



livro de atas
livro de atas
livro de atas
proceedings
proceedings
proceedings

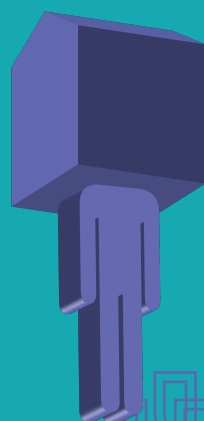
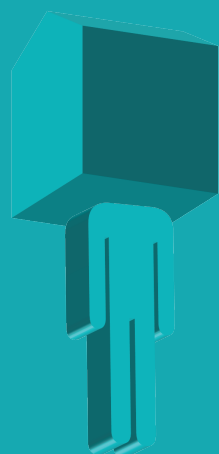
V Encontro International
de **Formação na Docência**

5th International Conference
on **Teacher Education**

incte'20
international
conference on
teacher education



<http://incte.ipb.pt/>

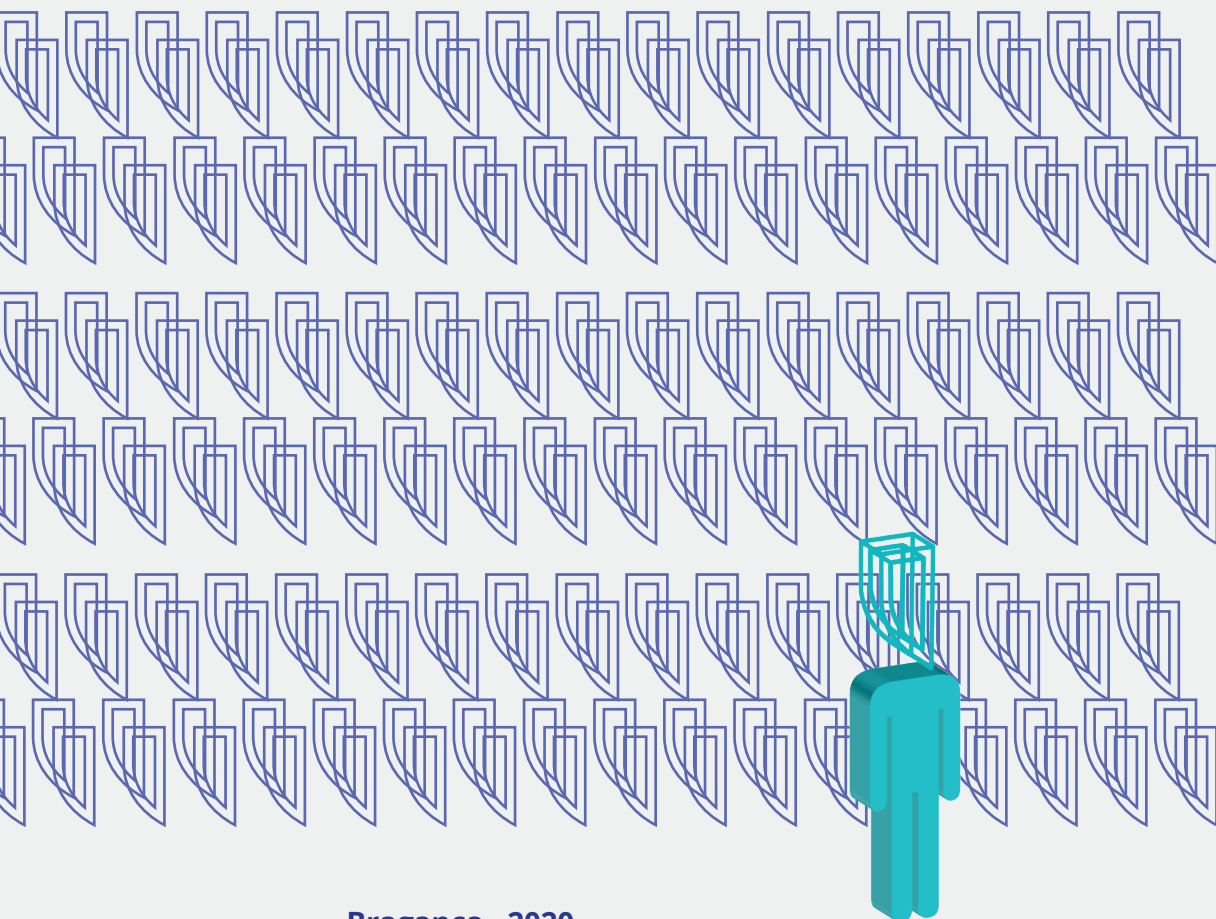


**A INVESTIGAÇÃO
EM EDUCAÇÃO NO
CRUZAMENTO DE
FRONTEIRAS**

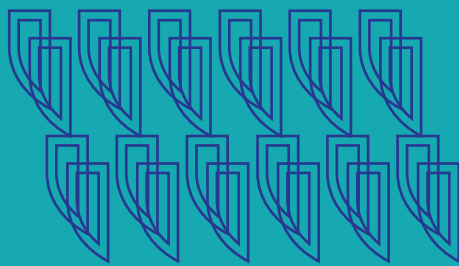
**CROSSROADS IN
EDUCATIONAL
RESEARCH**



incte'20
international
conference on
teacher education



Bragança . 2020



Título | Title

V Encontro Internacional de Formação
na Docência | Livro de Atas

5th International Conference
on Teacher Education | Proceedings

Editores | Editors

Rui Pedro Lopes, Cristina Mesquita, Elisabete Mendes Silva, Manuel Vara Pires | Instituto Politécnico de Bragança

Edição de Comunicação e Design | Communication and Design Edition

Jacinta Costa & Carlos Casimiro da Costa | Instituto Politécnico de Bragança

Publicação | Publisher

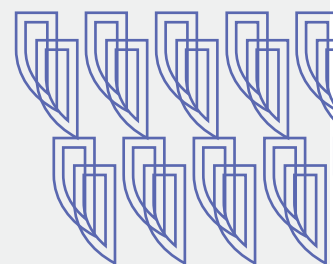
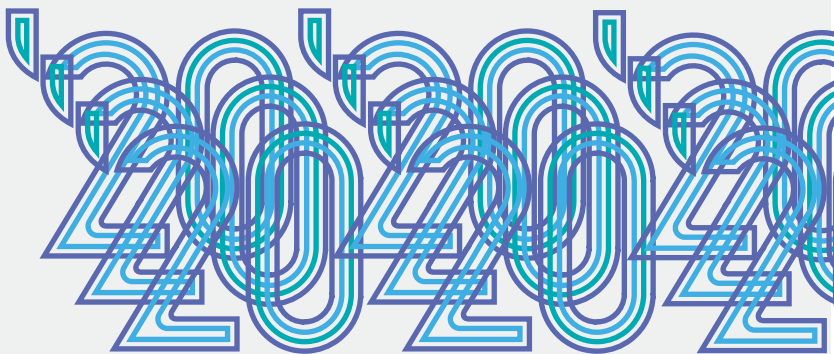
IPB | Instituto Politécnico de Bragança

Morada | Address

Escola Superior de Educação de Bragança
Campus de Santa Apolónia
5300-253 Bragança . Portugal
<http://incte.ipb.pt/>
incte@ipb.pt

ISBN + Handle

978-972-745-276-7 | <http://hdl.handle.net/10198/20081>



Presidência da Comissão Organizadora | Conference Chairs

Cristina Mesquita | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Elisabete Mendes Silva | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Mário Cardoso | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Comissão Organizadora | Organising committee

Adorinda Gonçalves | IPB, Portugal

Angelina Sanches | IPB, Portugal

Jacinta Costa | IPB, Portugal

Luís Castanheira | IPB, Portugal

Manuel Vara Pires | IPB, Portugal

Maria do Céu Ribeiro | IPB, Portugal

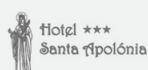
Paula Vaz | IPB, Portugal

Rui Pedro Lopes | IPB, Portugal

Organizado por | Organised by



Apoios | Sponsors



Buscando la mejora escolar en secundaria mediante un proyecto pedagógico eficaz	502
<i>Inmaculada García-Martínez, Katia Álvarez Díaz, José Ramón Márquez-Díaz, José Luis Ubago-Jiménez</i>	
Cartas à educação de jovens e adultos	512
<i>Carla Luz Salaibb Dotta, Elisete Enir Bernardi Garcia</i>	
Conceções dos docentes sobre currículo, planeamento e avaliação	524
<i>Carla Sofia Araújo, Cristina Mesquita, Luís Castanheira, Maria José Rodrigues</i>	
Cultura de escola, liderança e supervisão de professores: dinâmicas em desenvolvimento	537
<i>Ana Isabel Matos</i>	
Discurso dos professores: avaliação dos alunos e reflexão sobre a ação educativa	549
<i>Carlos Teixeira, Angelina Sanches, Manuel Vara Pires, Cristina Mesquita</i>	
Educação infantil: aspectos do processo de profissionalização e valorização docente no Brasil . . .	561
<i>Viviane de Lourdes Costa Rosa dos Santos, Jaime Farias Dresch</i>	
Estratégias de ensino e aprendizagem na educação básica	573
<i>Adriana Filipa Branco Barbosa, Adorinda Gonçalves</i>	
Instrumento para el análisis del prácticum en educación social	585
<i>Mercedes López-Aguado, Rosa María Ramos Novo, Lourdes Gutiérrez-Provecho, Ana Raquel Russo Prada, Ana María de Caso Fuertes, Sofia Marisa Alves Bergano, Maria do Céu Ribeiro</i>	
Metodologias ativas e tecnologias digitais: contributos para o desenvolvimento da consciência histórica	595
<i>Vânia Graça, Altina Ramos, Glória Solé</i>	
Na formação inicial de professores, a investigação-ação revelada pelos relatórios de estágio	607
<i>Ana Isabel Moreira, Pedro Duarte</i>	
O espaço museológico no processo educativo: reflexões sobre as aprendizagens	620
<i>Maria do Céu Ribeiro, Marília Castro, Patrícia Pires</i>	
O lúdico como estratégia de ensino-aprendizagem: uma experiência pedagógica com crianças . . .	631
<i>Inês Isabel Pereira, Luís Castanheira</i>	
O projeto literatura de potencial receção infantojuvenil na promoção da educação inclusiva	640
<i>Carla Guerreiro, Paula Vaz, João Gomes, Marco Costa</i>	
O uso de dados como caminho para direcionar a formação dos professores na escola	649
<i>Cristiane de Fatima Budek Dias, Guataçara dos Santos Junior, Rafael Dornelles Lima, Regina Celia Dornelles Lima, Cristina Mesquita</i>	
Pedagogical practices for teaching through an additional language in academic contexts	661
<i>David Marsh, Letizia Cinganotto</i>	
Perspetivas dos professores acerca do (im)pacto da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional	673
<i>Luiz Cláudio Queiroga, Carlos Barreira</i>	
Sucesso educativo: um projeto em e para a ação	684
<i>Cristina Martins, Delmina Pires, Elza Mesquita, Cristina Mesquita</i>	

Conceções dos docentes sobre currículo, planeamento e avaliação

Carla Sofia Araújo^{1,2}, Cristina Mesquita³, Luís Castanheira³, Maria José Rodrigues³
carla.araujo@ipb.pt, cmmgp@ipb.pt, luiscastanheira@ipb.pt, mrodrigues@ipb.pt

¹ *Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

² *Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal*

³ *Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

Resumo

Este trabalho tem como objetivo interpretar o que os educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), de um agrupamento de escolas, pensam sobre o que é o currículo e a forma como se devem organizar o currículo e as experiências de aprendizagem nos níveis de educação e ensino em que desenvolvem a sua ação educativa, a forma como os espaços e materiais potenciam essa aprendizagem, bem como os processos de planear, documentar e avaliar a ação das crianças. Integra-se no âmbito do Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar da Comunidade Intermunicipal das Terras de Trás-os-Montes, cuja entidade adjudicante é o Município de Macedo de Cavaleiros e situa-se na segunda fase de um Projeto-Piloto que tem como objetivo conscientizar os educadores e os professores sobre as suas conceções e práticas, capacitando-os para a mudança. Na fase de diagnóstico, foram desenvolvidos, entre outras técnicas e processos de recolha de dados, cinco *focus group* – entrevistas em grupo -, envolvendo 10 educadores de infância e 38 professores do 1.º CEB, organizados em grupos de entre dez a doze participantes, a partir de um guião pré-determinado de questões abertas. Estas entrevistas em grupo constituíram-se como momentos dialógicos, nos quais o poder das relações entre os investigadores e os participantes se aproximou, permitindo que as pessoas coletivamente se interrogassem sobre as suas experiências profissionais, favorecendo a tomada de consciência para a ação. Neste estudo, são analisados apenas três temas dos sete que emergiram: currículo e experiências de aprendizagem; espaços e materiais; planeamento, documentação e avaliação. Após a transcrição, o corpus textual foi submetido a um rigoroso processo de interpretação, criando um sistema categorial que permitiu apreender as visões do grupo sobre os temas em discussão. Da análise sobressai: (i) a extensão dos programas e a excessividade da componente letiva, que leva os alunos a permanecer demasiado tempo na escola; (ii) na gestão do tempo, emerge a ideia de rigidez de horário; (iii) a valorização da diversidade e da ludicidade; (iv) o reconhecimento de atividades práticas como uma dimensão integrante e essencial do processo de aprendizagem; (v) a necessidade de melhorar a ação educativa através da introdução de métodos mais ativos em contextos de sala; e (vi) a importância da articulação entre o planeamento, a documentação e a avaliação das aprendizagens das crianças.

Palavras-Chave: ação educativa, currículo, planeamento, avaliação, conceções docentes.

Abstract

This work aims to interpret what kindergarten teachers and teachers of the 1st Cycle of Basic Education (CBE), of a group of schools, think about what the curriculum is and how

to organize it, the learning experiences they develop in their educational action, the way spaces and materials enhance that learning, as well as the processes of planning, documenting and evaluating children's actions. This Project is part of the *Integrated and Innovative Plan to Combat School Failure* of the Intermunicipal Community of Terras de Trás-os-Montes, whose contracting entity is the Municipality of Macedo de Cavaleiros and is located in the second phase of a Pilot-Project that aims to make Kindergarten teachers and teachers aware of their conceptions and practices, enabling them to change. In the diagnostic phase, among other techniques and data collection processes, five focus groups were developed. They involved 10 kindergarten teachers and 38 teachers from the 1st CEB, organized in groups of ten to twelve participants. them from a pre-determined script of open questions. These focus groups, started from a structured interview guide and were dialogical moments, in which the power of the relations between the researchers and the participants came closer. It was allowing people to collectively ask themselves about their professional experiences, favoring awareness of the action. In this study, only three themes out of the seven that emerged are analyzed: curriculum and learning experiences; spaces and materials; planning, documentation and evaluation. After transcription, the textual corpus was subjected to a rigorous process of interpretation, creating a categorical system that allowed to apprehend the group's views on the topics under discussion. The analysis highlights: (i) the extension of the programs and the excess of the teaching component, which leads students to stay in school for too long; (ii) in time management, the idea of schedule rigidity emerges; (iii) valuing diversity and playfulness; (iv) the recognition of practical activities as an integral and essential dimension of the learning process; (v) the need to improve educational action through the introduction of more active methods in classroom contexts; and (vi) the importance of articulation between planning, documentation and assessment of children's learning.

Keywords: educational action, curriculum, planning, evaluation, teaching concepts.

1 Enquadramento do Projeto-Piloto Prevenir para Melhorar Macedo de Cavaleiros

O estudo que se apresenta inscreve-se no âmbito do “Projeto-Piloto: Prevenir para Melhorar Macedo de Cavaleiros” que se integra no âmbito do Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar da Comunidade Intermunicipal das Terras de Trás-os-Montes, cuja entidade adjudicante é o Município de Macedo de Cavaleiros. Procura-se a transformação praxiológica, agenciando os participantes, a partir da reflexão crítica e pedagogicamente sustentada, utiliza a investigação-ação numa perspetiva construtivista, seguindo um trajeto metodológico sustentado em três ciclos (correspondentes a três anos) que permitem a organização do processo investigacional em diferentes fases e passos. O projeto tem os seguintes objetivos: (i) promover o sucesso educativo e prevenir o abandono escolar num contexto que manifeste a consciência da importância da mudança para a melhoria das práticas educativas e do desenvolvimento profissional; (ii) desenvolver um conjunto de ações fundamentadas nas necessidades dos alunos e na literatura de referência, centradas nos primeiros níveis e ciclos de educação e ensino; (iii) intervir de forma articulada na construção de um projeto de intervenção baseado nos princípios da metodologia de investigação-ação; (iv) trabalhar colaborativamente (especialistas, educadores de infância, professores, direção da escola, pais e membros das equipas multidisciplinares). Estes objetivos operacionalizam-se no trabalho colaborativo que estimula a construção de uma comunidade aprendente que partilha a intencionalidade da ação pedagógica, a escuta das crianças para analisar a qualidade dos contextos (sala e centro escolar) e a conseqüente criação de dinâmicas de aprendizagem ativa. Neste

contexto, a cooperação da equipa técnica com os profissionais (educadores de infância e professores do 1.º CEB, direção da escola(s), pais e membros das equipas multidisciplinares), apoiando as suas ações didáticas e pedagógicas, torna-se um compromisso necessário para a mudança. Acreditamos que esta ação colaborativa potencia a construção de conhecimento praxiológico sustentador de modos de ação participativa, promovendo a qualidade das aprendizagens das crianças, estimulando o seu sucesso através da deteção atempada das fragilidades observadas e da construção de estratégias de apoio.

O desenvolvimento do projeto é baseado nos princípios da investigação-ação, envolvendo obrigatoriamente trabalho colaborativo e reflexão sobre a prática, bem como o rigor, organização, suporte concetual e metodológico, persistência e continuidade. Encontra-se organizado em cinco fases que recursivamente se alimentam e se redefinem e que se explicitam nos parágrafos que se seguem.

Num primeiro momento, fase de diagnóstico, para o conhecimento da situação particular do contexto, foram desenvolvidas algumas ações que permitiram aceder ao *ethos* vivenciado no agrupamento de Escolas de Macedo de Cavaleiros, mais especificamente no âmbito da educação pré-escolar e do 1.º CEB, focos de análise e ação. Esta fase envolveu diferentes técnicas e instrumentos de levantamento dos dados: (i) Formulário de caracterização do Agrupamento, elaborado pela Equipa técnica do Projeto e respondido pelos membros da gestão e os professores/educadores titulares; (ii) *Focus Group*: foram realizados cinco *focus group*, que depois de transcritos foram submetidos à análise de conteúdo; (iii) Observação das crianças, utilizando a Escala de Envolvimento da Criança | Ficha das oportunidades educativas, uma de cada ano de escolaridade (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos do 1.º CEB), e quatro de educação pré-escolar (meio rural e urbano) – Os dados foram posteriormente coligidos e analisados, considerando a literatura de referência; (iv) O *Legó Serious Play* previsto para o diagnóstico foi substituído pela representação bidimensional, que cumpre os mesmos objetivos e pressupõe idêntica recolha de dados. Neste processo, os educadores e professores realizaram uma análise SWOT relativa às forças, fraquezas, oportunidades e ameaças que observam na sua ação. Destes dados foi elaborado um relatório que foi enviado para a Autarquia e apresentado e discutido em reunião com os docentes do Agrupamento e os responsáveis pela gestão (coordenadores de Departamento e Direção do Agrupamento).

A atividade inserida na 3.ª fase do Projeto permitiu planificar as ações a desenvolver na 4.ª fase. As ações a desenvolver no âmbito do Projeto-piloto: Prevenir para Melhorar Macedo de Cavaleiros devem gerar circuitos de comunicação entre a equipa especializada e os educadores e professores para partilhar a experiência para a produção de novo conhecimento e desenvolvimento profissional. As estratégias de capacitação foram delineadas a partir de três ideias fundamentais: (1) momentos de reflexão antes da ação, na ação e pós-ação que levem à tomada de consciência e à compreensão mais profunda das situações do contexto experiencial dos educadores e professores; (2) sessões de comunicação do experienciado, como meio de regular os avanços e os recuos do trabalho realizado num processo colaborativo; (3) sessões de aprofundamento temático, sobre assuntos que potenciem o conhecimento dos educadores e professores.

A fase de Intervenção articulada com as atividades previstas no plano estratégico do agrupamento, incluindo o desenvolvimento de estratégias de: deteção atempada das fragilidades das crianças, relações escola-família, envolvimento parental, relações escola-

comunidade, transição entre a família e a escola e entre níveis/ciclos, diferenciação curricular, importância das tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem e o assumir do compromisso escolar como um compromisso de cidadania. A última fase implica em cada na letivo a recursividade do projeto. De seguida, apresentamos uma breve contextualização das questões curriculares em educação de infância e no 1.º CEB.

2 Breve contextualização das questões curriculares em educação de infância e no 1.º CEB

Na organização do processo educativo a realizar com as crianças, na Educação Pré-escolar, os educadores têm como referência as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (Silva et al., 2016), homologadas pelo Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho e fundamentadas nos objetivos pedagógicos instituídos pela Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* apresentam três áreas de conteúdo (Silva et al., 2016), ancoradas no princípio da indissociabilidade entre aprendizagem e o desenvolvimento e prevendo a construção articulada do saber, em que a criança é sujeito e agente do processo educativo: 1) Área de Formação Pessoal e Social (Área transversal, que está patente em todo o processo educativo desenvolvido no jardim de infância, envolve a experiência democrática vivenciada em grupo e promove a autorregulação da aprendizagem); 2) Área de Expressão e Comunicação (Trata-se de uma área básica, uma vez que engloba vertentes fundamentais do desenvolvimento e da aprendizagem. Integra 4 domínios: Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática) e 3) Área do Conhecimento do Mundo (Área de articulação de conhecimentos, que pressupõe uma abordagem contextualizada e desafiadora à compreensão e relação com o mundo, fomentando nas crianças uma atitude científica e investigativa).

Na Educação Pré-escolar, a construção e a gestão do currículo são operacionalizadas pelos educadores de infância, cuja intervenção profissional decorre das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (Silva et al., 2016), que não são um “programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo.” (Silva et al., 2016, p. 13). Assim, os educadores de infância, enquanto construtores e gestores do currículo, devem pautar o seu desenvolvimento por uma intencionalidade educativa que exige reflexão em torno dos objetivos da sua ação educativa. Tal reflexão deverá consubstanciar-se num “ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha” (Silva et al., 2016, p. 5).

No desenvolvimento curricular da Educação Pré-escolar, a avaliação é parte integrante da prática educativa, constituindo-se o planeamento e a avaliação um processo participado, em que cada criança é “protagonista da sua aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 16), indo ao encontro das finalidades das pedagogias participativas, que têm como pilar a organização pedagógica do quotidiano. Segundo Oliveira-Formosinho (2011), as finalidades das pedagogias participativas são o

envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças. A atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo. O papel do professor é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar para entender e responder (p. 100).

A partir das informações recolhidas, os educadores elaboram o projeto curricular de grupo, articulado com o projeto educativo da respetiva instituição de ensino. Esta articulação entre educadores deve também estabelecer-se com os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em vista favorecer a transição e a continuidade com a etapa seguinte.

Na Educação Pré-escolar, a diferenciação pedagógica promove a igualdade para todos e a inclusão de todas as diferenças, permitindo conceder a cada criança experiências e contextos de aprendizagem “estimulantes, que lhe permitam desenvolver todo o seu potencial, criando assim condições favoráveis para iniciar o 1.º ciclo com segurança. É atendendo a cada criança e à sua individualidade que poderão ser encontradas as melhores formas de transição e continuidade.” (Silva, 2016, p.101), prevendo, no projeto curricular de grupo, estratégias para apoiar a transição das crianças para a escolaridade obrigatória, de modo a que as mesmas se sintam confiantes no início do percurso de acesso ao currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste percurso, a criança transita de um meio educativo ao qual subjaz uma conceção de currículo diferente do 1.º CEB, dado que, em educação de infância, o currículo diz respeito ao “conjunto das interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças” (Silva, 2016, p.106).

Perspetivado como um constructo socio-histórico (Roldão, 2017), o currículo corresponde, em sentido lato, ao conjunto de aprendizagens que determinada sociedade, num preciso contexto temporo-espacial, entende como necessárias para que cada um dos seus membros se possa integrar na mesma de forma plausível. Deste modo, Roldão & Almeida (2018) sustentam que o currículo configura o “âmbito definidor da existência da escola”. De acordo com as mesmas autoras, a escola edificou-se historicamente como instituição

quando se reconheceu a necessidade social de fazer passar um certo número de saberes de forma sistemática a um grupo ou sector dessa sociedade. Esse conjunto de saberes a fazer adquirir sistematicamente constitui o currículo da escola. Conforme têm evoluído as necessidades e pressões sociais e, conseqüentemente, os públicos que se considera desejável que a ação da escola atinja, assim o conteúdo do currículo escolar tem variado - e continuará a variar (p. 9).

Por conseguinte, Roldão e Almeida (2018) consideram que a “natureza do que está contido no currículo (o conteúdo) merece assim ser analisada de forma crítica, face às circunstâncias, necessidades e públicos atuais” (p. 19).

Em conformidade com as atuais linhas curriculares orientadoras da política educativa nacional, que podemos verificar no Decreto-Lei n.º 55/2018 (Ministério da Educação,

2018a), documento que institucionaliza o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), segundo a alínea a) do Artigo 13.º do referido Decreto-Lei, no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, “as componentes de currículo a trabalhar de um modo articulado e globalizante” de cariz obrigatório e nacional são as seguintes: Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Educação Física, Apoio ao Estudo, Inglês (nos 3.º e 4.º anos), Tecnologias de Informação e Comunicação e Cidadania e Desenvolvimento. Sendo estas duas últimas “componentes de integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino”, apresentando-se a componente de Cidadania e Desenvolvimento como uma “área de natureza instrumental, de suporte às aprendizagens a desenvolver” (p. 2933).

No campo de ação das atuais linhas curriculares, como se pode verificar no Artigo 15.º, do Decreto-Lei n.º 55/2018, valoriza-se a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, que, em sintonia com a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (Monteiro, 2017), visa corresponder às necessidades formativas das crianças e jovens da contemporaneidade, em concordância com a transformação curricular visada por tal decreto.

No âmbito da planificação, operacionalização e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, as *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018b) configuram a orientação curricular de base para cada ano de escolaridade e para cada componente de currículo. Nesse sentido, as *Aprendizagens Essenciais* constituem um documento de apoio às opções curriculares dos professores, apresentando um conjunto de possibilidades de ação pedagógica articuladas com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Acosta Carrillo, Ucha, ... Rodrigues, 2017, p. 21).

Para além da importância que a visão interdisciplinar do currículo assume, destaca-se também a transdisciplinaridade que, segundo Cosme (2018), constitui “uma das modalidades educativas mais influentes para potenciar o desenvolvimento pessoal, social e cultural que o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* preconiza” (p. 18), desafiando todos os alunos a mobilizar competências de modo transversal, num modelo de escolaridade inclusivo e multifacetado, que visa o sucesso individual e a cidadania democrática.

3 Metodologia

Este estudo centra-se nas conceções que, num momento inicial, os educadores de infância e professores do 1.º CEB envolvidos no Projeto-Piloto revelaram sobre o currículo, o planeamento e avaliação. As suas perceções foram recolhidas através de *focus group*, realizado na segunda fase do projeto, como se deu conta anteriormente.

A ontologia inerente ao conceito de *focus group*, expressa neste trabalho, assume a natureza dialógica que coloca em evidência que identidades individuais e coletivas são construídas através do *habitus* profissional (Bourdieu, 1997). Essas construções ajudam a expandir os horizontes da experiência e do significado. Entende-se neste sentido que as práticas e os significados se encontram em relação aos contextos em que ocorrem e de acordo com os princípios do círculo hermenêutico, em que compreender partes dos fenómenos (texto, pessoa, evento, cultura) envolve sempre a compreensão do fenómeno total (Kamberelis, Dimitriadis, & Welker, 2005).

Foram desenvolvidos cinco *focus group*, que permitiram escutar a voz de 10 educadores de infância e 38 professores do 1.º CEB. Estes *focus group* foram orientados por um guião pré-estruturado que compreendia oito blocos de questões: Finalidades Educativas; Organização e Funcionamento (Componentes); Currículo e Experiências de Aprendizagem; Planeamento, Documentação e Avaliação; Relações e Interações; Monitorização e Avaliação; Desenvolvimento Profissional.

Os *focus group* foram gravados, tendo-se procedido, posteriormente, à sua transcrição e análise de conteúdo, cuja função heurística aumenta a propensão da descoberta da realidade subjacente às produções recolhidas (Bardin, 1995).

Da análise de conteúdo, emergiram quarenta e seis categorias. O corpus documental produzido foi analisado e descrito de forma articulada, procurando apreender as condições específicas em que este foi produzido, revelando, assim, uma certa ordem da realidade, a partir da qual se realizou a narrativa. No âmbito deste estudo, são apresentados apenas os dados relativos às categorias: Currículo e Experiências de Aprendizagem e Planeamento, Documentação e Avaliação.

4 Apresentação e análise dos dados

Como foi referido anteriormente, este artigo foca-se nos resultados referentes ao currículo/experiências de aprendizagem e planeamento, documentação e avaliação. Apresentam-se de seguida os resultados mais relevantes no âmbito das categorias enunciadas.

4.1 Currículo/experiências de aprendizagem

No que respeita ao assunto em epígrafe apresentam-se resultados referentes a: (i) gestão do tempo; (ii) diferenciação pedagógica; (iii) características dos alunos; (iv) papel do professor; (v) documentos orientadores; (vi) estratégias e métodos de promoção do sucesso; (vii) atividades promotoras da aprendizagem; (viii) articulação curricular; (ix) flexibilização curricular; (x) autonomia dos professores; e (xi) causas do insucesso.

Relativamente à “gestão do tempo”, por um lado, a maioria das entrevistadas discorda com a rigidez de horário no 1.º CEB, como se ilustra através dos discursos, que a seguir transcrevemos:

Principalmente, no 1.º ano, não concordo [com o horário], porque o Português devia ter mais horas.

No entanto, por outro lado, algumas professoras também reconhecem que essa rigidez de horário concede alguns benefícios pedagógicos em termos organizacionais: “Mas, por exemplo, agora no 2.º aninho estou a notar que dá jeito ter horário”; “Acho que [o horário] é uma forma de organização”.

As professoras, também, manifestaram que a extensão curricular das disciplinas de Português e Matemática requer mais tempo para além do estipulado, o que as obriga a gerir o tempo de que dispõem, referindo que:

A gestão do tempo, temos que ter as 7h a Português, as 7h a Matemática e tudo bem, mas eu acho que o professor, sendo professor único, faz a gestão conforme quer, eu sempre a fiz e nunca foi o horário que tenho de escrever o sumário que me impediu de fazer a

articulação e de privilegiar mais o Português sempre nos 1.º e 2.º anos do que as restantes disciplinas”.

Acrescentam, ainda, a disciplina de Estudo do Meio, como exemplo de excessiva carga curricular, veja-se, a título de exemplo, a afirmação de uma docente: “Principalmente Estudo do Meio porque é muita matéria e não temos tempo, até é difícil sumariar quanto mais dar e consolidar”. De salientar que as professoras se assumem como gestoras do currículo e várias enfatizam o desfasamento entre a extensão curricular e o tempo de cada área curricular, como evidencia o seguinte episódio:

Sim, dentro da sala de aula temos e fazemos isso, desde que o currículo no final do período ou no final do ano esteja cumprido, agora obviamente que cada um tem de gerir.

Esta docente considera, igualmente, que a falta de tempo acaba por ter repercussões negativas nos bons alunos: “Acho que estão a ser prejudicados os bons alunos”.

Em relação à diferenciação pedagógica, as professoras consideram que lhes permite desenvolver as capacidades dos alunos ao ritmo de cada um, mencionado:

“Tenho que pensar em cada um deles. (...). Sei os alunos que tenho. Há uns que atingem mais rapidamente e há outros que têm mais dificuldade”.

Relativamente ao processo de diferenciação pedagógica, uma professora refere que a mesma só é exequível se o currículo também o for: “eu acho que aqui a gestão de currículo devia ser não apenas seguindo uma planificação, mas seguindo aquilo que nós vemos que a nossa turma tem ou mais ou menos dificuldade nesta matéria”. Outras professoras destacam dois projetos didáticos em execução no Agrupamento, o Fénix e o Ninho referindo que:

O Fénix pode ser de recuperação ou de desenvolvimento, ou seja, nós podemos optar por... Temos aqueles meninos que estão em situação de retenção não vão para o Ninho, para o Ninho vai um menino que seja para recuperar, esteja num insuficiente.

para o Ninho, não vão sempre os mesmos, a professora é que diz quais são os que têm dificuldades.

Na perspetiva de outra docente, o elevado número de alunos por turma constitui um obstáculo à concretização do processo de diferenciação pedagógica, como podemos constatar no seguinte testemunho: “Eu, no meu parecer, acho que é muito complicado para uma docente, em turmas de 26 crianças, estar a olhar para 26 casos e atuar de 26 maneiras”.

No âmbito das características dos alunos, a partir das perspetivas das professoras, destaca-se que os alunos apresentam problemas de comportamento com os quais as professoras têm dificuldade em lidar, como podemos verificar pelo seguinte relato:

sente-se muito isso de ano para ano, eu acho que cada vez é mais difícil dominar as crianças em termos de comportamento, acho que é... querem sempre falar, querem sempre dar a sua opinião, mas não é sobre as matérias da escola é só assuntos familiares, então na turma onde estou é uma coisa impressionante, muito, muito impressionante.

Uma docente considera que, embora as crianças tenham capacidades e ferramentas TIC facilitadoras da aprendizagem, apenas fazem um uso instrumental das mesmas, como podemos observar no testemunho que se segue:

Os meninos, de facto, têm cada vez mais capacidades, têm cada vez mais meios para aprender melhor, mas o que é certo é que os meninos cada vez têm menos vontade de aprender porque a escola já pouco lhes diz, porque eles preferiam estar agarradinhos a esse aparelho que está aí [telemóvel]. Agora em casa [eles] agarrados a isso e assim passam o tempo. Comem agarrados a isso, vão ao café estão agarrados a isso. O Tablet, o telemóvel, o computador.

Em outro discurso acrescenta-se ainda que os alunos apresentam um baixo nível de motivação face à escola: “a nossa escola já pouco lhes diz”. Por conseguinte, segundo esta entrevistada, os professores têm dificuldades em motivar os alunos, referindo que “é cada vez mais difícil incentivar para chegar ao que eles [alunos] querem”; “eles [alunos] não trazem nada de casa, nem da sociedade”.

Quanto ao papel do professor, assume-se a dificuldade da sua função, como se observa nos seguintes discursos:

[n]a escola se torna cada vez mais difícil o nosso papel.

Nós no 1.º Ciclo temos de conseguir conciliar tudo isto [os problemas das crianças] mais o currículo. (...) fazemos das tripas coração e é tentando... (...) a mim, o que me interessa são os alunos que vêm para aqui....

Apesar das dificuldades assumidas anteriormente, entende-se que o papel do professor consiste em “(...) trabalhar com alunos de uma forma dinâmica e divertida, acompanhá-los (...)”. Em outro discurso destaca-se o papel no cumprimento das obrigações programáticas “tenho de dar o programa”.

No que concerne aos documentos orientadores, as entrevistadas expressaram que sustentam o seu trabalho pedagógico nos referenciais vigentes, a título de exemplo, vejam-se os excertos dos seguintes relatos transcritos:

Há o Perfil do Aluno, que temos que respeitar. Há o Perfil do Aluno, que deve ser do conhecimento de todos. A partir do Perfil do Aluno, desenvolve-se o currículo e do currículo saem as planificações.

No seu discurso valorizam as estratégias no processo de ensino-aprendizagem, considerado que estas devem ser diversificadas para apoiar os alunos, referindo: “Há que arranjar estratégias para eles senão... não chegam lá”.

Uma das entrevistadas entende que a escolha do método de ensino deve decorrer do perfil do grupo: “O método também se adapta ao grupo que nós temos.”. Noutro discurso, refere-se o seguinte: “Eu acho que não há um método único (...). Eu, pessoalmente, quando tenho 1.º ano, faço uma mistura, faço um bocadinho de tudo, faço uma mistura de métodos porque acho que uns ficam a conhecer melhor o som e a letra através do gesto e através... só visualmente, vendo a palavra escrita ficam a conhecer melhor. Eu também já utilizei o método das 28 palavras (...).

No que respeita às atividades promotoras da aprendizagem, relativamente à Educação Pré-escolar, refere-se que o controlo das atividades é partilhado entre as crianças e o educador: “O foco é a criança. A criança em ação, ela é que é o agente de ação e a partir daí vai-se buscar um bocadinho do MEM [Movimento da Escola Moderna], de HighScope”. As entrevistadas referem como exemplos de atividades promotoras da aprendizagem algumas atividades integradas em projetos a decorrer no Agrupamento, por

exemplo: “Plano Experimental das Ciências”, “O Método Experimental das Ciências”, “O Fénix Matemática, no meu caso do 2.º ano”.

De igual modo, no relato que se segue, afirma-se que as atividades promotoras da aprendizagem consistem em atividades orientadas para o saber fazer, mencionando “atividades que têm a ver com expressões eles fazem, o que significa que qualquer coisa que é palpável, qualquer coisa manipulável para eles já é bom e não outras coisas”.

Para outra docente, as atividades que envolvem as TIC promovem a aprendizagem dos alunos, como se evidencia no seu relato:

o que eu tenho notado é que os miúdos estão muito motivados e adoram aquela hora que têm semanalmente (...) de TIC (...) eles sabem muitos jogos, mexer muito bem nestas coisas todas, mas, quando se trabalha, a nível de ecrã, de teclado ou de rato, eles têm muita dificuldade na sua manipulação.

No âmbito da articulação curricular, as participantes consideram que existe articulação curricular, entre os diferentes ciclos e entre as diferentes áreas do currículo. Neste campo de ação, destaca-se o trabalho colaborativo dos professores: “Eu acho que a gente tenta planificar abrangendo todas as áreas para que haja uma transversalidade. Mas, ao planificar, é por grupos”. No mesmo sentido vai o seguinte testemunho: “Só há 3 salas e tentam fazer a planificação mais ou menos mensal”.

Diversos relatos salientam a especificidade e a transversalidade do Português como favorecedoras da articulação curricular: “Deveria haver mais trabalho de Português e Matemática, se um menino não sabe ler, se um menino não sabe escrever, não vai saber o resto”.

No que diz respeito à articulação vertical, a análise dos relatos das entrevistadas permite verificar que as profissionais operacionalizam a articulação com os níveis de ensino subsequente e precedente. A este propósito, veja-se o seguinte relato de uma educadora de infância: “Nós fazemos aulas de articulação vertical com o 1.º CEB e eu acho que isso também é uma forma de dar a conhecer o trabalho que fazemos”.

No que concerne à flexibilização curricular, uma das participantes assegura que se depara com dificuldades: “Era o que eu estava a dizer, é muito difícil, pode haver um dia ou outro, mas temos que seguir rigorosamente”.

Já no que se refere à autonomia docente, segundo uma docente, os professores perderam a autonomia: “Perdemos alguma autonomia. Principalmente, o chegar à escola e alguma criança dizer qualquer coisa e tu pegares neles, deixares um papelinho na porta e ires com a criança investigar”. Neste escopo, salienta-se que também as crianças perderam autonomia, devido aos apoios excessivos: “eu acho que nós temos apoios demais e cortamos a autonomia dos miúdos”.

No que respeita às causas do insucesso, apontam que o insucesso decorre do espaço físico que acolhe as crianças o 3.º e 4.º anos do 1.º CEB:

a maior causa de insucesso, para mim, é o distanciamento que se criou no 1.º Ciclo, distanciamento entre 1.º e 2.º anos e 3.º e 4.º anos (...) exatamente, tem a ver com a separação física, tem a ver com o facto de as crianças virem para aqui, para uma realidade completamente diferente, para um 2.º Ciclo.

4.2 Planeamento, documentação e avaliação

Referente à organização da planificação, diversas docentes mencionaram que a planificação anual se faz no final do ano letivo imediatamente anterior, por volta dos meses de junho ou julho como referem os entrevistados:

Nós temos a planificação, por exemplo, a planificação para este ano letivo 18/19 foi feita em julho. Deixamos o ano letivo todo preparado a nível das atividades do DAA, a nível da planificação anual, trimestral, mensal e fichas de diagnóstico.

Algumas docentes não concordam com esta forma de planificar o ano letivo e referem: “estás a programar, no fim do ano, uma atividade para o ano seguinte que nem sabes se vai ser [adequada] na hora”; “e nem sequer sabes se [a planificação anual] vai ser útil para a turma que vai calhar”. Assume-se também a flexibilidade curricular e a possibilidade de alterar o planificado, tendo em conta as necessidades do grupo e as vivências quotidianas, como é evidente no seguinte excerto: “tudo muito bem planificado e com antecedência”. O professor pode ter tudo muito bem planificado, no entanto, tem autonomia para alterar conforme as circunstâncias”;

Relativamente à avaliação das crianças referem que é realizada por fichas de avaliação, usando as modalidades de avaliação contínua, autoavaliação e avaliação sumativa. Há momentos específicos de avaliação ao longo do ano através das fichas de avaliação, que são iguais para todas as crianças, como evidencia uma das entrevistadas: “aqui o modelo de ficha é igual para todas as turmas; é dada a mesma maneira em todas as turmas. Há alunos com notas espetaculares. Há alunos com notas baixíssimas. O nível dos alunos é muito diferente”.

Existe também a modalidade de autoavaliação pelo aluno como expuseram diversas entrevistadas:

Nas ciências, eles costumam fazer autoavaliação assim como de outras atividades que temos vindo a desenvolver.

A avaliação dos alunos faz-se entre os professores e os alunos, como evidenciam as entrevistadas: “Sim, com o professor titular, o aluno e outros professores”; “Que foca sempre a parte comportamental também... se estive atento, ouvi, trabalhei, experimentei, foca sempre essa parte”.

As fichas de avaliação dos alunos é um assunto bastante discutido e motivo de diversidade de opiniões. Alguns professores defendem que devem ser adaptadas aos alunos em vez de serem iguais para todos, como mostra, por exemplo, o seguinte discurso: “Eu estou a entender o que é que ela quer dizer. Uma turma é diferente de outra turma, ou seja, quem faz as fichas, adaptadas à tua turma”.

Relativamente à “documentação da ação educativa”, há uma preocupação da direção do agrupamento para que as professoras documentem as evidências do seu trabalho. O agrupamento está envolvido em muitos projetos e é fundamental o registo dessas evidências, facto que desagrada a alguns professores, como podemos ver nas transcrições de diversas entrevistadas:

É o que nos é dito, temos que tirar evidências porque depois a inspeção... pede evidências... então, mas eu sempre disse, a evidência está aqui, o protocolo está redigido, a experiência foi feita, eles responderam, a autoavaliação foi feita, ah... mas a evidência.

A avaliação da ação educativa é feita no agrupamento de escolas de Macedo de Cavaleiros de várias formas. São preenchidas grelhas e fichas de observação, como referiram algumas entrevistadas. Consideram que a avaliação da ação educativa tem como objetivo ajudar o professor na sua ação educativa como referiram diversas entrevistadas:

E até a área em que incide mais, há áreas que nós trabalhamos mais do que outras, o que nós estamos a descurar, olha estou aqui a descurar esta área.

Uma das entrevistadas realçou que os professores também fazem a sua autoavaliação para poderem melhorar a sua ação educativa, referindo: “Sim, mas nós próprias também fazemos a nossa própria avaliação. Depois também vemos o que temos de reajustar”.

5 Considerações finais

Dos dados apresentados verificamos que os educadores e os professores reconhecem algumas dificuldades em incorporar estratégias ativas, mais centradas na aprendizagem dos alunos, mas revelam abertura e disponibilidade para continuarem a aprender e a inovar. Emerge também a ideia da extensão dos programas e falta de flexibilização curricular, tornando-se o tempo reduzido para a potenciação da ação educativa. Realça-se igualmente a importância de uma formação mais contextualizada e de carácter específico, que releve para a formação prática dos docentes.

Os processos de planeamento, aprendizagem e avaliação das crianças, que devem ser considerados de forma articulada e não como instâncias isoladas, também necessitam de uma reflexão profunda. Não são evidenciados os meios usados para monitorizar as aprendizagens das crianças e o trabalho dos educadores e professores. Importa criar, de forma mais intencionalizada, esses processos de monitorização, integrados na ação quotidiana dos docentes.

A partir desta análise assume-se a necessidade de “construção do conhecimento profissional prático é de natureza evolutiva, o que significa que está aberto à mudança” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 8). Neste sentido, o desenvolvimento profissional dos educadores e professores requer a construção de um corpo de teorias e evidências, não só sobre as formas (métodos, estrutura e abordagens), mas também, sobre os processos (sublinhando os mecanismos responsáveis por, ou que influenciam a mudança) e os seus efeitos sobre as crianças e as suas famílias.

Depreende-se daqui que a aprendizagem profissional se deve realizar em contexto, enquanto realidade complexa, valorizando o conhecimento profissional prático e sustentada em referenciais pedagógicos eticamente situados. Estas perspetivas têm demonstrado que as inovações pedagógicas mais criativas surgem como desafios às correntes pedagógicas tradicionais, enfatizando a participação das crianças e reconhecendo o contributo das suas diferenças socioculturais, bem como a utilização de abordagens curriculares holísticas e a implementação de estratégias de envolvimento parental.

Agradecimento

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Projeto-Piloto “Prevenir para Melhorar Macedo de Cavaleiros” (NORTE-66-2016-29-116) incluído no Plano Integrado e

Inovador de Combate ao Insucesso Escolar da Comunidade Intermunicipal das Terras de Trás-os-Montes, cuja entidade adjudicante é o Município de Macedo de Cavaleiros. O Projeto é financiado pelo NORTE2020, PORTUGAL2020 e União Europeia-Fundo Social Europeu.

6 Referências

- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular - propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Acedido em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf
- Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. Acedido em <https://dre.pt/application/conteudo/74981262>
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Acedido em <https://dre.pt/application/conteudo/561219>
- Kamberelis, G., Dimitriadis, G., & Welker A. (2005). *Focus group research and/in figured worlds*. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Coords.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 1202-1239). California, US: SAGE Publications, Inc.
- Martins, G. O., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedrosa, J. V., Acosta Carrillo, J. L., Ucha, L. ... Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: ME. Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Acedido em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação (2018a). Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Lisboa: ME. Acedido em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf
- Ministério da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Acedido em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.
- Monteiro, R. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: XXI Governo Constitucional.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-ação e a construção do conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves (Ed.), *Visão panorâmica da investigação-ação* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2017). Currículo e debate curricular atual – eixos e contributos para uma análise incompleta. In M. A. Flores (Org.), *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação: Contributos para aprofundar um debate* (pp. 23-54). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. d. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Acedido em https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/12379676/Gest_o_curricular_Para_a_autonomia_das_escolas_e_professores.pdf
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).