

IPV - ESEV |

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu



Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Trabalho efectuado sob a orientação de



Agradecimentos

Este espaço é dedicado àqueles que, de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, ao longo destes cinco anos, que englobam a Licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com este relatório termina esta etapa, com momentos, pessoas e recordações que levo para a vida.

Os meus agradecimentos são dirigidos:

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Paula Cardoso, e coorientadora, Professora Carla Lacerda, agradeço pelo apoio, disponibilidade, compreensão e dedicação na orientação deste Relatório Final de Estágio.

Aos professores que supervisionaram as práticas de ensino, Doutores Maria Figueiredo, José Rocha, Paulo Eira e Patrícia Martins, por nos ajudarem a melhorar o nosso trabalho, e a todos os professores da ESEV com quem tivemos contacto, pela partilha de saberes.

Aos professores e educadores cooperantes, por nos terem recebido e ajudado ao longo destes anos.

Aos Agrupamentos de Escolas de Tondela, Santa Cruz da Trapa e Vouzela, por aceitarem colaborar neste estudo.

À minha mãe, que sempre me apoiou neste percurso. Foi ela que sempre me incentivou a querer ir mais longe e fazer mais por mim. Sem ela nada disto teria sido possível. Obrigada por nunca desistires.

Ao meu avô, pai de coração, que apesar de apenas ter acompanhado o início deste percurso, foi como se sempre estivesse presente e a apoiar. Obrigada estrelinha!

Ao meu irmão que sempre esteve do meu lado, me protegeu e me tentou mostrar o melhor caminho a seguir.

Ao meu namorado, um muito obrigada, pelo carinho, apoio, paciência, dedicação e pelas palavras certas nos momentos mais difíceis. Obrigada por acreditares em mim.

À minha amiga e colega deste percurso académico, Carla Marques, por todos os momentos partilhados, pelo apoio, pelas palavras, pelos abraços, pelas lágrimas e pelos sorrisos, pelos dias e pelas noites. Obrigada!

Aos meus amigos que considero família, que estiveram sempre presentes, com todo o carinho, apoio e compreensão.

Por último, agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, me apoiaram nesta investigação.

A todos, o meu sincero obrigada!

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio pretende dar a conhecer o caminho percorrido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente na Prática de Ensino Supervisionada.

O relatório está dividido em duas partes. Na primeira, é efetuada uma reflexão crítica sobre as práticas supervisionadas, que decorreram ao longo do segundo e terceiro semestres do curso. Esta reflexão foi realizada de forma consciente, refletida e crítica, recorrendo às vivências, aos materiais desenvolvidos ao longo dos estágios, aos autores estudados e à legislação em vigor.

Na segunda parte do relatório, destinada ao trabalho de investigação, é apresentado um estudo empírico, que pretende analisar as perceções dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) relativamente à planificação no processo de ensino-aprendizagem. Para sustentar este trabalho foi realizada uma investigação de carácter descritivo, com recurso ao inquérito por questionário, que teve subjacente a revisão teórica efetuada com base em autores de referência. O questionário foi aplicado a 64 professores de quatro agrupamentos de escolas do distrito de Viseu.

Através da análise dos dados é possível concluir que a planificação é encarada como uma das mais importantes tarefas do trabalho do professor do 1.º CEB, devendo ser realizada ao longo de toda a prática profissional e em colaboração com outros professores. Todas as componentes curriculares da planificação são consideradas importantes para o trabalho docente, tendo em vista o sucesso da ação pedagógica.

Em virtude de a formação relativa à planificação estar inserida no plano de estudos de qualquer estudante na área da docência, os professores passam por um processo formativo no que respeita às questões da planificação. Relativamente às práticas de planificação realizadas pelos professores, estes, em geral, afirmam que realizam todos os tipos de planos curriculares (plano anual, periódico, mensal, semanal, diário), embora a frequência de realização dos planos anuais seja maior.

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico, Planificação, Professores, Processo de ensino-aprendizagem, Prática de Ensino Supervisionada.

Abstract

The present Final Internship Report intends to make known the progress made during the Master course in Pre-school Education and Primary Education, more specifically in Supervised Teaching Practice.

This report is divided in two parts. In the first part, is presented a critical reflection about the supervised practices, which took place during the second and third semesters of the course. It is a critical reflection using not only experiences but also materials that were developed in the internships, studied authors and current legislation.

In the second part of this report, intended for the research work, it is presented an empirical research that aims at studying primary school teachers' perceptions about planning in the teaching-learning process. In order to support this work, it was carried out a descriptive research using a questionnaire survey based on literature review. The questionnaire was completed by sixty-four teachers of four grouping of schools in Viseu's district.

Through data analysis it's possible to conclude that planning is considered as one of the most important primary school teacher's work tasks, that should be made throughout professional practice and in collaboration with other teachers. All the curricular elements of planning are regarded as important for teaching work, having in mind the success of pedagogical action.

Bearing in mind that planning is part of any student curriculum in an educational course, teachers have to go through a training process in terms of planning. Relatively to planning practices carried out by teachers, they state, in general, that they develop all types of curricular plans (annual, periodic, monthly, weekly, daily plan), although the frequency of annual plans is higher.

Key words: Primary school, planning, teachers, teaching-learning process, Supervised Teaching Practice.

Índice

Introdução geral	1
Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	4
Preâmbulo	5
1. Caracterização dos contextos.....	7
1.1. Contexto de Educação Pré-Escolar.....	8
1.2. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	9
2. Análise das práticas concretizadas na PES II e III	12
2.1. Análise reflexiva: Educação Pré-Escolar.....	12
2.2. Análise reflexiva: 1.º Ciclo do Ensino Básico	20
3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.....	24
3.1. Educação Pré-Escolar.....	26
3.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico	29
Conclusão	32
Parte II - Trabalho de investigação: a planificação na perspetiva dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico	34
Introdução	35
1. Revisão da literatura.....	37
1.1. Do conceito de currículo ao conceito de planificação: um percurso de análise	37
1.2. O processo de ensino-aprendizagem.....	40
1.3. A planificação em educação.....	41
1.3.1. Fatores que influenciam a planificação	43
1.3.2. Quando e como acontece a planificação	44
1.3.3. Porque se planifica: impacto da planificação docente	46
1.3.4. Perspetivas de abordar a planificação	47
1.3.5. Propriedades da planificação.....	49
1.3.6. Qualidades da planificação	52
1.3.7. Componentes da planificação.....	53
1.3.8. Planificar para quem.....	54
1.3.9. Instrumentos da planificação	55
1.4. Documentos legais de planeamento da ação educativa.....	56
2. Metodologia.....	62
2.1. Definição do problema e objetivos de investigação	62

2.2. Tipo de investigação	63
2.3. Amostra e justificação da escolha	64
2.4. Técnicas e instrumento de pesquisa	65
2.5. Procedimento	66
2.6. Análise e tratamento dos dados	67
3. Apresentação dos dados	68
4. Discussão dos dados.....	85
Conclusão geral	90
Bibliografia	94
Anexos.....	101

Índice de anexos

Anexo I - Roteiro de 5, 6 e 7 de maio	(Disponível em formato digital)
Anexo II - Roteiro de 12, 13 e 14 de maio	(Disponível em formato digital)
Anexo III - Roteiro de 19, 20 e 21 de maio	(Disponível em formato digital)
Anexo IV - Roteiro de 26, 27 e 28 de maio	(Disponível em formato digital)
Anexo V - Roteiro de 10, 11 e 12 março	(Disponível em formato digital)
Anexo VI – Roteiro de 31 de março, 1 e 2 de abril	(Disponível em formato digital)
Anexo VII – Roteiro de 17, 18 e 19 março	(Disponível em formato digital)
Anexo VIII – Roteiro de 22 e 23 abril.....	(Disponível em formato digital)
Anexo IX - Plano de Turma	(Disponível em formato digital)
Anexo X - Plano de aula n.º 8	(Disponível em formato digital)
Anexo XI - Plano de aula n.º 26	(Disponível em formato digital)
Anexo XII - Plano de aula n.º 9.....	(Disponível em formato digital)
Anexo XIII - Protocolo da atividade experimental	(Disponível em formato digital)
Anexo XIV - Plano de aula n.º 32	(Disponível em formato digital)
Anexo XV - Plano de aula n.º 18	(Disponível em formato digital)
Anexo XVI - Plano de aula n.º 17	(Disponível em formato digital)
Anexo XVII - Questionário aos professores do 1.º CEB	102
Anexo XVIII - Autorização da Direção Geral de Educação (DGE)	106
Anexo XIX - Pedido de autorização ao Agrupamento de Escolas de Tondela – Tomaz Ribeiro	107
Anexo XX - Pedido de autorização ao Agrupamento de Escolas de Tondela – Cândido Figueiredo.....	108
Anexo XXI - Pedido de autorização ao Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa	109
Anexo XXII - Pedido de autorização ao Agrupamento de Escolas de Vouzela	110

Índice de tabelas

Tabela 1 - Características da amostra de professores	65
Tabela 2 - Opinião dos professores sobre se “a planificação é relevante quando o professor se preocupa com os processos de ensino-aprendizagem”	68
Tabela 3 - Opinião dos professores sobre se “a planificação é uma das mais importantes tarefas do professor”	69
Tabela 4 - Opinião dos professores sobre se “a planificação permite um melhor controlo do tempo, em sala de aula”	69
Tabela 5 - Opinião dos professores sobre se “a planificação permite articular e adequar as aprendizagens que se esperam desenvolver nos alunos”	70
Tabela 6 - Opinião dos professores sobre se “a planificação deve sempre ser assumida como um ato individual do professor”	70
Tabela 7 - Opinião dos professores sobre se “a planificação só deve ocorrer quando o professor está em contexto de formação”	71
Tabela 8 - Opinião dos professores sobre se “a planificação em grupo contribui para as práticas colaborativas dos professores”	71
Tabela 9 - Opinião dos professores sobre se “a planificação em grupo contribui para as práticas colaborativas dos professores”	72
Tabela 10 - Opinião dos professores sobre se “a planificação permite prevenir a ocorrência de imprevistos na sala de aula”	72
Tabela 11 - Opinião dos professores sobre se “o plano de aula é importante enquanto apoio ao desempenho dos professores na sala de aula”	73
Tabela 12 - Opinião dos professores sobre se “o plano de aula é relevante para a aprendizagem dos alunos”	74
Tabela 13 - Opinião dos professores sobre se “os professores com muita experiência profissional não necessitam de planificar as suas atividades letivas”	74
Tabela 14 - Frequência de realização dos planos curriculares	75
Tabela 15 - Formação para a elaboração dos planos curriculares	76
Tabela 16 - Frequência de ações de formação contínua pelos professores	77
Tabela 17 - Avaliação do contributo das ações de formação científico-pedagógicas... ..	78
Tabela 18 - Aquisição de conhecimento relativo à planificação	78
Tabela 19 - Grau de conhecimento sobre o processo de planificação	79
Tabela 20 - Grau de dificuldade na realização dos planos curriculares	80
Tabela 21 - Grau de importância atribuída às componentes da planificação	81

Tabela 22 - Utilidade, na ação pedagógica, dos planos curriculares	83
Tabela 23 - Decisão de manter os planos curriculares	84

Introdução geral

O Relatório Final de Estágio foi elaborado no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV).

O presente relatório é constituído por duas partes fundamentais. A primeira apresenta uma reflexão crítica sobre as práticas supervisionadas que decorreram na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), PES II e PES III, no segundo e terceiro semestres do mestrado, respetivamente. A segunda parte relata um trabalho de investigação que incide sobre a planificação na perspetiva dos professores no 1.º CEB.

No que à reflexão crítica diz respeito, esta apresenta uma caracterização dos contextos, uma análise das práticas concretizadas e uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, tendo em conta os perfis de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico, através dos Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto.

A investigação aborda um tema fundamental relacionado com a ação pedagógica do professor – a planificação – e, neste sentido, procuramos conhecer as perspetivas dos professores do 1.º CEB em relação à planificação no processo de ensino-aprendizagem.

Na sociedade atual, é frequente observar o cidadão comum a planificar, ou seja, a pensar com antecedência no que quer fazer e a realizar preparativos que o permitam concretizar esse pensar. Assim, a planificação apresenta uma apropriação de quem a tem como sua, legítima uma ambição, uma finalidade, um propósito que se pretende atingir e assegura um articulado de componentes necessárias para o alcance do propósito inicial.

Desde que iniciámos o mestrado fomos ao encontro do conceito de planificação, sem o termos presente na sua definição; no decurso da formação, confrontámo-nos, na prática, com a necessidade de realizar planificações para os contextos de estágio. Foi aí que percebemos melhor o significado deste conceito e todas as derivações do mesmo, surgindo assim o tema de estudo.

Segundo Bratman (1987), há duas razões importantes que justificam a necessidade do ser humano planificar com antecedência as suas atividades, sendo elas: existir como um ser racional, tendo a tendência de refletir sobre o que faz; e

porque vive em grupo e tem de se relacionar com outras pessoas, coordenar as suas atividades com as dos outros. Para além destes aspetos, a planificação também orienta as pessoas nas suas vidas, auxiliando na resolução de problemas e na reflexão de todos os seus atos.

Assim, o professor, ao querer desenvolver competências nos alunos, precisa de antecipar, no campo da reflexão, a forma como conseguirá desenvolver essas competências. No entanto, não deve ficar-se pelo plano das ideias, das conjeturas, das estratégias mentais, deve, após esse processo, elaborar a sua planificação. Através da reflexão são encontrados os pontos fortes e fracos da ação, e com a planificação é possível organizar essa mesma ação, como garantia de sucesso.

A planificação, para além de servir de guia para as interações com os alunos e de ferramenta de organização, no que concerne a objetivos, atividades, materiais e à distribuição do tempo, transmite ao professor uma maior segurança na sua ação pedagógica.

Assim, visto que toda a investigação científica tem início com a escolha e enunciado de um problema, e que os temas da planificação sempre estiveram presentes enquanto problemática pessoal e profissional, surge a questão central desta investigação: “Qual é a perceção dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à planificação no processo de ensino-aprendizagem?”.

Tendo em conta o problema, foram formulados os seguintes objetivos: compreender a relevância da planificação no trabalho do professor do 1.º CEB; perceber em que contextos de trabalho surge a planificação; conhecer o que os professores mais valorizam nas componentes da planificação; conhecer a formação dos professores no âmbito do saber respeitante às questões da planificação; analisar as práticas de planificação realizadas pelos professores; relacionar a formação dos professores com a relevância atribuída à planificação.

Para a análise desta problemática, procedemos a um estudo sistemático, empírico e crítico, tentando descrever e encontrar relações entre variáveis. Trata-se de uma investigação de carácter descritivo, de modo a obter informações relativas ao estudo, no âmbito do paradigma quantitativo, recorrendo ao inquérito por questionário para a obtenção dos dados necessários. O mesmo apresenta questões de facto e questões de ação, sendo a população alvo os professores do 1.º CEB, de agrupamentos de escolas do distrito de Viseu. A escolha dos participantes recaiu numa amostra por conveniência, devido à facilidade de acesso aos inquiridos.

Esta investigação é estruturada em quatro secções. Na primeira, é apresentada a revisão da literatura sobre a temática em apreço, onde mencionamos a evolução do currículo e as concepções a ele subjacentes, referimos aspetos relativos ao processo de ensino-aprendizagem, tais como a sua definição e o que é necessário para que este decorra com sucesso e, por fim, desenvolvemos tópicos essenciais da planificação: definição; fatores que a influenciam; quando, como e porque acontece; modelos e perspetivas de abordagem da planificação; propriedades; características dos planos; componentes da planificação; para quem se planifica e os principais instrumentos utilizados. São ainda analisados alguns documentos legais de planeamento educativo, inseridos numa síntese da história educativa em Portugal.

Na segunda secção é descrita a metodologia utilizada para a realização da pesquisa. Apresentamos, assim, a definição do problema e os objetivos do estudo, seguidamente descrevemos o tipo de investigação, caracterizamos a amostra e justificamos a sua escolha, apresentamos as técnicas e o instrumento de pesquisa, o procedimento e, por fim, a forma de análise e tratamento dos dados.

Na terceira secção são apresentados os dados obtidos através dos questionários elaborados para o efeito e aplicados a professores do 1.º CEB e na quarta secção são discutidos esses mesmos dados, dando resposta à questão inicial e aos objetivos definidos.

Como modo de findar o relatório, procedemos à conclusão do mesmo, intersetando as conclusões do trabalho de investigação com a formação adquirida ao longo da prática supervisionada.

Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Preâmbulo

Neste relatório final, desenvolvemos uma reflexão acerca dos estágios realizados ao nível da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nas práticas de ensino supervisionadas. Sendo esta uma reflexão acerca do percurso enquanto estagiária, importa esclarecer que as práticas supervisionadas são ancoradas na investigação em educação, visto que esta *praxis* “tem como principal objetivo uma iniciação à profissão, sendo um espaço de verificação de alternativas possíveis para agir em situação” (Alarcão, 1996, p. 20). A prática apresenta-se como origem “de conhecimento através da experimentação e reflexão, como momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para representar mentalmente a qualidade do produto final e apreciar a própria capacidade de agir, como tempo de clarificação” dos diálogos entre o formador e o formando, a própria ação e os desafios que a prática incita (Alarcão, 1996, p.21). Assim, através destas práticas e através das reflexões realizadas foi possível crescer enquanto profissional da educação.

A prática de ensino supervisionada é essencial para a formação inicial de professores, visto que leva a atingir as competências requeridas neste 2.º ciclo, conforme delineado no Programa da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, de 2011: definir os conhecimentos apropriados às exigências do ensino nas áreas curriculares abrangidas pela EPE e pelo 1.º CEB, aprofundando-os e desenvolvendo-os; criar e concretizar práticas de ensino supervisionada em turmas de EPE e do 1.º CEB; conceber e implementar, individualmente e em grupo, projetos de ação, resolução de problemas, investigação, inovação e experimentação científica e pedagógica; e, por fim, comunicar, de forma clara e sem ambiguidades as suas conclusões, os conhecimentos e os raciocínios, aos seus alunos, colegas ou outros intervenientes no processo educativo.

Referindo agora a organização desta primeira parte do Relatório Final de Estágio, a reflexão crítica sobre as práticas em contexto, esta encontra-se dividida em três secções distintas. A primeira diz respeito à caracterização dos contextos onde se realizaram os estágios, na PES II e PES III. Nesta secção, são referidos alguns aspetos relativos à instituição e à organização, aspetos pedagógicos e curriculares, para, deste modo, descrever as instituições. É realizada ainda uma caracterização geral do grupo e da turma com os quais trabalhamos ao longo deste percurso.

A segunda secção assenta na análise das práticas concretizadas ao longo da PES II e III. Nesta secção, são referidas algumas reflexões acerca do caminho percorrido, das atividades realizadas, do apoio dado pelos orientadores cooperantes e pelos professores supervisores, das aprendizagens mais relevantes, do que correu bem, ou menos bem, das maiores dificuldades, entre outros aspetos considerados pertinentes.

Por fim, na terceira secção, procedemos a uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, baseada nos Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto.

1. Caraterização dos contextos

Ao longo deste ponto serão caraterizados os contextos de estágio que estiveram presentes no percurso enquanto mestranda. Estes mesmos estágios foram realizados no âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao longo de três semestres.

No primeiro semestre, na PES I, contactámos com os dois níveis supracitados, inicialmente o 1.º CEB e em seguida a EPE, trabalhando meio semestre em cada um deles. Primeiramente, estagiámos numa turma de 1.º ano, numa escola do Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu. Depois, estagiámos num jardim de infância do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique.

No segundo semestre, na PES II, o estágio decorreu num jardim de infância pertencente ao Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu.

No terceiro semestre, na PES III, o estágio decorreu na mesma escola de 1.º CEB da PES I, com a mesma professora cooperante e turma, mas desta vez no 2.º ano.

Todas as práticas supervisionadas apresentavam na sua composição horas de contacto, de estágio, de seminário e de orientação tutorial, sendo fundamentais para o nosso desenvolvimento enquanto profissional de educação, a nível científico-pedagógico.

O estágio iniciava-se com a fase de preparação da intervenção pedagógica, com o enunciado dos objetivos, ancorados nos programas e outros documentos oficiais, como por exemplo, programas do 1.º CEB e Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), articulavam-se esses mesmos objetivos com as atividades, os recursos e a avaliação e construía-se os materiais necessários. Seguia-se a fase de implementação que requeria o domínio e a utilização apropriada dos conceitos científicos, a organização adequada do trabalho, o recurso a materiais didáticos, incluindo a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), e uma adequada gestão pedagógica. Por fim, a fase de reflexão sobre a ação desenvolvida que permitia reconhecer os pontos fortes e os pontos a melhorar no trabalho, a partir das críticas construtivas dos colegas e professores e da ponderação acerca das possíveis alterações ao trabalho.

Podemos referir, em geral, que estas foram experiências bastante enriquecedoras, a nível profissional e pessoal. Foi muito difícil enfrentar alguns

desafios, estímulos e personalidades, no entanto, destas experiências resultou uma personalidade mais refletida, ponderada, forte e humana.

1.1. Contexto de Educação Pré-Escolar

A unidade curricular de PES II permitiu-nos ter contacto com a instituição três dias por semana, de segunda a quarta-feira, das 9 às 12 horas e das 14 às 16 horas, durante 13 semanas.

Todas as intervenções tiveram como participantes um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade.

Durante este semestre, o grupo de estágio era constituído apenas por dois elementos, sendo que as dinamizações eram da responsabilidade de cada uma das estagiárias, de modo intercalado. No entanto, existiram três semanas de intervenções em grupo, em que ambos os elementos foram responsáveis pelas dinamizações.

O local de estágio situa-se na periferia de Viseu, num edifício que alberga quatro salas de EPE, cada uma com 50 m², um polivalente, um recreio, uma sala da componente de apoio à família, uma sala de reuniões, um refeitório, uma cozinha, arrumos e três casas de banho. Na parte exterior do edifício existe um espaço de recreio.

Relativamente à sala de atividades, esta apresentava forma retangular. Duas paredes apresentavam quadros de pilotagem, outra possuía armários de arrumação e outra parede tinha janelas de grandes dimensões que possibilitavam a presença de muita luz natural. A sala apresentava-se organizada por áreas de interesse: área dos jogos de mesa, da expressão plástica, da biblioteca, da informática, da casa das bonecas, da mercearia, da escrita e área dedicada à reunião, que também servia de área de jogos de chão e construções. Segundo Hohmann e Weikart (2011), as salas de atividades devem ser um contexto de aprendizagem ativa, pois “as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efetuada” (p.161), sendo que, na nossa perspetiva, a sala referida vai totalmente ao encontro do mencionado pelos autores, tanto no que se refere aos equipamentos (quantidade e qualidade) como à organização e planeamento dos mesmo.

Toda a instituição respeita o Despacho conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, relativo às normas de instalações e o Despacho conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto, relativo às normas de equipamento e material. Toda a informação apresentada, assim

como a verificação do cumprimento dos Despachos, foi possível certificar através da observação e análise ao espaço por nós realizadas durante o período de estágio, assim como através da análise ao ambiente educativo, por nós construído no estágio do primeiro semestre do mestrado, nesta mesma instituição.

O grupo com que trabalhámos era constituído por 25 crianças, sendo 13 raparigas e 12 rapazes, com idades diversificadas: 6 crianças de três anos, 8 crianças de quatro anos e 11 crianças de cinco anos.

As crianças apresentavam um nível de autonomia muito elevado, tentando concretizar qualquer atividade sem pedir auxílio. Era um grupo curioso, que gostava muito de aprender e concretizar atividades novas e desafiantes. Existiam crianças com um nível de concentração inferior, especialmente as de uma menor faixa etária. No geral, era um grupo bastante amigável, sorridente e confiante, que depressa permitiu a nossa integração.

A educadora cooperante era afetuosa com as crianças, no entanto, mantinha alguma distância de modo a incutir a autonomia e responsabilidade no grupo. Para além desta, na sala de atividades, estava presente uma educadora a tempo parcial e uma assistente operacional.

1.2. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A PES III decorreu numa Escola Básica da periferia de Viseu, ao longo de 15 semanas, durante três dias, de segunda a quarta-feira, das 8 às 13 horas. Todas as intervenções tiveram como participantes um grupo de 20 alunos com idades compreendidas entre os sete e os oito anos de idade.

Durante este semestre, o grupo de estágio era constituído por três elementos, ao contrário da PES II. As dinamizações eram da responsabilidade de cada estagiária, de modo intercalado. No entanto, existiram três semanas de intervenções em grupo, em que todos os elementos eram responsáveis pelas dinamizações.

O edifício onde estava inserida a escola é antigo, tendo já sido alvo de diversas requalificações, por isso mesmo, a escola apresentava boas condições para um adequado processo de ensino-aprendizagem. Esta era constituída por dois pisos com escadarias de acesso para os mesmos, dispondo de rampas de acesso a pessoas com dificuldades motoras apenas no piso inferior. No piso superior, existiam três salas de aulas, enquanto no piso inferior existia uma sala de aulas; uma sala destinada ao apoio aos alunos e a atividades de enriquecimento curricular; uma sala de

professores; oito casas de banho; uma sala polivalente comum; duas arrecadações; um bar/bufete; e a biblioteca. No exterior do edifício, existia uma sala destinada ao apoio aos alunos e a atividades de enriquecimento curricular.

Relativamente ao espaço exterior, espaço de recreio, este apresentava um tamanho considerável para o número de alunos em questão, tendo um espaço em terra, outro em relva sintética e um espaço coberto, que se encontrava fora de utilização.

A sala de aula continha uma área total de 50 m² e situava-se no segundo piso da instituição. O espaço educativo referido apresentava forma retangular e era qualificado pela leveza de uma cor neutra, branca, transmitindo desde logo uma sensação de bem-estar. Uma das paredes laterais da sala de aula era composta, maioritariamente, por três amplas janelas com vista para o exterior, que permitiam que o local beneficiasse de grande luminosidade, facilitando a visibilidade dos alunos para a realização das suas tarefas. Na parede oposta encontravam-se mais duas janelas, mas estas de reduzidas dimensões. Assim sendo, percebe-se que não tinham o mesmo papel das anteriores, estas apenas serviam para ventilar a sala de aula.

Reportando-nos agora à organização da sala de aula, esta dispunha de vários painéis de exposição, três armários de arrumação, catorze mesas disponíveis para usufruto dos alunos, uma mesa com um computador, dois quadros, o quadro interativo e o de giz, a secretária da professora, um televisor e um leitor de cassetes. Existia flexibilidade na organização das cadeiras e das mesas, que, segundo Tavares (2000), facilita a interação e aprendizagem dos alunos. Também a distribuição e posicionamento da turma era adaptado de modo a proporcionar uma aprendizagem cooperativa, o apoio entre pares e o acesso aos conteúdos a toda a turma.

De igual modo, a instituição apresentava-se em conformidade com o Despacho conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, relativo às normas de instalações e o Despacho conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto, relativo às normas de equipamento e material.

Ao longo deste estágio tivemos a possibilidade de observar e de interagir com uma turma do 2.º ano de escolaridade. Esta apresentava-se equilibrada por sexos, sendo composta por 10 alunos do sexo feminino e 10 do sexo masculino.

No geral, os alunos apresentavam-se motivados para as aprendizagens e para as diversas atividades que se realizavam dentro e fora da sala de aulas. Ainda assim, a turma apresentava um baixo grau de maturidade e de concentração. A turma era composta por crianças de vários contextos socioeconómicos. Em termos afetivos,

todos os alunos eram bastante carinhosos, tendo-nos acolhido como se fizéssemos, efetivamente, parte da turma.

Três alunos possuíam necessidades educativas especiais, devido a problemas como: dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita - dislexia/disortografia severa, perturbação de hiperatividade com déficit de atenção e dificuldades cognitivas.

Relativamente à professora cooperante, a nível da experiência profissional, esta lecionava há mais de 20 anos, tendo, assim, adquirido ao longo do seu percurso muita experiência. A nível pessoal, a professora era muito afetuosa com os alunos, existindo uma boa relação entre todos.

2. Análise das práticas concretizadas na PES II e III

Sendo esta uma análise refletida acerca do percurso enquanto estagiários, importa esclarecer o termo reflexão. Este conceito tem vindo a ser alvo de vários estudos ao longo dos anos, sendo que, no âmbito da educação, surge com diversas definições. Segundo Oliveira e Serrazina (2002), a “prática reflexiva surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino. A reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas” (p. 29).

Ao nível da prática de ensino supervisionada, Pajak (2000) refere que os modelos de supervisão de estágio têm-se alterado para evidenciar o desenvolvimento da aprendizagem docente e da reflexão, e não a avaliação sumativa que se tinha no passado. No seguimento destes ideais, esta análise das práticas concretizadas apresenta como finalidade máxima uma reflexão crítico-reflexiva orientada.

Segundo o pensamento de Schön (2000), existem três tipos distintos de reflexão, “a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação”, ocorrendo em momentos distintos. A reflexão na ação e a reflexão sobre a ação

são essencialmente reativos, separando-os apenas o momento em que têm lugar, o primeiro ocorrendo durante a prática e o segundo depois do acontecimento, quando este é revisto fora do seu cenário. É ao refletir sobre a ação que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento (Oliveira & Serrazina, 2002, p.31).

Por outro lado, a reflexão sobre a reflexão na ação é dirigida para as ações futuras, sendo a que auxilia o professor a desenvolver-se e a criar a sua forma de entender os acontecimentos. “Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu” (Schön, 1992, citado por Oliveira & Serrazina, 2002, p.31).

Esta reflexão vai ao encontro deste último tipo, a reflexão sobre a reflexão na ação, e incide quer na EPE, quer no 1.º CEB.

2.1. Análise reflexiva: Educação Pré-Escolar

Na unidade curricular de PES II, foi-nos permitida a experiência de estágio na educação pré-escolar. Começando por refletir sobre o que é a EPE, pensamos não

existir uma única resposta, visto que após a análise de diversos documentos, é perceptível a pluralidade de definições.

Pelo que nos refere a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, esta

é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Ministério da Educação, 1997, p.15).

Assim, é através da EPE que a criança inicia o seu processo de desenvolvimento, tendo a família como apoio.

De acordo com o modelo curricular High-Scope, os objetivos que se determinam na EPE “dependem daquilo que se pensa ser o Mundo, o Homem, a vida, a Natureza, a criança, a aprendizagem e o desenvolvimento, mas dependem também do momento histórico e do contexto social e cultural em que a questão está a ser colocada” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.72). Este modelo dá grande relevância ao contexto em que a criança está inserida. Já indo ao encontro do modelo pedagógico de Reggio Emilia, a EPE “desenvolve-se em torno da construção da imagem da criança que, nesta perspetiva pedagógica, é conceptualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (Lino, 2013, p.114). No que concerne ao Movimento de Escola Moderna (MEM), a escola define-se como um local onde se dá início à cooperação e solidariedade, onde as crianças deverão, com os seus educadores, criar “as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (Niza, 2013, p.114).

Colocadas estas definições, é visível que a EPE é um conceito em construção, evoluindo sempre com o avanço dos tempos, da história e da cultura. Ainda assim, através da análise das mesmas, é possível verificar um aspeto em comum, o desenvolvimento da criança. A EPE tem como fim, essencialmente, o desenvolvimento do indivíduo, de modo a que este se defina como um ser autónomo, livre e capaz. No entanto, é importante frisar que cada educador ou profissional de educação pode eleger uma única definição como orientação, elaborando todo o seu trabalho de acordo com a mesma, pois o mais importante é que este promova a autonomia das

crianças com vista à realização independente das aprendizagens, dentro e fora da escola, não dizendo “à criança o que aprender ou como aprender – em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2011, p.27), desenvolvendo o respeito pelos outros e promovendo a participação ativa dos alunos na construção de regras de convivência.

No que concerne à prática em si, na participação na unidade curricular PES II, ainda antes da mesma iniciar, houve um período de muito nervosismo. As expectativas não eram muito elevadas, devido talvez ao facto de ser um desafio muito arriscado, como explicarei de seguida.

Ao contrário da grande maioria dos grupos, mudámos de jardim de infância, assim como de educadora e de grupo. Existia a consciência de que começaríamos em desvantagem perante outros grupos, pois teríamos que começar do início, conhecer a educadora, as crianças e a instituição, criar afinidades e boas relações. Esta dificuldade depressa foi ultrapassada, visto que existiu desde logo uma boa relação com toda a comunidade educativa, educadoras, assistentes operacionais e crianças.

Um outro aspeto que, a princípio, nos deixou desconfortáveis foi o facto de o grupo de trabalho ficar reduzido a dois elementos. Sabíamos que teríamos um grande desafio pela frente, organizando tudo, de modo a que o trabalho não se acumulasse e fosse entregue dentro dos prazos. No entanto, todos estes obstáculos foram ultrapassados com muito trabalho e persistência.

Devido ao facto de termos mudado de jardim e não conhecermos o grupo, a primeira semana de implementação foi substituída por observação com participação nas atividades. Nesta tivemos grande apoio por parte da educadora para nos integrarmos o mais rápido possível e conhecermos o grupo de crianças.

Posteriormente, a semana que se seguiu de intervenção individual foi substituída por uma intervenção em grupo para nos sentirmos mais apoiadas, neste início. Seguiram-se duas intervenções individuais de cada um dos elementos do grupo, uma intervenção em grupo, depois do período de pausa relativo à Páscoa; de seguida, realizaram-se duas intervenções individuais de cada elemento, finalizando com duas semanas de intervenção em grupo.

No percurso supracitado, a fase em que nos sentimos mais confiantes foi desde o início até à pausa. Esta foi uma fase de grande aprendizagem e evolução, em termos pessoais e com as crianças. Integramo-nos bastante bem e depressa percebemos as regras de funcionamento da sala e do grupo. Sentimo-nos apoiadas nas atividades e tudo correu da melhor maneira. As atividades decorreram com

sucesso e os objetivos do trabalho e pessoais foram alcançados, sentindo-nos realizadas.

Depois da pausa, sentimos que existiu uma grande quebra no nosso desempenho. A sobrecarga de trabalho e cansaço refletiu-se na nossa prática, até à fase final, com momentos bons e menos bons. No entanto, não foram apenas estes os aspetos que tiveram influência na nossa baixa de rendimento. O facto de sermos, por vezes, chamadas à atenção, em frente às crianças, também fez com que a nossa autoestima e vontade de trabalhar sempre mais, baixasse um pouco. Isto porque, relativamente ao primeiro aspeto, a educadora acabava por, nas reflexões, referir que tudo tinha corrido pelo melhor e que o facto de chamar a atenção no momento e daquela forma era a maneira de ser dela, não que o que tivéssemos feito fosse grave. No entanto, aquelas chamadas de atenção deixavam-nos inseguras.

O segundo aspeto, o facto de as chamadas de atenção decorrerem em frente das crianças, fez com que as mesmas deixassem, gradualmente, de reagir aos nossos pedidos. Apesar de o grupo sempre ter olhado para nós como estagiárias, recorrendo na mesma à educadora, num momento anterior era bastante positiva a interação que ocorria entre nós e o grupo. Assim, esta etapa final foi um pouco difícil, pois sentíamo-nos desmotivadas. No entanto, não desistimos, trabalhando sempre para as crianças, de modo a proporcionar aprendizagens significativas, ativas e lúdicas.

Um outro aspeto a apontar foi o facto de esperarmos um pouco mais de apoio por parte dos docentes, referindo-nos a visitas ao jardim e observações, pois relativamente a reuniões na nossa escola, ambos os tutores sempre se mostraram muito disponíveis e sempre nos apoiaram muito. Ainda assim, pensamos que é com observações da nossa prática e com reflexões que os professores podem referir o que podemos melhorar, para numa próxima vez não cometermos os mesmos erros. Nas poucas observações e reflexões que existiram sentimos um grande apoio e uma grande vontade de trabalhar mais e melhor. Tivemos ainda o acompanhamento do professor da área das TIC, que observou a nossa intervenção e refletiu sobre a mesma, em dois dias distintos.

Enquanto futuras profissionais de educação na EPE, este foi um período de muitas aprendizagens. Uma das grandes aprendizagens foi o trabalho de projeto, com o tema “Dinossauros”. O trabalho de projeto é uma metodologia assumida em “grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o

grupo e com enfoque social” (Leite, Malpique & Santos 1989, citado por Vasconcelos, 2011, p.9). Com o trabalho de projeto aprendemos a trabalhar em grupo com crianças, dos 3 aos 5 anos, tendo que adaptar as várias fases de trabalho às capacidades de cada criança.

Ainda no que se refere a esta definição, Katz e Chard (1997) simplificam, referindo que o trabalho de projeto pode ser definido como sendo “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema” (p. 3). Neste projeto, conseguimos perceber que apesar de muito novas, as crianças conseguem aprender algo de forma muito aprofundada e específica, explorando diversos pormenores e querendo saber sempre mais. É ainda importante referir que o trabalho de projeto

contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas. Tal processo de aprendizagem permite o desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade (Vasconcelos, 2011, p.9).

O trabalho de projeto pode estender-se por alguns dias, meses ou até o ano inteiro, tudo depende do tema a ser explorado, da idade das crianças, do seu próprio desenvolvimento e do interesse demonstrado pelo assunto (Katz & Chard, 1997). Neste caso, o trabalho de projeto em que participámos na totalidade, teve a duração de cerca de um mês. No entanto, findo o mesmo, o interesse pelo tema, por parte das crianças, não esmoreceu, continuando a levar materiais de casa para a sala de atividades. Para alguns elementos do grupo, aquele seria um trabalho que poderia ser prolongado. No entanto, visto que as crianças apresentam gostos distintos, outros elementos do grupo já não realizavam aprendizagens e atividades com tanto entusiasmo pois já não se encontravam interessadas pelo tema.

O processo do trabalho de projeto desenvolve-se em várias fases, sendo elas, segundo Vasconcelos et al. (2012): a definição do problema; a planificação e desenvolvimento do trabalho; a execução; e, por fim, a divulgação/avaliação. De referir que todas elas foram implementadas ao longo do nosso projeto (cf. Anexo I, II, III, IV). A fase vivida com maior intensidade foi a de execução onde todas as crianças se mostraram bastante entusiasmadas e interessadas, seguida da fase de divulgação do

trabalho, onde, de forma orgulhosa, o grupo partilhava e explicava de que modo o mesmo tinha sido realizado.

Um outro fator de grande aprendizagem foi a construção de materiais, desde esquemas, tabelas, mobiles, maquetes, pictogramas, apresentações em suporte digital, entre outros. Segundo o que nos é referido nas OCEPE, a EPE é “um contexto de socialização em que muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança, de experiências relacionadas e de ocasiões de aprendizagem que implicam recursos humanos e materiais” (Ministério da Educação, 1997, p.34). Assim, todos os materiais presentes na sala de aula e a que as crianças têm acesso são de grande importância, pois, muitas vezes, é através dos mesmos que decorrem as aprendizagens. E, através deste estágio, conseguimos perceber que, por vezes, para que as crianças tenham acesso ao significado de um material, este tem que ser adaptado às necessidades de todos e de cada um, pois cada criança tem a sua perceção sobre o que a rodeia.

Mencionando agora os materiais das TIC, pensamos ser importante referir que, na presente sala, eram utilizadas com frequências as tecnologias, tanto por parte da educadora, como por nós e pelas crianças, de modo autónomo. A área do computador foi uma das mais solicitadas nos momentos de atividades autodirigidas. Era visível o entusiasmo, por parte das crianças, quando manipulavam os materiais tecnológicos, ou quando estes faziam parte de alguma atividade.

Continuando a referir as aprendizagens realizadas, e voltando ao início das implementações, estas começaram nas planificações. Todas as planificações foram realizadas com o apoio da educadora, o que resulta desde logo numa grande aprendizagem, visto que todas as atividades eram pensadas e discutidas com a mesma. Todas as planificações foram realizadas pensando no desenvolvimento, bem-estar, capacidades e gosto da criança, de modo a resultar em aprendizagens ativas e significativas. Segundo as OCEPE,

planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades (Ministério da Educação, 1997, p.26).

Os roteiros realizados transmitiram-nos uma maior segurança na ação, visto que sabíamos o que iria decorrer no momento e seguidamente. Na verdade, planear

implica que o educador “reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Ministério da Educação, 1997, p.26). Assim, era possível planejar os espaços, materiais, locais, entre outras coisas que fossem necessárias. No entanto, as planificações não foram seguidas de forma rígida, dando lugar à espontaneidade e flexibilidade, de acordo com a disposição do grupo e apropriação da atividade para o momento.

Um outro aspeto a referir foi o facto de ao planearmos procedermos a uma articulação horizontal, ou seja, apesar de a planificação ter um tema, a trabalhar ao longo da semana, não foi necessário preencher os dias com atividades referentes ao mesmo, podendo este apenas ser trabalhado num momento da rotina do dia (cf. Anexo V). Se a planificação fosse sempre ao encontro do tema é provável que as crianças desmotivassem e a sua disposição para aprender não fosse a mesma, uma vez que se desrespeitava os seus interesses e experiências na sala de atividades.

Nas planificações, existiu sempre a tentativa de abordar e articular todas as áreas de conteúdo, sendo elas: a área de Formação Pessoal e Social; a área de Expressão/Comunicação, que está dividida em três domínios (expressões, linguagem oral e abordagem à escrita e matemática); e Conhecimento do Mundo. Segundo as OCEPE, “só este processo articulado permite atingir um outro objetivo que deverá atravessar toda a educação pré-escolar: despertar a curiosidade e o espírito crítico” (Ministério da Educação, 1997, p.22).

Relativamente aos modos de trabalho, houve a preocupação de as crianças trabalharem de várias formas, de modo individual, em grande grupo, em pequeno grupo e em pares. Os diversos modos de trabalho têm uma grande influência nas aprendizagens das crianças, tal como nos é referido nas OCEPE, pois os momentos educacionais contemplam “de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo” (Ministério da Educação, 1997, p.40).

O modo de trabalho preferencial, por parte das crianças, era em pequeno grupo, pois assim as crianças tinham a oportunidade de trabalhar com os colegas, partilhar ideias, opiniões e ajudar, sem existir uma grande confusão. A interação entre crianças com faixas etárias diferentes, em diferentes fases de desenvolvimento e com conhecimentos distintos, facilita o desenvolvimento, a partilha e a aprendizagem. Deste modo, “torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em

que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (Ministério da Educação, 1997, p.35).

Quanto ao grupo de crianças, houve o cuidado de, como já referido, o conhecer de forma rápida e individualizada, visto que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento. Assim, é importante “partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios. Respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens” (Ministério da Educação, 1997, p.19). Foi nos pontos acima referidos que se basearam as nossas planificações e intervenções, tentando sempre proporcionar experiências educativas variadas e desafiantes que desenvolvessem a autoestima da criança, sem nunca levar à frustração e decepção, visto que a oportunidade de “usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros” (Ministério da Educação, 1997, p.19).

Muitas vezes foram planeadas atividades distintas referentes ao mesmo tema ou competência a atingir, devido às diferenças apresentadas pelo grupo, pois era importante que as atividades fizessem sentido e que as crianças as conseguissem concretizar, pois “a diferenciação pedagógica supõe também que na educação pré-escolar sejam proporcionadas às crianças experiências de aprendizagem estimulantes que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Ministério da Educação, 1997, p.90).

Ainda relativamente às intervenções, pensamos que um dos aspetos menos positivos foi o diálogo em grande grupo, o que foi referido, por diversas vezes, em reflexões, com os professores supervisores e com a educadora. Este era o momento de maior insegurança, ansiedade e receio de errar, apesar de possuímos capacidade de síntese e de conseguirmos perceber o que deveria ser realçado. No entanto, ao longo do nosso percurso melhorámos bastante e continuaremos a trabalhar nesse sentido.

Findas as intervenções, eram realizados os relatórios críticos semanais, onde não existiram grandes dúvidas e dificuldades. Relativamente a estes, tentámos sempre ser diretas e concisas, dizendo o que pensávamos e refletíamos, referindo sempre o que para nós era mais importante, para a nossa aprendizagem e para a

aprendizagem das crianças, transmitindo à orientadora e aos supervisores o que sentíamos, as nossas angústias, alegrias e dificuldades.

Quanto ao trabalho com a colega de grupo, todo ele se realizou de forma calma, cordial, amistosa e harmoniosa. Visto que fazíamos parte de um grupo anterior, já conhecíamos a maneira de trabalhar, que nos identificava. Apesar de sermos apenas dois elementos, formámos um grupo no verdadeiro sentido da palavra. Para além do trabalho, partilhámos angústias, alegrias, desesperos, diversos momentos que incitaram um grande crescimento pessoal e de relações, pois, apesar de passarmos tanto tempo juntas e com tanta pressão que este semestre nos provocou, nunca houve qualquer desentendimento. Muito pelo contrário, existiu sempre companheirismo e preocupação com a outra.

Esta unidade curricular foi do nosso agrado, tendo como único senão a apontar o facto de ser muito trabalhosa, deixando-nos, assim, pouco tempo para nos dedicarmos às restantes unidades curriculares. Relativamente às competências definidas para a mesma, pensamos que estas foram maioritariamente alcançadas.

2.2. Análise reflexiva: 1.º Ciclo do Ensino Básico

Refletindo sobre o que é o 1.º Ciclo do Ensino Básico, pensamos que não existe uma resposta única e completa. Tal como acontece na EPE, é perceptível a pluralidade de definições, após a análise de diversos documentos. Segundo o Ministério da Educação e Ciência (2014), o 1.º CEB é da responsabilidade de um único professor, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas (línguas estrangeiras, expressão corporal, educação musical ou educação especial, entre outras). De frequência obrigatória, tem a duração de quatro anos (do 1.º ao 4.º ano do Ensino Básico). No 1.º CEB é fundamental que decorra o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora, por parte dos alunos.

Um professor do 1.º CEB, tal como um educador de infância, tem uma participação ativa e permanente na vida de cada aluno, pois é o professor central. Este deve promover a autonomia dos alunos, desenvolver o respeito pelos outros e promover a participação ativa na construção de regras.

No que concerne à prática em si, também aqui o período inicial foi de muito nervosismo. Este foi suscitado pelo facto do estágio na EPE ter decorrido com alguma

insegurança e ansiedade. No entanto, as expectativas eram elevadas e mesmo assim foram superadas através da interação com a orientadora cooperante e com os professores supervisores, sendo que estas foram pessoas essenciais neste processo, estando sempre disponíveis para nos auxiliar.

O facto de o estágio decorrer numa escola já conhecida foi um elemento facilitador para iniciar este percurso, visto que a relação com a orientadora cooperante e com a turma tinha sido excelente, com grande cumplicidade, à-vontade e afeto, e assim se manteve. Por outro lado, um fator inibidor foi o facto de, mais uma vez, o grupo de trabalho se modificar. A entrada de um terceiro elemento foi geradora de alguma instabilidade inicial, devido a ser um elemento causador de problemas, em grupos anteriores. No entanto, com as condições estabelecidas pelo professor supervisor e pelo grupo, tudo correu pelo melhor, não existindo interferência por parte do novo elemento no restante grupo.

Durante todo o percurso de estágio foi constante a aprendizagem e evolução sentida, em termos pessoais e com os alunos. Integramo-nos bastante bem e depressa, inteirando todas as regras de funcionamento da sala e da turma. Sentimo-nos apoiadas nas atividades e tudo correu da melhor maneira.

A etapa de lecionação dividiu-se no planeamento das aulas, construção de materiais, lecionação e, por fim, a reflexão.

O planeamento das aulas, para além de servir de guia para as interações com os alunos e de ferramenta de organização, no que concerne a objetivos, atividades, materiais e à distribuição do tempo, transmite ao professor uma maior segurança na sua ação. Logo, além de auxiliar o professor, a planificação deve também ajudar o aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Todas as planificações foram supervisionadas e discutidas com a professora cooperante, o que resultou numa grande aprendizagem, em virtude das sugestões e experiência da professora orientadora.

Essas mesmas planificações foram realizadas pensando no desenvolvimento, bem-estar, capacidades e gosto dos alunos, de modo a resultar em aprendizagens ativas e significativas por parte dos mesmos. Todos os planos de aula e roteiros elaborados transmitiram confiança na ação, visto que sabíamos o que iria decorrer no momento e posteriormente. No entanto, na concretização das planificações existia flexibilidade, para ir ao encontro da disposição da turma e apropriação da atividade para o momento.

Na fase de planeamento das aulas existiu a tentativa de abordar e articular de modo interdisciplinar todas as áreas curriculares, sendo elas: Português; Matemática; Estudo do Meio; Expressão e Educação Plástica; Expressão e Educação Musical; Expressão e Educação Dramática; e Expressão e Educação Físico-Motora. O trabalho interdisciplinar é fundamental no 1.º Ciclo do Ensino Básico, visto que se apresenta como uma “forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum” (Pombo, Guimarães & Levy, 1993, p. 13), surgindo como um “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre as várias disciplinas” (Piaget, 1981, citado por Pombo et al., 1993, p. 10), constituindo um estímulo para o processo de ensino-aprendizagem.

Houve o cuidado de os planos de aula se apresentarem o mais corretos possível, claros e rigorosos na formulação dos objetivos, sendo estes ancorados nos programas e outros documentos oficiais, articulando objetivos, atividades, recursos, avaliação e tempo.

Todo o planeamento realizado ao longo destas semanas foi pensado na perspetiva de proporcionar experiências educativas variadas e estimulantes, que proporcionassem a confiança do aluno. Devido a esta ser uma turma com alunos com características bastante distintas (para além dos alunos com necessidades educativas especiais, na turma havia dois alunos institucionalizados, que se apresentavam constantemente irrequietos e com algumas dificuldades de aprendizagem, e outros com um baixo nível de concentração) era visível a diferenciação pedagógica no nosso trabalho, para tentar que todos os alunos atingissem as competências pretendidas. Assim, apesar de os alunos trabalharem todos os mesmos conteúdos, os materiais construídos eram diferentes para cada caso, com graus de dificuldade distintos.

Na construção de materiais para este estágio, foi perceptível a diferença para com a EPE. Enquanto na EPE os materiais, por nós construídos, eram baseados essencialmente em imagens, para posterior exploração, no 1.º CEB estes já eram mais complexos. Foi notória a evolução na construção, conteúdo, cuidado e apresentação dos materiais, sendo a experiência um fator facilitador com o passar do tempo. Como conseguimos perceber, a utilização de materiais foi uma das formas de promover diferentes aprendizagens enriquecedoras e de envolver os alunos. Apesar de essa utilização

não determinar por si só a aprendizagem, é importante proporcionar diversas oportunidades de contato com materiais para despertar interesse e envolver o aluno em situações de aprendizagem, já que os materiais podem constituir um suporte físico através do qual as crianças vão explorar, experimentar, manipular e desenvolver a observação (Gomide, 1970, citado por Botas & Moreira, 2013, p.254)

Relativamente aos momentos de lecionação procurámos o domínio científico dos conteúdos, utilizar de forma correta os conceitos científicos e atingir os objetivos de aprendizagem estabelecidos, trabalhando maioritariamente de modo interdisciplinar. O trabalho foi organizado de forma adequada, articulando as atividades entre si, sendo estas relevantes para a exploração dos conteúdos de forma criativa.

Na gestão pedagógica das intervenções existia uma sequência, sendo que as aulas apresentaram introdução, desenvolvimento, discussão e sistematização adequada. O processo de ensino-aprendizagem foi conduzido com clareza, oportunidade, ritmo e movimentação oportuna na sala, por parte da formanda. Procurámos que existissem as requeridas condições para o envolvimento e participação dos alunos, de forma individual e coletiva, ligando, grande parte das vezes, o conhecimento da turma ao seu contexto de vida. A interação com os alunos foi muito positiva, sendo visível o relacionamento afável entre todos, estando o bem-estar da turma sempre como principal preocupação. Relativamente à avaliação do conhecimento, esta ocorreu com sucesso na grande maioria das intervenções.

Findas as intervenções, eram realizados os relatórios críticos semanais, tal como aconteceu na EPE. Relativamente a estes houve a tentativa de serem diretos e concisos, referindo sempre o que era importante, para a aprendizagem das formandas e para a aprendizagem dos alunos, transmitindo à orientadora e aos supervisores o que para nós se destacava.

Quanto ao trabalho do grupo, existiu a tentativa de que todo ele se realizasse de forma cordial. Com a colega do grupo anterior, tudo correu da melhor maneira. Para além do trabalho, partilhámos momentos que incitaram a um grande crescimento pessoal e de relações, sem desentendimentos, existindo sempre companheirismo e preocupação com o outro. Com a colega que ingressou no grupo, não existiu qualquer desentendimento, trabalhando esta de modo individual em praticamente toda a unidade curricular.

3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

Neste ponto, iremos analisar as competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos ao longo da PES II e da PES III, na EPE e 1.º CEB, respetivamente. Para essa análise iremos recorrer aos Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto, que definem o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB.

O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto define “o perfil de desempenho comum aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário, deixando, para momento posterior, a definição dos perfis de desempenho próprios de cada qualificação para a docência”. Este mesmo perfil menciona “referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Segundo o decreto supracitado, no perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário constam quatro dimensões que devem estar presentes na prática de um educador ou professor, sendo elas: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

No que concerne à dimensão profissional, social e ética, esta refere que “o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Pensamos já ter conseguido alcançar a maioria das características desta dimensão, mais especificamente: ter como função específica ensinar, recorrendo ao saber próprio da profissão e à investigação; trabalhar numa perspetiva de escola inclusiva; estimular o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua inclusão na sociedade; garantir o bem-estar dos alunos; identificar e respeitar as diferenças sociais e pessoais de todos os membros da comunidade educativa; e apresentar capacidade relacional e de comunicação.

A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem diz respeito à promoção das “aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação

pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Indo ao encontro das características específicas desta dimensão podemos referir que consideramos ter alcançado competências para: promover aprendizagens significativas no âmbito dos objetivos do projeto curricular de turma; utilizar, de forma integrada, saberes próprios da especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respetivo nível e ciclo de ensino; organizar o ensino e promover as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didáticas fundamentadas, recorrendo à atividade experimental sempre que esta se revele pertinente; utilizar corretamente a língua portuguesa; utilizar e incorporar linguagens diversas e suportes variados, inclusive as TIC; promover a aprendizagem dos processos de trabalho e das formas de o organizar e comunicar, bem como o envolvimento ativo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo; assegurar a realização de atividades educativas de apoio aos alunos e cooperar na deteção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais; e incentivar a construção participada de regras de convivência democrática e gerar, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa.

Quanto à dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, “o professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Como características específicas desta dimensão, consideramos que já somos capazes de: perspetivar a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social e valorizar a escola enquanto polo de desenvolvimento social e cultural.

Na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, é esperado que o professor incorpore a sua aprendizagem como um componente integrante “da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Mencionando especificamente as características desta dimensão, consideramos que já somos capazes de: refletir sobre as suas práticas, apoiando-nos na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do

desenvolvimento profissional, nomeadamente no próprio projeto de formação; perspetivar o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências; e desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia.

É importante frisar que nem todas as competências preconizadas nos Decretos mencionados foram desenvolvidas na sua totalidade, em virtude da pouca experiência como educadoras ou professoras e, conseqüente, a impossibilidade ou falta de oportunidade de contactar com todas as situações.

Nos pontos que se seguem, iremos analisar os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB, de modo individualizado, tendo em conta o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Será realizada uma reflexão primeiramente para o nível da EPE e, de seguida para o 1.º CEB.

3.1. Educação Pré-Escolar

Na Educação Pré-Escolar, o perfil específico do educador de infância abrange dois pontos essenciais: conceção e desenvolvimento do currículo e integração do currículo.

No que diz respeito ao ponto *conceção e desenvolvimento do currículo*, este refere que “o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). De modo específico, o educador de infância deve organizar o espaço e os materiais de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas.

Tal aconteceu em diversos momentos, por exemplo, na realização do desafio da Coelhinha Nina (cf. Anexo VI), em que as crianças tinham que ajudar a Coelhinha a encontrar diversos materiais para levar para a sua fábrica e assim fazer mais ovos da páscoa, ou na construção da maquete dos dinossauros, em que as crianças contactaram com diversos materiais que permitiram construir árvores, um rio, montanhas, um vulcão, entre outras coisas.

O educador deve proceder a uma organização adequada do tempo, o que aconteceu na grande maioria das vezes, pois este era programado, mas ao mesmo tempo flexível e diversificado. Relativamente à utilização de recursos educativos, nomeadamente ligados às TIC, podemos referir que, nesta experiência, tal foi proporcionado às crianças por diversas vezes, utilizando o computador e o projetor, por exemplo, nas pesquisas e apresentações sobre os dinossauros, que as crianças faziam para o grande grupo (cf. Anexo I).

Ao longo de toda a experiência existiu um grande cuidado em criar e manter sempre condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

Quanto à observação, planificação e avaliação, tentámos observar as crianças de modo a que a planificação das atividades fosse adequada às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem; tivemos em conta os conhecimentos e competências prévios das crianças; e planificámos a intervenção educativa de forma integrada e flexível, de modo a atingir objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares.

No âmbito da relação e da ação educativa, relacionámo-nos com as crianças de modo a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia; promovemos o envolvimento da criança em atividades e em projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade. Isto foi bem evidente ao longo do projeto “Dinossauros”, onde envolvemos as famílias e a comunidade (cf. Anexos I, II, III e IV); tentámos estimular a cooperação entre as crianças; procurámos apoiar o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo, pensando sempre no bem-estar de cada um e do grupo, em geral; estimulámos a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas; fomentámos nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender; e promovemos o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania.

No que concerne ao ponto *integração do currículo*, este refere que “o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Relativamente à área de expressão e comunicação tentámos sempre

organizar um ambiente de estimulação comunicativa, promovendo o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças; explorámos materiais escritos; promovemos, de forma integrada, os diferentes tipos de expressão, a expressão plástica, musical, dramática e motora, inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular. Neste ponto, desenvolvemos a expressão plástica utilizando linguagens múltiplas, como por exemplo, na pintura de objetos ou na modelagem (cf. Anexo IV); desenvolvemos atividades que permitiram à criança produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e outros (cf. Anexo VII); organizámos variadas atividades que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitiram a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não-verbal (cf. Anexo III); organizámos jogos, com regras progressivamente mais complexas, proporcionando o controlo motor na atividade lúdica, bem como a socialização pelo cumprimento das regras; e tentámos promover o desenvolvimento da motricidade global das crianças, tendo em conta diferentes formas de locomoção e possibilidades do corpo, da orientação no espaço, bem como da motricidade fina e ampla, permitindo à criança aprender a manipular objetos (cf. Anexo VIII).

No âmbito da área de conhecimento do mundo, promovemos atividades exploratórias de observação e descrição de atributos dos materiais e dos acontecimentos (cf. Anexo II); incentivámos a observação, a exploração e a descrição de relações entre objetos e acontecimentos, com recurso a diversificadas representações (cf. Anexo VIII); criámos oportunidades para a exploração das quantidades, com recurso à comparação e estimativa e à utilização de sistemas convencionais e de processos não convencionais de numeração e medida, por exemplo, na experiência das quantidades de água e nas medições com passos de dinossauros e passos de criança (cf. Anexo I); promovemos a capacidade de organização temporal, espacial e lógica de observações, factos e acontecimentos; e proporcionámos ocasiões de observação de fenómenos da natureza e de acontecimentos sociais que favoreçam o confronto de interpretações, a inserção da criança no seu contexto, o desenvolvimento de atitudes de rigor e de comportamentos de respeito pelo ambiente e pelas identidades culturais, como por exemplo, na manifestação do 25 de abril (cf. Anexo VIII).

No geral, pensamos que fomos ao encontro dos pontos essenciais do perfil específico do educador de infância.

3.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, o perfil específico de desempenho profissional do professor abrange dois pontos essenciais: concepção e desenvolvimento do currículo e integração do currículo.

Segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, “o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”.

De um modo específico, no que diz respeito ao ponto *concepção e desenvolvimento do currículo*, construímos o plano da turma (cf. Anexo IX), embora não tenha sido posto em prática, assim podemos dizer que somos capazes de o conceber, com outros professores; tentámos sempre que o desenvolvimento das aprendizagens mobilizasse saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem; organizámos e desenvolvemos o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências de cada aluno, visto que a turma com que nos confrontámos apresentava características diversificadas, no que se refere aos conhecimentos, capacidades e experiências; existiu a preocupação de partir dos conhecimentos prévios dos alunos para construir situações de aprendizagem escolar; promovemos a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática, sendo que construímos com toda a turma um quadro de regras da sala de aula e tentámos que algumas dessas regras se transpusessem para fora da escola (cf. Anexo X); existiu sempre um relacionamento positivo com as crianças e com os adultos, proporcionando um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens.

Relativamente à *integração do currículo*, no geral, promovemos “a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Referindo aspetos específicos, no âmbito da área do *Português*, desenvolvemos nos alunos competências de compreensão e de expressão oral; promovemos a aprendizagem de competências de escrita e de leitura; incentivámos a produção de textos escritos e integramos essa produção nas atividades de aprendizagem curricular (cf. Anexo XI); incentivámos os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades; fomentámos nos alunos hábitos de reflexão conducentes ao conhecimento explícito de aspetos básicos da estrutura e do uso da língua.

Na área de *Matemática* tentámos promover o gosto pela área curricular, propiciando a articulação entre a matemática e a vida real e incentivando-os a resolver problemas e a explicitar os processos de raciocínio; tentámos implicar os alunos na construção do seu próprio conhecimento matemático, para assim esse conhecimento fazer sentido para eles; existiram diversas atividades de promoção da aprendizagem dos conceitos, das técnicas e dos processos matemáticos implicados no currículo do 1.º Ciclo, designadamente na compreensão e representação dos números e das operações aritméticas, na compreensão do processo de medição e dos sistemas de medida, na recolha e organização de dados e na identificação de padrões e regularidades; desenvolvemos nos alunos a capacidade de identificar, definir e discutir conceitos e procedimentos, bem como de aprofundar a compreensão de conexões entre eles e entre a matemática e as outras áreas curriculares; e proporcionámos, por diversas vezes, oportunidades para que os alunos realizassem atividades de investigação em matemática, utilizando diversos materiais, maioritariamente, por nós fornecidos (cf. Anexo XII).

No âmbito do *Estudo do Meio* tentámos desenvolver nos alunos uma atitude científica, mobilizando os processos pelos quais se constrói o conhecimento; utilizámos estratégias diversificadas para o desenvolvimento de algumas dimensões formativas da aprendizagem das ciências, como a curiosidade e o gosto de saber; promovemos a capacidade de questionamento da ciência; articulámos as aprendizagens com a realidade fora da escola; promovemos a aprendizagem integrada de conteúdos e de processos das ciências sociais e da natureza; promovemos a apropriação de referentes essencialmente espaciais, temporais e factuais, que permitem aos alunos construir a sua identidade e situar-se no tempo e no espaço local; e envolvemos sistematicamente os alunos em atividades de índole

experimental e de sistematização de conhecimentos da realidade natural (cf. Anexo XII e XIII).

Procurámos desenvolver a área da *Expressão e Educação Físico-Motora*, no entanto, aquém do desejável, por motivos que se prendem com o modo de trabalho da professora cooperante; organizámos algumas situações de aprendizagem que favoreceram o envolvimento lúdico e a capacidade de atingir objetivos e vencer dificuldades; e envolvemos esta área com as restantes áreas curriculares.

Referindo as restantes expressões, musical, dramática e plástica, promovemos, de modo integrado, o desenvolvimento das mesmas e das competências criativas e utilizámos estratégias que integraram os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular; desenvolvemos a aprendizagem de competências artísticas essenciais e de processos de pensamento criativo, utilizando diversos materiais, instrumentos e técnicas; e tentámos desenvolver nos alunos a capacidade de apreciar as artes e de compreender a sua função na sociedade.

No âmbito da área de *Expressão Musical*, foram apresentadas canções, as quais também foram cantadas pelos alunos (cf. Anexo XIV). Na área de *Expressão Dramática*, foram apresentadas dramatizações pelos adultos, dinamizando as aprendizagens, e onde existiu a participação e interação dos alunos (cf. Anexo XV). Na *área de Expressão Plástica*, realizaram-se várias atividades de recorte, colagem, pintura e dobragem, com diversos materiais, para a construção de cartazes, lembranças, decorações, entre outras (cf. Anexo XVI).

Existiu uma discrepância no desenvolvimento das áreas, sendo que houve uma preocupação de trabalhar mais o português e a matemática, pois são as áreas a que os professores têm que dedicar mais tempo de acordo com as horas de estudo estabelecidas pelo Ministério da Educação e também são estas as áreas a que os alunos têm exames nacionais no 1.º CEB, devendo ter atingidos os objetivos estabelecidos para poder realizar os mesmos.

Em termos gerais, consideramos que desenvolvemos as competências necessárias do perfil específico de desempenho profissional do professor.

Conclusão

Concluindo esta reflexão crítica sobre as práticas em contexto, podemos referir que estas experiências foram bastante enriquecedoras e possibilitaram um enorme crescimento pessoal e profissional, ainda assim, foi também um período bastante trabalhoso.

O estágio na EPE foi, dos dois, o mais difícil de superar, devido a vários contratempos. Inicialmente não conhecíamos o grupo, a educadora cooperante e a instituição. Apesar disso, depressa conseguimos perceber o funcionamento da sala, ambientarmo-nos ao grupo e interagir adequadamente com as crianças, transmitindo-lhes confiança. As atividades, na maioria das vezes, eram bastante motivadoras para as crianças, o que nos facilitava o trabalho, muito graças ao apoio da educadora cooperante e dos professores supervisores da ESEV, na planificação das mesmas. Pensamos, no geral, ter atingido as competências pretendidas. Foi uma experiência onde aprendemos e crescemos bastante e nos tornámos mais fortes, superando as limitações.

No 1.º CEB já conhecíamos a turma e a professora cooperante, o que facilitou o nosso trabalho. Ainda assim, existiram alguns momentos de confusão e insegurança, por exemplo, quando confrontadas com a dificuldade na gestão do tempo. No entanto, pensamos que esses são aspetos que apenas com a prática é possível melhorar. Este foi um estágio profícuo, tendo sido o eleito de todo este percurso, visto que foi nele que predominou o sentimento de realização e contentamento. Relativamente às competências definidas para o mesmo, penso que estas foram maioritariamente alcançadas.

Durante as práticas supervisionadas a finalidade era o bem-estar das crianças/alunos e as suas aprendizagens. Tentámos sempre manter uma boa relação com todos eles, sem diferenciar nenhuma criança. Pensamos que o bem-estar, a confiança e o ambiente positivo são aspetos fundamentais para o bom funcionamento de uma sala de atividades ou de aulas. Também a segurança de todos foi uma preocupação sempre presente. Relativamente às relações com a educadora e a professora cooperante, estas foram diferentes mas nenhuma delas deixou de ser positiva. Com a educadora cooperante aprendemos bastante, no entanto, existia uma relação um pouco distante. Com a professora cooperante também aprendemos bastante, mas a relação foi muito mais amistosa. No entanto, ambas nos ajudaram sempre que possível, lutando pelo nosso crescimento e aprendizagem.

No que às intervenções diz respeito, estas foram o momento mais esperado e motivador, visto que foi na concretização que nos sentimos mais realizadas, sendo esta a profissão que sempre sonhámos.

O trabalho de grupo foi diferente nos dois semestres, visto que o grupo se alterou. No entanto, existiu em geral uma boa relação entre todos, trabalhando no mesmo sentido, apesar das intervenções serem, quase sempre, individuais.

É de salientar, mais uma vez, o desenvolvimento de todas as aprendizagens, enquanto profissional de educação, que estas práticas proporcionaram. Finalizada esta fase, sentimo-nos preparadas para ingressar como educadoras ou professoras, tendo consciência que existe muito trabalho e aprendizagem pela frente.

**Parte II - Trabalho de investigação:
a planificação na perspetiva dos
professores do 1.º Ciclo do Ensino
Básico**

Introdução

Durante todo o nosso percurso escolar, fomos nos confrontando com o termo planificação, por vezes, sem nos apercebermos em que consistia e qual o seu objetivo; fomos também fazendo as planificações não por uma questão de necessidade, mas por uma “imposição” formativa.

Inicialmente, o conceito surgiu nos manuais escolares dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Secundário. Ao longo do tempo fomos percebendo que aquelas planificações consistiam na organização dos conteúdos do livro, vindo mais tarde a saber que seriam planificações de unidades curriculares, que correspondem a “um grupo de conteúdos e de competências associadas que são percebidas como um conjunto lógico” (Arends, 2008, p.60).

Posteriormente, já no ensino superior, na Licenciatura em Educação Básica e no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, fomos mais uma vez confrontadas com a planificação, mas agora na prática, tendo de efetuar planificações para as nossas intervenções em contextos de estágio. Foi então que percebemos melhor o significado deste conceito e de todas as derivações do mesmo.

O tema central deste trabalho surgiu também devido à curiosidade pessoal em conhecer as razões que levam os professores a planificar e perceber se esta é uma prática exigida e praticada apenas no estágio, ou se os professores, após este período, continuam a planificar.

Shavelson e Stern (1981) referem que “a investigação sobre o ensino deveria centrar-se sobre os pensamentos, decisões e condutas dos professores, estudando como os alunos, o contexto da classe e o contexto organizativo influem nessas decisões e condutas” (pp. 411-412). Neste sentido, Ribeiro e Ribeiro (1990) afirmam que “o plano de ensino-aprendizagem – nos seus objetivos, conteúdos e atividades – é expressamente definido para promover aprendizagens explícitas” (p. 52). Logo, além de auxiliar o professor, a planificação deve também ajudar o aluno no seu percurso de ensino-aprendizagem.

Para o efeito, começámos por fazer a revisão da literatura, que nos permitiu fundamentar o estudo empírico. Seguidamente, desenvolvemos a metodologia requerida para a obtenção de dados e a resposta ao problema, depois procedemos à apresentação dos dados e, por fim, a discussão dos mesmos.

Na revisão da literatura, referimos a evolução das conceções do currículo, mencionamos aspetos relativos ao processo de ensino-aprendizagem, tais como, a

sua definição e o que é necessário para que este decorra com sucesso, e desenvolvemos diversos tópicos relativos à planificação, como a sua definição, os fatores que a influenciam, quando, como e porque acontece, os modelos e perspetivas de abordar a planificação, as suas propriedades, as características dos planos, as componentes da planificação, para quem se planifica e quais os instrumentos utilizados. É ainda feita uma síntese de alguns documentos referentes ao planeamento.

Quanto à metodologia apresentamos a definição do problema e os objetivos da investigação, seguidamente descrevemos o tipo de investigação, de carácter descritivo, no âmbito do paradigma quantitativo, caracterizamos a amostra e justificamos a sua escolha, apresentamos as técnicas e instrumentos de pesquisa utilizados, recorrendo ao inquérito por questionário para a obtenção dos dados necessários, o procedimento e, por fim, a forma de análise e tratamento de dados.

Posteriormente, apresentamos os dados recolhidos através dos questionários, aplicados aos professores do 1.º CEB dos agrupamentos do distrito de Viseu, depois discutimos os dados, confrontando os objetivos e a revisão da literatura, tentando responder à questão inicial.

1. Revisão da literatura

1.1. Do conceito de currículo ao conceito de planificação: apontamentos históricos

Numa perspetiva histórica, o currículo surge com a crescente investigação no campo da educação, no início do século XX, nos Estados Unidos da América, despontando como objeto de estudo. Desde essa altura que o conceito surge associado ao termo planificação, apresentado como sendo o plano de estudos, ou seja, uma planificação do que vai ser ensinado/aprendido.

Ao longo dos vários estudos realizados, o currículo sempre teve uma grande influência no ensino, envolvendo, segundo Pacheco (2006), várias fases de desenvolvimento: o currículo prescrito, o currículo apresentado e o currículo programado. O currículo prescrito inclui os planos curriculares, os programas, os objetivos, as atividades e as orientações programáticas. O currículo apresentado é o que se apresenta aos professores através dos mediadores curriculares (manuais e outros documentos). O currículo programado é a fase de planificação, envolvendo vários planos e projetos. Todas estas manifestações de currículo dispõem, no seu conteúdo, de planificação e programação. Assim, estes dois termos consideram-se indissociáveis, pois não existe planificação sem currículo, nem currículo sem planificação.

Torna-se, assim, perante este trabalho de investigação, essencial encontrar uma resposta para a questão: “O que é o currículo?”. No entanto, este conceito é polissémico, ostentando diversas significações, e ambíguo, visto que não existe uma definição, mas sim várias perspetivas, sem haver um consenso do que este abrange no geral. Deste modo, Schiro (1979, citado por Ribeiro, 1998) refere que o termo currículo “não possui um sentido unívoco, existe antes, uma diversidade de definições e de conceitos em função das perspetivas que se adotam, o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo” (p.11).

Etimologicamente, a palavra currículo deriva do étimo latino *currere* que significa percurso ou trajetória. Apresenta ainda definições como atalho, curso, pequena carreira ou sucessão dos factos que marcam cultural e profissionalmente a carreira de uma pessoa (Costa & Melo, 1998). Portanto, o currículo apresenta todo um percurso de aprendizagem.

Retornando à história do currículo, John Dewey, em 1902, utilizou pela primeira vez o conceito, com a ideia de tornar a escola numa escola para todos e para o associar à criança, estando esta no centro das preocupações na construção desse mesmo currículo. No entanto, esta concepção não foi apoiada, visto que os estudos de Franklin Bobbitt apresentavam uma maior sustentação. Bobbitt define o currículo como “um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (1918, citado por Silva, 2000, p. 11), uma “série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem-feitas que preencham os afazeres da vida adulta, e para serem o que os adultos devem ser” (Bobbitt, 2004, p.74). Este autor, para além de apresentar uma definição mais específica, procurava que o sistema educacional se tornasse equivalente ao sistema industrial, utilizando o modelo organizacional e administrativo de Frederick Taylor.

Em 1949, surgem as ideias de Tyler que questionou o que os alunos andavam a aprender, ou seja, o currículo. Este autor realizou um estudo sistemático em torno do currículo, referindo que este seria “toda a aprendizagem, planificada e dirigida pela escola para atingir os seus objetivos educacionais” (1949, citado por Pacheco, 2006, p.39), o conjunto de objetivos educacionais que a escola pretendesse alcançar. Bobbitt utilizou as teorias apresentadas por Dewey e Tyler para assim sustentar a sua própria teoria, visto que Dewey revelava uma postura mais progressista, onde o importante era a democracia liberal e as experiências das crianças e jovens, e por outro lado, Tyler defendia a organização e desenvolvimento curricular fundamentalmente técnica. Assim, aquilo que ele considerou ser o currículo tomou forma e conteúdo, resultando daqui concepções racionais e técnicas de currículo, cujas preocupações se centravam na sua planificação. Prever o que deveria acontecer num percurso de aprendizagem estava “irremediavelmente” associado ao conceito de currículo.

Através das diversas concepções apresentadas surgiram teorias curriculares, sendo uma delas a teoria tradicional. Segundo Pacheco (2005), a teoria tradicional surge em 1937, englobando as teorias técnicas e práticas. Esta foi classificada por Horkheimer e “trata-se de uma abordagem muito pragmática do ato curricular, tornado numa engenharia simples para traçar percursos de aprendizagem: saber o que atingir (objetivos); saber o que ensinar (conteúdos); saber como fazer (atividades); saber que resultados são atingidos (avaliação)” (p.9). Ainda segundo Pacheco (2005), apesar de estes aspetos serem fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, este mesmo processo não se pode cingir a isto, surgindo assim a teoria crítica.

A teoria crítica faz emergir os aspetos mais escondidos das “práticas e sobretudo a geografia das relações, na medida em que se torna possível olhar criticamente para as diversas relações que existem quando se pensa no conteúdo e na forma daquilo que se faz no contexto das organizações escolares” (Pacheco, 2005, p.11). Deste modo, na teoria crítica é importante entender o que o currículo produz, devendo este funcionar para os alunos como um instrumento de independência e libertação, onde o professor representa um papel de mediador entre o aluno e a construção do seu conhecimento. Assim, torna-se importante, para além do que se espera ensinar e do que se espera aprender, o que se ensina e o que se aprende de facto, como se aprende e em que condições se aprende. Não só é importante o que intencionalmente se pretende fazer mas também o que realmente se faz, indo, assim, ao encontro do saber/conhecimento.

Como já referido anteriormente, o currículo não apresenta um sentido unívoco, dependendo sempre da perspectiva adotada. Ribeiro (1998) cita diversos autores com teorias distintas: Phenix (1958) defende que “o currículo é o 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” (p.13), indo ao encontro da teoria técnica; já para Fosha (1969) o currículo “define-se como o conjunto de todas as experiências que o aluno adquire, sob a orientação da escola” (p.13), defendendo a teoria prática. O próprio autor, Ribeiro (1998), descreve o currículo como “um plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objetivos, conteúdos e processos” (p.17), abarcando a teoria técnica e a prática. Existem ainda autores que nas suas definições defendem as três teorias (técnica, prática e crítica), como, por exemplo, Pacheco (2005) e refere que o “currículo tem-se tornado num campo de conhecimento, cuja emergência é coincidente com a institucionalização da escola e cuja consolidação se opera na confirmação de uma lógica de escolarização da sociedade, em que a escola é um lugar de conhecimento” (pp.1-2).

Na generalidade, e segundo Gaspar e Roldão (2007), as definições patenteadas apresentam cinco elementos que caracterizam o currículo, sendo eles: experiências pré-selecionadas e guiadas às quais as crianças e os jovens devem ser expostos; planos para aprendizagem; fins e resultados da aprendizagem no educando; modos de ensinar e aprender; e, por fim, sistemas visando o todo educacional – objetivos, conteúdos, processos e meios.

Analisando estes elementos, percebemos que, acima de tudo, o termo envolve o que vai ser aprendido/ensinado, como vai ser aprendido/ensinado e porque vai ser

aprendido/ensinado, dando grande relevância à planificação e suas componentes. Indo, assim, ao encontro do referido por Gaspar e Roldão (2007), que assumem que o currículo é um “plano, completado ou reorientado por projetos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido; compõe-se então de: o que, a quem, porquê e quando vai ser oferecido, como e com que é oferecido” (p.29).

A definição supracitada vai ao encontro das ideias de Ribeiro (1998), pois para este o currículo contém um conjunto de finalidades, objetivos visados (porquê), propõe uma seleção e organização de conteúdos de ensino (o quê), sugere métodos e atividades de ensino-aprendizagem (como) e perspectiva, de acordo com estas componentes, a avaliação. É possível verificarmos, assim, que as componentes fundamentais do currículo remontam às componentes da planificação, mas também ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, pois para que realmente se ensine e se aprenda, é necessário que o processo decorra com sucesso.

1.2. O processo de ensino-aprendizagem

Durante os anos 60 e 70, do século XX, foram realizados diversos estudos do tipo processo-produto, tentando relacionar a aprendizagem dos alunos e o ensino por parte do professor. Estas investigações implicavam fundamentalmente duas variáveis: o processo de ensino e o produto desse mesmo ensino. O processo de ensino “baseado na conduta observável do professor e nas interações que se produzem com os alunos, e o produto ou resultados dessa prática, que se expressa nas mudanças no rendimento académico dos alunos a curto ou a longo prazo” (Albuquerque, 2010, p.59). Assim, a aprendizagem seria um resultado do ensino, como que um efeito obrigatório, ou seja, a aprendizagem surgia como “uma consequência direta do ensino, como se fosse suficiente ensinar, comunicar um saber, para que o aluno aprendesse” (Altet, 2000, p. 36). Os estudos do tipo processo-produto inserem-se na teoria técnica do currículo, cujas preocupações se centravam na planificação do conhecimento a ser ensinado e aprendido pelos alunos na escola.

Com o avanço dos estudos sobre o tema, as concepções foram-se alterando. Atualmente, podemos referir que o ensino é

um processo interpessoal, intencional, que utiliza essencialmente a comunicação verbal, o discurso dialógico finalizado como meios para provocar, favorecer e garantir o

sucesso da aprendizagem. Porque ensinar é levar a aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe (Altet, 2000, p.13).

A definição apresentada relaciona assim os termos ensino e aprendizagem, caracterizando-o como um processo interativo e articulatório de dois subsistemas autónomos. Também a comunicação é fundamental neste processo, pois a mesma tem que ser estabelecida com os alunos para “fazer passar uma mensagem de tal forma que esta seja recebida pelos alunos em condições em que possam apropriar-se dela, integrá-la no seu universo mental e utilizá-la” (Ferry, 1980, citado por Altet, 2000, p.13).

Para que decorra o processo de ensino-aprendizagem não basta apenas que o professor organize, apresente e explique os conteúdos, facilite o trabalho de aprender, coloque questões, apresente tarefas de treino. É sim necessário “acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovam ativamente a aprendizagem do outro, embora não a possam garantir em absoluto, já que o sujeito aprendiz terá de desenvolver os correspondentes procedimentos de apropriação” (Roldão, 2009, p.15).

Quando o processo de ensino-aprendizagem decorre com sucesso, podemos afirmar que acontece uma “correspondência perfeita entre o plano curricular elaborado, a execução do currículo e a aprendizagem resultante” (Ribeiro, 1998, p.38), pois o conjunto de aprendizagens planeadas é transmitido em situação de ensino e verdadeiramente alcançado pelos alunos.

Neste contexto, surge a relevância de compreender algumas questões da planificação.

1.3. A planificação em educação

Como já tivemos a oportunidade de analisar, o conceito de planificação apresenta-se associado ao conceito de currículo. Segundo Zabalza (2003), a planificação traduz-se como o processo de elaboração e de resposta de um currículo e de um programa. De facto, nas concepções de currículo iniciais, falar de currículo ou falar de planos, programas era falar da mesma coisa. Sobressaíam dos saberes respeitantes ao currículo os planos que se elaboravam em contexto escolar.

Relativamente ao termo planificação, tal como no currículo, são vários os autores que o tratam, e, deste modo, são diversas as significações que surgem. Zabalza (2003) considera que planificar se trata

de converter uma ideia ou um propósito num curso de ação. Prever possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto 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 (pp. 47-48).

Januário (1996) direciona a definição para a planificação docente, referindo que esta possibilita aplicar e por “em prática os programas escolares, cumprindo sempre a importante função de os desenvolver e adaptar às condições do cenário de ensino – características da população escolar e do meio envolvente, do estabelecimento de ensino, e dos alunos das diferentes turmas”.

No entanto, consideramos a definição apresentada por Clark e Lampert (1986, citado por Arends, 2008) como a mais específica e completa. Estes referem 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 e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase. É nas salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde um único professor é responsável por todas as disciplinas, as decisões de planificação sobre o que deve ser ensinado, o tempo que se deve dedicar a cada tópico e o treino que se deve proporcionar revestem-se de um significado e de uma complexidade suplementares. Outras funções da planificação do professor incluem a decisão do tempo de instrução atribuída a alunos individualmente ou em grupos, a constituição dos grupos, a organização de horários diários, semestrais e trimestrais, a compreensão de interrupções alheias à sala de aula e a comunicação com professores substitutos (p.44).

Através da planificação é realizada uma previsão do que vai acontecer, pondo em prática os programas escolares. Mas para além disso, é através da planificação que o professor define tudo o que vai ser ensinado/aprendido, como, quando, porquê e para quem. Quando o professor planifica ele desconstrói o currículo e adapta-o ao meio/comunidade envolvente. É na fase de planificação que são maioritariamente tomadas as decisões, são estabelecidos os objetivos, as atividades, os tempos para realizar as mesmas, os modos de avaliação para verificar se os objetivos foram atingidos, os materiais que serão necessários, os modos de trabalho dos alunos, os

modos de trabalhar as áreas (individualmente ou interdisciplinar), são pensados os imprevistos, entre outras coisas.

Ainda assim, não é possível antecipar todos os imprevistos pois uma aula constitui-se por acontecimentos e interações vivas e dinâmicas, com “uma complexa trama de interações humanas e diversidades de interesses determinam a atuação do professor e dos alunos. A planificação, como coisa inerte, não pode corresponder à complexidade destas interações que se vão estabelecendo durante o decorrer de aula” (Proença, 1990, p.150).

Os saberes respeitantes à planificação surgem na vida do profissional de educação na formação inicial. O Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na EPE e nos ensinos básico e secundário, sendo esta condição indispensável para o desempenho da atividade docente nas áreas curriculares ou disciplinas por ele abrangidos, refere que uma das regras a que as atividades integradas na componente de iniciação à prática profissional obedece é proporcionar aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula (Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro). Assim, quando um profissional para a docência termina a formação inicial e depois de ter alguma experiência de planificação é suposto que domine os saberes respeitantes à planificação.

1.3.1. Fatores que influenciam a planificação

O ato de planificar apresenta-se essencialmente destinado ao professor, tendo este que “desenhar um conjunto de operações para organizar a sua atividade didática e que, concretamente, corresponda a um conjunto de experiências de ensino-aprendizagem, que na sua globalidade constitua efetivamente o currículo seguido pelos alunos” (Moreira, 2004, p.43).

No entanto, a planificação pode ser afetada por diversos fatores, internos ou externos ao professor, que a poderão manipular. Segundo Moreira (2004), como fatores internos temos a conceção de ensino e de modelos teóricos de aprendizagem, a compreensão dos processos psicológicos de aprendizagem, a formação inicial e contínua, a experiência profissional e pedagógica e aptidões próprias. Como fatores externos existem as teorias curriculares, os programas, os textos oficiais e as

características do meio escolar. Todas estas condições poderão caracterizar as planificações de cada professor.

Relativamente às conceções de ensino, segundo Clark e Peterson, existe uma conceção cognitiva e uma conceção mais externa. A conceção cognitiva refere a planificação como uma atividade mental interna do professor, “o conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas ações” (1986, citado por Zabalza, 2003, p.48). Por outro lado, a conceção mais externa expõe os passos reais que o professor dá enquanto desenvolve a planificação, ou seja, “as coisas que os professores fazem quando dizem que estão planificando” (citado por Zabalza, 2003, p.48). Enquanto a primeira conceção está centrada no pensamento do professor, a segunda está centrada nos passos dados pelo mesmo.

Nos aspetos ligados à planificação, segundo Zabalza (2003), é ainda importante refletir sobre algumas questões, como: “o que se pretende planificar?”, “o que se deve ter em conta quando se planifica”, ou “o que se faz quando se planifica?”. Todas estas questões apresentam-se como cruciais na planificação, visto que definem o quê, porquê, como e quando esta deve ocorrer, ou seja, definem a planificação.

1.3.2. Quando e como acontece a planificação

Relativamente às questões de quando acontece a planificação, é importante referir os momentos de decisão que o professor tem no processo de ensino-aprendizagem. Assim, segundo Damião (1996), o professor tem ao seu cargo três momentos de tomada de decisão: as decisões pré-interativas, as decisões interativas e as decisões pós-interativas.

As decisões pré-interativas são alusivas à planificação e concretização do plano de aula. As decisões interativas são relativas ao momento da aula, na interação com os alunos. As decisões pós-interativas referem-se ao processo de avaliação e reorganização do processo de ensino. Assim, o professor perante as decisões relativas à sua planificação pode ainda modelá-las no decurso da sua aula e, no fim, refletir sobre as mesmas.

Quanto às questões de como acontece a planificação, segundo Zabalza (2003), o professor pode optar por duas abordagens distintas da planificação, uma abordagem rígida e prescritiva, ou uma abordagem flexível. Na abordagem rígida e prescritiva “tudo é muito previsto, restando pouca margem para o imprevisto. Os

professores com experiência dizem que uma planificação nestes moldes é pouco útil porque, cedo ou tarde, a própria dinâmica imprevisível do grupo turma acabará por impor-se” (Zabalza, 2003, p.55). Por outro lado, na abordagem flexível a planificação usada pode ser revista e melhorada na prática (Zabalza, 2003).

Ainda relativamente a como acontece a planificação, esta pode ser realizada individualmente, ou através de trabalho colaborativo entre professores. O trabalho individual do professor diz respeito apenas a ele próprio, sendo ele que o desenvolve particularmente. Por outro lado, o trabalho colaborativo apresenta-se como “um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (Roldão, 2007, p.27). Este pode acontecer em diversos momentos como, por exemplo: na planificação das aulas; na realização da docência; no estudo de estratégias e sua eficácia; na observação mútua e na supervisão crítica entre professores; nas decisões; e na prestação de contas coletiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos (Roldão, 2007, p.29).

Ainda segundo Roldão (2007), o trabalho colaborativo entre professores permite obter com mais êxito as aprendizagens pretendidas, tirar proveito das diferentes potencialidades dos participantes e aumentar o conhecimento de cada um, resultante da interação com todos os elementos. Sem essa colaboração, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais pobre, pois “trabalhar colaborativamente permite ensinar mais e melhor” (Roldão, 2007, p. 28).

No entanto, o trabalho individual também é importante, pois “trabalhar colaborativamente implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar que tem de ter o seu processo de construção individual e singular” (Roldão, 2007, p. 28), ou seja, para que o indivíduo possa dar o seu contributo no trabalho colaborativo tem que, trabalhar de modo individual no que pretende partilhar, sendo este trabalho fundamental para o confronto e contributo do trabalho colaborativo.

Assim, para que o processo de ensino-aprendizagem seja de qualidade e eficaz é importante que os professores trabalhem em grupo, mesmo que seja importante analisar cada situação por si só, adaptando o currículo nacional prescrito e comum, de modo a garantir a aprendizagem em cada situação concreta (Roldão, 2007).

1.3.3. Porque se planifica: impacto da planificação docente

O porquê de se planificar é alvo de alguns estudos, que nos apresentam o mais variado tipo de respostas. Numa investigação realizada por Clark e Yinger (1979, citado por Pacheco, 1990), ao questionar os professores sobre o porquê de planificarem, estes autores obtiveram as seguintes respostas: os professores que planificavam para evitar a ansiedade e obter mais confiança e segurança no trabalho; os professores que planificavam para definir os objetivos que queriam alcançar e como os poderiam alcançar tendo em conta as atividades, os materiais, o tempo, entre outros; e os professores que planificavam para delinear as estratégias a utilizar durante a leção (como organizar os alunos, como iniciar as atividades, entre outros).

Efetivamente, são vários os autores que defendem que é importante que exista um plano da ação educativa, pois este instrumento permite uma melhor gestão do processo de ensino-aprendizagem, do trabalho do professor na sala de aula. Zahorik, por exemplo, defende que a inexistência da planificação pode “levar a uma aprendizagem completamente ao acaso e improdutivo” (1970, citado por Arends, 2008, p. 47), pois se o ensino não for baseado em objetivos e atividades estruturadas, o professor pode dispersar-se no conteúdo da aula e não obter os resultados esperados inicialmente.

Indo ao encontro da ideia supracitada, Arends (2008) refere que a planificação oferece “sentido de direção tanto a alunos como professores e ajuda os alunos a tornarem-se mais conscientes das metas implícitas nas tarefas de aprendizagem que têm de cumprir” (p.46), tornando, deste modo, o processo de ensino-aprendizagem e a aula, em si, eficaz.

Para além de a planificação ser um meio orientador, o mesmo autor afirma que é também “a chave para a supressão da maior parte dos problemas de gestão da sala de aula” (Arends, 2008, p.47). Referindo ainda que, constantemente confirmado por estudos em educação, a planificação é importante na gestão da sala e na prevenção de problemas de indisciplina, sendo um meio de diminuição dos “problemas disciplinares e das interrupções que podem ocorrer numa sala de aula” (Arends, 2008, p.47).

No entanto, o resultado da planificação não se traduz apenas em vantagens. Como em qualquer outro contexto da vida, também nas salas de aula podem ocorrer imprevistos, problemas que não foram antecipados. E, apesar de, através da

planificação, existir a possibilidade de ponderar acerca do que pode correr mal, ou menos bem, podem ocorrer situações que não foram consideradas. Quando tal acontece, o facto de haver uma planificação pode ser um fator inibidor para o professor, pois como o instrumento não está preparado para todos os imprevistos que possam ocorrer tal pode limitar a ação do professor, havendo dificuldade em fazer adaptações ao plano inicial.

Existem ainda diferenças consideráveis entre os professores que planificam e os professores que não planificam, comprovadas por estudos realizados por Zahorik (1970, citado por Arends, 2008, p.47). Nesta investigação foi concluído que os professores que planificavam não eram tão sensíveis às intervenções da turma “e pareciam prosseguir os seus objetivos, não obstante aquilo que os alunos pensavam ou diziam. Pelo contrário, os professores que não planificavam revelaram um maior número de comportamentos não-verbais que encorajavam e desenvolviam as ideias dos estudantes” (Arends, 2008, p.47).

Na nossa perspetiva, a planificação é um instrumento essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, no entanto, deve ser flexível ao ponto de ser adaptada a qualquer momento, independentemente do motivo.

1.3.4. Perspetivas de abordar a planificação

A planificação auxilia em muito o trabalho do professor nos dias que correm. É através dela que o professor adapta o currículo para ir ao encontro das especificidades dos seus alunos, interesses, capacidades, entre outros.

Existem modelos que o professor pode seguir no ato de planificar. Segundo Arends (2008), existem dois: o modelo racional-linear e o modelo não-linear.

O modelo racional-linear é o modelo mais tradicional, centra-se, em primeiro, lugar, nas metas e nos objetivos, só depois na ação, nas atividades e nos resultados. Seguindo este modelo, “uma boa planificação educativa caracteriza-se por objetivos de ensino cuidadosamente especificados, ações e estratégias de ensino concebidas para promover objetivos prescritos e medições cuidadas dos resultados, particularmente do rendimento escolar dos alunos” (Arends, 2008, p.44).

O modelo não-linear, também denominado por modelo de Weick, inicia-se nas ações, produzindo resultados, e, só depois, são definidas metas de ensino-aprendizagem. Para os seguidores “deste modelo, as planificações não são

necessariamente os condutores das ações, passando a ser, em vez disso, símbolos, anúncios e justificações daquilo que as pessoas já fizeram” (Arends, 2008, p.45).

Investigações realizadas concluem que é importante, tanto para os professores como para os alunos, que primeiramente sejam definidos os objetivos a alcançar, dando deste modo sentido de direção às tarefas de aprendizagem (Arends, 2008). Os estudos realizados por Duchastel e Brown concluíram que se os objetivos da aprendizagem forem definidos, estes irão centralizar a atenção dos educandos. “Por isso, recomendam aos professores que tornem os alunos conscientes dos objetivos de cada lição” (1974, citado por Arends, 2008, p.46).

Porter e Stone estabelecem quatro etapas fundamentais para o processo de planificação que vão ao encontro dos estudos supracitados. Inicialmente, é importante estabelecer os conceitos e as competências a atingir, sendo relevante que se conheçam os saberes e domínios prévios dos alunos. A segunda etapa consiste em determinar o modo de apresentação da informação e as necessidades relativas a materiais de apoio. Seguidamente, deve definir-se a forma como os alunos irão por em prática os saberes e capacidades, articulando com aprendizagens anteriores e integrando com as diferentes áreas curriculares. A última etapa fundamental para o processo de planificação consiste em estabelecer os instrumentos e as condutas de avaliação e regulação, devendo ser variados na natureza e forma (1998, citado por Morgado, 2004, pp. 62-63).

Para além dos modelos de planificação, existem ainda perspetivas diversas para abordar a planificação, sendo elas: *(i)* a perspetiva de ensino para a aquisição de conhecimentos; *(ii)* a perspetiva de ensino para a aquisição de aprendizagens; e a *(iii)* perspetiva de ensino-aprendizagem.

Na *(i)* perspetiva de ensino para a aquisição de conhecimentos é esperado que os alunos escutem e memorizem o conteúdo/conhecimento debitado pelo professor, sendo utilizada a estratégia de transmissão-receção. “O professor planifica com o intuito de expor verbalmente os conteúdos na sua forma final e no sentido de recorrer a uma estrutura lógica de conceitos do mais abstrato para o mais concreto” (Moreira, 2004, p.47).

Relativamente à *(ii)* perspetiva de ensino para a aquisição de aprendizagens, o aspeto primordial é a formulação dos objetivos que se pretendem alcançar, indo, essencialmente, ao encontro das necessidades dos alunos. Esta perspetiva apresenta como vantagem o facto de “valorizar e acautelar as aprendizagens e o processo de formação, no entanto, verifica-se o inconveniente de não considerar plenamente as

dimensões humanas e sociais” (Moreira, 2004, p.49), ou seja, apesar de ter em conta os conhecimentos prévios dos alunos, “aceita apenas um único ponto de chegada – objetivo cognitivo - ignorando-se outros efeitos e até outros procedimentos que não tivessem sido inicialmente estabelecidos” (Moreira, 2004, p.50).

Quanto à planificação numa *(iii)* perspectiva de ensino-aprendizagem, esta “pressupõe a criação de ambientes estimulantes que propiciem atividades que não são à partida previsíveis e que, para além disso, atendam à diversidade das situações e aos distintos pontos de partida dos alunos” e ainda presume “uma integração dos novos conhecimentos nos saberes que já se possuíam, ampliando-os, ou uma modificação desses saberes que rompa com pré-conceitos existentes” (Leite & Fernandes, 2002, pp. 47-48).

Entre estas três formas de abordar a planificação, pensamos que a perspectiva de ensino-aprendizagem seja a mais adequada, visto que esta é baseada no construtivismo e pressupõe a construção de conhecimento através de aprendizagens significativas por parte dos alunos.

1.3.5. Propriedades da planificação

A planificação apresenta algumas propriedades que a definem, sendo elas: a duração, a amplitude, o âmbito e as características (Rey & Santamaria, 1992, citado por Vilar, 2004).

Duração

No que à duração diz respeito, a planificação poderá ser de longo, médio e curto prazo. Arends (2008) refere que os professores planificam de acordo com ciclos de planificação, sendo estes períodos temporais “que podem ir desde o minuto ou hora seguinte até à semana, mês ou ano seguinte. Se a planificação da escola ou da própria carreira também estiver envolvida, os períodos de tempo poderão chegar a vários anos” (p.54).

Dentro da planificação a longo prazo encontra-se a planificação anual. Esta planificação deve ser realizada antes do início do ano, visto que é fundamental que os docentes possuam uma “visão de conjunto sobre o processo de ensino-aprendizagem a desenvolver ao longo do ano, tanto no que diz respeito especificamente à sua

disciplina como, de uma forma geral, à ação das várias disciplinas consideradas como uma todo na ação educativa” (Cortesão, 1993, p.70).

Para Arends (2008), os planos anuais apresentam-se como pouco precisos em comparação com os outros planos, sendo que a sua eficácia “geralmente gira à volta da capacidade de incluir estas três facetas: temas e atitudes gerais, matéria a dar e ciclos do ano letivo” (p. 60). Estes apresentam-se essencialmente baseados no(s) programa(s) e organizam o ano letivo. Na concretização de uma planificação a longo prazo, segundo Simões (1996), deve-se: reunir documentos, tais como programas, planificações de anos anteriores e livros; marcar as férias, feriados e momentos de reuniões intercalares; calcular o número de aulas disponíveis ao longo do ano; analisar cuidadosamente os textos do programa; analisar as características gerais da população escolar; organizar e ordenar os conteúdos em blocos, unidades de ensino; identificar os conteúdos que se prestam a um tratamento interdisciplinar; escolher estratégias adequadas e variadas; distribuir, aproximadamente, o tempo disponível pelas diversas unidades temáticas.

Ainda segundo o mesmo autor, para a construção de uma planificação a longo prazo é necessário realizar um conjunto de tarefas, sendo elas: analisar o programa da disciplina, tendo em consideração os conteúdos não lecionados em anos anteriores; dividir e ordenar o programa em unidades didáticas a serem desenvolvidas; definir os objetivos a atingir, as capacidades a desenvolver, as atitudes a fomentar; os conhecimentos a alcançar, pelos alunos; definir as estratégias a implementar; encadear as atividades; definir os processos de avaliação; e calendarizar os conteúdos ao longo do ano de acordo com o tempo disponível.

Quanto à planificação a médio prazo, Arends (2008) refere que nesta inserem-se os planos de uma unidade de ensino, ou de um período de aulas, sendo que “uma unidade corresponde a um grupo de conteúdos e de competências associadas que são percebidas como um conjunto lógico” (p.60). Estes planos devem ser realizados antes do início do ano letivo e durante o mesmo (Cortesão, 1993). Os planos de uma unidade são constituídos por objetivos, conteúdos e atividades e determinam “o decurso geral de uma série de aulas durante dias, semanas ou mesmo meses e geralmente reflete a compreensão que o professor tem tanto do conteúdo como dos processos de ensino” (Arends, 2008, p.60). Este tipo de planos normalmente são escritos com bastante detalhe e podem ser partilhados com os alunos, “pois proporcionam um mapa de estradas alargado onde se explica a meta do professor ou de determinada aula” (Arends, 2008, p.60).

Segundo Simões (1996), as etapas que devem ser seguidas para a construção de uma planificação a médio prazo são as seguintes: identificação e ordenação dos conteúdos; definição dos objetivos correspondentes aos conteúdos; identificação dos conteúdos pré-requisitos necessários à aprendizagem a desenvolver e dos novos conceitos; definição das estratégias a implementar mais adequadas à situação pedagógica e aos objetivos a atingir; identificação dos materiais e dos recursos físicos e humanos existentes; definição dos modos (técnicas) de avaliação; distribuição das aulas pelos diferentes conteúdos.

Por fim, temos a planificação a curto prazo, que se refere à planificação diária e, conseqüentemente, aos planos de aula. Arends (2008) menciona que estes são os planos a que o professor disponibiliza mais tempo e onde melhor se entende o modo como o professor olha para o processo de ensino-aprendizagem. O autor menciona ainda que “normalmente, os planos diários esquematizam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e atividades específicas preconizadas para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação” (p.59), indo ao encontro do formato de aula desenvolvido pelo corpo docente de Augsburg College. Este formato

inclui uma apresentação clara dos objetivos e uma sequência de atividades de aprendizagem para a aula, começando por uma forma de ativação dos alunos e terminando com o tipo de conclusão e trabalho de casa para ser cumprido. O formato de aula também proporciona uma avaliação da aprendizagem dos alunos, bem como da própria aula (Arends, 2008, p.59).

Amplitude

Relativamente à amplitude, ainda segundo Rey e Santamaria (1992, citado por Vilar, 2004), a planificação pode ser qualificada por integral, quando abarca todos os aspetos e define todo o processo, e setorial, quando inclui apenas alguns aspetos ou componentes da planificação.

Âmbito

No que concerne ao âmbito de incidência podemos referir que a planificação pode ser: estatal, quando abarca o território tutelado pela Administração Central; local,

quando abrange uma comunidade educativa alargada; e, por fim, de escola, quando se refere apenas à planificação de um estabelecimento de ensino (Rey & Santamaria, 1992, citado por Vilar, 2004).

Caraterísticas

Quanto às suas caraterísticas, a planificação pode ser: centralizada, quando alguém tem de cumprir uma planificação decidida em outra instância; descentralizada, quando acontece a situação contrária à anterior; fechada, quando as planificações são obrigatórias; aberta, quando a planificação é apenas indicativa (Rey & Santamaria, 1992, citado por Vilar, 2004).

1.3.6. Qualidades da planificação

Existem ainda qualidades que tornam um plano num bom plano, sendo elas: a coerência, a sequência, a adequação, a flexibilidade, a continuidade, a precisão e a riqueza (Cortesão, 1993, p. 94).

Relativamente à coerência, esta existe se for visível a relação entre os objetivos, os conteúdos e as estratégias propostas. Esta é importante para permitir alcançar os objetivos definidos, com sucesso. Deve existir sequência no trabalho realizado, integrando todas as atividades, de modo a que os alunos percebam o porquê de as realizar. É importante que um plano seja adequado, ou seja, esteja fundamentado nos saberes da realidade cognitiva, afetiva e sociocultural dos alunos, no contexto escola/comunidade e comunidade, e nas características do professor. Um bom plano deve permitir fazer reajustamentos e alterações a qualquer momento, de acordo com as necessidades, ou seja, deve ser flexível. Quanto à continuidade, um bom plano deve ter presente uma sequência que permita realizar um percurso lógico na aprendizagem. A precisão e a clareza são caraterísticas importantes num bom plano para evitar confusões e ambiguidades. A última caraterística de um bom plano é a riqueza, sendo que um plano é rico se dispuser de propostas variadas.

1.3.7. Componentes da planificação

As componentes da planificação são consideradas como unívocas para os investigadores, sendo que, por vezes, a única alteração existente é na terminologia utilizada.

Tyler definiu as componentes da planificação como: formulação de objetivos, seleção de experiências educativas, organização das experiências e avaliação (1979, citado por Pacheco, 2006, pp. 72-73).

Para Zabalza (2003), a planificação docente passa por: um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências; um propósito, fim ou meta a alcançar; e uma previsão do processo a seguir, ou seja, “uma estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo” (p.48).

Ribeiro (1998) enumera as seguintes componentes: finalidades e objetivos, matérias e conteúdos, estratégias e atividades e avaliação (p.39).

Para Damião (1996), as componentes dos planos são: os pré-requisitos; os objetivos; os conteúdos; as estratégias de trabalho; as estratégias de avaliação; a gestão do espaço e do tempo; os recursos; o/s grupo/s interveniente/s; e o espaço para anotações (p.68).

Como é possível verificar, as componentes da planificação são muito similares de autor para autor, sendo que todos eles apresentam os objetivos, os conteúdos, as atividades/estratégias e a avaliação. A estas componentes comuns juntam-se o espaço, o tempo, os recursos, os pré-requisitos e o/s grupo/s interveniente/s.

Como modo de definir de cada uma das componentes, Damião (1996) apresenta as questões que cada uma consegue operacionalizar. Depois de uma análise, podemos transformar essas questões em características que cada uma das componentes deverá possuir.

Os pré-requisitos definem-se como as competências requeridas, ou que os indivíduos possuem para estruturar o desenvolvimento. Os objetivos são as intenções que devem estar implícitas ao desenvolvimento. Os conteúdos são os conhecimentos presentes no plano ou programa de ensino. Quanto às estratégias, estas devem estruturar a interação na situação de modo a otimizar o desenvolvimento. Na avaliação é necessário observar a situação e o desenvolvimento dos indivíduos. Na componente espaço deve-se definir qual a organização do espaço mais favorável para gerir a situação, tal como no tempo, onde se define que organização do tempo é mais

favorável para gerir a situação. Relativamente aos recursos, aqui definem-se os materiais necessários para trabalhar na situação. No/s grupo/s interveniente/s são esclarecidas as pessoas que intervêm na situação.

1.3.8. Planificar para quem

É ainda importante referir para quem acontece a planificação. A planificação é realizada para: o aluno, o professor, a escola, os pais e para a sociedade. Indo ao encontro das ideias de Searles (1988, pp. 6-7) a planificação é realizada para o aluno, porque assim este: sabe o que está a fazer, porquê e para quê; apercebe-se da organização do professor e, por via disso, ganha hábitos de organização; é elemento ativo na realização do trabalho - reflete, discute, propõe soluções, toma consciência do seu próprio progresso.

Seguidamente, podemos referir que a planificação é efetuada para os professores, porque deste modo estes: organizam o trabalho em função do papel formativo da disciplina, selecionando os conteúdos, métodos, materiais, estratégias que mais facilmente os ajudam a tornar o plano possível; controlam o tempo e fazem ajustamentos de acordo com as necessidades dos alunos; e, por fim, estão a ser elementos ativos da gestão democrática da escola.

A planificação é concretizada também para a escola, pois: torna possível um trabalho consciente de todos; permite racionalizar o espaço, o tempo e os recursos didáticos; torna as reuniões momentos de trabalho frutífero e não em discussões estéreis; e torna possível uma gestão participada, já que todos conhecem os problemas e se empenham na sua solução.

Relativamente aos pais, a planificação dirige-se a estes pois assim: dá-lhes possibilidade de acompanhar a aprendizagem dos filhos; são mais recetivos à participação nas iniciativas da escola; e formam um conceito mais positivo do professor em particular e da escola em geral.

Por fim, a planificação é realizada para a sociedade, pois esta contribui para: a obtenção do saber e instrumentos de aprendizagem que sirvam de apetrechamento de base para a inserção na vida prática e para estudos subsequentes; o desenvolvimento da autonomia e da sociabilidade; a sensibilização a valores subjacentes a uma melhoria da qualidade de vida.

1.3.9. Instrumentos da planificação

Resta ainda mencionar quais os instrumentos utilizados na planificação, que Zabalza (2003) designa como mediadores. Segundo este autor

a escola e os professores não abordam a partir dos seus conhecimentos teóricos, nem improvisam, a tarefa de esboçar o ensino, fazendo-o sim através de tipos diversos de materiais didáticos que oferecem, desde logo, esboços de programação. Isto é, não se confrontam diretamente com o programa, nem partem diretamente dos seus postulados, mas sim através de mediadores que atuam como guias (Zabalza, 2003, p.49).

Entre os instrumentos mais utilizados encontram-se os livros, os materiais comerciais, os guias curriculares, as revistas, entre outros (Zabalza, 2003).

Como podemos concluir, a planificação apresenta-se como fulcral no processo de ensino-aprendizagem, tanto para os professores como para as crianças e jovens. Esta não se apresenta como uma obrigação ou necessidade, mas sim como algo imprescindível para o sucesso do trabalho do professor e o sucesso educativo, sendo uma antecipação e reflexão do processo de ensino-aprendizagem. Ao longo do seu percurso, o professor deve procurar desenvolver-se profissionalmente e “crescerá se for fazendo coisas que antes não fez e sobretudo coisas, de reflexão, da análise crítica, de autodomínio, de capacidade de oferecer o que alunos esperam e têm necessidade e não aquilo que lhes é mais fácil dar” (Cortesão, 1993, p.115).

Planificar é um trabalho árduo, pois, o professor tem de selecionar, organizar e apresentar o conteúdo ao aluno, tendo de recorrer à imaginação, criatividade e originalidade para garantir o interesse por parte do aluno e ao mesmo tempo ir ao encontro das suas dificuldades. Para tal, é necessário muita dedicação, capacidade de articular e refletir e também muito estudo, para que a planificação se traduza em resultados positivos e satisfatórios. Assim, citando Cortesão (1993),

a planificação docente assume uma grande importância de prática profissional de todos aqueles que se esforçam na construção de uma escola empenhada numa comunicação clara entre os elementos implicados na ação educativa, uma escola mais lúcida, e mais humana que procura atuar com base na realidade dos seus alunos, uma

escola mais eficiente no aproveitamento do tempo e do “espaço” de que se dispõe para ajudar os seus alunos a “crescer” (p.131).

1.4. Documentos legais de planeamento da ação educativa

Em Portugal, após o 25 de abril de 1974, surgiu o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, o primeiro modelo de gestão das escolas, despontando numa época de grande conflitualidade e instabilidade. Este denominou-se durante muito tempo como modelo de gestão democrática das escolas, proporcionando uma mudança profunda no entendimento da escola, do ensino e das políticas da educação. Como o próprio Decreto refere, a escola tinha sofrido “nos últimos anos o efeito da descompressão da vida política nacional, o que levou a saudáveis atitudes de destruição de estruturas antigas, também fez ruir a disciplina indispensável para garantir o funcionamento de qualquer sistema educativo” (Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro). Este decreto definiu os princípios orientadores da política educativa portuguesa, no entanto, só ao fim de 10 anos é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

A Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece o quadro geral do sistema educativo. Esta refere que o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, desenvolvendo-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas. Nos seus princípios organizativos, a Lei de Bases refere que o sistema educativo se organiza de modo a “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

É ainda neste decreto que surge a autonomia das escolas, no entanto, esta apenas é referida para os estabelecimentos de ensino superior, referindo que esses gozam de autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira. Ainda assim, nele está instituído que a direção dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

No entanto, apesar de presentes na Lei, o sistema educativo português ainda não se encontrava preparado para dar resposta a todos estes princípios, pois

os princípios de democraticidade, de participação e de autonomia nem sempre encontram tradução congruente, desde logo no que concerne aos departamentos regionais de educação (desconcentrados), cujo carácter eventualmente descentralizado fica dependente da futura regionalização do país. A participação dos pais e encarregados de educação nos órgãos de direção das escolas não é taxativa. Embora faça referência a “órgãos próprios” da “direção” de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de ensino básico e secundário, em nenhum momento consagra claramente o princípio da autonomia das escolas” (Delgado & Martins, 2002, p.21).

É através do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro que é estabelecido o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Este decreto vem propor um reforço na autonomia das escolas, de modo progressivo, sendo que a mesma se concretizará através da elaboração de um projeto educativo próprio, em benefício dos alunos e com a participação de todos os participantes no sistema educativo. A autonomia da escola, como o próprio decreto refere será exercida

através de competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas e atividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de atividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro).

Inicialmente, também este documento foi tido como resignável. No entanto, “a emergência de uma saudável diversidade no quadro do respeito pelos normativos de carácter geral” (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro) fez com que houvesse uma consciencialização da importância de exercer uma autonomia escolar.

Em 1998, com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, surge uma nova organização do sistema educativo. Este “assenta na conceção de que a autonomia da escola é um processo de construção social e de que o seu desenvolvimento deve partir da iniciativa da escola” (Formosinho, Fernandes, Machado & Ferreira, 2010, p.63).

O presente decreto apresenta como objetivos a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço e vem reforçar a autonomia das escolas. Esta autonomia pressupõe conceder poder “à escola pela administração educativa de

tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional” (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio). Existiram assim diversas alterações organizacionais, mas a principal mudança residiu nos contratos de autonomia. Apesar desta medida ser “criticada por sectores sindicais e por alguns académicos, não viria a produzir qualquer impacto durante os anos seguintes, dado que, à exceção de um contrato de autonomia” (Lima, 2009, p.238), nenhum outro se concretizou.

É através deste decreto que surgem com mais destaque três documentos importantes, como instrumentos do processo de autonomia das escolas: o projeto educativo, o plano anual de atividades e o regulamento interno. O projeto educativo é um documento que “consagra a orientação educativa da escola, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio). Relativamente ao regulamento interno este “define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio). O plano anual de atividade que se apresenta como um documento de “planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos” (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio). Através de uma análise mais profunda é possível verificar que todos estes documentos têm funções de documentos planificadores, o projeto educativo planeia a orientação educativa, o regulamento interno planeia o funcionamento da escola e, por fim, o plano anual de atividades que, como o próprio nome indica, planeia as atividades do ano.

Posteriormente, surge o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 30 de agosto, visto que existiu a necessidade de rever o “regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidade na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes” (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 30 de agosto). Este decreto apresenta como principais objetivos: reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino; reforçar a liderança das escolas; reestruturação do regime de administração escolar; e reforçar a

autonomia das escolas. A autonomia da escola, neste momento, é definida do seguinte modo:

A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 30 de agosto).

Neste decreto, para além dos documentos supracitado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, surge o orçamento, sendo este “o documento em que se preveem, de forma discriminada, as receitas a obter e as despesas a realizar pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 30 agosto). O orçamento apresenta-se como um documento de planeamento das receitas e despesas.

Plano de Turma

Para além dos documentos de planeamento referidos, importa esclarecer também o Plano de Turma. O Plano de Turma está presente no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho que apresenta como objeto estabelecer os “princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). Relativamente ao Plano de Turma em si, este tem como objetivo dar a conhecer as características da turma, destacando os pontos fortes e os fracos, devendo adequar o processo de ensino-aprendizagem a essas mesmas características. O Plano de Turma deve conter estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo, “adaptadas às características das turmas, através de programas próprios, a desenvolver pelos professores titulares de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). Este documento apresenta-se como flexível e aberto, podendo ser alterado a qualquer momento do ano letivo, se necessário.

Plano de Acompanhamento Pedagógico

Para além da existência do Plano de Turma, com as características da turma, cada aluno possui ainda um processo individual que o acompanha ao longo do seu percurso escolar. Esse mesmo processo contém, entre outros documentos, o programa de acompanhamento pedagógico, quando este existe. O Plano de Acompanhamento Pedagógico é um documento que apresenta o planeamento de medidas de promoção do sucesso escolar, adequadas à resolução das dificuldades dos alunos (Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro). Este é

traçado, realizado e avaliado, sempre que necessário, em articulação com outros técnicos de educação e em contacto regular com os encarregados de educação. Aos alunos que revelem em qualquer momento do seu percurso dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina ou área disciplinar é aplicado um plano de acompanhamento pedagógico, elaborado pelo professor titular de turma, no 1.º Ciclo, ou pelo conselho de turma, nos 2.º e 3.º Ciclos, contendo estratégias de recuperação que contribuam para colmatar as insuficiências detetadas (Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro).

Planos específicos de alunos com NEE

No que aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) diz respeito, existem documentos de planeamento específicos. Através do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que pretende “promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro), difundindo assim “uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro), surge com suprema importância

planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

Desse planeamento fazem parte o Currículo Específico Individual, o Programa Educativo Individual e o Plano Individual de Transição. O Currículo Específico

Individual (CEI) substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma. Este prevê “alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro). Este documento inclui ainda “conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

Relativamente ao Programa Educativo Individual (PEI), este é um documento que estabelece e justifica as soluções educativas e referentes modos de avaliação, “documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo e integra o processo individual do aluno” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

No que concerne ao Plano Individual de Transição (PIT), este complementa o Programa Educativo Individual quando o aluno apresenta NEE “de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

Como podemos verificar, são vários os documentos de planificação presentes no percurso escolar, na tentativa de auxiliar as crianças e jovens a colmatar as suas dificuldades e o insucesso escolar. Todos eles têm como finalidade apoiar e contribuir para o sucesso educativo dos alunos.

Tendo em conta a importância da planificação para o êxito do processo de ensino-aprendizagem, tentaremos, através do estudo empírico, conhecer a perceção dos professores do 1.º CEB sobre aspetos fundamentais da planificação de modo a contribuir para uma prática educativa mais eficaz.

2. Metodologia

O termo “metodologia” surge com diversos significados. No uso corrente, “aparece não apenas associado à ciência que estuda os métodos científicos, como a técnicas de investigação e, até mesmo, a uma certa aproximação de epistemologia” (Pardal & Lopes, 2011, p.12). Neste caso, o que nos interessa é a primeira aceção - método de investigação, ou seja, um plano orientador do trabalho que visa a consecução dos objetivos definidos pelo investigador.

Fortin (2003) refere que, de todos os métodos de obtenção de conhecimento, a investigação científica é o “mais rigoroso e o mais aceitável, uma vez que assenta num processo racional” (p.17). Esta autora acrescenta ainda que este é “um processo sistemático que permite examinar fenómenos com vista a obter respostas para questões precisas que merecem investigação” (p.17).

Neste trabalho realizamos um estudo sistemático, empírico e crítico, de modo a descrever e encontrar presumíveis relações entre as variáveis em estudo (Kerlinger, 1973).

2.1. Definição do problema e objetivos de investigação

Neste ponto, apresentamos o problema definido, ou seja, a questão a investigar, assim como os objetivos gerais a atingir.

Por norma, os trabalhos de investigação iniciam-se com a definição de um problema e este não foi exceção. Um problema, segundo Kerlinger (1973), é “uma questão que mostra uma situação necessitada de discussão, investigação, decisão ou solução” (p.35) e que deve ser precisa e procurar estabelecer a relação entre variáveis. Assim, a questão subjacente a este trabalho é:

- Qual é a perceção dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à planificação no processo de ensino-aprendizagem?

Com este trabalho de investigação, esperamos contribuir para uma melhor compreensão da perspetiva dos professores do 1.º CEB sobre a planificação no processo de ensino-aprendizagem neste nível de escolaridade. No entanto, segundo Zabalza (1988b, citado por Pacheco, 1990), quando “trabalhamos no âmbito do pensamento dos professores, o objetivo principal não é tanto, ou não será apenas,

aumentar o conhecimento sobre como pensam, senão reforçar o seu desenvolvimento e otimizar a sua própria profissionalidade através da reflexão” (p.81).

Este estudo poderá ainda servir de motivação para a exploração de outros problemas que possam surgir decorrentes da realização do mesmo.

Tendo em conta o problema enunciado, formulámos os seguintes objetivos a atingir:

- Compreender a relevância da planificação no trabalho do professor do 1.º CEB;
- Perceber em que contextos de trabalho surge a planificação;
- Conhecer o que os professores mais valorizam nas componentes da planificação;
- Conhecer a formação dos professores no âmbito do saber respeitante às questões da planificação;
- Analisar as práticas de planificação dos professores do 1.º CEB;
- Relacionar a formação dos professores com a relevância atribuída à planificação.

2.2. Tipo de investigação

A investigação apresentada tem como fim perceber qual é a perceção dos professores do 1.º CEB relativamente à planificação no processo de ensino-aprendizagem.

Com a finalidade de ir ao encontro dos objetivos deste trabalho foi necessário utilizar estratégias metodológicas, a fim de conhecer as perspetivas e opiniões de uma população, neste caso os professores do 1.º CEB. Neste sentido, foi realizada uma investigação de carácter descritivo (Fortin, 2003), para obter “informações, quer seja sobre as características de uma população, quer seja sobre os fenómenos em que existem poucos trabalhos de investigação” (p.161). O estudo descritivo apresenta como objetivo primordial “discriminar os fatores determinantes ou conceitos que, eventualmente, possam estar relacionados com o fenómeno em estudo” (Fortin, 2003, p.162).

A presente investigação enquadra-se no âmbito do paradigma quantitativo, cujo objetivo fundamental é a “obtenção de descrições, relações e explicações estatísticas, pelo que podem ser utilizadas diversas técnicas para sumariar, de forma numérica, muitas vezes grandes quantidades de informação” (Vieira, 1995, pp.73-74).

2.3. Amostra e justificação da escolha

Esta investigação teve como população os professores do 1.º CEB, de agrupamentos de escolas do distrito de Viseu, onde foi recolhida a informação para, num momento posterior, ser analisada e possibilitar retirar as devidas conclusões. Esta escolha deve-se ao facto de este distrito ser o local de realização da prática de ensino supervisionada do mestrado.

Inicialmente, definimos como população alvo os professores do 1.º CEB do concelho de Tondela. Porém, em virtude do número reduzido de respostas acabámos por alargar a recolha de dados a outros concelhos (Vouzela e S. Pedro do Sul).

Trata-se de uma amostra por conveniência (Hill & Hill, 2000, p.49), que foi escolhida pela facilidade de acesso da investigadora aos inquiridos. Segundo Gil (2008), o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam representar a população alvo.

A amostra é constituída por 64 professores: 12 do Agrupamento de Escolas de Tondela – Tomaz Ribeiro (18,8%); 23 do Agrupamento de Escolas de Tondela – Cândido Figueiredo (35,9%); 15 do Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa (23,4%); e 14 do Agrupamento de Escolas de Vouzela (21,9%).

As idades dos professores estão compreendidas entre os 30 e os 61 anos, tendo mais de metade (51,6%) 47 ou mais anos. Os restantes professores (48,4%) apresentam idade igual ou inferior a 46 anos. A idade média é 47,78 anos e o desvio padrão é de 6,698, conforme se pode observar na Tabela 1.

Dos docentes inquiridos, 8 (12,5%) são do sexo masculino e 56 (87,5%) são do sexo feminino. O tempo de serviço dos professores está compreendido entre os 7 e os 36 anos, sendo que mais de metade dos professores (53,1%) possui 21 ou mais anos de experiência docente, e os restantes professores (46,9%) possuem 20 ou menos anos. A maioria dos professores (84,4%) tem a licenciatura. Apenas 4 (6,2%) têm o bacharelato e 6 (9,4%) possuem o mestrado (cf. Tabela 1).

Tabela 1 – Características da amostra de professores

	Caraterísticas	N	%
Idade (anos)	≤ 46	31	48,4
	≥ 47	33	51,6
Sexo	Masculino	8	12,5
	Feminino	56	87,5
Tempo de serviço (anos)	≤ 20	30	46,9
	≥ 21	34	53,1
Habilitações académicas	Bacharelato	4	6,2
	Licenciatura	54	84,4
	Mestrado	6	9,4

n = 64 professores

2.4. Técnicas e instrumento de pesquisa

Para a obtenção dos dados necessários ao estudo, recorreremos ao inquérito por questionário. Nas palavras de Ghiglione e Matalon (1993), o questionário é

um instrumento rigorosamente standardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é absolutamente indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador. Para que tal seja possível, é evidentemente necessário que a questão seja perfeitamente clara, sem qualquer ambiguidade e que a pessoa saiba exatamente o que se espera dela (p.110).

Segundo Gil (2008), o questionário é “uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas” (p.124).

Um questionário pode apresentar vários tipos de pergunta, “cada uma com a sua especificidade, interesse face ao objeto de pesquisa e grau de dificuldade” (Pardal & Lopes, 2011, p.80). Como exemplo temos as perguntas explícitas (procuram uma

informação direta e imediata), as perguntas de facto (que dizem respeito a assuntos concretos, de fácil determinação), as perguntas de ação (que dizem respeito a uma ação realizada) e as perguntas de opinião (que dizem respeito às opiniões do inquirido). Este questionário apresenta, na parte I, questões de facto referentes aos dados de caracterização sociodemográfica e, na parte II, perguntas de ação relativas às práticas dos professores e perguntas de opinião que remetem para as perceções dos mesmos (cf. Anexo XVII).

Ainda no que concerne às questões, estas podem ser abertas ou fechadas. Nas palavras de Ghiglione e Matalon (1993), podemos uniformizar as respostas “pedindo a cada pessoa que escolha a sua numa lista preestabelecida. Neste caso, a questão diz-se fechada. De modo contrário, se a pessoa responde livremente, a questão diz-se aberta” (p.115). Também é usual aparecerem questões mistas, que associam os dois tipos anteriores, como é o caso do presente questionário. De notar ainda que o mesmo apresenta apenas um item de resposta aberta (cf. Anexo XVII).

Na elaboração do nosso questionário seguimos os passos preconizados por Borg e Gall (1989, p.423): (1) Definir o problema e os objetivos da pesquisa; (2) Selecionar a amostra; (3) Redigir os itens; (4) Construir o questionário; (5) Realizar o pré-teste; (6) Preparar a carta de apresentação; (7) Enviar o questionário; (8) Enviar o(s) *follow-up*. Apenas o último passo não foi posto em prática, devido a não ser pertinente para este estudo.

De destacar, neste âmbito, a fase do pré-teste, que se reveste de grande importância pois “é necessário garantir que o questionário seja de facto aplicável e que responda efetivamente aos problemas colocados pelo investigador” (Ghiglione & Matalon, 1993, p.172). Assim, foi realizado um pré-teste a um conjunto reduzido de professores do 1.º CEB, que não faziam parte da amostra. O pré-teste permitiu concluir que este estava bem elaborado e perceptível, indo ao encontro do pretendido.

2.5. Procedimento

Para a concretização deste estudo foi necessário planear e concretizar várias atividades, como por exemplo, o pedido de monitorização dos questionários à Direção Geral da Educação (DGE) e o pedido de autorização aos Diretores dos Agrupamentos visados.

Depois de finalizado, o questionário foi enviado à DGE, com o objetivo de ser aprovado e autorizada a sua aplicação nos Agrupamentos de Escolas referidos, aos

professores do 1.º CEB. Houve algum tempo de espera até esta entidade responder; no entanto, esta deliberou que “o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos” (cf. Anexo XVIII).

Seguidamente, foram pedidas autorizações à Direção dos Agrupamentos de Escolas, através de uma carta, para a aplicação do questionário aos professores do 1.º CEB (cf. Anexos XIX, XX, XXI e XXII). Este pedido teve em vista obter permissão para a realização do estudo empírico, sendo explicado em que consistia o projeto de investigação, bem como as suas finalidades. Depois de obtida a permissão, os próprios agrupamentos mostraram-se disponíveis para distribuir os questionários aos professores e, mais tarde, os recolher.

2.6. Análise e tratamento dos dados

Finda a recolha de dados, seguiu-se a fase de sistematização, análise e interpretação dos mesmos, de forma a podermos analisá-los e extrair as devidas conclusões, de modo a respondermos ao problema enunciado. Para tal, para a análise estatística dos dados quantitativos, foi utilizado o programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS, versão 22. Depois de introduzidos os dados no programa, foram extraídas as estatísticas descritivas (frequências absolutas e frequências relativas percentuais, médias e desvios-padrão, entre outros), que permitiram descrever e sintetizar o conjunto dos dados obtidos.

Os dados foram apresentados com recurso a tabelas, para uma mais fácil compreensão. Na verdade, “o objetivo de organizar dados em tabelas e de os representar graficamente é fornecer uma informação visual rápida de padrões e tendências” (Martins, Canto, Loura & Mendes, 2007, p.23).

Relativamente à única questão aberta, esta foi alvo de análise de conteúdo, de modo a recolher a informação pretendida. A análise de conteúdo consiste num “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2006, p.38). No caso concreto, uma vez que as respostas são breves e objetivas, a análise foi facilitada.

3. Apresentação dos dados

Nesta secção são apresentados os resultados obtidos com a aplicação dos questionários aos professores do 1.º CEB. Os dados são apresentados, como já referido, em tabelas, sendo estas acompanhadas por uma breve descrição e análise, seguindo a ordem das questões do formulário.

❖ Opinião dos professores relativamente à planificação

A primeira questão da parte II do questionário, “percepções e práticas sobre a planificação”, engloba 12 afirmações para os professores manifestarem a sua opinião. A primeira afirmação é a seguinte: “a planificação é relevante quando o professor se preocupa com os processos de ensino-aprendizagem”. Quando inquiridos, a grande maioria dos professores, correspondente a 96,9%, refere concordar (30 professores – 46,9%) ou concordar totalmente (32 professores – 50,0%), com a afirmação referida, sendo que apenas dois professores (3,1%) não concordam, nem discordam (cf. Tabela 2). De notar que nenhum professor discorda ou discorda totalmente desta afirmação.

Tabela 2 – Opinião dos professores sobre se “a planificação é relevante quando o professor se preocupa com os processos de ensino-aprendizagem”

Grau de concordância	N	%
Discordo totalmente	-	-
Discordo	-	-
Não concordo, nem discordo	2	3,1
Concordo	30	46,9
Concordo totalmente	32	50,0
Total	64	100,0

Relativamente à afirmação posterior, “a planificação é uma das mais importantes tarefas do professor”, nenhum professor refere discordar totalmente, 5 professores (7,8%) discordam, 9 professores (14,1) não concordam nem discordam, enquanto 35 professores (54,7%) concordam, 13 (20,3%) concordam totalmente e 2 professores (3,1%) não respondem. No geral, três quartos (75,0%) dos professores estão de acordo com a afirmação, como se pode observar na Tabela 3.

Tabela 3 – Opinião dos professores sobre se “a planificação é uma das mais importantes tarefas do professor”

Grau de concordância	N	%
Discordo totalmente	-	-
Discordo	5	7,8
Não concordo, nem discordo	9	14,1
Concordo	35	54,7
Concordo totalmente	13	20,3
Sem resposta	2	3,1
Total	64	100,0

Quanto à afirmação “a planificação permite um melhor controlo do tempo, em sala de aula”, nenhum professor discorda totalmente, 2 professores (3,1%) discordam, 5 professores (7,8%) não concordam nem discordam, 34 professores (53,2%) concordam e 23 professores (35,9%) concordam totalmente, ou seja, a grande maioria afirma concordar ou concordar totalmente com esta asserção (cf. Tabela 4).

Tabela 4 – Opinião dos professores sobre se “a planificação permite um melhor controlo do tempo, em sala de aula”

Grau de concordância	N	%
Discordo totalmente	-	-
Discordo	2	3,1
Não concordo, nem discordo	5	7,8
Concordo	34	53,2
Concordo totalmente	23	35,9
Total	64	100,0

Quando questionados sobre o grau de concordância a respeito da afirmação “a planificação permite articular e adequar as aprendizagens que se esperam desenvolver nos alunos”, nenhum professor discorda totalmente, um outro (1,6%) discorda, 3 professores (4,7%) não concordam nem discordam, 41 professores (64,0%) concordam, 18 professores (28,1%) concordam totalmente e 1 professor (1,6%) não respondeu. Como se verifica, a grande maioria dos professores está de acordo com esta afirmação (cf. Tabela 5).

Tabela 5 – Opinião dos professores sobre se “a planificação permite articular e adequar as aprendizagens que se esperam desenvolver nos alunos”

Grau de concordância	N	%
Discordo totalmente	-	-
Discordo	1	1,6
Não concordo, nem discordo	3	4,7
Concordo	41	64,0
Concordo totalmente	18	28,1
Sem resposta	1	1,6
Total	64	100,0

Quanto à quinta afirmação, “a planificação deve sempre ser assumida como um ato individual do professor”, 9 professores (14,1%) referem discordar totalmente com a mesma, 24 professores (37,4%) discordam, 9 professores (14,0%) não concordam nem discordam, 18 professores (28,1%) concordam, 1 professor (1,6%) concorda totalmente e 3 professores (4,7%) não dão qualquer resposta (cf. Tabela 6). Assim, de modo geral, 33 professores (51,6%) não concordam com esta afirmação e apenas 19 (29,7%) são a favor da mesma.

Tabela 6 - Opinião dos professores sobre se “a planificação deve sempre ser assumida como um ato individual do professor”

Grau de concordância	N	%
Discordo totalmente	9	14,1
Discordo	24	37,5
Não concordo, nem discordo	9	14,0
Concordo	18	28,1
Concordo totalmente	1	1,6
Sem resposta	3	4,7
Total	64	100,0

Relativamente à afirmação “a planificação só deve ocorrer quando o professor está em contexto de formação”, 30 professores (46,9%) discordam totalmente, 29 professores (45,3%) discordam, 2 professores (3,1%) não concordam nem discordam, também 2 professores (3,1%) concordam e 1 professor (1,6%) não dá resposta à

questão, como se pode verificar na Tabela 7. Na sua grande maioria, 59 professores (92,2%) discordam desta afirmação.

Tabela 7 - Opinião dos professores sobre se “a planificação só deve ocorrer quando o professor está em contexto de formação”

Grau de concordância	N	%
Discordo totalmente	30	46,9
Discordo	29	45,3
Não concordo, nem discordo	2	3,1
Concordo	2	3,1
Concordo totalmente	-	-
Sem resposta	1	1,6
Total	64	100,0

Quando questionados sobre o grau de concordância acerca da afirmação “a planificação envolve um conjunto de saberes nem sempre conhecidos pelos professores”, 12 professores (18,7%) discordam totalmente, 33 professores (51,5%) discordam, 9 professores (14,1%) não concordam nem discordam, 9 professores (14,1%) concordam e 1 professor (1,6%) não responde (cf. Tabela 8). De modo genérico, 45 professores (70,2%) discordam da presente afirmação.

Tabela 8 - Opinião dos professores sobre se “a planificação envolve um conjunto de saberes nem sempre conhecidos pelos professores”

Grau de concordância	N	%
Discordo totalmente	12	18,7
Discordo	33	51,5
Não concordo, nem discordo	9	14,1
Concordo	9	14,1
Concordo totalmente	-	-
Sem resposta	1	1,6
Total	64	100,0

A oitava afirmação refere que “a planificação em grupo contribui para as práticas colaborativas dos professores”. Relativamente a esta, nenhum professor discorda totalmente, 1 professor (1,6%) discorda, 4 professores (6,3%) não concordam

nem discordam, 33 professores (51,5%) concordam e 26 professores (40,6%) concordam totalmente (cf. Tabela 9). Na grande maioria (92,1%), os professores são a favor desta afirmação.

Tabela 9 – Opinião dos professores sobre se “a planificação em grupo contribui para as práticas colaborativas dos professores”

Grau de concordância	N	%
Discordo totalmente	-	-
Discordo	1	1,6
Não concordo, nem discordo	4	6,3
Concordo	33	51,5
Concordo totalmente	26	40,6
Total	64	100,0

Quanto à afirmação “a planificação permite prevenir a ocorrência de imprevistos na sala de aula”, 1 professor (1,6%) discorda totalmente, 25 professores (39,0%) discordam, 14 professores (21,9%) não concordam nem discordam, 19 professores (29,6%) concordam, 4 professores (6,3%) concordam totalmente e 1 professor (1,6%) não responde. Como é possível verificar, nesta afirmação são poucos os professores (7,9%) que discordam totalmente ou concordam totalmente, como se pode verificar na Tabela 10. Ainda assim, 26 professores (40,6%) discordam ou discordam totalmente, enquanto 23 professores (35,9%) concordam ou concordam totalmente, sendo mais elevada a percentagem de professores que discorda da afirmação.

Tabela 10 - Opinião dos professores sobre se “a planificação permite prevenir a ocorrência de imprevistos na sala de aula”

Grau de concordância	N	%
Discordo totalmente	1	1,6
Discordo	25	39,0
Não concordo, nem discordo	14	21,9
Concordo	19	29,6
Concordo totalmente	4	6,3
Sem resposta	1	1,6
Total	64	100,0

Relativamente à décima afirmação, “o plano de aula é importante enquanto apoio ao desempenho dos professores na sala de aula”, nenhum professor discorda totalmente, 3 professores (4,7%) discordam, 5 professores (7,8%) não concordam nem discordam, 40 professores (62,5%) concordam, 14 professores (21,9%) concordam totalmente e 2 professores (3,1%) não dão qualquer resposta (cf. Tabela 11). No geral, os professores estão de acordo com a afirmação.

Tabela 11 - Opinião dos professores sobre se “o plano de aula é importante enquanto apoio ao desempenho dos professores na sala de aula”

Grau de concordância	N	%
Discordo totalmente	-	-
Discordo	3	4,7
Não concordo, nem discordo	5	7,8
Concordo	40	62,5
Concordo totalmente	14	21,9
Sem resposta	2	3,1
Total	64	100,0

Já em relação à afirmação “o plano de aula é relevante para a aprendizagem dos alunos”, 1 professor (1,6%) discorda totalmente, 5 professores (7,8%) discordam, 18 professores (28,1%) não concordam nem discordam, 30 professores (46,9%) concordam, 8 professores (12,5) concordam totalmente e 2 professores (3,1%) não responderam, como está patente na Tabela 12. Apesar de a percentagem de professores com opinião favorável ser superior (59,4%), esta afirmação tem uma elevada percentagem de professores (28,1%) sem opinião formada, ou seja, não concordam nem discordam.

Tabela 12 – Opinião dos professores sobre se “o plano de aula é relevante para a aprendizagem dos alunos”

Grau de concordância	N	%
Discordo totalmente	1	1,6
Discordo	5	7,8
Não concordo, nem discordo	18	28,1
Concordo	30	46,9
Concordo totalmente	8	12,5
Sem resposta	2	3,1
Total	64	100,0

Quanto à afirmação “os professores com muita experiência profissional não necessitam de planificar as suas atividades letivas”, 22 professores (34,4%) discordam totalmente, 31 professores (48,4%) discordam, 10 professores (15,6%) não concordam nem discordam e apenas 1 professor (1,6%) concorda, não existindo nenhuma resposta de concordância total (cf. Tabela 13). A grande maioria dos professores (82,8%) tem uma posição contrária a esta afirmação.

Tabela 13 – Opinião dos professores sobre se “os professores com muita experiência profissional não necessitam de planificar as suas atividades letivas”

Grau de concordância	N	%
Discordo totalmente	22	34,4
Discordo	31	48,4
Não concordo, nem discordo	10	15,6
Concordo	1	1,6
Concordo totalmente	-	-
Total	64	100,0

❖ **Frequência de realização de planos curriculares**

A segunda pergunta do questionário remete para a frequência de realização dos planos curriculares (anuais, periódicos, mensais, semanais e diários) (cf. Tabela 14).

Tabela 14 – Frequência de realização dos planos curriculares

Frequência	Nunca		Raramente		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Planos Curriculares										
Planos anuais	-	-	2	3,1	6	9,4	3	4,7	53	82,8
Planos periódicos	4	6,3	2	3,1	10	15,6	10	15,6	38	59,4
Planos mensais	1	1,6	1	1,6	6	9,4	14	21,8	42	65,6
Planos semanais	6	9,4	3	4,7	13	20,3	9	14,0	33	51,6
Planos diários	-	-	3	4,7	11	17,2	11	17,2	39	60,9

Relativamente aos *planos anuais*, nenhum professor afirma nunca os realizar, 2 professores (3,1%) realizam-nos raramente, 6 professores (9,4%) afirmam que os executam algumas vezes, 3 professores (4,7%) muitas vezes e 53 professores (82,2%) admitem que os realizam sempre.

Quanto aos *planos periódicos*, relativos aos períodos letivos, 4 professores (6,3%) afirmam nunca os realizar, 2 professores (3,1%) executam-nos raramente, 10 professores (15,6%) admitem que realizam planos periódicos algumas vezes, outros 10 (15,6%) fazem-nos muitas vezes e 38 professores (59,4%) afirmam que os concretizam sempre.

Tendo em conta a perspetiva dos inquiridos, os *planos mensais* nunca são realizados por 1 professor (1,6%), 1 professor (1,6%) realiza-os raramente, 6 professores (9,4%) concretizam-nos algumas vezes, 14 professores (21,8%) muitas vezes e 42 professores (65,6%) referem que realizam sempre estes planos.

Quanto aos *planos semanais*, estes nunca são realizados por 6 professores (9,4%), raramente por 3 professores (4,7%), 13 professores (20,3%) afirmam realizá-los algumas vezes, 9 professores (14,0%) executam-nos muitas vezes e 33 professores (51,6%) admitem elaborar sempre estes planos.

Por fim, relativamente aos *planos diários*, nenhum professor afirma nunca os realizar, 3 professores (4,7%) referem elaborar estes planos raramente, 11 professores (17,2%) admitem executá-los algumas vezes, 11 professores (17,2%) realizam os planos diários muitas vezes e 39 professores (60,9%) responderam concretizá-los sempre.

❖ Formação no âmbito da planificação

No que concerne à terceira questão, “como avalia a sua formação para a elaboração dos planos curriculares referidos?”, os professores foram inquiridos acerca dos planos já enunciados (anuais, periódicos, mensais, semanais e diários).

Tabela 15 – Formação para a elaboração dos planos curriculares

Formação	Muito fraca		Fraca		Razoável		Boa		Muito boa		Sem resposta	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Planos Curriculares												
Planos anuais	-	-	1	1,6	18	28,1	30	46,9	15	23,4	-	-
Planos periódicos	-	-	1	1,6	20	31,3	25	39,0	16	25,0	2	3,1
Planos mensais	-	-	1	1,6	17	26,6	28	43,8	17	26,6	1	1,6
Planos semanais	-	-	1	1,6	16	25,0	27	42,2	18	28,1	2	3,1
Planos diários	-	-	1	1,6	16	25,0	29	45,3	18	28,1	-	-

Relativamente aos *planos anuais* nenhum professor admite que a sua formação seja muito fraca, 1 professor (1,6%) avalia a sua formação como fraca, 18 professores (28,1%) referem que a sua formação é razoável, 30 professores (46,9%) consideram a sua formação boa e 15 professores (23,4%) avaliam a sua formação como muito boa.

No que aos *planos periódicos* diz respeito, nenhum professor afirma que a sua formação seja muito fraca, 1 professor (1,6%) avalia a sua formação como fraca, 20 professores (31,3%) consideram a sua formação como razoável, 25 professores (39,0%) referem que a sua formação é boa, 16 professores (25,0%) avaliam a sua formação como muito boa e 2 professores (3,1%) não assinalam qualquer resposta.

Relativamente aos *planos mensais*, nenhum dos professores questionados considera a sua formação muito fraca, 1 professor (1,6%) avalia a sua formação como fraca, 17 professores (26,6%) referem que a sua formação para a elaboração de planos mensais é razoável, 28 professores (43,8%) consideram que a sua formação é boa, 17 professores (26,6%) referem que a sua formação é muito boa e 1 professor (1,6%) não dá qualquer resposta.

Considerando as respostas relativas aos planos semanais, nenhum professor considera a sua formação muito fraca, 1 professor (1,6%) considera a sua formação fraca, 16 professores (25,0%) referem que a sua formação é razoável, 27 professores

(42,2%) consideram a sua formação boa, 18 professores (28,1%) avaliam a sua formação como muito boa e 2 professores (3,1%) não dão qualquer resposta.

Por fim, relativamente aos *planos diários*, nenhum professor considera a sua formação como muito fraca, 1 professor (1,6%) avalia a sua formação como fraca, 16 professores (25,0%) referem que a sua formação é razoável, 29 professores (45,3%) admitem que a sua formação é boa e apenas 18 professores (28,1%) consideram a sua formação muito boa (cf. Tabela 15).

Questionados sobre se ao longo da sua formação contínua têm frequentado ações de formação que abordem questões da planificação, mais de metade dos professores, 40 (62,5%), responde negativamente e os restantes 24 professores (37,5%) respondem positivamente (cf. Tabela 16).

Tabela 16 – Frequência de ações de formação contínua pelos professores no âmbito da planificação

Frequência	N	%
Sim	24	37,5
Não	40	62,5
Total	64	100

Segue-se uma questão de resposta aberta (4.1.), para os professores referirem as ações frequentadas. Dos 24 professores, 7 não responderam à questão; 1 deles diz não se recordar dos nomes específicos; 6 professores mencionam o nome específico das ações frequentadas e 10 referem apenas os domínios/temáticas em que as ações de formação estavam inseridas. É importante referir que existem professores a mencionar mais do que uma resposta e que existem respostas repetidas.

As respostas dos 6 professores que referem o nome específico das ações são: “Consciência fonológica” (1); “A leitura e a escrita” (1); “Empreendedorismo” (1); “Como planificar” (3); “Desenvolvimento pessoal e profissional do docente” (1); “A avaliação no centro da organização escolar” (1); e “Desenvolvimento profissional do docente: percursos, estratégias e oportunidades de aprendizagem no contexto escolar” (1).

Quanto às respostas em que são referidos apenas os domínios/temáticas em que as ações de formação estão inseridas temos: português (7); matemática (7); ciências (ensino experimental das ciências) (5); tecnologia de informação e

comunicação (TIC) (6); expressões (1); complemento de formação em supervisão (1); as novas metas curriculares e a sua importância na planificação (1); dependências (1); segurança (1); primeiros socorros (1); integração de alunos com NEE (1).

A questão seguinte (4.2.) encontra-se ainda ligada à questão 4. Nesta é pedido aos professores que avaliem o contributo das ações de formação científico-pedagógicas frequentadas. A esta pergunta apenas puderam selecionar uma resposta os professores que responderam afirmativamente à questão 4, sendo estes 24 professores.

Tabela 17 – Avaliação do contributo das ações de formação científico-pedagógicas

Avaliação do contributo das ações	N	%
Muito fraco	-	-
Fraco	-	-
Razoável	2	8,3
Bom	13	54,2
Muito bom	9	37,5
Total	24	100,0

Relativamente às respostas “muito fraco” e “fraco”, nenhum professor as selecionou, 2 professores (8,3%) avaliam o contributo das formações como razoável, 13 professores (54,2%) dizem que o contributo foi bom e 9 professores (37,5%) avaliam-no como “muito bom” (cf. Tabela 17).

Na quinta pergunta, os professores são questionados acerca de como adquiriram conhecimento relativo à planificação, podendo escolher mais do que uma resposta (cf. Tabela 18).

Tabela 18 - Aquisição de conhecimento relativo à planificação

Fontes de conhecimento	Sim		Não	
	N	%	N	%
Formação académica	61	95,3	3	4,7
Ações de formação científico-pedagógicas	24	37,5	40	62,5
Colegas	23	35,9	41	64,1
Pesquisas	28	43,8	36	56,3
Outro	5	7,8	59	92,2

Assim, 61 professores (95,3%) referem ter adquirido esse conhecimento através da formação acadêmica, 24 professores (37,5%) selecionam a opção “ações de formação científico-pedagógicas”, 23 professores (35,9%) referem ter adquirido conhecimento através de partilhas entre colegas, 28 professores (43,8%) mencionam ter adquirido conhecimento através de pesquisas e ainda 5 professores (7,8%) escolhem a opção “outro”, tendo 4 professores referido a experiência profissional e 1 professor admite ter adquirido esse conhecimento através de manuais temáticos.

Posteriormente, na resposta à questão “como avalia o seu grau de conhecimento sobre o processo de planificação?” nenhum professor selecionou a opção muito fraco, 1 professor (1,6%) refere que o seu grau de conhecimento é fraco, 17 professores (26,6%) afirmam que o seu grau de conhecimento é razoável, 39 professores (60,8%) avaliam o seu grau de conhecimento como bom, 6 professores (9,4%) admitem que este é “muito bom” e um professor (1,6%) não responde (cf. Tabela 19).

Tabela 19 – Grau de conhecimento sobre o processo de planificação

Grau de conhecimento	N	%
Muito fraco	-	-
Fraco	1	1,6
Razoável	17	26,6
Bom	39	60,8
Muito bom	6	9,4
Sem resposta	1	1,6
Total	64	100,0

❖ **Grau de dificuldade na realização dos planos curriculares**

Questionados sobre o grau de dificuldade na realização dos planos curriculares, os professores deram respostas acerca dos planos anuais, periódicos, mensais, semanais e diários (cf. Tabela 20).

Tabela 20 – Grau de dificuldade na realização dos planos curriculares

Dificuldade	Muito baixo		Baixo		Médio		Alto		Muito alto		Sem resposta	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Planos Curriculares												
Planos anuais	10	15,6	27	42,2	23	35,9	3	4,7	-	-	1	1,6
Planos periódicos	10	15,6	30	46,9	18	28,1	3	4,7	-	-	3	4,7
Planos mensais	11	17,2	31	48,4	17	26,6	3	4,7	-	-	2	3,1
Planos semanais	16	25,0	27	42,2	15	23,4	3	4,7	-	-	3	4,7
Planos diários	17	26,6	29	45,2	13	20,3	4	6,3	-	-	1	1,6

Nos *planos anuais*, 10 professores (15,6%) mencionam que o seu grau de dificuldade é muito baixo, 27 professores (42,2%) avaliam-no como baixo, 23 professores (35,9%) referem que ele é médio, 3 (4,7%) professores selecionam a opção alto e, por fim, 1 professor (1,5%) não dá qualquer resposta.

No que aos *planos periódicos* diz respeito, 10 professores (15,6%) mencionam que o seu grau de dificuldade é muito baixo, 30 professores (46,9%) avaliam o seu grau de dificuldade como sendo baixo, 18 professores (28,1%) referem que o mesmo é médio, 3 professores (4,7%) selecionam a resposta alto e 3 professores (4,7%) não dão qualquer resposta.

Quanto aos *planos mensais*, 11 professores (17,2%) afirmam apresentar um grau de dificuldade muito baixo na realização dos mesmos, 31 professores (48,4%) referem apresentar um grau de dificuldade baixo, 17 professores (26,6%) mencionam um grau de dificuldade médio, 3 professores (4,7%) avaliam o seu grau de dificuldade como sendo alto e 2 professores (3,1%) não selecionam qualquer resposta.

Relativamente à realização dos *planos semanais*, 16 professores (25,0%) consideram apresentar um grau de dificuldade muito baixo, 27 professores (42,2%) avaliam o seu grau de dificuldade como baixo, 15 professores (23,4%) referem que o seu grau de dificuldade é médio, 3 professores (4,7%) consideram-no alto e, por fim, 3 professores (4,7%) não dão qualquer resposta.

Ainda em relação a esta questão, no que concerne ao grau de dificuldade na realização dos *planos diários*, 17 professores (26,6%) avaliam-no como muito baixo, 29 professores (45,2%) referem que o seu grau de dificuldade é baixo, 13 professores (20,3%) selecionam a resposta “médio”, 4 professores (6,3%) admitem que o seu grau de dificuldade é alto e 1 professor (1,6%) não dá qualquer resposta.

Na análise às respostas a esta questão verificou-se que nenhum professor considera “muito alto” o grau de dificuldade, na realização dos planos curriculares apresentados.

❖ **Relevância atribuída às diferentes componentes da planificação**

Os professores foram também inquiridos sobre o grau de importância que atribuem às diferentes componentes da planificação, os conteúdos, os objetivos, as estratégias/tarefas/atividades/experiências, a avaliação, os recursos/materiais e o tempo (cf. Tabela 21).

Tabela 21 – Grau de importância atribuída às componentes da planificação

Componentes	Nada importante		Pouco importante		Importante		Bastante importante		Muito importante	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Conteúdos	-	-	-	-	23	35,9	15	23,5	26	40,6
Objetivos	-	-	-	-	16	25,0	21	32,8	27	42,2
Estratégias/Tarefas/ Atividades/Experiências	-	-	1	1,6	8	12,5	24	37,5	31	48,4
Avaliação	-	-	2	3,1	18	28,1	20	31,3	24	37,5
Recursos/Materiais	-	-	2	3,1	26	40,6	23	35,9	13	20,4
Tempo	-	-	5	7,8	22	34,4	26	40,6	11	17,2

No que aos *conteúdos* diz respeito, nenhum professor avalia esta componente como nada importante ou pouco importante, 23 professores (35,9%) referem que esta componente é importante, 15 professores (23,5%) consideram-na como sendo bastante importante e 26 professores (40,6%) consideram-na muito importante.

Quanto aos *objetivos*, nenhum professor considera esta componente como nada importante ou pouco importante, 16 professores (25,0%) referem que esta componente é importante, 21 professores (32,8%) mencionam que os objetivos são bastante importantes e 27 professores (42,2%) selecionam a opção “muito importante”.

Seguidamente, relativamente à componente *estratégias/ tarefas/ atividades/ experiências*, nenhum professor a avalia como nada importante, 1 professor (1,6%) refere que esta é pouco importante, 8 professores (12,5%) selecionam a resposta

“importante”, 24 professores (37,5%) consideram a componente como bastante importante e 31 professores (48,4%) referem que a componente é muito importante.

Quanto à componente *avaliação*, nenhum professor avalia a componente como nada importante, 2 professores (3,1 %) consideram-na pouco importante, 18 professores (28,1%) mencionam que a avaliação é importante, 20 professores (31,3%) selecionam a resposta “bastante importante” e 24 professores (37,5%) referem que esta componente é muito importante.

No que concerne à componente *recursos/materiais*, nenhum professor refere que esta componente é nada importante, 2 professores (3,1%) consideram-na pouco importante, 26 professores (40,6%) avaliam-na como importante, 23 professores (35,9%) dizem que esta componente é bastante importante e 13 professores (20,4%) admitem que é muito importante.

Relativamente à componente *tempo*, nenhum professor menciona que esta componente é nada importante, 5 professores (7,8%) dizem que a mesma é pouco importante, 22 professores (34,4%) avaliam esta componente como sendo importante, 26 professores (40,6%) referem que o tempo é uma componente bastante importante e 11 professores (17,2%) admitem que esta componente é muito importante.

❖ **Utilidade dos diversos planos curriculares na perspectiva dos professores**

A nona questão solicita que os professores indiquem em que medida têm sido úteis, na sua ação pedagógica, os planos curriculares, sendo eles o Plano de Turma, o Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP) e o Programa Educativo Individual (PEI).

Tabela 22 – Utilidade, na ação pedagógica, dos planos curriculares

Utilidade	Sem utilidade		Pouco útil		Útil		Bastante útil		Muito útil		Sem resposta	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Planos Curriculares												
Plano de Turma	4	6,3	9	14,0	32	50,0	14	21,9	5	7,8	-	-
Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP)	2	3,1	6	9,4	36	56,2	16	25,0	4	6,3	-	-
Programa Educativo Individual (PEI)	-	-	1	1,6	30	46,9	23	35,9	9	14,1	1	1,6

No que diz respeito ao *Plano de Turma*, 4 professores (6,3%) consideram este plano sem utilidade, 9 professores (14,0%) selecionam a resposta “pouco útil”, 32 professores (50,0%) avaliam este plano como útil, 14 professores (21,9%) referem ser bastante útil e 5 professores (7,8%) dizem ser muito útil.

Relativamente ao *Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP)*, 2 professores (3,1%) consideram-no sem utilidade, 6 professores (9,4%) dizem ser pouco útil, 36 professores (56,2%) avaliam-no como sendo útil, 16 professores (25,0%) selecionam a resposta “bastante útil” e 4 professores (6,3%) mencionam que este plano é muito útil.

Quanto ao *Programa Educativo Individual (PEI)*, nenhum professor seleciona a resposta “sem utilidade”, 1 professor (1,6%) considera-o pouco útil, 30 professores (46,9%) admitem que este plano é útil, 23 professores (35,9%) avaliam-no como bastante útil, 9 professores (14,1%) referem que o plano é muito útil e 1 professor (1,6%) não apresenta qualquer resposta (cf. Tabela 22).

A última pergunta do questionário interroga os professores, se lhes fosse dada oportunidade de decidir, se manteriam os planos curriculares acima referidos.

Tabela 23 – Decisão de manter os planos curriculares

Planos Curriculares	Decisão	Sim		Não	
		N	%	N	%
Plano de Turma		43	67,2	21	32,8
Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP)		50	78,1	14	21,9
Programa Educativo Individual (PEI)		59	92,2	5	7,8

Quanto ao Plano de Turma, 43 professores (67,2%) manteriam o plano e 21 professores (32,8%) não o manteriam. Relativamente ao PAP, 50 professores (78,1) manteriam-no e 14 professores (21,9%) não o manteriam. No que ao PEI diz respeito, 59 professores (92,2%) manteriam-no e apenas 5 professores (7,8%) não o manteriam (cf. Tabela 23).

4. Discussão dos dados

Após a apresentação dos dados do estudo empírico torna-se crucial analisá-los de forma sistemática e discuti-los, de modo a responder aos objetivos definidos, extraindo as principais conclusões. Analisando a opinião dos professores sobre as diversas afirmações apresentadas, em termos gerais, com maior grau de concordância surge a afirmação “a planificação é relevante quando o professor se preocupa com os processos de ensino-aprendizagem”, com 96,9% de concordância, seguindo-se as afirmações: “a planificação permite articular e adequar as aprendizagens que se esperam desenvolver nos alunos” e “a planificação em grupo contribui para as práticas colaborativas dos professores”, ambas com 92,1% de concordância. Por outro lado, com maior grau de discordância surge a afirmação “a planificação só deve ocorrer quando o professor está em contexto de formação”, com 92,2% de respostas, seguindo-se a afirmação “os professores com muita experiência profissional não necessitam de planificar as suas atividades letivas”, com 82,8% de discordância.

Assim, as afirmações de concordância são referentes aos processos de ensino-aprendizagem e à planificação em grupo, por parte do professor, enquanto as afirmações de discordância são relativas à formação do professor e experiência profissional.

Analisando de modo particular as afirmações, os professores referem que concordam ou concordam totalmente (96,9%) que a planificação é relevante quando o professor se preocupa com os processos de ensino-aprendizagem, sendo uma das mais importantes tarefas do professor (75,0%). Esta opinião vai ao encontro do referido pelos autores de referência, como Roldão (2009), que menciona que para o processo de ensino-aprendizagem acontecer é fundamental organizar uma série de elementos, como os conteúdos, as atividades, a avaliação, entre outros, que promovam ativamente a aprendizagem do outro, e também Cortesão (1993), que refere que a planificação docente assume grande importância na prática profissional, no que é ensinado nas escolas, para a construção de uma escola mais eficaz.

Na perspetiva dos professores inquiridos, para 89,1% dos docentes, a planificação permite um melhor controlo do tempo, em sala de aula, e para 92,1% permite articular e adequar as aprendizagens que se esperam desenvolver nos alunos. Damião (1996) refere que a planificação da componente tempo tem como propósito organizar o mesmo de modo mais favorável em cada situação, sendo, segundo Cortesão (1993), uma componente fundamental da planificação. Já quanto ao facto de

permitir articular e adequar as aprendizagens que se esperam desenvolver nos alunos, a opinião maioritária dos professores está em consonância com o que afirma Januário (1996). Para este autor, a planificação permite aplicar os programas escolares desenvolvendo-os e adaptando-os às condições do cenário de ensino.

Também existe grande concordância por parte dos professores (92,1%) quando questionados se a planificação realizada em grupo contribui para as práticas colaborativas dos mesmos, indo ao encontro da perspectiva de Roldão (2007), que refere que a planificação é um dos momentos do trabalho colaborativo do professor.

Os docentes estão ainda, maioritariamente (84,4%), de acordo quando se refere que o plano de aula é importante enquanto apoio ao desempenho dos professores na sala de aula, sendo este relevante para as aprendizagens dos alunos (59,4%). Deste modo, a opinião dos professores confirma a tese de Arends (2008), quando afirma que o plano de aula esquematiza tudo o que o professor necessita para uma aula de sucesso, de modo a que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz.

Por outro lado, os professores referem discordar, ou discordar totalmente (51,6%), da afirmação de que “a planificação deve sempre ser assumida como um ato individual do professor”, indo ao encontro do que é preconizado por Roldão (2007). Discordam ainda que a planificação só deva ocorrer quando o professor está em contexto de formação. Para Clark e Lampert (1986, citado por Arends, 2008), “a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas” (p.44), logo a planificação é importante em qualquer fase da carreira do professor, desde o professor principiante ao professor experiente.

Maioritariamente refutada pelos docentes inquiridos (82,8%) foi a afirmação de que “os professores com muita experiência profissional não necessitam de planificar as suas atividades letivas”. Esta opinião está em consonância com a ideia de que o professor deve, ao longo da sua carreira, estar em constante formação para que acompanhe as mudanças no ensino e da cultura em que está inserido.

A maioria dos docentes questionados (70,2%) discorda quando se refere que a planificação envolve um conjunto de saberes nem sempre conhecidos pelos professores, indo ao encontro do apresentado no Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, onde é referido que, durante a formação inicial, os professores têm experiências de planificação. Também em relação à afirmação “a planificação permite prevenir a ocorrência de imprevistos na sala de aula” os professores discordam (40,6%), o que corresponde ao defendido por Proença (1990), apesar de se poder fazer algumas previsões, não é possível prever todos os acontecimentos de uma aula.

Relativamente à realização dos planos curriculares, é possível constatar que todos eles (os planos anuais, os periódicos, os mensais, os semanais e os diários) são, maioritariamente, realizados sempre, sendo os planos anuais os que apresentam maior percentagem (82,8%) e os semanais menor (51,6%), ainda assim mais de metade dos professores afirma que os concretizam sempre. Contrariando Arends (2008) que refere que os planos diários são os planos a que os professores inquiridos dedicam mais tempo.

Quanto à avaliação da formação para a elaboração dos planos curriculares, é possível verificar que, para qualquer um dos planos mencionados, a maioria dos professores inquiridos considera que a sua formação é boa. Tal revela que a formação inicial dos professores terá, na perspetiva dos docentes, capacitado para a planificação.

É ainda apurado que mais de metade dos professores inquiridos (62,5%), ao longo da sua formação contínua, não frequentou ações que abordem questões da planificação. No entanto, os que afirmam que sim, normalmente frequentaram ações sobre outros temas que tratam aspetos da planificação e não ações específicas acerca da planificação. Quanto às ações frequentadas, os professores consideram que estas dão um bom ou muito bom contributo para as questões da planificação. Contudo, uma vez que, segundo os inquiridos, as formações ajudam os professores na planificação, estes deveriam procurar frequentar formações relativas ao tema.

Relativamente à obtenção de conhecimento referente à planificação, a grande maioria dos professores considera que o obteve através da formação académica (96,3%), uma menor percentagem por meio de ações de formação científico-pedagógicas, de colegas e pesquisas. Através desta questão é verificável que existem vários meios, acessíveis aos professores, para aprofundar o conhecimento relativo à planificação.

A esmagadora maioria dos professores (87,4%) afirma apresentar um grau razoável ou bom de conhecimento sobre o processo de planificação e, no que concerne ao grau de dificuldade na realização dos planos curriculares, a maioria dos professores considera, para qualquer um dos planos, que este é baixo, o que atesta que, ao longo do seu percurso profissional, os docentes foram alcançando conhecimento relativo à planificação, por diversos meios, como já verificado, o que poderá contribuir para a afirmação de poucas dificuldades na realização dos planos.

Relativamente à importância atribuída às componentes da planificação, a componente estratégias/tarefas/atividades/experiências é a que os professores

consideram com maior grau de importância (48,4%), seguindo-se os objetivos (42,2%), conteúdos (40,6%), a avaliação (37,5%), os recursos/materiais (20,4%) e, por fim, a componente tempo (17,2%). No entanto, os especialistas atribuem a todas as componentes o mesmo grau de importância, pois todas elas contribuem para uma aula bem sucedida. Faltando uma das componentes o processo de ensino-aprendizagem fica incompleto.

No que à utilidade dos planos curriculares diz respeito, os três planos - o Plano de Turma, o Plano de Acompanhamento Pedagógico e o Programa Educativo Individual - são considerados, em geral, como úteis ou bastante úteis na ação pedagógica.

Quanto à possibilidade de manter, ou não, os planos acima referidos, caso os docentes pudessem escolher, todos os planos seriam mantidos, sendo dado destaque ao Programa Educativo Individual (92,2%). Todos estes planos têm o seu papel no sistema educativo, sendo importantes no seu âmbito, como é possível verificar nos documentos legais, Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro e Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, respetivamente.

A análise dos dados e a sua discussão possibilitou-nos chegar a diversas conclusões, que, em geral, vão ao encontro das ideias defendidas pelos especialistas neste domínio. Os professores referem que a planificação é relevante quando este se preocupa com os processos de ensino-aprendizagem, sendo uma tarefa fundamental do professor para o sucesso dos seus alunos. Realizada em grupo, a planificação contribui para as práticas colaborativas dos professores, sendo que assim podem partilhar conhecimentos e experiências de modo a enriquecer a sua prática, não devendo, portanto, ser assumida como um ato individual.

A planificação não deve apenas ocorrer em contexto de formação mas ao longo da carreira do professor, até porque um professor deve estar em constante formação durante todo o seu percurso profissional. É ainda importante referir que a formação dos professores envolve saberes respeitantes à planificação, assim, todos eles devem estar aptos para tal tarefa.

Foi possível concluir que a planificação permite articular e adequar as aprendizagens por parte dos alunos e as componentes da planificação. No entanto, não permite prevenir todos os imprevistos possíveis.

De acordo com o estudo, verificámos que os professores realizam todos os tipos de planos, admitindo que a formação existente para a realização dos mesmos é

boa, tendo acontecido através da formação académica, ações de formação científico-pedagógicas, trocas de informação com colegas e pesquisas.

No que diz respeito aos planos curriculares (Plano de Turma, Plano de Acompanhamento Pedagógico e Programa Educativo Individual) constatámos que os professores os consideram como úteis e os manteriam como instrumentos do seu trabalho.

Conclusão geral

A realização deste relatório final de estágio surge como o culminar de um ciclo de estudos que se iniciou na Licenciatura em Educação Básica e termina no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Depois de todas as reflexões realizadas torna-se perceptível que as unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada foram um marco de grande aprendizagem, crescimento e trabalho para o nosso futuro enquanto profissional de educação, mas também a nível pessoal. Foi através das mesmas que foi possível ter um contacto direto com crianças/alunos, educadores/professores e os respetivos contextos, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório é individual e constituído por duas partes complementares: uma apreciação crítica de todo o percurso formativo, nomeadamente, da Prática de Ensino Supervisionada II e III, nos dois níveis de ensino supracitados, e um trabalho de investigação sobre um problema relacionado com a prática supervisionada. Ao longo da realização deste relatório tentámos revelar um dos aspetos que mais nos foi solicitado ao longo deste percurso, a reflexão e a postura crítica.

Na apreciação de todo o percurso é efetuada uma reflexão crítica sobre as práticas em contexto, referindo em específico a caracterização dos contextos, a análise das práticas concretizadas e a análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, refletindo acerca dos Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto, que aprovam, respetivamente, o perfil geral de desempenho profissional de educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB.

Nesta primeira parte procurámos sempre ir ao encontro dos aspetos que, para nós, foram mais relevantes. Diferenciámos as experiências da EPE e do 1.º CEB, sendo que o estágio no 1.º CEB decorreu de forma mais harmoniosa e foi neste que predominou o sentimento de realização profissional. Existiu sempre a preocupação de que todos os materiais fossem corretos, desde as planificações, aos materiais das aulas e relatórios; no entanto, sabemos que há aspetos que foram sendo aperfeiçoados e outros que precisamos de continuar a melhorar com a experiência profissional. A relação com as crianças foi amigável e deixa saudades, sendo a aprendizagem delas a nossa maior preocupação.

O trabalho de investigação incidiu na perspetiva dos professores do 1.º CEB acerca de aspetos relativos à planificação, tendo como questão: “Qual é a perceção dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à planificação no processo de ensino-aprendizagem?”.

Após a análise e discussão dos dados, e confrontando-a com os objetivos deste trabalho de investigação, foi-nos possível ainda retirar algumas conclusões.

Podemos concluir, relativamente ao primeiro objetivo, “*compreender a relevância da planificação no trabalho do professor do 1.º CEB*”, que a planificação é uma das mais importantes tarefas do trabalho do professor do 1.º CEB, indo ao encontro da preocupação que estes demonstram com os processos de ensino-aprendizagem, permitindo articular e adequar as aprendizagens que se esperam desenvolver nos alunos.

No que concerne ao segundo objetivo, “*perceber em que contextos de trabalho surge a planificação*”, constatamos que os docentes consideram que a mesma não se deve restringir aos professores com pouca experiência profissional, sendo que os professores com muita experiência também necessitam de planificar as suas atividades letivas. Esta não deve ocorrer apenas quando o professor se encontra em contexto de formação, mas sim ao longo de toda a sua prática. Os inquiridos assumem ainda que a planificação realizada em grupo contribui para as práticas colaborativas dos professores, não devendo ser assumida como um ato individual.

Quanto às componentes da planificação, dando resposta ao objetivo “*conhecer o que os professores mais valorizam nas componentes da planificação*”, os professores referem-se a todas elas como importantes, embora em grau variável, sendo que a componente estratégias/tarefas/atividades/experiências, em primeiro lugar, seguida das componentes objetivos, conteúdos e avaliação são aquelas que os professores mais valorizam. As componentes tempo e recursos/materiais também são consideradas como tendo alguma importância, mas não tanto como as componentes acima referidas.

No que diz respeito ao objetivo “*conhecer a formação dos professores no âmbito do saber respeitante às questões da planificação*”, os docentes não concordam que a planificação envolva um conjunto de saberes nem sempre conhecidos pelos mesmos, sendo o grau de conhecimento sobre o processo de planificação considerado, pela maioria dos professores, como razoável ou bom. Estes avaliam, em geral, como boa a sua formação para a elaboração dos planos curriculares, para qualquer um dos planos, tendo, a grande maioria, obtido a mesma através de

formação académica e uma menor percentagem através de ações de formação científico-pedagógicas, através de colegas e pesquisas. Os docentes que referem ter frequentado ações de formação, normalmente participaram em ações sobre outros temas, mas que abordam a planificação, e não ações específicas acerca da planificação. Das ações frequentadas, os professores consideram que estas dão um bom ou muito bom contributo para as questões da planificação.

Relativamente ao objetivo “*analisar as práticas de planificação realizadas pelos professores*” é possível concluir que todos os planos (anuais, periódicos, mensais, semanais e diários) são, maioritariamente, concretizados sempre. O grau de dificuldade na realização dos planos curriculares é considerado como sendo baixo. No geral, os planos curriculares são considerados como úteis na prática.

As habilitações académicas da grande maioria dos professores é a licenciatura, assim, dado o tamanho da amostra e o número reduzido de professores com habilitações distintas da licenciatura não foi feita a análise estatística da relação entre as habilitações académicas dos professores e a importância dada à planificação, não respondendo ao último objetivo, “*relacionar a formação dos professores com a relevância atribuída à planificação*”.

Assim sendo, podemos concluir que a planificação é fundamental para o profissional de educação, sendo que sem ela o seu trabalho seria dificultado.

É ainda importante referir que existiram algumas limitações no estudo, sendo elas: o tipo de amostra utilizado e a sua dimensão reduzida, o que é frequente neste tipo de estudo, impossibilitando a generalização dos resultados para além da amostra estudada, ou seja, as conclusões não podem ser generalizadas à população, isto é, a todos os professores do 1.º CEB dos agrupamentos do distrito de Viseu. Uma outra dificuldade encontrada foi a falta de colaboração por parte de um dos agrupamentos em questão, sendo que foi necessária muita persistência e tempo para conseguir recolher os questionários.

Relativamente a sugestões para futuros estudos empíricos que possam vir a enriquecer e complementar a presente investigação apresentamos as seguintes: a realização de uma investigação com uma amostra mais alargada e representativa, de tipo probabilístico, de professores do 1.º CEB dos vários agrupamentos do distrito de Viseu, procurando analisar relações entre algumas variáveis em estudo, nomeadamente a formação académica dos professores e a sua experiência profissional com a perceção que os mesmos têm sobre os vários aspetos da planificação; seria também interessante realizar uma investigação comparativa, ou

seja, realizar o estudo num outro distrito do país e comparar os resultados com os obtidos neste estudo.

Bibliografia

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, 22 (2), 11-42.
- Albuquerque, C. (2010). Processo ensino-aprendizagem: Características do professor eficaz. *Millenium*, 39, 55-71.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.^a ed.). Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bobbitt, J. (2004). *O Currículo*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Borg, W., & Gall, M. (1989). *Educational research*. Nova Iorque: Longman.
- Botas, D., & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática: Um estudo no 1º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), 253-286.
- Bratman, M. (1987). *Intentions, plans, and practical reason*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa – que desafios?*. Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA.
- Costa, J. A., & Melo, A. S. (1998). *Dicionário da Língua Portuguesa* (8.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Damião, M. (1996). *Pré, inter e pós acção. Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro - define as estruturas de gestão democrática dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro - estabelece o regime jurídico da autonomia da escola e aplica-se às escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e às do ensino secundário.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio - aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto - aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto - define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro - aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro - define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 30 de agosto - aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho - estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e

capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário da República.

Delgado, J., & Martins, E., (2002). *Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas, 1974 – 1999. Continuidade e rupturas*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.

Despacho conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto - define os critérios a utilizar pelos estabelecimentos de educação pré-escolar, quanto à escolha das instalações e do equipamento didático.

Despacho conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto - define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar.

Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro - regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, bem como as medidas de promoção do sucesso escolar que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos.

Formosinho, J., Fernandes, A., Ferreira, H., & Machado, J. (2010). *Autonomia da escola pública em Portugal*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leitão.

Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização* (3.ª ed). Loures: Lusociência.

Gaspar, M., & Roldão, M. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.

Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.ª ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A.

Hill, M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Januário, C. (1996). *O currículo e a reforma do ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kerlinger, F. (1973). *Foundations of behavioral research* (2.^a ed.). Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - estabelece o quadro geral do sistema educativo.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos novas práticas*. Porto: Edições ASA.
- Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia. Revista da Faculdade de Letras*, 19, 227-253.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Martins, M., Canto, L., Loura, C., & Mendes, M. (2007). *Análise de dados: Texto de apoio para os professores do 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência. (2014). *Ensino Básico (enquadramento legal)*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.drealg.net/index.php/alunos/sistema-educativo/ensino-basico>.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, C. (2004). *Implicações para o processo ensino/aprendizagem decorrentes da planificação, comunicação e avaliação em projecto CTS, com alunos do 3.º e 4.º*

ano e professores do 1.º CEB (Dissertação de Mestrado em Educação - Especialização em Supervisão Pedagógica do Ensino das Ciências da Natureza). Universidade do Minho, Braga.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Niza, S. (2013). O modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (1990). *Planificação didáctica: Uma abordagem prática*. Braga: Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário - Universidade do Minho.

Pacheco, J. (2005). Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação. In *1.º Colóquio Departamento de Ciências da Educação* (pp. 1-24). Funchal: Universidade da Madeira.

Pacheco, J. (2006). *Currículo: Teoria e práxis* (3.ª ed.). Porto: Porto Editora.

Pajak, E. (2000). *Approaches to clinical supervision* (2.ª ed.). Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.

Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.

- Proença, M. (1990). *Ensinar/aprender História: Questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ribeiro, A. (1998). *Desenvolvimento curricular* (7.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A., & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. Dossier: Trabalho colaborativo dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Searles, J. (1988). The design of instructional systems, teaching in the 80s (Tradução de A. Cunha). In *Módulo de Desenvolvimento Curricular para a Formação Contínua de Professores* (pp. 10-25). Bragança: ESEB.
- Shavelson, R., & Stern, P. (1981). Research on teachers pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior. *Review of educational research*, 51 (4), 455-498.
- Silva, T. (2000). *Teorias do currículo: Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Simões, A. (1996). *Texto de apoio: Planificações*. Obtido de <http://www.prof2000.pt/users/folhalcino/formar/outros/areaescola.htm>.
- Tavares, C. (2000). *Os media e a aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da investigação às práticas*, 1 (3), 8-20. Obtido de http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2011_vol1_n3/8_20.pdf.
- Vasconcelos, T. (Coord.) (2012). *Trabalho por projectos na Educação de infância: Mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE). Obtido de <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17>.
- Vieira, C. (1995). *Investigação quantitativa e investigação qualitativa: Uma abordagem comparativa* (Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Vilar, A. (2004). *O professor planificador*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (7.^a ed.). Porto: Edições ASA.

Anexos

Anexo XVII – Questionário aos professores do 1.º CEB



Questionário aos professores do 1.º CEB



O presente questionário insere-se no âmbito de um trabalho de investigação a realizar no curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação de Viseu. Com o mesmo pretendemos saber quais as perceções e práticas dos professores do 1.º CEB sobre a planificação no processo de ensino-aprendizagem neste nível de escolaridade.

O seu contributo é fundamental para a realização deste estudo, pelo que se agradece desde já a sua valiosa colaboração.

Não há respostas certas ou erradas. O importante é a sua opinião sincera. Salientamos que o questionário é anónimo e que os dados recolhidos se destinam a fins académicos, mantendo-se rigorosamente confidenciais.

Instruções de preenchimento: Assinale com um X a opção que considera estar de acordo com a sua situação, ou escreva por extenso, quando necessário

Parte I - Dados de caracterização sociodemográfica

1. Sexo:

Feminino
Masculino

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

2. Idade: _____ (anos)

3. Tempo de serviço: _____ (anos)

4. Habilitações académicas:

Bacharelato
Licenciatura
Mestrado
Doutoramento
Outra

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Qual? _____

Parte II - Percepções e práticas sobre a planificação

1. Refira o seu grau de concordância relativamente às seguintes afirmações, utilizando uma escala de 1 a 5, com a seguinte correspondência.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
A planificação é relevante quando o professor se preocupa com os processos de ensino-aprendizagem.					
A planificação é uma das mais importantes tarefas do professor.					
A planificação permite um melhor controlo do tempo, em sala de aula.					
A planificação permite articular e adequar as aprendizagens que se esperam desenvolver nos alunos.					
A planificação deve sempre ser assumida como um ato individual do professor.					
A planificação só deve ocorrer quando o professor está em contexto de formação.					
A planificação envolve um conjunto de saberes nem sempre conhecidos pelos professores.					
A planificação em grupo contribui para as práticas colaborativas dos professores.					
A planificação permite prevenir a ocorrência de imprevistos na sala de aula.					
O plano de aula é importante enquanto apolo ao desempenho dos professores na sala de aula.					
O plano de aula é relevante para a aprendizagem dos alunos.					
Os professores com muita experiência profissional não necessitam de planificar as suas atividades letivas.					

2. Com que frequência realiza os seguintes planos curriculares?

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Planos anuais					
Planos periódicos (por períodos letivos)					
Planos mensais					
Planos semanais					
Planos diários					

3. Como avalia a sua formação para a elaboração dos planos curriculares referidos?

	Muito fraca	Fraca	Razoável	Boa	Muito Boa
Planos anuais					
Planos periódicos (por períodos letivos)					
Planos mensais					
Planos semanais					
Planos diários					

4. Ao longo da sua formação contínua tem frequentado ações que abordem as questões da planificação?

Sim

Não

4.1. Se respondeu sim, refira as ações frequentadas (indique todas as que se recorda).

4.2. Como avalia o contributo dessa formação?

Muito fraco

Fraca

Razoável

Bom

Muito bom

5. Onde adquiriu conhecimento relativo à planificação?

Formação académica

Ações de formação científico-pedagógicas

Colegas

Pesquisas

Outro

Qual? _____

6. Como avalia o seu grau de conhecimento sobre o processo de planificação?

Muito fraco

Fraca

Razoável

Bom

Muito bom

7. Como classifica o seu grau de dificuldade na realização dos seguintes planos curriculares?

	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito alto
Planos anuais					
Planos periódicos (por períodos letivos)					
Planos mensais					
Planos semanais					
Planos diários					

8. Qual o grau de importância que atribui às diferentes componentes da planificação?

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Bastante importante	Muito importante
Conteúdos					
Objetivos					
Estratégias/Tarefas/Atividades/Experiências					
Avaliação					
Recursos/Materiais					
Tempo					

9. Indique em que medida têm sido úteis, na sua ação pedagógica, os seguintes planos curriculares.

	Sem utilidade	Pouco útil	Útil	Bastante útil	Muito útil
Plano de Turma					
Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP)					
Programa Educativo Individual (PEI)					
Outro: _____					

10. Se lhe fosse dada a oportunidade de decidir, manteria os referidos planos curriculares?

	Sim	Não
Plano de Turma		
Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP)		
Programa Educativo Individual (PEI)		
Outro: _____		

Muito obrigada pela sua colaboração

Susana Filipa Martins dos Santos

Anexo XVIII – Autorização da Direção Geral de Educação (DGE)

Estado:

Aprovado

Avaliação:

Exmo.(a) Senhor(a) Dr.(a) Susana Filipa Martins dos Santos

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.
- c) Informa-se ainda que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para realizar intervenções educativas/desenvolvimento de atividades/programas de formação em meio escolar e junto de alunos em contexto de sala de aula, dado ser competência da Escola/Agrupamento.

Outras observações:

Sem observações.

Anexo XIX – Pedido de autorização ao Agrupamento de Escolas de Tondela – Tomaz Ribeiro

Exmo. Senhor Diretor do
Agrupamento de Escolas de Tondela – Tomaz Ribeiro
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Tondela
Rua Doutor Amadeu Ferraz de Carvalho
3460-521 Tondela

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de questionário

Susana Filipa Martins dos Santos, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, integrada no Instituto Politécnico de Viseu, encontra-se neste momento a realizar um trabalho de investigação acerca das perceções e práticas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) sobre a planificação no processo de ensino-aprendizagem. Como tal, vem por este meio requerer a V. Ex.ª autorização para aplicar um questionário aos professores do 1.º CEB, das várias escolas pertencentes ao Agrupamento que V. Ex.ª dirige.

Mais informa que o referido questionário foi aprovados pela DGE, conforme informação enviada, por email, a 29 de abril de 2015 (Inquérito n.º 0488800001).

Com os melhores cumprimentos,

Pede deferimento,



Viseu, 29 de abril de 2015

Susana Filipa Martins dos Santos

Susana Filipa Martins dos Santos

Anexo XX – Pedido de autorização ao Agrupamento de Escolas de Tondela – Cândido Figueiredo

Exmo. Senhor Diretor do
Agrupamento de Escolas de Tondela – Cândido Figueiredo
Escola Básica de Tondela
Rua António Quadros n.º 9
3460-521 Tondela

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de questionário

Susana Filipa Martins dos Santos, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, integrada no Instituto Politécnico de Viseu, encontra-se neste momento a realizar um trabalho de investigação acerca das perceções e práticas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) sobre a planificação no processo de ensino-aprendizagem. Como tal, vem por este meio requerer a V. Ex.ª autorização para aplicar um questionário aos professores do 1.º CEB, das várias escolas pertencentes ao Agrupamento que V. Ex.ª dirige.

Mais informa que o referido questionário foi aprovados pela DGE, conforme informação enviada, por email, a 29 de abril de 2015 (Inquérito n.º 0488800001).

Com os melhores cumprimentos,

Pede deferimento,

Viseu, 29 de abril de 2015

Susana Filipa Martins dos Santos

Susana Filipa Martins dos Santos

Autógrafa pela Comissão Pedagógica
do Agrupamento de Escolas de
Tondela e do Município de Tondela



Anexo XXI – Pedido de autorização ao Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa



Exmo. Senhor Diretor do
Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa
Escola EBI de Santa Cruz da Trapa
Av. S. Mamede do Baroso, n.º112
3660-255 Santa Cruz da Trapa

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de questionário

Susana Filipa Martins dos Santos, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, integrada no Instituto Politécnico de Viseu, encontra-se neste momento a realizar um trabalho de investigação acerca das perceções e práticas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) sobre a planificação no processo de ensino-aprendizagem. Como tal, vem por este meio requerer a V. Ex.ª autorização para aplicar um questionário aos professores do 1.º CEB, das várias escolas pertencentes ao Agrupamento que V. Ex.ª dirige.

Mais informa que o referido questionário foi aprovados pela DGE, conforme informação enviada, por email, a 29 de abril de 2015 (Inquérito n.º 0488800001).

Com os melhores cumprimentos,

Pede deferimento,

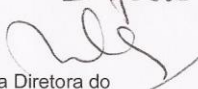
Viseu, 13 de junho de 2015

Susana Filipa Martins dos Santos

Susana Filipa Martins dos Santos

Autorizado
15-06-2015
[Signature]

Anexo XXII – Pedido de autorização ao Agrupamento de Escolas de Vouzela

15-6-2015
Deferido


Exma. Senhora Diretora do
Agrupamento de Escolas de Vouzela
Bairro da Senra
3670-257 Vouzela

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de questionário

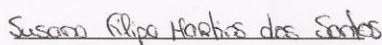
Susana Filipa Martins dos Santos, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, integrada no Instituto Politécnico de Viseu, encontra-se neste momento a realizar um trabalho de investigação acerca das perceções e práticas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) sobre a planificação no processo de ensino-aprendizagem. Como tal, vem por este meio requerer a V. Ex.ª autorização para aplicar um questionário aos professores do 1.º CEB, das várias escolas pertencentes ao Agrupamento que V. Ex.ª dirige.

Mais informa que o referido questionário foi aprovados pela DGE, conforme informação enviada, por email, a 29 de abril de 2015 (Inquérito n.º 0488800001).

Com os melhores cumprimentos,

Pede deferimento,

Viseu, 13 de junho de 2015



Susana Filipa Martins dos Santos