

**LUÍSA CARLA LEITE RAPOSO E MELO**

**CURRÍCULO, PRÁTICAS EDUCATIVAS E  
DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PRÉ-ESCOLAR  
E NO 1.º CICLO**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

**ESPECIALIDADE**

Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**ORIENTADORA**

Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**

**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**PONTA DELGADA**

**MARÇO DE 2011**

**LUÍSA CARLA LEITE RAPOSO E MELO**

**CURRÍCULO, PRÁTICAS EDUCATIVAS E  
DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PRÉ-ESCOLAR  
E NO 1.º CICLO**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

**ESPECIALIDADE**

Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**ORIENTADORA**

Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**

**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**PONTA DELGADA**

**MARÇO DE 2011**

**LUÍSA CARLA LEITE RAPOSO E MELO**

**CURRÍCULO, PRÁTICAS EDUCATIVAS E  
DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PRÉ-ESCOLAR  
E NO 1.º CICLO**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação da Professora Doutora Margarida Damião Serpa, Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores.

## **Resumo**

Este relatório de estágio reflecte a experiência vivenciada pela formanda em dois diferentes contextos escolares: pré-escolar e 1.º ciclo. Desempenhando funções de docência, a mesma teve a possibilidade de verificar que aprendizagens as crianças conseguiram fazer no âmbito de desenvolvimento de competências, e se adoptando uma metodologia baseada num ensino diferenciado facilitava, por sua vez, a aprendizagem.

Recorrendo a instrumentos de recolha de dados (observação participada e participante) a formanda pôde apurar algumas inferências quanto às características das crianças assim como aos seus ritmos de aprendizagem. Desta forma, foram concebidas, com maior exactidão, estratégias de ensino/aprendizagem mais adequadas ao grupo alvo.

Após o termo dos trabalhos, pôde-se concluir que os domínios predominantes no desenvolvimento de competências, tanto na educação pré-escolar como 1º ciclo, foram o cognitivo, o atitudinal, o psicomotor e o artístico. Destas dimensões, o mais vezes desenvolvido, em ambos contextos de estágio, acabou por ser o cognitivo, o que se traduz na capacidade das crianças quanto, por exemplo, à apropriação de conceitos e conhecimentos, ao uso da linguagem correctamente, à resolução de situações problemáticas, à selecção e organização de informação, entre outras.

Considerando as crianças como indivíduos cujas características são diferentes e por conseguinte aprenderem de maneira diferente, um ensino diferenciado permite atender às suas especificidades. Recorreu-se à diferenciação de conteúdos e actividades, oferecendo às crianças a possibilidade de explorar diversas vias de aprendizagem. Usando o seu poder de autonomia, a criança escolheu a actividade ou o conteúdo com que mais se identificava, ou melhor, que preferia.

Conclui-se, pelos resultados visíveis na sala de aula, que a aplicação de uma metodologia que considere a criança e atenda às suas preferências, produz efeitos mais positivos, ou seja, a criança aprende mais em prol de uma pedagogia diferenciada.

**Palavras-chave:** Currículo; Ensino Diferenciado; Desenvolvimento de competências.

## Abstract

The probation report reflects the situation experienced by graduate students in two different contexts: pre-school and 1. cycle. Tasks of teaching, it was able to verify that learning can make children under skills development, and adopting a methodology based on differentiated instruction facilitates, in turn, learning.

Using the tools of data collection (observation and participant) the trainee could establish some inferences about the characteristics of the children and other to their rates of learning.

Thus, they were designed, more accurately, teaching/learning best suited to the target group.

After completions of the work it was concluded that the predominant areas in skills development, both in pre-school and education as a cycle, were cognitive, attitudinal, psychomotor and the artistic. The more often developed dimensions, in both context stage, turned out to be a cognitive that translates into the ability of children as, for example, the appropriation of concepts of knowledge, to use language correctly, the resolution of situations problems, the selection and arrangement of information, among others.

Considering children as individuals whose characteristics are different and therefore learn differently, differentiated teaching permits to meet their specific requirements. Appealed to the differentiation of content and activities, offering children the opportunity to explore different ways of learning. Using his power of autonomy, the child chose the activity or content that is most identified with, or rather he preferred.

It is concluded, that the visible in the classroom that the application of a methodology that considers the child and meets their preferences, produces more positive effects and the child learns more in favor of a differentiated pedagogy.

Keywords: Curriculum, Differential Teaching; Skills development.

**Aos meus pais,  
que me educaram a aprender a ser**

## **Agradecimentos**

Gostaria de começar por expressar de forma especial a minha gratidão a todos aqueles que estiveram envolvidos directa ou indirectamente no percurso de formação académica desde o primeiro ao último dia de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico e que tornaram possível a realização do presente relatório de estágio.

Em primeiro lugar, agradeço reconhecidamente à minha orientadora, Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa, o apoio, a disponibilidade e o privilégio da sua orientação, das suas preciosas críticas e sugestões que muito enriqueceram este trabalho. Muito obrigada.

Às professoras cooperantes, pelo seu apoio e simpatia com que me receberam nas suas salas de aulas.

Às crianças dos diferentes contextos escolares, que me proporcionaram momentos de alegria e aprendizagem.

Às Mestres Ana Cristina Sequeira, Filomena Morais e Gabriela Rodrigues, docentes das disciplinas de Prática Educativa Supervisionada I e II, pela disponibilidade sempre manifestada para com as minhas hesitações e pelo constante apoio sobre as opções a tomar.

Aos colegas de mestrado, em especial à Sílvia, à Paula, à Rita, à Nemésia, à Helena e ao Nelson que ao longo deste percurso comigo partilharam a sua amizade, conhecimentos e experiências. Aprendemos muito em conjunto.

À Dr.<sup>a</sup> Maria Gaspar, pela sua amável disponibilidade e ajuda.

À Cristina e à Graziela, colegas de serviço, sempre sorridentes e tolerantes nas minhas ausências.

Um profundo e especial agradecimento à minha família, que amo. Aos meus pais, pelo seu apoio na realização deste percurso académico e por fazerem de mim aquilo que hoje sou. Ao Marco, ao Flávio, à Carolina e ao Paulo, pela amizade e amor que me deram todos os dias.

Ao Mário, meu muito querido marido, o grande sacrificado com a minha ausência ao longo deste trabalho. Pela sua paciência, apoio, compreensão, amor, fiel companheirismo, força e confiança em mim depositada, e também pela inabalável crença nas minhas capacidades. Muito obrigada!

## Índice Geral

Resumo	1
Abstract	2
Agradecimentos	4
Introdução	7

### Capítulo I- Enquadramento Conceptual

1.Currículo: caracterização e âmbito	10
1.1 Conceito de currículo	11
1.2 Teorias do Currículo	13
1.3 Currículo Formal, Informal e Oculto	17
1.4 Desenvolvimento curricular	18
2.Planificação no processo educativo	20
2.1 Planificação das componentes do currículo	23
3.Perspectivas da pedagogia diferenciada	29
3.1 Concretização da diferenciação	34
3.1.1 O que diferenciar?	35
3.2 Estratégias de gestão pedagógica propícias à diferenciação	36

### Capítulo II - A Prática Educativa no Contexto Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino-Básico

1. Objectivos do relatório de estágio	39
2. Procedimentos metodológicos	40
2.1 Procedimentos de recolha de dados para a análise das práticas educativas	40
3.Caracterização dos alunos e seu contexto educacional – pré-escolar	42
3.1 Caracterização do meio circundante e potencialidades promovidas nas crianças	42
3.2 Caracterização da escola	43

3.2.1	Caracterização da sala de actividades do jardim-de-infância	44
3.2.2	Caracterização do grupo de crianças	45
3.3	Descrição, análise e apresentação dos resultados de actividades desenvolvidas no âmbito de uma prática curricular na educação pré-escolar.	48
3.4	Desenvolvimento de situações relativas a práticas educativas no contexto pré-escolar contexto do Pré-escolar	53
3.4.1	Apropriação de conceitos	53
3.4.2	Cooperação	55
3.4.3	Motricidade fina	57
3.4.4	Autonomia	58
4.	Caracterização dos alunos e do seu contexto educacional – 1.º ciclo do ensino básico	60
4.1	Caracterização do meio circundante	60
4.2	Caracterização da Escola	61
4.3	Caracterização da sala de aula	62
4.4	Caracterização do grupo de crianças	63
4.5	Descrição, análise e apresentação dos resultados de actividades desenvolvidas no âmbito de práticas lectivas do 1.º ciclo do Ensino Básico.	64
4.6	Desenvolvimento de situações relativas a práticas educativas no contexto do ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico.	67
4.6.1	Uso da Língua Portuguesa	68
4.6.2	Seleção e organização da informação	70
4.6.3	Resolução de problemas	73
4.6.4	Cooperação em tarefas e projectos	75
5.	Conclusões	77
6.	Referências bibliográficas	80
7.	Anexos	85

## **Introdução**

O presente documento, designado de relatório de estágio, enquadrado pelos Decretos-Lei nº 74/2006, de 24 de Março, e nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, integra um trabalho de rigor científico, aprofundado e desenvolvido no decorrer da intervenção pedagógica ligada às unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II. As intervenções que ocorreram ao longo do estágio procuraram evidenciar o Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (DL nº 241/2001, de 30 de Agosto), como forma de se garantir uma preparação profissional capaz de dar resposta a exigências actuais do ensino, como por exemplo a inclusão, a aprendizagem significativa e o respeito pelos interesses e ritmos de aprendizagem das crianças.

Na prossecução da actividade académica, torna-se fundamental o formando desenvolver e pôr em prática as competências previstas para a sua formação, revelando-se o estágio como um momento essencial para desenvolver as competências teórico-práticas, adquiridas no 1.º ciclo de estudos, bem como para construir uma prática docente, nomeadamente ao nível de acções que integram conhecimentos das áreas científicas ligadas à leccionação e ao desenvolvimento das crianças participantes na prática pedagógica.

Neste sentido, a formanda envolve-se na construção de um projecto formativo, mediante o conhecimento prévio das características organizacionais das escolas e de todos os intervenientes abrangentes pelo seio escolar, onde é desenvolvido o estágio, e criam-se as intenções de acções para o desenvolvimento do processo educativo, considerando os alunos e outros actores educativos.

Assim, assegura-se a concretização de aspectos do currículo previsto e garante-se, às crianças, um ensino diferenciado como forma de facilitar a progressão das aprendizagens; interage-se, na medida do possível, com a orgânica da escola, assumindo responsabilidades de docência perante uma turma; e trabalha-se cooperativamente num projecto, com os restantes docentes e comunidade envolvente, num propósito comum que perspectiva a escola e a comunidade enquanto espaços de educação inclusiva e de intervenção social (DL n.º 241/2001 de 30 de Agosto).

No âmbito do desenvolvimento do referido projecto de formação, pretende-se reflectir de forma crítica-reflexiva sobre os dois momentos distintos de leccionação, sendo o primeiro no pré-escolar com crianças de 4 e 5 anos de idades, do Jardim de Infância da EB/JI de Matriz

e o segundo no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com crianças de 9 anos de idade que frequentavam o 4º ano de escolaridade da EB/JI de Santa Clara.

Em relação às experiências de aprendizagens vivenciadas no pré-escolar, teve-se como base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e procurou-se perspectivar essas experiências de forma integrada e interdisciplinar, respeitando a identidade dos alunos em causa e criando condições pedagógicas diversificadas que proporcionavam uma aprendizagem educativa. Para tal recorreu-se a diversos aspectos de diferentes perspectivas do ensino como por exemplo, algumas dimensões do High-Scope.

Quanto ao ensino no 1.º ciclo, procurou-se que a sua operacionalização fosse feita tendo como base a Reorganização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ponderando as especificidades dos alunos, respeitando as suas individualidades, admitindo as suas potencialidades e procurando criar circunstâncias pedagógicas abrangentes e globalizantes.

Paralelamente a este projecto elabora-se um relatório de estágio que tem como principais objectivos: dar conta de conhecimentos científicos na área da especialidade do mestrado; descrever e analisar a prática educativa em diferentes contextos, mobilizando sobretudo conhecimentos científicos das áreas das ciências da educação; compreender como o desenvolvimento de determinadas estratégias pode promover no aluno capacidades cognitivas e atitudinais; reconhecer se a experiência de escolarização assente num ensino diferenciado facilita a aprendizagem; e, como forma de clarificar os processos de construção deste relatório, enquadrar, em termos metodológicos e no âmbito do estágio, os procedimentos de recolha dos dados que aqui serão analisados.

No que concerne à estrutura do relatório, este divide-se em dois capítulos fundamentais. O primeiro capítulo integra três secções distintas, sendo que a primeira se destina a uma abordagem científica do currículo na sua dimensão educativa, proporcionando uma leitura instrutiva relativamente aos conceitos explorados, entre os quais o conceito de currículo sobre diversas perspectivas, a teoria curricular, os modelos curriculares e o desenvolvimento do currículo. Na segunda secção fala-se das questões da planificação, consideradas de extrema importância, uma vez que o estágio se estruturava tendo por base um plano de intervenção, no qual se evidenciavam o contexto da aprendizagem, as competências a desenvolver, as experiências de aprendizagem a proporcionar, os recursos necessários ao desenvolvimento dos trabalhos e a avaliação do desempenho dos alunos. A terceira secção remete para a abordagem à diferenciação pedagógica como tema de aprofundamento deste relatório e nela

explora-se, sob a perspectiva de diferentes autores, os fundamentos e a concretização do ensino diferenciado.

O segundo capítulo deste trabalho contempla os objectivos do trabalho desenvolvido em campo educativo e apresenta os procedimentos metodológicos adoptados na recolha de informação, importantes para a construção de documentos pedagógicos tais como o projecto formativo e planos de acção. Seguem-se duas secções de estrutura semelhante, pois os temas explanados na educação pré-escolar serão sensivelmente os mesmos dos apresentados no 1.º ciclo. Como abertura da secção, caracterizam-se os alunos e o seu contexto educacional. Começa-se pelo meio circundante, por permitir uma visão das potencialidades que possui, susceptíveis de serem usadas pela escola. Depois, passa-se à escola como espaço educativo com recursos disponíveis à concretização de trabalhos, à sala de actividades/aulas e, por último, ao grupo de crianças.

A secção seguinte reserva-se à descrição, análise e apresentação dos resultados das actividades desenvolvidas nos diferentes contextos de ensino-aprendizagem. Esta parte do relatório remete para a prática educativa, especialmente para a análise de situações didácticas, como forma de se observar se o recurso a diferentes estratégias facilita o desenvolvimento de determinadas competências.

Por último, apresentam-se as conclusões deste relatório que apontam as respostas aos objectivos propostos inicialmente.

## **Capítulo I- Enquadramento Conceptual**

## **1. Currículo: caracterização e âmbito**

Cada vez mais o sistema educacional se empenha com o aperfeiçoamento das aprendizagens, o sentido do ensino, a forma com se ensina e como se aprende, procurando clarificar determinadas acções e mecanismos úteis à sua concretização. O desenvolvimento curricular, como domínio na área das ciências da educação, procura consagrar todos os aspectos do currículo ajustando-os ao crescimento e/ou evolução da criança enquanto ser aprendente.

Importa assim desvendar algumas perspectivas sobre o conceito e teorias do currículo, bem como sobre formas de o manifestar.

### **1.1 Conceito de currículo**

Na dimensão educacional, a ideia de currículo “admite uma multiplicidade de interpretações e interiorizações quanto ao seu processo de construção e mudança” (Roldão, 1999, p. 43).

Esta multiplicidade pode reflectir as seguintes perspectivas básicas: i) currículo como fenómeno educativo perspectivado e enquadrado pelas suas condicionantes sociais, o seu sentido mais abrangente; ii) currículo como experiências de aprendizagem basicamente delineadas no âmbito da escola; iii) currículo como programa ou plano de estudos de determinado curso ou formação, o seu sentido mais restrito.

Quanto à primeira perspectiva, Luísa Alonso, por exemplo, afirma que o “currículo é um projecto integrado e global de cultura e formação que fundamenta, articula e orienta as decisões sobre a intervenção pedagógica nas escolas com o fim de permitir uma mediação para todos os alunos” (Alonso, 1995, p. 35). Assim, entende-se que o currículo tem por base a cultura de uma comunidade, bem como as vivências, os valores e os saberes dos alunos e são todos estes aspectos que têm influência nas decisões pedagógicas.

No entender de José Augusto Pacheco, o currículo pode “definir-se como um interesse emancipatório, resultante dos interesses e das experiências desejadas por todos quantos participam nas actividades escolares” (Pacheco, 1996, p. 40). Assim, considera-se que o currículo é um conjunto de necessidades, interesses, gostos ou preferências evidenciado por

uma determinada comunidade escolar, cujo desenvolvimento maximiza os resultados desejados. Ideia esta que vem ao encontro da noção apresentada por Alonso, considerando, desta forma, o currículo como um projecto repleto de intenções que são projectadas num plano e desenvolvidas a partir de um conjunto de experiências de aprendizagem, criadas, por sua vez, a partir dos interesses e necessidades dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Ao encontro desta análise vem a ideia de Cândido Freitas (1998) acerca do currículo por considerar fundamental, nos dias de hoje que se respeite a especificidade das realidades locais de cada criança e se atender às suas características. O mesmo autor refere que:

um *curriculum* é uma concretização que cada professor cumpre com os seus alunos. Deste modo não pode haver sucesso onde existam *curricula* uniformes, porque os alunos não são todos iguais, porque as condições de execução variam, porque as realidades locais têm (ou devem) ser respeitadas (Freitas, 1998, p. 25).

A segunda perspectiva aponta para o currículo centrado nas experiências do aluno, valorizando a aprendizagem feita através daquilo que ele experiencia e apontando para a escola como um local privilegiado para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Por exemplo, Foshay (1969, cit. por Ribeiro, 1996, p. 13) define o currículo como «o conjunto de todas as experiências que o aluno adquire, sob a orientação da escola». As afirmações de Roldão (2002) que a seguir se transcrevem, podem considerar-se ligadas a esta perspectiva: o currículo define-se como:

um conjunto de situações, aprendizagens proporcionadas ou dinamizadas pela instituição escola, para a promoção de um leque variado de aprendizagens, que incluem a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de competências, a promoção de valores e a vivência de práticas (Roldão, 2002, p. 84).

Nesta definição destaca-se a importância que a autora dá ao currículo centrado no desenvolvimento de competências.

Por fim, a terceira perspectiva acentua um currículo organizado, expressando a matriz dos elementos estruturais de determinada formação, configurada num programa de ensino. Neste sentido, Phenix (1958, cit. por Ribeiro, 1996, p. 13) define o currículo como “modelo organizado do programa educacional da escola e descreve a matéria, o método e a ordem do ensino - o que, como e quando se ensina” (Ribeiro, 1996, p. 17), também acentua esta perspectiva quando afirma que o currículo é um "plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objectivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagem a promover". Está em causa um currículo cuja importância recai sobre os objectivos a alcançar e sobre o processo de

aprendizagem, não realçando as necessidades do contexto para a criação de uma formação que melhor se adequa a esse contexto.

Concluimos, assim, que a concepção de currículo pode ser entendida sob diversas perspectivas, desde um programa ou plano até um conjunto de práticas que se fundem, seja no âmbito das experiências de aprendizagem ao nível da escola seja na concepção e desenvolvimento de determinado projecto educativo.

Apesar das perspectivas de currículo defendidas pelos diferentes autores, entende-se que, quer seja ele um projecto, um conjunto de experiências ou um plano estruturado, o que se pretende é que, a partir do conhecimento de necessidades evidenciadas em determinada cultura, se promova um conjunto de experiências de aprendizagem que permitam aos alunos adquirir conhecimentos e desenvolver determinadas competências, capazes de cuidar e de inovar essa cultura.

## **1.2 Teorias do currículo**

Na possibilidade de conhecer melhor a origem do currículo e os caminhos que o mesmo percorreu, procura-se nesta secção falar sobre as teorias do currículo. Através destas e do já afirmado sobre o âmbito do currículo, pode-se entender a educação numa visão mais ampla e compreender que o currículo é mais do que um documento no qual estão delineados objectivos a cumprir ou experiências a proporcionar aos alunos. Este,

surge como uma construção social que resulta da necessidade de responder a aprendizagens que se consideram socialmente necessárias para um determinado grupo, numa determinada época; corporiza-se através das decisões dos responsáveis e reflecte o poder dos campos científicos (Roldão, 2000, p. 47).

As três teorias básicas do currículo são a técnica, a prática e a crítica, embora, recentemente, os estudos curriculares se assumam como forma de ultrapassar as limitações de operacionalização desta última.

A teoria técnica, considerada própria dos tradicionalistas, resume-se à clarificação de conteúdos e de objectivos, bem como ao ensino destes conteúdos de forma eficaz para haver eficiência nos resultados.

Segundo Silva (2004), um dos pioneiros para o surgimento da teoria tradicional do currículo foi Bobbit. Nas palavras do mesmo, “o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objectivos. Esses objectivos, por sua vez,

deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida” (Silva, 2004, p. 60).

Esta perspectiva de Bobbit foi consolidada por Ralph Tyler (cit. por Hornburg & Silva, 2007, p. 61) quando propõe que:

o desenvolvimento do currículo deve responder a quatro principais questões: que objectivos educacionais devem a escola procurar atingir; que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos; como organizar eficientemente essas experiências educacionais e como podemos ter certeza de que esses objectivos estão sendo alcançados.

Esta afirmação vai ao encontro da ideia exposta por José Augusto Pacheco quando afirma que o currículo é visto como “um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagens dos alunos, organizadas pela escola em função de um plano previamente determinado” (Pacheco, 1996, p. 35).

Esta teoria do currículo, considerada de base científica e objectiva, centra-se em identificar os objectivos da educação escolarizada, formar o aluno ou proporcionar uma educação geral, académica, à população. Mas, na perspectiva de Pinar (1985, p. 233), o modelo de Tyler “es únicamente teórico en el sentido cuestionable de que es abstracto”, ou seja, esta teoria não tomava em consideração as experiências e vivências da população.

Para Pinar (1985, p. 231), nos Estados Unidos da América do Norte, a “maior parte dos especialistas do currículo que trabalham em 1977 podem ser caracterizados como tradicionalistas”. Quanto aos práticos do currículo, sentem-se honrados em se dedicar a melhorar as escolas aceitando a “estrutura do curriculum tal como é” (Pinar, 1985, p. 233). É que a perspectiva técnica enfoca “o currículo como uma instância determinada por especialistas, um produto que, uma vez apresentado aos professores (técnicos), será por estes executado e transmitido aos alunos (seres passivos). O currículo focaliza os conteúdos, organizados disciplinarmente” (Silva, 2005, p. 27).

Na teoria prática, própria dos empiristas conceptuais, o currículo define-se, segundo José Augusto Pacheco (1996, p. 38), como “um conjunto de um amplo corpo de factos acerca dos quais a abstracção teórica guarda silêncio, que se deve buscar pela aplicação do método deliberativo”. É assim entendido como texto, projecto ou hipótese de trabalho. Acredita-se que as teorias prescritivas do currículo, como o caso da técnica, não são úteis porque não reflectem os processos de transformação do currículo, encontrando-se “pouca utilidade a termos como ‘objectivos’ e muita utilidade a expressões como ‘plataforma’ e ‘deliberação’” (Pinar, 1985, p. 235).

Segundo Silva (2005, p. 29), os empiristas conceptuais perspectivam o currículo de acordo com o contexto de realização; preconizam a autonomia dos professores e das escolas, focalizando as práticas. As funções que o currículo cumpre como expressão do projecto de cultura e socialização são realizadas através dos seus conteúdos, do seu formato e das práticas que criam em torno de si. Segundo Gimeno Sacristán (2000, p. 16), tudo isso produz-se ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e acções práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas.

É no âmbito desta teoria que se defende o currículo como espaço de acção e de investigação, em especial ao nível da sala de aula. Stenhouse (1978), precursor desta ideia, aponta para a necessidade de se analisarem de forma sistemática as práticas lectivas, defendendo o professor como investigador. Considera que a realidade prática do currículo obriga à deliberação constante e que poderá ser potenciada através da reflexão sobre o que acontece na aula.

Existe ainda a teoria crítica, também designada por reconceptualismo, que se afasta das outras teorias por considerar que “o currículo não é o resultado nem dos especialistas nem do professor individual mas sim dos professores agrupados ou portadores de uma consciência crítica e agrupados segundo interesses críticos” (Pacheco, 1996, p. 40). Entenda-se desta forma que o currículo depende dos intervenientes da comunidade educativa, são eles que desenvolvem e aplicam um currículo, segundo os seus interesses e em função das necessidades da colectividade escolar.

Esta teoria começou por ser muito debatida nos Estados Unidos da América do Norte, no Verão de 1978, por exemplo, como diz Pinar (1985, p. 231) “no hay prescripciones ni modelos tradicionales” e que “debido a que las dificultades que identifican estos reconceptualistas se relacionan con las dificultades de la cultura en general no hay problemas que «puedan ser resueltos»” (Pinar, 1985, p. 231).

Silva (2005, p. 29) considera que, para os reconceptualistas, preconizadores do interesse emancipatório ou crítico, “o currículo é um processo político que focaliza a reconstrução social, sendo definido a partir de comunidades constituídas através de uma praxis crítica, isto é, teoricamente esclarecida”.

Concluindo, Kemis (1988, cit. por Silva, 2006, p. 29) define as três teorias curriculares de que temos vindo a falar e que se apresentam agora no Quadro seguinte.

### Quadro nº 1- Teorias curriculares

<b>Teoria Técnica</b>	<b>Teoria Prática</b>	<b>Teoria Crítica</b>
Centrada no Ministério da Educação	Centrada na Escola/Sala de aula	Centrada na Comunidade
Legitimidade Normativa (legislação / especialistas)	Legitimidade Processual (variáveis contextuais do processo)	Legitimidade Discursiva (currículo depende de quem o aplica e incrementa)
Racionalidade Técnica: Saber fazer Professor executante, implementador de decisões	Racionalidade Prática: o que se faz resulta de um contexto = processo de deliberação que estabelece a relação entre a intenção e a realidade	Racionalidade Comunicativa: resultante da interação e da autonomia das comunidades educativas – trabalho em colegialidade (intersubjectividade)
Ideologia Burocrática	Ideologia Pragmática	Ideologia Crítica
Teoria ↔ Prática	Teoria ↔ Prática	Prática ↔ Teoria ↔ Prática
Organização Burocrática	Organização Liberal	Organização Participativa, Democrática, Comunitária
Discurso Científico	Discurso Humanista	Discurso Dialéctico
Ação Tecnicista	Ação Racional	Ação Emancipatória
<b>TRADICIONALISTAS</b>	<b>EMPIRISTAS CONCEPTUAIS (Processos Cognitivos)</b>	<b>RECONCEPTUALISTAS (reconstrução social)</b>
1918 – Bobitt 1949 – Tyler 1962 – Hilda Taba	1969 – Schawb 1987 – Stenhouse	1970 - Paulo Freire 1975 – M. Apple 1981 - H. Giroux 1975 – W. Pinar
Currículo = Plano, Programa	Currículo = Texto, Hipótese, Projecto, Intenção	Currículo = Praxis

*In Silva, F. (2006, p. 26). Ramo Educacional FLUP: um projecto reconceptualizado.*

Assim, o currículo, nas suas diversas teorias é um meio pelo qual a escola se organiza, propõe os seus caminhos e orientações para a prática, sendo inconcebível “pensar numa escola sem seu currículo e objectivos” (Silva, 2006, p. 17), porque o currículo é um processo de ensino-aprendizagem que é feito a partir de princípios gerais, norteadores de uma acção pedagógica.

Na sequência das teorias agora apresentadas, comentam-se três modelos de organização curricular. Gimeno Sacristan (cit. por Silva, 2006, p. 30-31) aponta o currículo centrado nos

conteúdos, nos resultados e nos alunos. Considera que o currículo centrado nos conteúdos é uma concepção patente na escolástica medieval que privilegia a transmissão de conteúdos (fé na imutabilidade dos conteúdos) e que, para os professores é uma dominante na actualidade. “As disciplinas representam a fonte predominante dos conteúdos curriculares e programáticos a seleccionar” (Ribeiro, 1996, p.80).

Apresenta-se ainda o currículo centrado nos resultados, cuja pedagogia é definida por objectivos, ou seja, a aprendizagem é antecipada e convertida em objectivos.

E por último, o currículo baseado nos alunos. Para Gimeno Sacristan (cit. por Silva, 2006, p. 30-31), a prioridade neste modelo é a base da experiência que se traduz na auto-realização do aluno. Neste sentido, valoriza-se, como já foi referido, a experiência do mesmo e tem-se em conta os seus interesses e preferências, mas também as suas limitações e dificuldades e neste aspecto, autores como Boal, Hespanha e Neves (1996); Cadima, Gregório, Pires, Ortega e Horta (1997); Tomlinson e Allan (2002); Tomlinson (2008); e Sousa (2010,) debruçam-se sobre esta concepção de currículo considerando a importância que este tem junto dos alunos. Para estes, é fundamental que o currículo seja diferenciado e que incida sobre as especificidades, sobre as diversas vias para a aprendizagem que se ajustem melhor aos alunos, em contexto educativo, e que visam a garantia da equidade. A este respeito, Ribeiro acrescenta que este “modelo assenta no princípio de que as componentes do currículo devem ser estabelecidos em função das necessidades e interesses imediatos dos educandos que se desenvolvem e aprendem mediante a interacção e o envolvimento activo com o seu meio” (Ribeiro, 1996, p. 88).

### **1.3 Currículo formal, informal e oculto**

Não convém entender a organização do currículo apenas como um plano ou programa estruturado (conjunto de conteúdos, estratégias e resultados esperados), mas também como a prática em que se estabelece o diálogo entre os agentes sociais, os professores e os alunos, e toda a comunidade educativa. Assim, o currículo é determinado pelo contexto em que se circunscreve: currículo formal, informal e oculto.

Numa visão abrangente definimos currículo como tudo o que é aprendido na escola, quer o que é assumido (currículo explícito, através dos planos curriculares, dos programas e dos objectivos curriculares), quer o que não é assumido, sendo intencionado, ou não (currículo oculto), como consequência da intervenção directa ou indirecta da própria escola.

A dimensão do currículo formal identifica-se com o oficialmente aprovado pelas entidades responsáveis pelo sistema educativo, relaciona-se com a organização curricular que o professor tem de cumprir. Neste sentido,

designa o plano de ensino-aprendizagem – nos seus objectivos, conteúdos e actividades – expressamente definido para promover aprendizagens explícitas, o qual constitui obrigação formal do professor implementar e se traduz, concretamente, no horário lectivo dos alunos ou professores e no cumprimento de programas estabelecidos (Ribeiro & Ribeiro, 1989, p. 52).

No currículo informal integram-se actividades “estruturadas” e “não estruturadas” que podem estar ou não ligadas à escola. “Encontram-se todas as actividades culturais, cívicas, desportivas, recreativas ou de convívio social e de participação na comunidade” (Ribeiro & Ribeiro, 1989, p. 52).

Considera-se o currículo oculto como as experiências de aprendizagem vividas pelos intervenientes no processo educativo que não decorrem directamente do programa de estudos proposto. Este conceito de currículo,

designa, simultaneamente dois aspectos: por um lado, aquelas práticas e processos educativos que induzem resultados de aprendizagem não explicitamente visados pelos planos e programas de ensino (...), por outro lado, refere-se a efeitos educativos que a educação escolar parece favorecer, como uma espécie de sub-produtos do currículo formal (Ribeiro & Ribeiro, 1989, p. 53).

#### **1.4 Desenvolvimento curricular**

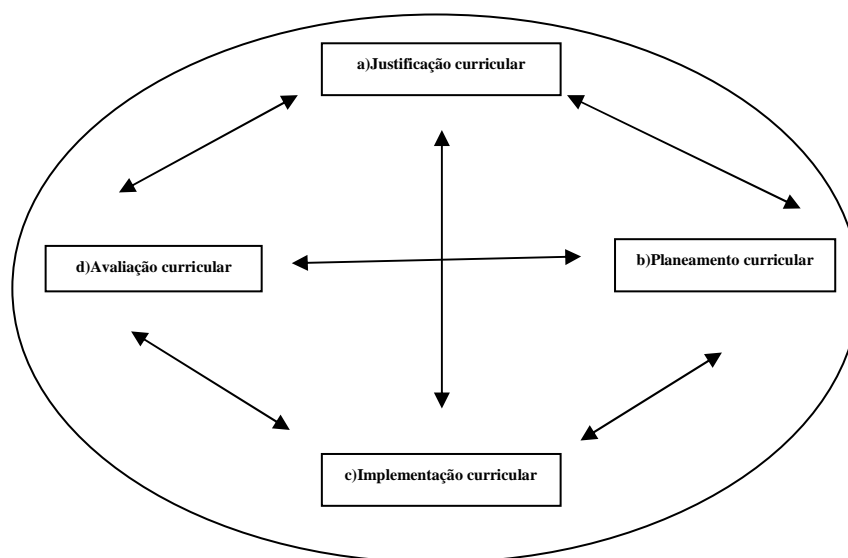
O desenvolvimento curricular diz respeito à forma de concretizar o currículo, “engloba assim, por um lado, o conjunto de processos accionados para elaborar/construir uma proposta curricular ou currículo e, por outro lado, as actividades desencadeadas para o concretizar e actualizar nas situações de ensino-aprendizagem” (Roldão, 1995, p. 8).

No âmbito educativo, o desenvolvimento curricular ganha uma certa uniformidade de pensamento na medida em que certos autores o conceptualizam. Na perspectiva de Ribeiro (1996), o desenvolvimento curricular tem uma definição que se modela pela sua estrutura processual, ou seja, é um sistema contínuo e em constante mutação, que se desenvolve a partir de análises, planeamentos, implementações e avaliações efectuadas em determinadas situações e contextos. É visto também por Gaspar e Roldão (2007) como um processo contínuo, dinâmico, que engloba diferentes etapas. Considera-o também, neste sentido, José Augusto Pacheco (1996), quando menciona que o desenvolvimento curricular é visto como uma prática, dinâmica e complexa, que se processa em diversos momentos e em diferentes

fases, de modo a formar um conjunto estruturado, integrando quatro componentes principais: contexto de decisão curricular, elaboração/planeamento, operacionalização e avaliação.

A Figura nº 1 explicita um processo cíclico do desenvolvimento curricular, considerando, desta forma, o currículo numa configuração flexibilizada, ou seja, poder-se-á partir de qualquer ponto para chegar a uma determinada meta.

**Figura nº 1-** Desenvolvimento do currículo.



*In Ribeiro (1996, p. 7). Desenvolvimento Curricular.*

Entenda-se assim que, tomando qualquer posição no esquema acima exposto, pode-se verificar que, a partir de uma justificação curricular, procede-se ao planeamento do ensino e sua implementação, finalizando-o com uma avaliação, com a perspectiva de verificar os resultados. Pode-se, ainda, partir da concepção e elaboração do currículo, proceder-se à sua implementação, avaliar a sua execução e clarificar a sua justificação e linhas orientadoras. Por último, considera-se a execução e após a sua avaliação verifica-se os princípios orientadores com a finalidade de aperfeiçoar ou modificar, se assim for necessário, o plano curricular. (Ribeiro, 1996).

Assim, constata-se que estamos perante um organização curricular circular na qual, em qualquer momento do desenvolvimento curricular, é possível delinear linhas orientadoras de trabalho no sentido de melhorar, ajustar ou inovar o ensino, não descurando o conhecimento do contexto ou de uma situação como determinantes à elaboração de um plano curricular.

Após qualquer execução de um plano (prática em desenvolvimento) torna-se igualmente indispensável o momento de análise, de reflexão e avaliação sobre a aplicação no contexto.

## **2. A planificação no processo educativo**

Na óptica de levar adiante um conjunto de acções, tendo em vista alcançar determinadas metas, torna-se importante fazer uma previsão da acção a ser realizada. No que concerne ao domínio da educação, esta necessidade torna-se cada vez mais importante de maneira que se deve adaptar o currículo às circunstâncias de cada situação de ensino (Clark e Yinger, 1987, cit. por Barbosa, Serpa, Botelho, Rodrigues, Cabral e Raposo, 1999, p. 118).

A planificação docente segundo alguns investigadores pode ser conceptualizada de dois modos diferentes.

En primeiro lugar, piensan en ella como en un conjunto de procesos psicológicos básicos por médio de los cuales una persona se representa el futuro, pasa revista a médios y fines, y construye un marco o estructura que le sirva de guia en sua actividad futura(...). En segundo lugar, (...), definen la planificación como «lo que hacen los docentes cuando dicen que están planificando» (Clark e Peterson, 1990, p. 454).

Na tónica educacional, a planificação é fundamental em qualquer nível de ensino, dada a necessidade de questionar o que deve ser ensinado e como deve ser feito, o tempo que se deve dedicar a cada tópico, a constituição de grupos de trabalho, a organização de horários diários, enfim, todo um conjunto de funções que a planificação assume e que a tornam um óptimo instrumento de trabalho e apoio para o educador/professor (Arends, 1995).

Vários autores debruçam-se sobre este assunto. Por exemplo, Arends (1999, p. 44) refere que “a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações”.

Para Barbosa e outros (1999, p. 116), ela “é um meio de o professor esclarecer, de modo calmo e atempado, os processos de acção que pretende desenvolver como docente face às exigências programáticas, a fim de conseguir eficácia na aprendizagem, rentabilizando o tempo e os recursos disponíveis, em função das pessoas envolvidas”.

Segundo Albano Estrela (1994, p. 9), a planificação é entendida como:

um inventário e organização de objectivos, conteúdos, métodos, meios e processos de avaliação (...) conjunto estruturado e detalhado de metas de trabalho, permitindo ao professor, organizar as suas actividades, seguindo três momentos: previsão, realização e avaliação.

Ainda Joaquim Azevedo diz-nos que “é difícil cumprir fielmente as previsões iniciais, uma vez que surgem numerosos imprevistos durante o processo ” (Azevedo, 2002, p. 18), ou seja, a planificação tem um carácter orientador das práticas e está sujeita a alterações, dado o andamento destas. Isto é, quando se dá um imprevisto é preciso que o professor esteja preparado para proceder à alteração do plano sem pôr em causa a competência que se pretende desenvolver. Entenda-se que o apoio deste documento facilita ao professor a realização regular e a adequação dos períodos do trabalho nas tarefas a decorrer na sala de aula. Por este motivo, sublinha-se que a planificação é um esboço incompleto, pelo que está susceptível a mudanças e a ajustamentos.

Corroborar esta ideia Miguel Zabalza, referindo que planificar consiste em:

prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir e como poderíamos levar a cabo um plano para as concretizar (Zabalza, 1994, p. 47-48).

Analisando as perspectivas dos diferentes autores pode-se constatar que existe uma convergência de ideias quanto à planificação como documento de previsão de acontecimentos (Azevedo, 2002, Zabalza, 1994, Estrela, 1994, Clark e Peterson, 1990). Quanto ao facto deste documento ser um exercício de reflexão, apenas Azevedo explicita esta ideia. Zabalza (1994), Clark e Peterson (1990) são unânimes na ideia de que a planificação é um documento orientador da prática, ela visualiza o futuro e delinea metodologias. Surge ainda a ideia de Azevedo referindo a planificação como um exercício de adaptação. Pode-se considerar esta adaptação face ao aluno, ao contexto e à situação que possa surgir. Na planificação é de extrema importância o conhecimento tanto do meio, como da escola e dos alunos, para que se conheça os alunos e se crie uma planificação que melhor se adapte às características circundantes.

Considera-se assim que “ la planificación del docente es un proceso articulado” (Clark e Yinger, 1979, cit. por Clark e Peterson, 1990, p. 458) e que aos professores cabe a responsabilidade de organizar a sua actividade iniciada com a planificação de forma estruturada de modo a evitar imprecisões e imprevistos.

Ao conceptualizar a planificação verifica-se que existem diferentes tipos. Neste sentido Clark e Peterson (1990) afirmam que:

en el curso de un año escolar, docentes experimentados realizaban no menos de ocho tipos diferentes de planificación. Los nombres de seis de estos tipos aluden al lapso de tiempo abarcado: planificación semanal, diaria, de largo alcance, de corto alcance, anual y del período lectivo. Los dos tipos restantes(planificación de unidad y de lección) hacen referencia a la unidad de contenido que fue objeto de la planificación (1990, p. 455).

Concretamente, sempre que existir uma preocupação mais ou menos complexa, tendo em vista alcançar determinadas metas, torna-se importante fazer uma previsão da acção a ser realizada e aí recorre-se ao tipo de planificação que melhor se ajusta face ao tempo e à acção que se pretende realizar.

A planificação e a tomada de decisão são vitais para o ensino e interagem com todas as funções executivas do professor. Quanto às mesmas, os citados autores referem que a planificação pode existir para: “satisfacer necesidades personales inmediatas (...); como meio para llegar a la instrucción (...); planificación al servicio de una función directa durante la instrucción” (Clark & Peterson, 1990, p. 459).

A investigação tem apontado para dois aspectos, o primeiro é que planificar é uma árdua tarefa para o educador/professor, pois “exige todo um trabalho prévio que afasta perigos de imprevisão ” (Azevedo, 2002, p. 18). Para além disso, “a planificação supõe um intenso exercício de reflexão ou adaptação” (Azevedo, 2002, p. 18). Assim sendo, o envolvimento do professor na construção de um plano de trabalho é de extrema importância, uma vez que tem de mostrar uma certa flexibilidade na construção do mesmo. O professor planifica para si, sendo este documento o seu instrumento de trabalho diário e orientador no desenvolvimento das tarefas. No entanto, não se deve esquecer de que este instrumento de trabalho não se torna estático e/ou finalizado.

O segundo aspecto realça que “o ensino planificado é melhor do que o ensino baseado em acontecimentos e actividades não direccionados” (Arends, 1995, p. 45). Assim, a planificação parece dar um sentido de direcção tanto a alunos como a professores; ajuda os professores na tarefa de gestão de tempo, de execução de actividades, entre outras, e os alunos a tornarem-se mais conscientes das metas implícitas nas tarefas de aprendizagem que têm de cumprir assim como na proposta /elaboração de novas actividades educativas, uma vez que permite uma melhor apropriação do que é suposto desenvolverem.

Neste sentido, pode-se concluir que o acto ou processo de planeamento é determinante na vida do professor e do aluno. Sendo a planificação uma ferramenta cujo objectivo pode ser o de aperfeiçoar a prática, torna-se indispensável a sua utilização e a integração de todos os elementos que os autores defendem. Planificar implica prever o que vai acontecer, realizar o que se propôs, e no final avaliar e reflectir sobre as metas alcançadas, entendendo que a planificação é parte integrante do trabalho, é aquilo que se propõe e que se pretende que seja alcançado.

## 2.1. Planificação das componentes do currículo

Ao planificar pode-se facilitar as insuficiências escolares, procurando adaptar ou adequar o programa curricular ao ritmo de aprendizagem dos alunos (flexibilidade do currículo), na perspectiva de promover um ensino que esteja ao alcance dos mesmos. Torna-se imperativo que o estabelecimento escolar elabore um plano de ensino que melhor se adapte ao contexto educativo. Sendo assim, a planificação no processo ensino-aprendizagem consiste em definir, a partir do perfil da turma, e por um determinado tempo, as competências e/ou objectivos que se pretendem desenvolver; que pretensões em relação ao projecto a ser desenvolvido pelos docentes; os conteúdos a serem abordados nas diversas áreas curriculares e não curriculares; as estratégias e os potenciais métodos de garantir aprendizagens; e a avaliação dos processos e produtos alcançados.

Concluindo, os principais elementos da planificação são assim: a) contexto e justificação; b) objectivos; c) conteúdos; d) experiências de ensino aprendizagem; e) plano de avaliação.

A idealização de projectar um plano de acção, considerando determinado contexto, parte da enunciação das necessidades que são evidenciadas e que servirão para orientar o planeamento de todas as componentes curriculares.

A este respeito, Ribeiro (1996, p. 45) refere que “ a concepção de currículos e programas de ensino ou parte da análise explícita dos fundamentos e orientações educativas que os justifiquem ou supõe, implicitamente, tal justificação norteadora que a todo o tempo (nas fases de planeamento ou implementação) convém clarificar”.

Desta feita, entende-se que a justificação permite contextualizar, dar respostas às propostas de aprendizagem, justificar o seu plano organizacional e desenvolver o ensino de forma a permitir aprendizagens.

Definir um “quadro de objectivos preenche a necessidade de se definir a intencionalidade fundamental do plano curricular, a sua direcção última e o quadro de resultados e produtos finais a alcançar” (Ribeiro, 1996, p. 41), o que se relaciona, por sua vez, com a competência que “integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*” (Abrantes, 2003, p. 9). Considera-se assim, como a capacidade que determinado indivíduo tem para resolver, através do seu *saber em uso*, os problemas com que se depara.

Num termo mais comum poder-se-ia definir objectivos como “aquilo que se pretende que o aluno aprenda, numa dada situação de ensino-aprendizagem, e face a um determinado conteúdo e conhecimento” (Roldão, 2003, p. 21) Esta autora, dá como exemplo de objectivos, “os seus alunos memorizarem as cidades europeias, saber situá-las nos respectivos países, localizá-las num mapa ou ainda que as situem em relação umas às outras” (Roldão, 2004, p. 21).

Nesta perspectiva, questiona-se se o objectivo é uma finalidade ou uma meta. Segundo a autora, “qualquer finalidade que se vise intencionalmente é um objectivo, mas nem todos os objectivos se orientam para a construção de uma competência” (Roldão, 2003, p. 22), pois “existe competência (ou competências), perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação (ou problema, ou questão, ou objectivo cognitivo ou estético, etc.)” (Roldão, 2003, p. 20). Entenda-se portanto que as competências são habitualmente desenvolvidas por cada indivíduo na sua dimensão pessoal, social e do saber, por isso competência tende a “ (...) ampliar-se e consolidar-se sempre” (Roldão, 2003, p. 21).

Nesta ordem de ideias, Ribeiro e Ribeiro (1989) afirmam que:

as finalidades educativas pretendem ser uma resposta para perguntas como estas: que espécie de pessoas se pretende que os alunos sejam, no final de uma determinada fase da sua escolaridade? (...). As finalidades antecipam a «imagem» definida, mais ou menos longínqua do que os educandos deverão ser, em consequência da formação e aprendizagens que lhes vão ser proporcionadas (Ribeiro e Ribeiro, 1989, p. 95-96).

Os objectivos no ensino são fundamentais na medida em que se consideram como intenção /finalidade que se pretende que o aluno atinja no processo de ensino-aprendizagem.

Por sua vez, no âmbito lectivo deve ser garantido ao aluno o desenvolvimento de competências nas mais diversas áreas curriculares, proporcionando experiências de aprendizagem em cada contexto. Desta forma “a competência diz respeito ao processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas” (Abrantes, 2003, p. 9).

No programa de ensino, existem competências gerais e competências específicas que são integrantes do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Neste documento, as competências gerais “pressupõe[m] que todas as áreas curriculares actuem em convergência” (Abrantes, 2003, p. 16). Todavia, torna-se evidente a importância destas competências, pois têm um carácter transversal no âmbito de todas as disciplinas do 1.º ciclo do ensino básico. As competências específicas dizem respeito a cada área disciplinar do 1.º ciclo do ensino básico.

No entender de Barreira e Moreira (2004, p. 20), “as competências desenvolvem-se na área do saber de cada disciplina (competências essenciais) mas, também, no campo de acção interdisciplinar (competências transversais)”, ou seja, todas as acções confluem numa finalidade comum.

No entanto, neste domínio existe ainda um longo caminho a percorrer, tal como afirma Maria do Céu Roldão (2003, p. 21). Na sua perspectiva “há que organizar melhor, com mais eficácia o trabalho das escolas hoje, unicamente porque o sistema de organização curricular uniformista e transmissiva que temos tido desde o século XIX, pensado para grupos sociais mais homogéneos, é incapaz de garantir a aprendizagem para todos”.

O conteúdo numa planificação trata da temática didáctica/matéria de ensino que se vai ensinar em contexto de sala de aula que advém da cultura disponível. Segundo Wulf e Schave (cit. por Zabalza, 1994, p. 118), o conteúdo “é a base através da qual as actividades de aprendizagem estão unidas entre si. Toda a tarefa didáctica tem um conteúdo, aquilo sobre que se trabalha e um aspecto formal, isto é, o trabalho ou operação que se realiza com e sobre esse conteúdo”.

Na perspectiva de Ribeiro, “os conteúdos curriculares definem-se como o conjunto de conhecimentos (factos, conceitos, generalizações ou princípios) presentes num plano ou programa de ensino e, em regra, organizados em torno de áreas ou matérias disciplinares” (Ribeiro, 1996, p. 123).

A forma como estes conteúdos são trabalhados deve ser clara e perceptível por todos. Eles podem ser determinados a partir de objectivos e da natureza de um programa, no caso da intervenção no estágio, objecto de reflexão neste relatório, a Reorganização Curricular e Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

No âmbito pedagógico existem várias formas de preparar um conteúdo. Para que tal aconteça deve ser seleccionado a partir de:

1. “Revisão de literatura especializada”;
2. “Identificação dos conteúdos axiais”;
3. “Processo experiencial” (Ribeiro, 1996, p. 124- 126).

O primeiro ponto refere a necessidade de se investigar ou rever informações sobre o assunto ou o tema a abordar. No que concerne ao ponto dois, o professor deve saber demarcar o que se torna fundamental e o que é acessório, e captar as relações existentes entre os

diversos pontos-chave. O último ponto refere-se aos procedimentos que se adoptam na perspectiva de abordar um tema ou um conteúdo.

Uma das garantias do efeito da aprendizagem na criança acontece se a planificação tiver um carácter didáctico. As actividades, experiências e estratégias adoptadas são elementos fundamentais para assegurar o sucesso das aprendizagens.

Neste sentido, António Ribeiro (1996) clarifica que as

«actividades de aprendizagem» designam o conjunto de oportunidades que se proporcionam aos alunos para realizar uma determinada aprendizagem, as quais são, geralmente, fornecidas pelos professores, criando um ambiente e situação externa que caracterizam aquelas actividades (Ribeiro, 1996, p. 156). A expressão «experiências de aprendizagem» pretende traduzir interacções com os alunos com o meio ou situação criada e, por isso, privilegia o significado que tem para os alunos e que resulta do seu envolvimento numa actividade ou oportunidade de aprendizagem; interacção (...) significativa do aluno com as condições e meios externos constituirá, assim, uma «experiência de aprendizagem» (Ribeiro, 1996, p. 156).

Entende-se, contudo, que as actividades de aprendizagem criam situações que permitem aos alunos adquirir ou viver determinadas experiências. A organização e sequência do processo de ensino-aprendizagem “deve ser planificada em termos de tipos de actividades, experiências e situações de aprendizagem a proporcionar, incluindo, pois, acções do professor e acções do aluno: estratégias/métodos, actividades, materiais e meios de ensino-aprendizagem” (Ribeiro, 1996, p. 42).

As situações de aprendizagem podem ser analisadas, segundo Ribeiro, em função de três aspectos:

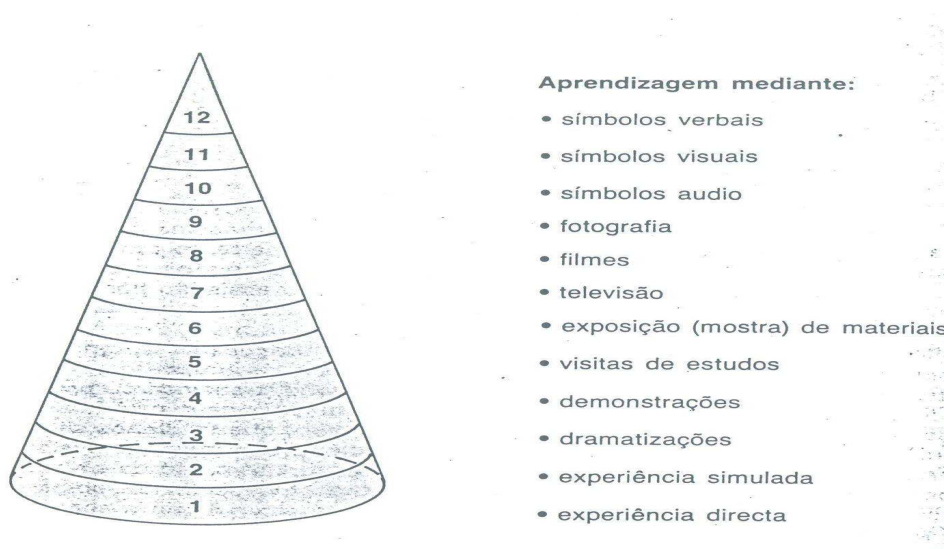
1. O controlo da situação;
2. O tamanho do grupo;
3. Acesso à aprendizagem.

O primeiro ponto explica que o controlo da situação pode recair sobre o professor, o aluno e/ou os materiais. Se for centrado nos alunos, o professor tem o papel de facilitador/colaborador do ensino, pois as actividades de aprendizagem resultam da contribuição do aluno. Se for centrado no professor as situações de aprendizagem são muito estruturadas e o docente possui o papel de controlador, impedindo que os alunos tenham um controlo próprio para a realização das actividades. Por último, as situações de aprendizagem podem ser definidas por manuais escolares, materiais ou outros. Neste caso, nem o aluno nem o professor têm controlo sobre a situação; as situações de aprendizagem são centradas nos materiais de ensino.

O ponto dois, tamanho de grupo, tem a ver com as dimensões dos grupos que se criam para a realização das tarefas. O trabalho pode ser desenvolvido individualmente, onde pressupõe o desenvolvimento de uma aprendizagem autónoma, sob uma maior ou menor orientação do professor. Esta situação de aprendizagem é favorável em turmas onde existem diferentes capacidades e ritmos de trabalho (Ribeiro, 1996, p. 156). O trabalho de pequenos grupos e de grande grupo torna-se eficaz em turmas onde existe a semelhança de algumas características ou níveis de desenvolvimento entre as crianças. Neste contexto, o professor tem uma maior facilidade de elaborar as tarefas para os grupos e o próprio grupo desenvolve um funcionamento social ou cooperativo (Ribeiro, 1996, p. 157).

O ponto três das situações de aprendizagem remete para a escolha da situação mais apropriada ao grupo. Pode-se verificar, por exemplo, que segundo o cone da experiência (Dale, 1969, cit. por Ribeiro, 1996), o acesso à aprendizagem pode ser feito através de diversas situações considerando que pode ir desde a proximidade com o real/material e observável até à leitura de códigos (aprendizagem simbólica).

**Figura nº 2 - Cone da experiência**



*In* Ribeiro (1996, p. 158). Desenvolvimento Curricular.

Em princípio, a forma mais eficaz de favorecer as aprendizagens é fazer o percurso a partir da base até ao topo. Segundo Gagné e Briggs (cit. por Ribeiro, 1996, p. 159), a aprendizagem nas situações da base do cone (experiência directa) é lenta mas segura «ao passo que no topo (aprendizagem por símbolos verbais) é rápida mas arriscada», no sentido em que a aprendizagem mediante símbolos visuais ou verbais é mais abstracta. Em todo o

caso, as situações e actividades de aprendizagem dependem dos propósitos e dos objectivos visados, de maneira que se pode combinar simultaneamente acções que envolvam todas as modalidades de aprender.

O plano de avaliação precisa ser entendido como elemento integrador da prática (Nova, 1997) por permitir a compreensão do nível de aprendizagem pretendida, em primeira instância, em relação aos objectivos curriculares, mas também quanto às aprendizagens realizadas e não previstas.

O plano de avaliação, considerado como um instrumento de trabalho,

pelo seu carácter sistemático e contínuo (...) implica paragens frequentes para efectuar o balanço do que se está a fazer, para se ajuizar as aprendizagens realizadas pelos alunos (recorrendo a técnicas de avaliação adequadas e diversificadas), numa perspectiva contextual (Nova, 1997, p. 14),

com vista a “atingir sempre metas ou objectivos” (Ribeiro, 1997 p. 5). Nas palavras do mesmo autor este plano de avaliação:

consiste em contribuir para o aperfeiçoamento do plano e programa elaborados, (...) fornecer informação sobre o «ponto» em que o aluno se encontra relativamente aos objectivos estabelecidos num programa ou unidade de ensino, servindo de orientação para o aluno (quanto à sua aprendizagem) e para o professor (quanto ao seu ensino) (Ribeiro, 1996, p. 170-171).

Na visão de Zabalza (1994, p. 16),

a avaliação é a componente curricular cuja função é oferecer informação sobre o conjunto do sistema, tanto no que se refere à natureza e aplicação prática de cada componente curricular, em si mesma considerada, como no que se refere ao funcionamento conjunto e à interacção de todas as componentes,

que permite assegurar: o controlo da qualidade do ensino-aprendizagem; contemplar vários ritmos de desenvolvimento e progressão; favorecer a confiança; e estimular o sucesso educativo de todos os alunos (Nova, 1997). Observa-se, assim, que as funções da avaliação da aprendizagem podem ser muito diversas (Serpa, 2010).

Para Maria do Céu Roldão “a preocupação com a avaliação constitui-se sempre como o motor oculto, mas central, de muitos processos de mudança, quer no sentido de sua aceitação quer no sentido da persistente estabilização desses mesmos processos” (Roldão, 2004, p. 40), o que significa que no campo educacional ela é indispensável, por poder contribuir para a mediação das capacidades de cada aluno e para o aperfeiçoamento ou melhoramento do sistema, sendo a avaliação vista como um elemento de importância central para o sistema educativo.

No campo da planificação do ensino, a avaliação tem o duplo objectivo de saber “se os alunos estão de posse das aptidões e conhecimentos necessários à unidade a iniciar” e também se “inversamente, os alunos adquiriram já os conhecimentos e aptidões da nova unidade (ou parte deles)” (Ribeiro, 1997, p. 27). Sendo assim, consideramos que a avaliação diagnóstica consistirá “na identificação de determinadas destrezas, atitudes, ou conhecimentos, a fim de permitir a adequação dos meios de instrução às características e situação peculiar dos alunos” (Santos Guerra, 1995, cit. por Serpa, 2010, p. 28).

Quanto à avaliação formativa, é realizada ao longo da execução das unidades de ensino (Ribeiro, 1997), e pode “limita[r]-se à regulação das acções do ensino para a turma (Queirós, 1997) ou de *feedback* aos alunos, sem que necessariamente promova o domínio dos saberes a todos e a cada estudante” (Serpa, 2010, p. 28). Com ela pretende-se, habitualmente, verificar se “a aprendizagem está a decorrer como previsto, nomeadamente no que respeita a conteúdos ou aptidões” (Ribeiro, 1997, p. 28).

Por sua vez a avaliação sumativa tem lugar quando “justifica uma operação de «balanço final» (...) que tem lugar em qualquer altura do ano (...) incidindo sobre vários pontos relevantes desses segmentos para a avaliação” (Ribeiro, 1997, p. 28).

### **3. Perspectivas da pedagogia diferenciada**

Com a nova abordagem reconstrutiva que se tem feito do conceito de currículo surgiu uma temática muito pertinente e actual: a diferenciação curricular, uma realidade patente nas nossas escolas graças à grande diversidade cultural nelas existente. Se hoje olharmos para as salas de aula, podemos constatar, cada vez com mais frequência, uma diversidade de alunos com características, perfis, ritmos de aprendizagem, valores, culturas, etnias e naturalidades diferentes, onde ainda existe um professor que “está preso num sistema concebido para tratar todos os alunos do primeiro ciclo como se fossem basicamente iguais” (Tomlinson, 2002, p. 12), aplicando-se o mesmo aos alunos da educação pré-escolar, facto propiciador de um possível aumento do insucesso escolar.

Considerada a heterogeneidade de alunos que se verifica nas escolas pode-se entender como positivo e saudável para todos os actores educativos, intervenientes na preparação do currículo, a “contextualização e a diferenciação da acção da escola e dos professores, de modo a garantir melhor as aprendizagens de todos os alunos” (Roldão, 2003, p. 20).

De acordo com Roldão (2003, p. 15), esta nova visão curricular segue duas vias principais, a primeira é uma abordagem questionante, que permite “dar sentido ao desenvolvimento teórico apresentado, articulando-o com a praxis docente que lhe serve de quadro referencial” e a segunda, trata-se de uma abordagem aos quadros teóricos, que tem como objectivo fazer um levantamento dos quadros contextual e temporal.

São bem reais, na profissão docente, as situações de multiplicidade social, cultural e económica dos alunos que povoam as turmas. Esta razão justifica por si só a tomada de medidas políticas que permitam uma diferenciação curricular. Este poderá ser um caminho para facilitar a integração de todos e auxiliar os professores a fazerem frente a um leque de questões, por vezes sensíveis, com que se deparam no seu dia-a-dia.

A responsabilidade pela adequação do ensino a cada criança é cada vez mais importante, sobretudo se se pensar que ela deve ser parte activa na sua comunidade educativa.

Este conceito de diferenciação curricular tem servido como accionador de grande parte das controvérsias que têm sido debatidas a nível curricular. Uma vez que, actualmente, as problemáticas educativas estão estreitamente ligadas a questões relacionadas com a diversidade dos discentes. Ainda para Roldão (2003, p. 17), esta é uma “problemática visível no quadro da massificação escolar”, o que, conseqüentemente, faz com que seja emergente, por um lado, a necessidade de atender à diferença e, por outro, a dificuldade de se conseguir ajustar as respostas da escola à urgência de colmatar algumas lacunas, que ainda se manifestam.

Para que a instituição escolar aprenda a lidar de forma harmónica com as especificidades da população estudantil, tão culturalmente diversificada, urge que se tomem medidas concretas sobre as práticas escolares. Compete aos docentes empregar esforços para que todas as culturas existentes nas suas salas de aula interajam entre si, devendo, para tal, evitar-se a manifestação de preferências culturais.

No âmbito do desenvolvimento educativo, em contexto escolar, a prioridade educacional é combater o insucesso escolar. No sentido de uma escola para todos, deve-se valorizar as crianças e convencê-las das suas potencialidades, promovendo formas de ensino que sejam as mais adequadas às suas características e necessidades. Para que tal seja possível, o professor deve delinear um plano de trabalhos que correspondam às especificidades da escola e da turma, envolvendo a própria criança na elaboração desse plano.

Mas, devemos pensar que os obstáculos encontrados pelas escolas e professores não facilitam mudanças no ensino. Ao longo dos tempos, a escola tentou gerir as diferenças,

mas fê-lo segundo uma filosofia educativa que não tinha em conta o conceito de inclusão. Tentava-se solucionar os problemas levantados pelas diferenças visto que havia consciência

delas, mas através de estratégias implementadas, acentuavam-se ainda mais as diferenças, aprofundando a discriminação (Graves-Resendes e Soares, 2002, p. 12).

Actualmente, fala-se em ajustamento curricular como conceito que trata de incluir a criança no plano de trabalho com tarefas específicas, contemplando as suas diferenças intelectuais e mesmo físicas. Como é comumente aceite, um professor deve encarar o aluno no seu todo e considerar tanto as suas capacidades como as suas fraquezas, quer falemos de leitura e escrita quer do próprio processo de aprendizagem. Por exemplo, havendo um currículo nacional, não se pode esperar que todos os alunos aprendam da mesma forma.

Este pressuposto torna fundamental conceber:

um currículo alternativo em termos de conteúdos culturais e não propriamente em função de níveis de conhecimentos ou métodos pedagógicos dado que a diversificação curricular não pode ser utilizada para dividir de forma maniqueísta os alunos em dois lados: de um lado, os bons alunos, orientados para aspectos cognitivos; do outro, os maus alunos, eufemisticamente os menos capazes, orientados para o saber-fazer, das realidades sociais (Pacheco, 2008, p. 181).

Embora a tarefa de transmissão e recriação cultural seja difícil, a escola deve criar em si mecanismos de discriminação positiva, que permitam desenvolver o currículo de acordo com as situações dos alunos. Para tal, o professor necessita olhar para a criança como ela é e proporcionar-lhe um ensino que garanta a aprendizagem. Logo, atender às especificidades é diferenciar o ensino.

A diferenciação pedagógica é um repto da escola actual, por um lado, pelas diferenças próprias de cada indivíduo que aprende de forma diferente, e, por outro lado, pela necessidade de mudança no ensino se se pretende atender a essas diferenças.

O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades (OCEPE, 1997, p. 25).

Considera-se a diferenciação pedagógica uma valorização das capacidades dos alunos mas também um desafio que “exige” do professor a capacidade de adequar ao aluno os objectivos e as situações de aprendizagem, capacitando a criança para responder às exigências do ensino; superar as expectativas do professor; ultrapassar barreiras problemáticas; e valorizar a sua auto-estima e a sua capacidade.

Por vezes, existe a percepção de que o ensino diferenciado é individual, o que vem dificultar o trabalho do professor nas turmas onde existem diversos níveis e/ou ritmos de aprendizagem. A verdade é que o ensino de um para um torna-se mais exaustivo para o professor na medida em que este também tem de gerir os restantes alunos da turma. Na tentativa de atender às especificidades de cada aluno, o ensino diferenciado é um modelo de

ensino que proporciona outras vias de aprendizagem, ou seja, recorre-se a métodos de trabalho diferentes e utilizam-se estratégias de ensino-aprendizagem diferentes para que todos os alunos possam experienciar de diferente maneira, seja em grande grupo, a pares ou individualmente, as actividades do currículo (Tomlinson, 2008).

De acordo com Boal e outros (1996, p. 7),

já em meados dos anos sessenta, quando a «teoria dos dons» fazia o seu caminho tranquilizador de consciências, Bloom demonstrou que são poucas as crianças afastadas do sucesso educativo por falta de desenvolvimento intelectual e que, pelo contrário, a maioria das crianças [...] é capaz de aprender conteúdos complexos, desde que haja uma adequação da organização escolar e das práticas pedagógicas às características dos alunos”, quer isto dizer que a “ pedagogia diferenciada condena a uniformidade dos ritmos de progressão e a uniformidade dos métodos, de didácticas e de práticas pedagógicas e organizacionais.

Assim, um aluno diferente não está condenado ao insucesso escolar, torna-se, pelo contrário, um elemento que necessita de ajuda, através de um ensino diferenciado de forma que se garanta a equidade das aprendizagens.

Há que salientar que o insucesso escolar de um aluno deriva de uma série de factores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo não se devendo estigmatizar as suas competências cognitivas. Há, no entanto, a necessidade de se verificar até que ponto estes factores afectam o desenvolvimento das capacidades das crianças. Neste sentido,

a pedagogia diferenciada tem como objectivo o sucesso educativo de cada um e, por isso, ela não é um método pedagógico, mas antes a assumpção a todo um processo global e complexo em que o ser /indivíduo, em todas as suas manifestações, é o centro condutor das acções e actividades realizadas nas escolas (...). Permite facilitar um processo de construção/formação global do indivíduo, [...], a estruturação do pensamento do aluno e a sua personalidade (Boal e outros, 1996, p. 19).

Para compreender a pedagogia diferenciada é necessário entender em que ela consiste e qual é a sua funcionalidade. Torná-la num processo integral nas salas de aulas de forma a produzir efeitos positivos nos alunos que dela necessitam, pelas mais diversas experiências sociais e culturais, é um desafio para professores que estão presos a um sistema de ensino colectivo que marca o mesmo ritmo de aprendizagem para todos.

Ana Cadima e outros (1997), Allan e Tomlinson (2002), Lídia Graves-Resendes e Júlia Soares (2002) e Francisco Sousa (2010) são alguns dos autores que consideram pertinente a temática em debate na medida que tem um carácter democrático e inclusivo.

Segundo Ana Cadima e outros (1997, p. 13), “ Diferenciar o ensino passa por organizar as actividades e as interacções, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didácticas enriquecedoras, tendo em conta as características e necessidades pessoais”.

Allan e Tomlinson (2002) defendem a ideia de que a diferenciação não remete apenas para o perfil do aluno mas também do professor, da sua capacidade de resposta às exigências das situações. Desta forma defendem que a diferenciação é:

uma forma de resposta pró-activa do professor face às necessidades de cada aluno (...). Resume-se simplesmente à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes (Tomlinson, 2002, p. 14).

Diferenciar práticas pedagógicas é a resposta do professor às necessidades dos alunos orientada por princípios gerais de diferenciação como: tarefas escolares; flexibilização na organização dos grupos de trabalho; e avaliação e ajustamentos contínuos (Tomlinson, 2008).

Segundo Maria do Céu Roldão (2000, p. 39), diferenciar o ensino é responder às especificidades de cada um, “é assim, [...] um meio de promoção da equidade, o que sustenta a ideia de que o esforço de diferenciação não deve só abranger o currículo nuclear, mas também elegê-lo como alvo da diferenciação por excelência”. Ao encontro do seu pensamento vai a definição que Francisco Sousa tem de diferenciação. Nas suas palavras a diferenciação curricular consiste na “adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (Sousa, 2010, p. 10).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar também fazem referência à diferenciação neste grau de escolaridade, mencionando que a mesma está implícita em todas as actividades, pois “o conhecimento da criança e a sua evolução constitui o fundamento da diferenciação que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (OCEPE, 1997, p. 25). Está, também, explícito que um dos objectivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar é “estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas” (OCEPE, 1997, p. 15), o que remete para a diferenciação obrigatória do ensino por se considerar que cada criança, por si só, é diferente dos outros.

Analisando as premissas, acima mencionadas, verifica-se que relativamente à primeira ideia de Ana Cadima e outros, a garantia das aprendizagens incide essencialmente na diferenciação do processo, ou seja, diferenciar actividades é uma forma de garantir as aprendizagens tendo em atenção as necessidades evidenciadas. A ideia de Cadima e outros relaciona-se com as autoras Allan e Tomlinson, na medida em que as mesmas defendem a diferenciação de tarefas escolares. No entanto, para as autoras também é fundamental a flexibilização na organização dos grupos de trabalho e avaliação e ajustamentos contínuos.

Acentuam a necessidade de tornar a diferenciação um passo pedagógico, por promover a equidade, fazendo-o através da adaptação do currículo às características do contexto educativo.

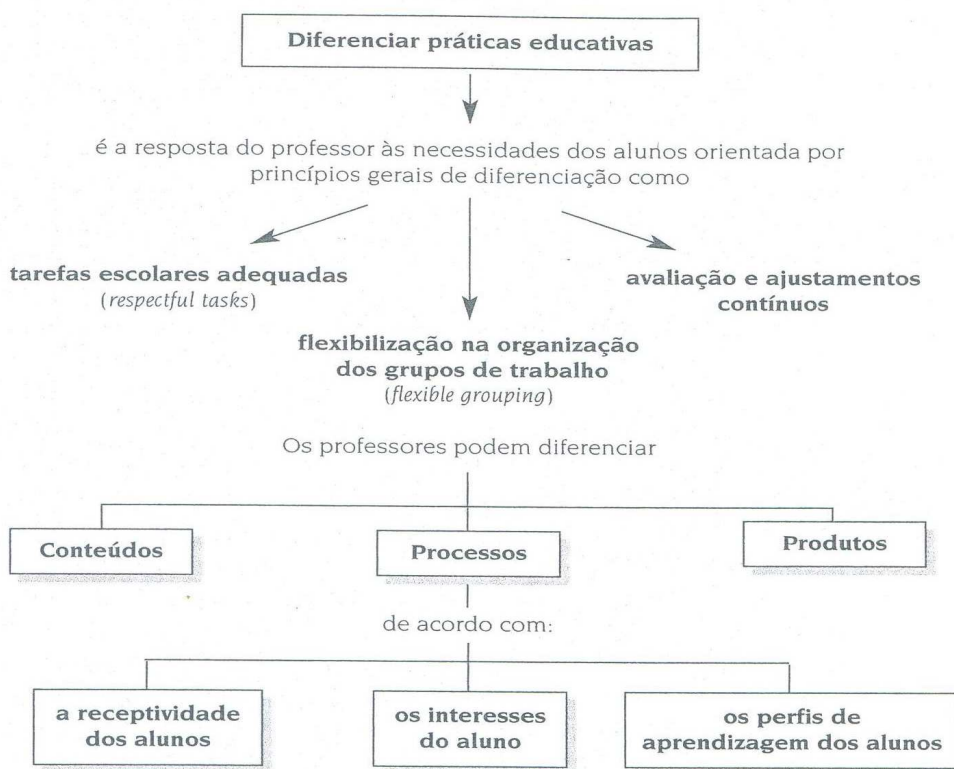
### 3.1 Concretização da diferenciação

Diversas abordagens (por exemplo, Tomlinson, 2008, Pacheco, 2008, Sousa, 2010) têm sido feitas à forma como a diferenciação pedagógica é desenvolvida no sistema educacional. A seguir iremos apontar algumas orientações propostas, procurando clarificar formas de as concretizar.

Coloca-se a questão de se saber como concretizar uma metodologia de trabalho assente no ensino diferenciado.

Allan e Tomlinson (2002) apresentam um mapa conceptual que mostra os componentes do currículo que podem ser diferenciados, com o sentido de melhorar ou contribuir para a facilitação das aprendizagens.

Figura nº 3 – Mapa conceptual da diferenciação pedagógica.



In Allan & Tomlinson (2002, p. 17). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*.

O quadro acima mencionado ajuda-nos a “pensar, planear e avaliar o sucesso de diferenciação pedagógica” (Allan & Tomlinson, 2002. p.17). Na perspectiva das autoras, as práticas educativas mais eficazes e efectivas são: tarefas escolares; flexibilização na organização dos grupos de trabalho e avaliação e ajustamentos contínuos.

Quanto às tarefas escolares elas deverão ser adequadas ao perfil do grupo/aluno, enquanto a flexibilização na organização dos grupos de trabalho aponta para o respeito das características, gostos ou interesses semelhantes. A avaliação e os ajustamentos contínuos deverão atender a todas estas variáveis.

Na parte prática deste relatório, procuramos corroborar o que as autoras afirmaram ao nível da diversificação das estratégias de aprendizagem, dos conteúdos e dos materiais.

### **3.1.1 O que diferenciar?**

Como já foi anteriormente evidenciado, e tendo em conta que Allan e Tomlinson (2002) consideram que os professores podem diferenciar os conteúdos, os processos e os produtos de acordo com a receptividade dos alunos bem como dos seus interesses e perfis de aprendizagem, podemos então concluir que diferenciar *conteúdos* constitui afinal “ajustar o material ou informação ensinados aos alunos à sua capacidade de leitura e compreensão” (Tomlinson, 2008, p. 117). Os conteúdos relacionam factos, conceitos, generalizações ou princípios, atitudes e competências correspondentes a uma disciplina e “incluem tudo aquilo que o professor planifica para a aprendizagem” (Allan & Tomlinson, 2002, p. 21), assim o professor poderá utilizar algumas formas de acesso aos conteúdos recorrendo à diversidade de material.

No que diz respeito ao *processo*, este, na linguagem escolar, está relacionado com a actividade em si, com a “oportunidade de os alunos processarem conteúdos ou ideias e capacidades com os quais tiveram um primeiro contacto” (Tomlinson, 2008, p. 127). Desta feita, “qualquer actividade ou tarefa eficazes envolvem os alunos na utilização de uma competência essencial para compreenderem uma ideia essencial” (Allan & Tomlinson, 2002, p. 23).

Quando se fala em diferenciar *produtos*, trata-se de “referir os itens que um aluno pode usar para demonstrar aquilo que aprendeu, compreendeu e é capaz de fazer em resultado de um prolongado período de estudo” (Allan & Tomlinson, 2002, p. 23). Ou seja, é um momento de avaliação final cujos trabalhos apresentados são de natureza diferente, por

exemplo, um portfólio do estudante e uma apresentação oral. Acrescenta-se ainda que os alunos podem envolver-se na avaliação do seu produto o que permite desenvolver e alargar os seus conhecimentos, envolvendo-se numa actividade de natureza cognitiva, crítica e criativa com o intuito de reforçar a sua aprendizagem (Allan & Tomlinson, 2002).

Concluindo, a explanação anterior permite-nos tomar consciência de que a aprendizagem numa sala de aula pode ser proporcionada tendo em conta três factores: a receptividade dos alunos, os seus interesses e os perfis de aprendizagem.

Quando falamos em receptividade, trata-se de “idealizar e proporcionar escolhas de aprendizagem com graus diferentes de dificuldade” (Allan & Tomlinson, 2002, p. 24).

Quanto ao interesse, deve-se proporcionar actividades que se relacionam o máximo possível às preferências dos alunos. Para tal o professor deve conhecer os seus gostos e inclinações para que o envolvimento destes na actividade seja maior (Allan & Tomlinson, 2002).

Relativamente ao perfil de aprendizagem, o professor deverá ter em conta os estilos de aprendizagem, o talento dos seus estudantes e o tipo de inteligência, com o sentido de diferenciar situações de ensino em função do perfil de aprendizagem

Com base nestas informações, facilmente se conclui que a diferenciação do ensino exige trabalho exaustivo de planeamento, na sequência do conhecimento aprofundado do aluno não excluindo ajustamentos espontâneos durante as situações de ensino.

### **3.2 Estratégias de gestão pedagógica propícias à diferenciação**

No campo da diferenciação pedagógica não deixa de ser também importante referir que a aprendizagem se pode desenvolver recorrendo a um conjunto diversificado de estratégias pedagógicas e dispositivos didácticos.

Graves-Resendes e Soares (2002), Allan e Tomlinson (2002) são unânimes quando enumeram algumas estratégias de aprendizagem para os alunos, nomeadamente: i) actividades que estimulem a elaboração de produtos relacionados com a manifestação do que hoje se considera ser a multiplicidade das inteligências; ii) livros, textos, fichas de trabalho diferentes em função das necessidades dos alunos; iii) material gravado; iv) actividades relacionadas com a realização de tarefas, que possam constituir alicerces de aprendizagens a efectuar posteriormente; v) sessões lectivas dirigidas para pequenos grupos; vi) grupos de investigação

responsáveis por abordar temáticas e problemas específicos visando a realização de um trabalho de natureza mais ampla; e finalmente vii) círculo de estudo (estudo autónomo).

Uma vez que a diferenciação do ensino é uma garantia se se tiver em consideração tudo o que foi mencionado anteriormente, acredita-se que exista uma maior e melhor eficácia na aprendizagem e conseqüentemente se possa falar do sucesso da diferenciação pedagógica.

É neste contexto que emerge o conceito de escola inclusiva, o mesmo será dizer uma escola de todos e para todos, que preconiza os princípios de igualdade, em que todos têm acesso ao ensino, independentemente, das suas características sociais, físicas, intelectuais, culturais e individuais. O cerne da questão reside no facto de se saber fazer os ajustamentos, mais correctos, na própria instituição escolar, de forma a que esta consiga atender a um número tão variado de factores que incidem sobre o tema da diferenciação cultural.

Concluindo, segundo Cadima, A. e outros (1997, p. 27) “Não se trata de adoptar simplesmente um conjunto de técnicas inovadoras, mas sim de as reflectir e avaliar entre pares, os resultados obtidos na prática, as dificuldades encontradas e as estratégias adoptadas para as ultrapassar”.

**Capítulo II - A Prática Educativa no Contexto Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do  
Ensino-Básico**

O presente capítulo incide sobre a abordagem a duas práticas educativas distintas desenvolvidas pela formanda, nomeadamente na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, iniciando-se pelos objectivos das análises a efectuar e pelos procedimentos metodológicos adoptados na recolha dos dados do estágio.

## **1. Objectivos do relatório de estágio**

Constam deste segundo capítulo os seguintes objectivos:

1. Enquadrar, em termos metodológicos e no âmbito do estágio, os procedimentos de recolha dos dados que aqui serão analisados;
2. Descrever e analisar a prática educativa em diferentes contextos, mobilizando conhecimentos científicos da área das ciências da educação;
3. Compreender como o desenvolvimento de determinadas estratégias pode promover no aluno capacidades cognitivas e atitudinais.
4. Reconhecer se a experiência de escolarização assente num ensino diferenciado permite ao aluno aprendizagens significativas.

A partir da formulação destes objectivos, busca-se fazer uma descrição do trabalho desenvolvido, importante para a posterior análise que será feita como forma de se verificar em que medida estes objectivos centrais do relatório de estágio são alcançados. Posteriormente, procede-se à apresentação dos resultados dos trabalhos desenvolvidos, mas, já a seguir, avança-se com os procedimentos metodológicos usados para a recolha de dados e com a apresentação dos contextos em que decorreram as práticas do estágio.

## **2. Procedimentos metodológicos**

Nesta secção será abordada a forma como se recolheram os dados relativos às práticas educativas que são objecto de análise, neste relatório.

### **2.1 Procedimentos de recolha de dados para a análise das práticas educativas**

A recolha de dados para este relatório de estágio foi feita tendo em conta os seguintes procedimentos: observação (distanciada, espontânea e participante), produções dos alunos e recolha documental.

Em termos de observação, destaca-se a observação directa que é aquela em que o investigador procede directamente à recolha das informações/acções que irá analisar e que, no caso da formanda, constituiu o principal meio adoptado para documentar as actividades decorridas no estágio. Esta técnica é especial nestas circunstâncias e, para além de ser “um dos pilares da formação de professores” (Estrela, 1994, p. 57), “permite estudar fenómenos através das manifestações comportamentais” (Azevedo, 1994, p. 29).

O investigador, nesse caso a formanda, usou a observação distanciada quando acompanhou os trabalhos desenvolvidos pela professora cooperante e pelas colegas de estágio, sendo possível registar directamente as informações das crianças, suas acções, reacções e comportamentos perante determinadas situações (realização de tarefas e relação com os colegas) e em diferentes contextos em que as mesmas se encontravam, sendo estes, fundamentalmente, o recreio, a sala de actividades (no pré-escolar) e a sala de aula (no 1.º ciclo). Os sujeitos observados, em regra geral, não intercederam na elaboração da informação procurada, porque esta foi manifesta e recolhida directamente pela formanda. No entanto, houve momentos em que esta observação deu lugar à observação participada. Assim, durante o desenvolvimento das actividades, em momentos pontuais, a formanda mantinha uma interacção com as crianças /alunos, não deixando de ser observadora. A este respeito Estrela (1994, p. 36) afirma que a observação participada “corresponde a uma observação em que o observador poderá participar de algum modo na actividade do observado, mas sem deixar de representar e seu papel de observador”.

No que diz respeito à observação participante, Albano Estrela salienta também que esta técnica de recolha de dados “situa-se preferencialmente num plano de novas situações resultantes da interacção do observador” e “ (...) é fundamentalmente uma técnica de análise

qualitativa do real centrada na interpretação dos fenómenos, a partir das diversas significações que os participantes na acção lhe conferem” (Estrela, 1994, p. 33). Esta técnica ocorreu no envolvimento da formanda com a turma, na sua interacção e relação com o grupo e com cada criança. À medida que se desenvolviam as acções, a formanda tinha a oportunidade de registar as evidências de aprendizagem que serviriam à mesma para elaborar um plano de intervenção como forma de dar retorno às motivações ou dificuldades das crianças.

No entender de Ludke e André (1986, cit. por Rainha, 2007, p. 106), estas duas últimas técnicas de recolha de dados permitem que “o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos”. Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para descobrir aspectos novos de um problema (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Neste sentido, considerando as palavras de Albano Estrela (1994, p. 27) “o professor deverá ser capaz de recolher dados e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação”, de forma a dar resposta às necessidades evidenciadas e/ou problemáticas persistentes na escola e/ou sala de aula.

Uma outra maneira genuína de verificar as evidências de aprendizagem das crianças é consultar os recursos de tais sujeitos, como por exemplo, manuais escolares, cadernos, produções dos próprios e fichas que constam no seu dossier formativo, o que, de facto, tornou-se uma técnica muito importante para a formanda, na medida em que, recorrendo à mesma conseguiu retirar algumas ilações quanto a aprendizagens efectuadas.

Quanto à recolha documental, foi uma técnica utilizada no período de estágio da formanda, sobretudo antes da sua intervenção, participando apenas como observadora do contexto e durante o processo de formação pedagógica. Neste aspecto, a mesma teve a possibilidade de recorrer a documentos oficiais que constituem uma fonte de informação imprescindível à compreensão do contexto circunscrito bem como à individualidade do grupo e das crianças e que brotam de uma avaliação interna com a finalidade de identificar as problemáticas do contexto escolar.

Desta feita consultou documentos como o Projecto Educativo de Escola, o Projecto Curricular de Turma, o Plano Anual de Actividades, com a finalidade de combater carências evidenciadas aos mais diversos níveis e promover um ensino que facilitasse o sucesso educativo.

### **3. Caracterização dos alunos e seu contexto educacional - pré-escolar**

Esta secção remete para a apresentação de dados recolhidos no PEE e no PCT em momento de estágio na educação pré-escolar, nomeadamente as caracterizações do contexto escolar, com vista a dar a conhecer o meio envolvente, a escola e a turma na qual foram desenvolvidos os projectos de formação da formanda.

Convém clarificar que estes dados apontam para uma recolha documental realizada no início do estágio da formanda, pelo que, posteriormente, no decorrer das análises efectuadas a diversas situações, se possa verificar que alguns aspectos destas caracterizações iniciais sofreram alterações. Também importa comentar que, nalguns casos se estabelece a relação entre as características iniciais e actividades que foram desenvolvidas ao longo do estágio.

#### **3.1 Caracterização do meio circundante e potencialidades promovidas nas crianças**

De acordo com o Projecto Educativo da Escola Básica Integrada de Roberto Ivens (unidade orgânica), esta integra 6 estabelecimentos de ensino básico, entre eles a EB/JI de Matriz (escola onde decorreu o estágio da formanda) que se situa na Freguesia de S. Sebastião (Rua José do Canto), localizada no concelho de Ponta Delgada.

Pela sua área geográfica, a escola está repleta de serviços acessíveis e passíveis de serem visitados. O Museu Carlos Machado foi o destino de uma das visitas de estudo. Neste, as crianças tiveram a oportunidade de visitar e ficar a conhecer os seguintes aspectos: espécies raras de animais que já existiram e ainda existem no nosso meio tal como o Priolo; a evolução de um vulcão e a formação de uma ilha através de suporte audiovisual, projectando posteriormente em papel o que foi observado; as projecções em azulejos referentes ao século XIV, com a intenção de as crianças conhecerem a vivência dos antepassados nos Açores.

Um outro serviço disponível foi a Polícia de Segurança Pública que, neste caso, se disponibilizou para ir à escola fazer uma acção de sensibilização às crianças e explicar-lhes qual a forma mais segura de andar na rua; o Jardim José do Canto, que serviu de inspiração na realização de uma actividade pedagógica e que permitiu a envolvência da criança com a natureza.

Considera-se contudo que persista a ligação da escola com outras instituições e serviços pois estabelece-se um elo de socialização entre os diferentes contextos que de certa forma constituem um suporte para o desenvolvimento curricular. “O meio social em que a criança

vive influencia a sua educação beneficiando a escola da conjugação dos esforços e dos recursos da comunidade para a educação das crianças” (Orientações Curriculares, 1997, p. 21).

Em termos de localização e acessibilidade, a escola tem vindo a ter um aumento significativo de matrículas porque as famílias procuram, assim, inscrever as crianças em núcleos escolares que se encontram mais próximos dos seus locais de trabalho. Constata-se, também, uma grande heterogeneidade social, económica e cultural das famílias. Pode-se encontrar famílias com formação média e/ou superior e também famílias com níveis escolares muito baixos, como o 4º ano (antiga 4.ª classe), 5º e 6º ano de escolaridade, e fracos recursos económicos, sendo alguns mais baixos do que o salário mínimo nacional.

### **3.2 Caracterização da escola**

Com base no PEE e segundo o que a formanda pôde constatar, a EB/JI de Matriz é um estabelecimento de ensino público que abarca a educação pré-escolar e o ensino do 1º ciclo do ensino básico.

Os espaços físicos mais salientes desta escola para a realização do estágio foram o polivalente, utilizado na dinamização de actividades de Expressão e Educação Físico-Motora, o refeitório, indispensável nos momentos das refeições diárias, a cozinha, apetrechada com os instrumentos necessários à confecção das actividades gastronómicas, uma arrecadação de Material de Educação Física, quatro arrecadações de material pedagógico, uma despensa, o campo de jogos e o parque infantil onde as crianças passavam a maior parte do tempo durante o intervalo.

Frequentaram a educação pré-escolar cinquenta e oito crianças e duzentas e vinte e oito o 1.º ciclo do ensino básico. Com apoio educativo estavam trinta e cinco crianças e na educação especial estavam catorze crianças.

Quanto aos seus princípios pedagógicos, com base nos projectos educativos, a formanda destaca os seguintes: Promover a formação integral do aluno como sujeito consciente, autónomo e socialmente interveniente, alicerçada nas três dimensões educativas: formação pessoal e social e aquisição de saberes/competências para o exercício de uma cidadania responsável; Conceber estratégias/actividades diversificadas e significativas que criassem condições para a transdisciplinaridade de aprendizagens, tendo em vista o desenvolvimento das competências a adquirir pelos alunos (*In* Projecto Educativo de Escola. EBI de Roberto Ivens, Triénio, 2008/2009 – 2009/2010 – 2010/2011).

Da consulta feita ao PEE, na fase do Pré-escolar, a formanda constatou que a escola realçou de uma forma geral alguns aspectos importantes que ela pode trabalhar com a turma, sendo de salientar, na dimensão psicossocial, a necessidade de atender às situações de desmotivação e desinteresse face à realização de tarefas e de falta de iniciativa dos alunos. Na dimensão mais académica, o insuficiente domínio das competências de Língua Portuguesa e Matemática por parte dos alunos, o que implicou uma acção concisa sobre estes domínios já no pré-escolar, de forma a reduzir insuficiências apontadas no PEE; o elevado número de alunos com dificuldades de aprendizagem; algumas práticas pedagógicas e metodologias aplicadas nem sempre conducentes aos interesses e necessidades dos alunos; dificuldades em implementar um ensino diferenciado, dadas as características de cada aluno (*In Projecto Educativo da Escola*).

Efectuando uma análise ao Plano Anual de actividades, verificou-se que o tema da escola para o corrente ano lectivo era “Eu e o Mundo à minha volta” o que implicava que se desenvolvessem acções relacionadas com esta temática, o que veio a concretizar-se no âmbito da prática da formanda, abordando conceitos relacionados entre as crianças e o meio que as rodeava.

### **3.2.1 Caracterização da sala de actividades do jardim-de-infância**

Esta caracterização foi realizada com base nas observações iniciais feitas pela formanda à estrutura e ambiente da sala como espaço lúdico e pedagógico, no desenvolvimento de actividades.

Neste contexto, foi visível que a sala do jardim-de-infância era uma sala ampla e colorida, com luminosidade e acesso a um espaço aberto (antigo recreio), que podia ser aproveitado para realizar actividades lúdico-pedagógicas (o que mais tarde veio a acontecer, na realização de um cantinho de jardinagem). Espaços como este podem permitir “à criança uma vivência plural da realidade e a construção de experiências dessa pluralidade” (Formosinho, 1998, p. 68).

O espaço fechado, a sala de actividades, apresentava condições que, no entender da formanda, proporcionavam confiança, segurança e bem-estar a todas as crianças. Estas características permitem evocar a ideia de que “Um espaço educacional desta natureza torna-se condição necessária [...] para que a aprendizagem activa que nele emerge seja um suporte central das aprendizagens curriculares” (Formosinho, 1998, p. 68). Assim, em toda a sua

aérea podiam-se ver as produções das crianças que estavam expostas por toda a sala e que reflectiam certas aprendizagens conseguidas pelas mesmas. Para além disso, era uma sala apetrechada de material pedagógico, tais como livros, legos, jogos de mesa, puzzles, jogos de memória e de associação, entre outros.

Relativamente à organização do espaço, pôde-se constatar que esta se assemelhava ao modelo curricular *High-Scope* pelo facto de a sala estar organizada em “áreas de actividades para permitir aprendizagens curriculares (...) além de ser indispensável para a vida em grupo (...)” (Formosinho, 1998, p. 67). Neste contexto, a sala de actividades em questão encontrava-se dividida em seis áreas distintas: área de acolhimento, aprendizagem, área da biblioteca, a área de desenvolvimento social e pessoal, área de artes criativas, área das ciências e tecnologias e área da matemática.

A potencialidade destas áreas ou cantinhos consiste numa aprendizagem pela acção (modelo construtivista) que, no entender de Maia (2008, p. 35), permite que as crianças sejam “encaradas como agentes activos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo, enquanto transformam as suas ideias e interacções em sequências lógicas e intuitivas do pensamento e acção. Desta forma elas aprendem conceitos, formam ideias e criam os seus próprios símbolos ou abstracções, através de actividade auto-iniciada – a criança move-se, ouve, procura, sente, manipula”.

Quanto à organização das mesas, estavam dispostas de duas formas: por um lado, a designada “mesa de trabalhos”, onde se desenvolviam as actividades orientadas pelo professor e, por outro, as mesas de jogos que as crianças utilizavam, quando a sua escolha era brincar com os jogos.

### **3.2.2 Caracterização do grupo de crianças**

A observação de uma turma tem como finalidade “conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (OCEPE, 1997, p. 25).

Nesta linha de orientação, a formanda deu início ao seu projecto de intervenção, observando uma turma com a intenção de ficar a conhecer o público com quem iria trabalhar, assim como equacionar que metodologias e estratégias seriam as mais adequadas.

Neste sentido, constatou que o grupo da *sala verde* que frequentava o jardim-de-infância era constituído por vinte crianças, das quais dez eram meninos e dez eram meninas, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, frequentando pela primeira vez o ensino pré-escolar. Das vinte crianças que frequentavam o jardim-de-infância (designadas à frente por letras), uma era de nacionalidade americana e as restantes portuguesa. Existia ainda uma criança com Necessidades Educativas Especiais (tríssomia 21) que usufruía de apoio especializado prestado por uma educadora especializada.

No que concerne às características das crianças verificou-se, através da observação de 02 de Fevereiro (anexo1), que a turma, em geral, era empenhada e participativa, envolvendo-se no desenrolar dos trabalhos de livre e espontânea vontade, embora alguns elementos nem sempre evidenciassem facilidade em certos desempenhos.

Nesta primeira fase de caracterização, constatou-se que o grupo, em geral, já dominava algumas competências no domínio do saber-ser, saber-estar, saber fazer e saber empírico.

Em termos de conhecimentos, e numa fase inicial, verificou-se, por exemplo, que as crianças sabiam a estação do ano em que se encontravam, o que levou a formanda a interrogar-se se seria só esta ou se já reconheciam as restantes. Sabiam também o acontecimento ou efeméride que se aproximava (Carnaval), e as formas geométricas. Na realização de um trabalho de expressão plástica, recorte das figuras geométricas, notou-se alguma dificuldade na aplicação da informação dada pela professora, que detectou a necessidade de uma intervenção “reparem na imagem: o chapéu pequeno é para a menina e o chapéu grande é para o menino” (observação dia 02 de Fevereiro). Quanto à criança com NEE, verificou-se que ela não se interessava muito por actividades desta natureza, o que motivou a educadora a chamá-la e incentivá-la a pintar. Sentou-a na mesa, colocando-lhe o desenho à frente para pintar. Observei que esta estratégia não resultou. Num breve instante “desligou-se” da actividade, saindo da mesa e isolando-se num dos cantinhos. Mais tarde, numa das intervenções da formanda, constatou-se novamente a mesma reacção desta criança, relativamente à execução de uma outra execução plástica.

Outra característica verificada neste grupo foi a apetência que manifestava para a realização de um determinado trabalho, duas vezes por semana, que consistia em saber o que são palavras, o que são sílabas, quantas sílabas formam uma palavra e o que são rimas. Esta predisposição para aprender conteúdos de consciência fonológica são naturais porque se encontravam em fase transitória para ao 1º ciclo, mostrando evidências de aprendizagem quer ao nível dos conhecimentos quer ao nível da sua aplicação em jogos. Sabiam que, por

exemplo, Diogo rimava com Rodrigo e que os mesmos nomes são constituídos por três sílabas. A noção de sílaba foi ensinada pela educadora recorrendo à estratégia de bater palmas, explicando que o número de palmas que se dava correspondia ao número de sílabas que o nome da criança tinha.

Um aspecto também notado nesta turma foi o facto de gostarem muito de interpretar diferentes papéis familiares e sociais, elegendo de preferência o cantinho “da casinha”.

Foi notória também a sua atenção na exploração de livros, quer em suporte de papel, quer em suporte digital. Apontando para este último formato, destaca-se ainda o gosto das crianças pelas TIC, na medida em que solicitavam à educadora a possibilidade de contactar com estas tecnologias diariamente.

Com base noutras intervenções mais tardias, 15 e 16 de Março (anexo 2), pôde-se constatar que, de forma geral, todas as crianças conseguiam reconhecer os números até vinte, identificar letras (normalmente as do seu nome), fazer contagens e identificar, correctamente e sem ajuda, o estado do tempo e até mesmo resolver problemas e contornar situações. Notou-se que as crianças G, H e D mostraram mais dificuldades neste domínio.

Relativamente ao domínio do saber ser e do saber estar, verificou-se que as crianças A, AC, B, C, H, M e M1 eram autónomas na medida em que tomavam iniciativa própria para fazer os trabalhos propostos, sem pedirem constantemente ajuda à educadora ou à formanda. Arrumavam os seus materiais, quer fosse após as actividades orientadas, quer fosse quando terminavam de estar nos cantinhos (brincadeira livre). A criança AC e a B eram mais sossegadas e responsáveis pelo seu trabalho. Já a criança H era muito sociável, mas participava nos diálogos só quando lhe apetecia, pois, por vezes, saía do “mundo real” e desprendia-se por completo das actividades, principalmente actividades que implicavam a concentração e/ou destreza manual.

As crianças B, C e C1 destacavam-se por serem muito respeitadoras de regras. Sabiam aguardar a sua vez para falar, esperando sentadas enquanto não eram chamadas para o comboio.

Relativamente ao domínio do saber fazer, foram notórias dificuldades no recorte de materiais (manuseamento da tesoura) nas crianças R, P, A e I. Necessitavam de trabalhar mais este aspecto. O constante desinteresse que a criança H demonstrava pelas actividades que implicam a motricidade fina não a ajudavam no desenvolvimento desta vertente, pois tornava-se uma constante a sua recusa por este tipo de tarefa.

No que se refere a trabalhos cooperativos em grupo alargado, constatou-se que todas as crianças se envolviam activamente nas dinâmicas, como foi o caso da dramatização de

papéis familiares. Constatou-se que as mesmas, inclusive as mais inibidas, acabavam por ter uma boa relação entre si e com os outros, para além de atingirem os objectivos comuns ao grupo. Estávamos perante a aprendizagem experiencial que se tornava muito significativa para os alunos.

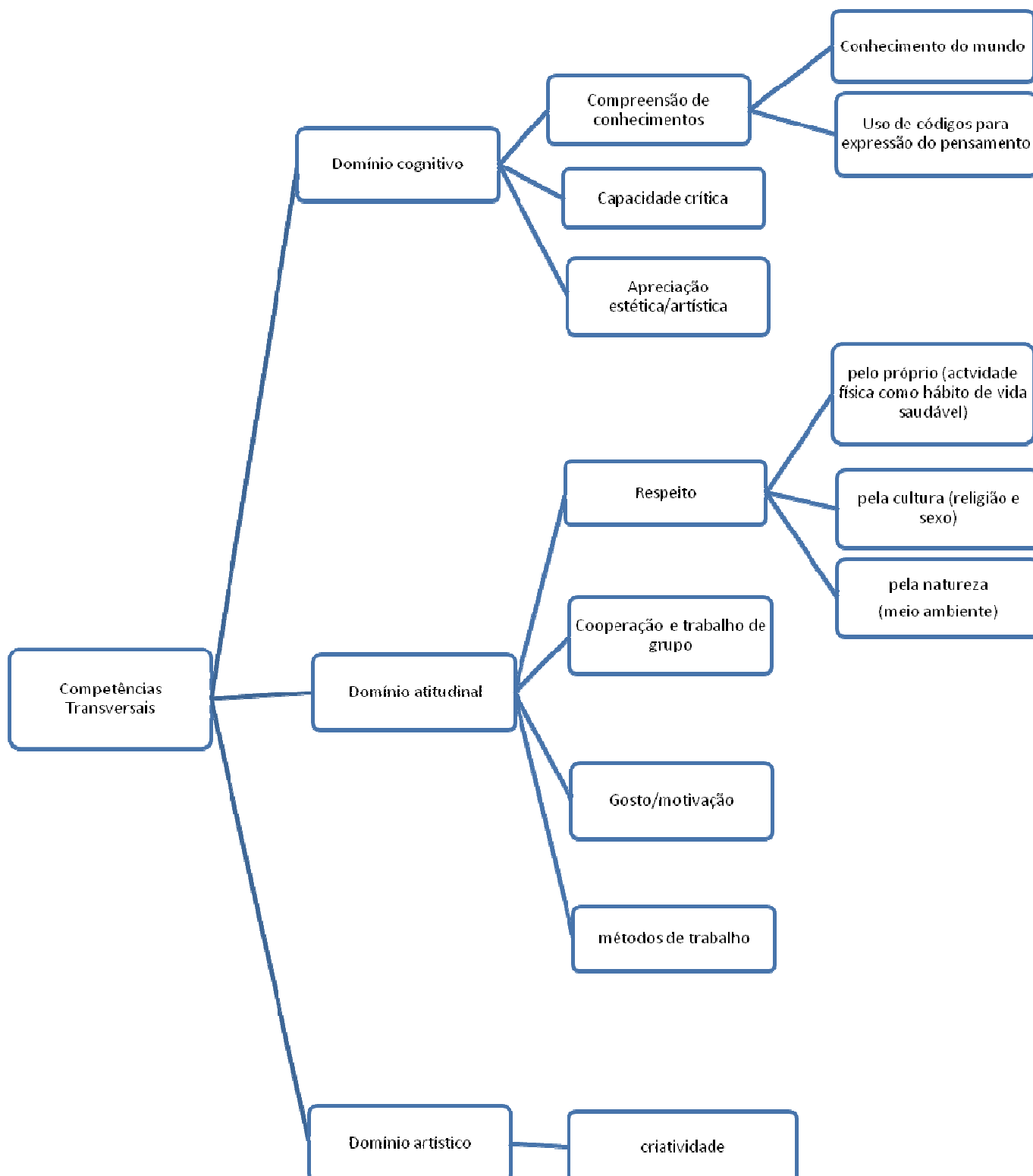
### **3.3 Descrição, análise e apresentação dos resultados de actividades desenvolvidas no âmbito de práticas de estágio na educação pré-escolar.**

Como forma de verificar as intenções de acção com este grupo e como já foi mencionado, tornou-se essencial a consulta ao Projecto Curricular de Turma do jardim-de-infância. Verificou-se que este está construído com base nos acontecimentos e efemérides que acontecem ao longo do ano, considerando que a partir destes é possível abranger um leque de competências a trabalhar e que “as datas festivas não se esgotam nos trabalhos de expressão plástica e musical, são pelo contrário um mar de possibilidades suficientes para que as crianças atinjam, em todas as áreas, os objectivos necessários à sua idade” (*In* Projecto Curricular de Turma).

Nesta perspectiva, as acções planeadas pela formanda para as crianças estavam relacionadas também com os objectivos do Projecto Curricular de Turma que era um projecto do educador, contemplando também objectivos baseados na informação recolhida através das observações realizadas pela formanda.

Assim, e após a análise do PCT, a formanda construiu a Figura n.º 4 que dá uma visão geral das competências transversais que constam no PCT do jardim-de-infância. Estas foram organizadas a partir de dois domínios básicos: o cognitivo e o atitudinal (sobretudo ao nível das relações interpessoais e intrapessoais).

**Figura nº 4** – Competências transversais explícitas no Projecto Curricular de Turma da EB/JI de Matriz.



A Figura n.º 4 explica-nos que, no Projecto Curricular de Turma, se destaca um conjunto de competências transversais que assentam principalmente em dois domínios: o cognitivo e o atitudinal.

O domínio cognitivo remete para a capacidade de pensamento da criança, desde os processos mais simples aos mais complexos, perante determinada situação ou experiência, impulsionando a compreensão dos conhecimentos, (nomeadamente o conhecimento do mundo e a utilização de códigos para expressão do próprio pensamento - inteligência verbal/linguística, inteligência lógico - matemática), a capacidade crítica (raciocínio)

O domínio atitudinal aponta para a capacidade de relação ou valorização do trabalho desenvolvido pela criança e com os outros. No âmbito deste domínio, pretende-se trabalhar competências como o respeito (pelo próprio, pela cultura e pela natureza), a cooperação em grupo, a autonomia, o gosto/motivação e os métodos de trabalho.

Por último, o domínio artístico que aponta para o desenvolvimento e a apreciação artística/estética (sobretudo ao nível da inteligência visual/espacial).

Desta forma, entende-se que o professor terá de proporcionar situações de ensino-aprendizagem que permitam às crianças, a partir de experiências e conhecimentos, desenvolver todas estas competências.

Segundo Leite, Malpique e Santos (1994, cit. por Paula Rainha, 2007, p. 55), “o professor será sempre um recurso importante para o grupo, na medida em que poderá dar informações sobre aspectos teóricos, práticos e técnicos. O seu papel é fundamental em intervenções oportunas, actuando mais ou menos conforme as características e solicitações dos alunos, sempre no sentido de desbloquear tensões e pontos críticos surgidos durante o desenvolvimento dos trabalhos”. A este respeito, Bartolomeis (1984, p. 78) salienta que o professor “deve apelar para os interesses, não para interesses de qualquer natureza e consistência, mas apenas para aqueles que estejam solidamente implantados em necessidade reais” e uma das formas de apelar para esses interesses é “actuar estrategicamente face a uma actividade de ensino-aprendizagem” (Font, 2007, p. 10), o que implica “ser capaz de tomar decisões «conscientes» para regular as condições de delimitam essa actividade, deste modo, conseguir o objectivo pretendido” (Font, 2007, p. 10).

A partir dos documentos consultados criou-se então um projecto de formação que fosse ao encontro das áreas de incidências prioritárias para este grupo de crianças. O Quadro n.º 2, que pretende ser uma síntese do projecto formativo desenvolvido pela formanda no âmbito das suas acções, dá-nos uma visão geral dos principais momentos em que se

desenvolveu as competências constantes da Figura 4 e competências que, embora não evidenciadas no PCT, foram trabalhadas pela formanda, tais como o desenvolvimento da psicomotricidade (motricidade fina e global), a resolução de problemas e a consciência fonológica (iniciação à pré-escrita). É de referir que estes aspectos, embora não explícitos no PCT, foram igualmente trabalhados pela educadora titular, como ficou claro em informações já dadas aquando da caracterização do grupo de crianças.

**Quadro nº 2** – Visão geral dos domínios e das competências desenvolvidas pelas crianças ao longo do estágio no pré-escolar.

Domínio	Competências Transversais	Intervenções			
		A	B	C	D
		1 e 2 de Março	15 e 16 de Março	12 a 16 de Abril	26 e 27 de Abril
Cognitivo	Memória			x	x
	Apropriação de conceitos	x	x	x	x
	Uso de códigos (linguístico e matemático) para expressão do próprio pensamento	x	x	x	x
	Capacidade crítica			x	x
	Resolução de problemas *		x	x	x
	Consciência fonológica *	x	x	x	
Atitudinal	Respeito pelo próprio (actividade física como hábito de vida saudável)		x	x	
	Respeito pela natureza (meio ambiente)		x ☼	x	
	Cooperação e trabalho de grupo		x	x	x
	Autonomia	x			x
	Motivação /gosto		x ☼	x	
Psicomotor*	Motricidade fina*	x	x	x☼	x
	Motricidade global*		x	x	
Artístico	Apreciação estética /artística		x	x	x

x- Competências que foram desenvolvidas nas respectivas intervenções.

x- Competências que serão posteriormente analisadas perante determinada situação didáctica.

☼- Momentos de diferenciação pedagógica.

Este Quadro dá-nos uma visão geral dos domínios e das competências desenvolvidas nas crianças ao longo do estágio, evidenciando o que foi predominante e o que não realçou no decorrer de toda a prática. Esta visão será complementada com outra feita a partir das datas de

intervenção, referindo e explorando de forma mais exaustiva as competências que se trabalharam com as crianças.

Em termos mais específicos, o Quadro supra-mencionado permite verificar o seguinte: maior consistência no desenvolvimento de competências do domínio cognitivo nomeadamente quanto à compreensão dos conhecimentos e uso de códigos para a expressão do próprio pensamento. Conclui-se que se impulsionou o desenvolvimento do conhecimento do mundo, ou seja, a formanda propiciou às crianças a possibilidade destas descobrirem saberes sobre o mundo tomando como ponto de partida o que elas sabiam através de diálogos anteriores. Uma das estratégias desenvolvidas para fazer a descoberta de tais saberes foi o diálogo que tornou-se uma das formas da criança desenvolver sua linguagem oral expressando o seu pensamento, comunicando, interagindo, explorando diferentes situações de comunicação e por conseguinte apropriar-se das funções da linguagem.

Relativamente ao domínio atitudinal verifica-se uma predominância no desenvolvimento da cooperação e do trabalho de grupo. Considera-se que se trata de uma forma de trabalho com grande potencial de aprendizagem educativa e relacional, pois “ajuda a promover o comportamento cooperativo” (Arends, 1999, p. 367), para além de “desenvolver melhores relações grupais entre os alunos” (Arends, 1999, p. 367). Esta aprendizagem “comporta actividades em grupo” (Rainha, 2007, p. 69) que permitem desenvolver competências sociais “dado que aprendem uns com os outros e actuam em conjunto (...). Desenvolvem-se ainda, capacidades de liderança, pois há alunos que tomam conta do seu próprio grupo ou ajudam outros com as suas investigações” (Delisle, 2000, p. 19).

Atendendo a que a turma evidenciava dificuldades ao nível da motricidade fina, foi estimulado o desenvolvimento desta competência. A possibilidade da criança experienciar as mais diversas técnicas de expressão permite que desenvolva um conjunto de competências a nível motor, por exemplo, quanto à preensão e ao controlo do micro movimento, em associação com noções estéticas.

Por outro lado, se atendermos à leitura do Quadro nº 2 a partir das datas de intervenção, pode-se verificar que as intervenções mais significativas correspondem à B e C, por se considerar que na B já existia um melhor conhecimento da turma e das suas especificidades e, na C por decorrer a chamada semana intensiva do estágio, onde a formanda teve a oportunidade de elaborar um plano de trabalho onde se articulavam linhas de acção que visavam desenvolver um conjunto de competências que constam no Quadro nº 2.

No caso da intervenção A, apenas foram desenvolvidas cinco das competências patentes no Quadro, o que se justifica com o ligeiro conhecimento da turma. No caso da intervenção D,

desenvolveram-se nove competências sendo seis da dimensão cognitiva, duas da dimensão atitudinal e uma da dimensão psicomotora.

De notar que foi dada pela formanda uma atenção especial à criança com NEE, tendo sido previsto trabalho específico para ela.

### **3.4 Desenvolvimento de situações relativas a práticas educativas no contexto do Pré-escolar**

Após a apresentação das competências desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-escolar, a formanda irá seguidamente descrever situações didáticas que remetem para o desenvolvimento das competências que no Quadro acima exposto foram realçadas a negrito, procedendo simultaneamente à sua análise.

#### **3.4.1 Apropriação de conceitos**

A situação didática que agora se vai apresentar remete para uma actividade de aprendizagem que permitiu às crianças vivenciar experiências a partir da proximidade com o real.

Trata-se de uma actividade que pretendia que as crianças se apropriassem de conceitos e conteúdos do domínio do Conhecimento do Mundo e da Expressão Plástica, com a finalidade delas se consciencializarem para a preservação do meio ambiente, por um lado, respeitando a natureza circundante e, por outro, reaproveitando todos os materiais e elementos que se pudessem utilizar na elaboração de trabalhos manuais, que permitissem experienciar diversas técnicas de expressão plástica, capazes de desenvolver um conjunto de competências a nível motor, a nível do controlo da motricidade fina e a nível da noção de estética.

A situação abaixo descrita remete para a exploração de uma actividade realizada no mês de Março cujo domínio interdisciplinar contemplado era o Conhecimento do Mundo e a Expressão Plástica, como já foi referido.

Atendendo a que se aproximava o dia do Pai, as crianças já questionavam o que iriam elaborar para oferecer aos seus pais. Foi-lhes proposta a decoração de uma moldura a partir do reaproveitamento de materiais. Para que tal fosse possível, efectuou-se uma saída ao jardim da escola, com a finalidade de as crianças recolherem cascas de árvores, folhas secas e frutos

secos que se encontravam no chão, que serviriam de matéria-prima para elaborar o seu trabalho.

No regresso à sala, todo o material recolhido foi colocado sobre o tapete na expectativa de se verificar o que cada criança tinha colhido. Para espanto das mesmas, e no meio de elevada quantidade de material recolhido, elas começaram por reparar que os elementos colhidos tinham cores diferentes, umas folhas eram maiores e mais redondas, outras mais pequenas. Com a intenção de promover a apreensão de conhecimentos, a formanda propôs às crianças que tocassem em cada elemento colhido, para que pudessem sentir diferentes texturas e identificar do que se tratava. Verificou-se que os comentários das crianças revelavam conhecimento dos materiais, porque enquanto umas referiam que “era áspero”, “tinha uns picos” e “até se desfazia”, a criança F precisou que era casaca de árvore, e outras realçaram a diferença nos tamanhos dos paus recolhidos.



Foto nº 1- elementos da natureza



Foto nº 2- diferentes tamanhos de paus

Perante a constatação de conhecimentos das crianças, a formanda aprofundou-os desenvolvendo novas competências, nomeadamente no campo da matemática e no da expressão plástica: examinar a textura dos materiais (conceitos de expressão plástica); explorar formas e tamanhos (domínio da matemática).

No campo da matemática desenvolveram-se as capacidades de comparação e de sequenciação de objectos quanto ao seu tamanho e espessura, assim como foi possível trabalhar as quantidades dos elementos recolhidos, recorrendo a contagens, e fazer comparações das quantidades, pois estas seriam “oportunidades de exercitar as suas capacidades numéricas emergentes” (Homann, Banet e Weikart, 1979, p. 255).

Vejamos então como decorreu esta actividade de análise da sequenciação de tamanhos. Solicitou-se às crianças que ordenassem os elementos colhidos do maior para o menor, seguindo-se posteriormente o processo inverso. Após tomarem conhecimento do conceito de menor e maior, a formanda verificou que nem todas as crianças sabiam distinguir grandezas levando esta a acreditar que nem todas as crianças tinham uma noção exacta destes conceitos, o que justificou uma actividade não prevista que consistiu primeiro na observação

do material, depois na verificação dos vários tamanhos que os paus tinham, comprando-os com os dos colegas, e por último na sua colocação por ordem crescente. Este conceito, por sua vez, não foi entendido por todos o que suscitou a necessidade de o trabalhar, com o material que se dispunha. Verificou-se que, enquanto uma criança deduziu correctamente que “crescente vem de crescer”, outra acrescentou que “crescer é do mais pequeno para o mais grande”. Perante a inexactidão da linguagem, a oportunidade surgiu para se trabalharem competências na comunicação oral.

No final da sessão verificou-se que todas as crianças tinham apreendido com sucesso os conceitos trabalhados, ora por descoberta, ora por observação, ora por repetição.

Verificou-se em situações posteriores que as crianças em momentos de brincadeiras livres relacionavam os materiais que tinham na sua mão, referindo que o seu era maior do que o do colega. Aconteceu, por exemplo, no tapete, quando a criança H disse que os seus objectos (legos) eram maiores do que os da criança R, colocando-os sobre o tapete e os dispondo pelos tamanhos do menor para o maior. Também ocorreu quando a Criança I se encontrava a brincar no cantinho da casa e lhe foi sugerido que ordenasse a sequência dos pratos do maior para o menor.

Neste caso, a formanda reconhece que a potencialidade da actividade planeada com base no domínio do conhecimento do mundo se tornou mais relevante para as crianças, abordando conceitos matemáticos, contemplando assim de forma interdisciplinar a Matemática.

### **3.4.2 Cooperação**

No plano actual, a escola deve ser para todos um lugar de agrado e bem-estar, onde, essencialmente, professores perspectivam a participação activa e bem sucedida dos seus alunos. Para tal, este agente educativo deve recorrer à “utilização de estratégias que integrem, todos os alunos no processo de aprendizagem ” (Rainha, 2007, p. 102), e a diferentes modelos de aprendizagem, entre os quais a aprendizagem cooperativa.

Aproveita-se assim para descrever uma situação didáctica na qual a competência de cooperação foi desenvolvida, mais especificamente ao nível do trabalhar em grupo, partilhando conhecimentos. Para além disso, com o material utilizado pretendia-se proporcionar à criança o contacto com a pré-escrita através da visualização de letras que, por sua vez, formavam palavras.

A actividade de aprendizagem iniciou-se pela manhã da segunda-feira, onde na sala de actividades já estava exposto, no espaço do acolhimento, por ser aquele onde se desenvolvia trabalhos em grande grupo, um cartaz que reproduzia a letra da canção “Gosto de Flores” (anexo3). Tratava-se de uma canção com palavras e pictogramas, na perspectiva de as crianças se familiarizarem visualmente com a escrita de palavras.

Relativamente à utilização apenas de letras dactilografadas no cartaz, e atendendo a que se estava a trabalhar a pré-escrita e as crianças se encontravam numa fase de transição de ciclo, a formanda considera que teria sido significativo apresentar o cartaz com letras manuscritas para que pudesse ser feita a associação da letra dactilografada à manuscrita, evitando-se, assim, a sua introdução tardia.

À medida que as crianças entravam na sala sentavam-se no tapete e outras dirigiam-se primeiramente para o cartaz parecendo interessadas e emitindo diversos comentários. Algumas crianças reconheceram as letras do seu nome, o que levou a que todas se interessassem e procurassem as dos seus. Observou-se, assim, que as mesmas já estavam a trabalhar o domínio da expressão escrita, reconhecendo e identificando letras, mesmo antes da formanda dar início formal à sua intervenção. Após esta situação, a formanda pediu para que se sentassem porque se iria fazer um trabalho de grande grupo que consistia na identificação de uma imagem, de olhos vendados. Em face do cartaz, a curiosidade das crianças foi imediata. Observando os espaços em branco umas crianças sugeriram que ali faltavam letras enquanto outras disseram que eram palavras, havendo até uma que identificou o cartaz com uma história, pois já tinha visto isso em casa. Esta resposta levou a formanda a supor que se tratava de uma criança familiarizada com a escrita, proporcionada através dos familiares. O interesse das crianças sobre a actividade programada permitiu-lhes exprimir opiniões sobre o que estavam a ver e a expor as suas ideias sobre o que faltava.

Na perspectiva de se fazer uma aprendizagem cooperativa, preparou-se a realização do trabalho para ser feito em grande grupo e intragrupos, ou seja, as crianças aprendiam a cantar a canção, que estava parcialmente expressa no cartaz, depois eram vendados os olhos de algumas crianças que retiraram de um saco uma imagem que tinham de identificar pelo tacto, após o que teriam que a colocar no espaço em branco, no local exacto. De notar que as crianças tinham sido previamente divididas em dois grupos, cada grupo preenchendo o seu cartaz, constituindo um trabalho de cooperação dentro de cada grupo e em simultâneo um trabalho de competição entre os grupos.

Constatou-se que esta actividade registou um grande sucesso. As crianças cooperaram activamente no preenchimento do seu cartaz, procurando antecipar-se à conclusão do outro grupo para ganharem um prémio em grupo: uma planta envasada.

Ficou claro na consciência das crianças que era preciso trabalharem em conjunto para mais rapidamente completarem o seu cartaz. No final, a formanda interrogou as crianças sobre as noções transmitidas e verificou que as competências que pretendia trabalhar: expressão musical, apreciação estética, identificação sensorial, consciência fonológica e a importância do trabalho em grupo (cooperação) foram plenamente atingidas.

Repara-se que a competição entre os dois grupos de crianças reforçou a cooperação dentro de cada grupo, o que Arends (1999 p. 367) queria precisamente realçar quando afirmou que a competição é “uma motivação mais forte para completar a tarefa”; quanto à pertinência na cooperação de um trabalho de grupo concordamos com Leitão (2000, p. 155), quando afirma ser a cooperação é “uma arma importante no combate a todo o tipo de preconceitos, estereótipos e discriminações”.

### **3.4.3. Motricidade fina**

No âmbito do desenvolvimento desta competência, as estratégias de aprendizagem tiveram de ser diferenciadas na turma em função das necessidades das crianças, uma vez que algumas delas demonstraram anteriormente dificuldades no recorte de linhas seguindo o tracejado. Considerando a ideia de que “a inclusão (...) implica a adequação de currículos às suas capacidades e estratégias de ensino e aprendizagem” (Silva, 2011 p. 16), diferenciou-se o processo para que as crianças se aproximassem à consecução do objectivo pretendido, o recorte de linhas.

Após a consulta da grelha de avaliação (anexo 2), verifica-se que há crianças que não atingiram os descritores de desempenho relativamente ao recorte. Logo, nestas circunstâncias, a sua aprendizagem desta competência deveria ser diferente da dos colegas.

A formanda pretendia que este grupo melhorasse a sua performance relativamente à motricidade fina e à destreza óculo manual. Teria de se insistir no desenvolvimento de actividades que implicassem estas competências. A situação seguinte descreve um momento de diferenciação pedagógica proporcionada às crianças.

Na exploração da canção da Primavera, as crianças tiveram de construir um instrumento musical. Uma das tarefas era recortar o material (pedaços de cartão) em forma

circular e quadrangular e a outra consistia em pintar cartões que já estavam recortados, duas técnicas muito minuciosas que implicavam a mobilização das suas capacidades artísticas e visuais, bem como destrezas óculo manuais e de motricidade fina para recortar e para segurar o pincel e pintar sem sair dos contornos. As crianças tiveram a hipótese de escolher as tarefas que preferiam fazer. As crianças H, G, H1, L, M, M1 e GB evidenciavam mais dificuldades ao nível do recorte, e por isso, supõe-se que escolheram a pintura dos cartões. No entanto, a formanda sugeriu que, após a conclusão da tarefa, as crianças escolhessem um cartão com forma redonda ou quadrada para recortar. Aplicada a tarefa, as crianças recorreram à forma de menor dificuldade de recorte, a quadrangular, pois, para elas, manusear a tesoura tornava-se uma técnica difícil. Verificou-se, assim, que nesta tarefa elas recorreram de igual modo à tarefa mais fácil, o recorte do quadrado. No entanto, a criança H deixou a actividade e dirigiu-se para o cantinho da garagem, recusando-se a realizar esta última tarefa. A formanda dirigiu-se, então, à criança e chamou-a para fazer a actividade, mas ela continuou a recusar. Como estava com dois brinquedos na mão, a formanda disse à criança que podia permanecer com os brinquedos e que estes inclusivamente a iriam ajudar. A criança levantou-se e voltou à mesa de actividades, escolhendo a forma quadrangular para recortar. Quando questionada sobre o motivo da escolha, respondeu que era por ser mais fácil. Assim, a criança concluiu o seu trabalho tal como as restantes crianças o fizeram.

Durante a actividade as crianças manifestaram satisfação. O facto de poderem escolher e tomar decisões proporcionou uma autonomização do ser e da sua personalidade.

#### **3.4.4 Autonomia**

O conceito aplicado ao termo autonomia, especialmente em crianças, contempla uma diversidade de conceptualizações de extrema importância.

Segundo Mogilka (1999, cit. Silva, 2009, p. 59) a autonomia é “a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se auto-regular”. Para Ryan e Deci (2000, cit. por Silva, 2009, p. 59) autonomia refere-se ao sentimento de que a pessoa é a origem dos seus comportamentos, de que é ela quem os determina e possui a capacidade para tomar decisões. Nucci, Killen e Smetana (1996, referidos por Silva, 2009, p. 2) afirmam que a autonomia se constrói com o surgir de competências e o estabelecimento de uma área de controlo pessoal.

Não obstante os três autores acima referenciados focarem diferentes aspectos no que concerne ao conceito de autonomia, parece haver consenso em perspectivar a autonomia como uma forma de agir, de liberdade, criando as suas próprias regras. Neste sentido, partimos para as práticas com a intenção de verificar os comportamentos de autonomia que as crianças evidenciam na fase pré-escolar. Aliás, uma das tarefas do educador é fazer com que as próprias crianças ganhem a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, fazer escolhas e fazer tarefas sem o auxílio do educador.

A situação seguinte reporta-se ao momento onde as crianças brincavam no cantinho da casa. A formanda, como observadora, constatou que neste cantinho estavam quatro crianças e que entre elas a criança A tinha decidido que papéis iriam ser interpretados. Para ela ficou decidido que interpretaria o papel de mãe, a Criança D, o papel de pai e a E, o papel de filha. Portanto, tratava-se de uma família constituída por três elementos. Neste espaço de “brincar ao faz de conta” foi evidente que uma das crianças aproveitou a passividade das três restantes e regulou a actividade manifestando a sua capacidade de autonomia, não contestada pelas outras crianças. Perante isto a formanda sentiu-se instada em intervir procurando desenvolver nas crianças passivas a competência de reconhecer a sua própria autonomia e em simultâneo, procurando transmitir à criança “autónoma” que a autonomia sendo uma competência muito positiva deve respeitar os o espaço dos outros. Concretamente foi sugerido às crianças passivas que manifestassem as suas preferências criando cada uma as suas próprias personagens, não deixando de incentivar a que tinha manifestado a sua autonomia a continuar a expressão das suas preferências embora respeitando e dando espaço a que as outras manifestassem também as suas.

Desta forma, a formanda resolveu transformar a actividade em trabalho conjunto, em que cada uma das crianças agia segundo as suas preferências mas cooperando com os outros na tarefa de arrumar a casa.

## **4.Caracterização dos alunos da turma de estágio e do seu contexto educacional – 1.º ciclo do ensino básico**

Esta secção do relatório remete para a apresentação dos dados recolhidos nos documentos disponibilizados pela entidade escolar, nomeadamente no PEE e no PCT da escola, e de uma turma que frequentava o 4º ano de escolaridade e onde também ocorreu o estágio da formanda. A consulta feita aos documentos permite dar uma visão da caracterização dos contextos tais como o meio envolvente, a escola e a turma na qual foi desenvolvido o projecto de formação da formanda.

Estes dados apontam sobretudo para uma recolha documental realizada no início do estágio da formanda, pelo que, no decorrer das análises efectuadas neste relatório, possam surgir algumas diferenças quanto às caracterizações agora efectuadas e por vezes se faça um balanço da utilização, ou não, de determinados espaços ou equipamentos.

### **4.1 Caracterização do meio circundante**

Na freguesia de São José, no concelho de Ponta Delgada, encontra-se a Escola Básica Integrada Canto da Maia, que se situa na Rua Almirante Botelho de Sousa. Nesta unidade escolar, funcionavam provisoriamente três turmas do 4º ano de escolaridade que pertencem ao núcleo da EB/JI de Santa Clara.

O meio circundante, enquadrado num espaço geográfico, cultural e social, dispunha de um conjunto de serviços e instituições que podiam ser proveitosos no desenvolvimento de actividades curriculares e extra-curriculares. Fazia parte da freguesia, o Clube Desportivo de Santa Clara, o Orfeão Edmundo Machado Oliveira, o grupo Coral de São José, o grupo Coral Johann Sebastian Bach e dois grupos folclóricos.

Já em zona mais alargada de Ponta Delgada, há a destacar a Biblioteca Municipal e a Biblioteca Pública, que proporcionavam actividades de promoção da leitura, também dirigidas a crianças na faixa etária do 1.º ciclo do ensino básico, assim como o Auditório Municipal onde se realizavam alguns eventos culturais, sociais e até mesmo escolares.

Há ainda a destacar o Teatro Micaelense, utilizado na realização da festa de Natal, o Coliseu e o Mercado da Graça, um local potencialmente excelente para a realização de visitas de estudo. Existe também o Parque Século XXI, o Jardim António Borges e o Jardim José do Canto, locais propícios ao contacto com a natureza e o meio físico, mas que não foram utilizados com fins pedagógicos.

Dado que a “Exposição do Livro”, realizada no mês de Novembro, foi uma actividade da responsabilidade dos quartos anos de escolaridade do respectivo núcleo escolar, poder-se-ia ter recorrido à solicitação de um espaço amplo, como por exemplo o Coliseu, o Teatro Micaelense ou até mesmo a Biblioteca Municipal ou a Pública para a realização deste evento em que os estagiários teriam efectivamente de estar envolvidos. No entanto, tal evento acabou por ser realizado na própria escola, por motivos financeiros por considerar-se que as crianças assim teriam, mais possibilidade de visitar a exposição, inclusivamente na hora do intervalo.

## **4.2 Caracterização da Escola**

A Escola Básica Integrada Canto da Maia, ao nível da sua estrutura, é constituída por quatro blocos, todos eles em funcionamento. No pavilhão principal, dispõe-se dos serviços administrativos: conselho executivo e secretaria. Dispõe-se, ainda, de reprografia, papelaria, gabinete de informática que facultava o equipamento necessário para a concretização de aulas com recursos áudio visuais, bar, refeitório, polivalente e uma sala de reuniões.

Os restantes blocos eram constituídos sobretudo por salas de aulas. Neles estavam distribuídos os anos escolares relativos ao 1.º ciclo, 2.º ciclo e Educação Especial.

Num dos blocos existia salas de aulas, dois gabinetes de psicologia, sala de relaxamento, três gabinetes de apoio ao aluno e um gabinete reservado ao ensino especial. Existia ainda uma sala de música, equipada com instrumentos de trabalho adequados e que poderiam ser requisitados no desenvolvimento de uma actividade musical, desde que solicitada autorização prévia para a sua utilização. Num outro bloco existia salas de aulas, uma sala de estudo, a biblioteca, duas salas de informática, duas salas de educação visual e tecnológica com bancadas para a elaboração de trabalhos manuais ou realização de experiências. Mesmo ao lado e com ligação coberta existia um bloco que disponha de um laboratório de ciências para o 2.º ciclo com equipamentos apropriados à exploração das ciências. Ainda neste bloco funcionava a ludoteca, onde existia um professor que apresentava um projecto anual para desenvolver com as crianças. No último bloco, funcionava o 1.º ciclo do ensino básico e também as turmas de oportunidade.

Para além destas infra-estruturas, na escola existia um fórum com capacidade para sessenta pessoas, o qual inicialmente foi pensado como um possível espaço para realização de dramatização mas que não chegou a ser utilizado.

A escola disponha também de um espaçoso pavilhão gimno-desportivo coberto com materiais e equipamentos desportivos, os quais foram requisitados para o desenvolvimento de actividades de Expressão Físico-Motora, para além de um campo de futebol exterior.

### **4.3 Caracterização da sala de aula**

A sala de aula onde diariamente estavam os alunos de uma turma do 4º ano de escolaridade era ampla (54 m<sup>2</sup>), com enormes vidraças que possibilitavam a entrada de luz natural que proporcionava bem-estar e boa disposição a todos os que nela estavam.

À primeira vista, a sala assemelhava-se a um laboratório de ciências da natureza, pois dela faziam parte balcões de trabalho, onde as crianças colocavam os seus dossiers, lava mãos e uma arrecadação. De facto, veio a confirmar-se, junto do conselho executivo, aquando da recolha de informação para a construção do projecto formativo da formanda, que se tratou inicialmente de um laboratório de ciências.

As mesas e as cadeiras estavam colocadas aos pares e todas viradas para o quadro, alterando-se a sua posição quando eram realizados trabalhos de grupo. Acima do quadro preto da sala estavam apresentados cartazes referentes às medidas de comprimento, o que levou a formanda a pensar que estes seriam conceitos que se iriam abordar naquele ano lectivo, ou conceitos que, embora já trabalhados, seriam possivelmente de difícil compreensão, pelo que os mencionados cartazes poderiam auxiliar as crianças na realização de alguma actividade. Na sala estava também fixado um quadro de cortiça, onde a professora colocava os recursos/ materiais alusivos ao conteúdo em desenvolvimento, como forma de facilitar a visualização e compreensão de conceitos (por exemplo, cartazes alusivos às classes dos números: classe das unidades, milhares e milhão; símbolos secundários e símbolos principais da numeração romana). Na sala de aula também havia computador que veio a ser útil para a realização de trabalhos de pesquisa, nomeadamente uma visita ao site de vulcanologia dos Açores para que as crianças pudessem fazer uma leitura da imagem e verificar informações transmitidas em tempo real sobre acontecimentos cujo conteúdo estava a ser abordado.

#### 4.4 Caracterização do grupo de crianças

A turma que frequentava o 4º ano de escolaridade onde a formanda desenvolveu o seu projecto de formação era constituída por vinte e um alunos, sendo onze do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre oito e nove anos.

Na altura de primeiro contacto e segundo as informações recolhidas através da professora cooperante e dos processos individuais, a turma qualificava-se como uma turma regular, ou seja, a maioria das crianças possuía conhecimentos de nível satisfatório, mas com algumas dificuldades no âmbito da leitura, interpretação e compreensão de conhecimentos, cálculo mental e resolução de problemas. As crianças que mais dificuldades evidenciavam nestes aspectos já se encontravam abrangidas pelo apoio educativo com a finalidade de superarem estas dificuldades no âmbito da Língua Portuguesa e da Matemática.

Durante a observação da formanda à turma, existiram algumas crianças que foram alvo de atenção particular (criança M, M1, R, A e H) pelo facto de apresentarem determinadas características. Assim, deste grupo, destacava-se uma criança (H) por integrar a turma naquele ano e por evidenciar muitas dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura, escrita, conhecimento explícito e compreensão de conceitos, para além de dificuldades de atenção, concentração e responsabilidade na sala de aula. Por apresentar este quadro, foi solicitada uma avaliação psicológica para a criança em questão.

Por outro lado, na turma, existiam três crianças (H, R e L) que se destacavam do restante grupo, por serem crianças motivadas e com vontade de aprender, sendo assim capazes de atingir rapidamente os objectivos propostos.

A formanda constatou que a aluna A era tímida e apresentava dificuldades ao nível da matemática, isto porque nunca participava nas actividades e, sempre que lhe era colocada alguma questão, ela não respondia, como aconteceu no momento em que se estava a trabalhar o conceito do milhão. Mais tarde a formanda averiguou o seu caderno e observou que a mesma não tinha feito o exercício. Questionada pela razão de o não ter feito, limitou-se a não responder.

Quanto ao aluno B, era muito conversador e curioso e parecia ter vontade de aprender. Colocava dúvidas quando as tinha. No entanto, com facilidade, distraía o colega do lado. Em momentos de trabalho individual, quando se confrontava com um problema que não conseguia resolver, começava a chorar.

Destacou-se também o aluno C que pareceu, em iniciais observações feita pela formanda, ser uma criança com muitas dificuldades cognitivas e atitudinais. Era um aluno que

estava a repetir o 4º ano e que demonstrava falta de atenção, o que se verificava quando se fazia, por exemplo, a leitura de um texto. Assim que lhe era solicitado para continuar na leitura, ele nunca sabia sinalizar o lugar onde se havia parado. Evidenciava desinteresse ao recusar-se a ir ao quadro ou a realizar as actividades propostas. Não demonstrava responsabilidade pelo seu trabalho nem em momentos de trabalho em grupo. Em observações posteriores, constatou-se que a sua maior dificuldade era a nível atitudinal, aceitação de regras, responsabilidade, autonomia e respeito pelos colegas e pela professora. No entanto, e ao longo das observações participantes, esta criança demonstrou capacidades a nível cognitivo, sendo a sua maior dificuldade na escrita, pois continuava a ser uma criança que cometia muitos erros ortográficos (anexo4).

O aluno D era uma criança muito motivada e empenhada. Segundo a consulta feita ao seu processo individual, tinha boas avaliações (Bom e Muito Bom) em todas as áreas curriculares. Destacava-se ainda neste aluno a vontade de auxiliar os colegas que apresentavam mais dificuldades, explicando-lhes como resolver situações problemáticas e ajudando-os na interpretação de textos.

Os restantes alunos encontravam-se no patamar correspondente às aprendizagens previstas para a sua faixa etárias, quer a nível cognitivo, quer atitudinal.

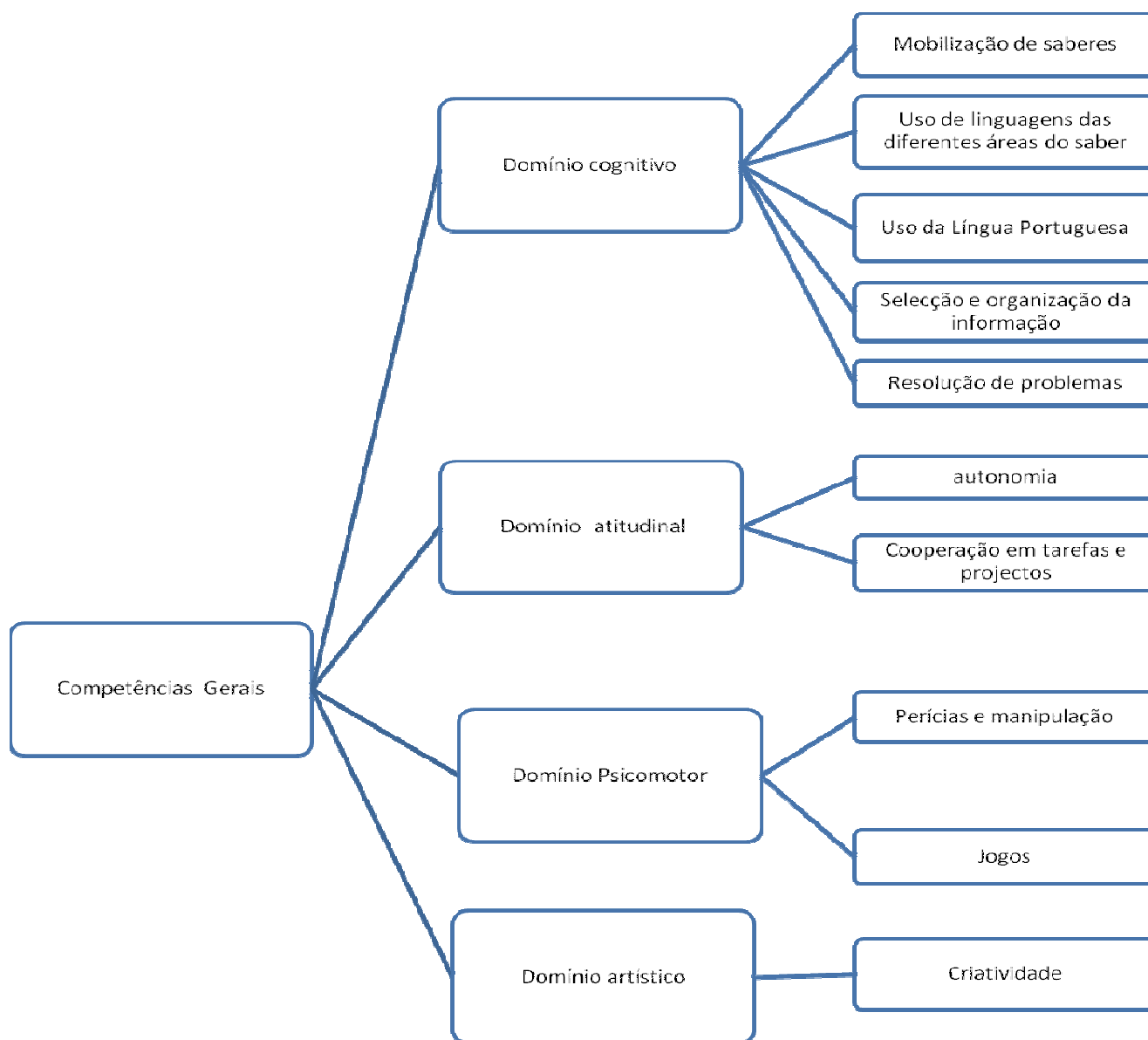
#### **4.5 Descrição, análise e apresentação dos resultados de actividades desenvolvidas no âmbito de práticas lectivas do 1.º ciclo do Ensino Básico.**

Como forma de se verificar as intenções de acção com este grupo, tornou-se essencial fazer uma consulta ao Projecto Curricular de Turma do 4º ano de escolaridade e observou-se que este documento é determinado com base na Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em aspectos relativos às características e necessidades da turma.

Nesta perspectiva, as acções da formanda ocorreram com base no seu projecto formativo e também com os contributos que deu para a construção do PCT, mas também com base nas inferências feitas por ela durante o processo de observação.

Após a análise ao PCT, criou-se a Figura nº 5 que dá uma visão das competências gerais que se pretendia trabalhar com o grupo de crianças.

**Figura nº 5** - Visão das competências gerais a desenvolver no 1.º ciclo.



Na Figura nº 5, elaborada feita à semelhança da construída para a educação pré-escolar, observa-se que o Projecto Curricular de turma visa desenvolver os domínios cognitivo, atitudinal, psicomotor e artístico do aluno.

Observa-se, ainda, que a nível cognitivo as crianças devem mobilizar os seus saberes culturais, científicos e tecnológicos no sentido de questionarem e compreenderem a realidade que as rodeia. Apela-se também ao uso de linguagens das diferentes áreas do saber na medida

em que se pretende que a criança seja capaz de comunicar, expressar ideias e informações em diferentes linguagens, bem como valorizar o uso da língua portuguesa, respeitando as regras do seu funcionamento. Neste domínio, pretende-se ainda promover no aluno a capacidade de selecção e organização de informação, com a finalidade de a transformar em conhecimento mobilizável e capacitá-lo para a resolução de problemas. No que concerne ao domínio atitudinal, o Projecto Curricular de Turma destaca a autonomia e a cooperação em tarefas e projectos.

O domínio psicomotor aponta para a motricidade global, destacando-se a actividade física que pode ser dirigida a jogos e a destrezas específicas, como a perícia e manipulação.

Por último, o domínio artístico que incide sobre promoção de competências ao nível da criatividade.

Com base nas informações da Figura nº 5, que surgiu de uma análise feita ao PCT com o objectivo de verificar que competências deveriam ser desenvolvidas com as crianças, os planos desenvolvidos pela formanda não contemplaram todas as competências explícitas na referida Figura, como por exemplo, a mobilização de saberes e o uso de linguagens das diferentes áreas do saber.

A seguir apresenta-se o Quadro nº 3 como um resumo esquemático do projecto desenvolvido pela formanda no decorrer do estágio no 1.º ciclo, identificando os momentos exactos em que foram desenvolvidas as competências.

**Quadro nº 3-** Visão geral das competências desenvolvidas nas crianças ao longo do estágio no 1.º ciclo.

Domínio	Competências Gerais	Intervenções				
		A	B	C	D	E
		4 e 6 de Outubro	18 a 20 de Outubro	15 a 17 de Novembro	29 e 30 de Novembro	13 a 16 Dezembro
Cognitivo	Apropriação de conhecimentos	x	x	x	x	x
	Uso da Língua Portuguesa	x	x	x	x☀	x
	Pesquisa, selecção e organização da informação		x		x☀	x
	Resolução de problemas			x☀		x
Atitudinal	Autonomia		x	x	x	
	Cooperação em tarefas e projectos		x	x	x	x
Psicomotor	Perícia e manipulação		x		x☀	x
	Jogos			x	x	x
Artístico	Criatividade		x		x	

**x-** Competências que serão posteriormente analisadas perante uma determinada situação didáctica.

x- Competências que foram desenvolvidas nas respectivas intervenções.

☀- Momentos de diferenciação pedagógica.

A leitura deste Quadro será realizada a partir dos domínios abrangentes e das competências que os materializam, evidenciando os aspectos dominantes ou os pouco expressivos no decorrer de toda a prática. Posteriormente, far-se-á uma leitura a partir das datas de intervenção, referindo as competências trabalhadas com as crianças.

Em termos gerais, pode-se observar que o domínio mais vezes trabalhado foi o cognitivo, ratificando a ideia de que a escola tem sobretudo a função desenvolver competências neste domínio.

O domínio atitudinal e psicomotor também foram motivo de atenção na maioria das intervenções.

De todos os domínios, o menos trabalhado foi o artístico.

Em termos mais específicos, verifica-se que, no domínio cognitivo, o desenvolvimento das competências de apropriação de conceitos e do uso da língua portuguesa ocorreu em todas as intervenções. A recolha e organização de informação foi desenvolvida em três intervenções e a resolução de problemas em duas.

Relativamente ao domínio atitudinal, verifica-se que a cooperação em tarefas e projectos foi desenvolvida em quase todas as intervenções e a autonomia na maioria delas.

Quanto ao domínio psicomotor observa-se que existiu uma equivalência no desenvolvimento das competências de perícia e manipulação e jogos, sendo três vezes cada uma trabalhada durante o estágio. Por último, e como já foi referido, o desenvolvimento da criatividade ocorreu apenas em duas intervenções.

Em última instância, aponta-se para a diferenciação do ensino que foi proporcionada a toda a turma, recorrendo ao trabalho de grupo e a aplicações de diferentes fichas de trabalho.

#### **4.6 Desenvolvimento de situações relativas a práticas educativas no contexto do ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico.**

Após a apresentação das competências planificadas e desenvolvidas no âmbito do 1.º ciclo, a formanda irá, seguidamente, descrever situações didáticas que remetem para o desenvolvimento das competências sinalizadas a negrito, explicando, posteriormente, em que medida elas foram desenvolvidas, que procedimentos se tomaram perante situações não planificadas, caso ocorridas, e quais os resultados alcançados.

##### **4.6.1 Uso da Língua Portuguesa**

Uma condição indispensável para o sucesso individual do aluno, quer na vida escolar quer na vida profissional, é saber ler, atendendo a que, através da leitura, o mesmo pode aceder a muita informação (Sim-Sim, 2007) e expressá-la, por vias diferentes de comunicação (verbal e não verbal).

No contexto escolar, leccionando a disciplina de Língua Portuguesa, foi visível a dificuldade que a turma em geral apresentava no que concerne à produção de texto, à compreensão da leitura, e à linguagem oral, o que levou a formanda a pensar numa estratégia que pudesse combater essas dificuldades.

Em primeiro lugar pensou-se na planificação de uma aula diferenciada para que se pudesse “ (...) responder a todos, numa perspectiva de educação inclusiva (...)” (Silva, 2011, p. 18). A estratégia de ensino aprendizagem consistia na aplicação de um ficheiro de língua portuguesa (anexo 5) no qual constava uma diversidade de conteúdos programáticos já

abordados em sessões anteriores, para que cada criança pudesse, de acordo com as suas preferências, necessidades ou interesses, realizar fichas de trabalho, com a intencionalidade de aprimorar os conhecimentos linguísticos, sintácticos e fonológicos da língua portuguesa, como forma de garantir o seu uso apropriado, no respeito pelas regras do seu funcionamento.

A implementação desta estratégia na sala de aula provocou, inicialmente, nos alunos uma certa agitação, pois, de acordo com a professora cooperante, ainda não tinha sido implementada uma estratégia de trabalho desta natureza, que visava a autonomia do aluno, na medida em que, por iniciativa própria, ele escolhia em que momento e que ficha queria resolver, tendo em conta os diferentes conteúdos.

Verificou-se, por sua vez, a espontaneidade e vontade que cada criança mostrou em escolher e realizar as suas fichas. Por vezes surgiam comentários acerca da escolha das fichas e enquanto uns escolhiam, por exemplo os sinais de pontuação, talvez porque os identificassem bem, outros preferiam escrever, talvez porque não se sentissem tão à vontade na escrita.

Neste momento, a formanda reflectiu sobre a estratégia aplicada e considerou que a desigualdade e diferenciação de conteúdos “salvuarda[m] [a] diversidade dos ritmos e interesses de aprendizagem dos alunos e [a] possibilidade (...) de progredir num dado momento de partida ou num dado percurso da sua escolaridade” (Pacheco, 1995, p. 46).

Uma vez que existiam crianças abrangidas pelo apoio educativo no âmbito da referida disciplina, este recurso veio a ser muito benéfico porque, durante o estágio da formanda, as crianças acabavam por ficar na sala a fazer as fichas de trabalho recorrendo a ela sempre que existia alguma dúvida, como por exemplo, manifestando as suas dificuldades na interpretação de texto. Verificou-se que as crianças lêem mas não conseguem compreender a mensagem. Nestes casos, a formanda leu o texto com as crianças tendo a preocupação de isolar os conceitos contidos na mensagem, por forma a que cada criança identificasse o conceito que desconhecia, enquadrando-o na sua linguagem habitual e passando a inclui-lo no seu vocabulário. Depois de conhecerem o significado das palavras que anteriormente desconheciam, as crianças, imediatamente e de forma espontânea aplicavam-nas na descodificação do texto, manifestando grande satisfação neste processo. Consideramos que a actividade foi feita de forma muito satisfatória incentivando nas crianças o gosto pelo conhecimento. Com base nesta experiência, a formanda verificou, que posteriormente, as crianças aplicavam o mesmo princípio noutras disciplinas, como por exemplo, em Estudo do Meio e na compreensão dos enunciados dos problemas de Matemática. Era visível o à vontade com que as crianças identificavam as palavras que não conheciam, pesquisando no dicionário

e perguntando à formanda para depois serem capazes de interpretar o problema, ou seja, autonomizaram o seu processo de aprendizagem e manifestaram, voluntariamente, o seu desconhecimento com a intenção de adquirirem conhecimento.

Verificando o sucesso de uma experiência desta natureza, a formanda considerou que era importante consciencializar as crianças para a importância de uma atitude participativa de auto-interrogação no decorrer das actividades, combatendo a noção empírica que muitas delas traziam de que estar calado era uma atitude de boa educação. Também procurou que as crianças ultrapassassem a timidez, quando era o caso, consciencializando-as que expressar as suas dúvidas era uma atitude muito positiva na afirmação da sua personalidade, o que teve como resultado prático, um recuo no nível de desinteresse ou desatenção verificada em algumas crianças que passaram a ser muito mais cooperantes.

#### **4.6.2 Selecção e organização da informação**

Uma das competências necessárias à qualidade de vida pessoal e social de todos os cidadãos é a capacidade de transmitir com eficiência o seu pensamento, quer oral, quer através da escrita, o que implica a selecção de organização da informação e traduzi-la num saber em uso.

No decorrer da prática educativa, equacionou-se um conjunto de acções que propusessem aos alunos procurar informação, escolher a mais adequada, estruturar o seu pensamento face ao recolhido e transmiti-lo por escrito.

A situação didáctica que abaixo se descreve remete para o desenrolar de uma actividade baseada no conteúdo *O Passado Nacional*, na qual as principais competências eram: a participação dos alunos na discussão sobre a importância de relacionar factos e situações da história; a participação em actividades de grupo, adoptando um comportamento construtivo e responsável, valorizando os contributos de cada um em função dos objectivos comuns; e, por último, a aplicação de técnicas elementares de selecção, organização e interpretação da informação.

Para o desenvolvimento das referidas competências planificou-se a organização de uma actividade de cariz cooperativo, onde todos, adoptando o método de trabalho de grupo, participavam na construção da aprendizagem, baseada num ensino diferenciado em termos de conteúdos e de actividades. Assim, diferenciava-se o conteúdo, na medida em que as crianças tratavam de diferentes assuntos (acontecimentos na formação de Portugal) e, nas actividades,

enquanto uns elaboravam questões de resposta aberta, outros elaboravam manuais informativos, e outros ainda ordenavam a sequenciação de acontecimentos. De notar que nestas actividades se aplicou diferenciação na medida em que a formanda distribuiu diferentes actividades e diferentes conteúdos tendo em conta as necessidades ou capacidades dos alunos, adequando o grau de dificuldade das actividades às características dos mesmos. Nesta situação, embora não tivesse sido tomada em conta a livre manifestação de autonomia por parte das crianças, através da escolha segundo as preferências de cada um, a actividade permitiu atingir os resultados previstos, porque impediu que as crianças com menos dificuldades escolhessem as actividades mais fáceis.

A supracitada actividade foi planificada da seguinte maneira: a turma foi dividida em quatro grupos ( X, Y, Z e o K). O grupo X ficou encarregue de organizar, seguindo a sequência histórica, a informação em bruto que lhes foi entregue (textos e imagens relativas ao factos), referentes aos episódios da Formação de Portugal. Ao grupo Y e ao grupo Z foi entregue material para que pudessem, a partir da selecção feita, elaborar um conjunto de perguntas e respostas relacionadas com o nascimento de Afonso Henriques, o cerco ao castelo de Guimarães (grupo Y), com a Batalha de S. Mamede, a Batalha de Ourique e o Tratado de Zamora (grupo Z). Por último, o grupo K ficou com a tarefa de elaborar um manual informativo, no qual constassem, resumidamente, todos os acontecimentos ocorridos durante a formação da nacionalidade.

No desenrolar da actividade procurámos certificar-nos de que na área de trabalho do grupo X, todo o material se encontrava bem visível; de que as crianças estavam a debater ideias numa tentativa de organização da informação e de que, à medida que seleccionavam a informação, a ordenavam, conseguindo no final mostrar qual a sequência dos principais acontecimentos que ocorreram durante o processo de formação de Portugal (anexo 6).

Quanto aos grupos Y e Z, foi-lhes também distribuído material, após o que se verificou a capacidade lidar com a informação e elaboração das perguntas, o que implicava a mobilização de saberes ao nível da produção de texto (anexo 7).

No entanto, no final da actividade, a formanda considerou que a mesma teria sido ainda mais positiva se, por exemplo, ambos os grupos tivessem tido as mesmas tarefas em simultâneo, ou seja, o grupo Y construía perguntas às quais o grupo Z responderia enquanto o grupo Z também elaboraria perguntas a que o grupo Y respondesse, por sua vez.

Quanto ao grupo K, notaram-se algumas dificuldades tanto na selecção de informação como na elaboração do resumo. Atendendo à fragilidade do resultado final do trabalho, a formanda considerou que deveriam ter sido previamente lembradas ao grupo as indicações

de elaboração do resumo, até porque as técnicas elementares de selecção, organização e interpretação não foram exploradas previamente, daí o resultado da tarefa não ter atingido o objectivo pretendido (anexo 8).

Apostando num ensino diferenciado que tem em conta as dificuldades, limitações e potencialidades das crianças, quer seja através de conteúdos ou de actividades, a intenção fundamental é a de que as crianças por “estratégias de aprendizagens cooperativas” (Graves-Resendes e Soares, 2002, p. 22) atinjam os pressupostos que se pretende. Se a escola tiver essa atitude, ou melhor, se na construção do currículo se tiver em consideração as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, mais facilmente o ensino se torna proveitoso para todos. É claro que para o professor “constitui um desafio que o obriga a procurar estratégias que abarquem os alunos todos” (Silva, 2011, p. 47), mas considerando as palavras de Sousa (2010, p. 165) “é interessante discutir alternativas de acção em jogo (...) seguindo uma lógica de deliberação curricular – uma abordagem articuladamente adequada a uma diferenciação curricular sensível a todas as dimensões da diferença”.

Com efeito, a formanda verificou, que à medida que o ano ia passando, as crianças aceleravam a capacidade de apreensão dos conhecimentos o que era prova do sucesso do método utilizado. Tanto mais que, em ocasiões em que o método diferenciado não foi utilizado, verificou-se que a capacidade de atenção dos alunos não ultrapassava uns poucos minutos iniciais e os resultados práticos nem sempre eram pretendidos. Concretizando, a formanda verificou que, por exemplo, na disciplina de Estudo do Meio, em que se leccionava um conteúdo de história de Portugal, a atenção colectiva só foi conseguida nos primeiros dez minutos de aula, após o que, muitas das crianças ficaram inquietas e desatentas, tendo sido praticamente impossível captar de novo a sua atenção no decorrer da exposição que a formanda efectuava. No fim da aula, tendo verificado que o nível de aprendizagem tinha sido circunscrito a meia dúzia de alunos, a formanda resolveu planificar a aula seguinte recorrendo à metodologia de uma pedagogia diferenciada e utilizando elementos de dramatização para melhor captar a atenção dos alunos. O sucesso foi visível e o bom resultado imediato. A partir deste episódio a formanda teve a preocupação de planificar, sempre que possível, utilizando o ensino diferenciado.

### 4.6.3 Resolução de problemas

Como é comumente reconhecido, a desconstrução de um problema por vezes leva à construção de outro e assim sucessivamente, como se verifica nas salas de aula quando falamos em contexto lectivo. Com os alunos foi trabalhada a capacidade de contornar situações problemáticas, quer ao nível interpessoal, quer cognitivo, através da promoção de estratégias de aprendizagem que impulsionaram as crianças a resolver os problemas do dia-a-dia. Por exemplo, como anteriormente referido, o conteúdo história de Portugal, na disciplina de Estudo do Meio, é dos mais problemáticos em termos de aquisição de conhecimentos pelos alunos. A experiência revelou que se não tivesse sido utilizada uma estratégia de dramatização, através do transporte de personagens históricas para a sala de aula, teria sido muito difícil, e quase impossível para alguns alunos, a apreensão destes conteúdos programáticos. Noutro caso concreto, desta vez na disciplina de Matemática, revela-se muito difícil ensinar o conteúdo grandezas e medidas e números e operações, sem o recurso a exemplos práticos do dia-a-dia, para além da utilização de material didáctico específico. Quanto ao relacionamento interpessoal em que se revela indispensável a harmonia no grupo, tal só é atingível através da promoção da heterogeneidade na composição dos grupos, por intervenção directa da formanda, sem o que, por exemplo, as quezílias dos recreios seriam transportadas para a sala de aula dificultando a cooperação inter e intragrupos.

É sempre bom lembrar que estas estratégias de aprendizagem, que nos soam tão naturais são afinal o fruto da aplicação de princípios pedagógicos que recentemente tem sido valorizados como por exemplo o trabalho cooperativo que assenta particularmente “na interacção social, valorizando as relações interpessoais, o grupo em que o educando se insere e o próprio ensino-aprendizagem como processo social; (...) sendo o grupo de ensino um sistema social a organizar com os seus alunos, favorecendo o trabalho de pesquisa e soluções de problemas em grupo (...)” (Ribeiro, 1996, p. 152).

Para além das estratégias já apontadas, a formanda também utilizou a organização de actividades recreativas, por exemplo, com recurso à música, aplicando conhecimento no âmbito da expressão e educação físico-motora.

É inegável a importância dos alunos serem capazes de solucionar problemas. Actividades de resolução de problemas são extremamente úteis, pois aprimoram o pensamento, o raciocínio lógico, a autonomia, a capacidade de enfrentar situações adversas e o desenvolvimento da habilidade de criar estratégias para diversas circunstâncias. Nesse sentido, actividades de resolução de problemas são altamente produtivas nas escolas e os

professores necessitam, não só de “oferecer situações problemáticas, como também instigar os alunos a desejarem alcançar a solução das situações propostas, encorajando-os a buscar caminhos para a solução” (Moura, 2009, p. 5).

Entenda-se, assim, que a resolução de problemas é uma competência adquirida com a prática. Ao tentar resolver problemas, temos de observar, reflectir ou até imitar o que fazem as outras pessoas e as etapas que seguem para que possamos aprender a solucionar os nossos problemas, resolvendo-os (Polya, 1995). Ainda mais, resolver problemas é “enfrentar situações do dia-a-dia de forma autónoma e reflexiva” (Rainha, 2007, p. 64).

Mas a investigação (por exemplo, Ponte e Canavarro, 1994, cit. por Cabrita, 1999, p. 198), tem mostrado que as competências de resolução de problemas não são habitualmente trabalhadas em aula e as evidências apontam essencialmente para a compreensão ou verificação de memorização, admitindo-se neste campo o reconhecimento de que “o êxito ou o fracasso da introdução de resolução de problemas nos currículos depende acima de tudo da forma como esta ideia é ou não adoptada pelos professores na sua prática pedagógica”.

Reiterando estas afirmações, no âmbito do estágio e no contexto do 1.º ciclo, a formanda teve a oportunidade de proporcionar aos alunos a capacidade de resolução de problemas tanto atitudinais como cognitivos, por intermédio de um trabalho diferenciado.

A seguir apresentamos uma situação didáctica no âmbito da disciplina de Matemática que remete para a apresentação de um conjunto de dados e condicionantes que viriam a representar as situações/problemas passíveis de discussão e de tomada de decisões. Neste caso, a primeira situação problemática remetia para a mobilização de conhecimentos relacionados com as unidades de medida: as crianças teriam de saber quantos metros de arame seriam precisos para vedar um campo de forma quadrada, utilizando 3 fiadas de arame e sabendo que cada lado tinha 12,5 dam (anexo 9). A segunda era saber que distância teria sido percorrida em metros, atendendo ao itinerário que estava representado numa ficha de trabalho (anexo 10). A terceira consistia na resolução de uma situação problemática que envolvia números inteiros e decimais, seguindo uma lógica de encadeamento (anexo 11).

Atendendo às suas preferências, as crianças escolheram o conteúdo com que se sentiam mais à vontade e, na tentativa de resolver estes problemas, tiveram que ler o enunciado e interpretá-lo, e aplicar os conhecimentos já adquiridos na resolução. Depois de compreenderem os problemas, as crianças teriam acima de tudo que desejar fazê-los, pois só assim estaremos perante uma aprendizagem significativa, como nos diz Balancho e Coelho (1996, p. 21) “a melhor forma de motivar um trabalho escolar consiste em apresentá-lo como

actividade ou experiência interessante, que conduz a um fim valioso; ou como situação problemática, cuja solução importa ao educando.”

Recorrer a situações diversificadas e passíveis de acontecer com a criança, contextualizando-a com situações reais, onde ela poderia ser o sujeito da acção e, por conseguinte, ter de saber como resolver determinada situação é tão importante como planear uma lógica de resolução, recorrendo a diferentes estratégias de acções para que o plano desse resposta ao problema. Assim, a formanda pôde nas situações vivenciadas notar a dificuldade na compreensão dos problemas e os processos de raciocínio das crianças identificando situações a requerer intervenção específica.

#### **4.6.4 -Cooperação em tarefas e projectos**

Considerando a aprendizagem cooperativa uma estratégia facilitadora da educação inclusiva, face a alunos em situação escolar deficiente, parte-se do princípio que a realização de tarefas e projectos facilita o desenvolvimento das capacidades de todos e em especial destes alunos.

No espaço educativo e em contexto de leccionação, a formanda propôs a organização de trabalho cooperativo recorrendo às estratégias de trabalho de grupo e trabalho de pares (grupos heterogéneos) para que os alunos pudessem desenvolver tarefas a nível da leitura, da escrita e da matemática, a partir de materiais fornecidos ou indicados pela formanda (Silva, 2011, p. 29). Assim, considera-se uma educação em que todos os envolvidos no processo não estão trabalhando sozinhos ou isolados no processo de construção dos seus conhecimentos, como, por exemplo, aconteceu na caracterização do sólido geométrico, quando na adopção de um trabalho de pares, as crianças tiveram que analisar e caracterizar o seu sólido geométrico e apresentá-lo à turma, sendo no final elaborado um cartaz onde se evidenciavam os poliedros e não poliedros. A cooperação em trabalho de grupo também se realizou aquando da construção de um cartaz informativo sobre as regras de segurança anti-sísmica. A partir dos conceitos que tinham assimilado, cada criança teve uma tarefa diferente na elaboração do cartaz. O grupo, constituído por quatro elementos, teria de partilhar o seu conhecimento sobre, por exemplo, que regras seguir antes de um sismo ocorrer. Assim, uns ficaram encarregues gerir a informação do manual escolar, outros de criar as imagens (elaboração estética) e outros de por a informação por escrito. No final destacava-se um porta-voz que iria apresentar o resultado final à turma. De referir que se teve em conta a necessidade de privilegiar a intervenção dos

mais inibidos, propondo a sua participação activa, pois ela é “significativa para todos, em particular para aqueles que estão em situação de deficiência ou que são considerados como tendo necessidades educativas especiais” (Silva, 2011, p. 31).

Para Maçada e Tojiboy (1998), o conceito de cooperação é mais complexo e pressupõe a interacção e a colaboração, além de relações de respeito mútuo e não hierarquias entre os envolvidos, numa postura de tolerância e convivência com as diferenças e num processo de negociação constante. Assim, aproveita-se estes momentos de trabalho para potenciar as capacidades das crianças, incentivar e valorizar o contributo das mesmas, mesmo apresentando diferentes capacidades cognitivas na construção do conhecimento.

Avaliando a complexidade de uma aprendizagem cooperativa, considera-se que ela promove a diferenciação pedagógica inclusiva, na medida em que “cada um faz de acordo com as suas capacidades e todos aprendem com todos” (Silva, 2011, p. 32).

Na prática lectiva, foram positivos os resultados de um trabalho cooperativo, na medida em que as crianças demonstravam interesse em trabalhar em grupo e no desempenho e participação constantes na construção da aprendizagem, apesar de numa fase inicial ser necessária a intervenção da formanda porque todos queriam fazer a mesma coisa (as ilustrações do cartaz). Assim, a mesma sensibilizou as crianças para o facto de que a autonomia não quer dizer escolher só aquilo que mais nos apraz; autonomia é também ter que escolher de um leque de opções, sabendo respeitar o que já foi escolhido por outro.

## **Conclusões**

Este trabalho teve como finalidade a apresentação do relatório de estágio que reflecte todo um processo de formação desenvolvido em dois diferentes contextos escolares, nomeadamente no pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo, tanto na sua vertente teórica como prática.

Perspectivamos que esta intervenção evidenciasse o Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (DL nº 241/2001, de 30 de Agosto), como forma de garantir uma preparação profissional capaz de dar resposta a exigências actuais do ensino, como por exemplo a inclusão, a aprendizagem significativa, o respeito pelos interesses e ritmos de aprendizagem das crianças.

Pretendeu-se apontar algumas das áreas de intervenção desenvolvidas no decorrer do estágio e clarificar os objectivos da formanda, dando particular destaque aos relacionados com a revisão de literatura; a descrição e análise de práticas educativas em diferentes contextos; a compreensão do desenvolvimento de determinadas estratégias com a intenção de promover nas crianças capacidades cognitivas e atitudinais; o reconhecimento de uma experiência de escolarização assente num ensino diferenciado como forma de facilitar a aprendizagem; e, por último, o enquadramento dos procedimentos da recolha de dados ao longo deste processo.

Neste sentido, a formanda adoptou para o seu relatório de estágio a designação de “Currículo, Práticas Educativas e Diferenciação Pedagógica no Pré-escolar e no 1.º Ciclo”.

Como forma de dar resposta aos objectivos do relatório, a formanda concluiu que existem diferentes perspectivas de currículo defendidas por diferentes autores, como por exemplo, Pinar, Ribeiro, Roldão, Alonso e Pacheco, depreendendo-se que importa partir do conhecimento de necessidades evidenciadas em determinada cultura, para se promover um conjunto de experiências de aprendizagem que permitam aos alunos adquirir conhecimentos e desenvolver determinadas competências, capazes de cuidar e de inovar essa cultura.

Das teorias do currículo, o trabalho da formanda, dependendo de momentos e situações, esteve próximo tanto de acções de natureza mais técnica como de acções que privilegiam interesses e formas de ser das crianças, bem como os seus processos cognitivos, adoptando um discurso humanista e uma acção sistematizada.

Através da prática, a formanda constatou que, por motivos de flexibilidade, seria relevante considerar uma organização curricular circular na qual, em qualquer momento do desenvolvimento do currículo, fosse possível delinear linhas orientadoras de trabalho no sentido de melhorar, ajustar ou inovar o ensino, não descurando o conhecimento como determinante para a elaboração do seu plano curricular. Após qualquer execução de um plano

(prática em desenvolvimento) tornava-se igualmente indispensável o momento de análise, de reflexão e avaliação sobre a aplicação no contexto.

Para a realização do processo educativo, a formanda utilizou a planificação como instrumento sistemático de trabalho, procurando gerir os diferentes elementos do currículo em função das necessidades de aprendizagem dos alunos e do programa de ensino /orientações curriculares.

Quanto ao segundo e terceiro objectivo, concluiu-se que nos diferentes contextos escolares, as crianças puderam desenvolver competências dos diferentes níveis (cognitivo, atitudinal, psicomotor e artístico), recorrendo a estratégias de ensino-aprendizagem que, tendo em conta o conteúdo programático previsto, se adaptassem às suas características e ritmos de aprendizagem, caso necessário.

Realça-se que as actividades assim como as estratégias, inicialmente planificadas, nem sempre são bem sucedidas, porque, por vezes, no decorrer das intervenções, surgem imprevistos, como por exemplo dúvidas, incompreensões ou até mesmo desinteresse face à forma como a aprendizagem se processava.

Concluiu-se que, relativamente ao pré-escolar, as actividades planificadas suscitam a realização de outras actividades que, por vezes, não estão previstas e que surgem da simples curiosidade que as crianças têm para saber e aprender, o que leva, por sua vez, ao desenvolvimento de uma competência não intencionada.

Numa fase pré-escolar, as crianças mostram interesse em participar em jogos cooperativos, fazendo uma aprendizagem conjunta, o que, implicitamente, desenvolve nestas uma atitude de inclusão e respeito pelas diferenças. Também se constatou que à criança deve ser proporcionada uma diversidade de materiais no que concerne à exploração da sua criatividade e imaginação e não limitar ou condicionar o acesso a diferentes materiais ou recursos essenciais ao desenvolvimento da sua capacidade criativa.

Um outro aspecto importante de realçar é a autonomia, que no entender de muitos se considera discutível. Na fase pré-escolar, as crianças tendem a manifestar comportamentos egocêntricos e limitar a autonomia das restantes crianças, pelo que o educador neste aspecto deverá intervir no sentido de advertir a criança para a sua regulação. Num espaço repleto de potencialidades educativas, as crianças aprendem e mobilizam os seus conhecimentos.

Quanto ao 1.º ciclo, a formanda concluiu que, relativamente às análises feitas e considerando o objectivo em destaque, é perceptível que nem todas as crianças aprendem ao mesmo tempo, situação não tão visível na educação pré-escolar. Neste ciclo de estudos, são notórias diferenças no que concerne às capacidades das crianças assim como aos seus ritmos

de aprendizagem. Para a formanda, numa fase inicial da intervenção, esta foi uma situação que se tornou delicada, mas com o decorrer da prática pôde, evidentemente, depurar que a aplicação de um ensino diferenciado seria muito positivo.

A pedagogia diferenciada foi desenvolvida atendendo à diferenciação de conteúdos, de actividades em situações concretas e às características das crianças, aos seus interesses e ritmos de aprendizagem, colocando-as no centro do processo formativo. A potencialidade de um ensino desta natureza proporcionou o desenvolvimento do poder de autonomia e decisão na escolha do trabalho que as crianças pretenderam realizar. Sendo este um dos objectivos do trabalho desenvolvido, podemos concluir que a experiência de escolarização assente num ensino diferenciado facilitou a aprendizagem.

Neste sentido, a formanda concorda com as palavras de Boal e outros (1996, p. 19) quando referem que “cada educador deverá ver o ser diferente de todos os outros, com especificidades próprias, condicionadas e condicionantes, e ajudá-lo a encontrar o melhor caminho para o seu próprio processo de aprendizagem”.

O processo de formação, tal como a própria expressão indica, impede que toda a informação seja adquirida num momento inicial ou que as metodologias de ensino adoptadas permaneçam imutáveis. Ao longo da prática, a formanda como educadora/professora foi conhecendo, através dos diferentes tipos de observação, de que forma poderia chegar directamente à criança, num breve espaço de tempo, e procurou tornar-se um “coordenador, orientador e facilitador de práticas pedagógicas que vão ao encontro das necessidades reais dos alunos” (Rainha, 2007, p. 196). Desta maneira a sua acção como educadora/professora foi cumprida e a da criança, realizada.

## Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (coord.) (2003). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Allan, S. e Tomlinson, C. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Alonso, L. et al (1995). *A Construção do Currículo na Escola: uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1º ciclo*. Porto. Porto Editora.
- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Amadora: Editora McGraw Hill de Portugal, Lda.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de Liberdade. Reflexões sobre Política Educativa*. Porto: Edições ASA.
- Balancho, M. J. e Coelho, F. (1996), *Motivar os Alunos – Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Barbosa, E., Serpa, M., Botelho, F. Rodrigues, G., Cabral, C e Raposo, E (1999). *Processos de Planificação do Ensino na Formação Inicial*. In Arquipélago Ciências da Educação, nº2, p 115-152.
- Barreira, A., Moreira, M.(2004). *Pedagogia das Competências da Teoria à Prática*. Porto: Edições ASA.
- Bartolomeis, F. (1984). *Introdução à Didáctica da Escola Activa*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Boal, M.<sup>a</sup> E., Hespanha, M.<sup>a</sup> C., Neves, M. B.(1996) *Educação para todos Para uma Pedagogia Diferenciada*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Cabrita (1999). *Resolução de Problemas: aquisição do modelo de Proporcionalidade Directa apoiada num documento hipermédia*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cadima A., Gregório, C., Pires T., Ortega C., Horta N.(1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Clark, C. e Peterson, P. (1990). *Procesos de Pensamiento de los Docentes*. In Merlin, C. Wittrock (Ed). *La investigación de la enseñanza. Profesores y alumnos* (pp.- 443-539) (1ª ed., III). Barcelona: Ediciones Paidós. Paidós Educador.

Delisle, R. (2000). *Como realizar uma aprendizagem baseada em problemas*. Porto: Edições ASA.

Delors, J. et al (1996). *Educação - Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Font, M. (2007). *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Porto: Edições ASA.

Formosinho, J. Brown, B., Lino, D. e Niza, S.(1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Freitas, C. (1998). *Reflexão e Inovação Curricular*. In J. Pacheco, J. Paraskeva e A. Silva, (Org). *Reflexão e Inovação curricular* (pp. 115-152). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Gaspar, I. e Roldão, M. (2007) *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gimeno Sacristán e J., Gómez, A. (2000). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria.

Guerra, M. (2002). *Num Espelho-Avaliação Qualitativa das Escolas*. In J. Azevedo (Org.) (2002). *Avaliação das Escolas. Consenso e Divergências* (pp.11-31). Porto: Edições ASA.

Graves-Resendes, L. e Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Hohmann, M., Banet, B., e Weikart, D.(1979). *A criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hornburg, N. e Silva, R. (2007) *Teorias do Currículo*. Uma análise para compreensão e mudança. In *Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG*. jan-jun, pp. 61-63.

Leitão, F. (2000). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. In A. Estrela, e J. Ferreira (Org). *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia* (pp. 152-163). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Maçada, D. e Tojiboy, A. (1998). *Aprendizagem cooperativa em ambientes telemáticos*. <http://www.url.edu.gt/sitios/tice/docs/trabalhos/274.pdf> [acesso em 04-02-2011]

Maia, J. (2008). *Aprender...Matemática no jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (ME) (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Editorial do M E.

Moreira, A. e Silva, T. (Orgs.) (2001). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.

Moura, G.(2009). *Avaliação do perfil de potencialidades e necessidades de crianças em resolução de problemas matemáticos. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*. América do Norte, 926 01. <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/135/184> [acesso em 06-03-2011]

Nova, E. (1997). *Avaliação dos Alunos. Problemas e Soluções*. Lisboa: Texto Editora.

Pacheco, J.A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora

Pacheco, J.A. (1995). *Análise Curricular da avaliação*. In J.A. Pacheco, M., Zabalza (1997) (org.). *A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário* (pp.39-49). Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Pacheco, J.A. (2000). *Contextos e características do neoliberalismo em educação*. In J.A.Pacheco (org.). *Políticas Educativas – o Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J.A. (2002). *Notas para uma síntese de uma década de consolidação dos estudos curriculares*. In Estrela, A. (ed.). *Investigar em Educação*. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Julho 2002, vol.1, nº1. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Pacheco, J. A. (2008). *Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal*. In InterMeio. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Campo Grande, MS, v.14,nº28,p.178-187,jul-dez./2008.Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10414> [acesso em 29-03-2011].

Pinar, W. (1985). *La Reconceptualizacion em los estudios del curriculum*. In Gimeno Sacristam, Perez Gomez (2000). *La Enseñanza:su teoria y su pratica*. Madrid: Akal Universitaria.

Polya, G. (1995). *A arte de resolver problemas. Um novo aspecto do método matemático*. Rio de Janeiro. Universidade Satanford: Editora Interciência. [www.sofi.com.br/system/files/ArteResolverProblemas-Polya.pdf](http://www.sofi.com.br/system/files/ArteResolverProblemas-Polya.pdf) [acesso em 12-03-2011]

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rainha, P. (2007). *Metodologia do Trabalho de Projecto na sala de aula. Estratégias de intervenção pedagógica no desenvolvimento de competências. Um estudo de caso no 1º ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada. Universidade dos Açores: Departamento de Ciências da Educação.

Ribeiro, A. (1996). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, A., Ribeiro, L. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*: ME: Departamento da educação Básica.

Roldão, M. C. (2000a). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora

Roldão, M.C. (2000b). *A problemática da diferenciação no contexto das políticas educativas actuais*. In M. C. Roldão e R. Marques (Orgs.). *Inovação Currículo e Formação* (pp. 121-133). Porto: Porto Editora. [http://www.sper.pt/IICER/pdfs/Tema3/F\\_Sousa.pdf](http://www.sper.pt/IICER/pdfs/Tema3/F_Sousa.pdf) [acesso em 23-02-2011]

Roldão, M.C. (2002). *Professores e Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M.C. (2003). *Gestão do Currículo e avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Serpa, M. (2010). *Compreender a Avaliação. Fundamentos para Práticas Educativas*. Lisboa: Edições Colibri.

Silva, T. (2004). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. <http://www.unicamp.br/~aulas/pdf3/resenha03.pdf> [acesso em 02-02-2011]

Silva, F. (2005). *Ramo Educacional FLUP. Um projecto reconceptualizado*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6009/2/P%C3%A1ginas%20anteriores%20ao%20texto.pdf> [acesso em 04-02-2011]

Silva, M. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da

Educação. [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2143/1/22269\\_ulfp034848\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2143/1/22269_ulfp034848_tm.pdf) [acesso em 04-03-2011]

Silva, M. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de actividades*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de Textos*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sousa, F. (2010) *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Tyler, Ralph W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press. (Trad. bras. Princípios Básicos de Currículo e Ensino, 1976).

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

## **Legislação**

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo

1. Decreto-Lei nº 24/2001 de 30 de Agosto - Estabelece os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico
2. Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março - Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
3. Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro - Define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio e determina, ao mesmo tempo, que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente, nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por esse domínio.

## **Anexos**

1. Observação de dia 02 de Fevereiro
2. Grelha de avaliação de dia 15 e 16 de Março
3. ilustração do cartaz
4. exercício ortográfico
5. ficheiro de Língua Portuguesa
6. Sequência ordenada de acontecimentos
7. Elaboração de perguntas e respostas
8. resumo sobre determinado acontecimento da história de Portugal
9. Ficha de matemática (situações problemáticas)
10. Ficha de matemática (situações problemáticas)
11. Ficha de matemática (situações problemáticas)

Anexo I

Observação de dia 02 de Fevereiro

## Anexo II

Grelha de avaliação de dia 15 e 16 de Março

### Anexo III

#### Ilustração do cartaz

Anexo IV

Exercício ortográfico

Anexo V

Ficheiro de Língua Portuguesa

Anexo VI

Sequência ordenada de acontecimentos

## Anexo VII

Elaboração de perguntas e respostas

## Anexo VIII

Resumo sobre determinado acontecimento da história de Portugal

Anexo IX

Ficha de matemática (situações problemáticas)

## Anexo X

Ficha de matemática (situações problemáticas)

## Anexo XI

Ficha de matemática (situações problemáticas)