo para os avaliados o que facilmente pode ser comprovado a partir das evidências que seleccionámos para incluir neste trabalho e que passamos a

reproduzir a partir do ponto seguinte. Tal constatação permitirá revalidar a ideia, já anteriormente, veiculada que a construção de portefólios se torna numa mais valia enquanto estratégia de ensino-aprendizagem, pois propicia melhorias na aprendizagem, conduzindo à autonomia e à emancipação dos aprendentes.

### **3. Reprodução de exemplares / exemplos de portefólios**

Como já referimos seleccionámos a evidência que, em nosso entender, melhor respondeu aos aspectos considerados como mais relevantes para os alunos. Os exemplos que seleccionámos apresentam - se conforme o original, ainda que tenham sido propostas algumas correcções aquando da primeira avaliação. O portefólio que passamos a apresentar foi construído em suporte digital, pelo que a apresentação à turma em *power point* se tornou atractiva, facilitada e motivadora. Também ilustração apelativa motivou a visualização atenta dos discentes. Como se poderá verificar, o portefólio escolhido contém um diapositivo que regista “ em construção”. Esta evidência permite constatar como a aluna “construtora” compreendeu o processo e a metodologia, pois o portefólio vai-se construindo num “crescendo inacabado”, neste caso até ao final do ano lectivo que ainda não aconteceu e a última avaliação do portefólio também não. Por outro lado, do nosso ponto de vista, a selecção que escolhemos, espelha o essencial do que se pretende com a construção de portefólios de alunos.

Acresce referir, antes de reproduzirmos o exemplar seleccionado, que outras construções com muita qualidade foram apresentadas em suporte papel, porém dada a configuração e extensão dos mesmos inviabilizam a sua total inclusão neste trabalho, pelo que nos cingiremos a dois exemplos diferentes que comprovarão a eficácia deste tipo de estratégia / instrumento. Além dos exemplos que vamos incluir, lembramos também que há alunos a criar ficção (contos) e também as alunas estagiárias construíram os delas.

Passemos agora à reprodução do portefólio digital.

**3.1. Exemplar do portefólio de uma aluna de (7ºano), cujo encarregado de educação autorizou a reprodução no nosso trabalho.**



## O MEU PORTEFÓLIO DE PORTUGUÊS



Índice

ÍNDICE



### [Introdução](#)

Nas aulas de Português

- [O que fiz hoje?](#)
- [Os meus trabalhos](#)

[As minhas criações](#)

[Os meus livros favoritos](#)

[As visitas de estudo](#)

[Locais na Web e sites interessantes](#)

## *As palavras voam, a escrita fica...*

As palavras devem ser usadas  
quando são para exprimir sentimentos bonitos...  
Devem-se dizer!  
Pois estou a fazê-lo ao, este poema, escrever!



### Porquê fazer um portefólio?

O portefólio que vou elaborar vai servir para  
aperfeiçoar a minha escrita e desenvolver a  
capacidade de criatividade e imaginação!



Na minha primeira aula de Língua Portuguesa entrei um  
pouco tensa ! Questionava-me... «Quem será a professora?», «Como  
é que ela será?» e «Será que as aulas desta nova professora são  
aborrecidas ou entusiasmantes?».

No início, ainda não tinha uma impressão concreta da minha  
professora, mas as aulas foram passado e confesso que comecei a  
ficar entusiasmada!



Uma das aulas que mais gostei foi a primeira! Nas lições 3 e 4  
fizemos um jogo onde tínhamos que encontrar palavras, que  
descrevessem defeitos e qualidades, com a inicial do nosso nome. No  
meu caso era Júlia. A princípio não me veio nenhuma «lâmpadazinha  
cintilante» à cabeça! Apenas consegui as palavras **juvenil e justa**.

Achei esta forma de apresentação original, foi pena, alguns de  
nós, não termos encontrado muitos adjectivos para nos descrevermos.

A seguir, recordar a classe do adjectivo não me fez, a mim e  
aos meus colegas, mal nenhum, até já estava um pouco esquecida.  
Elaboramos um esquema sobre o adjectivo que penso que ficou bem  
explicado .

O mais duro foi passar as regras de sala de aula, porque são  
tantas que estava a doer-me a mão de tanto escrever. Mas sei que são  
importantes, é bom sempre relembrar e claro que as temos de cumprir!

Tanto texto escrevi, bem preciso de uma imagem, apesar das  
palavras serem importantes sempre ouvi dizer que, às vezes,  
**as imagens valem mais que mil palavras !**



Outra das aulas que gostei foi a das lições nº19 e 20 com uma das estagiárias, que estava a dar-nos aulas para ser avaliada.

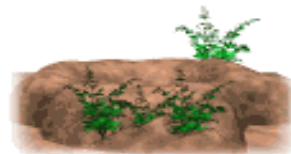
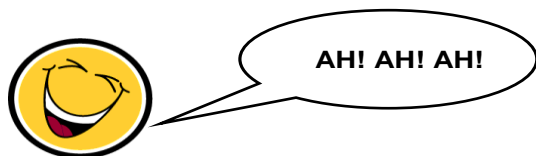
Tínhamos iniciado o estudo da tradição oral e o tema da aula era sobre a fábula, interjeições e onomatopeias.

Começámos por ler uma banda desenhada, esta narra uma história muito engraçada intitulada «Raposinha Gaiteira».

Estávamos nós na aula, quando levantei a mão para responder a uma pergunta, do género « Qual o tipo de balão?», Respondi e depois... no que me fui meter! Tive que dar um exemplo! Sim, sabia um exemplo...mas como podia explicá-lo? Senti-me confusa, não sabia o que fazer, quase que só gaguejava. De repente, «que sorte» pensei eu, a estagiária mandou-me ir ao quadro e tudo ficou resolvido.

Aquele momento pareceu-me nunca mais acabar e, afinal, não passou de uns segundos.

É o que me dá vontade de fazer, rir, quando leio este parágrafo.



**E com tudo isto acabei por utilizar dois assuntos dados nesta aula de Língua Portuguesa, as interjeições e o balão de fala!**



Foi nas lições 25 e 26 que senti mais dificuldade.

Estávamos a dar o modo imperativo, este assunto está relacionado com os verbos. E posso dizer que eu e os verbos não somos compatíveis!

Tentei perceber mas não conseguia. Até que, com o decorrer da aula... era como se «**O verbo e eu tivéssemos feito as pazes e agora fôssemos os melhores amigos**»!

Para me certificar vou relembrar que, o imperativo pode usar-se numa frase de tipo imperativo! **Só tem duas pessoas (tu e vós) e constrói-se a partir do presente.**

Nas lições nº29 e 30 iniciámos o estudo da **banda desenhada**.

A professora entregou-nos uma banda desenhada que explicava aspectos importantes desta.

Recordámos as categorias da narrativa, aprofundámos o estudo dos tipos de balões... Enfim, fizemos tanta coisa!

Quando estávamos a estudar os **tipos de balões**, falamos daqueles, **sem linguagem verbal**.

Foi engraçado desenhar as metáforas visuais, até a minha professora as desenhou no quadro. Uns bonequinhos ali, outros acolá. Bem, que obra de arte!





Sophia de Mello  
Breyner Andersen



Dinamarca



Tradições natalícias



Provérbios



Sophia de Mello Breyner Andresen nasceu no Porto, no dia 6 de Novembro de 1919 e foi uma das mais importantes poetisas portuguesas do século XX.

Esta escritora frequentou Filologia Clássica na Universidade de Lisboa, mas não chegou a terminar o curso. Casou-se, em 1946, com o jornalista, político e advogado Francisco Sousa Tavares. Os filhos motivaram-na a escrever contos infantis.

Tem origem dinamarquesa pelo lado paterno: o seu avô Jan Henrik Andresen desembarcou um dia no Porto e nunca mais abandonou esta região.

Sophia de Mello Breyner Andresen foi criada na velha aristocracia portuguesa, educada nos valores tradicionais da moral cristã, dirigente de movimentos universitários católicos, veio a tornar-se uma das figuras mais representativas de uma atitude política liberal, denunciando os falsos critérios do regime salazarista e os seus seguidores mais radicais. Em 1975, foi eleita para a Assembleia Constituinte pelo círculo do Porto numa lista do Partido Socialista, enquanto o seu marido navegava rumo ao Partido Social Democrata.

Distinguiu-se também como contista (*Contos Exemplares*) e autora de livros infantis (*A Menina do Mar*, *O Cavaleiro da Dinamarca*, *A Floresta*, *O Rapaz de Bronze*, *A Fada Oriana*, etc.).

Em 1964 recebeu o Grande Prémio de Poesia pela Sociedade Portuguesa de Escritores pelo seu livro *Livro sexto*. Foi distinguida com o Prémio Camões em 1999 e com o Prémio Rainha Sofia em 2003.

Sophia de Mello Breyner morreu aos 84 anos no dia 2 de Julho de 2004 no Hospital da Cruz Vermelha.



## Dinamarca



### A Bandeira Nacional da Dinamarca e a moeda Dinamarquesa

A bandeira nacional da Dinamarca é conhecida como Dannebrog. Esta é vermelha com uma cruz de cor branca que se estende até as bordas da bandeira. A cruz branca existente na bandeira da Dinamarca foi adoptada por outros países como, a Suécia, a Noruega, a Finlândia e a Islândia.

A moeda corrente da Dinamarca designa-se por Coroa.

### O Regime Político

Em 1849, a Dinamarca passou a ser uma monarquia constitucional com a adaptação de uma nova constituição. O rei é formalmente o chefe de estado, mas o poder executivo é exercido pelos ministros. O poder legislativo está investido no parlamento, conhecido como Folketing. Os tribunais da Dinamarca são independentes dos poderes executivo e legislativo.

A rainha da Dinamarca é Margarida II. Seu filho, o Príncipe Frederico é o herdeiro do trono.

As eleições para o parlamento têm geralmente lugar a cada quatro anos, mas o primeiro-ministro pode convocar eleições antecipadas.



O Natal é uma das celebrações mais complexas do calendário português. Actualmente o Natal português começa a ser influenciado por outras culturas, sobretudo através dos filmes americanos, um dos factos que comprova esta tendência é a substituição do Menino Jesus pelo Pai Natal na entrega dos presentes.

Em Portugal são utilizados presépios, que representam o nascimento de Cristo e a árvore de Natal, de origem germânica.

**Contudo, isto não quer dizer que as tradições natalícias portuguesas desapareceram!**

No dia 24 Dezembro, véspera de Natal, continua a existir uma ceia de Natal (chamada de consoada). Serve-se bacalhau cozido e a doçaria cerimonial (rabanadas, sonhos, mexidos, etc.). Também no dia 24 de Dezembro há a missa do galo à meia-noite, embora já lá não vá muita gente.

No próprio dia 25, há um jantar em família.



### Tradições natalícias no interior de Portugal



#### Celebrar o nascimento do Menino com festas únicas

Celebrar o Natal em muitas localidades do Nordeste Transmontano é regressar às festas da Antiguidade Pagã. Uma vivência com elos de ligação que restam, ao cabo de dois milénios de cristianismo, ao ritual cíclico das festividades agrárias do solstício de Inverno (quando o sol toca mais a sul do Equador, altura em que a estação fria principia no Hemisfério Norte). Perante estes dados faz todo o sentido o provérbio popular citado na região transmontana: “Ande o frio por onde andar, no Natal há-de chegar.”.

Os elementos integrantes das festas dos Rapazes, de Santc Estêvão (26 de Dezembro), do Ano Novo ou dos Reis, realizadas no período compreendido entre o Natal e a Epifania, reportam-nos às antigas festas solsticiais. Festas pagãs que, com o tempo, foram «cristianizadas» e que sobreviveram em harmoniosa convivência com as celebrações cristãs da Natividade.



## PROVÉRBIOS

Por morrer uma andorinha não acaba a Primavera.:



Amigo verdadeiro vale mais do que dinheiro.

Quem ao moinho vai, enfarinhado sai.

O hábito não faz o monge; mas fá-lo parecer de longe.

A palavra é de prata e o silêncio é de ouro.

Imita a formiga e viverás sem fadiga.



Quem quiser bolota que a trepe.

Ano de ameixas, ano de queixas.



Foi no dia 19 de Fevereiro que entrei em pânico total! Pois era a minha vez de fazer a minha exposição oral, em frente dos meus colegas de turma.

Estava nervosa porque sabia que se me enganasse eles iam-se rir, se olhasse para a minha colega Inês, nem era bom pensar! Pois quando alguém faz algo de embaraçoso começa-se a rir e eu acabava por rir também! Então quando chegou a hora, pensei... «-*Que silêncio, tantos olhos a olhar fixamente para mim, à espera que comece, o que me vai acontecer?...*». Então a minha estratégia foi olhar fixamente, não para eles, mas sim para o chão. Assim, era como se tivesse os olhos tapados e, em vez de ver o negro da escuridão, via o castanho claro da madeira.



Apesar de parecer que o tempo passava devagar (o que me punha nervosa), correu tudo bem. O meu tema era a arquitectura de Antoni Gaudí...

Depois de ter acabado a minha exposição, passados segundos, voltei ao meu mundo. Um mundo onde só eu e os meus pensamentos existimos e disse para mim própria «- *Não foi assim tão mau e até preferia ter sido das primeiras a apresentar, porque agora já não tenho que me preocupar!*».

Digo, preocupar, porque é à noite que passo mais tempo no meu mundo, pensando no passado, no presente e no futuro, como este «futuro antigo» que era fazer uma exposição oral que podia sair vergonhosa...



Na próxima aula vamos iniciar o estudo da obra “Arroz do Céu”. Como será a história? Questiono-me eu ... Será que fala sobre o arroz, branco como a neve, que cai do céu como as pingas de chuva? Ou será que o autor se refere ao arroz que se atira aos noivos ao saírem da igreja?

Quando li o conto, nem queria acreditar que tinha acertado, pois era mesmo uma das hipóteses em que tinha pensado. O arroz do céu era aquele que se atirava aos noivos ao saírem da igreja!

Nas lições nºs 73 e 74 iniciámos o estudo da obra «Arroz do Céu» e nas nºs 75 e 76, observámos um trabalho em *power point* sobre o conto. Gostei da história do conto estudado e até me apeteceu também fazer outro *power point* para estudar melhor a obra, mas infelizmente não tive tempo.



José Rodrigues Miguéis



José Rodrigues Miguéis nasceu a 9 de Dezembro de 1901 em Alfama, bairro típico de Lisboa, e veio a falecer em Nova Iorque a 27 de Outubro de 1980.

Formou-se em Direito em 1924. Tendo dedicado a sua vida à Literatura e à Pedagogia. Licenciou-se em 1933 em Ciências Pedagógicas na Universidade de Bruxelas.

herdando do pai, um imigrante galego, as ideias republicanas e progressistas, cedo entrou em conflito com o Estado Novo, o que acabaria por o levar ao exílio para os Estados Unidos da América a partir de 1935. Desde essa altura até à sua morte apenas voltaria pontualmente a Portugal, não passando no seu país natal períodos superiores a dois anos. Em 1942 viria a adquirir a nacionalidade americana. Um ano antes do seu falecimento foi condecorado com a Ordem Militar de Santiago da Espada, no Grau de Grande Oficial.

José Rodrigues Miguéis pertenceu ao chamado grupo Seara Nova, ao lado de grandes autores como Jaime Cortesão, António Sérgio, José Gomes Ferreira, Irene Lisboa e Raul Proença. Colaborou em diversos jornais como O Diabo, Diário Popular, Diário de Lisboa e República. Foi, juntamente com Bento de Jesus Caraça, director de *O Globo*, semanário que viria a ser proibido pela censura em 1933. Nos Estados Unidos viria a trabalhar como tradutor e redactor das Selecções do Reader's Digest.



## O poeta faz se aos dez anos

Esta obra fala da descoberta mágica do mundo da poesia por um grupo de alunos. A autora utilizou recolhas de situações e de trabalhos de alunos do tempo em que foi professora. Com divertidas estratégias motivava os seus alunos para a aventura da escrita e ensinava os alunos a escrever poemas.

O livro começa com a questão “ *Dizer o que é a poesia?*” chegando-se à conclusão que poesia pode ser “...a beleza e o sentido das coisas e de nós próprios. A maneira de olhar o mundo...”.

Ao lermos esta obra, descobrimos como pode ser fácil e divertida a escrita, quer em poesia quer em prosa, o importante é escrever “...coisas novas...”, “*Tentar ir à raiz das coisas. Fugir do repetido, do habitual...*”.

Além dos diálogos entre a professora (autora) e os alunos, encontramos nesta obra, vários textos elaborados pelos alunos. Neste livro existem vários poemas de alunos escritos de diferentes maneiras e com diferentes ideias.



Em construção...  
A minha professora, eu e os  
meus colegas estivemos a  
programar uma visita mas será  
que a realizaremos?

  
**Para ti!**

Um dia estava com inspiração e escrevi um  
poema para uma amiga especial, que está sempre no  
meu coração!

Não és deusa porque és perfeita  
Não és sereia porque tens essas pernas de  
atleta  
Não és anjo porque não tens asas  
Não és ouro porque vales muito mais que isso  
Não és apenas uma amiga  
És sim, a melhor amiga que alguém pode ter...  
Estas sempre no meu coração!



Afinal, a minha amiga especial é a  
minha colega Inês Margarida!



## Ida ao teatro!



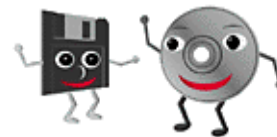
No dia 15 de Abril, eu, os meus colegas e outras turmas fomos ao teatro, ver a peça «Falar a Verdade a Mentir», de Almeida Garrett.

Começámos por fazer uma longa caminhada, desde a escola até ao IPJ. Quando chegámos, sentámo-nos, e claro que não dispensámos uma “conversinha” antes da peça começar.

Foi com o apagar das luzes, que se iniciou a peça e alguns dos alunos aproveitaram logo para fazer um escândalo porque estava escuro. Bem... de vez em quando não percebia muito bem o que e que os actores diziam, mas gostei da história, porque tinha muito humor.

No final, voltamos para a escola e todos nós já esperávamos um sermão, ou dois, dos professores....

## Sites e locais na Web interessantes



<http://www.portaldaliteratura.com/proverbios.php>

<http://nonio.eses.pt/fabulas/>



<http://natalnatal.no.sapo.pt/>

[http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1gina\\_principal](http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1gina_principal)



<http://web.educom.pt/escolovar/fabulas.htm>

### **3.2. Reprodução de produções de outros alunos (7º e 9º anos) incluídas nos seus portefólios**

## **O que é para mim um Herói?**

Na minha opinião, todo o Ser Humano, seja homem, mulher, adulto ou criança poderá ser um herói.

Para mim um herói não precisa de ter determinadas características próprias para o ser, basta simplesmente praticar o bem e estar em harmonia com ele próprio e com os outros.

Considero um herói, alguém que luta por algo, que quer mudar algo ou que contribui sim para alguma coisa que realmente valha o esforço, a perda de tempo, a energia e a atenção que se presta a determinada situação ou acontecimento que não só para nós, não só para o nosso bem estar é relevante mas sim, para todos, para a Humanidade.

Não tenho melhor modelo de um herói do que eu própria. Considero-me uma heroína, porque tento cumprir todos os meus dias o que disse em cima através de pequenos gestos ou acções e mais importante de tudo: Consigo deitar-me todas as noites com um sorriso esplêndido no rosto, evidentemente com a sensação do dever cumprido e, seguidamente, adormeço a pensar nas novas batalhas que o dia seguinte me reserva, para poder ajudar ou, quem sabe, poder ser ajudada por alguém também!

*Neuza 9º ano*

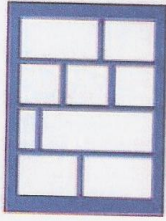
## Banda Desenhada

Banda Desenhada ou história aos quadrinhos é uma forma de arte que é um meio de comunicação misto, pois utiliza imagens e a palavra escrita, com o objectivo de narrar histórias dos mais variados géneros e estilos. São, em geral, publicadas no formato de revistas, livros, tiras e jornais. São conhecidos como *comics* nos Estados Unidos, *bande dessinée* na França, *fumetti* na Itália, *tebeos* na Espanha, *historietas* na Argentina, *muñequitos* em Cuba, *mangás* no Japão.

A banda desenhada é eventualmente apontada como a nona arte

## Como se faz uma banda desenhada?

A BD faz-se a partir de :



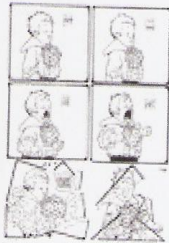
Vinheta



Prancha



Tira



Legenda ou Cartucho



Signos Cinéticos



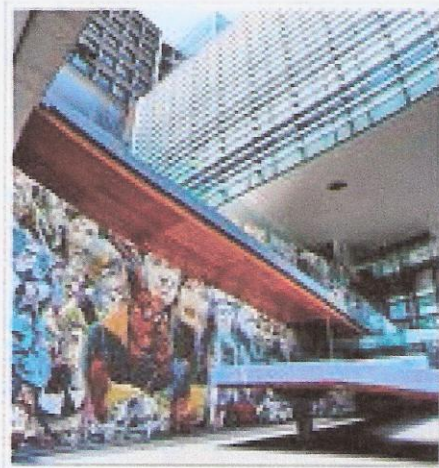
Onomatopeia



## Os diferentes ângulos de visão da BD



Ângulo picado



Ângulo contra-picado

## Expressão oral

No dia 22 de Fevereiro de 2008 eu realizei a minha avaliação oral de Língua Portuguesa.

O tema que escolhi foi o “Skate”, pois era um assunto no qual eu estaria à vontade para apresentar aos meus colegas de turma.

Chegou então a hora da apresentação. Eu estava uma “pilha de nervos”, mas mentalizei-me de que não iria custar assim tanto, pois apenas iria falar com os meus colegas, o que faço todos os dias. Durante a apresentação fui ficando cada vez menos nervoso e comecei a lembrar-me do que tinha treinado em casa, antes da avaliação.

A apresentação acabou por correr bem e, no final, senti-me muito orgulhoso. Mal acabou o discurso perguntei aos meus colegas se tinham gostado e se me tinha corrido bem. A resposta foi afirmativa e fiquei radiante.

Penso que foi uma experiência interessante que gostaria de repetir, pois quando for mais velho precisarei de saber falar correctamente em qualquer profissão que virei a desempenhar.

Martim Nevais Colóquio N.º 23 7.ª A

### **3.3. Reprodução de registos de reflexões críticas produzidos pela alunas estagiárias, incluídas no respectivo portefólio**

Tal como, anteriormente anunciámos, reproduziremos exemplos que atestam a construção do portefólio pela estagiária A e pela estagiária B. Seleccionámos apenas preferencialmente textos de reflexão crítica, pois consideramos serem os que reúnem mais indicadores da evolução das estagiárias ao longo do processo de formação.

Importa referir, que nos documentos de reflexão crítica, produzidos, foram propositadamente substituídos os elementos de identificação, a fim de se preservar o anonimato, tendo sido substituídos pelos seguintes símbolos: [xx]- Escola onde se processa a formação; [xxx] – estagiária A; [xxxx] – Estagiária B; [xxxxx]- outra estagiária que integrava o núcleo. Acresce referir que as evidências foram reproduzidas de acordo com o documento original, pelo que os erros se mantêm, quer ao nível da forma, quer ao nível do conteúdo. Também, nalguns casos, as ditas “gralhas” foram mantidas. Pretendemos, deste modo, atingir dois dos objectivos que definimos no início deste trabalho, atestar a evolução pedagógico-didáctica e científica de duas alunas estagiárias ao longo do seu percurso de formação e relacionar o seu desempenho, ao nível da prática pedagógica, inicial e intermédia em contextos semelhantes.

Algumas das evidências que se seguem, apesar de apresentarem incorrecções, mostram também a metodologia implementada no núcleo, centrada no processo espiralado da Investigação-Acção. Poder-se-á constatar que as aulas eram preparadas durante as sessões semanais anteriores à aula, e que o trabalho passava pelos diversos ciclos dessa metodologia, esquematizados anteriormente. Assim, a partir das propostas programáticas formuladas em traços largos pela orientadora de escola, ciclo I) a estagiária a leccionar a aula deveria analisá-las, investigar e propor novas hipóteses de trabalho a apresentar posteriormente ao núcleo nas sessões semanais, ao que se seguem os ajustes, anotados na ficha de registo “encontros pré-observação” e a implementação da estratégia de acção (ciclo II). A implementação da acção já revista acontece no ciclo III ao que se segue a sua avaliação, dando por concluídos os ciclos da metodologia.

Assim, cada estagiária preenchia o documento “pré-observação”, cujo exemplar constará deste estudo, que adaptámos de Flavia Vieira (2003:92).

### **3.3.1 Estagiária A**

A evidência 1 diz respeito às primeiras reflexões (auto e hetero-crítica) redigidas pela estagiária A, após as primeiras à aulas observadas pela orientadora de escola no final do mês de Outubro.

#### **Planificação:**

Reconheço que ao iniciar a prática pedagógica o meu conhecimento relativamente à elaboração de uma planificação a longo, médio e curto prazo era quase nulo. Porém, este problema foi superado, através da preciosa ajuda da professora orientadora que nos cedeu alguns exemplares e nos ensinou como fazer. Actualmente, ao elaborar uma planificação tento sempre planificar com rigor e correcção, dando uso aos conhecimentos transmitidos pela professora orientadora.

No respeitante à selecção e definição das competências essenciais e específicas, a constar numa planificação, confesso que de início surgiram-me algumas dúvidas na sua distinção e sobretudo, na articulação com os conteúdos programados. No entanto, estes problemas foram vencidos, com a ajuda da professora orientadora e com o trabalho prático.

Durante a prática pedagógica, elaborei duas planificações de unidade, juntamente, com os restantes elementos do núcleo. Relativamente ao trabalho individual, cada um dos elementos do núcleo planificou duas unidades e elaborou os planos respectivos às aulas assistidas. Ao nível das concepções dos planos tentei sempre definir e seleccionar as competências de forma clara e correcta e articulá-las com os conteúdos programados. As estratégias e actividades seleccionadas foram sempre adequadas aos conteúdos leccionados e ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Porém, nem sempre se verificou um bom resultado, ou porque os alunos não compreenderam a matéria, ou porque não estavam minimamente motivados. Ao planificar as aulas tentei sempre apresentar estratégias e actividades diversas. Por vezes recorri a outro tipo de materiais, nomeadamente, apresentações em "PowerPoint", apresentação de imagens em transparência e fichas de trabalho, de

forma a adaptá-los aos objectivos planeados e a manter os alunos motivados e interessados na aprendizagem de conteúdos. Este material contribui, também, para tornar as aulas mais interessantes, embora nem sempre, esta situação tenha acontecido.

Relativamente à concepção dos planos de aula, estes foram elaborados de acordo com as indicações dadas pela professora orientadora. É importante referir a dificuldade sentida, ao planificar uma aula, pois requer um trabalho minucioso e organizado da nossa parte. Com o decorrer do ano fui ganhando alguma autonomia na planificação das minhas aulas, embora continuem ainda a surgir dúvidas ao elaborar um plano de aula.

O reconhecimento de um bom professor provém da sua capacidade de improvisação, aproveitando as intervenções dos alunos que vão surgindo ao longo da aula, isto é, conseguir conciliar o que havia planeado com os contributos decorrentes dos saberes dos alunos, enriquecendo os conteúdos abordados. Confesso que este facto não ocorreu nas minhas aulas, sempre se verificou um apego muito grande ao plano, razão pela qual não me considero, ainda, uma boa professora. Contudo, sei que esta situação advém da minha inexperiência e insegurança, própria de uma aluna estagiária. A experiência vai permitir enriquecer a este nível e adquirir as habilitações necessárias para se ser um bom professor.

#### Execução

No que diz respeito à execução das aulas, deparei-me, como é natural no início da prática pedagógica, com diversas dificuldades, que tenho vindo a ultrapassar.

Ao longo da minha execução como docente, procurei sempre que possível pôr em prática o plano da aula, de forma a que esta se tornasse um momento natural e significativo para os alunos. Assim atendi criteriosamente ao encadeamento lógico das actividades e à motivação contínua dos alunos para que participassem activamente, para que se concretizassem os objectivos formulados.

Apesar de considerar que ainda não atingi o nível desejado relativamente ao modo como realizo as minhas aulas, julgo que no geral as aulas realizaram-se de uma maneira organizada e harmoniosa. Ao nível da competência oral, exprimi-me com expressividade e correcção linguística. Utilizei uma linguagem objectiva, simples e acessível, com a intenção de que os alunos assimilassem e utilizassem correctamente

a terminologia específica da disciplina. Tentei reformular e elaborar adequadamente as questões dirigidas aos alunos, de modo a um melhor entendimento da sua parte. Relativamente aos conteúdos leccionados tive o cuidado de lhes dar um tratamento cuidado, com algum rigor e profundidade.

Considerando os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, procurei sempre utilizar diferentes tipos de estratégias e tarefas a executar, de forma a corresponder aos diferentes modos e níveis de aprendizagem dos alunos. Utilizei quase sempre, estratégias de motivação, de maneira a despertar o interesse dos alunos e a promovendo uma maior participação dos alunos. Tentei sempre aproveitar as intervenções dos alunos, valorizando as suas respostas e utilizando-as, de forma a criar um ambiente mais dinâmico.

Um dos aspectos mais difíceis ao nível da execução das minhas aulas foi a gestão do tempo, devido ao desfasamento existente entre o tempo planificado para as actividades e a sua concretização real. Contudo, terei ainda, na continuação da minha carreira profissional, que melhorar este aspecto.

Na realização das minhas aulas, tive sempre a preocupação de manter um clima de disciplina de trabalho na aula, apesar de nem sempre ter conseguido controlar estas situações, devido à minha insegurança. A relação pedagógica alunos-professora foi sobretudo, uma relação de empatia, harmoniosa, com bom ambiente afectivo, o que de certa forma contribui positivamente para o melhoramento da minha prestação.

No respeitante à avaliação das aulas leccionadas, foram elaboradas auto e hetero-avaliações, redigidas, individualmente por cada uma das estagiárias. Estas análises críticas permitiram reflectir sobre o desempenho de cada uma e serviram de ponto de partida para um reconhecimento dos aspectos a melhorar.

### **3.3.2. Estagiária B**

As evidências que a seguir se apresentam forma retiradas dos registos do portefólio da aluna estagiária B. A escolha pretende mostrar a estrutura seguida para a construção do portefólio e sobretudo o permitir estabelecer a análise contrastiva entre as duas estagiárias visadas neste estudo. Pretende -se ainda dar conta, de forma breve das percepções tidas por ambas no final da formação.

Acresce referir que o número III evidencia que outros pontos foram contemplados anteriormente no portefólio da aluna estagiária, e que provavelmente terá seguido as sugestões da orientadora de escola para construir o seu próprio instrumento.

### **Introdução**

Este portefólio contém a informação necessária à descrição do trabalho realizado, por mim e pelos outros elementos do núcleo de formação durante o estágio pedagógico na Escola Básica 2/3 [xxxxx] que se prolongou por nove meses.

Neste dossier/portefólio constam todos os trabalhos realizados durante esses meses. Nele constam também os documentos cedidos pela orientadora da escola de utilidade para a nossa formação. Também constam as actas e os memorandos síntese das sessões de trabalho ao longo da semana, que testemunham o nosso trabalho.

A integração na escola e no meio, o conhecimento dos colegas do corpo docente, o bom acolhimento, por parte dos funcionários da escola, a união ente os elementos do núcleo de estágio, os conhecimentos da orientadora e fundamentalmente, a relação com os alunos, foram fundamentais para a prossecução de todo o trabalho desenvolvido ao longo do tempo.

Foi um ano de muito trabalho e de muitas aprendizagens, que contribuíram para a minha preparação para o processo ensino-aprendizagem e vida profissional.

Este dossier/ portefólio reflecte, assim, um pouco do muito trabalho realizado ao longo destes nove meses.

### **Trabalho de planificação**

Os métodos de planificação e programação de aulas observadas na Escola Básica 2/3 [xxxxx] foram as adoptadas pela escola e as sugeridas pela professora orientadora.

Todo o trabalho de programação foi programado foi realizado conjuntamente no núcleo.

A planificação era realizada de acordo com os temas propostos, pelo programa sob orientação da orientadora.

A programação das aulas observadas esteve de acordo com as necessidades da escola e dos tempos disponíveis para cada uma das disciplinas. Um dos aspectos menos positivo deste estágio. Na verdade a escola, ao sobrepor aulas no horário das orientadoras não permitiu haver mais aulas assistidas. Penso que foi difícil estabelecer uma relação entre os trabalhos das duas disciplinas.

Por condicionalismos alheios, quer às alunas estagiárias, quer às orientadoras, foi difícil conseguir cumprir prazos, pois a sobreposição dos trabalhos a realizar era muita.

Não servindo como desculpa, mas sentindo que foi um motivo de constrangimento, também o meu desempenho ao nível das novas tecnologias condicionou, algumas vezes o trabalho mais rápido ao nível das planificações.

### **Síntese Final**

Fazendo um balanço geral do ano, posso referir que senti uma grande evolução. Para tal, foi importante o bom ambiente que conseguimos criar dentro do núcleo. Procurámos sempre incentivarmo-nos umas às outras, dar sugestões no sentido de melhorar um ou outro aspecto, ajudar na preparação dos materiais e, acima de tudo, apoiarmo-nos mutuamente quando passávamos por momentos menos positivos. Da minha parte, procurei sempre ser útil às minhas colegas, ajudando-as no que era preciso, mas também sempre pude contar com o apoio delas quando o solicitava. Procurei ouvir atentamente e aceitar as críticas que me eram feitas pelas colegas e pela orientadora, esforçando-me por melhorar. Da mesma forma, tentei tecer críticas construtivas às minhas colegas de núcleo, no sentido de as ajudar a identificar falhas e a superá-las. Neste momento, sinto que, com a colaboração delas e especialmente da orientadora e com muito empenho da minha parte consegui atingir um grau de evolução notório. O meu progresso foi lento, com uns momentos mais favoráveis e outros menos, mas sinto que consegui atingir os objectivos que me foram propostos

Contudo, sei que tenho ainda um longo caminho a percorrer e que este foi apenas um primeiro passo numa longa caminhada.



## 4.2. Horário lectivo

A evidência “horário”, foi colocada neste espaço com o objectivo de mostrar, as dificuldades de articulação neste sistema bidisciplinar, bem como as insuficiências do modelo actual, visto que implicam uma ocupação, quase total, das estagiárias, em actividades de preparação das aulas.

## Agrupamento de Escolas

Ano lectivo 2007 / 2008

	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	Sal a	4 <sup>a</sup>	Sal a	5 <sup>a</sup>	Sa la	6 <sup>a</sup>	Sal a
8.25 9.10		7 <sup>o</sup> G Ass Port	M2	9 <sup>o</sup> G Ass Port	7	8 <sup>o</sup> E esp		Or Port	
9.10 9.55		7 <sup>o</sup> G Ass Port	M2	9G Ass Port	7	8 <sup>o</sup> E esp		Or Port	
10.15 11.00		7 <sup>o</sup> A Ass Port	9	Or esp		8D Ass Esp		7A Ass Esp	
11.00 11.45		7 <sup>o</sup> A Ass Port	9	8 <sup>o</sup> H esp ass		Or esp		Ass esp	
11.55 12.40		Or Port		Form civ 7 <sup>o</sup> A esp ass		9C Ass Esp		7 <sup>o</sup> A Port Ass Club lg	17
12.40 13.25		Or. Port				9C Ass Esp		7 <sup>o</sup> A Port 8 <sup>o</sup> A esp	17
		ALMOÇO							
13.35 14.20		Clube de esp		7 <sup>o</sup> G Est Acomp	M2	9G	1		
14.20 15.05				Or Port		9G	1		
15.15 16.00		8 <sup>o</sup> D esp		9G-est acomp		Or Port		7G Port Or Esp	M2
16.00 16.45				7 <sup>o</sup> A Ass Est Ac	9	Or Port		7G Port Or Esp	M2
17.05 17.50				Apoio 9G Or Esp	2	Apoio 9c	18		

17.50				Or Esp				
18.35								

### **4.3. Normas de conduta – professor**

- Ser o primeiro a entrar na sala de aula e o último a sair.
- Fazer a chamada e marcar falta aos alunos que não estiverem na sala.
- Escrever ou solicitar a um aluno para fazer o sumário (no início ou no final).
- Circular frequentemente na sala de aula.
- Promover o diálogo ordeiro na turma.
- Exigir aos alunos um comportamento adequado:
  - Ordem;
  - Respeito entre alunos e professor;
  - Evitar a saída dos alunos da sala de aula;
  - Evitar o barulho;
  - Estar atento à manutenção do material escolar (mesas riscadas, cadeiras desarrumadas, lixo no chão...);
- Proceder à marcação dos trabalhos de casa e exigir o seu cumprimento:
  - Corrigir, sempre, os trabalhos de casa.
  - Marcar os testes de avaliação, com antecedência, evitando marcar testes nos dias em que os alunos já tenham testes a outras disciplinas.
- Informar o Director de Turma, por escrito, de qualquer anomalia na sala de aula.
- Evitar expulsar o aluno da sala de aula, só em casos excepcionais.
- Nunca deixar sair mais cedo, a turma ou alunos.
- Informar os alunos dos critérios de avaliação e dos tipos de avaliação a que vão ser sujeitos, quer ao nível do comportamento, quer ao nível do cognitivo, nomeadamente:
  - Avaliação oral e escrita: - compreensão e expressão de enunciados, nos vários domínios - ouvir/ falar; ler / escrever; conhecimento explícito da língua. Avaliação formativa, sumativa, T.P.C., trabalhos de grupo, participação, interesse, criatividade, autonomia, cooperação; responsabilidade...).
- Verificar, no final da aula, se a sala ficou arrumada e limpa.
- Sair da sala, fechando janelas, apagando o quadro e desligando as luzes.

#### **4.4. Normas de convivência e de comportamento de alunos**

- Ser assíduo e pontual.
- Entrar quando a professora entra quem chega depois terá falta. Excepcionalmente, pode haver atrasos, devidamente justificados junto da professora.
- Manter uma atitude disciplinada.
- Colaborar nas tarefas propostas sempre que solicitado(a), de forma organizada com empenho e responsabilidade.
- Não sujar nem danificar a escola, nem o material didático.
- Manipular janelas e estores apenas depois da professora autorizar.
- Entrar na sala de forma ordeira e sem barulho.
- Estar atento(a) quer às intervenções da professora, quer às dos colegas.
- Adoptar uma atitude que propicie a atenção e a concentração a si próprio(a) e aos outros.
- Trazer o material necessário à disciplina e prepará-lo assim que se sentar no seu lugar. Manual adoptado/caderno de actividades; caderno diário; caneta; lápis; borracha.
- Não deve mascar pastilhas.
- Desligar o telemóvel.
- Levantar a mão para intervir.
- Ter o caderno diário organizado e limpo.
- Pedir explicações à professora sempre que houver dúvidas, de forma educada e oportuna.
- Respeitar a opinião dos colegas.
- Expressar opiniões e emitir juízos sempre que oportuno.
- O registo de língua deve ser corrente, sem registos “baixos” como o calão.
- Moderar as atitudes, ser tolerante e compreensivo(a).

#### **AVALIAÇÃO:**

**30%** - Cumprimento de regras atitudes/comportamento ; **70%** - Conhecimento.

✚ **Aula a aula – a avaliação é contínua** (participação adequada, utilização de vocabulário apropriado, elaboração de pequenos enunciados...)

✚ **Interesse, empenho e estudo.**

✚ **Dois testes de avaliação escrita marcados previamente.**

✚ **Outras fichas corrigidas pela professora.**

✚ **Comportamento/autonomia/cooperação**

## **5. Competências**

Antes de iniciar a prática lectiva observada, o aluno estagiário deve conhecer o Programa da Disciplina de Língua Portuguesa do 3º ciclo do Ensino Básico, bem como as orientações estipuladas na legislação em vigor, a qual tem vindo a ser mencionada ao longo do trabalho, nomeadamente a respeitante às competências a desenvolver, quer pelo “aluno –aluno, quer pelo, “ aluno – estagiário”. Neste sentido, durante algumas das sessões semanais do mês de Outubro, foram analisados o Programa da Disciplina de Língua Portuguesa (1991) dos anos a leccionar, o decreto -lei nº 30 /2001, no que respeita às competências a desenvolver pelo “aluno-aluno” e ainda o Decreto – Lei nº 121 /2005, que regista as competências a desenvolver pelo “aluno-estagiário”. Após detalhada análise, foram elaboradas grelhas de competências a desenvolver por cada uma das partes implicadas. Desta análise resultaram também as planificações de unidade e de aula que as alunas estagiárias viriam a construir posteriormente.

Nos pontos que se seguem evidenciar -se -á o produto final elaborado, a partir de uma metodologia de trabalho, essencialmente, participante e colaborativo que envolveu todos os elementos do núcleo, razão pela qual existem diversos tipos de configurações, acordados à apreensão de cada um desses elementos.

### **5.1. Aluno de Língua Portuguesa do 3º ciclo**

#### **GERAIS**

- Relacionar as dimensões da aprendizagem e os princípios éticos que regulam o saber e a interacção com os outros;
- Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar oralmente e por escrito, de forma adequada, e para estruturar pensamento próprio;
- Usar a língua portuguesa para melhorar a qualidade das relações pessoais, expressando sentimentos, experiências, ideias e opiniões, interpretando e

considerando os dos outros, contrapondo-os quando necessário;

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- Reflectir sobre a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património verbal legado por diferentes épocas e sociedades.

## **TRANSVERSAIS**

### **Domínio do desenvolvimento pessoal e social**

- *Desenvolver a consciência de si e das suas capacidades:*
  - Fixar objectivos a curto e a longo prazo;
  - Determinar critérios de sucesso pessoal, escolar e profissional;
  - Manifestar perseverança;
  - Afirmar-se pela positiva;
  - Avaliar-se de forma realista;
  - Manifestar autonomia;
- *Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns:*
  - Participar de forma activa e com respeito colaborativo;
  - Tirar partido das diferenças para atingir objectivos comuns;
  - Gerir conflitos respeitando divergências;
  - Avaliar o contributo de cada elemento do grupo;
  - Desenvolver um sentimento de pertença a uma comunidade linguística e cultural;

:

### **Domínio do desenvolvimento intelectual**

- *Desenvolver a curiosidade intelectual e o gosto pelo saberes.*
- *Desenvolver estratégias de investigação:*
  - Seleccionar fontes de informação pertinentes;
  - Distinguir o essencial do acessório;
  - Utilizar a informação de forma adequada e criativa;
  - Reinvestir a informação em novos contextos;
  - Respeitar os direitos de autor.

- *Resolver situações - problema:*
  - Inventariar formas de resolução;
  - Apreciar as exigências e as consequências;
  - Julgar a eficácia;
  - Analisar as dificuldades experimentadas;
  - Transportar para outras situações as estratégias desenvolvidas.

## **COMPETÊNCIAS DA LÍNGUA PORTUGUESA - 3º CICLO**

### **ESSENCIAIS**

#### **Domínio da Leitura**

- Autonomia e velocidade de leitura
  - Criação de hábitos de leitura e o prazer de ler
- Conhecimento de estratégias diversificadas para procurar e seleccionar informação

#### **Domínio da Compreensão do Oral**

- Alargamento da compreensão a géneros formais e públicos do oral.
- Conhecimento do vocabulário e das estruturas gramaticais do Português padrão, de modo a seleccionar e reter informação, em função do objectivo pretendido.

#### **Domínio da Expressão Oral**

- Domínio progressivo de géneros formais e públicos do oral;
- Conhecimento do vocabulário e da complexidade gramatical necessária para narrar situações vividas e imaginadas, elaborar relatos e formular perguntas

#### **Domínio da expressão escrita**

- Automatismo e desenvoltura no processo de escrita.
- Capacidade de produção de textos escritos adequados ao objectivo, à situação e ao destinatário.
- Conhecimento de técnicas fundamentais da escrita compositiva.

### **Domínio do Conhecimento Explícito:**

- Alargamento da consciência linguística com objectivos instrumentais
- Capacidade de reflexão linguística.

## **ESPECÍFICAS**

### **Compreensão do Oral**

*Compreensão de formas complexas do oral exigidas para o prosseguimento de estudos e para entrada na vida profissional*

- Capacidade de extrair informação de discursos de diferentes géneros formais e públicos do oral, cuja complexidade e duração exijam focalização da atenção por períodos prolongados.
- Conhecimento das estratégias linguísticas e não linguísticas utilizadas explicita e implicitamente para realizar diferentes objectivos comunicativos.

### **Expressão do Oral**

*Fluência e adequação da expressão oral em contextos formais.*

- Capacidade de utilização dos recursos expressivos, linguísticos e não linguísticos, como estratégias de adesão, de oposição e de persuasão.
- Conhecimento vocabular e gramaticais requeridos nos géneros formais e públicos do oral necessários para o prosseguimento de estudos e para a entrada na vida profissional.

### **Leitura**

*Fluência da leitura e eficácia na selecção de estratégias adequadas ao fim em vista*

- Capacidade para reconstruir mentalmente o significado de um texto (literário, não literário) em função da relevância e da hierarquização das unidades informativas deste.
- Conhecimento das chaves linguísticas e textuais que permitem desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos.

### **Expressão Escrita**

*Naturalidade e correcção no uso multifuncional do processo de escrita.*

- Capacidade para usar multifuncionalmente a escrita, com a consciência das escolhas decorrentes da função, forma e destinatário.
- Conhecimento dos géneros textuais e das técnicas de correcção e aperfeiçoamento dos produtos do processo de escrita.

### **Conhecimento explícito**

*Conhecimento sistematizado dos aspectos básicos da estrutura e do uso do Português*

- Capacidade de reflexão linguística com objectivos cognitivos gerais e específicos.
- Conhecimento sistematizado dos aspectos fundamentais da estrutura e do uso do Português padrão, pela apropriação de metodologias e análise da língua.

### **ESPECÍFICAS - 7º ano**

- Compreensão de formas complexas do oral exigidas para o prosseguimento de estudos e para entrada na vida profissional.
- Capacidade de extrair informação de discursos de diferentes géneros formais e públicos do oral, cuja complexidade e duração exijam focalização da atenção por períodos prolongados.
  - Conhecimento das estratégias linguísticas e não linguísticas utilizadas explicita e implicitamente para realizar diferentes objectivos comunicativos.
  - Fluência e adequação da expressão oral em contextos formais.
  - Capacidade de utilização dos recursos expressivos, linguísticos e não linguísticos, como estratégias de adesão, de oposição e de persuasão.
  - Conhecimento vocabular e gramatical, requeridos nos géneros formais e públicos do oral necessários para o prosseguimento de estudos e para a entrada na vida profissional.
  - Fluência da leitura e eficácia na selecção de estratégias adequadas ao fim em vista.
  - Capacidade para reconstruir mentalmente o significado de um texto (literário e não literário) em função da relevância e da hierarquização das unidades informativas deste.

- Conhecimento das chaves linguísticas e textuais que permitem desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos.
- Naturalidade e correcção no uso multifuncional do processo de escrita.
- Capacidade para usar multifuncionalmente a escrita, com a consciência das escolhas decorrentes da função, forma e destinatário.
- Conhecimento dos géneros textuais e das técnicas de correcção e aperfeiçoamento dos produtos do processo de escrita.
- Conhecimento sistematizado dos aspectos básicos da estrutura e do uso do Português.
- Capacidade de reflexão linguística com objectivos cognitivos gerais e específicos.
- Conhecimento sistematizado dos aspectos fundamentais da estrutura e do uso do Português padrão, pela apropriação de metodologias e análise da língua.
- Aprofundar o gosto pessoal pela leitura.
- Expressar as reacções subjectivas de leitor.
- Comunicar oralmente vivências, estados psicológicos e sonhos.
- Aperfeiçoar a comunicação oral.
- Compreender enunciados orais.
- Aprofundar a prática da escrita como meio de desenvolver a compreensão da leitura.
- Aperfeiçoar a competência da escrita, pelas técnicas de auto e heterocorreção

### **OBSERVAÇÃO:**

Os conteúdos **Leitura Recreativa, Comunicação Oral e Escrita** irão ser desenvolvidos ao longo de todo o ano lectivo.

### **ESPECÍFICAS - 9º ano**

*No final do ano o aluno deverá ser capaz de ter:*

- Capacidade de extrair informações de discursos de diferentes géneros formais e públicos do oral, cuja complexidade e duração exijam focalização de atenção por períodos prolongados.

- Conhecimento de estratégias linguísticas e não linguísticas utilizadas explícita e implicitamente para realizar diferentes objectivos comunicativos.

### **Expressão oral**

- Capacidade de utilização dos recursos expressivos, linguísticos e não linguísticos, como estratégia de adesão, de oposição e de persuasão.
- Conhecimento vocabular e gramatical, requeridos nos géneros formais e públicos do oral necessários para o prosseguimento de estudos e para a entrada na vida profissional.

### **Leitura**

- Capacidade para reconstruir mentalmente o significado de um texto (literário e não literário) em função da relevância e da hierarquização da unidade informativa deste.
- Conhecimento das chaves linguísticas e textuais que permitem desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos.

### **Expressão escrita**

- Capacidade para usar multifuncionalmente a escrita, com a consciência das escolhas decorrentes da função, forma e destinatário.
- Conhecimento dos modos/ géneros textuais e das técnicas de correcção e aperfeiçoamento dos produtos de processo de escrita.

### **Conhecimento explícito da estrutura da língua**

- Capacidade de reflexão linguística com objectivos cognitivos gerais e específicos.
- Conhecimento sistematizado dos aspectos fundamentais da estrutura e do uso do português padrão, pela apropriação de metodologias e análise da língua.

## **5.2. Aluno estagiário de Língua Portuguesa**

A lista competências que a seguir se evidenciam foi adaptada de Flávia Vieira (2003:75).

### **I. ÁREA DO SABER**

1. No âmbito da Didática do Português consideram se essenciais as seguintes competências:

- Dominar metalinguagens, teorias linguísticas e modelos de análise diversos;
- Revelar capacidade de transposição didática nos vários domínios (gramática, leitura, escrita e oralidade), através de metodologias plurais;
- Conceber estratégias e actividades adequadas, que conduzam ao desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas do aluno;
- Potenciar a dimensão formativa do ensino do Português criando e delineando situações e instrumentos didáticos propícios ao enriquecimento cultural e cognitivo dos alunos e ao desenvolvimento do seu espírito crítico.

2. No âmbito da Literatura Portuguesa consideram-se fundamentais as seguintes competências:

- Possuir uma visão diacrónica da literatura portuguesa, das suas épocas e períodos literários da Idade Média à Época Contemporânea e ao Pós – Modernismo;
- Possuir um conhecimento sincrónico da literatura portuguesa, traduzido na capacidade para o estudo de autores e obras representativos dos principais movimentos estéticos.
- Revelar capacidade de estabelecer nexos intertextuais (temáticos, ideológicos,...) entre textos de um autor ou de correntes e períodos estéticos distintos.

3- No âmbito da Didática da Literatura Portuguesa consideram-se fundamentais as seguintes competências:

- Utilizar com pertinência didática na metalinguagem dos estudos literários;
- Demonstrar capacidade de operar com uma ampla tipologia textual, revelando conhecimentos dos géneros da tradição literária e de outros géneros de discurso;

- Aplicar conhecimentos heurísticos de análise e interpretação textual no comentário do texto literário, tendo em conta a sua dimensão semântica, sintáctica e retórico – pragmática;

- Conceber estratégias didácticas de leitura literária, de acordo com diversificadas teorias de leitura e suas referências metodológicas;

- Demonstrar competências estratégicas no domínio da leitura integral da obra literária, de modo a considerar, no seu estudo, o contexto histórico-literário, as referências temáticas e ideológicas, as categorias literárias, os nexos compositivos a nível macro-estrutural e os procedimentos discursivos e retórico – estilísticos.

4- No que respeita ao conhecimento de Língua Portuguesa são consideradas as seguintes competências essenciais:

➤ - **Ao nível do conhecimento explícito:**

- Capacidade de reconhecimento e de definição (em termos formais) das categorias e funções gramaticais, como recurso a metalinguagem adequada;

- Capacidade de explicitação das regras de sintaxe (concordância, construções subordinadas e coordenadas, estruturas argumentais);

- Reconhecimento das correlações entre os sistemas gráfico e fónico (segmental e prosódico).

➤ - **Ao nível do desempenho:**

- Correcto manuseamento da flexão verbal e nominal;

- Correção da construção frásica, no que concerne as estruturas argumentais;

- Utilização de estruturas sintácticas complexas;

- Domínio de léxico diversificado;

- Correção ortográfica, pontuação;

## **II – ÁREA DO FAZER**

1- No âmbito da planificação a longo, médio e curto prazo, consideram-se fundamentais as seguintes competências:

- Elaborar com rigor e coerência um plano, atendendo:
  - Clareza na definição das competências / domínios;
  - Adequação das competências aos conteúdos seleccionados;
  - Equilíbrio na selecção de conteúdos e de estratégias / situações de aprendizagem;
  - Criatividade / personalidade na concepção de estratégias / situações de aprendizagem;
  - Pesquisa e construção criteriosa de materiais;
  - Previsão de actividades de avaliação formativa;
  - Temporização da aula;
  - Fundamentação do processo didáctico-pedagógico.

2- No âmbito da realização / execução, consideram-se fundamentais as seguintes competências:

- Possuir expressividade comunicativa;
- Revelar profundidade / rigor no tratamento dos conteúdos, atendendo à sua articulação lógica;
- Utilizar estratégias adequadas de aprendizagem tendo a percepção de situações e de ritmos diferenciados;
- Fomentar a prática de metodologias activas;
- Recorrer à utilização contextualizada de estratégias de motivação;
- Dominar técnicas de exposição e de questionário;
- Recorrer à elaboração de sínteses, de esquemas e de sistematizações;
- Explorar os recursos, tendo em conta a sua rentabilidade e funcionalidade;
- Utilizar adequadamente os meios audiovisuais e as tecnologias de informação e de comunicação;
- Organizar coerentemente os vários momentos da aula;
- Usar de flexibilidade no cumprimento do plano, em situações que o exijam;
- Gerir situações de imprevisibilidade de forma pertinente;
- Possuir capacidade de gestão do tempo e do espaço.

- Revelar capacidades no estabelecimento duma relação pedagógica equilibrada, considerando:
  - A interacção professor /alunos, aluno/aluno;
  - O desenvolvimento psico-afectivo dos alunos;
  - As relações disciplinares na aula;

3- No âmbito da avaliação, consideram-se fundamentais as seguintes competências:

- Implementar actividades de avaliação formativa, recorrendo a actividades de remediação e de enriquecimento;
- Dominar técnicas de construção de instrumentos de avaliação;
- Analisar o processo e os resultados do ensino – aprendizagem;
- Reformular a prática pedagógica, em função do processo do ensino – aprendizagem e dos resultados obtidos.

### **III – ÁREA DO SER**

1. No âmbito da formação pessoal considera-se fundamental:

- Capacidade de autoformação;
- Capacidade relacional;
- Capacidade crítica;
- Manifestação e fomento de valores éticos;
- Auto-domínio emocional;
- Capacidade de trabalho em grupo;
- Autonomia;
- Capacidade de iniciativa, intervenção e dinamização;
- Empenhamento;
- Responsabilidade;
- Disponibilidade;
- Assiduidade.

## 6. Esquematização dos conteúdos programáticos de Língua Portuguesa do 3º

### Ciclo do Ensino Básico

#### 6.1. 7º ano

Agrupamento de Escolas Escola Básica dos 2º e 3º ciclos  
 ANO LECTIVO 2007/ 2008

Domínios	Conteúdos	Subconteúdos /Actividades	PERÍODOS		
			1º	2º	3º
LER	Leitura para informação e estudo	<b>Consulta de:</b>			
		➤ Dicionários			
		➤ Prontuários			
		➤ Enciclopédias			
		➤ Jornais / revistas			
		➤ <i>Internet</i>			
	Leitura Orientada	<b>Texto Narrativo:</b>			
		➤ Contos populares			
		➤ Lendas			
		➤ Fábulas			
		<b>Conto de autor:</b>			
		➤ <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> de Sophia de Mello B. Andresen;			
		➤ <i>Arroz do Céu</i> de José Rodrigues Miguéis;			
		<b>Texto Dramático:</b>			
		➤ Textos soltos			
		➤ <i>À Beira do Lago dos Encantos</i> de Maria Alberta Menéres.			
		<b>Texto poético:</b>			
		➤ Poemas vários			
		<b>Outros textos:</b>			
		<b>Textos da comunicação social</b>			
		➤ Notícias;			
		➤ Entrevistas;			
		➤ Reportagens;			
➤ Crónicas					

		<b>Textos da comunicação individual</b>			
		➤ Carta			
		➤ Telegrama			
		Textos de linguagem mista			
		• Banda Desenhada			
		• Publicidade			
ESCREVER	<b>Escrita expressiva e lúdica</b>	<b>Actividades que proporcionem o prazer da escrita:</b>			
		• Textos livres			
		• Diário de turma			
	<b>Escrita para apropriação de técnicas e modelos</b>	• Correspondência escolar			
		<b>Produção de:</b>			
		• Cartas			
		• Notícias			
		• Resumos			
	<b>Aperfeiçoamento de texto</b>	• Poesias			
• Textos narrativos e dramáticos					
		• Exercícios de ortografia, sintaxe, pontuação de enriquecimento lexical e estilístico			
OUVIR /FALAR	<b>Expressão verbal em interacção</b>	▪ Diálogo			
		▪ Relato de vivências			
		▪ Partilha de conhecimentos			
	<b>Comunicação oral regulada por técnicas</b>	▪ Debate			
		▪ Entrevista			
		▪ <i>Brain –storming</i>			
		▪ <i>Philips 6-6</i>			
	<b>Compreensão de enunciados orais</b>	▪ Ideia principal			
		▪ Ideias secundárias			
▪ Intencionalidade comunicativa					
<b>Funcionamento da Língua/ Conhecimento explícito da Língua</b>	• Classes de palavras				
	• Discurso directo /indirecto				
	• Relações de sentido e forma entre as palavras				
	• Pontuação (organizador textual)				
	• Tipos de frases				
	• Frases simples e complexas				
	• Coordenação e subordinação				
	• Funções sintácticas				
	• Processos de enriquecimento do				

		léxico			
--	--	--------	--	--	--

**OBSERVAÇÕES:**

---



---



---

**6.2. -9º ano**

Agrupamento de Escolas Escola Básica dos 2º e 3º ciclos  
 ANO LECTIVO 2007/ 2008

Domínios	Conteúdos	Subconteúdos /Actividades	PERÍODOS		
			1º	2º	3º
LER	Leitura Orientada	<b>Texto Narrativo:</b>			
		➤ Contos populares			
		➤ Lendas			
		➤ <b>Conto de autor:</b>			
		🚩 <i>O Tesouro</i> de Eça de Queirós			
		🚩 <i>Mestre Finezas</i> de Manuel da Fonseca;			
		<b>Texto Dramático:</b>			
		🚩 <i>Auto da Barca do Inferno</i> de Gil Vicente.			
		➤ <b>Texto poético:</b>			
		<b>Poemas vários, nomeadamente:</b>			
		➤ <i>O Infante</i>			
		➤ <i>Horizonte</i>			
		➤ <i>O Mostrengo</i>			
		➤ <i>, Mar Português</i>			
		➤ Outros poemas			
		<b>Poesia Épica - Luís de Camões:</b>			
		- <i>Os Lusíadas</i>			
		-Canto I : <b>Proposição</b> (estrofes 1 a 3			
		. Viagem para a Índia: Início da <b>Narração</b> “in media res” (estrofe 19)			
		Mitologia pagã (estrofes 20 a 41) – <b>Consílio dos deuses no Olimpo</b> – episódio mítico			
Canto III: História de Portugal (estrofes 118 a137) - <b>Inês de Castro</b> – episódio lírico					
Canto IV: .História de Portugal (estrofes 28 a 45): . <b>Batalha de Aljubarrota</b> - episódio histórico - bélico					
. Viagem para a Índia (estrofes 83 a 89) <b>Despedidas em Belém</b> -					

LER	Leitura Orientada	episódio simbólico			
		Canto V: -Viagem para a Índia (estrofes 39 a 60) – <b>O Adamastor</b> – episódio simbólico			
		Canto VI: Viagem para a Índia (estrofes 70 a 93) – <b>Tempestade e Chegada à Índia</b> – episódio naturalista			
		<b>Outros textos:</b>			
		<b>Textos da comunicação social</b>			
		➤ Notícias			
		➤ Entrevistas			
		➤ Reportagens			
		➤ Crónicas			
		<b>Textos da comunicação individual</b>			
		➤ Carta			
		➤ Telegrama			
	<b>Textos de linguagem mista</b>				
	➤ Banda desenhada				
➤ Publicidade					
Leitura Recreativa	Biblioteca de Turma				
	Biblioteca de Escola (recomenda-se a versão de João de Barros <i>d’Os Lusíadas</i> )				
	<b>Leitura para informação e estudo</b>	<b>Consulta de:</b>			
		▪ Dicionários			
▪ Enciclopédias					
▪ Jornais / revistas					
▪ <i>Internet</i>					
ESCREVER	<b>Escrita expressiva e lúdica</b>	Actividades que proporcionem o prazer da escrita:			
		• Textos livres			
		• Diário de turma			
	• Correspondência escolar				
	<b>Escrita para apropriação de técnicas e modelos</b>	Produção de:			
		• Cartas			
		• Notícias			
		• Resumos			
		• Poesias			
	• Textos narrativos e dramáticos				
<b>Aperfeiçoamento de texto</b>	Exercícios de ortografia, sintaxe, pontuação de enriquecimento lexical e estilístico				

OUVIR /FALAR	<b>Expressão verbal em interacção</b>	▪ Diálogo			
		▪ Relato de vivências			
		▪ Partilha de conhecimentos			
	<b>Comunicação oral regulada por técnicas</b>	▪ Debate			
		▪ Entrevista			
		▪ <i>Brain –storming</i>			
		▪ <i>Philips 6-6</i>			
	<b>Compreensão de enunciados orais</b>	▪ Ideia principal			
		▪ Ideias secundárias			
		▪ Intencionalidade comunicativa			
<b>Funcionamento da Língua/ Conhecimento explícito da Língua</b>	• Frases simples e complexas				
	• Coordenação e subordinação				
	• Funções sintácticas				
	• Processos de enriquecimento do léxico				
	• Origem da língua e sua relação com factos históricos que a determinaram				
	• Evolução semântica e fonética				
	• Processos de evolução fonética (queda, adição, permuta, sonorização, vocalização, ditongação, palatalização, etc.)				

**Observações:**

---



---



---

Interiorizado o programa a leccionar aos alunos, apreendidas as competências para os públicos visados, o aluno-estagiário ficará medianamente preparado para iniciar o seu trabalho de planificação da prática lectiva (acção/ aula). Todavia, no caso do núcleo de estágio que supervisionámos, ainda procedemos, numa das sessões de trabalho semanal em Outubro, à análise de um outro documento, cuja abrangência permitiria estruturar e sequenciar as várias etapas de uma acção/ aula, antes de ser planificada, o qual apelidámos de “Técnicas de condução da Acção

/Aula". Este documento, elaborado pela orientadora de escola, foi cedido às alunas-estagiárias. Trata-se, portanto, de uma espécie de guia teórico da acção.

## **7. Acção /prática lectiva**

O documento que se segue, foi redigido pela orientadora de escola e teve por base algumas das orientações bibliográficas que sustentam a pedagogia e a didáctica, referenciadas no final deste estudo, bem como o conhecimento empírico adquirido. Este instrumento foi lido e analisado numa das sessões semanais do núcleo, tendo também sido cedido às alunas-estagiárias, antes de planificarem a sua primeira acção pedagógica. Pretendia-se que funcionasse como uma espécie "de guia teórico da acção."

### **7.1. Técnicas de condução da Acção /Aula**

#### **1-A MOTIVAÇÃO**

1.1. Deve ser bem pensada para cada aula, tendo em conta os interesses específicos dos conteúdos a leccionar, bem como competências que o aluno deve desenvolver ou adquirir.

1.2. É de crucial importância a motivação inicial. Não se deve iniciar uma aula "a frio", pois os alunos vêm do intervalo, nem sempre com vontade de ficarem fechados na sala de aula, trazendo com eles interesses, geralmente, incompatíveis com um desenrolar proveitoso da aula.

1.3. Para que o aproveitamento não sofra uma "quebra" durante o decorrer da aula, é indispensável a motivação contínua que se vai fazendo consoante a necessidade de reavivar o interesse e a atenção dos alunos. Para isso contribui:

- Uma correcta modelação da voz do professor, clara e audível em toda a sala;
- O saber aceitar as sugestões dos alunos;
- O encorajá-los a participar no trabalho da turma e a exprimir a sua opinião (sobretudo os mais retraídos);

- Procurar questionar as noções e os problemas;
- A correcção do trabalho de casa pode também servir de motivação se, na altura própria, soubermos transformar os erros dos alunos em actos de aprendizagem real, levando-os a auto - superá - los.

## **2- A EXPRESSÃO DIDÁCTICA**

2.1. A expressão oral não deve veicular erros; deve ser, simultaneamente, correcta, clara, expressiva, sem anástrofes, nem perífrases.

2.2. A expressão escrita deve conter as características da expressão oral, acrescentando ainda o facto da ortografia e da caligrafia deverem ser objecto de máxima atenção por parte do professor. Não se deve escrever em maiúsculas nem adulterar as letras, como colocar bolas nos "is" em vez de pontos.

2.3. A tonalidade da voz deve ser clara e audível, bem colocada e projectada. Não se deve falar, nem sempre alto, nem sempre baixo, evitando assim um tom monocórdico que provoca a desatenção, a evasão cognitiva a monotonia e a desmotivação.

## **3- AS INTERACÇÕES VERBAIS**

- Englobam o **diálogo** e a **exposição**.

1. As aulas devem tornar-se o menos possível expositivas, porque a partir de 10/15 minutos, a capacidade de atenção diminui e perde eficácia.

2. Devem intercalar-se os momentos de exposição (do professor ou de um aluno, ou de um grupo de alunos) com os momentos de diálogo, que deve ser adequado à tarefa dos alunos, disciplinado e produtivo.

3.1. O **diálogo** pode assumir duas formas dentro da sala de aula:

- Diálogo **vertical** - se é feito entre o professor e o aluno ou o inverso;
- Diálogo **horizontal** - se é feito entre o os alunos, mas correcta e ordenadamente, segundo regras de respeito mútuo, previamente estabelecidas entre o professor e a turma. Sabemos, que este último é mais difícil de conseguir; tornando-se necessário um extremo "savoir faire", para que o professor não precise de “boicotar” ou obstruir a espontaneidade do aluno.

- Aquando dos momentos de **diálogo vertical** o professor não deve, de forma alguma:

- Colocar perguntas sem objectivos pré - definidos;
- Colocar perguntas fechadas, ou seja, de resposta meramente afirmativa ou negativa;
- Responder ele próprio a perguntas que colocou;
- Iniciar a resposta;
- Provocar o coro;
- Colocar perguntas de nível demasiado alto. ou demasiado baixo;
- A pergunta correcta deve ter um objectivo concreto, de forma que um receptor o apreenda sem ser necessário explicitá-lo ou provocar a reflexão;
- A resposta do aluno, mesmo errada, é sempre um ponto de partida para novas aprendizagens;

3.2. A exposição deve ser estruturada de forma lógica e apreensível. Como já foi dito, não deve ocupar muito tempo seguido, mas pode e deve interromper-se sempre que julgemos necessário promover a discussão, recorrendo, nomeadamente, a algum meio audiovisual, mostrar uma imagem, escrever no quadro ou outro.

- A exposição, pretende-se viva e interessante, para isso deve estruturar -  
-se de acordo com as seguintes partes:

- Introdução motivadora e estabelecimento de objectivos;
- Desenvolvimento lógico do tema, repartido em tópicos;
- Interrupções para recapitulações, consignações ordenadas no quadro, esclarecimento de dúvidas, etc;
- Síntese integradora e registos de conclusões.

#### **4- TRATAMENTO DE CONTEÚDOS**

No início da aula devem anunciar-se intenções, isto é, deve ser explicitada a proposta de trabalho, o objectivo que se pretende atingir, o(s) conteúdo(s) que se pretende(m) tratar.

O sumário pode entender-se como proposta e ser realizado no início da aula, ou como síntese e registar-se no fim daquela. Se se optar pelo registo no fim da aula, devem sumariar-se os conteúdos, efectivamente, tratados, por exemplo, através de sugestões proferidas pelos alunos.

As fases que o professor deve percorrer são: **anunciar, explicar, esquematizar, definir, racionar, explicitar, valorizar, sintetizar e sumariar.**

Naturalmente, o professor deve possuir conhecimentos seguros dos conteúdos para poder veicular e orientar uma informação correcta.

## **5- PLANIFICAÇÃO**

A planificação deve ser cuidadosamente elaborada, para todas as etapas da aula previstas (motivação, conteúdos, situações de aprendizagem /estratégias / actividades, material, tempo) funcionem no sentido da consecução dos objectivos estabelecidos e das competências a desenvolver ou a inculir e, ainda para que permita a verificação do processo e dos resultados. Não deve ser tão rígida que "enjaule" o professor, nem tão nebulosa e esparsa que o deixe à deriva. Deve ser suficientemente flexível para que se possa ir adaptando às necessidades dos alunos.

## **6- AMBIENTE DA AULA**

O ambiente da aula deve ser propício à realização agradável e empenhada das tarefas. A opressão, a desordem, a apatia, o desinteresse e a indisciplina são informantes graves de que algo está errado e é necessário corrigi-lo com urgência sob pena de a aula se tornar um martírio, quer para os alunos, quer para o professor.

O ideal é criar um clima de respeito mútuo, quer entre alunos, quer entre estes e o professor. Uma aula organizada, onde o trabalho se processa em liberdade e serenidade é o que todos aspiramos conseguir. Para isso, é necessário, desde o início, estabelecer regras de respeito e correcção que nem os alunos, nem o professor devem quebrar.

## **7- RITMO DA AULA**

O ritmo da aula deve ser adequado às tarefas que nos propomos realizar com a turma. Um ritmo demasiado lento aborrece-os, desmotivando-os, e é propício ao

escape cognitivo. Um ritmo demasiado apressado impede que a maioria dos alunos apreenda os conhecimentos.

## **8- INSTRUMENTOS / MEIOS AUXILIARES**

Os instrumentos ou meios auxiliares constituem uma preciosa ajuda na tarefa do professor. Está, cientificamente, provado que a informação veiculada através de instrumentos / meios mais variados é retida, pelos alunos, durante mais tempo, por isso facilitam o processo de ensino/ aprendizagem.

**8.1** Tecnologia Educativa ou meios audio-scripto - visuais o quadro, o retroprojector, o episcópio, o projector de slides, o vídeo, o gravador, o computador são auxiliares motivantes, mas é necessário fazer deles uma utilização racional.

O quadro deve ser bem limpo e a sua utilização deve ser planificada, de forma a ter uma parte para registos definitivos e uma outra para registos pontuais que devem ser bem integrados para não haja lugar a confusão por parte dos alunos.

As transparências devem ser claras, poucas de cada vez e bem legíveis.

Todos os meios tecnológicos motivam os alunos, pois têm o sabor da actualidade.

## **9- INFORMAÇÃO CIÊNTEFICA**

O professor deve ter conhecimentos actualizados de linguística, análise textual, técnicas de expressão do português, técnicas de motivação de literatura e de gramática.

É através de uma constante actualização, que o professor se sentirá seguro dos seus conhecimentos, transmitindo também aos seus alunos confiança e segurança.

## **10- ORIGINALIDADE DO PROFESSOR**

O professor deve procurar sempre desempenhar a tarefa da forma mais criativa e agradável. Aulas vivas e criativas são muito mais proveitosas. Naturalmente, isso implica um trabalho apurado de pesquisa, organização e tempo dedicado.

## **11- FEED – BACK (RETROACÇÃO)**

O professor deve iniciar e encarar o tempo activo da aula com espaços para fazer “feed back” de aprendizagens. A capacidade de voltar atrás e relacionar conteúdos é fundamental para uma aprendizagem efectiva e segura.

## **12- AVALIAÇÃO**

É fundamental que o professor vá verificando como é que os alunos estão a apreender os conhecimentos para que se possa, consoante as necessidades, ir corrigindo, completando e adequando o seu plano de acção.

## **13- AUTO E HETERO - CRÍTICA / AVALIAÇÃO**

O professor deve promover nos alunos e em si próprio, a capacidade de auto e de hetero – crítica / avaliação.

A capacidade de se auto – criticar/ avaliar de forma consciente, saudável e construtiva é um óptimo factor de correcção, de aprendizagem e de evolução /progressão.

## **15- TÉCNICAS DE QUESTIONAMENTO**

### **1- Como formular perguntas**

Há uma relação estreita entre a qualidade das perguntas formuladas na aula e a qualidade do processo ensino / aprendizagem.

#### **Formular perguntas contribui para:**

- Despertar o interesse;
- Estimular o raciocínio;
- Analisar as respostas para se avaliar o progresso na aprendizagem.

#### **Vantagens das perguntas válidas:**

- Podem estimular o desenvolvimento cognitivo, suscitando diferentes tipos de raciocínios;
- Podem encorajar os alunos a interrogarem os colegas, os professores e até a interrogarem – se a si próprios;
- Verifica-se, por vezes, que muitos professores dão mais ênfase a perguntas

que requerem exclusivamente a memorização, em detrimento das que são dirigidas a outras categorias de operações cognitivas, agindo frequentemente de forma intuitiva. Devem distribuir-se as questões mais ou menos de forma equitativa e de acordo com os objectivos de aula e competências a desenvolver.

## **2- TIPOS DE PERGUNTAS**

### **2.1. Grau de Abertura:**

✓ **Perguntas abertas** – suscitam problemas de resolução, por vezes, ainda desconhecida e podem ter uma ou mais respostas aceitáveis.

✓ **Perguntas fechadas** - têm uma única resposta aceitável e apelam, geralmente, para categorias de operações cognitivas de nível baixo.

### **2.2. CATEGORIAS DE OPERAÇÕES COGNITIVAS:**

✓ Memorização - o aluno relembra ou reconhece informação anterior;

✓ Compreensão linguagem - entende relações entre factos, generalizações, definições, valores e aptidões;

✓ Aplicação - o aluno tem de recordar, seleccionar e usar ideias, princípios, generalizações e aptidões adequadas à situação proposta;

✓ Análise - o aluno identifica os elementos que constituem um problema, tornando claras as relações existentes entre eles;

✓ Síntese - o aluno reúne elementos, de modo a que passem a constituir uma estrutura (que não era clara anteriormente);

✓ Avaliação - o aluno emite um juízo, quantitativo e qualitativo, de acordo com um padrão ou critério.

Em face da diversidade de operações cognitivas a considerar, não se justificam perguntas que apelem apenas à memória.

No caso de alunos com dificuldades de aprendizagem, deverão utilizar-se diversos tipos de perguntas, pois, mais do quaisquer outros, necessitam de variedade no processo de ensino - aprendizagem.

Para níveis cognitivos abaixo da média é possível elaborar perguntas mais simples.

### **2.3. - ERROS MAIS COMUNS NA ELABORAÇÃO DE PERGUNTAS**

✓ Solicitar uma **resposta simultânea** a uma pergunta que engloba duas

ou mais questões relacionadas;

- ✓ Fazer perguntas cujo **significado não é claro**, criando dificuldades na escolha da resposta;
- ✓ Construir perguntas de **limite e finalidade mal definido**;
- ✓ Elaborar perguntas que exijam apenas uma **resposta de sim ou não**, em vez de uma resposta completa;
- ✓ Construir perguntas de **conteúdo não relevante**.

#### **2.4- PROBLEMÁTICA DO MANUAL**

Os alunos podem percorrer as diversas categorias de operações cognitivas, desde que se lhes forneça informação, que permita que eles exponham as suas ideias, formulem generalizações, veiculem valores, apreendam definições e desenvolvam aptidões e competências. No entanto, a maioria dos livros de texto impede o pensamento criador dos alunos. Certos autores entendem que um bom livro é aquele que contém resposta para todas as possíveis dúvidas dos alunos, sem atender a que os alunos ficam sem oportunidade de exercitar outras operações cognitivas que não sejam a memorização.

No caso do professor ter à sua disposição apenas um livro deste tipo, poderá ultrapassar esta situação, fornecendo informação adicional ao manual com:

- Interpretações diferentes das do livro;
- Informação contraditória (real ou aparente) à do livro;
- Informação mais actual e precisa do que a contida no livro;
- Dados que apoiem o conteúdo do livro de texto;
- Gráficos ou dados relacionados com o conteúdo do livro;
- Enunciados diferentes de: princípios, generalizações, teorias, entre outros.

#### **2.5-CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA QUE AS PERGUNTAS FORMULADAS ATINJAM OS OBJECTIVOS VISADOS E PARA QUE HAJA PARTICIPAÇÃO ACTIVA DOS ALUNOS**

- Estabelecer um clima agradável e de confiança na aula;
- Encorajar os alunos a participar, mesmo os não interessados,

tentando, por exemplo:

- Desencadear uma discussão em que haja participação activa;
- Dar continuidade a intervenções importantes e com interesse de modo a permitir a construção de algo em comum;
- Aproveitar respostas correctas ou parcialmente correctas;
- Moderar os alunos mais agressivos;
- Evitar que um aluno ou um pequeno grupo monopolize a discussão;
- Não abandonar, às primeiras tentativas, um aluno que pareça incapaz de responder.

➤ **EQUILIBRAR AS PERGUNTAS FACTUAIS COM AS QUE ESTIMULAM O RACIOCÍNIO E O PENSAMENTO CRÍTICO**

1. Fazer perguntas com um grau de dificuldade adequado aos diferentes perfis da turma, as mais simples deverão ser colocadas aos alunos com maiores dificuldades, e as mais complexas àqueles que possuam dificuldades menores. Assim, conseguir-se-á que toda a turma tenha interesse pela aula e nela participe activamente;

2. Construir frases claras e dentro dos limites do vocabulário da turma, de tal maneira que não seja preciso repetir ou reconstruir a frase mais do que uma vez.

3. Tomar cada questão específica, curta e estimulante;

4. Considerar a seguinte sequência:

- ✓ Fazer a pergunta;
- ✓ Dar tempo a que os alunos pensem;
- ✓ Indicar o nome do aluno que irá responder.

5. Não interromper nunca um aluno que está a tentar responder;

6. Não tolerar que alguém (normalmente o grupo - turma) ridicularize um esforço honesto;

7. Estimular os alunos a procurarem respostas às perguntas feitas pelo professor ou às levantadas pelos colegas;

8. Partilhar, efectivamente, as perguntas com os alunos, por exemplo, perguntando: "Como é que nós...?";

9. Conseguir que os alunos se sintam à vontade para colocarem perguntas, nomeadamente, acerca do que não se tornou explícito para eles;

9.1. É oportuno fazer - lhes sentir que, admitir que não se sabe é saber sempre algo, que reconhecer que não se sabe é melhor do que pensar que se sabe e, na verdade, não se saber;

10. Elaborar sequências de questões interligadas de forma adequada, evitando-se as perguntas fragmentadas e as que permitem respostas ao acaso.

➤ **É, TAMBÉM, CONVENIENTE NÃO ESQUECER QUE:**

Uma pergunta não conduz necessariamente a um único tipo de operação mental, nem todos os alunos usam forçosamente o mesmo processo mental para chegar à mesma resposta;

Um aluno pode não ser capaz de responder tão eficazmente a uma pergunta por cometer erros de raciocínio de nível mais baixo, outro aluno pode não responder a uma pergunta de aplicação por ser incapaz de lembrar determinada informação básica necessária. Evitar-se - á este constrangimento se for fornecida a informação essencial exigida;

O ensino e a testagem devem ser dirigidos para o mesmo nível de competência pretendida, ou vice - versa.

Após ter sido compreendido o programa e definidas as competências a desenvolver foram cedidos guias para elaboração de planificações

## **7.2. Planificação da acção**

Sabemos que para na programação de qualquer actividade, é fundamental todo um trabalho de preparação prévia. Também assim é no da escola. Dada a sua crucial importância a orientadora de escola fez questão de se fazer acompanhar pelas alunas estagiárias nas reuniões que conduziram à elaboração da planificações anuais e periodais da escola, a fim delas apreenderem o processo. Seguiu-se a explicação mais pormenorizada nas sessões semanais do núcleo. As planificações de unidade e de aula foram feitas pelas estagiárias após essas explicações. Segue

infra a estrutura aconselhada para o plano de unidade. Quanto ao plano de aula, também foi aconselhada uma estrutura possível a qual pode ser visível nos dois planos das estagiárias seleccionados para anexo.

### **7.2.1. Planificação longo prazo (anual)**

A planificação anual segue em anexo a este trabalho, (anexo 1) pelo facto de ter sido elaborada pelo grupo disciplinar da escola, onde se incluía a orientadora e também por ter uma configuração de difícil ajuste neste trabalho.

### **7.2.2. Planificação de médio prazo (períodal)**

No que respeitas às planificações de médio prazo, elas constarão em anexo pelos motivos supra citados. (anexo2).

### **7.2.3. Guião de planificação curto prazo (unidade)**

As planificações de unidade constarão também em anexo por causa da sua configuração. Estas planificações foram elaboradas, sob a proposta do guião, abaixo indicado, seguido do processo proposto pela metodologia espiralada IA, pelo que foram objecto de sucessivas transformações, feitas pelas estagiárias, até à versão final a qual segue em anexo (anexo 3).

---

#### Guião /PLANO DE UNIDADE

##### **1- Página de rosto**

- Identificação da escola
- Identificação da Disciplina
- Ano lectivo
- Ano de escolaridade
- Identificação das docentes

##### **Página 2 e seguintes**

- Identificação da unidade temática
- N° de aulas previstas

**- Identificação e registo de competências:**

- Transversais
  - Essenciais
  - Específicas / domínios
    - Conteúdos programáticos:
      - temáticos
      - lexicais
      - morfossintáticos
      - retórico / estilísticos
  - Processos de operacionalização
  - Material / recursos
  - Avaliação
- 

**7.2.4. Guião de planificação curto prazo (aula)**

As planificações de aula elaboradas pelas estagiárias A e B constam, respectivamente dos anexos 4 e 5, de acordo com o guião a seguir apresentado.

---

Guia /PLANO DE AULA

**Página de rosto**

- Identificação da escola
- Plano de aula
- Ano lectivo / ano de escolaridade
- Identificação da temática / temáticas da aula ou da unidade didáctica
- Ilustração adequada da página
- Identificação dos docentes: estagiário e orientador

**Página 2** - Breve introdução / reflexão sobre o trabalho antes desenvolvido e a sua interligação com a aula a leccionar.

**Página 3 e seguintes**

Nome da escola

Plano de aula

Disciplina: \_\_\_\_\_ Ano de escolaridade \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

Nº de aula(s) \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Ident da prof estagiária \_\_\_\_\_

Unidade Didáctica: \_\_\_\_\_

### **Competências essenciais**

**Competências específicas** (Domínios: ouvir / falar; ler / escrever / conhecimento explícito da língua) EX. O aluno ....

Conteúdos - temáticos

- lexicais
- morfossintáticos
- retórico / estilísticos
- Situações de aprendizagem
- Estratégias / actividades
- Materiais / recursos
- Tempo: \_\_\_\_\_
- Avaliação \_\_\_\_\_

- **Noutra página** dever-se-á colocar:

Desenvolvimento da aula / sugestões de abordagem (todas as etapas e mesmo as possíveis questões devem constar, assim como o tempo previsível )

**Os anexos** devem também acompanhar o plano- Ex: Imagens;

- Texto para o(s) supervisor(es)
  - prever a elaboração de esquema(s) síntese do trabalho realizado, isto é, sistematização dos conteúdos mais significativos da aula, de preferência, registados pelos alunos.
  - Referências bibliográficas
  - Registo do sumário: (sugestões dos alunos)
- 

### **7.2.5. Encontros pré-acção**

A grelha de reflexão, pré-acção, adaptada de Flávia Vieira (2003:92), foi implementada no núcleo para servir de orientação, aquando da elaboração escrita de uma planificação de aula.

Seguindo a mesma metodologia IA, a partir das propostas da aluna estagiária implicada a orientadora ou outra das alunas ia redigindo o prévio

processo de intenções. Este procedimento viria posteriormente a ser alterado, cabendo o seu primeiro preenchimento à estagiária visada. A alteração deveu-se à necessidade de tornar mais rentável o trabalho durante a sessão semanal. Como se depreenderá os ajustes continuavam a ser introduzidos até à versão final e mais céleres.

**Reflexão pré- acção: redacção do processo de intenções**

Escola Básica -----

**Guia de preparação de um encontro pré – observação**

Aluno estagiário: \_\_\_\_\_

Data da aula a observar: \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ \_\_\_\_

**UNIDADE:**

A. Tópico(s)

B . Objectivo(s)

Aula a observar:

A. Objectivo(s)

B. Conteúdo(s)

C. Estratégias

D. Materiais

E. Problemas (planificação / execução)

F. Objectivos e estratégia de observação

---

**7.3. Actas**

Uma acta enquanto documento formal e vinculativo dos assuntos tratados numa reunião, foi o instrumento por nós utilizado nas sessões iniciais da formação para atestar as nossas práticas. Contudo, cedo as substituímos por um outro instrumento de utilidade mais célere e mais eficaz - o memorando que reproduzimos no ponto 7.4. Todavia, as actas continuaram a vigorar nas sessões de avaliação, por serem mais vinculativas e solicitadas pela UBI. Apresentamos, então o registo da acta número dois.

---- Aos seis dias do mês de Novembro do ano de dois mil e sete, pelas onze horas e quarenta e cinco minutos, na biblioteca da escola, reuniu o Núcleo de Estágio de Português, sob a presidência da Orientadora da disciplina, Maria Lúcia Pires Morgado, com a seguinte ordem de trabalhos: -----

---- Ponto um: Acerto das datas de trabalho em turma. -----

---- Ponto dois: Análise crítica global à actuação das professoras estagiárias nas aulas leccionadas. -----

---- Ponto três: Aspectos a ter em conta na elaboração das futuras planificações. ----

---- Relativamente ao ponto um, foram agendadas as datas, nas quais as professoras estagiárias irão leccionar aulas em turmas de sétimo e de nono ano, desta vez, avaliadas de acordo com os parâmetros previamente estabelecidos. Acordou – se, que no nono ano, irão leccionar as professoras estagiárias Cristina e Telma no dia vinte e um de Novembro de dois mil e sete, seguindo-se a professora estagiária Paula no dia vinte e dois do mesmo mês. No sétimo ano, serão leccionadas pelas professoras estagiárias Paula e Telma no dia vinte e três de Novembro e a professora estagiária Cristina no dia vinte e sete do referido mês. Foi ainda referido, que a leccionação das aulas é de quarenta e cinco minutos, em virtude da necessidade de tempo para a consolidação de matérias por parte da professora orientadora junto dos alunos. -----

---- No referente ao segundo ponto agendado, a orientadora sublinhou que as aulas deverão, sempre, adequar - se ao perfil da turma. Deste modo, nunca deve ser utilizado o mesmo plano para duas turmas do mesmo ano, ainda que o tema e o subtema sejam os mesmos. A turma é outra e diferente, por isso os modos de operacionalização também têm que o ser para que os objectivos a que nos propomos sejam atingidos, bem como uma boa consecução da aula. -----

---- No concerne à elaboração do plano, a professora orientadora lembrou os aspectos que devem constar na introdução do memo, nomeadamente os objectivos pretendidos, as competências a adquirir e consolidar, os aspectos que levaram à escolha dos materiais e a forma como estes serão implementados, bem como as actividades propostas. Também as páginas devem ser numeradas. -----

----A orientadora alertou para o facto de que os professores devem actuar pedagogicamente como “actores”, como tal devem ser capazes desenvolver um trabalho que capte a atenção dos discentes.

---- Por último, a orientadora lembrou que os planos de aula deverão ser apresentados três dias antes dela acontecer. -----

---- Nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrada a reunião da qual se lavrou a presente acta que, depois de lida e aprovada, será assinada nos termos da lei. -----

A professora orientadora: \_\_\_\_\_

A professora secretária: \_\_\_\_\_

As professoras estagiárias: \_\_\_\_\_

---

#### **7.4. Memorandos**

Menos formal do que as normalizadas “Actas”, não as substituindo em todas as circunstâncias, o instrumento “Memorando” foi implementado no núcleo de estágio que supervisionámos com a finalidade, uma vez mais, de agilizar o processo ao mesmo tempo que sintetizavam o, ou os assuntos de cada sessão. Cada dia uma aluna estagiária diferente se responsabilizava de organizar os registos e os registar.

Passamos à reprodução de um exemplar, o primeiro da formação.



**Agrupamento de Escolas**  
**ESCOLA BÁSICA DOS 2.º E 3.º CICLOS [XXX]**  
Ano lectivo 2007/2008

### **ORIENTAÇÃO SEMANAL DE ESTÁGIOS**

(Dia/hora: 4ª-feira, das 14:30 às 16:30)

Sessão n.º um

**Data:** 12/09/2007

**A g e n d a**

1. Troca de impressões acerca da formação de professores e do ensino em geral.

<b>P R E S E N Ç A S</b>	
<b>Professores</b>	<b>Assinaturas</b>

**Síntese dos assuntos tratados :**

---

Prof. Orientadora

Prof . Est [xxxx]

Prof. Est [xxxxx]

Prof. Est.[xxx]

---

## 8. Acção /Execução

Tal como aludimos no ponto três deste capítulo foram elaboradas grelhas de observação da prática pedagogia as quais serviriam para o registo das etapas da prática. Em virtude da grelha número 1 se revelar insuficiente para avaliar com mas objectividade e rigor, houve necessidade de a ajustar, tendo sido feita a número 2.

### 8.1. Grelhas de observação

Escola do 2º e 3º Ciclos do E. B. [xx]

Ano Lectivo de 2007/ 2008

*Ficha de Observação da Prática Pedagógica – 1ª*

Esagiario(a): \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_ Aula Nº: \_\_\_\_\_

Situação a observar	Classificação			
	I	S	B	MB
<b>1) Planificação</b>				
✦ Conceção				
✦ Definição e selecção de objectivos				
✦ Definição e selecção de estratégias				
✦ Rigor científico				
✦ Qualidade dos materiais apresentados				
✦ Criatividade (inovações didácticas e metodológicas)				
✦ Estruturação global				

<b>2) Realização (Execução)</b>				
<b>2.1) Técnicas de Expressão e Comunicação</b>				
✦ Correção e clareza da linguagem (tom de voz)				
✦ Correção científica				
✦ Expressão corporal e gestual (movimentação)				
✦ Domínio de áudio visuais				
✦ Implementação do diálogo vertical e horizontal				
✦ Exploração das situações de erro				
✦ Formulação adequada das questões				
✦ Clarificação das tarefas a executar				
✦ Sínteses				
✦ Execução / Cumprimento do Plano de Aula				
<b>2.2) Adequação de métodos</b>				
<b>2.3) Organização e Ambiente de Sala de Aula</b>				
✦ Material e sua exploração				
✦ Espaços				
✦ Tempo				
✦ Ritmo				
✦ Trabalho de Grupo				
✦ Trabalho de Casa				
✦ Motivação				
✦ Relação com os alunos				
✦ Resolução das situações problemáticas na sala de aula				

<b>3) Avaliação (Turmas)</b>				
✦ Formativa				

✦ Sumativa				
------------	--	--	--	--

<b>4) Atitudes (Formandos)</b>				
✦ Cumprimento atempado de tarefas				
✦ Capacidade de hetero - crítica				
✦ Capacidade de autocrítica				
✦ Reflexão crítica construtiva				
✦ Recepção das críticas e sugestões				

### A Orientadora de Estágio

---

## Análise Crítica

### Aspectos a Realçar:

- ✓ Identifica os objectivos do ensino;
- ✓ Analisa o programa sob o ponto de vista da articulação dos seus componentes;
- ✓ Relaciona-se com os alunos de um modo correcto;
- ✓ Integra e valoriza as intervenções dos alunos;
- ✓ Manifesta à vontade com os alunos;
- ✓ Usa um tom de voz adequado;
- ✓ Tem a preocupação constante, conhecer os interesses e necessidades dos seus alunos.
- ✓ Concebe material próprio e criativo;
- ✓ Usa correctamente a terminologia específica da disciplina;
- ✓ Utiliza linguagem precisa sob o ponto de vista científico;
- ✓ Realiza actividades de síntese;
- ✓ Detecta dificuldades dos alunos e utiliza estratégias variadas para as superar;
- ✓ Analisa regularmente o rendimento escolar da turma, informando e aconselhando os diversos intervenientes;

### Aspectos a melhorar:

- ✓ Esclarece com alguma imprecisão científica as dúvidas da lição;
- ✓ Elabora planificações pedagógica e cientificamente pouco criativas;
- ✓ Não estabelece com os demais docentes estratégias concertadas;
- ✓ Demonstra pouco empenho e entusiasmo na concretização de actividades educativas;
- ✓ É, por vezes, pouco pontual;
- ✓ Manifesta pouco à vontade com os alunos

- ✓ Usa com algumas incorrecções a terminologia específica da disciplina;
- ✓ Usa um tom de voz pouco adequado, esforçando a voz em demasia;

**Escola do 2º e 3º Ciclos do E. B. [xx]**

Ano Lectivo de 2007/ 2008

**Ficha de Observação da Prática Pedagógica – 2ª**

ALUNO(A) ESTAGIÁRIO(A): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Aula(s) Nº(s): \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

Classificação			
Insuficiente	Suficiente	Bom	M. Bom
1-9	10 -13	14-16	17-20

<b>SABER</b>	<b>I</b>	<b>S</b>	<b>B</b>	<b>MB</b>
Preparação científica: - Específica da Disciplina				
<b>Situações a observar (etapas)</b> <b>Competências didáctico - pedagógica</b>	<b>I</b>	<b>S</b>	<b>B</b>	<b>MB</b>
<b>1) Planificação (SABER/ SABER FAZER)</b>				
• Conceção: (autonomia / reflexão)				
• Fundamentação coerente e rigorosa do plano				
• Integração da unidade de ensino no plano global				
• Clareza na definição e na selecção competências /domínios (articulação, conteúdos...)				
• Adequação das competências à selecção de conteúdos				
• Equilíbrio na selecção de conteúdos				

• Clareza na definição e selecção de estratégias / actividades				
• Profundidade e rigor científico				
• Articulação lógica de continuação da unidade / aula				
• Variedade e adequação dos materiais /recursos				
• Originalidade na elaboração e/ou pesquisa de materiais				
• Criatividade (inovações didácticas e metodológicas)				
• Instrumentos de avaliação				
• Estruturação global				

<b>2) Realização / Execução → (SABER / SABER FAZER)</b>	<b>I</b>	<b>S</b>	<b>B</b>	<b>MB</b>
<b>2.1) Técnicas de Expressão e Comunicação</b>				
✦ Competência de comunicação oral / Correção e clareza da linguagem (locução /tom de voz)				
✦ Expressão corporal e gestual (expressividade /movimentação)				

✦ Profundidade / rigor /correção científica no tratamento de conteúdos				
✦ Destreza e segurança no manuseamento de conteúdos				
✦ Domínio de áudio visuais				
✦ Dinamização das interacções professor /aluno; aluno /aluno				
✦ Técnicas de questionário: Formulação adequada das questões e reformulação se necessário				
✦ Clarificação das tarefas a executar				
✦ Competência de comunicação escrita				
✦ Realização de sínteses				
✦ Realização de esquemas				
✦ Execução / Cumprimento do Plano de Aula				

<b>2.2) Adequação de métodos</b>	<b>I</b>	<b>S</b>	<b>B</b>	<b>MB</b>
<b>2.2.1. Performance(s) revelada(s)</b>				
<b>2.3. Organização e Ambiente de Sala de Aula</b>				
✦ Utilização contextualizada de estratégias de motivação				
✦ Exploração e rentabilidade dos materiais				
✦ Apresentação e funcionalidade dos materiais				
✦ Organização / harmonia e encadeamento entre os vários momentos da aula				
✦ Percepção de situações e ritmos de aprendizagem				
✦ Adequação das estratégias / ritmo de aprendizagem				
✦ Riqueza e diversidade de estratégias e actividades				
✦ Criatividade / Pessoalidade na concepção de estratégias				
✦ Fomento de metodologias activas				

✦ Trabalho de grupo / pares / outro				
✦ Fomentação da participação dos alunos				
✦ Aproveitamento pedagógico - didático de intervenções dos alunos, nomeadamente a exploração das situações de erro				
✦ Relação com os alunos				
✦ Resolução de situações imprevistas na sala de aula, nomeadamente, as mais problemáticas				
✦ Temporização da aula/ Gestão do tempo				
✦ Capacidade de reformulação da prática pedagógica				

<b>3) Avaliação ( SABER /SABER FAZER)</b>	<b>I</b>	<b>S</b>	<b>B</b>	<b>MB</b>
➤ Qualidade das actividades de avaliação formativa				
➤ Qualidade de actividades de remediação				
➤ Qualidade na execução fichas de avaliação sumativa				



## 9. Avaliação

### 9.1. Aluno-aluno

Este instrumento tinha como finalidade ser preenchido em cada aula

#### 9.1.1. Ficha de observação na sala de aula

ESCOLA E.B. 2,3 [XX]  
FICHA DE OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA L Portuguesa – Turma: 7º A  
Datas:

Nº	NOMES	ATITUDES E VALORES						CONHECIMENTOS								
		Responsabilidade					Autonomia		Cooperação		Leitura Correcta E Expressiva	Compreensão de Enunciados Escritos e Orais	Expressão escrita	Expressão Oral	Aplicação de Regras Gramaticais	
		Cumprimento de regras	Atenção/ Concentração	Realização das tarefas propostas	Participação/ Intervenções oportunas	Apresentação do Material Necessário	Iniciativa	Organização	Relações interpessoais /	Tolerância /Respeito pelos outros						
1	Ana Carolina															
2	Ana Cristina															
3	Ana Marta															
4	Ana Raquel															
5	Bernardo															
6	Catarina															
7	Fernando															
8	Filipa															
9	Francisco															
10	Igor															
11	Inês Marg															
12	Inês Osório															
13	Isabel															
14	João															
15	J. Rafael															
16	Júlia Vas															
17	Leonor															
18	Luís César															
19	Luís Pedro															
20	Mafalda Santos															
21	Mafalda Neto															
22	Marta															
23	Martim Calão															
24	Pilar Sousa															
25	Sara Figue															

### 9.1.2. Ficha de registo de trabalhos de casa (T.PC)

Este instrumento implicava os próprios alunos, que rotativamente supervisionaram a sua aplicação. Este facto traduziu-se em ganhos pedagógicos e temporais significativos na medida em que se tornou uma actividade do agrado dos discentes, já que aumentou o grau de auto-estima e responsabilidade dos alunos.



Escola E/B 2,3 [xx]  
 Registo de trabalhos de casa - 3º Período ano lectivo 2007 /08

Turma: 7ºG

Disciplina: L. Portuguesa –07/08

Nº	Meses/ data Aluno/a	Abril							Maio							Junho									
		1	4	8	11	15	18	22	29	2	6	9	13	16	20	23	27	30	3	6	13	17	20	24	
1	Alexandra Lopes																								
2	Ana Rita Ribeiro																								
3	Anabela Morais																								
4	Anita Matos																								
5	António Rosário																								
6	Francisco Almeida																								
7	Guilherme Prata																								
8	Guilherme Silva																								
9	Henrique Rocha																								
10	João Fred. Sousa																								
11	João Pedro Sá																								
12	José António																								
13	José Pedro B																								
14	Mário Loureiro																								
16	Miguel Santos																								
17	Miguel Marques																								
18	Pedro Figueired																								
19	Rui Silva																								
21	Tiago Teixeira																								
22	Tiago Gomes																								
23	Vítor Alexandre																								
24	Vítor Ferreira																								

\* **Legenda:** N = Não fez      S = Fez      F = Faltou      I= Incompleto

(Nas observações, deve ser registado o que não fez e porquê)

### 9.1.3. Ficha de registo diário.

<b>Abril</b>	<b>Maio</b>	<b>Junho</b>
1	2	3
4	6	6
8	9	10
11	13	13
15	16	17
18	20	20
22	23	Férias
25 Feriado	27	
29	30	

**\*Observações** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Registos do 3º período 7º G**

### 9.1.4. Ficha registo de avaliação individual

**ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS**

NOME: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_ TELEFONE: \_\_\_\_\_ MORADA: \_\_\_\_\_

NOME DO PAI: \_\_\_\_\_ PROFISSÃO: \_\_\_\_\_ TELEF: \_\_\_\_\_

NOME DA MÃE: \_\_\_\_\_ PROFISSÃO: \_\_\_\_\_ TELEF: \_\_\_\_\_

ENC. EDUCAÇÃO: \_\_\_\_\_ PROFISSÃO: \_\_\_\_\_ TELEF: \_\_\_\_\_

MORADA: \_\_\_\_\_ TELEFONE: \_\_\_\_\_

Nº DE IRMÃOS \_\_\_\_\_ IDADES \_\_\_\_\_ COM QUEM VIVE \_\_\_\_\_

TEM COMPUTADOR EM CASA Sim  Não  TEM LIGAÇÃO À INTERNET Sim  Não

OBSERVAÇÕES: \_\_\_\_\_

1. ATITUDES E VALORES		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
RESPONSABILIDADE DE 10%	CUMPRIMENTO DE REGRAS			
	ATENÇÃO / CONCENTRAÇÃO			
AUTONOMIA 10%	REALIZAÇÃO DAS TAREFAS PROPOSTAS			
	INTERVENÇÕES OPORTUNAS			
	APRESENTAÇÃO DO MATERIAL ESCOLAR NECESSÁRIO À AULA			
AUTONOMIA 10%	INICIATIVA			
	ORGANIZAÇÃO			
COOPERAÇÃO 10%	ESPÍRITO DE INTERAJUDA REL. INTERPESSOAL			
	RESPEITO PELOS OUTROS - TOLERÂNCIA			

2. CONHECIMENTO		1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
5%	LEITURA			
5%	COMPREENSÃO			
5%	EXPRESSÃO			
5%	FUNCIONAMENTO / CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA			
50%	TESTES / FICHAS			
NÍVEL	AUTO AVALIAÇÃO		AUTO AVALIAÇÃO	AUTO AVALIAÇÃO



<b>1º período</b>																	
<b>2º período</b>																	
<b>3º período</b>																	

		<b>1º período</b>			<b>2º período</b>			<b>3º período</b>		
<b>Atitudes e valores</b>		<i>Muitas vezes</i>	<i>Algumas vezes</i>		<i>Muitas vezes</i>	<i>Algumas vezes</i>		<i>Muitas vezes</i>	<i>Algumas vezes</i>	
<b>sociabilidade</b>	Cumpro as regras									
	Estou atento e concentrado. Não converso									
	Realizo as tarefas propostas									
	Intervenho oportunamente									
	Apresento o material escolar necessário à aula									
<b>Autonomia</b>	Revelo iniciativa									
	Sou organizado									
<b>Cooperação</b>	Revelo espírito de interajuda									
	Respeito os outros e sou tolerante									
<b>Conhecimento</b>										
	Leio com correcção e expressividade									
	Compreendo enunciados orais e escritos									
	Utilizo o vocabulário adequado à situação									
	Produzo textos orais e escritos com vocabulário adequado à situação, expondo também as ideias com clareza									
	Produzo enunciados com correcção, sem erros ortográficos, correctamente pontuados e com frases bem estruturadas									

Mereço que me seja atribuído, no **1º período**, o nível \_\_\_\_\_

Mereço que me seja atribuído, no **2º período**, o nível \_\_\_\_\_

Mereço que me seja atribuído, no **3º período**, o nível \_\_\_\_\_

**OBSERVAÇÕES / COMENTÁRIOS:**

### 9.1.6. Avaliação escrita / matriz

Relativamente à avaliação escrita dos alunos as estagiárias elaboraram testes e matrizes. Segue em anexo a este trabalho um exemplar da matriz. (Ver anexos 6).

## **9.2. Aluno estagiário**

### **9.2.1. Níveis de desempenho dos estagiários**

O documento que a seguir se apresentado, surgiu da necessidade normalizar a avaliação a partir de parâmetros distintos para o desempenho de cada uma das estagiárias. Adoptamos a ideia de Flávia Vieira (2003:75) e criámos a seguinte lista de perfis de competências, que por sua vez fez emergir grelha de observação de aulas, atrás exemplificada.

#### **1- Insuficiente**

**Revela bastantes dificuldades no processo de ensino aprendizagem.**

- ✓ O progresso é pouco perceptível.
- ✓ O estagiário tem muita dificuldade em saber reformular o seu trabalho.
- ✓ Há um esforço difuso e um empenho que não produzem efeitos práticos muito visíveis.
- ✓ Planifica ainda de forma muito incoerente, sem noção de estrutura da aula e sem respeitar conceitos como: ritmo de aprendizagem, estratégia de motivação, entre outros.
- ✓ A execução é, ainda, muito titubeante.
- ✓ Não revela autonomia, e demonstra também insegurança na maior parte das tarefas que realiza.
- ✓ Mantém, contudo, boas relações com os colegas e alunos.

#### **3- Suficiente**

**Atinge as competências fundamentais.**

- Não apresenta lacunas ou erros graves que comprometam, seriamente, as esferas científicas ou didáctico - pedagógicas.
- Faz progressos de forma lenta e irregular, no sentido de superar as dificuldades que sente.
- Revela trabalho e empenhamento, ainda que os resultados não sejam proporcionais à sua taxa de esforço.
- Revela segurança suficiente quando planifica, e, na execução, cumpre medianamente o plano, demonstrando, todavia, algumas dificuldades na sua temporização.
- As estratégias e actividades que propõe, apesar de correctas, não são originais, e por vezes, não atingem a eficácia necessária requerida pelo processo de ensino-aprendizagem, deslizando para uma atonia entorpecedora da dinâmica de aula.
- Mantém boas relações com todos os envolvidos no processo de formação.
- Trabalha com segurança e eficácia pedagógica.
- Não comete erros científicos nem didácticos.
- Faz um trabalho de preparação com grande grau de previsibilidade, tentando documentar-se com rigor e objectividade, sem, no entanto, lançar mão de materiais originais ou rebuscados.
- Apesar de não evidenciar grande criatividade, consegue elaborar actividades que prendem os alunos.
- Raramente constrói os seus próprios materiais, mas sabe usar os que copia ou lhe são

sugeridos.

- Revela ainda algumas hesitações, no respeitante à gestão de situações imprevistas.
- Tenta progredir com os comentários que lhe são feitos, sabendo aproveitar e integrar as sugestões.
- Falta-lhe, por vezes, alguma profundidade no tratamento dos conteúdos.
- Mantém um bom relacionamento com os colegas e alunos.

#### **4 - Bom**

**Trabalha de forma francamente segura, procurando elaborar tarefas que sejam eficazes e atraentes para os alunos.**

- Não comete erros científicos, nem didáticos.
- A preparação do seu trabalho corresponde à sua execução.
- Documenta-se de forma completa, recorrendo a diversa bibliografia.
- Mostra que sabe pesquisar e elaborar, algumas das vezes, o seu próprio material.
- Domina a técnica de questionário, e sabe quando deve reformular as suas perguntas.
- Evidencia alguma criatividade na organização do trabalho e das actividades que propõe aos alunos.
- Por vezes, a sua noção rígida de segurança impede-o de experimentar estratégias de improviso em resposta a questões colocadas pelos discentes.
- Toma posições de auto e hetero-avaliação, de si e dos seus pares, emitindo juízos críticos e construtivos.
- Mantém um bom relacionamento com os colegas e alunos.

#### **5 - Bom**

- ✓ Trabalha com muito rigor, competência e eficácia.
- ✓ Documenta-se de forma muito completa e não comete erros.
- ✓ Evidencia grande criatividade.
- ✓ Planifica, de forma articulada, com destreza e rigor.
- ✓ Define competências e conteúdos de forma inequívoca.
- ✓ Elabora actividades sempre diferentes e motivantes.
- ✓ Está permanentemente atento à motivação dos alunos, diversificando estratégias e actividades.
- ✓ Não se limita a copiar materiais, inventa-os, dando-lhe um toque pessoal. Sabe explorá-los com profundidade e eficácia, rentabilizando-os.
- ✓ Possui uma grande fluência linguística, e é expressivo na forma como conduz a aula.
- ✓ Trabalha com uma metodologia própria, aprendida no seu ritmo natural.
- ✓ Tem uma percepção muito nítida do ritmo de aprendizagem dos seus alunos.
- ✓ Revela autonomia e auto-domínio.
- ✓ Manifesta grande disponibilidade para realizar as tarefas que lhe são propostas.
- ✓ Mantém um relacionamento aberto, franco e amistoso com colegas e alunos.
- ✓ Está permanentemente atento aos comentários e sabe aproveitá-los de forma harmoniosa.
- ✓ É construtivo na hetero-avaliação, sem no entanto perder de vista o rigor e a objectividade.
- ✓ As relações interpessoais são de grande qualidade, pautando-se pela honestidade,

franqueza e seriedade.

## **6- Muito Bom**

- A sua preparação científica, de base, é notável.
- A capacidade de pesquisa e inventariação dos saberes científico e pedagógico são características marcantes.
- Revela maleabilidade e segurança, de forma muito evidente. É seguro sem ser arrogante.
- Busca, incessantemente, superar-se, realizando um trabalho de qualidade crescente.
- Planifica de forma diferente, usando diferentes modelos descritivos de aula, e definindo, com rigor competências, estratégias e actividades.
- A sua criatividade é invulgar. Cada aula é sempre um desafio a vencer. A sua preocupação são os alunos e o horizonte de expectativas que cada um tem.
- Está atento à globalidade da turma, mas sempre vigilante à individualidade do aluno.
- Sabe motivar os alunos, de maneira exemplar, apelando, ora a estratégias de elevado grau de elaboração, ora a actividades de simples redacção ou debate de ideias.
- De cultura geral apreciável, sabe integrar os seus conhecimentos e rentabilizar um capital cultural significativo.
- Consegue realizar aulas fluidas, de ritmo harmonioso e cadenciado, ora erigindo-se como mestre, ora deixando o protagonismo das aulas aos seus alunos, sem, no entanto, ser permissivo ou demitir-se das suas funções.
- É moderador e moderado na condução da aula. O vigor do seu empenho traduz-se, de forma directamente proporcional, no fulgor do seu desempenho.
- Sabe cativar e seduzir os alunos, proporcionando-lhes momentos em que eles próprios descobrem o saber.
- É construtivo em todas as ocasiões e empenhado em todas as tarefas.
- Busca uma constante remodelação da prática pedagógica.
- Avalia com rigor e exactidão.
- Possui um elevado sentido estético, que se traduz também na escolha de materiais, ou na sua apresentação, cuidada e criativa.
- Encontra-se sempre disponível para realizar tarefas em grupo ou individualmente.
- Sabe trabalhar sem perder de vista o aspecto lúdico de que se revestem muitos aspectos da pedagogia.
- Possui excelentes capacidades de inovação, sabendo agir com uma autonomia notável, sem no entanto romper com as barreiras protocolares que a situação de formação exige.
- Possui uma presença agradabilíssima e uma fluidez linguística que, não sendo hermética, é estruturada e rigorosa.
- Oferece garantias de realizar, de forma continuada, um trabalho de grande qualidade.
- Estabelece relações interpessoais que são amistosas, cordiais, sinceras e honestas.
- É brilhante sem ofuscar...

### **9.2.2. Encontros pós-acção**

Como já foi referido anteriormente, a metodologia IA pressupõe sempre um trabalho de reflexão. A primeira sessão após a prática pedagógica observada era um espaço de reflexão primordial, para tornar o tempo mais rentável, adoptámos de novo a ideia de Flávia Vieira (2003:94) e concebemos e preenchíamos o guia de pós-observação que se segue. Ainda no sentido de tornar célere o processo, para além deste guia as estagiárias e a orientadora elaboravam as respectivas reflexões críticas de que apresentamos exemplos no ponto 9.2.3.

### **Reflexão pós – acção: análise crítica da acção**

Guia de preparação de um encontro <b>pós – observação</b>
---

Aluno estagiário: \_\_\_\_\_

Data da aula a observada: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### **Sobre a aula observada:**

- A. Aspectos mais positivos
- B. Aspectos menos positivos
- C. Aspectos imprevistos
- D. Questões para reflexão

#### **Sobre a estratégia da observação:**

- A. Aspectos em que facilitou a consecução dos objectivos da observação
- B. Dificuldades de aplicação / Aspectos a reformular
- C. Estratégias futuras
- D. Materiais
- E. Problemas (planificação / execução)
- F. Objectivos e estratégia de observação

### **9.2.3. Reflexões críticas**

O ponto que agora se inicia pretende exemplificar como a metodologia IA, centrada na reflexão pode, efectivamente, operar visíveis transformações nos alunos estagiários. Com efeito quer a estagiária A, quer a B, pelos registos que apresentam, indiciam um aperfeiçoamento continuado e “num crescendo evolutivo”.

### **9.2.3.1. Estagiária A**

A evidência 1 diz respeito aos textos de reflexão crítica, produzidos pela estagiária A na etapa inicial da formação (auto e hetero-crítica, após as primeiras aulas observadas pela orientadora de escola.

A evidência 2 corresponde às reflexões críticas das etapas seguintes (intermédia e final).

Escola Básica 2º E 3º Ciclos [xx]  
2007/08

#### **Evidência 1:**

Professora estagiária [xxx]

Segundo uma perspectiva pessoal, considero que foi apresentada uma planificação bem estruturada, com uma boa definição e selecção de estratégias, no entanto, surgiram algumas dificuldades na sua elaboração, nomeadamente na definição e selecção dos objectivos, o que revelou alguma falta de prática e conhecimentos a nível didáctico. Ao nível do rigor científico, houve alguma dificuldade na explicação de determinados conteúdos linguísticos, nomeadamente, na identificação de interjeições e onomatopeias e na definição de palavras onomatopaicas. Relativamente à qualidade dos materiais utilizados, penso que se adequaram perfeitamente ao tema da fábula, contudo, considero que relativamente às actividades propostas aos alunos, estas foram pouco motivadoras, tornando a aula um pouco monótona.

No referente à realização do plano, considero que foi utilizada uma linguagem correcta e clara.

Ao nível da expressão corporal e gestual, penso que foi também positivo, embora, tenha manifestado algum nervosismo, que considero ser normal na realização de uma **primeira aula**. Relativamente às tarefas realizadas na aula, considero que estas foram explicadas de forma clara, com questões bem formuladas, tendo permitido assim uma boa

participação dos alunos. Todo o material proporcionado foi bem explorado, os alunos contribuíram de forma positiva na elaboração das tarefas, no entanto, houve alguma dificuldade em gerir o tempo, o que levou ao não cumprimento do plano, ficando alguns conteúdos por leccionar. Ao nível do comportamento dos alunos foi bastante positivo, não se verificou qualquer situação problemática, houve uma boa relação entre os alunos e a professora, o que contribuiu para um bom ambiente em sala de aula.

Escola Básica 2º E 3º Ciclos [xx]

Ano lectivo 2007/08

**Hetero-crítica**

Professora estagiária: , [xxxx]

No referente à aula leccionada pela professora estagiária, [xxxx] considero que foi apresentado um plano de aula bem estruturado, ao nível das estratégias estas encontravam-se bem definidas e seleccionadas, contudo, foi manifestado por parte da professora um grande nervosismo, que de certa forma lhe prejudicou o desenvolvimento da aula, dando explicações muito vagas relativamente a determinados conteúdos e surgiram algumas dificuldades na explicação de alguns conteúdos linguísticos, o que revelou alguma falta de preparação por parte da professora. A aula decorreu num ambiente bastante calmo, havendo algumas situações em que os alunos se comportaram de forma errada, no entanto, a professora teve uma postura correcta, relativamente a esta situação.

Ao nível de gestão do tempo foi bem conseguida, a professora conseguiu concluir o plano, realizando todas as actividades propostas, todavia houve alguma rapidez na explicação de certos conteúdos, nomeadamente a nível gramatical, deixando os alunos um pouco confusos, não conseguindo compreender totalmente as explicações da professora. Segundo o meu ponto de vista, penso que foi uma aula pouco dinâmica, houve um número muito reduzido de actividades a desenvolver na sala de aula, as que foram propostas foram pouco motivadoras, no entanto, houve uma boa participação e colaboração por parte dos alunos das mesmas.

Escola Básica 2º E 3º Ciclos [xx]

2007/08

### **Auto-crítica**

Professora estagiária: [xxx]

Na presente auto-crítica, referente às aulas leccionadas no nono e sétimo ano de escolaridade, pretendo apresentar quais os aspectos, que considere positivos e negativos, no respeitante à realização e elaboração das planificações.

Ao nível da planificação, foram apresentados dois planos de aula, um no nono ano, relativo ao estudo do conto "O Tesouro" e o outro no sétimo ano, relativo ao estudo da obra "O Cavaleiro da Dinamarca".

Em ambos os planos, foram definidos e seleccionados os objectivos pretendidos, bem como as estratégias propostas. No entanto, no nono ano foi elaborada uma planificação, menos criativa tanto ao nível pedagógico como científico.

Ao nível do saber científico, no plano do sétimo ano, não se verificaram falhas. Relativamente ao plano apresentado no nono ano, foi detectado um erro, a nível de conteúdos gramaticais, nomeadamente, na identificação de uma figura de estilo, a comparação, que a professora estagiária classificou como sendo uma metáfora.

O material apresentado, na turma do nono ano, apenas foi utilizado o manual adoptado, e foi apresentada também, uma transparência sobre o conto tradicional e o conto literário, cedida pela professora orientadora. Na aula do sétimo ano, foram apresentados bons materiais, nomeadamente uma apresentação em PowerPoint, da obra "O Cavaleiro da Dinamarca".

Ao nível da realização, foi utilizada uma linguagem correcta e clara, embora na turma do nono, se tenha verificado alguma dificuldade na projecção da voz.

Em termos gerais, na turma do nono foi desenvolvida uma aula menos dinâmica, muito monótona, não foram feitos quaisquer registos e não foram propostas actividades, apenas se resumiu à análise do conto "O Tesouro".

Na aula leccionada ao sétimo ano, já se verificou um maior dinamismo na participação dos alunos, foram propostas actividades sugestivas, nomeadamente uma visualização em PowerPoint e uma ficha de trabalho, relativa às sensações. Na concretização das actividades, foi demonstrado um maior empenho e entusiasmo.

Quanto à gestão do tempo, em ambas as situações, foram cumpridos os planos apresentados, apenas se verificou uma irregularidade neste aspecto, na turma do nono ano, em que a aula terminou um pouco mais cedo, do que o previsto.

No âmbito disciplinar, não se verificou qualquer situação grave, tanto na turma do nono, como na turma do sétimo ano, os alunos apresentaram um comportamento excelente, não tendo sido necessárias chamadas de atenção.

Relativamente à atitude do formando, o aspecto mais grave a salientar refere-se ao incumprimento aos planos, uma vez que não foram cumpridos os prazos de entrega, estipulados pela professora orientadora.

Escola Básica 2 e 3 Ciclos de [xxx] Ano Lectivo 2007/2008

Texto de reflexão crítica – **Hetero-crítica**

Professora estagiária: [xxxx]

No presente documento, pretendo abordar quais os aspectos que considere positivos e menos positivos, no referente às aulas planificadas e leccionadas pela professora : [xxxx]nas turmas do nono e sétimo ano.

Relativamente à planificação, foram apresentados dois planos de aula, um no nono ano, relacionado com o conto "O Tesouro" de Eça de Queirós, e na turma do sétimo ano, relativo à obra "O Cavaleiro da Dinamarca". Na elaboração dos planos, foram definidos e seleccionados os objectivos pretendidos, tal como as estratégias a desenvolver.

Contudo, na turma do nono ano, verificou-se alguma falta de criatividade, ao nível pedagógico e científico, na preparação do plano de aula. Ao nível científico, verificaram-se algumas falhas, nomeadamente na turma do sétimo ano, em que a professora disse: "o tempo verbal preferido da descrição" e na definição de marcadores temporais, os quais definiu como sendo palavras ou frases.

Quanto à execução do plano, na turma do nono ano, a professora estagiária demonstrou alguma falta de preparação e insegurança, na leccionação dos conteúdos programados. Na turma do sétimo ano, tal situação não se verificou, a professora estagiária demonstrou um maior empenho e preparação da aula planeada. Desenvolveu uma aula mais dinâmica, houve um maior entusiasmo e participação dos alunos, nas actividades que lhes foram propostas.

Os materiais utilizados, adequaram-se perfeitamente ao tema da aula, houve uma motivação inicial, nomeadamente a apresentação em transparência do mapa, relativo ao percurso do Cavaleiro e as imagens, dos países que visitou. Contudo, não foram devidamente exploradas, a professora estagiária deveria ter perguntado aos alunos, quais os locais por onde o Cavaleiro passou e posteriormente, identificá-los nas imagens. Na turma do nono ano, não foram apresentados novos materiais, apenas foi utilizado o manual adoptado. Em ambas as turmas, a professora estagiária utilizou uma linguagem correcta e clara, no entanto, na turma do nono ano, verificaram-se algumas dificuldades ao nível da projecção e tom de voz. Porém, na turma do sétimo ano, essas dificuldades foram superadas, tendo-se verificado um melhor tom e projecção de voz.

No respeitante à gestão do tempo, não se verificaram irregularidades, os planos foram cumpridos na sua totalidade.

Relativamente à atitude da professora estagiária, apenas há um aspecto a salientar, nomeadamente o incumprimento na entrega do plano de aula do nono ano.

A estagiária [xxx]

Escola Básica 2- e 39 Ciclos de [xx]Ano Lectivo 2007/2008

**Hetero-avaliação** Professora estagiária: [xxxxxx]

Relativamente às aulas leccionadas às turmas do nono e sétimo ano, pela professora estagiária [xxxxxx] considero que de uma maneira em geral, foram positivas.

No âmbito da planificação, foram apresentados planos de aula bem estruturados, com uma boa definição e selecção ao nível de objectivos e estratégias propostas. Não foram detectadas quaisquer irregularidades, ao nível do saber científico, apenas foi feito um acerto, relativamente ao modo verbal utilizado no discurso indirecto.

Quanto aos materiais utilizados nas aulas da professora estagiária [xxxxxx] na turma do nono ano apenas foi utilizado o manual adoptado e foi apresentada uma transparência, elaborada pela própria professora estagiária. Na turma do sétimo ano, foram concebidos materiais próprios e criativos, nomeadamente, uma apresentação em *power point*.

Ao nível da realização, foi utilizada uma linguagem clara e correcta, verificou e alguma expressividade em termos corporais, a professora estagiária movimentou-se pela sala de aula, acompanhando o trabalho elaborado pelos alunos. Em ambas as turmas, a professora estagiária demonstrou grande empenho e entusiasmo na concretização das

tarefas, verificando-se uma boa participação dos alunos, nas actividades que lhes foram propostas.

Relativamente à gestão do tempo, o plano de aula apresentado no sétimo ano foi cumprido na sua totalidade, contrariamente ao plano apresentado no nono ano, que não foi cumprido, devido ao facto alunos se demoraram a registar o documento, que lhes foi apresentado em transparência.

Em termos disciplinares, não houve qualquer situação a resolver, apenas se verificou alguma agitação na turma do sétimo ano.

Por último, apenas há a registar um aspecto negativo, referente à atitude da professora estagiária, nomeadamente o não cumprimento dos prazos estipulados pela professora orientadora, na entrega dos planos de aula.

Estagiária: [xxx]

Escola Básica 2,3 Ciclos [xx]

Ano Lectivo 2007/2008

Texto de reflexão crítica -**Auto-avaliação:**

O presente texto de reflexão é respeitante à aula leccionada à turma do 7º A, relativa à unidade do texto jornalístico, nomeadamente a entrevista e sua estrutura.

De uma maneira em geral, julgo que a aula foi bem concebida. Porém, o plano não foi cumprido na sua totalidade, devido a uma má gestão do tempo e também ao facto, de apresentar documentos muito extensos, com demasiada informação, proporcionando um ritmo muito lento à aula. A informação apresentada deveria ter sido registada no quadro, em forma de esquema, tornando a sua compreensão mais fácil e a aula teria decorrido a um ritmo regular, tendo sido possível a leccionação de outros conteúdos, também eles de grande importância na aprendizagem do aluno.

Ao nível da concepção do plano, foi apresentado um plano de aula bem estruturado, as estratégias e competências a desenvolver foram definidas de forma clara e verificou-se uma boa articulação e adequação aos conteúdos programados.

Relativamente à escolha e elaboração de materiais, julgo ter sido pouco criativa e original, contudo, considero que estes se ajustaram inteiramente, ao tipo de actividades e conteúdos planificados. Revelei autonomia na pesquisa e criação de materiais, bem como na elaboração do plano. Porém, apresentavam ainda algumas falhas, que foram posteriormente corrigidas e alteradas pela professora orientadora.

Ao nível da realização/Execução do plano de aula, considero que houve um bom domínio da expressão oral, foi utilizada uma linguagem correcta e clara. Formulei as questões de forma adequada e reformulei quando necessário. Verificou-se segurança, correcção e algum rigor científico no manuseamento e tratamento dos conteúdos programados. O tipo de diálogo implementado foi sobretudo vertical, verificando-se uma boa interacção entre professor/aluno.

No âmbito da organização e ambiente em sala de aula, verificou-se um bom encadeamento e harmonia entre os vários momentos da aula. O material apresentado, embora pouco criativo e original, foi devidamente explorado e proveitoso na compreensão dos conteúdos. Embora, as estratégias e actividades propostas fossem pouco ricas e diversas, penso que se adequaram perfeitamente ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Verificou-se um bom dinamismo na participação dos alunos, estes demonstraram-se empenhados e interessados, aplicando os conhecimentos que já possuíam. Considero que aproveitei sempre que possível, a intervenção dos alunos e tentei colocar questões a toda a turma, inclusive os alunos mais tímidos. A minha relação com os alunos foi sobretudo de empatia, a turma apresentava-se calma, não tendo sido necessário intervir em qualquer situação menos adequada. Segundo o meu ponto de vista, considero que o aspecto menos positivo, a ter em conta nesta aula, foi o incumprimento do plano, provocado por razões já acima mencionadas. Este facto impossibilitou a realização de tarefas propostas, nomeadamente, a abordagem a conteúdos novos, relativos ao funcionamento da língua e de uma ficha de trabalho. Em aulas posteriores, tentarei cumprir todas as actividades e conteúdos programados, de forma organizada e articulada.

No domínio do saber ser/saber estar considero que sou receptiva às críticas que me são feitas, relativamente à minha prestação e desempenho nas aulas observadas e tento sempre colmatar os erros/falhas que me são apontados, embora por vezes não o consiga. Relativamente às tarefas executadas, estas foram cumpridas atempadamente, dentro do tempo estipulado pela professora orientadora.

Estagiária: [xxx]

Escola Básica 2,3 Ciclos [xx ] Ano Lectivo 2007/2008

Texto de Reflexão Crítica - **Hetero-avaliação**

O presente texto de reflexão crítica, diz respeito à aula leccionada pela professora estagiária [xxxx] à turma do 9ºG.

Ao nível da planificação, foi apresentado um plano de aula bem estruturado. Definiu e seleccionou estratégias adequadas ao tema, tal como soube articular e definir as competências a desenvolver, tendo em conta os conteúdos seleccionados. Relativamente aos materiais apresentados, julgo que se adequaram perfeitamente ao tema.

No respeitante à realização/execução do plano, creio ter sido utilizada uma linguagem correcta, não se tendo verificado quaisquer dificuldades ao nível da projecção e tom de voz. Ao nível da expressividade, manifestou alguma, nomeadamente corporal, tendo-se movimentado diversas vezes pela sala de aula. Ao longo da aula, predominou sobretudo, o diálogo vertical, proporcionando uma maior interacção entre a professora e os discentes. A professora estagiária manifestou muito nervosismo, que acabou por condicionar a sua prestação e o seu desempenho. Na formulação de questões nem sempre foi clara, bem como na explicação de alguns conteúdos, nomeadamente na explicação da oração subordinada comparativa. Relativamente ao cumprimento do plano, este foi concluído na sua totalidade, tendo sido possível a realização da ficha de avaliação. Contudo, o plano apresentado revelava--se também bastante extenso, motivo pelo qual, alguns dos conteúdos, designadamente a oração subordinada comparativa, não foram abordados de forma adequada e desejada.

No âmbito da organização e ambiente de sala de aula, foi apresentada uma imagem em transparência como motivação inicial, que creio ter sido devidamente explorada. A aula decorreu a um ritmo normal, o seu encadeamento foi feito segundo uma ordem lógica e organizada. Observou-se algum dinamismo na participação dos alunos, no entanto, creio que a professora estagiária nem sempre soube aproveitar as suas intervenções, na medida em que colocava a questão e de seguida respondia. A relação com os alunos foi sobretudo de empatia, ainda que demonstre uma postura muito severa, que julgo ter a ver com a sua personalidade.

Ao nível do saber ser e do saber estar, a professora cumpriu os prazos de entrega dos planos de aula, estipulados pela professora orientadora.

A Professora Estagiária:[xx]

Escola Básica 2,3 Ciclos [xx] / Ano Lectivo 2007/2008

### **Texto de Reflexão Crítica**

O presente texto de reflexão é relativo à aula leccionada pela professora estagiária, [xxxx] à turma do 7º A.

Ao nível do saber e do saber fazer, a estagiária [xxxx] apresentou uma planificação bem concebida, definiu e seleccionou as competências de forma clara e soube articulá-las com os conteúdos programados. Na escolha dos materiais foi pouco criativa e original, contudo, considero que se adequaram perfeitamente ao tema. Revelou também alguma autonomia na concepção e na escolha dos materiais.

Relativamente à realização/execução do plano, ao nível da competência oral, verificou-se uma boa correcção e clareza da linguagem. Verificou-se alguma segurança no manuseamento dos conteúdos, porém, estes não foram abordados de forma rigorosa. Formulou correctamente as questões e foi clara na explicação das tarefas a executar. Verificou-se uma boa dinamização das interacções professor/aluno, aluno/professor, os alunos participaram de forma activa nas tarefas realizadas. Ao nível da competência de comunicação escrita, não foram feitos quaisquer registos, relativos aos conteúdos estudados.

Quanto à organização e ambiente em sala de aula, verificou-se um bom encadeamento entre os vários momentos de aula. As actividades realizadas, apesar de pouco originais e criativas, adequaram-se ao ritmo de aprendizagem dos alunos. A aula decorreu a um ritmo regular, embora de forma desorganizada, devido ao comportamento pouco adequado dos discentes. Relativamente a este facto, verificou-se a carência de rigor e autoridade por parte da professora, condicionando de forma negativa a sua prestação.

Aluna estagiária:[xxx]

### **A evidência reproduzida em seguida diz respeito à etapa intermédia da formação**

Escola Básica 2,3 Ciclos [xx] / Ano Lectivo 2007/2008

Texto de Reflexão Crítica

#### **Hetero-avaliação:**

O presente texto de reflexão crítica é respeitante à aula leccionada pela estagiária [xxxx] à turma do 7º A, relativa à unidade do texto publicitário.

No domínio do saber, verificou-se uma preparação prévia, tanto ao nível dos conteúdos leccionados, como ao nível pedagógico-didáctico.

Ao nível da planificação, a estagiária [xxxx] apresentou um plano de aula bem concebido. Definiu e seleccionou as estratégias/actividades de forma clara e soube articulá-las aos conteúdos programados. Na concepção do plano, a estagiária revelou ser autónoma, nomeadamente, na pesquisa e escolha de materiais. Os materiais apresentados, apesar de pouco originais e criativos, adequaram-se perfeitamente aos conteúdos leccionados.

Ao nível da realização/execução a formanda mostrou agilidade e segurança no manuseamento dos conteúdos, contudo, devido ao forte nervosismo manifestado, não explicou os conteúdos de forma clara, tornando-se as explicações um pouco confusas. (Notou-se claramente que a estagiária [xxxx] teve quebras de raciocínio).

Verificou-se um bom domínio da expressão oral, boa colocação e tom de voz e foi utilizada uma linguagem clara e correcta. O tipo de diálogo implementado foi sobretudo, o diálogo vertical, tendo-se verificado uma boa interacção entre professora/alunos.

Ao nível da organização e ambiente de sala de aula, foram utilizadas estratégias de motivação, nomeadamente, apresentação de um anúncio publicitário com o jogador de futebol Cristiano Ronaldo. Verificou-se organização e encadeamento entre os vários momentos de aula, esta decorreu a um ritmo regular. O tipo de estratégias/actividades propostas, apesar de não serem muito ricas, adaptaram-se ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Verificou-se algum dinamismo na sua participação, contudo, a estagiária nem sempre soube aproveitar as intervenções dos alunos. Questionou sempre os mesmos alunos e quase sempre utilizou ela a palavra.

Os materiais apresentados foram devidamente explorados, nomeadamente, os anúncios. De uma maneira em geral, a turma apresentou-se calma, não se tendo verificado qualquer situação a resolver. A relação da estagiária com os alunos foi sobretudo de empatia. O plano de aula não foi cumprido na sua totalidade, tendo ficado por realizar uma ficha de trabalho sobre a construção de um anúncio publicitário.

No domínio do saber ser/saber estar a mostra ser receptiva às críticas que lhe são apontadas. Revela ser uma pessoa trabalhadora e esforçada, manifesta, igualmente, vontade de trabalhar e melhorar o seu trabalho. Apresenta espírito de grupo, participa em todas actividades, juntamente com os restantes elementos do núcleo e apresenta sempre as suas sugestões.

A Estagiária[xxx]

## **A evidência reproduzida em seguida diz respeito à etapa final da formação**

### **Hetero-crítica**

O texto de seguida apresentado refere-se à aula leccionada pela professora estagiária [xx] na turma G do 7º ano, no dia 08/04/08.

No âmbito da planificação:

Relativamente ao plano de aula creio que houve alguma autonomia na elaboração do plano de aula, uma vez que foi feito autonomamente, mas com a supervisão da professora orientadora. Tal como sucedeu com as restantes professoras estagiárias.

Quanto à selecção e definição de competências julgo terem sido seleccionadas algumas que foram adequadas ao plano de aula em questão.

Os materiais utilizados estiveram de acordo com as necessidades da aula e foram agradáveis para os alunos. Os alunos foram receptivos às actividades propostas, o que proporcionou uma aula produtiva.

No âmbito da realização/ execução:

Quanto à clareza e a correcção linguística utilizadas na sala de aula creio terem sido as adequadas, tal como a expressão corporal e gestual.

No que diz respeito ao método de diálogo implementado foi o diálogo vertical, uma vez que os alunos respondiam às questões colocadas pela professora. Os alunos participaram muito na aula, pois ficaram muito motivados com a elaboração da aula. Houve um bom domínio de áudio visuais.

Relativamente às questões, penso que foram formuladas com o intuito de serem compreendidas pelos discentes e quando houve necessidade a professora estagiária reformulou-as, de forma para que os alunos as compreendessem. Quanto à execução, julgo, que também foi aceitável. Os alunos mostraram-se receptivos aos trabalhos propostos.

No entanto, a professora estagiária alongou-se nalguns conteúdos, o que originou que não conseguisse concluir o seu plano.

No âmbito da adequação de métodos:

A motivação inicial, através do diálogo interactivo entre a professora e os alunos foi adequado e os alunos mostraram-se receptivos à participação. Creio que houve também um bom encadeamento dos momentos de aula. Embora a professora Telma tenha apresentado

algum nervosismo, foi conseguindo superá-lo à medida que a aula decorria e via a participação dos alunos.

No que diz respeito ao ritmo creio ter sido adequado, uma vez que conseguiu que os alunos interiorizassem os conteúdos que foram leccionados.

Escola Básica 2,3 Ciclos [xx]

Ano Lectivo 2007/2008

### **Texto de Reflexão Crítica**

#### **Auto-avaliação:**

O seguinte texto de reflexão crítica é referente às aulas leccionadas na turma do 7º G, respectivas à unidade do texto poético.

Quando me foi proposto leccionar a unidade do texto poético, confesso que ao princípio senti algum receio, de que os alunos não aderissem e não se mostrassem interessados em aprender poesia. Considerando que se trata de uma turma, com alunos que apresentam grandes dificuldades, ao nível da aprendizagem e que é necessário utilizar estratégias e metodologias activas que os incentivem e os motivem. Porém, foi uma surpresa muito agradável, julgo que foram aulas muito produtivas e os alunos manifestaram entusiasmo e demonstraram-se empenhados e interessados nas tarefas que lhes foram propostas.

De uma maneira em geral, considero que em ambas as situações, o meu desempenho e prestação foi positivo.

Ao nível da planificação, fui autónoma na realização do plano e na pesquisa e elaboração dos materiais. Apresentei dois planos de aula bem concebidos e, globalmente, bem estruturados. Defini, claramente, as competências a desenvolver e as estratégias/actividades propostas e soube articulá-las aos conteúdos programados. Relativamente aos materiais elaborados, numa primeira aula foram apresentados alguns textos poéticos sobre o que é poesia, poema e poeta e para análise escolhi um poema "O Limpa-palavras", que considerei ser bastante interessante para o estudo destes três conceitos. Todos os materiais apresentados, julgo que se adequaram perfeitamente ao tema estudado. Na aula seguinte, não apresentei novos materiais, uma vez que, o objectivo era

dar continuidade à aula anterior, terminando a análise do poema "O Limpa-palavras" e pondo em prática os conhecimentos dos alunos.

Ao nível da realização/execução do plano, considero que houve um bom domínio da expressão oral, a linguagem utilizada foi clara e correcta. O manuseamento dos conteúdos foi feito com alguma destreza e segurança, não se verificaram incorrecções no seu tratamento. O tipo de diálogo implementado foi, sobretudo, o diálogo vertical, em ambas as situações, verificando-se dinamismo nas interacções professora/aluno. Formulei as questões de forma adequada e reformulei quando necessário e fui clara na proposta de tarefas a executar. Em ambas as aulas, não foram cumpridos os planos, tendo ficado por leccionar conteúdos gramaticais.

Ao nível da organização e ambiente de sala de aula, na primeira aula não foi utilizada, propriamente, uma estratégia de motivação, apenas se realizou um pequeno diálogo com os alunos sobre o que é poesia, seguido da apresentação de alguns textos poéticos. Na segunda aula, já foi apresentada uma motivação inicial, nomeadamente, uma imagem em transparência relacionada com a poesia. Através da imagem apresentada, consegui articular as duas aulas e dar-lhes um seguimento lógico. As aulas decorreram de forma organizada, a um ritmo regular e verificou-se um bom encadeamento entre os vários momentos de aula. Os tipos de estratégias utilizadas adaptaram-se perfeitamente, às dificuldades e ao ritmo de aprendizagem dos alunos.

Na segunda aula, foram propostas actividades mais ricas e diversas, uma vez que se tratou de uma aula mais prática, com o objectivo de que os alunos pusessem em prática os conhecimentos adquiridos na aula anterior. Tendo sido uma aula mais prática, verificou-se um maior dinamismo na participação dos alunos, estes apresentaram-se bastante motivados, interessados e empenhados nas tarefas que realizaram. Em ambas as aulas, aproveitei sempre as intervenções dos alunos e tentei questioná-los a todos. A relação com os alunos foi sobretudo de empatia, não se verificou qualquer situação imprevista a resolver, em ambos os casos, a turma teve um comportamento correcto, tendo-se apresentado um pouco mais agitada na segunda aula.

Relativamente às tarefas realizadas, estas foram cumpridas dentro dos prazos estipulados pela professora orientadora.

Estagiária: [xxx]

Texto de Reflexão Crítica **Hetero-avaliação:** [xxxxxx]

O presente texto de reflexão crítica é respeitante às aulas leccionadas pela estagiária [xxxxxx], à turma do 7º A, relativas à unidade do texto poético.

No domínio do saber/saber fazer a aluna estagiária apresentou dois planos de aula bem concebidos. Definiu claramente as estratégias a utilizar e soube articulá-las com os conteúdos programados. Na elaboração e pesquisa de materiais, revelou pouca originalidade e criatividade, uma vez que utilizou apenas o manual adoptado. Contudo, considero que o manual deve ser sempre um objecto de trabalho e que deve ser utilizado, sempre que nele encontremos actividades sugestivas e adequadas aos temas estudados.

Ao nível da realização/execução não se verificaram quaisquer dificuldades no domínio da expressão oral, foi utilizada uma linguagem correcta e clara. As questões formuladas nem sempre foram claras, deveria ter reformulado quando necessário. Relativamente aos conteúdos abordados, verificou-se alguma seu manuseamento, contudo deveriam ter sido tratados de forma mais profunda e rigorosa. O tipo de diálogo implementado foi, sobretudo vertical, verificando-se algum dinamismo na participação dos alunos e alguma interacção professora/aluno.

Ao nível da organização e ambiente de sala de aula foram utilizadas estratégias de motivação numa primeira aula, nomeadamente, a apresentação de uma banda-desenhada, relativa ao conceito de poesia, que julgo ter sido uma actividade bastante sugestiva. Porém, os alunos sentiram algumas dificuldades na sua compreensão e não conseguiram decifrar a mensagem expressa na B.D. A estagiária [xxxxxx], perante esta situação, manifestou-se muito nervosa, acabando por não ' explorar e explicar, devidamente, o conteúdo da B.D. Contudo, considerei que a actividade seguinte, a realização de uma área vocabular em torno do conceito de poesia, constitui um exercício bastante interessante e motivador, que permitiu um maior e dinamismo na participação dos alunos, que se mostraram interessados e empenhados. Este tipo de actividade, permitiu aos alunos compreenderem melhor o conceito de poesia e, assim, construírem uma definição. Na segunda aula, já não foram utilizadas estratégias de motivação, apenas foi feita a articulação com a aula anterior através da correcção do trabalho de casa. Em ambas as intervenções verificou-se organização entre os vários momentos de aula, porém, não foi feito o encadeamento entre eles. Considero que as estratégias e actividades propostas, embora pouco ricas e diversificadas, se adequaram perfeitamente ao ritmo de aprendizagem dos alunos. A

estagiária soube aproveitar as intervenções dos alunos e desta forma, conduzir a sua aula. A relação com os alunos foi sobretudo de empatia. No relativo ao seu comportamento, a turma apresentava-se um pouco agitada e conversadora. A estagiária deveria ter sido mais incisiva em determinadas situações, impor um pouco mais da sua autoridade e não ser tão permissiva. Contudo, não foi necessária a resolução de situações imprevistas e problemáticas na sala de aula.

Escola Básica 2,3 Ciclos de [xxx] Lectivo 2007/2008

Texto de Reflexão Crítica **Hetero-avaliação:**

O presente texto de reflexão crítica é respeitante às aulas leccionadas pela estagiária [xxxx], à turma do 7e G, relativas à unidade do texto poético.

Segundo uma apreciação geral, considero que em ambas as intervenções, o desempenho e a prestação da estagiária [xxxx] foram positivos.

Ao nível da planificação, considero que a estagiária apresentou dois planos de aula bem concebidos e organizados. Definiu e seleccionou de forma clara as estratégias/actividades e soube articulá-las aos conteúdos programados. Ao nível da concepção do plano e pesquisa de materiais, a estagiária [xxxx] revelou total autonomia. Apresentou materiais sugestivos, diversos e adequados ao tema estudado.

Ao nível da realização/execução, em ambas as aulas a estagiária Cristina Santos teve um bom domínio da expressão oral, utilizou uma linguagem clara e correcta. Formulou as questões de forma adequada, reformulou quando necessário e foi clara ao propor as tarefas a realizar. Verificou-se algum rigor e correcção no tratamento de conteúdos e demonstrou agilidade e segurança no seu manuseamento.

Ao nível a organização e ambiente de sala de aula, foram utilizadas estratégias de motivação, na primeira aula foi apresentada uma imagem em transparência, que pretendia dar a conhecer aos alunos uma nova poesia, a poesia auditiva. Na segunda aula, foi apresentada uma transparência com uma imagem de um labirinto, cujo destino era a arte, a poesia é arte, levar a que os alunos compreendessem que a poesia é sobretudo uma arte. Julgo que os materiais utilizados foram devidamente explorados e funcionais para a produção da aula. Verificou-se harmonia entre os vários momentos de aula e foi feito um bom encadeamento. Revelou alguma criatividade e personalidade na concepção das

estratégias e actividades. Considero que o tipo de estratégias e actividades propostas se adequaram perfeitamente ao ritmo de aprendizagem dos alunos, excepto, uma actividade em que os alunos tinham que organizar poemas, segundo uma ordem lógica, que considere um exercício complexo, pouco adequado às capacidades de aprendizagem dos alunos. A participação dos alunos foi dinâmica, estes mostraram-se interessados e empenhados naquilo que lhes era proposto. A relação com os alunos foi sobretudo de empatia. A turma apresentava-se em ambas as situações, um pouco agitada e conversadora. Houve chamadas de atenção por parte da estagiária, contudo, deve ser ainda mais incisiva e impor mais a sua autoridade como professora.

Escola Básica 2,3 Ciclos de [xxxx] Ano Lectivo 2007/2008

**Texto de Reflexão Crítica -Auto-avaliação:**

O seguinte texto de reflexão crítica é referente às aulas leccionadas na turma do 7º G, respectivas à unidade do texto poético.

Quando me foi proposto leccionar a unidade do texto poético, confesso que ao princípio senti algum receio, de que os alunos não aderissem e não se mostrassem interessados em aprender poesia. Considerando que se trata de uma turma, com alunos que apresentam grandes dificuldades, ao nível da aprendizagem e que é necessário utilizar estratégias e metodologias activas que os incentivem e os motivem. Porém, foi uma surpresa muito agradável, julgo que foram aulas muito produtivas e os alunos manifestaram entusiasmo e demonstraram-se empenhados e interessados nas tarefas que lhes foram propostas.

De uma maneira em geral, considero que em ambas as situações, o meu desempenho e prestação foi positivo.

Ao nível da planificação, fui autónoma na realização do plano e na pesquisa e elaboração dos materiais. Apresentei dois planos de aula bem concebidos e, globalmente, bem estruturados. Defini, claramente, as competências a desenvolver e as estratégias/actividades propostas e soube articulá-las aos conteúdos programados. Relativamente aos materiais elaborados, numa primeira aula foram apresentados alguns textos poéticos sobre o que é poesia, poema e poeta e para análise escolhi um poema "O

Limpa-palavras", que considerei ser bastante interessante para o estudo destes três conceitos. Todos os materiais apresentados, julgo que se adequaram perfeitamente ao tema estudado. Na aula seguinte, não apresentei novos materiais, uma vez que, o objectivo era dar continuidade à aula anterior, terminando a análise do poema "O limpa-palavras" e pondo em prática os conhecimentos dos alunos.

Ao nível da realização/execução do plano, considero que houve um bom domínio da expressão oral, a linguagem utilizada foi clara e correcta. O manuseamento dos conteúdos foi feito com alguma destreza e segurança, não se verificaram incorrecções no seu tratamento. O tipo de diálogo implementado foi, sobretudo, o diálogo vertical, em ambas as situações, verificando-se dinamismo nas interacções professora/aluno. Formulei as questões de forma adequada e reformulei quando necessário e fui clara na proposta de tarefas a executar. Em ambas as aulas, não foram cumpridos os planos, tendo ficado por leccionar conteúdos gramaticais.

Ao nível da organização e ambiente de sala de aula, na primeira aula não foi utilizada, propriamente, uma estratégia de motivação, apenas se realizou um pequeno diálogo com os alunos sobre o que é poesia, seguida da apresentação de alguns textos poéticos. Na segunda aula, já foi apresentada uma motivação inicial, nomeadamente, uma imagem em transparência relacionada com a poesia. Através da imagem apresentada, consegui articular as duas aulas e dar-lhes um seguimento lógico. As aulas decorreram de forma organizada, a um ritmo regular e verificou-se um bom encadeamento entre os vários momentos de aula. Os tipos de estratégias utilizadas adaptaram-se perfeitamente, às dificuldades e ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Na segunda aula, foram propostas actividades mais ricas e diversas, uma vez que se tratou de uma aula mais prática, com o objectivo de que os alunos pusessem em prática os conhecimentos adquiridos na aula anterior. Tendo sido uma aula mais prática, verificou-se um maior dinamismo na participação dos alunos, estes apresentaram-se bastante motivados, interessados e empenhados nas tarefas que realizaram. Em ambas as aulas, aproveitei sempre as intervenções dos alunos e tentei questioná-los a todos. A relação com os alunos foi sobretudo de empatia, não se verificou qualquer situação imprevista a resolver, em ambos os casos, a turma teve um comportamento correcto, tendo-se apresentado um pouco mais agitada na segunda aula.

Relativamente às tarefas realizadas, estas foram cumpridas dentro dos prazos estipulados pela professora orientadora.

Estagiária: [xxxx]

Escola Básica 2,3 Ciclos de [xx] Ano Lectivo 2007/2008

**Texto de Reflexão Crítica -Hetero-avaliação:**

O presente texto de reflexão crítica é respeitante às aulas leccionadas pela estagiária [xxxxx], à turma do 7º A, relativas à unidade do texto poético.

No domínio do saber/saber fazer a aluna estagiária apresentou dois planos de aula bem concebidos. Definiu claramente as estratégias a utilizar e soube articulá-las aos conteúdos programados. Na elaboração e pesquisa de materiais, revelou pouca originalidade e criatividade, uma vez que utilizou apenas o manual adoptado. Contudo, considero que o manual deve ser sempre um objecto de trabalho e que deve ser utilizado, sempre que nele encontremos actividades sugestivas e adequadas aos assuntos a leccionar.

Ao nível da realização/execução não se verificaram quaisquer dificuldades no domínio da expressão oral, foi utilizada uma linguagem correcta e clara. As questões formuladas nem sempre foram darás, deveria ter reformulado quando necessário.

Relativamente aos conteúdos abordados, verificou-se alguma destreza e segurança no seu manuseamento, contudo deveriam ter sido tratados de forma mais profunda e rigorosa. O tipo de diálogo implementado foi, sobretudo vertical, verificando-se algum dinamismo na participação dos alunos e alguma interacção professora/aluno.

Ao nível da organização e ambiente da sala de aula foram utilizadas estratégias de motivação numa primeira aula, nomeadamente, a apresentação de uma banda-desenhada, relativa ao conceito de poesia, que julgo ter sido uma actividade bastante sugestiva. Porém, os alunos sentiram algumas dificuldades na sua compreensão e não conseguiram decifrar a mensagem expressa na B.D. A estagiária, [xxxxx], perante esta situação, manifestou-se muito nervosa, acabando por não explorar e explicar, devidamente, o conteúdo da B.D. Contudo, considereei que a actividade seguinte, a realização de uma área vocabular em torno do conceito de poesia, constitui um exercício bastante interessante e motivador, que permitiu um maior e dinamismo na participação dos alunos, que se mostraram interessados e empenhados. Este tipo de actividade, permitiu aos alunos compreenderem melhor o conceito de poesia e, assim, construírem uma definição. Na segunda aula, já não foram utilizadas estratégias de motivação, apenas foi feita a articulação com a aula anterior através da correcção do trabalho de casa. Em ambas as intervenções, verificou-se

organização entre os vários momentos de aula, porém, não foi feito o encadeamento entre eles. Considero que as estratégias e actividades propostas, embora pouco ricas e diversificadas, se adequaram perfeitamente ao ritmo de aprendizagem dos alunos. A estagiária [xxxxx], soube aproveitar as intervenções dos alunos e desta forma, conduzir a sua aula. A relação com os alunos foi sobretudo de empatia.

No relativo ao seu comportamento, a turma apresentava-se um pouco agitada e conversadora. A estagiária [xxxxx], deveria ter sido mais incisiva em determinadas situações, impor um pouco mais da sua autoridade e não ser tão permissiva. Contudo, não foi necessária a resolução de situações imprevistas e problemáticas na sala de aula.

Estagiária: [xxx]

Escola Básica 2,3 Ciclos [xx], Ano Lectivo 2007/2008

**Texto de Reflexão Crítica -Hetero-avaliação:**

O presente texto de reflexão crítica é respeitante às aulas leccionadas pela estagiária, [xxxx], à turma do 7º G, relativas à unidade do texto poético.

Segundo uma apreciação geral, considero que em ambas as intervenções, o desempenho e a prestação da estagiária [xxxx], foram positivos.

Ao nível da planificação, considero que a estagiária apresentou dois planos de aula bem concebidos e organizados. Definiu e seleccionou de forma clara as estratégias/ actividades e soube articulá-las aos conteúdos programados. Ao nível da concepção do plano e pesquisa de materiais, a estagiária [xxxx] revelou total autonomia. Apresentou materiais sugestivos, diversos e adequados ao tema estudado.

Ao nível da realização/execução, em ambas as aulas a estagiária [xxxx] teve um bom domínio da expressão oral, utilizou uma linguagem clara e correcta. Formulou as questões de forma adequada, reformulou quando necessário e foi clara ao propor as tarefas a realizar. Verificou-se algum rigor e correcção no tratamento de conteúdos e demonstrou agilidade e segurança no seu manuseamento.

Ao nível a organização e ambiente de sala de aula, foram utilizadas estratégias de motivação, na primeira aula foi apresentada uma imagem em transparência, que pretendia dar a conhecer aos alunos uma nova poesia, a poesia auditiva. Na segunda aula, foi apresentada uma transparência com uma imagem de um labirinto, cujo destino era a arte, a poesia é arte, levar a que os alunos compreendessem que a poesia é sobretudo uma arte.

Julgo que os materiais utilizados foram devidamente explorados e funcionais para a produção da aula. Verificou-se harmonia entre os vários momentos de aula e foi feito um bom encadeamento. Revelou alguma criatividade e pessoalidade na concepção das estratégias e actividades. Considero que o tipo de estratégias e actividades propostas se adequaram perfeitamente ao ritmo de aprendizagem dos alunos, excepto, uma actividade em que os alunos tinham que organizar poemas, segundo uma ordem lógica, que considere um exercício complexo, pouco adequado às capacidades de aprendizagem dos alunos.

A participação dos alunos foi dinâmica, estes mostraram-se interessados e empenhados naquilo que lhes era proposto. A relação com os alunos foi sobretudo de empatia. A turma apresentava-se em ambas as situações, um pouco agitada e conversadora. Houve chamadas de atenção por parte da estagiária, contudo, deve ser ainda mais incisiva e impor mais a sua autoridade como professora.

Escola Básica 2,3 Ciclos [xx]

Ano Lectivo 2007/2008

Texto de Reflexão - Crítica -**Hetero-avaliação:**

O presente texto de reflexão crítica é respeitante às aulas leccionadas pela estagiária [xxxx], à turma do 7e G, relativas à unidade do texto poético.

Segundo uma apreciação geral, considero que em ambas as intervenções, o desempenho e a prestação da estagiária [xxxx] foram positivos.

Ao nível da planificação, considero que a estagiária apresentou dois planos de aula bem concebidos e organizados. Definiu e seleccionou de forma clara as estratégias/ actividades e soube articulá-las aos conteúdos programados. Ao nível da concepção do plano e pesquisa de materiais, a estagiária [xxxx] revelou total autonomia. Apresentou materiais sugestivos, diversos e adequados ao tema estudado.

Ao nível da realização/execução, em ambas as aulas a estagiária [xxxx] teve um bom domínio da expressão oral, utilizou uma linguagem clara e correcta. Formulou as questões de forma adequada, reformulou quando necessário e foi clara ao propor as tarefas a realizar. Verificou-se algum rigor e correcção no tratamento de conteúdos e demonstrou agilidade e segurança no seu manuseamento.

Ao nível a organização e ambiente de sala de aula, foram utilizadas estratégias de motivação, na primeira aula foi apresentada uma imagem em transparência, que pretendia dar a conhecer aos alunos uma nova poesia, a poesia auditiva. Na segunda aula, foi apresentada uma transparência com uma imagem de um labirinto, cujo destino era a arte, a poesia é arte, levar a que os alunos compreendessem que a poesia é sobretudo uma arte. Julgo que os materiais utilizados foram devidamente explorados e funcionais para a produção da aula. Verificou-se harmonia entre os vários momentos de aula e foi feito um bom encadeamento. Revelou alguma criatividade e personalidade na concepção das estratégias e actividades. Considero que o tipo de estratégias e actividades propostas se adequaram perfeitamente ao ritmo de aprendizagem dos alunos, excepto, uma actividade em que os alunos tinham que organizar poemas, segundo uma ordem lógica, que considerarei um exercício complexo, pouco adequado às capacidades de aprendizagem dos alunos.

A participação dos alunos foi dinâmica, estes mostraram-se interessados e empenhados naquilo que lhes era proposto. A relação com os alunos foi sobretudo de empatia. A turma apresentava-se em ambas as situações, um pouco agitada e conversadora. Houve chamadas de atenção por parte da estagiária, contudo, deve ser ainda mais incisiva e impor mais a sua autoridade como professora.

Escola Básica 2,3 Ciclos [xx]

Ano Lectivo 2007/2008

Texto de Reflexão – **Autocrítica:**

O presente texto de reflexão diz respeito à aula leccionada pela aluna estagiária [xxxx] na turma do 7- G no dia 15/04/08.

No âmbito da planificação, houve alguma autonomia na concepção do plano de aula, tendo sido feitas, pela orientadora algumas correcções ao nível dos materiais a entregar aos discentes.

No que diz respeito às competências definidas e seleccionadas creio terem sido as mais adequadas ao referido plano, assim como a selecção de conteúdos.

Os materiais utilizados assentaram na distribuição de algumas adivinhas que os alunos tinham de identificar e outras desordenadas, as quais eles teriam de ordenar.

No respeitante à realização/ execução, creio que a clareza e a correcção da linguagem utilizadas na sala de aula foram as adequadas, assim como a expressão corporal e gestual, nomeadamente a movimentação uma vez que circulou por toda a sala de aula mais de uma vez e acompanhou o trabalho dos alunos, assim como esclareceu as dúvidas dos mesmos.

O método de diálogo implementado foi o diálogo vertical, uma vez que os alunos respondiam às questões colocadas pela aluna estagiária, verificando-se algum diálogo horizontal, uma vez que os próprios alunos conversavam entre eles sobre a matéria.

No que concerne às questões penso que foram convenientemente formuladas com o objectivo de serem compreendidas pelos discentes. Ao nível da execução creio que também foi razoável, uma vez que não terminou o plano.

No âmbito da adequação de métodos, considero que os métodos utilizados foram os mais adequados, pois como foi uma aula prática, os alunos praticaram os conhecimentos adquiridos nas últimas aulas. Tentou interpelar todos os alunos, fazendo um encadeamento satisfatório dos momentos de aula.

A aluna estagiária: [xxx]

Escola Básica 2,3 Ciclos [xx]

Ano Lectivo 2007/2008

Texto de Reflexão - **Hetero-avaliação:**

O seguinte texto de reflexão diz respeito à aula leccionada pela professora estagiária [xxxx] na turma do 7º G no dia 18/04/08.

No âmbito da planificação:

Penso que no plano da planificação esta aula foi planificada a tempo e autonomamente. Tentei que houvesse autonomia da minha parte na elaboração deste plano e das suas actividades. A professora orientadora foi sugerindo algumas alterações ao que eu tinha planeado e dando indicações do que seria mais funcional para a concretização da aula.

No que diz respeito às competências definidas e seleccionadas creio terem sido as mais adequadas ao referido plano, assim como a selecção de conteúdos.

Os materiais utilizados centraram-se principalmente na apresentação de uma transparência, tendo como base a palavra poesia e que ao longo da repetição de várias palavras poesia, que simboliza todo o tipo de poesia, chegava-se à palavra arte. À palavra

arte era o que se pretendia a que os alunos chegassem e entendessem que a poesia é uma arte e tem que ser vista com base nessa perspectiva. Uma vez que esta aula era a continuação do texto poético, iniciada em aulas anteriores. Penso que os alunos aderiram bem à motivação, facilitando, assim, a continuação da unidade.

No âmbito da realização/ execução:

Creio que a clareza e a correcção da linguagem utilizadas na sala de aula foram adequadas, embora continuando a manifestar algum nervosismo, que apesar de tentar ultrapassar, nem sempre o vou conseguindo e nesta aula foi, novamente, mais visível. Esse nervosismo condicionou a minha aula, porque os alunos tiveram alguma dificuldade em fazer algumas actividades, que eu pensei que fossem fáceis, mas que com o decorrer da aula, apercebi-me que tal aconteceu. Como eram actividades com base em quadras populares e adivinhas, pensei que os alunos não teriam dificuldades em completá-las, mas tal não aconteceu. Houve algumas dificuldades, por parte dos alunos em as realizarem, o que fez com que eu ficasse mais nervosa. Por outro lado, como eles não conseguiam realizar as actividades ao ritmo pretendido, começaram a ficar agitados, a falarem uns com os outros e eu não soube manter alguma disciplina. Embora os chamasse à atenção, não fui capaz de os manter com alguma disciplina e impor-me na aula. A expressão corporal e gestual, nomeadamente a movimentação em sala de aula foi correcta para o que era pretendido e estive sempre disponível para as solicitações pedidas pelos alunos, devido, aparentemente, à dificuldade das actividades.

O método de diálogo implementado foi o diálogo vertical, uma vez que os alunos respondiam às questões colocadas por mim, embora eu nem sempre as soubesse reformular de acordo com o que se pretendia. Houve domínio de áudio visuais, nomeadamente do retroprojector.

No que concerne às questões penso que de acordo com o que se pretendia desta aula foram convenientemente formuladas, nem sempre objectivas, embora fosse isso que se pretendesse. A nível da execução, penso que não foi tão bem conseguida, continuando a haver falhas que têm que ser eliminadas, ou pelo menos melhoradas. O plano não foi concluído, quer devido à demora das actividades realizadas, quer devido ao comportamento dos alunos. Também, é mais difícil, manter o interesse dos alunos ao final da tarde e do início do fim-de-semana. Tive dificuldades em mandar calá-los e que eles me obedecessem. Penso que, apesar de estes contratemplos, de uma maneira geral, os alunos apreenderam alguns dos conteúdos leccionados.

No âmbito da adequação de métodos:

Considero que os métodos utilizados foram adequados, embora tenha concluído, no final da aula, que eram de alguma exigência. Devido às características próprias desta turma, foram mais difíceis de conseguir passar a mensagem pretendida. No entanto, penso que no essencial, os alunos apreenderam os conteúdos pretendidos. Tentei fazer com que todos os alunos participassem, mas nem sempre isso foi conseguido. Penso, no entanto, que tenho vindo a melhorar esse aspecto, ao longo das aulas leccionadas. Continua a haver alunos que não são chamados a participar, o que não devia acontecer, mas tenho feito um esforço para colmatar esse erro.

Tentei fazer um encadeamento lógico dos momentos de aula. Penso que de uma maneira geral os materiais utilizados foram adequados à aula.

Apresentadas as reflexões críticas redigidas pela estagiária A, incluímos também o registo de uma reflexão redigida pela orientadora de escola.

### **9.2.3.2. Estagiária B**

A evidência 1 diz respeito à primeira reflexão (auto – crítica) produzida após as primeiras aulas observadas à estagiária B e a evidência 2 às duas seguintes.

#### **Evidência 1**

#### **Autocrítica**

A professora estagiária, [xxxx], demonstrou algum nervosismo em contexto de sala de aula.

Não realizou todas as actividades propostas no plano de aula. Centrou-se só nos alunos que participaram, não tentando fazer participar toda a turma.

Nem sempre soube gerir a actuação dos alunos.

A professora registou falhas, nem sempre soube adequar seu discurso

Na sala de aula os alunos demonstraram ter gostado de algumas actividades.

#### **Hetero- crítica**

A professora estagiária, [xxxx], demonstrou um pouco de nervosismo, o que levou a que nem sempre conseguisse desenvolver a sua aula. Demonstrou alguma falta de controlo em

algumas situações, deveria ter chamado os alunos à atenção, podendo para isso, talvez, incidir na flexão da voz.

A professora estagiária cometeu uma falha na correcção dos trabalhos de casa.,

A professora criou actividades atractivas e os alunos participaram activamente na sua realização.

A professora estagiária demonstrou ser compreensiva com os alunos e movimentou-se bem na sala de aula.

### **Hetero-crítica – [xxxxx]**

A professora estagiária, [xxxx], demonstrou um certo à vontade em contexto de sala de aula, sendo também correcta com os alunos e movimentando-se com algum a vontade e teve uma postura correcta na sala de aula.

A professora estagiária criou actividades interessantes, das quais os alunos gostaram.

A professora estagiária cometeu falhas na correcção dos trabalhos de casa e teve algumas incorrecções.

A motivação foi interessante e os alunos gostaram.

## **Evidência 2**

### **Análise Crítica**

#### **Autoavaliação - [xxxx], - 9º G - 21 de Novembro de 2007**

A professora estagiária, [xxxx], demonstrou, no decorrer desta aula, um grande nervosismo, que fez com que aula não fosse bem conseguida.

Teve dificuldade em expor as ideias que tinha planificado, não conseguindo por isso, atingir os objectivos da mesma.

Centrou-se sempre nos mesmos alunos que estão sempre dispostos a participar.

Não teve o cuidado de ir chamando a atenção dos outros alunos, interpolando-os, mesmo sem vontade do próprio.

Teve algumas dificuldades em esclarecer dúvidas a algumas perguntas que foram colocadas pêlos alunos.

A professora estagiária deverá tentar acertar estratégias, mais de acordo com os interesses dos alunos. Não fez qualquer tipo de registo no quadro.

A professora não conseguiu realizar uma aula dinâmica, embora tenha a preocupação de conhecer as dificuldades e os interesses dos alunos.

### **Análise Crítica**

**Hetero - Crítica** - [xxxx], - 9º Ano G - 21 de Novembro de 2007.

A professora estagiária denotou algum nervosismo, no decorrer da aula embora se tenha relacionado bem com os alunos.

A professora, [xxxx], teve alguma dificuldade em desenvolver a aula, na medida que nem sempre soube explicitar bem os conteúdos da aula que estava a leccionar.

Não realizou nenhum tipo de actividades por escrito nem actividades de síntese.

Nesta aula, o seu tom de voz, nem sempre foi o mais adequado. Centrou-se, em demasia, sempre nos mesmos alunos.

A professora, [xxxx], deverá ter em consideração estes aspectos para os tentar aperfeiçoar. Deverá ter mais em conta uma terminologia mais correcta, dia disciplina.

Explicitou demasiado rápido os conteúdos o que fez com que a aula terminasse antes do tempo previsto.

Hetero - crítica - [xxxx], - 7ºG - 23 de Novembro de 2007

Nesta aula, a professora [xxxx], identificou bem os objectivos do ensino, soube articulá-los com os seus componentes.

Demonstrou simpatia para os alunos e com os alunos. Usou um tom de voz adequado, embora às vezes o seu tom seja baixo e nem sempre se percebe o que diz.

Procurou conhecer os interesses dos alunos para adequar as suas estratégias.

O uso dos materiais foram criativos e soube utilizar linguagem específica da disciplina. Soube também adaptar as questões às necessidades dos alunos. Procurou que todos os alunos participassem na aula.

Um senão da actuação nesta aula por parte da professora Telma foi o facto de não ter feito registos dos conteúdos leccionados.

De um modo geral acho que os alunos gostaram da aula.

### **A evidência reproduzida em seguida diz respeito à etapa intermédia da formação**

Nesta etapa de formação a progressão já se começa a fazer notar, o que se pode constatar, a “olho nu”, a partir da observação da mancha gráfica da página. Uma leitura detalhada permitirá confirmar essa progressão mesmo ao nível da redacção do texto. De referir que esta estagiária, quando iniciou a sua formação mal sabia utilizar o computador, pelo que evidenciar este progresso é importante. Acrescente-se, que esta reflexão crítica, além de continuar a ser datada, apresenta também uma redacção acordada aos itens contemplados na grelha de observação de aula.

### **Autocrítica**

O seguinte texto de reflexão diz respeito à aula leccionada pela professora estagiária [xxxx] na turma do 9º G no dia 31/01/08.

No âmbito da planificação:

Penso que no plano da planificação esta aula foi feita com alguma antecedência, o que originou um maior conhecimento dos conteúdos a leccionar. Na prática esses conhecimentos não foram bem explorados e nem sempre soube aproveitar as intervenções dos alunos. Tentei que houvesse alguma autonomia da minha parte na elaboração deste plano, mas sempre com a ajuda da orientadora, que foi sugerindo alterações e dando indicações, que seria mais funcional desta ou daquela maneira.

No que diz respeito às competências definidas e seleccionadas creio terem sido as mais adequadas ao referido plano, assim como a selecção de conteúdos.

Os materiais utilizados centraram-se principalmente no manual adoptado, e a utilização de duas transparências, sendo a primeira a motivação. Penso que os alunos aderiram mais ou menos bem a ela, facilitando o entendimento de alguns conteúdos. Foram, também, elaborados resumos no quadro, para que os alunos os passassem para o caderno diário. No final da aula foi apresentada uma ficha de avaliação, para verificar os conteúdos leccionados, na aula.

No âmbito da realização/ execução:

Creio que a clareza e a correcção da linguagem utilizadas na sala de aula nem sempre foram as mais adequadas, devido ao meu grande nervosismo, que apesar de tentar, nem sempre vou conseguindo ultrapassar. Esse nervosismo condicionou a minha aula, nem sempre sabendo tirar proveito de actuação dos alunos, que fizeram questões pertinentes, que nem sempre soube responder de forma mais adequada. A expressão corporal e gestual, nomeadamente a movimentação em sala de aula nem sempre foi a melhor. Penso, no entanto, que tem vindo a melhorar, precisando, ainda, de ser trabalhado.

O método de diálogo implementado foi o diálogo vertical, uma vez que os alunos respondiam às questões colocadas por mim, embora eu nem sempre as soubesse reformular de acordo com o que se pretendia. Houve domínio de áudio visuais, nomeadamente do retroprojector.

No que concerne às questões penso que nem sempre foram convenientemente formuladas, nem sequer foram objectivas, embora fosse isso que se pretendesse. A nível da execução, penso que nem sempre foi atingida, continuando a haver falhas que têm que ser eliminadas, ou pelo menos melhoradas. Para conseguir terminar o plano alguns conteúdos não foram devidamente explicados, não tendo por isso, sido apreendidas pêlos alunos.

Em relação do conteúdo das orações subordinadas comparativas, deveria, primeiramente, ter feito a distinção entre frase simples e frase complexa e ter tentado fazer descobrir aos alunos quais eram os termos de comparação.

No âmbito da adequação de métodos:

Considero que os métodos utilizados foram de alguma maneira adequados. Tentei fazer com que todos os alunos participassem, mas nem sempre isso aconteceu. Continua a haver alunos que não são chamados a participar, o que não devia acontecer.

Tentei fazer um encadeamento lógico dos momentos de aula, também nem sempre conseguido. Penso que de uma maneira geral os materiais utilizados foram adequados à aula.

### **As evidências seguintes dizem respeito à última etapa de formação**

Na última etapa de formação a evolução é notória, os textos de reflexão crítica que se apresentam, em seguida já possuem uma estrutura mais coesa e coerente. Iniciam-se com uma apresentação que orienta o leitor como é a regra clássica dos textos de opinião. Sublinhe-se que o discurso auto-reflexivo é agora proferido na primeira pessoa, o que antes não acontecia. Em nosso entender este facto indicia uma transformação muito significativa, uma vez que advém de um exercício introspectivo sobre a acção pedagógica. Quanto à hetero-avaliação dos seus pares, o discurso reflexivo não é tão minucioso contudo ressalta a ideia de que esta a estagiária é, agora muito mais atenta e observado e além disso mostra um saber pedagógico mais consolidado. A curta extensão, tem a ver com a rentabilização do tempo e o seu uso noutro tipo de execuções.

#### **Autocrítica**

O seguinte texto de reflexão diz respeito à aula leccionada pela professora estagiária Cristina Santos na turma do 7º A no dia 08/04/08.

### No âmbito da planificação

Penso que no âmbito da planificação, esta aula foi planificada a tempo e com autonomia. Tentei que houvesse alguma autonomia da minha parte na elaboração deste plano e das actividades, embora tenha havido supervisão da orientadora na elaboração de alguns materiais e foi sugerindo alterações e dando indicações, para uma melhor funcionalidade em termos pedagógicos.

No que diz respeito às competências definidas e seleccionadas creio terem sido as adequadas ao referido plano, assim como a selecção dos seus conteúdos.

Os materiais utilizados centraram-se principalmente na apresentação de uma transparência, com um anúncio publicitário actual, que foi facilmente identificado pelos alunos. Penso que os alunos aderiram bem à motivação, facilitando, assim, a introdução da aula. Permitiu, assim, construir a aula a partir de uma breve análise da imagem.

### No âmbito da realização/ execução

Creio que a clareza e a correcção da linguagem utilizadas na sala de aula foram adequadas, embora continuando a manifestar algum nervosismo, que apesar de tentar ultrapassar, nem sempre o vou conseguindo. Esse nervosismo condicionou a minha aula. A expressão corporal e gestual, nomeadamente a movimentação em sala de aula foi correcta para o que era pretendido. Penso, no entanto, que apesar de ter melhorado continua a ser uma questão que deve continuar a ser melhorada, precisando, ainda, de ser trabalhada.

O método de diálogo implementado foi o diálogo vertical, uma vez que os alunos respondiam às questões colocadas por mim, embora eu nem sempre as soubesse reformular de acordo com o que se pretendia. Houve domínio de áudio visuais, nomeadamente do retroprojector.

No que concerne às questões penso que de acordo com o que se pretendia desta aula foram convenientemente formuladas, embora objectivas, nem sempre os alunos as compreenderam e aí houve que desmembrá-las para que os alunos as compreendessem. Houve uma tentativa de que os alunos percebessem as perguntas colocadas, contudo, isso nem sempre aconteceu. A nível da execução, penso que podia ter sido mais bem conseguida, houve algumas falhas no encadeamento de alguns conteúdos, quer por causa de algum nervosismo, quer porque os alunos estavam de alguma maneira agitados e não foi fácil fazê-los compreender os conteúdos que se pretendiam que os alunos

apreendessem. Houve algumas falhas que têm que ser eliminadas, ou pelo menos melhoradas. O plano foi concluído e penso que de uma maneira geral, os alunos apreenderam os conteúdos leccionados.

No âmbito da adequação de métodos

Considero que os métodos utilizados foram de alguma maneira adequados. Tentei fazer com que todos os alunos participassem, mas nem sempre isso foi conseguido. Penso, no entanto, que tenho vindo a melhorar esse aspecto, ao longo das aulas leccionadas e tenho tido atenção em fazer participar o maior número possível dos alunos. Continua a haver alunos que não são chamados a participar, o que não devia acontecer, mas tenho feito um esforço para colmatar esse erro.

Tentei fazer um encadeamento lógico dos momentos de aula. Penso que de uma maneira geral os materiais utilizados foram adequados à aula.

### **Autocrítica**

O seguinte texto de reflexão diz respeito à aula leccionada pela professora estagiária [xxxx] na turma do 7º G no dia 15/04/08.

No âmbito da planificação

Penso que esta aula foi planificada a tempo, com autonomia da minha parte quer a nível do plano, quer a nível das actividades planeadas. A orientadora foi sugerindo alterações e dando algumas indicações para que o plano fosse mais funcional desta ou daquela maneira.

No que diz respeito às competências definidas e seleccionadas julgo terem sido as mais adequadas ao referido plano, assim como a selecção de conteúdos.

Os materiais utilizados centraram-se principalmente na apresentação de uma transparência com um olho, que simbolizava a poesia visual e um ouvido para supostamente representar a poesia auditiva, uma vez que a aula se iria central nos aspectos da sonoridade, sons, ritmos da poesia. De seguida, os alunos ouviram dois poemas para se aperceberem da importância dos sons dos mesmos. Os alunos aderiram bem à motivação, facilitando, assim, a continuação e o desenvolvimento da aula.

No âmbito da realização/ execução:

Creio que a clareza e a correcção da linguagem utilizadas na sala de aula foram adequadas, embora mostrando algum nervosismo, não tanto como em aulas anteriores. Continuo, no entanto, a tentar ultrapassar essa situação, uma vez que, ainda, me condiciona

algumas aulas. A expressão corporal e gestual, nomeadamente a movimentação em sala de aula foi correcta para o que era pretendido. Penso, no entanto, apesar de ter vindo a melhorar, precisa, ainda, de continuar a ser trabalhado.

O método de diálogo implementado foi o diálogo vertical, uma vez que os alunos respondiam às questões colocadas por mim, responderam com relativa facilidade e com muito interesse. Estavam muito participativos e interessados nos diferentes momentos de aula.

Creio que já dominei bem os audiovisuais, nomeadamente do retroprojector e áudio.

No que concerne às questões colocadas, penso que de acordo com o que se pretendia desta aula, foram convenientemente formuladas, objectivas, às quais os alunos responderam adequadamente. A nível da execução, penso que desta vez foi mais bem conseguida, continuando a haver falhas que têm que ser eliminadas, ou pelo menos melhoradas. O plano foi concluído e penso que de uma maneira geral, os alunos apreenderam os conteúdos leccionados.

No âmbito da adequação de métodos:

Considero que os métodos utilizados foram adequados à aula pretendida. Tentei fazer com que todos os alunos participassem, o que quase sempre foi conseguido. Penso, no entanto, que apesar de ter vindo a melhorar esse aspecto, ao longo das aulas leccionadas, continuo às vezes a não fazer questões aos alunos que menos participam. Tentei fazer um encadeamento lógico dos momentos de aula, o que penso que foi conseguido. Penso que de uma maneira geral os materiais utilizados foram adequados à aula e os alunos aderiram bastante bem às actividades propostas.

### **Autocrítica**

O seguinte texto de reflexão diz respeito à aula leccionada pela professora estagiária [xxxx] na turma do 7º G no dia 18/04/08.

No âmbito da planificação

Penso que no plano da planificação esta aula foi planificada a tempo e autonomamente. Tentei que houvesse autonomia da minha parte na elaboração deste plano e das suas actividades. A professora orientadora foi sugerindo algumas alterações ao que

eu tinha planeado, dando indicações do que seria mais funcional para a concretização da aula.

No que diz respeito às competências definidas e seleccionadas creio terem sido as mais adequadas ao referido plano, assim como a selecção de conteúdos.

Os materiais utilizados centraram-se principalmente na apresentação de uma transparência, tendo como base a palavra poesia e que ao longo da repetição de várias palavras poesia, que simboliza todo o tipo de poesia, chegava-se à palavra arte. À palavra arte era o que se pretendia a que os alunos chegassem e entendessem que a poesia é uma arte e tem que ser vista com base nessa perspectiva. Uma vez que esta aula era a continuação do texto poético, iniciada em aulas anteriores. Penso que os alunos aderiram bem à motivação, facilitando, assim, a continuação da unidade.

No âmbito da realização/ execução:

Creio que a clareza e a correcção da linguagem utilizadas na sala de aula foram adequadas, embora continuando a manifestar algum nervosismo, que apesar de tentar ultrapassar, nem sempre o vou conseguindo e nesta aula foi, novamente, mais visível. Esse nervosismo condicionou a minha aula, porque os alunos tiveram alguma dificuldade em fazer algumas actividades, que eu pensei que fossem fáceis, mas que com o decorrer da aula, apercebi-me que tal aconteceu. Como eram actividades com base em quadras populares e adivinhas, pensei que os alunos não teriam dificuldades em completá-las, mas tal não aconteceu. Houve algumas dificuldades, por parte dos alunos em as realizarem, o que fez com que eu ficasse mais nervosa. Por outro lado, como eles não conseguiam realizar as actividades ao ritmo pretendido, começaram a ficar agitados, a falarem uns com os outros e eu não soube manter alguma disciplina. Embora os chamasse à atenção, não fui capaz de os manter com alguma disciplina e impor-me na aula. A expressão corporal e gestual, nomeadamente a movimentação em sala de aula foi correcta para o que era pretendido e estive sempre disponível para as solicitações pedidas pelos alunos, devido, aparentemente, à dificuldade das actividades.

O método de diálogo implementado foi o diálogo vertical, uma vez que os alunos respondiam às questões colocadas por mim, embora eu nem sempre as soubesse reformular de acordo com o que se pretendia. Houve domínio de áudio visuais, nomeadamente do retroprojector.

No que concerne às questões penso que de acordo com o que se pretendia desta aula foram convenientemente formuladas, nem sempre objectivas, embora fosse isso que

se pretendesse. Ao nível da execução, penso que não foi tão bem conseguida, continuando a haver falhas que têm que ser eliminadas, ou pelo menos melhoradas. O plano não foi concluído, quer devido à demora das actividades realizadas, quer devido ao comportamento dos alunos. Também, é mais difícil, manter o interesse dos alunos ao final da tarde e do início do fim-de-semana. Tive dificuldades em mandar calá-los e que eles me obedecessem. Penso que, apesar de estes contratemplos, de uma maneira geral, os alunos apreenderam alguns dos conteúdos leccionados.

No âmbito da adequação de métodos:

Considero que os métodos utilizados foram adequados, embora tenha concluído, no final da aula, que eram de alguma exigência. Devido às características próprias desta turma, foram mais difíceis de conseguir passar a mensagem pretendida. No entanto, penso que no essencial, os alunos apreenderam os conteúdos pretendidos. Tentei fazer com que todos os alunos participassem, mas nem sempre isso foi conseguido. Penso, no entanto, que tenho vindo a melhorar esse aspecto, ao longo das aulas leccionadas. Continua a haver alunos que não são chamados a participar, o que não devia acontecer, mas tenho feito um esforço para colmatar esse erro.

Tentei fazer um encadeamento lógico dos momentos de aula. Penso que de uma maneira geral os materiais utilizados foram adequados à aula.

### **Hetero-crítica**

O texto de seguida apresentado refere-se à aula leccionada pela professora estagiária [xxx] na turma G do 7º ano, no dia 08/04/08.

No âmbito da planificação

Relativamente ao plano de aula creio que houve alguma autonomia na elaboração do plano de aula, uma vez que foi feito autonomamente, mas com a supervisão da professora orientadora. Tal como sucedeu com as restantes professoras estagiárias.

Quanto à selecção e definição de competências julgo que algumas das seleccionadas se adequaram ao plano de aula.

Os materiais utilizados estiveram de acordo com as necessidades da aula e foram agradáveis para os alunos. Os alunos foram receptivos às actividades propostas, o que proporcionou uma aula produtiva.

No âmbito da realização/ execução

Quanto à clareza e a correcção linguística utilizadas na sala de aula creio terem sido as adequadas, tal como a expressão corporal e gestual.

No que diz respeito ao método de diálogo implementado foi o diálogo vertical, uma vez que os alunos respondiam às questões colocadas pela professora. Os alunos participaram muito na aula, pois ficaram muito motivados com a elaboração da aula. Houve um bom domínio de áudio visuais

Relativamente às questões, penso que foram formuladas com o intuito de serem compreendidas pêlos discentes e quando houve necessidade a professora estagiária reformulou-as, para que os alunos as compreendessem. Quanto à execução, julgo, que também foi aceitável. Os alunos mostraram-se receptivos aos trabalhos propostos.

No entanto, a professora estagiária alongou-se nalguns conteúdos, o que originou que não conseguisse concluir o seu plano

No âmbito da adequação de métodos

A motivação inicial feita através de um diálogo interactivo entre os alunos e a professora. O encadeamento de aula, foi conseguido, embora às vezes, pudesse ter sido mais coerente.

No que diz respeito ao ritmo apresentado em sala de aula, foi bem conseguido, os alunos participaram, respondendo às questões apresentadas. A actuação da professora foi satisfatória.

Apresentadas as reflexões críticas redigidas pela estagiária B, incluímos também o registo de reflexões críticas redigidas pela orientadora de escola, as quais se reportam respectivamente à estagiária A e B. A sua inclusão neste trabalho visa mostrar como o tempo das sessões semanais pode ser rentabilizado de forma eficaz, se todos os elementos do grupo redigirem previamente os textos de reflexão crítica. De sublinhar que todas as produções integravam a acta, em anexo, da sessão em causa.

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de [xx]

Ano Lectivo de 2007/ 2008

REUNIÃO DE ANÁLISE /REFLEXÃO CRÍTICA DA ACÇÃO

Aluna Estagiária: [xxxx]

**Aula Observada** Data: 23 de Janeiro de 2008 . Turma: 9º G - 13:35.

**ORIENTADOR DA ESCOLA – REFLEXÃO CRÍTICA**

A aluna estagiária [xxxx] revelou já alguma segurança aquando da redacção da planificação, tendo atingido as competências essenciais exigidas nesta etapa do ano

lectivo. Ainda apresenta, contudo lacunas científicas, advindas, sobretudo, de uma certa insegurança ao nível de saberes anteriores. Estas lacunas acentuam-se aquando do esclarecimento de questões espontâneas providas dos alunos, as quais não haviam sido previstas no plano de aula. Nesta aula não soube explicar, por exemplo, a distinção entre advérbio e locução adverbial.

No sentido de superar as dificuldades que sente, já fez algum trabalho de preparação ainda não o suficiente. Precisa de se documentar mais com rigor e objectividade a fim de superar as suas dificuldades. Já fez alguns progressos, no entanto não se verificou grande grau de previsibilidade, o que se traduziu numa prestação ainda irregular e instável aquando da acção / aula. Ainda assim, manifestou empenhamento, embora os resultados não tenham sido proporcionais ao esforço.

Ao nível da execução, cumpriu o plano, ainda que com algumas dificuldades na sua temporização.

As estratégias e actividades propostas, apesar de correctas, não foram originais e, por vezes, não surtiram a eficácia necessária requerida pelo processo de ensino - aprendizagem, deslizando para alguma inércia prejudicial à dinâmica de aula. O ritmo de aula foi demasiado rápido, sendo muitas vezes a estagiária a questionar e a responder, não deixando tempo de reflexão aos alunos para melhor apreenderem os conteúdos leccionados. Este tipo de actuação originou que o último conteúdo previsto não tivesse sido devidamente leccionado, não foram realizados exercícios pelos alunos e por isso não foi apreendido pelos discentes. A [xxxx]“agarrou-se” demasiado ao plano em vez de o flexibilizar, não tendo propiciado aos alunos tempos de interiorização. Apesar de não ter havido grande riqueza ao nível das estratégias e dos materiais, eles eram adequados às tarefas a executar e aos conteúdos a leccionar. A sua exploração ainda não foi totalmente eficaz, sobretudo por falta de profundidade, de clareza e de rigor no tratamento dos conteúdos em situação de aprendizagem. Tal situação denota ainda bastante insegurança, pouca destreza no manuseamento de conteúdos. Houve pouca riqueza e pouca diversidade de estratégias, bem como fraca criatividade e pessoalidade na sua concepção. Apesar de não ter construído autonomamente a maioria dos materiais, nem ter evidenciado grande criatividade (usou apenas o livro, imagens projectadas através do retroprojector e uma ficha síntese), foi sabendo usar os criou e os que copiou tendo conseguido captar, em parte da aula, a atenção dos alunos, contudo, a sua exploração ficou aquém do desejável, não tendo sido rentabilizados de acordo com as necessidades expressas pelos alunos. Continuaram a faltar os registos e os esquemas síntese (houve apenas um, de grande eficácia) sobre o trabalho desenvolvido. Ainda não soube tirar partido dos erros providos dos alunos e explorá-los de forma pedagógica e didáctica no sentido da aprendizagem deles.

Globalmente, foi visível algum progresso advindo talvez da interiorização dos comentários que lhe têm sido feitos, contudo ainda não revela autonomia e sentido crítico a fim de melhor aproveitar e integrar as sugestões.

Quanto ao domínio da utilização de materiais audiovisuais, da técnica de questionário foram notórios os progressos, tendo sabido manusear bem o retroprojector e reformular as questões. As interacções já se fizeram sentir e a aluna estagiária movimentou-se bem e denotou bastante expressividade o que despoletou maior interesse nos discentes. Houve, também, alguma harmonia e uma, ainda ténue, organização entre os vários momentos de aula.

Relativamente, à avaliação, à sua e à dos seus pares, ainda toma posições muito pouco consistentes, vai enumerando principalmente os constrangimentos e raramente emite a forma de os resolver. Por vezes, parece não ter consciência do que é realmente

uma aula bem conseguida. Os juízos críticos são emitidos de forma a não “lesar” o visado. Ainda não revela a maturidade necessária para avaliar, não se atrevendo a propor exemplos concretos de acções conducentes a uma melhor execução e consequente eficácia nas aprendizagens dos alunos. Ou seja, a [xxxx] ainda não é capaz de propor alterações significativas para ela própria fazer ou fazerem melhor.

Em suma, ainda há muito trabalho a realizar que passa por uma reflexão profunda sobre o que fez e o que tem que remodelar. Não se deve precipitar para fazer depressa, deve autonomizar-se reformular a sua prática pedagógica nos aspectos mais fracos o que, certamente irá acontecer, já que se mostra muito receptiva às críticas que lhe são dirigidas, quer pelos seus pares, quer pela orientadora o que permite referir que mostra “garantia de qualidade contínua”.

Assinaturas:			
_____;	_____;	_____;	_____;
A.E Observada Supervisora UBI	A.E 2.1.	A.E 2.2.	Or. Escola.

**Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos [xx]**

Ano Lectivo de 2007/ 2008

**REUNIÃO DE ANÁLISE /REFLEXÃO CRÍTICA DA ACÇÃO**

Aluna Estagiária: [xxx]

**Aula Observada** Data: 30 de Janeiro de 2008 . Turma: 9º G - 8:25.

**ORIENTADOR DA ESCOLA – REFLEXÃO CRÍTICA**

A aluna estagiária [xxx] revelou alguma segurança no período de concepção da planificação, tendo atingido as competências fundamentais exigidas nesta etapa do ano lectivo. Ao nível científico, ainda apresenta lacunas visíveis em contexto da acção /aula, advindas, sobretudo, de alguma insegurança ao nível dos conhecimentos a leccionar. Estas lacunas acentuam-se aquando do esclarecimento de questões espontâneas provindas dos alunos, as quais não haviam sido previstas no plano de aula. Nos momentos da preparação das aulas, manifesta uma maior segurança nas propostas que apresenta, não indiciando carecer de muitas orientações, quer ao nível da planificação, quer ao nível da escolha dos materiais. Contudo, a prévia autonomia manifestada não se traduziu durante a execução da acção / aula.

Ao nível da execução, o plano não foi cumprido. Esta situação havia sido, previamente, prevista pela orientadora porém, a [xxx] não soube remodelá-lo com vista à sua consecução. Ainda assim se, ao longo da aula, não se tivesse detido em comentários e explicações acessórias, provavelmente o plano teria sido cumprido. A [xxx] usou demasiado tempo a palavra, não se tendo cingido ao essencial o que levou os alunos a

“desmobilizarem-se” limitando-se a ouvir as “dissertações” da aluna estagiária. Também não se verificou um grande grau de previsibilidade o que se traduziu numa prestação ainda irregular e instável com muitas dificuldades de temporização.

Aparentemente, a [xxx] tinha feito um trabalho de preparação muito empenhado, apresentando instrumentos / materiais originais, rebuscados, motivadores e atractivos, também indicara ter-se documentado, no entanto, não soube usá-los adequadamente. Também as estratégias e actividades a implementar tinham sido bem concebidas, porém não surtiram a eficácia requerida pelo processo de ensino - aprendizagem, levando a uma certa atonia comprometedora da dinâmica de aula.

O ritmo de aula foi demasiado lento e centrado na estagiária, a estagiária questionava e respondia, sem dar tempos aos alunos de reflectirem para responderem. De referir, também, que os aprendentes, nem sempre, compreendiam o que a professora questionava. Tal facto levou a um certo nervosismo, por parte da estagiária, que, embora sabendo muito bem reformular as questões, não soube torná-las claras para que obtivesse o “feed-back” esperado por parte dos alunos e participassem mais activamente nas tarefas. Este tipo de actuação originou que a avaliação escrita prevista não tivesse tido lugar e o conteúdo relativo à frase complexa, nomeadamente, a oração relativa restritiva não tivesse sido compreendido e apreendido pelos discentes por falta de tempo de interiorização e de exercícios de aplicação. Tal como já, anteriormente, foi referido, houve falta de eficiência e de eficácia na execução, sobretudo, no tratamento dos conteúdos por falta de profundidade e de rigor, o que se manifesta na falta de segurança e destreza no seu manuseamento. A exploração dos materiais também ficou aquém do esperado, não tendo sido rentabilizados de acordo com as necessidades expressas dos alunos. Continuaram a faltar os registos e os esquemas síntese sobre o trabalho desenvolvido. Ainda não soube tirar partido dos erros provindos dos alunos e explorá-los de forma pedagógica e didáctica no sentido da aprendizagem deles. Assim, o desempenho, em aula, ficou muito aquém das expectativas criadas. Precisa de reflectir, ainda mais, sobre os conteúdos a leccionar e sobretudo sobre a forma implementar as estratégias e as actividades.

Globalmente, revelou alguma progressão e interiorização dos comentários que lhe haviam sido feitos, contudo a ainda não evidenciou autonomia e sentido crítico a fim de melhor aproveitar e integrar as sugestões no seu “saber fazer”. A [xxx]tem uma grande capacidade verbal e uma expressividade natural que acaba por contagiar todos. Nesta aula, foi visível a preocupação dos alunos por não conseguirem ajudar a construir a aula. Eles,

que já antes tinham aderido a esta professora pela simpatia e capacidade de transmitir conhecimentos. Porém, desta vez, a dificuldade inerente a conteúdos que se prendem com o estudo de “Os Lusíadas” não foi abonatória de melhor desempenho.

Quanto à técnica de questionário sentiram-se progressos e já foi sabendo quando devia reformular as questões, ainda que as interações não se tenham feito sentir como já acontecera noutras aulas. Houve, também, alguma harmonia e organização entre os vários momentos de aula.

Relativamente, à avaliação, à sua e à dos seus pares, já toma posições bastante consistentes, enumera os momentos mais conseguidos e os constrangimentos, porém ainda não emite sugestões para os resolver. O preenchimento da grelha desvia-se completamente do que emite por escrito. Partindo desta incoerência, parece não ter sido atingida a consciência do que é realmente uma aula bem conseguida. Os juízos críticos são emitidos de forma a não “lesar” o visado. Ainda não revela a maturidade necessária para avaliar, não se atrevendo a propor exemplos concretos de acções conducentes a uma melhor execução e conseqüente eficácia nas aprendizagens dos alunos. Ou seja, a [xxx] ainda não é capaz de remodelar para fazer e fazerem melhor.

Em conclusão, a execução desta aula provou que não basta possuir bons materiais é necessário, também, reflectir sobre a pertinência da sua implementação e prever como os implementar em contexto de sala de aula. É necessário, ainda, equacionar a possibilidade de ter de adaptar o plano de acordo com a resposta da turma onde vai ser aplicado. É necessário ter capacidade de responder a situações imprevistas em prol da aprendizagem dos alunos. Há, ainda, muito trabalho a realizar, o qual passa, sobretudo, por uma preparação mais reflectida e organizada sem precipitações. É sempre tempo de reformular a nossa prática pedagógica o que, certamente irá acontecer. Já mostrou, em situações anteriores, ser capaz de melhores práticas. Esta aula foi, certamente, uma situação pontual menos bem sucedida. Todavia, não pode dar lugar ao desânimo, antes a um ânimo novo capaz de fazer mais e melhor. Deverá continuar receptiva às críticas e sugestões que lhe são dirigidas, quer pelos seus pares, quer pela orientadora o que permitirá “garantia de qualidade contínua”.

Assinaturas: _____; _____; _____; _____; _____			
A.E Observada	A.E 2.1.	A.E 2.2.	Or. Escola.
Supervisora UBI _____			

## CAPÍTULO V

### CONCLUSÕES

Propusemo-nos, no início deste trabalho, encetar um sinuoso percurso através do “labiríntico edifício da Educação” e pelo caminho, ir (re)descobrimo os meandros de uma das suas “intrincadas galerias”, a da supervisão pedagógica, a partir da observação atenta das realizações daqueles que habitam nessa galeria durante um período de tempo muito restrito, o da formação inicial de professores. Afirmámo-nos conscientes das sinuosidades e adversidades desse percurso e das dificuldades em encontrar a saída do edifício dentro do qual nos havíamos aventurado. Revelámos também as motivações e os desafios dessa aventura, bem como a nossa ambição em usar o nosso *buril* aguçado propositadamente para sulcar os caminhos que havíamos decidido desbravar. Sempre assessoradas do nosso buril, fomos retocando, aperfeiçoando caminhos e vencendo barreiras num incessante “burilar”. Chegámos ao final do percurso, encontrámos apenas possíveis vias de acesso à “magnífica” saída, ainda por encontrar. Porém, as vias (re)descobertas permitiram a descoberta de outras possibilidades de apreender e aprender. Aquela que mais considerámos foi a reflexão.

Sobejamente conhecida, a via da reflexão tornou-se fundamental para avançarmos rumo ao sucesso. Sabemos da sua eficácia junto dos que a praticam com regularidade, por isso reabrimo-la, mal começámos e identificámo-la perante os novos “habitantes do edifício”. O convívio com ela, já habitual para nós, invadiu também as alunas estagiárias sob a nossa orientação, as quais, paulatinamente, se foram apercebendo dos seus efeitos transformacionais no sentido das melhorias e da qualidade.

Como sabemos a linguagem metafórica possibilita várias interpretações, utilizá-la, no início do último capítulo deste trabalho, o qual se pretende conclusivo, foi intencional. Na verdade, pensamos que em Educação nenhuma descoberta é conclusiva, pois o facto de implicar obrigatoriamente o ser humano, implica também o imprevisível, o inesperado, o irrepitível, o inacabado. Esta imprevisibilidade, no contexto do nosso estudo, abrange aprendentes alunos-alunos e alunos-estagiários, lados opostos de um só espelho, a aprendizagem. Deste modo, o almejar de um produto semelhante, fez com que

encetássemos um trabalho de reflexão paralelo através de uma pedagogia emancipatória, e de progressão.

Ao longo do nosso trabalho, procurámos tecer algumas considerações sobre uma problemática, com que nos debatemos actualmente e que diz respeito à necessidade imperiosa de aumentarmos os níveis de qualidade na Educação. Este desafio que, numa primeira fase, teve origem, na sociedade civil, designadamente, no meio empresarial, está agora, gradualmente, a ser transposto para as várias áreas Educação/ Escola, como resposta aos novos desafios impostos pelo mundo globalizado em que vivemos.

Na área específica da supervisão, em contexto de formação inicial de professores, os tempos são de mudança, por conseguinte muito instáveis. Hoje como ontem, o papel conferido aos supervisores, quer aos de escola, quer aos da universidade é crucial na tomada de decisões, já que devem ser eles os elementos impulsionadores e catalizadores na introdução de práticas pedagógicas ajustadas à aquisição das competências essenciais pelos aprendentes. Ao orientador de escola cabe-lhe uma responsabilidade acrescida a de dar origem, a uma certa *liderança transformacional*, capaz de mobilizar, motivar e fazer inovar os que orientam. Para Gibson *uma das características mais importantes dos líderes transformacionais é o seu carisma* (2006: 355). Partilhando desta opinião, pensamos que um orientador /supervisor transformacional tem uma capacidade inata /treinada para provocar a mudança de atitudes naqueles que supervisiona para que eles, por sua vez, aumentem os níveis de eficiência e eficácia nas suas práticas. Se há um tempo atrás, bastava sugerir hoje, tem que ajudar a implementar colaborativamente. Agora o orientador tem que ser um “modelo” exemplar, pois o estagiário, sem uma turma “sua”, observa muitas aulas na do orientador e poderá ter tendência para “plasmar” nas suas aulas as práticas do seu orientador.

A qualidade e a excelência constituem o novo paradigma do século XXI, que urge implementar nas práticas pedagógicas das nossas escolas. Uma das vias para atingir tal aspiração passa pela implementação sistemática de medidas de melhoria e monitorizá-las. A metodologia de espiralada da Investigação-Acção pode constituir-se como um instrumento importante para avaliar a qualidade e a excelência, em meio escolar, ao implicar um processo de planificação-acção e reflexão sobre a acção, um círculo que, pelo facto de possibilitar a reflexão sobre a prática, permite também identificar os pontos fracos e melhorá-los, o que certamente originará transformação e melhoria.

No âmbito do estudo que realizámos, podemos destacar como pontos fracos o saber científico inicial pouco consolidado e a falta de autonomia na tomada de decisões. Tal constatação levou à implementação de planos de melhoria que passaram pela definição de implementação da estratégia de construção de portefólios reflexivos assente num trabalho sistemático e intensivo. A análise dos textos de reflexão crítica produzidos pelas alunas estagiárias, reproduzidos no nosso trabalho, permitem constatar essas melhorias. Desde a apresentação exterior à construção frásica o trabalho foi de progressão. O processo de auto e hetero-avaliação, implementado ao longo de cada sessão pós -aula, afigura-se-nos, de primordial importância para o desenvolvimento de práticas de qualidade, na medida em que permite detectar os principais *pontos fortes e fracos* da acção /aula e assumir uma estratégia consequente. Pensamos que a *reflexão* participada e empenhada de todos os intervenientes no processo, originou práticas eficientes e eficazes. Em suma, a construção do instrumento portefólio permite aos seus “construtores”, estagiário ou discente a reconstrução de “saberes” de uma forma autónoma e reflexiva, sendo por isso um instrumento a instituir na prática avaliativa futura.

Pensamos ainda que a Universidade deve propiciar aos futuros professores um currículo que contenha obrigatoriamente disciplinas da área das didáctico-pedagógicas e na área das novas tecnologias de informação, para que o aluno estagiário possa rentabilizar mais o tempo que dispõe, podendo, em consequência, fazer melhor e mais depressa. Se assim acontecer, se a escola acolhedora propiciar horários exequíveis e se o aluno estagiário for empenhado e souber ser e estar, então haverá lugar para uma formação pedagógica emancipatória e com garantia de qualidade profissional futura.

Sabemos que é difícil mudar, quer ao nível das representações, quer ao nível das práticas profissionais. Todavia pensamos que os “actores” directos no processo educativo, alunos e estagiários (professores) já têm consciência das necessidades a operar pois as necessidades da sociedade actual assim o exigem e daí podem advir frutos.

Assim sendo, na nossa opinião, é necessário:

1. Revalorizar o estatuto do estagiário, criar condições facilitadoras nas escolas (horários adequados) alterar as vivências em relação à disciplina de Língua Portuguesa, criar uma dinâmica efectiva entre a escola e a universidade e desenvolver uma postura reflexiva;
2. que o aluno estagiário consiga conciliar a investigação-acção com as suas práticas de sala de aula, saiba observar os seus alunos, conhecer

as suas representações, para melhor perceber os seus comportamentos e reacções ao que lhes é pedido;

3. dotar os alunos estagiários dos meios que lhes permitam tomar consciência das suas próprias expectativas, julgamentos e valores em termos didácticos dado que: *Cette prise de conscience fait partie des réflexions qui devraient les aider à gérer de manière plus consciente et plus explicitement liée à des objectifs proement didactiques les activités dans la salle de classe*(Barré –De Miniac, 2001:27).

Este estudo veio ainda revelar nos que, no dia a dia da aula da Língua Portuguesa, se devem enfatizar as produções dos alunos. A construção dos seus portefólios é um indicador de que eles conseguem criar com muita qualidade e que, quanto mais partilharem essas produções, mais vontade têm de produzir. Pensamos ser esta a melhor forma de aprendizagem. Pois como dizem Cassany et al (2000: 260-261): *los maestros debemos animar a los alumnos a elaborar sus textos: a buscar y a ordenar las ideas a hacer borradores, a revisar, a autocorregge sus errores, a no tener prisa y a hacer las cosas bien.*

Antes de encerrar este estudo, gostaríamos de salientar que é necessário aproveitar a motivação dos alunos - alunos e dos alunos-estagiários para actividades de escrita criativa e, sobretudo, consideramos que é urgente passar da teoria à prática. As representações dos professores devem ser “activas”. No caso da construção de portefólios basta que no armário da sala dos alunos seja colocada uma caixa ou um dossier para que os discentes possam colocar, em cada aula, as suas produções.

Parece nos ainda que é necessário dar autonomia aos alunos estagiários para que possam usar instrumentos diversificados nas suas aulas, sem terem que viver permanentemente, com os “fantasmas” da falta de tempo e do programa extremamente longo para cumprir.

Finalmente, parece - nos que já está na hora de reformular os programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico, pois eles repetem-se ao longo de vários anos de escolaridade.

Em conclusão, por tudo o exposto, consideramos que é necessário introduzir alterações na formação inicial de professores e numa dimensão alargada, também na pratica pedagógica da Língua Materna sobretudo ao nível da competência de escrita dado

que em conjunto com a leitura se constitui como pedra basilar para as múltiplas aprendizagens que o aluno pode fazer ao longo da seu percurso académico.

Desta forma como refere Pereira (2002:73) *A escola deve, portanto, preparar para a escrita e a leitura, mas sem sacrificar nisso o prazer de ler e escrever, se não teremos, não um sujeito que sabe compreender e produzir diferentes textualidades que toda a sua vida lhe pede, exige ou sugere, mas um aluno especializado em tarefas de resposta a questionários estereotipados e em actividades redaccionais rotineiras.*

Reconhecendo, embora, que este estudo constitui, apenas, um pequeno *contributo* para nos despertar para as questões ligadas à qualidade e excelência ao nível das prática pedagógica, ele fornece-nos, no entanto, algumas directrizes, no sentido de implementarmos formas distintas de “fazer aprender” e uma política de auto-avaliação válida.

Estamos cientes que, sendo a escola um espaço onde se ligam e interagem diversos actores educativos, o nosso estudo ganharia mais consistência e profundidade, se contemplasse a auscultação de um maior número de alunos e também dos encarregados de educação no sentido de avaliar as suas percepções sobre o desempenho dos estagiários-alunos, desiderato que gostaríamos de perseguir em futuro projecto de investigação.

Prosseguiremos na busca de respostas e de *caminhos de formação*, no meio do labirinto donde ainda não saímos, resolvemos algumas dúvidas, mas surgiram outras. Continuaremos atentas e fiéis à nossa missão de ensinar / orientar, procurando a qualidade das práticas e dos instrumentos nossos e daqueles que supervisionamos.

O mundo globalizado em que vivemos faz-nos olhar mais para as vertentes da qualidade e da excelência, não só no mundo das empresas, mas também no interior escolas. Esta será a melhor forma de promovermos um ensino de qualidade que se quer mais justo, mais solidário e respeitador das diferenças sociais e culturais dos alunos e famílias.

No final deste trabalho, estamos convictas de que o normativo legal que rege este tipo de formação não contribui para o desenvolvimento pleno e para a emancipação plena dos alunos estagiários. Pensamos que é importante continuar a atribuir uma turma ao estagiário para que possa por ela se responsabilizar de forma independente. Pensamos também que o horário de um estagiário em formação bidisciplinar, em virtude do tempo de permanência na escola ser demasiado, torna-se impeditivo de desempenhos com mais

qualidade, já que o tempo para a investigação e para o trabalho e reflexão individuais é indispensável e não há muito tempo para o realizar.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS e WEBGRAFIA**

- Alarcão, I. (1991) *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. (Cadernos CDInE, 1: 5 -22) *Supervisão e formação de professores*. Aveiro, CDInE.
- Alarcão, I. (ed.) e outros (1995) *Supervisão pedagógica e inovação educacional*. Aveiro, CDInE.
- Alarcão, I. (org.) e outros (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática Pedagógica – Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. (2ª ed.) Coimbra: Livraria Almedina.
- Alves, Matias (2007 <http://terrear.blogspot.com/search/label/portef%C3%B3lio>)
- Andrade, A. I e Sá C. M. (orgs) (2003) *A intercompreensão em contextos de Formação de Professores de Línguas: Reflexões Didácticas*. (Cadernos didácticos: 3 -Série línguas) - Aveiro: Universidade.
- Barbosa, Henrique (1985), *Lexicoteca- Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Circulo de Leitores, 1985
- Barre-de-Miniac, Christine (2001). *La notion de rapport à l'écriture et son usage en Didactique*, in ensinar a escrever. Teoria e prática. Actas do encontro de reflexão sobre o ensino da escrita realizado de 1 a 3 de Julho de 1999 (org. por Sequeira, F, Carvalho, J. A. B, Gomes, A.) Minho: Universidade.
- Bell, J. (1997) *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- Bernardes, C. e Miranda, F. (2003). *Portefólio: uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora.
- Bexiga, F. (2007) *Apontamentos: Métodos e Técnicas de Administração Escolar – Viseu: ESE*.
- Bogdan, R e Biklen S. (1997) – *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2004) - *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora

- Cassany et al (2000). *Enseñar lengua* . Barcelona. Editorial Graó
- Ceia, C. (2001). *A construção do Porta-Fólio da Prática Pedagógica: um modelo dinâmico de Supervisão e Avaliação Pedagógicas*. <http://www.educ.fc.ul.pt/>
- Correia, J.A. (1991 2ª edição) *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. - Porto: Edições ASA
- Caseiro, Mª A. C. (2007) PDF: Microsoft power point, *Supervisão pedagógica* <http://www.Google.Com:OdivelasISCE>.
- Cuba, Egon G. E Lincoln, Y. (1994) *Competings paradigms in qualitative research in Handbook of qualitative research* (ed. Denzin, N: K. E Lincoln, Y. S.). California: Sage publications.
- Damião, M.H. (1997) *De aluno a professor* Coimbra: Livraria Minerva Editora.
- Develay, M. (1996) *Peut-on former les enseignants?* Paris: ESF Editeur.
- Dewey, J. (2005) *A concepção democrática da educação*. Viseu: Livraria Pretexto.
- Dias, Mariana (2006). *A educação pública portuguesa, a sociedade do conhecimento e os desafios do contexto Europeu*.- in *Revista Noesis* nº 66 Julho / Setembro.
- *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.
- Ducatti, K. C. S. (2007) *O pensamento reflexivo: um aliado do professor?* <http://www.profissãomestre.com.br/smu/umat.hp.vmidmat=56ofs=501>
- Esteves, A. J. (1986) *A investigação – acção*, in Santos Silva e Madureira Pinto, *Metodologias das Ciências Sociais*, Porto: Afrontamento
- Estrela, M. T. A. Nóvoa, A. (orgs) e outros. (1999) *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. A. Nóvoa, A. (orgs) e outros (1999). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas Avaliação da formação de professores: algumas notas críticas*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, C. e Miranda, F. B. (2003). *Portefólio uma escola de competências*. Porto Editora.
- Ferreira, C. A. (2007) *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. S. e Santos, M. R. (1994) *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Frias, M. J.(1993) *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA - (Trad. de Giasson, J. (1990) *La compréhension en lecture*) Paris : G. Morin Editeur Ltée

- Gibson, J., Iancevich, J. M., Donnelly, H. J. Konopaske, J. R.(2004) *Organizações: Comportamentos, Estrutura e Processos*. Hill O Interamericana do Brasil, Lda. Editora Mcgraw. Espanha - Corunha: Universidade de A.
- Hoffmann, Jussara (2001) *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação
- Leandro, E. C. M. (2002) - *Guião para a Auto -Avaliação de Desempenho* (Partes I e II). INA.
- Leite, F. C. (2000). *Projecto Educativo de Escola; Projecto Curricular de Escola; Projecto Curricular de Turma, o que têm em comum? O que os distingue?*
- Ludke, M. E. André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. S. Paulo: E.P.U.
- Marcelo, G. C. A. (1992). *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. - in Nóvoa. A. (Coord) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Marques, C. (2006) *Conceitos de Currículo*, Viseu: ESE.
- Marques, C. (2006) *Guião para Construção de PCT*, Viseu: ESE.
- Ministério da Educação (1990).- Decreto -lei nº 319-A, de 8 de Abril: *Avaliação de Desempenho dos professores*
- Ministério da Educação (1991). *Programa de Língua Portuguesa para o 3º Ciclo do Ensino Básico*. Vol. II. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Ministério da Educação, Roldão, M. C. (1999) *Gestão Curricular, fundamentos e práticas*, Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001).- Despacho Normativo nº 307, de 19 de Julho.
- Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei nº 6 /2001, de 18 de Junho - *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Princípios, Medidas, Implicações*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001a). Currículo Nacional do Ensino Básico. *Competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001b). Português - *Competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2005) Decreto – Lei nº 121, de 26 de Julho – *Princípios orientadores dos estágios pedagógicos*

- Ministério da Educação (2006).-Despacho Normativo Nº 13, de 5 de Julho - *Regulamento dos Estágios Pedagógicos da Universidade da Beira Interior*
- Ministério da Educação (2007).- Decreto-lei nº 15, de 19 Janeiro *Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário*
- Ministério da Educação (2008) Decreto Regulamentar 2, de 10 de Janeiro - *Avaliação docente.*
- Ministério da Educação, [www. mim .edu. pt](http://www.mim.edu.pt)
- Melo, C. (1988) – *Determinantes do comportamento e da aprendizagem.* Lisboa: Editorial Livro.
- Monteiro. C. e outros. (2000) *Interacções na aula de Matemática – in* Sociedade portuguesa das ciências da educação. Viseu: ESE
- Moreira, M.A. (2001). *A investigação acção na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, M.A. [http://www. curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org) n.1, pp.70-95, Jan/Jun 2005 *ISSN 1645-1384*
- Morgado, J.C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular.* Porto: Edições ASA.
- Nunes, J. (1999) - Ensaio “*Portfolio: Uma nova forma de encarar a avaliação?! From 24/04/08 from [http://www.portfolioaluno//Pdfdoc](http://www.portfolioaluno/Pdfdoc)*
- Nunes, J. (2001). *O professor e a acção reflexiva. Portfolios, “Vês heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional.* Colecção Cadernos do CRIAP: Porto: Asa.
- Orvalho, José e Sónia Neto (2005). *A Qualidade como factor de Desenvolvimento e Modernização.* Direcção Geral de Administração Educativa. INA.
- Pacheco, J. A (2000). *Políticas Educativas - O neoliberalismo em educação,* Coimbra: Universidade.
- Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social.* Porto: Areal Editores.
- Perraudau, M. (1996). *Os Métodos Cognitivos em Educação: Aprender de outra forma na escola.* Colecção Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- Pereira, M. L.A. (2002). *Das palavras aos actos : ensaios sobre a escrita na escola.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l’Ecole.* Paris: ESF Editeur.

- Perrenoud, P. (1998). *Construire des compétences- est-ce tourner le dos aux savoirs?* - Dossiers: *Savoirs et compétences*. in *Ressonances Mensuel de l'école Valaisanne* n° 3: 37
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF Editeur.
- Ponte, J.P. (1992). *Concepções dos professores de Matemática e processos de formação* in *Educação Matemática*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ponte, J., Oliveira, H., & Varandas, M. (2002). *As novas tecnologias na formação inicial de professores - Análise de uma experiência* [Electronic Version]. 26/03/07 from [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte-Oliveira-Varandas\(SPCE\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte-Oliveira-Varandas(SPCE).doc).
- Rainho, M. A. (2000). *Investigação sobre a Interação na Sala de Aula: Instrumentos e Métodos de Análise* in *Interações na aula de Matemática*. (org. Monteiro. C. e outros) Viseu: ESE - Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação.
- Roldão, M. C. (1999). *Currículo como Projecto. O papel Escolas e dos professores*. Santarém: ESE
- Roldão, M. C. (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade.
- Roldão, M. C. (2000). *A Escola como Instância de Decisão Curricular*. Santarém: ESE.
- Roldão, M. C. e Marques, R. (orgs) e outros. (2000). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2006). *Trabalho colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas*, in *Revista Noesis* n° 66 Julho / Setembro.
- Sá-Chaves, A. I. (1991). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Cadernos CDInE, 1: 23-29: *Supervisão e formação de professores*.
- Sá-Chaves, I. (org.) e outros (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000). *A interação pedagógica no espaço curricular: Uma perspectiva de tipo ecológico um estudo de caso* in *Interações na aula de Matemática*. (org. Monteiro. C. e outros) - Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação. Viseu: ESE
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios Reflexivos (Vol. 1)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) trazem gente dentro - reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: Metodologia de investigação – acção*. Instituto de Investigação Educacional

- Silva, J.L. (2005). *Desenvolver competências de problematização da aprendizagem* in Revista *Currículo sem Fronteiras*.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Seldin, P. e Annis, L. (1992). *The teaching portfolio. Teaching excellence toward the best in the academy*. Vol.3, nº2
- Sequeira, F. (2000). *Formação dos professores de Português: Os desafios da pós modernidade*. in *Didáctica da Língua e da Literatura – Volume: I - Actas do V Congresso Internacional*, Coimbra: Livraria Almedina.
- Shulman, L (1986). *Those who understand: knowledge Growth in Teaching Educational Researcher*.
- Tavares, C. F. (2000). *Novas competências para ensinar, mais caminhos a percorrer: um percurso*. Coleção CDInE, 12: 5-38: Aveiro.
- Trukman, B. W. (1994). *Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Venâncio, I. M. e Agustin G. O. (1994). *Eficácia e Qualidade na Escola*. Edições ASA.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F., (org) e outros (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vilas Boas, B. (2005). *O portfólio no curso de pedagogia: Ampliando o diálogo entre professor e aluno*. Retrieved 12-05-2007, from <http://www.scielo.br/pdfles/v26n90/a13v2690.pdf>
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.



