



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório no âmbito da unidade curricular
Prática de Ensino Supervisionada, realizada na
Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de
Estremoz**

Emanuel de Carvalho

Orientação: Professora Doutora Ângela Maria
Franco Martins Coelho de Paiva Balça

**Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e
Secundário**

Área de especialização: *Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino
Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e
Secundário*

Relatório de Estágio

Évora, 2016



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**Relatório no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada,
realizada na Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz**

Emanuel de Carvalho

Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico
e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Orientação

Professora Doutora Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça

Évora | 2016

“(…) nem todas as crianças têm o mesmo talento, a mesma habilidade ou a mesma motivação, mas elas deveriam ter o mesmo direito de desenvolver o seu talento, a sua habilidade e a sua motivação, para serem capazes de fazer algo de si mesmas”.

Kennedy, J. F., (1963). Radio and television report to the American people on civil rights. Washington: The White House

AGRADECIMENTOS

A realização deste Mestrado sempre foi um objetivo e uma meta à qual me propus e desafiei, o que de certa forma sempre fez com que o cumprimento e término deste fossem estabelecidos e perfeccionados como um aperfeiçoamento pessoal e profissional, um completar de conhecimento e experiências, assim como um trampolim para o que há de vir e sobretudo pôr fim a um ciclo.

Por todas estas razões, não poderia deixar de manifestar a minha gratidão para com todas as pessoas que me apoiaram e motivaram a seguir esse rumo e concluí-lo.

Por isso, as primeiras palavras de apreço destinam-se à orientadora deste trabalho académico, a Professora Doutora Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça, pela sua disponibilidade, cautela, confiança, direcionamento e incentivos, como também pelas aulas e experiências facultadas.

Não esquecendo as Professoras Maria Teodora Cruz Graça e Helena Nunes, professoras cooperantes às quais agradeço pelos ensinamentos, paciência, dedicação e disponibilidade, tal como à Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz, com especial atenção aos professores, salientando os do Departamento de Línguas, e sobretudo os alunos das turmas do 10º D e F, de Português, e os estudantes do 7º B, de Espanhol.

Também quero mostrar reconhecimento a todos os docentes do Mestrado, pelas competências e sabedoria adquiridas que, pela sua riqueza e especificidade, nos permitiram evoluir e ir mais além do que poderíamos esperar. Todavia, quero com particular atenção gratificar:

- Ao Professor Doutor Paulo Jaime Lampreia Costa pelo sentido de responsabilidade, conversas e aulas de qualidade e de carácter reflexivo, pelo auxílio e paciência noutras situações, bem como pela possibilidade de dar uma aula, na disciplina de Didática do Português, a propósito do Português como Língua Não Materna;

- Ao Professor Doutor Luís Miguel dos Santos Sebastião pelas reflexões divergentes e à oportunidade de criação e concretização da aula aberta, (In)disciplina – Testemunhos, debate e reflexão acerca da relação pedagógica na aula, no âmbito da disciplina de Mediação e Resolução de Conflitos em Contextos Educativos, do segundo semestre do primeiro ano;

- Ao Professor Doutor António Saez Delgado pela transferência pelo gosto da língua, da literatura e da cultura espanhola;

- Aos Professores Doutores José Luís Pires Ramos e Rui Gonçalo Espadeiro por despertarem e consolidarem conhecimentos a nível informático, a ajuda ao longo destes dois anos, a simpatia e conversas diárias;

- Ao Professor Doutor António Ricardo Mira pela humanidade que manifesta e pelo podere na exatidão e domínio no detalhe transferidos, pois é e sempre será um professor presente pela estima e personalidade;

- Ao Professor Doutor Paulo Tapadas por ser um exemplo e um modelo de referência de professor reflexivo, proativo e de excelência;

- À Professora Doutora Heldemerina Chimuma Domingos Samutelela Pires pelas orientações e reflexões a nível da Psicologia Educacional, elementos fundamentais da nossa formação enquanto professores;

- À Professora Doutora Maria José Saragoça por nos ceder conhecimentos essenciais a respeito das Necessidades Específicas de Educação, saberes importantes na formação de qualquer docente;

- À Professora Doutora Maria da Conceição Ferreira Monteiro Leal da Costa pelas visões reflexivas quanto ao desenvolvimento humano na descoberta do outro;

- E ao Professor Doutor António José dos Santos Neto pela transmissão do gosto pela investigação em educação.

Quero igualmente retribuir aos meus colegas de turma, André, Ângela, Catarina L., Catarina P., Lorena e Rita, aos colegas do curso do ano anterior, Carlos, Isa e José, e colegas do ano posterior, Adriana, Sandra e Vera.

Também distingo a Elsa Martins pelas longas conversas ao longo destes dois anos e amizade sincera e ainda ao Aaron Lam pela ajuda na tradução e estima.

Para além disso, ainda quero agradecer a todos os funcionários do Colégio Pedro da Fonseca, destacando a dedicação, a motivação e a afetividade.

Ainda exprimo os meus sinceros agradecimentos às funcionárias do Centro de Recursos do Colégio Pedro da Fonseca. À dona Francisca Sofio pelas conversas e ajuda, e à dona Cristina Matos pela amizade, paciência, entrega, afeições, preocupação e pelos diálogos e cuidar.

Quero agradecer ao segurança do Colégio Luís António Verney, Luís Quadrado, pela paciência e boa disposição.

Saliento a importância e profunda gratidão à Carina, que foi grande apoio nos momentos da entrega deste documento, bem como pelo carinho e amizade.

Quero mostrar a importância que tem aos meus olhos alguns alunos de Psicologia, evidenciando a amizade existente para com a Ana, a Cátia, o Nuno, a Patrícia e a Rita.

Agradeço ao meu círculo de amigos mais próximos que são o ombro quando necessito e o conselho quando peço.

Com algum destaque e sentimento, agradeço à Fafarica pelas trocas de ideias, conversas de natureza reflexiva e repartir de experiências e vivências emotivas – a pessoa que conseguiu tocar e ver-me plenamente, mover-me pela sua personalidade, forma de estar e ser, espírito de mudança, força interior, ponderação genuína, homogeneidades, partilhas e que me levou a acreditar que o impossível não existe, que a derrota não é um caminho e ainda pelo facto de ter aceite «o nosso café».

Por fim, agradeço aos meus pais, Raquel e Simão, e ao meu irmão, Rui Jorge, pelo vínculo inigualável ao longo de toda a minha vida e particularmente nesta etapa, sendo o meu pilar e suporte a todos os níveis – sempre estiveram e estão a meu lado, no meu pensamento e coração. Foram e são mais do que podem ser, guiaram-me e fizeram de mim o que hoje sou.

Assim, por fazerem todos parte deste período tão fundamental na minha vida académica e profissional e de realização pessoal – um bem-haja.

**Relatório no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada,
realizada na Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz**

Emanuel de Carvalho

RESUMO

O presente relatório foi produzido no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, que faz parte do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, sob a orientação da Professora Doutora Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça.

Identifica-se, na sua essência basilar, como um trabalho reflexivo-descritivo sobre a prática aplicada e efetuada no ano letivo 2015/2016, no lecionamento das disciplinas de Português em duas turmas de 10º ano, e de Espanhol – Língua Estrangeira I numa de 7º ano, na Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel, de Estremoz.

Além do mais, também constitui o expoente de todo o processo levado a cabo durante os dois anos do Mestrado, o qual permitiu e conduziu à revisão, modificação, inovação e progressão em matéria de conceitos, ideias, noções, ações e teorias, quer fossem mais antigas ou recentes. Este é o produto final e contributo para o desenvolvimento e melhoria a nível pessoal e profissional.

Através do conhecimento da literatura teórica e da sua aplicação na ação, a reflexão compromete-nos a cumprir uma prática fundamentada e apoiada em toda a documentação mundial, europeia e portuguesa normativa e de referência para o exercício da profissão docente o mais completo e eficaz possível.

Mais do que um relatório, é uma avaliação orientativa da dimensão transformadora no desempenho docente que, na sua parte mais cogitativa, expõe estruturalmente: a observação e o seu registo; a observação em contexto; a planificação; a orientação; a componente letiva – aulas lecionadas (análise, aprendizagem e melhorias) e a pesquisa reflexiva na abordagem dos inquéritos passados nas turmas de Português e de Espanhol; e, por fim, a abordagem reflexiva sobre a avaliação formativa das aprendizagens realizada às turmas de 10º ano, na disciplina de Português.

Palavras-chave: prática de ensino supervisionada; (auto)formação de professores; reflexão; avaliação; processo de ensino/aprendizagem.

Report within the scope of Supervised Teaching Practice's curricular unit, held at Rainha Santa Isabel Elementary and High School of Estremoz

Emanuel de Carvalho

ABSTRACT

This report was produced in the scope of Supervised Teaching Practice's curricular unit, which is part of the Master's Degree in Teaching Portuguese for the 3rd stage of Primary Education and Secondary Education, and Spanish Foreign Language Teaching for Primary and Secondary Education, under the supervision of Dr. Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça.

In its basic essence, this is a reflective and descriptive paper about practices applied and performed for the 2015-2016 school year to teach Portuguese, in two tenth grade classes, and Spanish as a Foreign Language, in one seventh grade class at Rainha Santa Isabel School of Estremoz.

Furthermore, it outlines the entire process carried out during the two years of the Master's Degree, which provided and led to review, change, breakthrough, and advancement regarding concepts, ideas, assumptions, and theories, whether they were pre-existing or more recent. This is the final product and the contribution towards development and improvement in personal and professional terms.

Through knowledge of theoretical literature and applying it to practice, the reflection leads us to compile substantiated and supported practice in all worldwide, European, and Portuguese standards and reference documentation for the most effective pursuit of the profession.

More than a report, this is an evaluation of transformation in teaching performance that structurally examines the following: observation and its registration; observation in the field; lesson design; guidance and monitoring; a teaching component (analysis, apprenticeships, and improvements) with a reflective element based on the results of the Portuguese and Spanish class surveys; and, finally, a reflexive approach about formative assessment of student learning that took place within the Portuguese course.

Key words: supervised teaching practice; teacher (self-)tuition; reflection; assessment; teaching-learning process.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	vii
RESUMO	xi
ABSTRACT	xiii
ÍNDICE DE APÊNDICES	xvii
ÍNDICE DE ANEXOS	xix
SIGLAS UTILIZADAS	xxi
INTRODUÇÃO – Ser professor	1
CAPÍTULO I – Enquadramento Legal	11
1.1. Perspetiva mundial	13
1.2. Configurações europeias.....	15
1.3. Globalização / europeização	20
1.4. OCDE, PISA e Portugal	21
1.5. Situação nacional – Portugal: <i>Constituição da República Portuguesa; Lei de Bases do Sistema Educativo; Estatuto da Carreira Docente; e Lançamento do Ano Letivo 2015-2016</i>	25
1.6. A Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz – Projeto Educativo ..	34
1.7. <i>Programa e Metas Curriculares de Português (Ensino Secundário) e Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3º Ciclo (Ensino Básico) relacionado com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação</i>	35
CAPÍTULO II – Prática de Ensino Supervisionada	57
2.1. O conceito de Prática de Ensino Supervisionada como mais-valia.....	59
2.2. Reflexão acerca da Prática de Ensino Supervisionada.....	62
2.2.1. A observação e o seu registo	65
2.2.2. Observação em contexto	67
2.2.3. A planificação	77
2.2.4. A orientação (Escola e Universidade).....	84

2.2.5. Componente letiva – Aulas lecionadas (análise, aprendizagens e melhorias) e pesquisa reflexiva na abordagem dos inquéritos passados nas turmas de Português e de Espanhol	86
2.2.5.1 Críticas à aula de Português	98
2.2.5.2. Críticas à aula de Espanhol	104
2.2.5.3. Apreciação crítica e de opinião geral a propósito das aulas lecionadas....	105
2.2.6. Abordagem reflexiva sobre a avaliação formativa das aprendizagens realizada às turmas de 10º ano, na disciplina de Português	110
CONCLUSÃO – Visão do que é ser professor no século XXI	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS... ..	141
APÊNDICES.....	149
ANEXOS.....	309

ÍNDICE DE APÊNDICES

- Apêndice 1 – Planificação a médio prazo: Unidade 2 - Fernão Lopes, *Crónica de D. João I*
- Apêndice 2 – Planificação a curto prazo: Unidade 2 - Fernão Lopes, *Crónica de D. João I*
- Apêndice 3 – Planificação a curto prazo: Unidade 3 - Gil Vicente, *Farsa de Inês Pereira*
- Apêndice 4 – PowerPoint: 4 imagens de motivação - *Auto da Barca do Inferno*, Gil Vicente
- Apêndice 5 – Inquérito passado nas turmas de Português
- Apêndice 6 – Tabela: Pergunta 2 do Grupo V - Em relação à disciplina de Português - 10º D
- Apêndice 7 – Ficha de compreensão oral - Gil Vicente, *Vida e obra*, com correção
- Apêndice 8 – PowerPoint: Sistematização da Ficha de compreensão oral - Gil Vicente, *Vida e obra*
- Apêndice 9 – Prezi: As características do texto dramático
- Apêndice 10 – Tabela: Pergunta 14 do Grupo III - Quais os aspetos que te desagradam num professor? e Pergunta 15 do Grupo III - Se pudesses fazer um apelo aos teus professores, que lhes pedirias em primeiro lugar? - 10º D
- Apêndice 11 – Texto: *Se não estou em erro*, de Fernando Alvim
- Apêndice 12 – PowerPoint: Diferenças entre a época de Gil Vicente e a atualidade
- Apêndice 13 – PowerPoint: Os conceitos de «auto» e «farsa»
- Apêndice 14 – PowerPoint: Jogo dos provérbios
- Apêndice 15 – Tabela: Pergunta 13 do Grupo III - Atividade(s) preferida(s) a dinamizar nas aulas - 10º D
- Apêndice 16 – Tabela: Pergunta 16 do Grupo III - Causas que contribuem para resultados menos positivos - 10º D
- Apêndice 17 – Tabela: Pergunta 4 do Grupo IV - Gosto pela leitura - 10º D
- Apêndice 18 – Tabela: Pergunta 1 do Grupo V - Principais dificuldades na disciplina de Português - 10º D
- Apêndice 19 – Trivial Pursuit - Edição Escola, em Scratch
- Apêndice 20 – Inquérito passado na turma de Espanhol
- Apêndice 21 – Tabela: Pergunta 16 do Grupo III - Causas que contribuem para resultados menos positivos - 7º B
- Apêndice 22 – Ficha de trabalho: Unidad 2 - La casa

- Apêndice 23 – Tabela: Pergunta 15 do Grupo III - Se pudesses fazer um apelo aos teus professores, que lhes pedirias em primeiro lugar? - 7º B
- Apêndice 24 – PowerPoint: Correção da Ficha de trabalho: Unidad 2 - La casa
- Apêndice 25 – Ficha informativa: Os marcadores espaciais
- Apêndice 26 – Ficha: ¡Casas curiosas!
- Apêndice 27 – Plan a corto plazo: Unidad 2 - La casa
- Apêndice 28 – Gráfico 1: Gostar da escola
- Apêndice 29 – Gráfico 2: Gostar de estudar
- Apêndice 30 – Planificação a curto prazo: Unidade 4 - Luís de Camões, *Rima*
- Apêndice 31 – Ficha formativa (prévia), com correção
- Apêndice 32 – Ficha formativa (final)
- Apêndice 33 – Correção da Ficha formativa (final)
- Apêndice 34 – Critérios de correção da Ficha formativa (final)
- Apêndice 35 – Grelhas de cotações e classificações das turmas de Português de 10º ano
- Apêndice 36 – Tabelas de resultados decorrentes dos inquéritos, com nota breve

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Processo de construção da identidade profissional do professor

Anexo 2 – Percentagem de docentes do Ensino Básico que completaram um programa de Formação Inicial de Professores que incluía o conteúdo, a teoria e a prática do ensino

Anexo 3 – Sentimento dos docentes do Ensino Básico que estão preparados para cumprir com o seu trabalho em termos de conteúdo, teoria e prática de ensino, segundo tenham terminado ou não uma Formação Inicial de Professores, a nível da UE

Anexo 4 – As diferentes etapas para aceder à competência

Anexo 5 – Do conhecimento à competência

Anexo 6 – Parte exterior do edifício da Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz

Anexo 7 – Sala de aula convencional da Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz

Anexo 8 – Sala de aula onde lecionámos na Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz

SIGLAS UTILIZADAS

ACT – American College Testing

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.

CD-ROM – Compact Disc Read-Only Memory

CNE – Conselho Nacional de Educação

EACEA – Education, Audiovisual and Cultural Executive Agency

ECD – Estatuto da Carreira Docente

ESRI – Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel

Eurostat – Statistical Office of the European Communities

JO – Jornal Oficial

LAL – Lançamento do Ano Letivo

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

L.E. – Língua Estrangeira

MIT – Massachusetts Institute of Technology

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OECD – Organization for Economic Co-operation and Development

ONU – Organização das Nações Unidas

PACC – Prova de Avaliação de Capacidade e Conhecimentos

PCK – Pedagogical Content Knowledge

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PISA – Programme for International Student Assessment / Programa Internacional de
Avaliação de Estudantes

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem,
ensino, avaliação

RTP 2 – Radio Televisão de Portugal 2

TALIS – Teaching and Learning International Survey / Inquérito Internacional sobre
Ensino e Aprendizagem

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TPCK – Technological Pedagogical Content Knowledge

UE – União Europeia

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation /
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USB – Universal Serial Bus

INTRODUÇÃO

A elaboração de um documento desta natureza é capital para qualquer «estudante» que pretenda e tenha realmente intenção de fazer da profissão docente a sua.

Logo, para além das expectativas, das conceções anteriores, da própria experiência como aluno, mas também das vivências na(s) licenciatura(s), na(s) formação/ções, workshops, conferências e outros tipos de cursos ou até estágio(s), o Mestrado, que inclui na sua programação a Prática de Ensino Supervisionada e a construção de um relatório, é um passo rumo ao futuro e a todas as dimensões que completam e preenchem as qualidades, os atributos e o carácter distintivo do que é ser professor.

Através dele também se alcançam patamares consideráveis como o rever e a atualização de conhecimentos, a possibilidade de ter novos ensaios, visões e experimentações, como ainda a consequente profissionalização.

É, portanto, no acreditar e na edificação destes fundamentos que se estrutura este relatório, demonstrando, desde o princípio do mesmo e na sua fase introdutória, qual a conceção defendida quanto ao que é ser professor e tudo o que lhe é inerente, transitando para um enquadramento daquilo que é prescrito legalmente, que encaixa no panorama e nas vistas particulares dos planos relativos ao mundo, à globalização, à Europa e a Portugal, quanto a aspetos da e sobre a educação, sendo que a nível nacional salientam-se a *Constituição da República*, a *Lei de Bases do Sistema Educativo*, o *Estatuto da Carreira Docente* e o *Lançamento do Ano Letivo*.

De seguida, restringe-se o foco para o *Projeto Educativo da Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel* de Estremoz e desenvolve-se uma crítica com reflexividade a propósito do *Programa e Metas Curriculares de Português (Ensino Secundário)*, o *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3º Ciclo (Ensino Básico)* e as analogias existentes com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino e avaliação*, tendo este último um valor e uma influência considerável no que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Em continuação, convergimos para a Prática de Ensino Supervisionada, que decorreu no período entre outubro de 2015 e junho de 2016, manifestando a sua mais-valia, realizando um breve relembrar do contexto situacional, a partir do qual se descortica e se desmonta, por meio de reflexões crítico-descritivas das ocorrências consideradas mais proeminentes da realidade em causa, com auxílio às respostas dadas pelos alunos nos inquéritos. Estes instrumentos, por meio dos quais se tentou averiguar várias condições do contexto em si e derivadas particularidades, foram construídos atendendo ao recolher de objetivos, os quais foram concretizados, mesmo sendo eles básicos e

iniciais. Todavia, é primordial referenciar que todos os dados, respostas e resultados decorrentes destes, assim como estes mesmos objetos de auscultação, pesquisa, estudo e observação mais analítica, apresentam limitações no que diz respeito a uma estruturação modesta, ao cunho pouco aprofundável quanto ao conteúdo obtido que, de certo modo, justifica o seu carácter comum e ordinário. É, portanto, constituído de uma generalização um pouco lata, sem possibilidade de sondar e examinar com maior exatidão e precisão. Este aspeto deixa, no entanto, uma porta aberta a um futuro proceder complementar e de extensão destes, tal como um (re)pensar posterior para que o procedimento de obtenção de informação sejam mais claras e pormenorizada, de acordo com as evidências apontadas.

Para finalizar, proceder-se-á a uma abordagem reflexivas representando as ponderações e raciocínios sobre a avaliação formativa das aprendizagens realizada em ambas os grupos do Secundário (10º ano), na disciplina de Português.

Ser professor

Ser professor reflete, na sua essência basilar, o expoente da dimensão e da condição humana, não menosprezando outras profissões e cargos. Sustenta-se este pensamento e afirmação por crer que a sua plenitude não se pode fundamentar apenas em aspetos biológicos e genéticos da nascença, nem de uma vocação prematura que levamos em nós próprios, nem é parte de qualquer “espontaneidade natural” (Savater, 1997, p.11), porque é algo que se vai criando e trabalhando – ninguém pode afirmar que nasceu para o ensino, antes que este nasça para ele.

É tomado como certo que vimos ao mundo para a humanidade, no entanto não o somos de forma direta, em comparação com os demasiados seres vivos, predestinados ao que definitivamente serão, bastando para isso pensar no conceito empírico de plasticidade, sendo que este abrange as aceções de: força e poder de decisão; capacidade e perseverança de adaptação; ductilidade; apreciação de situações novas; e prontidão na mudança. Em analogia com a dimensão de humanidade, ser professor também necessita de uma confirmação posterior, o que resulta e deriva do nosso próprio esforço e da relação com os outros seres humanos, chegando a sê-lo “quando os demais nos *contagiam*” (Savater, 1997, p.11) e quando conseguimos fazê-lo aos outros, numa relação de mútua cumplicidade e homogeneia apurada.

De forma idêntica, o simples facto de possuir um certificado não nos habilita realmente para o exercício deste cargo, mesmo que nos seja conferido este ofício. É

preciso ir mais além para provar que o somos e que possuímos «qualidade» para ser considerado como tal. Justifica-se este ideia julgando que a transição para a profissão docente e a formação inicial implícita nesta nunca poderão ser considerados como um todo inalterável e uma garantia perpétua, mas sim e apenas um ponto de partida para uma formação contínua e uma vivência transversal.

Por estes motivos, estar ao serviço do ensino e da educação constitui um estado de espírito consciente da realidade dos nossos semelhantes e um sentimento de pertença e partilha comunitária, seja ela mais ou menos ampla. Com base neste fundamento, o envolvimento de aprender a pensar sobre o que se pensa e se aprende, repartir esta mesma visão e aprofundá-la com os outros, “ao modo de Jean Rostand, como «o que o homem acrescenta ao homem», (...) é” uma manifestação da “cunhagem efetiva do humano”, dado que, “ali onde só existe possibilidade, através da aprendizagem (...) forjar-se-á a sua identidade pessoal irrepetível” (Savater, 1997, p.14).

Por isso, em consonância com as conclusões do Conselho da União Europeia sobre a garantia da qualidade como forma de apoiar o ensino e a formação (Jornal Oficial da União Europeia – C 183/30 – 14.6.2014¹), de 20 de maio de 2014, a formação profissional de qualidade é sem dúvida, perante os demais fatores, aquele que se destacaria, atendendo que os docentes “dominem e conservem as competências necessárias para serem eficientes” e estejam atualizados, para terem um alto desempenho e performance “nas salas de aula de hoje” (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015b, p.55), porque a educação não pode ser apenas concebida como a preparação para a vida futura, senão ainda como um processo de vivência de um tempo mais vasto. Fazendo parte dessa formação, acreditar na educação e no ensino estabelece-se por várias vias, as quais conduzem a um único caminho para ser professor, isto é, aumentar a quantidade e a qualidade da aprendizagem real, sabendo que esta iniciativa situa-se mais no lado do aprendiz. Logo, é preciso não esquecer que “o professor é um guia (...); ele conduz o barco, mas a energia que o impele deve vir daqueles que estão a aprender” (Dewey, 1972, p.135), pois é “graças à relação com o grupo e na mediação do trabalho que o indivíduo se constrói e acede progressivamente à autonomia” (Pourtois & Desmet, 2013, p.335).

¹ Conclusões do Conselho da União Europeia sobre a garantia da qualidade como forma de apoiar o ensino e a formação. Disponível em: [eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(07\)&from=PT](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(07)&from=PT)

Na procura com veemência de bases teóricas que sustentem estas visões anteriores e após uma pesquisa variada de literatura, pode salientar-se que a identidade profissional do professor, segundo a qual nos vemos, não se apoia simplesmente num modelo sociológico do sujeito, mas sim “psicossociológico integrado” (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001, p.9), o qual se conjuga em dois processos: “*identisation*, ou de singularização e de identificação ou de pertença” (Tap, 1986, p.11). Por sua vez, “o processo de *identisation* (...) tende a distinguir, autonomizar (...) e afirmar uma separação”, enquanto a identificação cinge a integração e inclina-se em “fundir-se” num conjunto, o que todavia resulta num “compromisso ou amálgama” (Tap, 1986, p.12) entre eles, de modo a funcionarem de forma complementar.

Examinando-os com mais detalhe e em relação ao conceito de identidade concebido por Pierre Tap, podemos dizer que toda esta dinâmica, em volta do que representa ser professor, reside na flexão e convenção de sentimentos axiológicos [nos quais se incluem: a deontologia da profissão docente; os valores educativos; a(s) ideologia(s); os conhecimentos e saberes ligados à profissão, disciplina(s) e matéria(s); assim como o próprio sistema educativo e a sua respetiva legislação] e de diversas representações [como: a orientação de conduta(s); a organização de projetos; a construção do ser e da sua própria história; a resolução de contradições; e o ultrapassar de conflitos internos e externos], o que no final de contas se resume em (re)definir e (re)conhecer-se “*dans un entre-deux*” (1986, p.12). Continuando nesta mesma linha de pensamento, assiste-se a uma certa mediação, a qual se concebe numa viagem e indagação interior constituída por momentos de autoquestionamento, pondo-se em causa e autoavaliando-se, o que até compõe uma “dialética interacional” de fatores que estão na origem e representam “motores da dinâmica” e interatividade “do processo de construção identitária” (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001, p.5), que se proveem e provêm de “transações subjetiva e objetiva” (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001, p.6).

Desta forma, pode dizer-se que “a identidade profissional do docente é uma identidade negociada em função das limitações do ambiente profissional e dos interesses pessoais” (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001, p.7), implicando compromisso estratégico, influência sofrida, que inclui rutura entre o que era anteriormente, sendo uma evolução alcançada (Anexo 1). Acerca da mesma figura, há uma perspetiva que nos parece poder ser lida de outro modo, isto é, invertendo a representação do cone. Em vez de afunilar o «novo estado identitário», vê-lo-íamos

mais amplo do que o «estado inicial», devendo ter uma dimensão maior que aquela que é proposta pelos autores. Estima-se, em consequência, que todo o processo é contributo de acréscimo ao implicar um alargar de horizontes, o que não elimina e/ou invalida a sua fase inicial.

Para além do aluno estar no centro e ser o foco do processo de ensino/aprendizagem, os docentes também ocupam um lugar essencial nele. O *Rapport Eurydice: La profession enseignante en Europe: pratiques, perceptions et politiques* constitui um exemplar que lhes dá muita importância, atribuindo-lhe “um papel de relevo na aprendizagem escolar”, expressando “a necessidade de otimizar a sua contribuição”, tanto “na melhoria da formação inicial de professores como na formação profissional contínua e na atratividade da profissão” (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015b, p.9).

O estudo denominado TALIS, da OCDE, incide sobre vários parâmetros do ensino e da aprendizagem, das escolas e das condições de trabalho dos docentes, tendo sempre em vista o sucesso e o contributo nas políticas de desenvolvimento educativo. Conforme se foi investigando, determinou-se que a formação inicial de professores deverá “garantir uma abordagem equilibrada e coerente do conhecimento teórico das disciplinas escolares (...), um ensino competente destas e uma experiência pedagógica direta” (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015b, p.31), o que é regulamentado com uma certa unanimidade em toda a União Europeia. Por mais autonomia que haja nalguns Estados-Membros, a estrutura curricular da formação profissional traz sempre consigo a aquisição de competências e estudos teóricos (contemplando áreas de: formação educacional geral; didática; e docência), entrelaçando-os com uma «prática de ensino supervisionada» ou «estágio prático» em contexto real nas instituições escolares.

Assim sendo, a formação inicial de professores é considerada como uma mais-valia e uma realização imprescindível na UE, estando formada por três componentes: conteúdo, teoria do ensino (pedagogia); e prática (Anexo 2); a qual demonstra que a maioria dos países cumpre essa identidade concetual, estando acima da média de 80%. Por conseguinte, quem diz ter realizado uma formação inicial de professores reflete tendências positivas e percentagens mais elevadas quanto: ao estado de se sentir preparado para ensinar (Anexo 3); um melhor processo gradual e transição para a profissão docente; e uma fase de acompanhamento estruturada, na qual o/a(s)

orientador/a(es/as) prestam um apoio pessoal, social e profissional, embora se registre uma certa variabilidade na UE.

Esta parte mais prática da formação inicial de professores será desenvolvida mais adiante, mais precisamente no Capítulo II – Prática de Ensino Supervisionada, sendo que desta, por enquanto, apenas se menciona que é uma experiência concreta que reflete e trata das “reais questões inerentes ao ensino e a condução da(s) turma(s) nas mais diversas situações” (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015b, p.39), envolvendo a observação dos alunos e das turmas, das atividades desenvolvidas, dos comportamentos, posturas e atitudes, o que conseqüentemente levará à reflexão e atenção permanentemente para as noções de adaptação e acomodação, mas também do(s) método(s) de ensino e de como fazê-lo, pressupondo a análise da passagem da teoria para a prática, e tendo ainda em vista aspetos qualitativos quanto à aprendizagem e uma “vinculação intersubjetiva com outras consciências” (Savater, 1997, p.15).

Além da vertente inicial, a atratividade da profissão e a sua qualidade são uns dos grandes objetivos direcionados para a melhoria da formação dos docentes em geral, o que faz com que seja importante não esquecer que a formação profissional contínua deva absolutamente fazer parte de todo o processo, pois esta é a dinâmica da relação entre identidade do professor e a sua prática real, tendo uma dimensão de complementaridade e de atualização constante, posto que nem sempre bastará suficientemente o que se alcança em cada etapa na progressão da carreira, mesmo que seja uma base sólida e sustentável.

Então, da formação contínua e da necessidade desta evidenciam-se, atualmente, aspetos tais como: a inclusão e as práticas a ter com alunos portadores de deficiência e/ou com necessidades educativas especiais; as competências em TIC e a sua aplicação no ensino; as novas tecnologias no mundo do trabalho; a gestão da(s) turma(s) e do comportamento dos alunos; o ensino em ambiente multicultural ou plurilingue; as práticas formativas de avaliação dos alunos; as abordagens pedagógicas personalizadas; e o ensino de competências transversais. Em toda a União Europeia pondera-se que, quanto a estes domínios, a formação contínua para professores estará entre os níveis moderado a elevado, julgando-os pertinentes para o desenvolvimento de práticas de ensino mais apropriadas, diversificadas e inovadoras, de uma maneira uniforme e constante.

É nesta linha que a relação entre a formação inicial de professores e a contínua deve construir-se, sabendo que existirão sempre novidades quanto: a conhecimentos e

domínio da(s) matéria(s) a lecionar, sendo notório que os métodos e as técnicas são variados e reformular-se-ão constantemente, consoante as necessidades dos alunos e professores, as intenções e os objetivos que estabelecemos acerca do como e porque queremos que se aprenda algo; também em relação ao próprio conhecimento do(s) programa(s) da(s) disciplina(s), o(s) qual/quais sofrem alterações de acordo com o que cada equipa de especialistas em educação, do que o próprio Ministério entender relevante; e ainda em estreita ligação com a investigação científica, numa parceria colaborativa e aproximação mútua entre escolas e instituições universitárias.

Desta maneira e como o ensino é um «mundo complexo», os docentes deverão continuamente estar na vanguarda e em cima do acontecimento, para reforçar as suas competências profissionais e de ensino, ainda que, hoje em dia, o que entendemos como ensino de qualidade deva conter

“os recursos que vão permitir-lhes transferir o seu ponto fulcral prioritário da teoria para a prática na sala de aula, concentrando acima de tudo os seus esforços no apoio aos alunos, a fim de estes assumirem a sua própria aprendizagem, enquanto lhes prestam um ensino através de métodos modernos e compatíveis com as suas necessidades” (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015b, p.11).

No seguimento de todas estas ideias, podemos determinar que se depreendem e salientam dois aspetos inerentes aos docentes, que com efeito se conotam a propriedades da profecia e da defetibilidade. Em primeiro lugar, o professor «tem de ser um profeta», para preparar os jovens a um mundo futuro e serem os cidadãos de amanhã, mesmo que seja incerto. Devido ao desafio imposto pela mudança e transformação das sociedades, economias e emprego, sabemos que já não se consegue prever, com a mesma razoável exatidão de antigamente, grande parte do “leque completo de conhecimentos e de *skills* (...) que os alunos iriam necessitar (...) nos seus percursos profissionais” (Figel, 2008, pp.17-18), o que quer dizer que necessitarão de ser transversais e transferíveis de forma a adaptar e aplicar-se no estado presente da situação. Em consequência isto faz com que a noção de uma formação contínua e permanente seja mesmo recomendável e substancial em educação e no ensino, sendo que esta deve realmente ir ao encontro das necessidades e de acordo com a profissão dos educadores e professores, bem como outros profissionais da área, devendo ter uma componente de investimento na complementaridade e na construção de um trabalho coletivo, valorizando um suporte de práticas baseadas na partilha e no diálogo profissional. Por isso, esta deveria ter uma vertente mais prática, isto é, em vez de serem

curiosos, ateliers e conferências, prestar-se-ia talvez um melhor apoio se fossem atividades mais colaborativas, orientadas em interpares, com uma participação mais ativa e no terreno.

Por fim, um dos aspetos que se prende com o que é ser professor diz respeito à situação pedagógica, a qual pode ter várias especificidades e constituintes. Visualizando o *triângulo pedagógico* criado por Jean Houssaye, na sua composição mais básica encontramos três elementos nos seus ângulos – uma “triangulação” delineada por “aluno, professor, saber” (Hameline, 1992, p.7). Segundo Houssaye (1992), cada um destes três intervenientes apresenta uma participação específica, fazendo com que os lados revelem afinidades presentes entre eles. Portanto, destas correspondências sobressaem: a relação didática e a ligação estabelecida entre o professor e o saber, permitindo-lhe ensinar; a relação pedagógica que é o vínculo existente entre o professor e o aluno, possibilitando-lhe formar; e a relação de aprendizagem é a conexão que o aluno vai construindo com o saber, através da qual aprende. Contudo, a principal crítica feita a esta teoria posiciona-se nas possíveis e diversas posturas pedagógicas, que por sua vez possibilitam e/ou privilegiam distintas relações.

Em consequência, esta tríade é na sua realidade completada por muitas outras dimensões e intervenientes, o que também contribui para o seu carácter dissimétrico, não existindo assim conformidade no tamanho, na forma e na posição entre as partes do todo. No entanto, são estas desigualdades, diferenças, desarmonias e desequilíbrios que solidificam a significância deste desafio, pois no caso de haver proporcionalidade perfeita os modelos, os métodos, as técnicas e todos os outros elementos que compõem a educação funcionariam como uma máquina – o que no fundo quebraria valores fundamentais, tais como a liberdade, a independência, a divergência e a procura incessante de melhoria.

Em suma, ao vivenciarmos períodos de grandes e repentinas mudanças a larga escala, segundo Tibor Navracsics, membro da Comissão e Comissário da Educação, Cultura, Juventude e Desporto, considera-se que “a educação é o fator determinante a longo prazo”, tanto a nível nacional, europeu e mundial, sendo que a estratégia a adotar deverá suportar e “insistir particularmente no papel dos docentes, (...) investindo neles, propondo elevar a profissão docente e melhorar o seu prestígio”, estimando que têm uma “importância vital para o futuro” (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015b, p.3).

CAPÍTULO I – Enquadramento Legal

Ao mergulhar na temática da educação, descobre-se que a literatura oficial, que lhe é própria e a define, é vasta. Desta maneira, achamos pertinente estabelecer uma espécie de escala, que se direciona dos aspetos mais gerais aos mais particulares, para apresentar, rever e refletir sobre alguns destes documentos, ou pelo menos uma série de entre aqueles que são considerados essenciais. Esta mostra é a forma de realizar um enquadramento normativo e mais pessoal, mas também bastante abrangente das configurações existentes em educação e no sistema educativo português.

1.1. Perspetiva mundial

De modo consequente, crê-se que para iniciar esta revisão deva ser referida a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1998), adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a 10 de dezembro de 1948, que acreditamos ser um dos pilares fundamentais em termos humanos a nível mundial, visto que promove a condição humana, a sua dignidade e direitos igualitários para todos os homens, constituindo uma base para distintos valores como a liberdade, a justiça e a paz.

Relativamente à educação, nela destaca-se o Artigo 26.º que a demarca enquanto direito. Para além disso, também estabelece que a educação deve prezar de um carácter de gratuidade e obrigatoriedade, pelo menos a um nível elementar. No entanto, quanto à sua característica de gratuidade, considera-se um tanto ou quanto dúbia, em relação a certos aspetos, tais como o material escolar e, sobretudo, os manuais. Ao contrário de outros países, em Portugal estes últimos são atentados como injuntivos e indispensáveis, exceto “quando se verifica, (...), que a disciplina tenha uma forte componente prática ou técnica”, segundo é indicado na Portaria n.º 81/2014, de 9 de abril (p.2353). Com isto não quero dizer que não sejam importantes ou que eles não tenham fundamento de presença e/ou existência para professores e alunos, assim como nas salas de aula.

Quanto aos manuais, estes são julgados significantes e necessários para um certo auxílio ao estudo e à aprendizagem. Assim sendo, um manual não é apenas um instrumento de trabalho e um compêndio de matérias e conteúdos dados nas aulas de qualquer disciplina, o que é comprovado por ser um dos recursos didático-pedagógico mais empregados no quadro educativo, o que é constatado por J. C. Paulo, que lhe atribui a configuração de serem “como algo tão natural quanto a escola” (1999, p.355). Mas este estado natural oculta uma complexidade e é portadora de “pressupostos – políticos, ideológicos, económicos, pedagógicos e culturais – que estão na base da sua concepção e utilização” (Viseu & Morgado, 2011, p.991), resultando numa falta de

neutralidade de interesses para os alunos (...) e as novas gerações, bem como provavelmente nas práticas dos docentes.

Como os manuais devem ser “um objeto comum, de acesso mais fácil e de utilização individual” (Castro, 1995, p.62), deveríamos olhar para outras realidades para além da nossa, não tendo apenas uma visão de teor negativo, mas sim porque existem outras vias e possibilidades de ver e fazer as coisas. Indo ao encontro de outros sistemas de ensino, nomeadamente o suíço, país que mesmo não fazendo parte da União Europeia, é um bom exemplo de observação, de tal forma que visualizando a sua política de aplicação quanto ao empréstimo de manuais nas escolas, verificamos que esta pode ser aproveitada e de certa maneira adaptada ao nosso contexto.

Na Confederação Helvética, estes recursos são utilizados em todas as escolas, mas o motivo pelo qual se demarcam, para além de outros assuntos, é que aquele sistema baseia-se no conceder temporário destes em todas as disciplinas e, isso, desde o 1º até ao 9º anos de escolaridade. De modo representativo, no princípio de cada ano letivo, cada instituição distribui por todos os alunos os manuais necessários a cada disciplina, sendo que estes já serviram para outros colegas dos anos anteriores, e outro material escolar como cadernos – ideais (aspirações e realizações) de aproveitamento, reutilização e poupança. Estes são devolvidos no final, o que ainda transmite uma valorização quanto à disciplina, responsabilidade, rigor, estima e autonomia. Seria portanto um forte contributo, uma boa oportunidade e uma experiência gratificante para os alunos/pais, as instituições e o mercado editorial e de autores, no caso português.

Voltando à *Declaração*, esta institui uma generalização do ensino técnico e profissional, propiciando uma formação qualificada, a integração na vida ativa e na sociedade, a diversidade e adaptabilidade do ensino ao mercado do trabalho e consequente empregabilidade e mobilidade dos cidadãos, mesmo que não estejam sempre em sintonia, indicações às quais a UE tem prestado uma particular atenção nos últimos anos – pensando que esta mesma preocupação poderia estar virada para os currículos ditos normais, já que visam objetivos idênticos.

O documento também estima a abertura dos estudos superiores a todos segundo o princípio de igualdade e mérito, sendo que este segundo «critério» deva ser entendido com uma certa complexidade pela difícil tarefa de atribuição. Ambas as ideias podem, por vezes, não estar em concordância, existindo diferenças e exceções que devem ser tidas em conta para que tal aconteça.

Quanto ao segundo ponto, este determina e traça a importância da educação e do ensino na qualidade de ideal comum e esforço numa perspectiva de desenvolvimento, progressão, melhoria, crescimento e proatividade, abrangendo as dimensões da personalidade, dos direitos e liberdades, da compreensão e entendimento, de tolerância e amizade entre os povos e as religiões, tendo como meta a coesão social e comunitária. Seja em Portugal como no âmbito europeu, julga-se este último ponto como um dos valores mais difíceis de atingir, sendo que a situação atual prova a preocupação tardia no seu pensamento, análise e tratamento, pois temas como o da coesão e da inclusão só muito recentemente têm sido abordados, e por vezes o conceito de educação inclusiva é, em algumas ocasiões, mal interpretado.

Em relação ao terceiro ponto, este alude sobre noções respeitantes ao direito de escolha, por parte dos pais, no género de educação a dar aos filhos, o que demonstra respeito pelo livre-arbítrio, individualismo e envolvimento parental, o que se enquadra, atualmente, nos padrões da utilização de uma avaliação externa em “sistemas cuidadosamente desenhados” (Harris & Herrington, 2006, p.230) e responsáveis perante o mercado. Correspondentemente, influi sobre a existência de outras modalidades de ensino, tal como os ensinamentos doméstico e/ou individual – o que leva ao reconhecimento da importância e valorização do papel da família no processo educativo dos filhos, mas também afirma a liberdade de aprender e de ensinar, bem como a tolerância perante outras possíveis e eventuais opções.

Finalmente, é através desta manifestação universal que se traduzem muitos ideais e se verificam índoles de união e de igualdade face às adversidades, tentando reunir e juntar o ser humano numa convergência basilar de harmonia.

1.2. Configurações europeias

Hoje em dia, podemos dizer que muito foi e tem sido feito em matéria de educação e formação no contexto da União Europeia, sobretudo a partir dos anos 2000. O ano de 1996 foi o «Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida», estabelecido pela Decisão Nº 2493/95/CE do Parlamento Europeu e do Conselho a 23 de outubro de 1995, a partir e segundo o qual tomou-se consciência da necessidade de

“adaptação permanente dos sistemas de educação e de formação a (...) novas exigências”, constituindo “uma tarefa de importância estratégica para a Europa, dado que a competitividade da economia europeia e a estabilidade social da Europa assentam no saber, no know-how e em concepções fundamentais comuns” (1995, p.45).

Antes disso, em 1992, o *Tratado de Maastricht* ou da *União Europeia* já pretendia incrementar uma educação de qualidade, estimulando cooperação entre países, tanto através de apoios como também complementando a sua ação, sem que “a responsabilidade, o conteúdo do ensino, a organização do sistema educativo, a identidade nacional e a diversidade cultural e linguística” fossem menosprezados. Assuntos estes que são expostos nos pontos 1., 2., 3. e 4., dos artigos 165.º e 166.º, do Capítulo 5 – Disposições transitórias, no Título XII – A educação, a formação profissional, juventude e desporto deste *Tratado* (União Europeia, 2016a, pp.120-121), remetendo e dando princípio: a uma dimensão educacional a nível europeu, designadamente a respeito da aprendizagem e da divulgação das línguas dos países dos membros; à mobilidade dos atores e intervenientes educativos (estudantes e professores); à cooperação entre estabelecimentos de ensino; e à partilha de informações e experiências.

Inspirando-se na *Declaração dos Direitos dos Humanos*, o Parlamento Europeu, o Conselho da Europa e a Comissão Europeia determinam a educação como um direito, através do Artigo 14.º - Direito à educação, do Título II – Liberdades, da *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia* (União Europeia, 2016b, p.396), proclamada a 12 de dezembro de 2007 em Estrasburgo e presente no Jornal Oficial da União Europeia (JO C 303 de 14.12.2007) adaptada e substituída desde 1 de dezembro de 2009. A UE “desempenha um papel ímpar no processo europeu de aprendizagem como coordenadora, promotora e consultora” (2014, p.7), estimulando o coadjuvar entre Estados-Membros e aperfeiçoando as medidas que estes adotam, de acordo com o princípio de «subsidiariedade». Isto significa que, na prática, a UE: ajuda estudantes, doutorandos, estagiários, professores, formadores e outros docentes, bem como os jovens; estimula a reforma e a modernização dos sistemas de ensino e de formação, o desenvolvimento de políticas que deem resposta aos desafios atuais e futuros; simplifica a inserção no mercado de trabalho; e fomenta a colaboração entre governos, universidades, faculdades, escolas, estabelecimentos de formação, empresas, parceiros sociais e organizações de juventude e da sociedade civil – denominando estes esforços como a «mais-valia europeia». Ancorando-se nestas convicções, a Europa tem e mantém as suas portas abertas ao mundo, sobretudo no que diz respeito à educação, à formação e à política da juventude, porque aprender é, essencialmente, progredir e é por

meio deste lema que a UE e os seus Estados-Membros estabeleceram padrões de referência a atingir, os quais são instituídos nos seus planos de década para década.

No princípio deste milénio, mais precisamente em março de 2000 e em 14 de fevereiro de 2002, altura em que a Europa era apenas constituída por treze dos vinte e oito Estados-Membros atuais, o Conselho Europeu (formado pelos chefes de Estado e de Governo dos países da UE) juntamente com os ministros responsáveis pela educação e pela formação nos países da UE e a Comissão Europeia reconheceram que se defrontavam com uma enorme mudança resultante da globalização, abarcando um amplo espectro de áreas relacionadas com a educação e a formação repartido por três objetivos agrupados em torno de três alvos estratégicos. A partir dessa altura, foram colocadas várias metas a realizar até 2010, pois aperceberam-se que a diversidade existente entre europeus, qualidade altamente prezada pelos países e pelos cidadãos, para além de ser algo que todos têm em comum, criava igualmente restrições, limitações, incompatibilidades e tornou-se uma necessidade.

Face a este desafio pretendeu-se colmatar, eliminar e solucionar estes obstáculos sob a forma de inúmeras iniciativas, recomendações, comunicações e consultas de documentos de trabalho. E para não se fundamentarem diretrizes rígidas que coagissem ou constrangessem qualquer país e a respeitar a sua heterogeneidade nacional, assumiu-se uma nova abordagem de coordenação, denominada o «método aberto», que visa “*uma maior convergência no que respeita aos principais objectivos da UE* ajudando os Estados-Membros a *desenvolverem progressivamente as suas políticas*” através de “indicadores, valores de referência, intercâmbios de boas práticas, avaliações pelos pares, etc.” (Comunidade Europeia/Direcção-Geral da Educação e da Cultura, 2002, pp.7-10). Para balizar estes propósitos, procedeu-se a

“uma reflexão geral sobre os objectivos concretos dos sistemas educativos, que incida nas preocupações comuns”, levando ao plano estratégico de se tornar “na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” (Comunidade Europeia/Direcção-Geral da Educação e da Cultura, 2002, p.7).

Sobre treze dos objetivos estabelecidos para 2010, salientar-se-iam principalmente os seguintes objetivos:

1.1. – **Melhorar a educação e formação dos professores e dos formadores** que deriva da perceção da ocorrência de profundas mudanças nas expectativas gerais a nível social, da estratégia global com vista à sociedade do conhecimento. Por isso,

estabeleceram-se questões-chave referentes à necessidade de melhoria da escola, da sociedade, da preparação e do apoio da profissão docente. Verificou-se que o contexto existente, ou seja, o envelhecimento da população docente e uma economia fundamentada no conhecimento, incluem a vontade de atrair e manter pessoas devidamente qualificadas e motivadas para o ensino;

1.2. – **Desenvolver as competências necessárias à sociedade do conhecimento**, o que na sua base não reúne o entendimento e consenso de todos, devido à diversidade dos sistemas de educação e de formação e das culturas. Sinteticamente, não há um consenso de quais devem ser as competências essenciais (basic skills), visto que podem compreender «numeracia», literacia, aptidões, atitudes, conhecimento, etc. Por outro lado, são fomentadas as competências básicas em ciências, línguas estrangeiras, utilização das TIC e tecnologias, aprender a aprender, competências sociais, espírito empresarial, tendo uma perspetiva de cultura geral. Contudo, a aquisição de «aptidões essenciais» ou «competências-chave» depende em grande medida da qualidade, da pertinência do ensino e da conceção adequada dos currículos;

1.5. – **Otimizar a utilização dos recursos** pressupõe segundo a UE o aumento no investimento em recursos humanos, com a intenção de incentivar uma distribuição e uma utilização tão eficiente quanto possível e atingir níveis elevados de qualidade. Para que tal aconteça, deve agrupar-se a equidade e a eficiência dos meios disponíveis a fim de facilitar o acesso geral à educação e à formação, aconselhando que seja sempre pautada pela atualização contínua. E, por fim, envolver o desenvolvimento de sistemas de garantia da qualidade (avaliação externa e interna), que respeitem a diversidade em toda a Europa, nos quais a autoavaliação é destinada a melhorar a qualidade da educação ministrada;

2.1. – **Ambientes abertos de aprendizagem** que implicam aprendizagem efetiva e participativa, como ainda a promoção de programas de aprendizagens flexíveis para todos, beneficiando de pontes para que nenhum aluno fique sem saída, pois todos merecem uma oportunidade para progredir. Em vista disso, para assegurar as melhores e propícias circunstâncias possíveis, tudo deve estar ligado à criação de orientações e aconselhamento, refletindo assim um sistema mais eficaz e democratizado;

2.2. – **Tornar a aprendizagem mais atrativa** significa ligá-la às pessoas (famílias, comunidades locais e empregadores), integrando cada indivíduo. Desde logo é importante incentivar a progressão na educação e na formação após a escolaridade

obrigatória e criar condições que motivem a participação na aprendizagem, promovendo a sua cultura e sensibilizando para as suas vantagens económicas e sociais.

A conceção de continuidade de uma aprendizagem conseguida para a UE é orientada na capacidade de cada pessoa encontrar o valor que tem para si própria, ao realizar esforços, resultando nos aumentos da taxa de emprego e de níveis de competências;

3.3. – **Melhorar a aprendizagem das línguas estrangeiras** é uma dimensão-chave da educação, cultura, cidadania e empregabilidade europeia, representando mais do que a comunicação pelas vias linguísticas, isto é, aprender as diferenças, a tolerância e o respeito mútuo. Por isso, o domínio de mais que uma língua integra as aptidões básicas exigidas dos europeus na sociedade do conhecimento. O princípio orientador de saber falar pelo menos duas línguas estrangeiras envolve a melhoria dessa aprendizagem, a qual é recomendada em idades precoces, mas que só será viável com profundas alterações dos objetivos, currículos, métodos e modalidades de ensino, num contacto mais estreito entre os que ensinam e os que aprendem, numa exposição mais direta.

Chegando ao final do ciclo da Estratégia de Lisboa para 2010, considera-se necessário realizar um balanço quanto aos progressos alcançados, corrigir erros e adaptar elementos para 2020, adotando vários objetivos, como forma de implementar «iniciativas emblemáticas», das quais se evidenciam:

1. A **Juventude em movimento** para melhorar os resultados dos sistemas de ensino e facilitar a entrada dos jovens no mercado de trabalho;
2. E a grande meta – melhorar os níveis de educação, por meio da redução da taxa de abandono escolar em menos de 10%.

Fazendo parte das Orientações para as Políticas do Emprego dos Estados-Membros, num relatório sobre a educação e a formação, a Estratégia Europa 2020 continua e prossegue, por um lado, com a determinação de melhoramento e aperfeiçoamento na qualidade e no desempenho dos sistemas de ensino e de formação a todos os níveis e, por outro lado e sob a forma de um comunicado de imprensa que ocorreu a 1 de setembro de 2015 em Bruxelas, a Comissão Europeia expressa e propõe, “uma tónica mais acentuada, capaz de responder com maior eficácia aos desafios mais prementes que se colocam à sociedade” (para.2), isto é, numa conspeção mais inclusiva do ponto de vista social, priorizando a igualdade, a não-discriminação e a promoção de competências cívicas.

1.3. Globalização / europeização

Quando abordamos os conceitos de globalização e europeização, situamo-nos ante pareceres, decisões e diretrizes, os quais são no seu todo padrões de organização da educação assumidos como configurações a ter em conta e aplicar consoante o contexto educativo, seja ele global, supranacional, nacional, regional e comunitário. Paralelamente interioriza-se “a penetração de ideologias e a institucionalização de modelos educativos estandardizados” por “organizações internacionais” (Antunes, 2004, p.102), em processos e interações dinâmicas.

Com fundamento nestas mesmas estruturas e após revisão de alguma legislação da Comunidade e União Europeia em termos educativos, podemos afirmar que existem quatro tipos de relações de (inter)ação e (inter)dependência:

1. Impacto e influência – A criação de legislação comunitária tem sempre em vista a mudança numa perspectiva de melhoria da situação atual para todos os Estados-Membros;
2. Domínio e dominado – Condicionalismos, limitações e ambiguidades são o contributo mais negativo das diretrizes europeias, pois requerem alterações não previstas e, por vezes, não espelham a real e necessária adaptação de cada instância, sendo inexoravelmente imposto;
3. Reforço e inibição – Implica a continuidade do processo de europeização em detrimento dos aspetos nacionais;
4. Viabilização e harmonização – pensamento da estrutura europeia como ação inter e transcomunitária.

Os efeitos e as consequências destas entidades no espaço educativo relevaram o reflexo da difusão e apropriação de orientações e modelos em consideração para com a adoção de uma abordagem de padronização de políticas, procedimentos e resultados. Daí retiram-se várias ilações e inferências em relação à política europeia, conduzindo à seguinte crítica, em duas pequenas frases em francês: *Inspiration n'est pas obligation. Recommandation n'est pas loi*. Deste modo, por mais que os ideais e princípios de Europa possam ser considerados como uma mais-valia para todos, eles nunca deveriam ser, na sua totalidade, entendidos como obrigações ou leis.

Portanto, depois de toda a revisão desta literatura e refletindo sobre os seus fatores mais particulares, verifica-se que também existe uma dinâmica e preponderância de internacionalização e europeização no sistema educativo português, sendo que não se trata propriamente de uma novidade, tendo em conta que a simples adesão à União

Europeia implicou, suposta e explicitamente, uma (re)estruturação de vários aspetos a nível nacional. Citando Boaventura de Sousa Santos, “estamos perante um fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo” (2002, p.26), ou seja, dinâmicas multidimensionais, heterogéneas, aritméticas e assimétricas que apontam para múltiplos “modos de produção e formas de globalização” (2002, p.63). Porém, este influir e desejo social mais amplo, para além de ter uma visão mais cosmopolita, não pode deixar de lado a sua parte mais humanitária, uma vez que os ideais da educação e da conceção europeia envolvem valores como “o bem-estar e o progresso humano” (Dewey, 2004, p.104). Portanto, seguindo este mesmo raciocínio, conclui-se que a existência de diversidade e variedade no ensino e na educação em todos os Estados-Membros sejam talvez dos pontos mais fulcrais e valerosos a defender, porque cremos que uma homogeneização e uniformização não contribuirão para o seu favorecimento e melhoria, mas sim para a perda de identidade particular.

Para finalizar este conteúdo e conectar numa junção de ideias entre a União Europeia e cada Estado, baseamo-nos na seguinte parte do discurso proferida por John Fitzgerald Kennedy: “This is one country. It has become one country because all of us and all the people (...) had an equal chance to develop their talents (...), to make something of themselves” (1963, para.34); citação da qual se extrai a seguinte ideia: da pluralidade podem surgir oportunidades que devem ser aproveitadas para a criação de algo único, como é o caso da Europa.

1.4. OCDE, PISA e Portugal

A temática da educação também nos leva para outros caminhos, tais como as metas da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) e o PISA (Programme for International Student Assessment), que testa “as competências e conhecimentos dos alunos” (Serrão, 2013, p.2), o que de acordo com a perspetiva personalista de Emmanuel Mounier (1972) consiste num instrumento de verificação na definição das políticas educativas nacionais em relação à sua eficácia.

Em termos gerais, o PISA

“é um estudo internacional que pode ainda ser utilizado para informar os países sobre o desempenho dos seus sistemas de ensino, a equidade” no acesso e “na distribuição de oportunidades de aprendizagem, a consistência do desempenho escolar, as disposições dos alunos à aprendizagem” (OCDE, 1999, p.9)

e o desenvolvimento do potencial de cada um, garantindo “a representatividade de todas as escolas” (Serrão, 2013, p.18), não tendo uma estratificação criteriosa quanto às suas tipologia, dimensão, natureza institucional e área geográfica, apenas quanto à população, pois não são elegíveis escolas cujo ensino é direcionado para um grupo específico de alunos.

Existe um paralelismo entre o projeto PISA e a torre de Pisa (Itália), sendo que esta última nos deixou um legado sob forma de lições a reter, a qual nos é dada por David Crosier e Andrea Puhl, isto é, “as fundações importam e a perfeição não iguala a atratividade” (2014, para.1), o que, por outras palavras, exprime: uma construção (seja o que for do que estamos a falar) não é suficientemente robusta sem alicerces sólidos – bases profundas para uma boa sustentação; e já que a noção de perfeição é de definição ambígua, é talvez impossível e/ou pouco provável que se consiga alcançar, o que concludentemente faz com que na realidade a atratividade seja o motivo de destaque e empenho impulsionador para atingir as metas que se estabelecem e traçam.

Todavia, todas as questões abordadas pelo PISA parecem ser um tanto ou quanto utópicas, isto tendo em conta as escalas e géneros de ensino que compreendem, não conseguindo determinar suportes equitativas pois “somente abarcam uma visão esporádica e parcial do rendimento académico e em áreas de conhecimento restringidas” (OCDE, 1999, p.22), e se examinarmos, mais detalhadamente, os documentos propostos e concebidos por estas organizações defrontamo-nos diante de uma conceção visionária, que idealiza uma educação que não é somente ponderada à escala nacional mas sim num contexto global.

A convergência quase unânime em torno da vontade de reconstruir a identidade da Escola, o seu clima, a sua eficácia e a cultura escolar tem implicado mudanças e adaptações, as quais direcionaram a avaliação como elemento de carácter obrigatório e regulador das práticas educativas e ainda como forma de prestação de contas da competência e capacidade qualitativa. Muito sumariamente indica-se que “o desenvolvimento de uma cultura de avaliação (...) e a procura da performance” são vistos como “remédios para (...) males” (Normand, 2008, p.50). Assim, segundo Francisco Javier Murillo Torrecilla e Marcela Román, a importância dada à avaliação ainda é mais saliente, posto que

“é o único instrumento que temos para verificar o cumprimento” destes objetivos, devendo no entanto “ser tecnicamente impecável”, cumprindo “os requisitos de ser válida, fíavel, útil e

credível, dirigida para a transformação, centrada em trazer informação para reflexão”, assim como “participativa e não hierárquica, equitativa e justa” e por fim “adequadamente comunicada” (2008, pp.2-3).

Para este efeito, afigura-se necessário que deixe de ser um campo meramente científico e político, bem como não incumbir tanta exigência e obsessão pelo controlo do processo e sobretudo não impondo sanções no caso dos resultados obtidos não serem (tão) positivos como esperado e/ou pretendido, pois poderá levar a desconfianças e “anátemas” (Ranson, 2003, p. 460). Por isso, a responsabilização deve ser parte dele, fazendo com que tenha um foco de ação no meio envolvente, ou seja, no âmbito local, regional e nacional, de modo que “uma escola não tem melhor maneira de cumprir a sua missão do que cultivar a interação com todas as forças vivas e ativas” (De Landsheere, 1997, p.127). Logo, parece-me que a avaliação deva ser descomplexada e flexibilizada, não estando “enclausurada nas lógicas do *pensamento único*” (Afonso, 2012, p.477), motivo pelo qual continua a ser obviamente imprescindível incentivar à melhoria nas práticas do ensino, nas aprendizagens e nos resultados dos alunos, acedendo também à importância da avaliação externa e interna e da autoavaliação, que no seu todo evidenciam-se pertinentemente como partes elementares e transversais da vida escolar (sendo que a temática da avaliação será tratada com mais atenção no Capítulo II – Prática de Ensino Supervisionada, no ponto 2.2.7. Abordagem reflexiva sobre a avaliação formativa das aprendizagens realizada às turmas de 10º ano, na disciplina de Português).

Com efeito, pensa-se que será possível introduzir e aplicar em todo o processo uma metodologia alternativa, a qual consiste na meta-avaliação, reunindo-se constituintes como a exequibilidade na planificação, a legitimidade na recolha da informação, o rigor no tratamento dos dados e a utilidade na comunicação da avaliação efetuada. Estes operar-se-iam apostando numa formação construtiva, metodológica e axiológica bem como no trabalho docente contínuo e teórico-reflexivo, que estabeleça, desta forma, relações e conexões abertas e sustentáveis para com a avaliação. Mesmo assim não podemos esquecer que esta recolha de informação contextual do PISA, que acontece “num momento importante da formação dos jovens” (OCDE, 2009, p.15), consegue contributos significativos “para a base de conhecimento disponível a partir de estatísticas oficiais nacionais sobre a educação, permitindo explicar relações entre desempenho escolar e as características dos alunos, das famílias, das escolas e dos sistemas de ensino” (Serrão, 2013, p.4). E no sentido contrário, é a propósito

perguntar até que ponto o PISA e a tendência de querer medir tudo obtendo resultados daí derivados e criar rankings não será a causa para a criação dos efeitos adversos à igualdade na educação e no ensino, ou seja, torna-se na prática um instrumento de seletividade – não estaremos nós a desprezar ideais republicanos em que sempre nos baseamos, aqueles a que recorremos sempre que precisamos de voltar a acreditar. Continuamos a elogiar tais valores, referindo-os como parte de nós, da mentalidade ocidental e das sociedades, escrevendo-os por toda a parte como sendo o que realmente efetuamos.

A avaliação é um contributo para a seletividade de ideias, de decisões, de rumos, de metas, de pessoas e de alunos, sendo por assim dizer um elemento específico da espécie humana – a perfetibilidade –, característica associada à nossa natureza que nos faz, não tanto no sentido pleno de sermos ou tentarmos ser perfeitos, mas sim talvez para (querer) melhorar e aperfeiçoarmo-nos, independentemente da incidência a que nos referimos. Porém, esta particularidade não pode ser a única nos aspetos respetivos à avaliação, por este motivo estima-se que a resiliência deve ser parte integrante de todo o processo, numa perspetiva de apurar os verdadeiros benefícios, polindo-os e superando contrariedades, sem esquecer os erros cometidos e os caminhos percorridos. Naturalmente, é plausível o recurso a uma certa seletividade, mas que seja consciente e refletida, porque sem estes atributos reduzimo-nos a semelhanças totalitaristas. E ainda meditando na citação acima de J. F. Kennedy (p.23) como última justificação, a seletividade pode ser uma forma de contribuir para o desenvolvimento pessoal igualitário consoante os talentos, as habilidades e as motivações de cada indivíduo, apostando nas suas qualidades exclusivas – uma equação e correspondência na diferença.

Ainda quanto ao processo avaliativo, um dos pontos de vista que pode desagradar no carácter seletivo em educação é uma considerável vontade de homogeneização perante dados em estudos e resultados estatísticos, que mais parecem criar um paradoxo ideológico, social e económico. *Deveras*, todas as modificações feitas vão em direção a uma partilha e coesão, o que representa e é *a priori* positivo, todavia validamos um plano conjunto (a nível europeu) que defende convicções e princípios análogos, constatando que, afinal, estaremos talvez a excluir a diversidade e elementos divergentes que tanto nos distinguem dos demais, tendo no seu centro um mecanismo de classificação conceituado como sendo altamente eficaz: a avaliação.

Por fim, como sabemos Portugal não é exceção à situação anteriormente mencionada, sendo que nos últimos anos tem sido evidente o interesse e a preocupação pela avaliação, de uma forma geral. De tal maneira que melhorar a qualidade do sistema de ensino tem sido uma atenção recorrente dos vários governos até à situação atual e em vigor, visando um aperfeiçoamento contínuo que resulta da implementação de vários projetos e programas. Não obstante, isto não quer dizer que não haja ainda muito por fazer, pois, para além do Conselho Europeu felicitar os progressos significativos obtidos, recomenda-se a plena aplicação das reformas no sentido de “reduzir a falta de correspondência face às necessidades do mercado de trabalho” e “a utilização eficiente do financiamento” (União Europeia, 2014, pp.104-107), ainda sugere o funcionamento competente de “serviços de aconselhamento e orientação para estudantes dos ensinos secundário” (União Europeia, 2014, p.104). Por isso, de seguida verificaremos qual é a situação existente e a legislação vigente.

1.5. Situação nacional – Portugal: *Constituição da República Portuguesa; Lei de Bases do Sistema Educativo; Estatuto da Carreira Docente; e Lançamento do Ano Letivo 2015-2016.*

Com a finalidade de saber em que estado se encontra a educação, a UE publicou o *Monitor de Educação e da Formação de 2015* relativo a Portugal, no qual se referem indicadores-chave, critérios e outras referências quanto a diversos aspetos, tais como as melhorias evidenciadas, os pontos fortes, o investimento, as (possíveis) alterações, os desafios, etc., dados estes que são oriundos do Eurostat, que inclui elementos da OCDE, da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciências, do portal web *infoescolas* e do Orçamento Geral do Estado para 2015.

De todas estas fontes de informação deduzem-se algumas consequências do que foi feito até então. Começando pelos aspetos mais negativos verifica-se que o investimento e a despesa com a educação sofreram uma redução. Por um lado, podemos dizer que é contraproducente na medida em que houve “uma grande redução do número de novos professores” (União Europeia, 2015, p.3), que advém de um menor recrutamento, sobretudo no 3º ciclo do Ensino Básico e no Secundário, resultando num “envelhecimento da profissão docente” (União Europeia, 2015, p.7), tendência que se manifesta um pouco por toda a Europa. Mas positivamente, o país “adotou uma série de medidas” (União Europeia, 2015, p.4) para otimizar as horas de ensino. Esta racionalização e gestão de recursos levaram ao encerramento de 1311 centros de ensino

entre os anos letivos de 2011 e 2015, o que teve um efeito positivo na diminuição de custos, mas pelo contrário tem outras implicações, tais como a concentração e o aumento de alunos por escolas e turmas. Ainda em relação aos docentes, o TALIS ou Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (OECD, 2014a), indica que existem vários países, entre os quais Portugal, que têm introduzido reformas, que numa visão globalizante têm afetado a qualidade do pessoal docente, das quais se enumeram de seguida as mais significativas: uma maior exigência quanto à “admissão para os cursos de formação de professores”; uma revisão e atualização da “vertente académica” nos seus critérios, nas competências técnicas específicas e nas pedagógicas; a Prova de Avaliação de Capacidade e Conhecimentos (PACC) que é uma contradição para com a própria profissão e o sistema, tendo, após amplo debate e mudança de Governo em 2016, sido revogada; e como último ponto a esse respeito temos a reestruturação do “sistema de contratação de professores” (União Europeia, 2015, p.8), que também tem afetado bastante esta *classe*, nomeadamente a nível social.

Agora, em relação ao Plano Tecnológico da Educação de 2007, sabe-se hoje que este teve um princípio infrutuoso comparativamente ao que se pensava na altura, visto que a distribuição de recursos não foi planeada com uma preocupação criteriosa e cuidada na sua real aplicação e vantagens. No entanto, o TALIS menciona um aperfeiçoamento quanto às TIC, o qual é notório em: frequência de ações de formação em TIC por parte dos professores; utilização e diversificação do seu uso nas aulas e outras componentes educativas (como a partilha de trabalhos); e benefícios no desenvolvimento profissional. Por conseguinte, a introdução dessas tecnologias na sala de aula ainda tem um longo caminho pela frente e um dos aspetos em falta no seu aproveitamento é o seu próprio uso, nesse respetivo lugar, por parte dos alunos. Porém, a informática deve ser um recurso limitado e controlado, alertando o uso prudente desta, para que não elimine séculos de evolução humana – referindo-me a leitura recorrendo aos livros e não a um ecrã, bem como a escrita com o utensílio adequado (lápiz, caneta, etc.) em vez de teclas.

Regressando à situação nacional, segundo o *Monitor* (2015) é indiscutível a redução na taxa de abandono escolar (precoce), o melhorar da taxa de conclusão de estudos e do nível de qualificações de base da população, sendo que estes resultados têm origem em programas nacionais, como é o caso dos Fénix, TurmaMais e TEIP (programas destinados às regiões prioritárias – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). Através deles combate-se o insucesso escolar, luta-se contra as ausências e apura-se o desempenho dos alunos “para solucionar o problema de baixo nível de competências

básicas” (União Europeia, 2015, p.6) que, através de uma deteção rápida e avaliação de riscos existentes, facilita a identificação de apoios a atribuir e prestar. Outra das decisões positivas direciona-se na promoção da autonomia de escolas, através do programa *Aproximar*, que também está em linha com as estratégias anteriormente aludidas. Verificou-se que “o número de contratos (...) passou de 22 em 2012 para 2012 em 2014”, o que influenciou decisivamente para “uma maior descentralização” (União Europeia, 2015, p.7) e ligação

“às autoridades locais, uma certa liberdade para elaborar novos programas de ensino, a conceção dos currículos, a distribuição das horas de ensino, a escolha quanto às disciplinas a ensinar em que anos letivos, a gestão de até 25% do volume de trabalho de cada disciplina, com exceção do português e da matemática, bem como a oportunidade de propor novas disciplinas e atividades escolares” – o que, por sua vez, também reflete um impacto afirmativo na promoção da “liderança forte nas escolas e no reforçar das capacidades de gestão intermédia” (União Europeia, 2015, p.7).

Ainda não existe investigação suficiente que demonstre benefício real desta maior liberdade escolar, mas parece antever-se a necessidade de uma certa aposta nesta via.

Por fim, constata-se que o itinerário ainda é longo e que “a elevada proporção de estudantes repetentes” (União Europeia, 2015, p.3), “a condição socioeconómica das famílias, a pobreza crescente” (União Europeia, 2015, p.6) “ilustram a magnitude do desafio que continua a ser garantir a equidade na educação de base” (União Europeia, 2015, p.3), a eficácia das políticas, o combate às desigualdades e o “determinar o sucesso” (União Europeia, 2015, p.24).

Todas as características e as configurações enumeradas acima advêm e incidem sobre decisões e deliberações consagradas na *Constituição da República Portuguesa* (Assembleia da República, 2005a), sendo elas naturalmente reiteradas e aprofundadas na *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Assembleia da República, 2005b) e administradas através do Ministério da Educação e Ciência, como pode ser comprovado no *Lançamento do Ano Letivo* (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. [ANQEP], Direção-Geral da Administração Escolar [DGAE], Direção-Geral da Educação [DGE], Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC], Instituto de Gestão Financeira da Educação, I.P. [IGeFE], Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares [DGEstE], Inspeção-Geral da Educação e Ciência [IGEC] & Secretaria-Geral [SG], 2015), emitido cada ano letivo.

Em correspondência com outros documentos anteriormente vistos, a VII revisão constitucional da *Constituição da República Portuguesa*, que data do ano 2005, também institui a aprendizagem e o ensino como uma liberdade garantida. Quanto à educação, o ponto 2. do Artigo 43.º indica que ela é igualmente tida como um direito, sem possibilidade de ser programada “segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas” (Assembleia da República, 2005a, p.4649), cabendo ao Estado a promoção da sua democratização, o estabelecer de condições, igualdade de oportunidades, “o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva” (Assembleia da República, 2005a, p.4654), no ponto 2. do Artigo 73.º, o que objetiva o ultrapassar das diferenças económicas, sociais e culturais. O ensino é conjuntamente contemplado enquanto direito, mediante o qual todos têm igualdade no acesso e no êxito, não podendo ser de natureza confessional – refletindo o aspeto laico da educação. Compete então ao Estado asseverar a sua universalidade, obrigatoriedade e gratuidade a todos os cidadãos nos níveis básicos, “segundo as suas capacidades” sejam ou não “portadores de deficiência” e gerar “um sistema público e permanente” suprimindo a iliteracia, viabilizando o ingresso a escalão mais altos, bem como à “investigação científica e à criação artística” (Assembleia da República, 2005a, p.4654), respetivamente nas alíneas b), c), d) e g) do ponto 2. do Artigo 74.º.

No que diz respeito às escolas, elas podem ser criadas sob índole particular e/ou cooperativa, tendo no entanto de ser legitimadas e inspecionadas pelo entidade estatal. Os professores e os alunos “têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei”, sendo que as “associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades” (Assembleia da República, 2005a, p.4655) também podem fazê-lo, mas de uma forma regulada, segundo os pontos 1. e 2. do Artigo 77.º.

Estas são as referências primárias do que ambicionamos, sendo que as posições acima enumeradas são oriundas de uma «longa linhagem», o que na verdade relembra e contribui para nunca esquecer o Decreto n.º 9/223 da Direcção Geral da Instrução Pública, de 29 de março de 1911 (Secretaria-Geral do Ministério da Educação e Ciência, s/d, pp.3-4), principalmente o seu Preâmbulo, que deveria ser do (re)conhecimento de todos pela perfeita retórica argumentativa, a insígnia reformista, a eloquência elaborada, a ponto de viragem social e educativo, o espírito progressista e ainda tanto pela luta, mudança, como na defesa pelo maior valor republicano – o ensino.

A *Constituição* é sustentáculo do que é especificado e pormenorizado na *LBSE*, «nascendo» através da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Assembleia da República, 1986, pp.3067-3081), posteriormente alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (Assembleia da República, 2005b, pp.5122-5138), e mais tarde pelas Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (Assembleia da República, 2009, pp.5635-5636) e Lei n.º 65/2015, de 3 de julho (Assembleia da República, 2015, p.4572). Esta traça o panorama geral, os princípios fundamentais e toda a organização do sistema educativo português em que se integram as disposições legais que o regulamentam, sendo que, para além de reiterá-la, ainda a completa com outros preceitos, como:

1. O desenvolvimento global da personalidade, em concordância com os valores democráticos e pluralistas;
2. O incentivo à “formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (Assembleia da República, 1986, p.3068), no ponto 4. do Artigo 2.º (Princípios gerais);
3. O respeito pelos outros, os seus ideais, convicções e ideias;
4. A abertura das mentes, para o diálogo e a troca de opiniões;
5. A capacidade de espírito crítico e criativo, bem como da expressão destes;
6. E o empenho na transformação progressiva e determinação no progresso social.

Estas são as razões pelas quais devemos valorizar o que temos e alcançámos, sendo que inspiração não nos falta e é com base nestas aspirações que a organização do nosso sistema educativo se identifica com “atividades de alfabetização, (...) de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional, (...) num quadro de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal” (Assembleia da República, 1986, p.3069), no ponto 4. do Artigo 4.º.

Do mesmo modo e quanto à organização geral do sistema educativo, confinando-me apenas à educação escolar e aos ensinos básico e secundário, objetiva-se que o básico seja

“uma formação geral comum (...) que garanta a descoberta e o desenvolvimento dos interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”. Apontando para a mescla entre equilíbrio e orientação na inter-relação entre “o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano”, acrescentando-lhe “o desenvolvimento motor e físico, actividades manuais e a educação

artística”, alcança-se uma visão mais humanista da educação. Por sua vez, esta perspetiva “a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda”, tal como o seu lado humanitário através do favorecimento da “aquisição e desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo” (Assembleia da República, 1986, pp.3069-3070), nas alíneas a); b); c); d); e) do Artigo 7.º (Objetivos).

Não esqueçamos que no percurso académico de qualquer aluno, esta etapa é a segunda pedra mais importante de toda a fundação futura, o que num ponto de vista de prosseguimento sistemático e organizacional consta na passagem de dois ciclos e na transição para o ensino secundário.

Quanto ao secundário, podemos referir-nos a ele como sendo uma etapa final ou de preparação porque é o primeiro momento da certificação do aproveitamento desta viagem estudantil. Nesta fase, a exigência já sofre alterações, a autonomia é mais do que reforçada visto que «compete-lhe» “assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão, da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais da cultura humanística, artística, científica e técnica que constituem suporte cognitivo e metodológico apropriado” (Assembleia da República, 1986, p.3070), segundo a alínea a) do Artigo 9.º (Objetivos) – é o passo decisivo no estabelecimento de um rumo, seja ele académico, para a continuação dos estudos, e/ou profissional, para a inserção na vida ativa.

É a oportunidade da conjugação entre o fomento da aquisição e aplicação do saber, da observação e experimentação, numa “aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade e sociedade” (Assembleia da República, 2005b, p.5127), que se comprova na alínea e) do Artigo 9.º (Objetivos), favorecendo atitudes, abertura, sensibilidade, disponibilidade, adaptação à mudança e contributo específico de consonância vocacional.

Portanto, é possível verificar a *LBSE* como um instrumento de poder e potencialidade, nomeadamente em relação à formação cívica e moral dos jovens, na consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas, assim como no tributo para com a defesa e persistência da identidade nacional e para o fortalecimento e protecção à matriz histórica de Portugal, com recurso à consciencialização de todo o património do povo português, ainda que estejamos num quadro de costume universalista europeu e numa gradual interdependência e correlação entre os povos do mundo.

Por último, por mais que escrevamos e pensemos de maneira fundada, pondera-se que o único ganho evidente, que retiramos de todos estes fundamentos, não está apenas

na sua apreciação enquanto documento escrito e instrumento veicular, mas sim na transmissão concreta e prática efetiva, colaborando para que estes sejam porções de nós mesmo e dos outros. Identificamo-nos com eles, e este juízo deve-se à reconhecimento e ao afeiçoar-se com um legado que recebemos sem pedir e do qual deveríamos estar gratos, sendo estas conceções provenientes de outros séculos e décadas, que representam verdadeiramente o que somos hoje em dia – é a marca, o selo e a prova determinante que, sem sombra de dúvida, a educação, o ensino, a juventude e a missão do professor estão no profetizar, na criação, na garantia das gerações vindouras e no ser-se plenamente humano.

Após apurar a legislação educativa geral do nosso país e referir a importância da função do professor, ao qual cabe e incumbe aplicar a legislação acima analisada, focamo-nos agora em alguns aspetos do *Estatuto da Carreira Docente* (ECD), com base no Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro (Ministério da Educação e Ciência, 2013, pp.6208-6209), que procede à 12.ª alteração do *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*, aditado pela Lei n.º 7/2014, de 12 de fevereiro (Assembleia da República, 2014, pp.1309-1310), os quais tem origem pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril (Ministério da Educação, 1990, pp.2040-[2]-2040-[19]). Desta forma, estabelece-se, através do ponto 1. do Artigo 34.º do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, que o pessoal docente é “um corpo especial da Administração Pública dotado de uma carreira própria” (Ministério da Educação, 2007, p.506), que se estrutura numa única categoria – professor, tendo o máximo de dez escalões, de acordo com o tempo de serviço docente efetivo, a atribuição na última avaliação de desempenho, o aproveitamento de formação contínua ou de cursos de formação especializada e o índice remuneratório.

Para o desempenho da atividade docente existe uma única condição, isto é, ter a habilitação profissional para a docência, a qual se adquire por via: do grau de mestre na especialidade correspondente a cada grupo de recrutamento; da profissionalização em serviço; da conclusão de licenciaturas em ensino ou com ramo educacional, anteriores ao Processo de Bolonha; conforme nos é indicado no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio (Ministério da Educação e Ciência, 2014a, pp.2819-2828). Mesmo assim, para que o desempenho seja cada vez melhor, o pessoal docente é também ele avaliado, sendo que a avaliação é composta por duas componentes: interna, efetuada pela Unidade Orgânica do professor e em todos os escalões; externa que incide na matriz científica e

pedagógica, através da observação de aulas; sendo que esta é obrigatória nos casos de docentes em período probatório, integrados no 2.º e 4.º escalões, qualquer docente para atribuição da menção de *Excelente* e os que obtenham a menção de *Insuficiente*. Para terminar com o tema da avaliação, resta-nos frisar que os intervenientes neste processo são o presidente do conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico, a secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico, os avaliadores internos e externos, e os avaliados.

Depois de verificar todos os requisitos acima aludidos, centrar-nos-emos em três outros assuntos: a formação; o tempo de serviço; e os concursos.

No que diz respeito ao primeiro, a formação é consagrada, na Recomendação n.º 4/2013 (Conselho Nacional de Educação, 2013), como um direito e um dever, visando o “aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais (...) e a progressão na carreira” (p.15762), mas também um contributo para a melhoria da ação educativa.

Quanto ao tempo de serviço, o seu reconhecimento é apurada para “cidadãos portugueses, comunitários ou do Espaço Económico Europeu (...) para efeitos de concurso e progressão na carreira” (Ministério da Educação, 2004, p.1218). Para que este seja contabilizado e incontestável é solicitado a qualquer um a carga semanal, o período de exercício e a respetiva assiduidade, possuindo um valor capital no momento da possibilidade real de lecionar em qualquer escola portuguesa.

Finalmente e em relação aos concursos, o Decreto-Lei n.º 83-A/2014, de 23 de maio (Ministério da Educação e Ciência, 2014b, pp.2954-[2]- 2954-[22]), veio alterar a Lei n.º 80/2013, de 28 de novembro (Assembleia da República, 2013, pp.6582-6594), o Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro (Ministério da Educação e Ciência, 2013, pp.6208-6209) e o Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho (Ministério da Educação e Ciência, 2012a, pp.3257-3270), o qual estipula os procedimentos à operacionalização de cada professor e escola, existindo diferentes modalidades, isto é, os concursos internos e externos, a mobilidade interna, a contratação inicial, a reserva de recrutamento e a contratação de escola. Este é um exaustivo processo necessário para um correto início e duração de anos letivos.

Para ultimar o carácter normativo mais primário de matéria legislativa nacional, é divulgado e disponibilizado, todos os anos, pelo Ministério da Educação e Ciência, um extenso documento denominado Lançamento do Ano Letivo (Agência Nacional para a

Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. [ANQEP] *et al.*, 2015), o qual reagrupa no seu interior o quadro legal aplicável ao sistema educativo português, isto é, normas e informações imprescindíveis para o seu arranque.

O *LAL* deve ser de conhecimento elementar, particularmente por parte das escolas, porque é através dele que se podem implementar com maior agilidade as medidas da ação do atual governo e adaptá-las adequadamente aos seus alunos, podendo decidir a durabilidade dos tempos letivos, a gestão das cargas curriculares de cada disciplina, as ofertas curriculares obrigatórias ou complementares, as atividades que atentam como necessárias e a gestão dos seus recursos humanos. Quanto a estes últimos, também eles devem ter noções precisas sobre o *LAL*, que seja pessoal docente ou não docente, visto que contem os direitos que os regem e permitem exercer o seu cargo.

Estando composto e dividido em catorze partes e tendo feito acima referência a alguma delas, apenas me resta completar o conteúdo presente neste indicando que também menciona a organização existente do próprio Ministério e de todos os suborganismos e estruturas que lhe estão ligados, registos das áreas administrativa e financeira, procedimentos nas escolas portuguesas no estrangeiro, das plataformas do MEC e conceitos jurídicos.

Em suma, reafirmamos que todas estas declarações escritas são de grande interesse e apreço para a orgânica e a potencialização de sinergias na sociedade portuguesa através da educação e do ensino, contudo por mais que a devamos respeitar e cumprir, temos essencialmente de refletir no verdadeiro propósito que queremos aplicar, o que, segundo Formosinho e Machado (2008, p.8), tende de maneira aparente e estandardizada aos normativos e padrões, que por assim dizer se traduzem numa *pedagogia burocrática*, exigido pela organização do sistema educativo e criando uma cultura predominantemente estandardizada.

Esta caracterização pode bloquear a inovação e reações regeneradoras das organizações dos currículos, da habilitação profissional e da “ampliação dos saberes científicos no exercício da docência”, do próprio “compromisso pessoal” de todos os professores, bem como da coadjuvação entre eles e dos contributos que podem retirar dela, e, por fim, da “coresponsabilidade pelos resultados” (Tedesco, 1995, p.170), o que pode conduzir a uma “heterogeneidade regressiva” (Tedesco & Fanfani, 2002, p.14), isto é, uma “banalização das competências”, um maior “domínio técnico” (Tedesco & Fanfani, 2002, p.14) e para uma escola que não se direciona para a fase “pós-

burocrática” (Tedesco, 1995, p.169), num sentido de descentralização e maior autonomia. Relembrando este último, é por este feito que as modificações que se evidenciam, nomeadamente em tempos de crise, devem levar a reformulações de toda a organização dos ciclos educativos, numa gestão mais flexível que suporte os percursos dos alunos, as rotas das escolas, as necessidades dos agrupamentos e as decisões dos territórios educativos – o que germina em consequência a ponderação acerca da tensão entre centralização e territorialização da educação.

Outro dos aspetos em correlação posto em questão é a relação entre investimento/financiamento e sucesso escolar. Sendo que este último é incessantemente medido através de rankings que, a nosso ver, traz mais degradação e desvalorização à escola pública do que uma intenção séria e resposta de qualidade. Esta exacerbada vontade de avaliar e medir trouxe consigo uma competição pouco saudável, a qual não se assenta nas dimensões e princípios do panorama legislativo e social, pois acentua a falta de inclusão, a desigualdade, subvaloriza o corpo docente e, conforme se pode interpretar do *Relatório técnico – a condição docente: contributos para uma reflexão*, do Conselho Nacional de Educação (CNE), retira-lhe a sua “missão, deveres, funções, papéis (...) e as finalidades específicas” – uma “autonomia na atividade docente (...) diferenciada” (Ramos, Faria, Ramos & Rodrigues, 2016, pp.6-7), ou seja, ensinar.

1.6. A Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz – Projeto Educativo

O Projeto Educativo tem um papel fundamental na conexão entre as diretrizes políticas internas da escola e as normas políticas da educação portuguesa, sendo que foi criado a partir do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (Ministério da Educação, 2008, pp.2341-2356), e republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (Ministério da Educação e Ciência, 2012b). Deste último, o Artigo 9.º reflete-o como o “documento que consagra a orientação educativa” (p.3351). da instituição, criado e ratificado “pelos seus órgãos de administração e gestão” (p.3346) para um período de três anos, expondo “os princípios, os valores, as metas e as estratégias que a escola se propõe cumprir” (p.3351).

A Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel de Estremoz (ESRI) forma o propósito, enquanto sistema aberto, de “promover uma atitude propiciadora da aprendizagem”, baseada na qualidade, rigor e exigência deste serviço, de maneira a “desenvolver espírito cooperativo e construir uma autêntica comunidade educativa” (s/n, 2014, p.5) e estrategicamente: lutar contra o insucesso, fomentando o sucesso;

estender o seu currículo e variar a sua oferta formativa; criar um ambiente de cooperação e participação com os encarregados de educação e a própria comunidade; e acentuar qualitativamente o processo de ensino/aprendizagem.

A Escola possui os seguintes pontos fortes:

1. “Diversidade e elevado número de atividades desenvolvidas no âmbito do Plano de Atividades;
2. O Projeto TurmaMais;
3. Estratégias de reforço e remediação de aprendizagens;
4. Clubes e Projetos de enriquecimento curricular;
5. Uma liderança de topo, assente na motivação, responsabilidade e autonomia” (s/n, 2014, p.25).

Por isso, apresenta e determina as seguintes metas: conservar e perfectibilizar

“o sistema de tutorias para os alunos com dificuldades de aprendizagem; apostar na codocência; trabalhar as competências básicas da leitura e escrita através da colaboração entre a Biblioteca Escolar e os professores; continuar a valorizar os comportamentos meritórios; aperfeiçoar a taxa de conclusão; aproximar a média dos resultados nas provas e exames nacionais de todas as disciplinas; reduzir a taxa de repetência; manter a taxa de desistência abaixo do valor de 10%; e reforçar a ligação Escola-Meio” (s/n, 2014, pp.27-28).

Este é o plano que traça até ao ano de 2017 e através do qual direcionar a sua ação e intervenção na escola, sendo que o mesmo poderá vir a ser alterado consoante as necessidades e dificuldades encontradas pelo caminho.

1.7. Programa e Metas Curriculares de Português (Ensino Secundário) e Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3º Ciclo (Ensino Básico) relacionado com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação

Estas últimas temáticas, os programas e metas, também se enquadram na conceção normativa do sistema educativo português por serem documentos curriculares de referência para cada ciclo e respetivas disciplinas do currículo. Por esta razão, todos os profissionais que se dedicam plenamente a este ofício, devem ter conhecimento de causa deste conjunto de diplomas.

Pois, no percurso de qualquer (futuro) docente, o primeiro contacto estabelecido com esta documentação surge numa instituição de ensino superior, aquando da sua frequência, o que atualmente está relacionado com a obtenção do grau de mestre. Este

primeiro impacto faz parte da formação inicial dos conhecimentos e competências pedagógico-didáticos da(s) área(s) de especialização, mais especificamente na(s) disciplina(s) de didática(s), o que no nosso caso, alunos/futuros professores, se aplica concretamente às áreas do Português e do Espanhol.

Os programas e as metas, apenas empregadas na disciplina de Português, sustentam e regulam a prática letiva e de ensino para qualquer docente, indo um pouco além de simples orientações e de guia, o que torna determinante e fundamental apreendê-los e ter um perfeito domínio deles e dispor inteiramente da contribuição representativa e das informações que possuem, isto em relação às ideias que veiculam, os objetivos e os conteúdos programáticos que traçam e visam, bem como a metodologia e a avaliação a aplicar, mas também, não nos podemos esquecer que devemos estar sempre atentos e seguir as possíveis alterações que estes possam sofrer, pois são provenientes do(s) Governo(s) anterior(es) e/ou vigente(s), constituindo uma trajetória e uma sequência ordenada da totalidade dos estudos na sua matriz curricular e na oferta formativa dos diferentes cursos.

Deste mesmo modo, são suportes análogos e homogêneos numa organização semirrígida e em parte uniforme nas e das nossas escolas, visto que existe uma unificação quanto aos diversos constituintes dos vários programas disciplinares, contudo, segundo o ponto de vista da autonomia, as escolas e os docentes detêm uma certa liberdade na adequação e aplicação desta matéria.

Começando com a disciplina de Português do Ensino Secundário e contactando com o *Programa* (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014b), sabe-se que este foi preparado no seguimento do Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril (Ministério da Educação e Ciência, 2012c, pp.13952-13953), averiguando-se que este é constituído por “cinco domínios – Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática”, com os quais deve existir e estabelecer-se uma “articulação horizontal e vertical” (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014b, p.4), quer dizer: horizontal quanto ao que deve ser revisto dos anos precedentes, consoante as necessidades dos alunos, individual e coletivamente, como ainda do que será aprofundado e aprendido; e vertical em relação ao avanço por ano letivo, ou seja os 10º, 11º e 12º anos, numa sequencialidade de dificuldade gradual. Esta união de conjuntos de elementos subdivide-se em duas opções, tendo em primeiro lugar uma focalização na *complexidade textual*, através de “especificidades numa óptica de qualificação dos textos” (Buescu & Silva, 2014, p.1) quanto à sua riqueza, estrutura,

estilo, vocabulário, coesão, coerência, intenção, planificação, lógica, articulação e apreciação, como foi recomendado pela OCDE, e em segundo o trabalho de textos orais e escritos, consoante o *género* e de maneira transversal entre os domínios.

Numa análise mais profunda do segundo parágrafo da Introdução do *Programa* (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014b, p.5), o texto complexo é, por assim dizer, o elo de ligação e fio condutor da disciplina em si, apesar de serem mencionadas as interligações e conexões (diálogos) entre os domínios mencionados anteriormente. O sentido de progressão que lhe é atribuído faz com que a língua seja desenvolvida, melhorada e valorizada sobre todos os seus aspetos e conteúdos “num paradigma de complexidade crescente” (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014b, p.5), encaminhando-se para Oralidade, Leitura e Escrita, através das dimensões informativa, expositiva e argumentativa.

No que diz respeito à Oralidade, o *Programa* é pouco explícito quanto ao seu trabalho, tendo poucas referências quanto a este, mas, apesar das aulas da disciplina serem todas em língua materna para a grande maioria dos alunos, o uso da palavra e o trabalhar e refletir sobre o discurso é sempre algo necessário, seja num sentido de correção, melhoria e/ou progredimento. Assim, completando o que poderia estar neste mesmo documento, cremos que seja imprescindível que o professor, independentemente da disciplina em causa, deva incentivar e promover a fluidez do discurso oral dos seus alunos, valorizando os seus raciocínios e pensamentos – isto é, dando-lhes voz. Para que tal aconteça, a norma padrão da língua deve ser respeitada, empregada e aproveitada para trabalhar, de maneira a existir concomitantemente um ponto de equilíbrio e uma certa aceitação entre as variedades da língua e a sua utilização. Mesmo assim não se deve chegar ao exacerbar da correção linguística, nomeadamente e apenas através da figura do professor, porque é essencial que o(s) próprio(s) aluno(s) consiga(m) de forma independente autocorrigir(em)-se e pensar(em) na linguagem. Para além desses aspetos, ainda deve de haver uma preocupação na melhoria da construção da oralidade quanto à sua elaboração, construção, compreensão, intencionalidade, cuidado, adequação, articulação, lógica e na própria leitura, incluindo o respeito do(s) e pelo(s) participante(s) na produção de enunciados de natureza verbal, assim como na partilha de ideias e interação entre alunos e entre aluno(s) e professor(es), e por fim quanto ao comportamento não-verbal.

Recuperando alguns descritores do *PISA 2012* (OECD, 2014b), no que toca aos níveis de proficiência na leitura à saída do Ensino Básico, os alunos deverão saber

proceder a “múltiplas inferências, comparações e contrastes” através da “integração de informação extraída de mais do que um texto”, de modo a ter “capacidade de lidar com ideias” e reuni-las no “enquadramento da interpretação” (OECD, 2014b, p.4). O que implica “aptidão para formular hipóteses, avaliando criticamente, e tendo precisão na análise que requer atenção cuidada”, como também na “organização de diferentes tipos de informação, selecionando a relevante”, sendo realizado no decurso “de atividades interpretativas e reflexivas que envolvem um conhecimento global e pormenorizado” (OECD, 2014b, p.4).

Em relação à leitura, é importante mostrar aos alunos que este domínio está também ele relacionado e apresenta-se inclusive como parte fundamental de todo o processo de aprendizagem, tal como elemento central para todos os outros domínios, o que faz com que traga sempre vantagens. Ademais, ela é igualmente criadora de fruições e de momentos marcantes, sendo, por isso, uma prática que alarga os conhecimentos, uma forma de aumentar o léxico e o vocabulário, um recurso que permite experienciar e ter contacto com situações, novas ou não, do mundo real e/ou fictício, estimulando a criatividade, a imaginação e competência de domínio inferencial. Porém, as vantagens não ficam por aqui, pois é através dela que se pode adquirir melhorias na escrita e na capacidade de entender o nosso redor e compreender o mundo e os próprios homens, tendo ainda benefícios significativos em todo o tipo de interpretações.

Deste modo, o incentivo para alcançar hábitos regulares de leitura nos alunos deveria ser um objetivo e parte integrante do *Programa*, sobretudo na prática docente, mas não só para elevar o número de leitores no universo escolar, como também levando-os a procurar o estilo/género de obras/textos que mais se aproximam e adequam aos gostos e interesses. Favorecer o seu encorajamento mostrar-lhes que a leitura pode ser uma estratégia de aprendizagem eficaz à captação de atenção, motivação e envolvimento em sala de aula, tal como fora dela, através das diferentes formas de ler (leitura silenciosa, intercalada ou através de diálogo e em voz alta).

A nível específico, a leitura é ainda um estímulo que permite abordar o texto literário de acordo com as necessidades em aula e os gostos nela e exteriormente a ela, possibilitando o refletir sobre a própria literatura, os escritos e os autores.

Um dos aspetos mais interessantes no *Programa* centra-se na divisão, que não acontecia no Ensino Básico, entre Leitura e Educação Literária, atribuindo um valor e dimensões específicas a cada uma, com a sua evidente união. É lógico que ambas estarão interligadas, não obstante a dimensão do “capital cultural numa ótica da

valorização dos textos” (Buescu, Maia, Silva & Rocha, p.5) é aqui mais notória e louvável, atribuindo um cunho distintivo ao mundo literário no ensino.

Por conseguinte, para a Educação Literária valorar-se-á mais os paradigmas “*histórico-cultural, patrimonial e de representatividade*, nas dimensões diacrónica e sincrónica” (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014b, p.5), o que por si só estabelece um certo paralelismo com o Artigo 2º: Definições da *Convenção para a salvaguarda do património cultural* da UNESCO, aludindo que a educação prestada em cada país, região, e até localidade é uma espécie de “património cultural, transmitido de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função do seu meio, da sua interação e da sua história, inculcando-lhes um sentimento de identidade e de continuidade” (2003, para.2). Sem sombra de dúvida, é neste ponto que “o contacto direto com outros textos em português (de língua portuguesa e em tradução portuguesa)” (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014b, p.5) faz aqui todo o sentido, criando assim uma cooperação entre diversidade e junção das culturas através e em torno do idioma.

Por outro lado, a ordenação dos conteúdos de literatura no *Programa* certifica que não se permite a desagregação entre os contextos dos textos em si e a época atual, devendo, a este nível, traduzir-se em leituras apoiadas nos factos concretos de cada autor e obra, mas estas também devem ser realizadas com uma determinada ponderação, bem como deleite de cada uma. Este é, por sua vez, um trabalho que requer um olhar atento e cuidado por parte dos professores, já que terão de “insistir no uso de vocabulário técnico específico dos estudos literários” (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014b, p.8).

O primeiro contacto com um texto assinala o primeiro passo para ser-se ou não leitor, sendo que o seu conceito junta muitas noções e derivados, como é o caso da aquisição e treino da linguagem e do vocabulário, a alfabetização, a compreensão de textos de diferentes naturezas, a análise crítica, que inclui o pensamento e a reflexão sobre as leituras realizadas, a descoberta da riqueza e receptividade da divergência como estímulo na criação de vontade e sentimento de prazer, e por fim a capacidade literal e inferencial.

Adicionalmente, a conceção de leitor conecta-se intimamente aos textos e do ponto de vista do carácter literário, a leitura dos clássicos, enquanto

“corpus seletto”, apresenta “um repositório essencial da memória de uma comunidade, um inestimável património, um potencial de criação e a sedimentação da compreensão histórica, cultural e estética”, por seu turno o texto não literário privilegia “um contacto direto no uso de vocabulário técnico e/ou específico e na construção de leituras fundamentadas” de modo a proporcionar “operações cognitivas complexas, em contextos onde a estruturação do pensamento e do discurso é prioritária, como formas de intervenção e de socialização” (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014b, p.8);

que faz que ambos os tipos sejam fundamentais e predominantes nos manuais e outros recursos da disciplina.

A partir da obra *Feeling like a kid – Childhood and Children’s Literature* de Jerry Griswold, Fernando Azevedo confere destaque à potencialidade dos “textos de literatura pelo conjunto de temáticas que, de natureza social e cultural, mas também ligadas ao próprio desenvolvimento psicossomático do indivíduo, são fortemente apelativas” (2013a, p.52). Em vista disso, a Educação Literária no *Programa* faculta, portanto, um alcance e um salientar da importância do texto literário na disciplina de Português do Ensino Secundário. Como resultado desta preocupação e relevância, os próprios autores do *Programa* concedem à literatura

“um domínio decisivo na compreensão do texto complexo e na aquisição da linguagem conceptual, constituindo (...) um repositório essencial da memória de uma comunidade, um inestimável património que deve ser conhecido e estudado (...), na sua dialética entre memória e reinvenção” (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014b, p.8).

Em consequência, os textos não literários são comumente estudados nos outros domínios, sem discriminação de género, considerando a observação, análise e leitura de textos escritos como potenciais modelos de preparação e prática da produção textual, o que é corroborado pela afirmação de Jorge Sampaio no Prefácio, *A Escola na Literatura*, que realizou na antologia de textos da Fundação Calouste Gulbenkian: “a leitura e a escrita são indispensáveis à aprendizagem da língua” (1997, p.7).

Por sua vez e em relação aos produtos textuais, comprova-se que no *Programa* não é retirado nenhum peso à Escrita, visto que é-lhe atribuída “capacidade de sintetizar, aquisição de conhecimentos, aprofundamento de expor temas de forma planificada e coerente” (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014b, p.9) materializando-se em textos de apreciação crítica e de opinião, – tal é o derradeiro objetivo a que nos propomos neste nível de ensino.

Ao se desejar uma pedagogia sólida e que prepare todos os alunos para o seu futuro pós-Secundário, quer prossigam os estudos, entrem diretamente na vida profissional e/ou ambos, importa pois que sejam cidadãos ativos e estejam preparados para enfrentar os possíveis caminhos que irão encontrar. Neste sentido e em conformidade com as exigências da atualidade, o desenvolvimento da expressão escrita é uma necessidade e uma obrigação. Timothy Shanahan, na sua obra *Overcoming the dominance of telecommunication – Writing to think and to learn*, afirma que com “tarefas de escrita motivam os estudantes a realizarem avaliações críticas da informação, criando sentido quanto ao valor e significado das coisas” (2004, p.68), tendo por conseguinte uma correspondência nos seus objetivos, o que faz com que a escrita concorra para a progressão na aprendizagem e para a evolução do pensamento.

Segundo Luísa Álvares Pereira, a escola é “o único verdadeiro lugar de ensino desta competência verbal” (2001, p.36) – a escrita –, o que é completado por Ribera e Ríos ao considerarem que “a escrita tem de ser ensinada *de facto* em todos os graus de ensino, num processo crescente” (1998, p.35). Assim e baseando-me em Pereira (2005) e Barbeiro e Pereira (2007), a conquista do poder da escrita implica aprender a escrever e aprender a usar a escrita, sendo uma integração de saberes e a realização de funções de alcance intrapessoal e/ou interpessoal, o que subseqüentemente conduz à racionalidade e eficácia da conceção de “*escrever para aprender e escrever para pensar*” (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014b, p.9).

A respeito da Gramática e em exploração com os diferentes domínios, quer-se “o desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística”, centrando-se ainda nas “capacidades de *interpretar, expor e argumentar*” (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014b, p.5), num “trabalho estruturado e rigoroso de reflexão, de explicitação, sistematização” (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014b, p.9) e consolidação de conhecimentos.

Há, por assim dizer, a vontade de firmar e solidificar, nos alunos, as noções e os saberes quanto às seguintes categorias: sintaxe; formação, mudança e variação da língua; semântica; e análise do discurso e linguística textual.

Sendo que este caminho é iniciado desde o Ensino Básico na disciplina de Língua Portuguesa e concluído no final do 12º ano, tornando explícito que o Ensino Secundário, durante os seus três últimos anos (no mínimo e de acordo com o percurso realizado), adote por esta razão uma perspetiva de desenvolvimento do fortalecimento e estabilização nesta matéria para todos os estudantes, tendo sempre em vista o uso

competente da língua em todas as suas vertentes, principalmente nas vertentes oral e escrita, e da mesma forma quanto à compreensão e interpretação das mesmas, para atingir uma plenitude idiomática adequada e furtuita.

Por fim, é pertinente referir que conjuntamente com o *Programa*, a própria Direção-Geral da Educação disponibiliza dois recursos para consulta na sua página web relativamente a assuntos gramaticais: o *Dicionário Terminológico*, uma ferramenta com função reguladora de termos e conceitos, para que a nomenclatura seja consensual; e o *GramÁTIC^a.pt*, que coloca à disposição materiais didáticos, textos e documentos a esse respeito.

Focando-nos mais precisamente na dimensão com maior destaque, o texto complexo pode identificar-se como o cruzamento e interceção de todos os pontos do *Programa de Português do Ensino Secundário*. Isto permite que este documento oficial do Ministério da Educação e Ciência que, ao fazer referência ao relatório de 2006 da organização ACT e aos resultados obtidos nos seus diversos estudos, nos aponte e manifeste vários benefícios alusivos à consideração que se deve ter no ensino da complexidade textual, o que, com efeito, conduziu à transversalidade desta no currículo.

Através da sua implementação, a complexidade textual é subentendida como uma mais-valia para a língua e a linguagem. Olhando para os excertos, escritos e obras numa perspetiva diversificada e versátil, verifica-se que abarcam qualquer tipologia existente, o que reflete fatores qualitativos e quantitativos, como pode ser comprovado no estudo americano mencionado acima.

Esta diversidade textual prende-se com a realidade de todos os dias e é por este motivo que é indispensável que todos os alunos tenham contacto com qualquer uma, pois ter a capacidade de ler um texto todos temos, mas apreender e alcançar o seu conteúdo, os significados, o género de disposição, as intenções e o vocabulário já não significa o mesmo e reflete algo mais profundo. Mark Bauerlein (2011, p.33) menciona que a dificuldade na compreensão de um texto reside na “falta de experiência” prática que estes exigem, logo, o leitor deve estar (pre)disposto e ser treinado para tal «exercício», recorrendo a estratégias de leitura. Segundo o mesmo autor, é-nos indicado que, para que aconteça, deve de:

- Haver vontade de experienciar e de se envolver, isto é, ter algum entusiasmo e estar motivado para a tarefa, valendo-se da observação e de uma examinação crítica, para, mais tarde e de maneira natural, utilizar o que foi assimilado e logicamente adaptar-se;

- Manter-se níveis de concentração, que certamente incluem uma lentidão processual, visto que o treino para o trabalhar de um texto complexo requer uma certa atenção contínua de raciocínio (construindo opiniões) e no pensamento (através de análise e reflexão), que até podem contribuir e favorecer conceções e pareceres divergentes devido à possibilidade de outros olhares, perspetivas e visões serem aceites;
- E querer partir à descoberta de novos horizontes, aprofundados num espírito de continuidade o que já começou a ser conhecido.

Então, conclui-se que é essencial que este ponto, em torno do texto complexo, seja essencialmente cumprido com obrigatoriedade e rigor, o que faz com que só se possa levar essa prática neste sentido e sem facilitismo, porque, de facto, o Ensino Secundário é uma etapa decisiva, e qualquer professor deve ser consciente de e em todo o processo e ter a apetência em persistir no capacitar e estimular os alunos com precisão, tornando esta como a sua melhor recompensa. Assim sendo, com a complexidade textual desenvolve-se capacidades em todas as incidências da linguagem, com particularidade para a leitura (na compreensão) e fundamentalmente para a escrita (na produção).

Para terminar e de modo a não existir nenhuma ambiguidade quanto ao termo «texto complexo», é importante referir que este não pode ser compreendido e não representa algo que seja complicado e difícil de perceber, até pelo contrário. Nesta ótica, o adjetivo «complexo» pode remeter e toma-se como algo parecido a um desafio coletivo (turma) e individual (aluno), tendo uma sequência escalar e gradual, mas também para uma gradação ascendente e progressiva, o que será sobretudo a nível de progressão no trabalhar os textos e na relação com estes.

Não podemos esquecer, ainda assim, que as considerações tecidas nesta obra de referência giram em torno das preocupações com os níveis de literacia, compreensão, interpretação e produção, refletindo a vontade plasmada da *Constituição e Lei de Bases do Sistema Educativo* que manifesta o prosseguimento dos estudos e/ou ingresso no mercado laboral, e ainda quanto à importância das disposições de alunos leitores, não só a nível escolar, mas também pelo intrínseco prazer que traz dentro de si. Neste caso, ao longo de todo o percurso académico tem de existir um reforço e uma robustez quanto a este assunto, acreditando que é através do desenvolvimento, dedicação e empenho constante e continuado dos domínios do *Programa* que será uma experiência “mais compreensiva e inclusiva” (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014b, p.6). Portanto, esta competência parte dos próprios docentes, os quais através da formação inicial e contínua sempre “numa lógica formativa destes profissionais serem capazes de fazer as

crianças produtivas” (Pereira, 2001, p.48) nas aulas e no seu exterior, o que segundo Adragão faz com que “os professores aprendam a fazer bem aquilo que se espera que os seus alunos realizem” (2001, p.65), isto é, que todos os saberes e competências trabalhadas e adquiridas se convertam em níveis elevados de proficiência, utilidade, proveito e autonomia.

Relativamente às *Metas Curriculares*, é nelas que encontramos explicitamente os descritores de desempenho, aprofundados pelos objetivos que lhes dão sentido e especificam o que se quer, tendo uma estruturação e organização dos mesmos por domínio. Contudo e de acordo com a denominação atribuída – meta –, esperar-se-iam objetivos mais concretos a atingir, ou seja mais específicos, como encontrávamos em programas anteriores. Apesar da imprescindibilidade, todos os tópicos de conteúdo “devem continuar a ser mobilizados” (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014b, p.45) em todos os anos de escolaridade, o que insiste na sua importância, progressividade e fortalecimento.

Tendo, não obstante, este aspeto diferenciador, parecem-se como uns simples instrumentos e indicadores na hora de planificar mais a médio e curto prazos, quase que numa operacionalização mecânica, sem terem uma concretização bem definida devido à sua brevidade descritiva, nalguns casos. Estes são pormenores de visualização e funcionamento que podem causar menosprezo e afetar na altura de aplicar esses mesmos tópicos, parecendo não ser suficientemente consistentes e claros, o que por sua vez os torna demasiado genéricos e inclusive repetitivos. Porém, de outro modo, podem similarmente favorecer uma abertura e diferentes leques prospetivais quanto às formas de os empregar e utilizar objetivamente, ou seja, com respeito pelo que define e é estabelecido neles, tendo, melhor dizendo, relatividade no usufruto de autonomia.

Todavia, não quer dizer que se aponte uma má organização sobretudo em relação aos domínios e aos pressupostos destes, pois verifica-se um encadeamento lógico no que diz respeito às sequências do grau de complexidade e aprofundamento na Gramática, à ordem cronológica na Educação Literária, nos estímulos e graduação de dificuldade na Oralidade, e na Escrita assistimos a revisão, consolidação e desenvolvimento das suas marcas.

Por isso, ajuíza-se e crê-se que as *Metas* devam ser repensadas e reelaboradas de forma mais aprofundada quanto à sua enunciação e funcionalidade, para que possa ter uma utilidade consciente e eficaz no benefício das aprendizagens e do sucesso dos alunos, em consequência da qualidade do ensino que recebem por parte dos docentes.

Seguindo o encadeamento do *Programa*, introduzindo um comentário analítico da metodologia, na qual se apura que os domínios foram estruturados e repartidos numa proposta de gestão de tempos que se aplica a cada temática, na qual se prevê uma conjugação consoante o peso de cada conteúdo programático. É assim incumbida a cada professor a tarefa de ordenar convenientemente toda a informação de forma quantitativa e qualitativa, obedecendo obviamente à natureza e à importância de todos os descritores de desempenho, para que a trajetória escolar dos alunos seja estável e garantida na aquisição de conhecimentos.

Quanto à avaliação, importa aqui salientar o ultrapassar dos obstáculos e dificuldades, num reforço dos progressos, avaliando as aprendizagens de maneira “processualmente diversificada” (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014b, p.37), recorrendo a estratégias que consintam num desempenho criterioso, ciente e de acordo com os alunos e a turma. Por outras palavras, comprova-se que, em termos de avaliação, o *Programa* refere-se e segue, com um certa essência, uma avaliação formativa, mas que não o é na sua totalidade. Existe, portanto, uma preocupação e evolução entre o que é esperado e alcançado pelos estudantes, sendo que as apreciações no final de cada período são sempre elaboradas como classificações, havendo ainda uma cultura do resultado.

Para Domingos Fernandes, a avaliação deve ser um contributo “para que os alunos sejam mais autónomos e mais capazes de aprender utilizando melhor os seus próprios recursos cognitivos e metacognitivos” (2005, p.67). De modo a corroborar a linha da avaliação formativa no *Programa de Português* do Ensino Secundário, o mesmo autor acrescenta que esta é e serve “de forma inequívoca e muito significativa para melhorar as aprendizagens em geral e, especialmente, daqueles que têm mais dificuldades” (2005, p.72).

Contudo, a perspetiva na qual nos deveríamos incorporar, tem uma visão mais integradora, isto é, a avaliação formativa alternativa, com a qual a prática seria formativa e também com uma preocupação segundo o nível e/ou estado onde se encontra o aluno, englobando a gestão do currículo, conceções adequadas para os aprendentes, tendo no feedback uma noção de qualidade, utilidade e orientação em todo o processo de ensino/aprendizagem, nos desempenhos, na valorização, sempre com implementação da melhoria. A nível interno das escolas, a avaliação na forma de organização e funcionamento deve continuar a incluir a auto e heteroavaliação, – o que é demonstrado por Fernandes como um desafio na teoria, na prática e na política: “trata-

se de uma avaliação interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens” (2006, p.23).

É, em suma uma integração do ensino e da avaliação como resposta às necessidades específicas e sentidas pelos alunos que na promoção das aulas dadas pelos professores, estes últimos consigam atribuir validade, abrangência, transparência, exigência, diversificação e tarefas realmente educativas e formativas.

Para ultimar esta abordagem a propósito do *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário*, foram vários os pontos positivos apresentados acima, apesar de descrever e elogiá-lo precedentemente, não podemos deixar de formular algumas críticas construtivas e evidentes quanto a este.

Assim, parece que existe uma ideia de sobrevalorização da prática da Escrita, em detrimento da Oralidade que também é uma ferramenta fundamental em sala de aula para a formação de indivíduos ativos, responsáveis e democráticos. Pode ser aparentemente mais evidente, a nível nacional, a necessidade de reformar e redirecionar este documento para a Escrita, mas por mais que existam e se verifiquem maiores dificuldades quanto aos níveis de escrita, não pode ser determinado como uma generalidade e sobretudo tendo demasiada ênfase, como aqui tem. Por isso, são três as razões encontradas para as quais se apontam os seguintes indicadores, em concordância com o estipulado no documento:

- a) Temos alunos com ótimos níveis de escrita, logo o trabalho da escrita será diferentes entre os alunos, criando desmotivação nos melhores e talvez demasiado esforço nos menos bons;
- b) Se se verifica a apresentação de dificuldades na oralidade dos alunos que manifestam a utilização de um vocabulário pobre, repetições e mostram um esforço mínimo na adequação das situações comunicativas, porque é que este domínio não tem o enfoque semelhante;
- c) Ambos domínios poderiam ser um complemento do outro quanto a estas situações, podendo ser e haver interligações mais produtivas nos dois níveis.

Desde logo, entende-se como sendo um ponto fulcral a melhorar e trabalhar neste *Programa*, pois importa preparar todos os estudantes para a etapa pós-Secundário, de uma maneira igualitária e justa.

Na Educação Literária afigurar-se não haver consenso a nível nacional, isto é, nem todos assentimos nas eleições feitas quanto às obras elegidas. É perfeitamente normal

que não haja um entendimento perfeito e uníssono, já que não se trata apenas de uma questão dos gostos de cada um, isto é, não podemos pensar que não houve ponderação e consideração na altura das suas escolhas, sendo que ninguém pode afirmar que não tem exequibilidade no seu estudo ou ainda uma forma de imposição – estando por isso a favor da diversidade e da mudança/alternância das obras dos programas, inclusive com uma certa regularidade.

Meditando mais um pouco na questão, todos os manuais da disciplina possuem uma área de *Projeto de Leitura*, o que a nosso ver seria um excelente passo na variedade de leitura dos alunos, cabendo assim a cada professor aproveitar essas obras, mas estes ainda podem recomendar aquelas que considerar mais ajustadas e convenientes. Não obstante, o grande número de obras, em cada ano letivo, e a sua extensão devem ser revistas e reconsideradas, para que não sejam consideradas como uma sobrecarga e obviamente para que possam suscitar maior interesse e curiosidade nos alunos que desejam aprofundá-las. Então, o único aspeto negativo, digamos assim, que se exhibe quanto aos textos literários não se centra na sua obrigatoriedade, mas sim no afastamento e numa desproporção cultural e temporal com a realidade atual dos alunos, vendo-o como «complexidade», apesar da sua organização seguir um encadeamento congruente quanto às épocas/séculos, movimentos, autores e obras – pertencendo ao docente o poder estabelecer laços entre o texto, o/a escritor/a e os alunos.

Tem de ser felicitada a “conjugação dos diversos domínios”, o que é oportuno à criação “de sinergias propiciadoras de aprendizagens sustentadas” (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014b, p.33), porém o conteúdo da aprendizagem não se resume a tais marcas, pois deve conter outros saberes, como saber-fazer e aprender a aprender, o que até poderia estar mais implicitamente veiculado no *Programa*. Quanto a essa mesma integração e junção dos domínios, é bastante interessante o facto de este documento apontar e indicar que “cabe ao professor, no uso dos seus conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, adotar os procedimentos metodológicos que considere mais adequados a uma aprendizagem bem sucedida” (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014b, p.33), realçando (com alguma ironia) que este é um trabalho que já é normalmente feito por qualquer docente, ou talvez nos queira chamar à atenção para não nos cingirmos tanto aos recursos editoriais, perfilhando uma postura de professor-organizador e autónomo no seu ensino.

Por último, não sendo de forma positivo nem negativa, esta obra de referência transmite noções de exigência e rigor, para além da intransigente gestão dos tempos,

que apesar de estarem propostos, não deixam de carecer uma «ginástica» bastante maleável.

Finalmente e concluindo a revisão deste documento é de salientar que para a elaboração do mesmo, em consulta pública, participaram “110 pareceres de Escolas com Ensino Secundário, de professores individualmente considerados, de outras entidades e de diversas proveniências” (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014a), manifestando apreço e interesse na dedicação e cuidado que lhe foi concedido.

O *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3º Ciclo* (1997) tem como referencial a *Lei de Bases do Sistema Educativo* e o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto (Ministério da Educação, 1989, pp.3638-3644), tendo este último estabelecido até então, para além de outros aspetos, a organização curricular das línguas estrangeiras e o plano curricular do 3º ciclo do Ensino Básico, para esta disciplina.

Tendo em linha de conta os documentos anteriormente aludidos, o *Programa de Espanhol* também procura “promover a educação nas suas três dimensões essenciais, isto é, o desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores”, sendo estes os seus propósitos, que em alternativa denomina como “metas educacionais” (Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 1997, p.5). Deste modo, não se identifica com a conceção de aprendizagem de uma língua estrangeira que se baseia apenas na aquisição do seu sistema de signos, senão que também compreende em simultâneo as representações culturais desta. Significa assim que aprender um idioma estrangeiro envolve processos de desenvolvimento pessoal, incorporação social, aquisição da cultura e da comunicação, de forma que se acrescenta à capacidade de comunicar a compreensão da sua própria língua e “a reflexão sobre o funcionamento” (Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 1997, p.5) de ambas, numa observação e estudo de contraste. Desta forma, verifica-se que a abordagem do documento é de natureza intercultural.

E para que não restem dúvidas quanto à inovação desta reforma curricular, o paradigma metodológico escolhido posiciona-se no âmbito comunicativo, o qual favorece e distingue “um crescimento holístico do indivíduo” (Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 1997, p.5), colocando o aluno no centro do processo de ensino/aprendizagem. Esta competência comunicativa traz uma nova dinâmica na prática letiva e na posição e atuação do aluno em contexto de sala de aula de língua estrangeira – uma composição construtiva, produtiva e fértil em criatividade,

na qual existe a preocupação com “o que se aprende e como se aprende” (Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 1997, p.5), tendo estrategicamente o *input* linguístico como estímulo e desencadeador de (re)formulação de hipóteses, elaboração de regras, organização da língua e do discurso de maneira inteligível, expressiva e relevante, de modo a criar e simular autênticas situações de comunicação para compor, motivar e gerar mensagens.

Este *Programa*, quando aplicado de forma refletida e adequada, marca uma verdadeiro ponto de viragem no ensino das línguas estrangeiras composto por critérios de maleabilidade, dando oportunidade e ainda regulação na prática pedagógica e educativa, indo além de conteúdos a aprender, pois mantém efetivamente o seu foco nas necessidades e interesses dos alunos, pautando-se ainda por uma avaliação formativa, virada para um impulso em direção ao sucesso educativo, no estabelecimento de laços de confiança, compreensão e entendimento, na adaptação e acomodação, no desenvolvimento e progressão dos ritmos de aprendizagem para “garantir o controlo da qualidade de ensino” (Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 1997, p.32).

Assim, a Introdução do documento em causa determina cinco subcompetências dentro da comunicativa, sendo elas: “linguística, discursiva, estratégica sociocultural e sociolinguística” (Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 1997, p.5), apontando o ato de fala e emprego da língua como o motivo principal do processo de ensino/aprendizagem, através da sua aplicação e para o proveito do exercício dos estudantes. O último ponto desta parte introdutória direciona-se à prática pedagógica e educativa, demarcando esta obra pela “flexibilidade e abertura” na sua instrumentalização, em proporção com as “necessidade e interesses dos alunos” (Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 1997, p.6).

A respeito das finalidades do diploma, como este é destinado aos níveis de iniciação, isto é, 7º, 8º e 9º anos, indicando que a relação desenvolvida que se quer facultar com a língua e a cultura espanhola seja identificada e consciencializada na garantia e confortabilidade de uma linha basilar. Por mais que seja traçado num plano elementar e para além da importância dada à interação social, o *Programa* difunde valores como “o respeito pelo(s) outro(s), o sentido da entreatajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania”, inculcando ainda o crescimento da personalidade, a construção “da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do estado de

responsabilidade e da autonomia”, numa evolução plena e sensata de todas as capacidades dos alunos.

De acordo com o terceiro capítulo deste título – objectivos gerais –, quer dar-se ensejo à aquisição das competências fundamentais de comunicação deste idioma na compreensão e produção de textos orais e escritos, de índole e complexidade variada, apropriada e atingível na utilização de recursos e estratégias, com o intuito de dar valor à língua castelhana. O desígnio dos lugares no mundo onde ela é falada também é expressa para demonstrar a sua diversidade, os seus benefícios e as suas virtudes em termos de idioma e culturas.

Em relação ao estabelecimento dos conteúdos através de procedimentos e atitudes por domínios (compreensão e expressão orais e escritas, reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem, e aspetos socioculturais), a organização e estrutura é fixada segundo as “diferentes unidades didáticas” (Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 1997, p.11), tendo em consideração complacência e enriquecimento no novo sistema linguístico. Ao verificar os anexos (actos de fala e conteúdos gramaticais), este dispõem-se pelos ciclos de estudos, ou seja, os anos letivos do 3º Ciclo do Ensino Básico, numa perspetiva de progressão do “processo educativo e desenvolvimento integral do aluno” (Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 1997, p.11). De forma mais aprofundada, vemos que as aprendizagens pretendidas são pertinentemente básicas, como é mencionado no capítulo das finalidades, pois atribui-se relevância a: “usos sociais da língua; informação; exprimir obrigação, mandato e autorização; exprimir sentimentos, gostos, desejos, intenções, opiniões e conselhos; controlar a comunicação; organizar o discurso” (Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 1997, pp.21-23) – nos actos de fala; e nos conteúdos gramaticais são destacados os seguintes aspetos, “nome, adjectivo; artigo; indefinidos; possessivos; demonstrativos; numerais; interrogativos; pronomes pessoais; relativos; verbo; oração simples; oração composta: coordenadas; oração composta: subordinadas; marcadores temporais; marcadores espaciais; advérbios; conectores; fonética; ortografia (Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 1997, pp.23-28) – configurações que deveriam ser revistas em termos de nomenclatura, para que haja unanimidade.

Neste sentido, todos os conteúdos programáticos acima referidos, podem ser comparados com uma espécie de «metas» a atingir pelos alunos e a promover pelos docentes, analogamente àquelas que são designadas no *Programa e Metas Curriculares de Português do Secundário*.

Quanto às orientações metodológicas, o *Programa* de língua castelhana segue uma linha em que dois conceitos: «Un Nível Umbral» e os «Enfoques Comunicativos» conotam-se com o nível de iniciação, ou seja, o ponto de partida de todo o processo deste idioma e a panorâmica procedimental ligada à comunicação, utilizando “metodologias activas adequadas aos diferentes públicos (...), centradas no aluno, no sentido de o transformar no construtor da sua própria aprendizagem, (...) em função das suas capacidades, interesses e necessidades” (Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 1997, p.29), de maneira a conduzir à obtenção da autonomia. No final do segundo parágrafo do ponto 5.1., o *Programa* desdobra a vontade dos alunos serem autónomos não só nesta disciplina, mas também nas restantes, possibilitando “a tarefa de aprender a aprender” (Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 1997, p.29).

Para além dos conteúdos estarem incorporados “em situação de comunicação oral ou escrita” (Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 1997, p.29), o planeamento e a incidência destes competem ao professor que, de maneira consciente, deve interrelacioná-los na prática, concebendo ocorrências comunicativas que sejam “facilitadoras dos recursos linguísticos e não-linguísticos” (Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 1997, p.29), com a preocupação de centrar o currículo no aluno, envolvendo-o de modo responsável nas resoluções, o que acarreta uma negociação e um diálogo contínuo, nos quais este deve tomar parte dinamicamente e ponderá-los. Logo, evita-se, “para os discentes, atingirem o nível de desenvolvimento cognitivo, por não saberem exatamente o que deles é esperado durante e após o processo de ensino” (Ferraz & Belhot, 2010, p.421)

Pelo facto do verdadeiro objetivo ser comunicar em língua estrangeira, este sobressai, na sua essência mais global e progressiva, em situações de comunicação e simulações que terão de ser as mais autênticas possíveis, que a título alternativo podem ser efetuadas através de “intercâmbios entre alunos ou escolas de países estrangeiros”, em que a língua oficial seja a estudada, mas também através de “suportes audiovisuais”, ou ainda por meio de “visita de estudo” (Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 1997, p.30), e ainda outros projetos e convénios. Estas tendências prestam-se a uma contribuição mais ampla e diversificada que, no final de contas, cria uma exposição à língua que atendem a relações internacionais.

Uma das dimensões que deve ser mesmo focada é a leitura, porque tem um carácter motivacional e estabelece ligações bem delineadas, pois derivado dela decorrem os

vários tipos de texto, os quais são essenciais para um maior contacto com o idioma, podendo depreender matérias já conhecidos na língua materna, experiências, elementos referenciais, de modo a pronunciar-se sobre esses teores. A leitura também é primordial em situações que se aplique necessariamente para começar a escrever, visto que, seja no percurso escolar e/ou numa via profissional, escrever e ler noutra idioma poderá ser preciso e até imprescindível.

Por fim, a missão incumbida a qualquer professor é de uma intervenção equilibrada entre as fontes de informação e a língua falada, assegurando experiências satisfatórias, na organização e gestão das atividades letivas, como por exemplo através de “trabalhos por tarefas, de projecto e simulação global” (Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 1997, p.32), a fim de que os alunos sejam fluentes. É, por isso, sugerido que os estudantes incrementem técnicas comunicativas para progredir na compreensão e expressão orais e escritas, bem como práticas cognitivas de aprendizagem.

Por último, é de salientar que a avaliação tem uma descrição e perceção notável do que deve constituir o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, pois esta parte final do *Programa* de Espanhol vai de encontro com a 2ª versão da Lei de Bases do Sistema Educativo (Assembleia da República, 1997, pp.5082-5083), e sobretudo com os pontos 1. e 2. do Artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto, que estipulava os Planos Curriculares, sendo que estes conferiam à avaliação dos Ensinos Básico e Secundário as funções de “estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão” e de “garantir o controlo da qualidade de ensino” (Ministério da Educação, 1989, p.3640). Isto faz com que a conceção de avaliação, aqui defendida, não comprometa o ajuste da atividade pedagógica às carências dos alunos na própria escola, de maneira a diminuir desigualdades.

Portanto, a avaliação requer que o ensino seja mais personalizado, fixando metas a alcançar a partir de critérios que têm em conta situação inicial do ano letivo e o princípio de cada nova etapa, tendo um “carácter sistemático e contínuo” (Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 1997, p.33). A saber que nestas decisões também se incluem interlocuções com os alunos, os outros docentes, e os encarregados de educação, bem como balanços frequentes, com a finalidade de servirem todos para a reflexão a nível geral, a resolução de conflitos, problemas e dificuldades, como ainda o progresso e sucesso do estudante.

Apenas assim se constitui uma proporção dimensional efetivamente e realmente formativa da avaliação, o que dá a possibilidade aos professores de serem críticos nas suas estratégias, orientações, atividades e intervenções, facultando-lhes hipóteses alternativas de consciencialização, correção, mudança e reforço. Contudo, não se pode menorizar o outro lado, isto é o dos alunos, que também saem beneficiados deste idear no processo de ensino/aprendizagem, pois também lhes atribui um controlo dele, de modo a saberem em que ponto estão, os avanços alcançados, as evoluções possíveis, as melhorias a cumprir e a efetuar.

De acordo com esta dimensão, o próprio *Programa* sugere uma lista de critérios a considerar na avaliação das proficiências básicas de comunicação, sendo elas: “inteligibilidade; pertinência; progressão; correção linguística; e fluidez” (Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 1997, p.34) e através da observação direta, os meios e os instrumentos a aplicar serão conotados com: a atenção e o empenho; a autonomia; as posturas quanto ao empreendedorismo, à novidade, mudança, renovação e originalidade; a curiosidade; o espírito crítico; a colaboração, entajuda e cooperação de grupo; o envolvimento participativo; o desembaraço de dificuldades e a escolha de deliberações.

A avaliação formativa assenta numa posição e disposição de regulação, orientação e intervenção, não tendo como base a classificação e certificação, ou seja, não tem como alicerces a cultura das notas. E em estreita ligação com a disciplina de Espanhol e o seu *Programa*, a avaliação, que é recomendada, deve ser praticada nesta vertente – direcionando-se para

“as competências básicas de comunicação que englobam a compreensão de textos orais e escritos (...), a expressão oral e escrita de enunciados, a adequação que o aluno faz de aprendizagem da língua às suas experiências e necessidades, a utilização de estratégias que lhe permitem suprir as deficiências dos seus conhecimentos, o progresso na construção da sua identidade pessoal e social” (Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 1997, p.33).

Para terminar, é importante olhar o *Programa* de língua estrangeira espanhola como um documento inovador para a sua altura, no ano de 1997, pelo facto de ter sido concebido segundo os estudos e as investigações mais contemporâneas e daquele momento, o que, um pouco mais tarde, lhe conferirá um reconhecido de parencas e similitudes com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, de 2001.

À semelhança do *Programa* de Espanhol, por ter um carácter orientador, conter uma certa preocupação e ser um modelo de uniformidade quanto ao ensino de línguas estrangeiras, o *QEER* é um documento que mostra uma via acional no ponto de vista do utilizador e aprendiz.

Iniciando a sua análise, sabe-se que foi concebido pelo Conselho da Europa para “melhorar a qualidade da comunicação entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais”, com o contributo de conduzir “a uma maior mobilidade e a um maior intercâmbio” (Conselho da Europa, 2001, p.12), auxiliando no entendimento mútuo e fortalecendo a colaboração. Além do mais, atesta uma homogeneidade em matéria de educação e cultura entre os Estados-Membros em referência à aprendizagem de línguas estrangeiras, difundindo uma certa clareza e a coerência no ensino e na aprendizagem de idiomas modernos na Europa, mas com respeito pelas tradições e sistemas nacionais.

Este também indica a necessidade da prática nessa aprendizagem, de modo a utilizar eficazmente a língua, como também criou uma base comum para as qualificações de seis níveis de competência, tanto para manuais, a avaliação, orientações políticas e legislativas, como em programas curriculares nos estados europeus e outros, sendo hoje em dia utilizado praticamente no mundo inteiro, e ainda se define por uma abordagem virada para atuação no uso e na aprendizagem das línguas vivas.

Segundo Ferraz e Belhot (2010), baseando-nos na taxionomia de Bloom de 1956, proposta por Bloom, Englehart, Furst, Hill e Krathwilh e com a revisão e atualização pela Associação de Psicologia Americana em 2001, existem seis categorias do domínio cognitivo, isto é: 1. Conhecimento; 2. Compreensão; 3. Aplicação; 4. Análise; 5. Síntese; e 6. Avaliação. Porém, estes aspetos evidenciam-se como sendo pouco aplicados aos que hoje em dia se quer e se faz no plano educativo e de ensino, por isso a construção taxionómica foi revista por Anderson, Krathwohl e Airasian no mesmo ano deste século, tendo a nosso ver um emprego mais apropriado. Assim, a tabela bidimensional, aceite atualmente e desenvolvida pelos autores antecedentes, categoriza este modelo na seguinte perspetiva: 1. Lembrar; 2. Entender; 3. Aplicar; 4. Analisar; 5. Sintetizar; e 6. Criar – o que de acordo com a natureza do *QEER* está inevitavelmente ligado ao *Programa* de L.E. espanhola, no entanto o seu significado tem uma maior conexão à “enorme complexidade da linguagem humana, analisando a competência em língua nas suas diferentes componentes” porque “a comunicação envolve todo o ser humano” (Conselho da Europa, 2001, p.19), que em consequência recorda, pela noção

de texto complexo e na progressão da aprendizagem por ano de escolaridade, o *Programa de Português do Ensino Secundário*.

O resultado desta evolução e conforme é indicado por Claire Bourguignon (2010), a abordagem didático do *QEER* determina que se principia desde o conhecimento chegando à competência numa lógica acional (Anexo 4 e 5) – “um enfoque comunic’acional” (p.33), ou seja,

“os conhecimentos e as capacidades representam recursos para o aprendiz, querendo dizer potencialidades. Antes de sê-lo, estes recursos devem ser apreendidos e dominados. Existem níveis diferentes de alcançá-los. Cada etapa de domínio corresponde ao grau de apropriação de um conhecimento e de uma capacidade. A competência advém da utilização estratégica desses recursos” (p.26).

No que diz respeito à avaliação, o *QEER* está sempre associado, em função do aluno, na realização, no desempenho e no cumprimento das tarefas, quer sejam elas mais ou menos complexas, mas é certo que o grau de complexidade será variável, o que faz com que a mobilização e operacionalização de conhecimentos e capacidades também o sejam. Em vez de grelhas de avaliação e para que esta não seja vislumbrada como uma «prova», Bourguignon (2010) recomenda que se fale de «fichas», termo que porventura tenhamos de completar com o vocábulo «formativas», por conseguinte já não se tem em conta as ideias interligadas ao conceito de «resultado», mas sim de «nível» – sendo de

“consenso generalizado à organização da aprendizagem das línguas e a um reconhecimento público dos resultados para os aprendentes: utilizador elementar - A1 (Iniciação) e A2 (Elementar); utilizador independente - B1 (Limiar) e B2 (Vantagem); Utilizador proficiente – C1 (Autonomia) e C2 (Mestria)” (Conselho da Europa, 2001, pp.47-48).

Por esse motivo, estas grelhas são feitas a partir dos critérios e dos descritores de proficiência, estabelecendo pontos de referência que são, por seu turno, o objeto da aprendizagem de nível para nível.

Em conclusão, o *QEER* é uma ferramenta que tem a possibilidade e o alcance de criar partilha de experiências a nível nacional e internacional (sobretudo no espaço europeu) quanto à reestruturação, produção e aplicação de reformas das políticas de aprendizagem das línguas, visando uma avaliação de maneira formativa e a atribuição mais realista dos níveis de competência dos alunos, assumindo ainda a perspectiva de atividades entre pares num conjunto e formato de práticas unificadas. Deveria então aumentar a sua introdução e aproveitamento nas escolas a diversos níveis:

administrativo-burocrático; no material pedagógico, existindo uma espécie de alinhamento com os manuais propostos pelas editoras; e na preparação dos professores; não esquecendo que também será necessário monitorizar o desenvolvimento e os progressos alcançados, recorrendo à investigação para verificar as ocorrências sociopolíticas relativas à aprendizagem, registar e estabelecer indicadores, gerar mais debates, elaborar diretrizes práticas e consolidar a posição das línguas vivas.

A Prática de Ensino Supervisionada foi baseada com fundamento na utilização, no recurso e na aplicação dos documentos analisados e criticados neste capítulo, com maior incidência nos *Programa e Metas Curriculares de Português (Ensino Secundário)* e *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3º Ciclo (Ensino Básico)*, sendo que, por isso, num enquadramento e encadeamento racional tentaremos comprová-lo no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II – Prática de Ensino Supervisionada

2.1. O conceito de Prática de Ensino Supervisionada como mais-valia

Em termos históricos, segundo Shulman (1987) e Hollingsworth (1989), as preocupações com o reconhecimento, a preparação e o treino dos comportamentos necessários e eficientes para garantir um ensino eficaz e atingir níveis de aceitabilidade e desejáveis despertaram e emergiram entre os finais dos anos 60 e o princípio da década de 80, do século XX. Alturas essas em que se explorou e investiu em áreas correlacionadas com o aprender a ensinar, as quais se reportam à cognição (processos mentais), às crenças e às atitudes, condutas e procedimentos dos docentes em contexto de sala de aula.

Posteriormente, os estudos e a investigação concentraram-se noutras características, que se direccionam para o que pensam os professores: daquilo que praticam; as especificidades das comunicações e relações que ocorrem na aula; e a heterogeneidade (a sala de aula como esfera de circunstâncias complexas, dinâmicas e variáveis) existente e com que trabalham.

Hoje em dia, são aceites várias abordagens, tal como as supramencionadas, no entanto a natureza dessas posições incluem as temáticas de complexidade, interatividade, dinamismo e idiosincrasia na aprendizagem de como ensinar, isto é, para os professores neófitos é o que se reporta às influências interrelacionais de carácter individual, coletivo e conjuntural, o que ainda abrange a qualidade da experiência/prática de aprendizagem que é/foi proporcionada, o apoio da supervisão e a qualidade no ambiente escolar em que são acolhidos – aspetos conotados como relevantes na construção do eu, do tornar-se e ser professor.

Em consequência, a Prática de Ensino Supervisionada faz parte da formação de professores, envolvendo conhecimento, investigação e a inter-relação entre a teoria e a prática, na qual os professores – em formação e exercício –

“se implicam individualmente e/ou em equipa em experiências de aprendizagem através das quais adquirem e/ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, o que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da Escola com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (García, 1999, p.26).

Este mesmo processo sustenta-se na legislação, anteriormente descrita, estando em estreita ligação no ponto de vista desta constituir e servir como base para esta etapa, de modo a incluir os estudantes/estagiários que pela primeira vez estão a preparar-se para

serem professores, bem como aqueles que possuem experiência na área e/ou já lecionaram, estando já habilitados para a docência.

Para estes últimos, nos quais nos enquadrámos, considera-se que é pertinente que realizem a Prática da mesma forma que os formandos que ainda nunca tiveram contacto com o ambiente escolar, isto é, que a efetuem completamente e passem por todo este procedimento. Alguns dirão que se trata apenas de repetir um percurso precedentemente realizado, o que para outros estaria errado, dado que nunca podemos sentenciá-lo antecipadamente, sem o experimentar e muito menos segundo critérios de reprodução/duplicação, de algo já cumprido e de prejuízo temporal, sendo este juízo pouco fidedigno e nada realista para avaliar este processo. A nosso ver, a visão e vivência da Prática de Ensino Supervisionada concebe-se como algo que devemos sentir, ser sentido, palpar e tocar-nos, um complementar e uma renovação de experiências passadas, um revigorar de conhecimentos e da sua aplicação, tal como ainda uma oportunidade de (re)fazer (o que não significa reiterar o que foi feito em anos anteriores, mas sim inovando), pôr em prática os novos saberes, evoluir na sua ação, progredir em termos pedagógicos e didáticos, aprender a trabalhar individualmente e/ou em equipa e adaptar-se às mudanças de conteúdos e metodologias – resumidamente, podemos referi-la como uma fase de aquisição, desenvolvimento potencial, aperfeiçoamento, enriquecimento e colaboração.

Ensinar equivale à dinâmica de uma relação num microssistema que é a sala de aula e é através da Prática de Ensino Supervisionada que esta interação se cria e se constrói, fazendo do ofício de professor uma atividade relacional, na qual a descoberta do saber estabelece-se no e pelo vínculo existente entre professor e alunos. A comunicação é, em suma, a base do que se perpetua com os educandos, de maneira a partilhar uma mensagem para que estes possam apropriar-se dela, integrando-a em si e, sobretudo, empregando-a à sua maneira e proveitosamente. Podemos dizer que as teorias adquiridas acerca do ensino misturam princípios de inspiração behaviorista, numa conceção do aprender a ensinar em que a competência deve prevalecer com eficácia, e realizações humanistas, onde o desenvolvimento pessoal, a autonomia dos futuros professores e o ato de refletir a propósito da ação e sobre ela assumem a centralidade de todo o processo.

Assim, a PES permite ao professor-estagiário iniciar o seu ciclo quanto ao desenvolvimento, à aprendizagem e à socialização profissional para se tornar professor. Talvez possa não ser entendida como tal por todos, no entanto a PES é uma das fases de

maior destaque e certamente inigualável na formação inicial dos futuros professores, o que é corroborado por Simões (1996) que menciona ser “indubitável que, no decurso da carreira, poucos períodos se comparam a este em importância” (p. 132).

Todavia, como já foi indicado anteriormente e apesar da relevância deste processo, ele não se esgota na sua parte inicial, sendo que deve ter uma panorâmica contínua, ao longo da vida e da carreira, passando por fases diversificadas na construção do que é ser professor, nas ações e relações pedagógicas, nos conhecimentos e saberes curriculares, na didática, na deontologia e ética, bem como na própria cultura escolar, tendo sempre em conta e atenção na prática da reflexão e na reflexão sobre a prática – num contributo de mutualidade, integridade e coerência da profissão de qualquer docente.

Esta ideologia reflexiva está unida aos próprios fenómenos evolutivos que tem sofrido a Escola, o que faz com que a elaboração de um relatório de prática de ensino supervisionada adote essa mesma matriz crítico-reflexiva, ou seja, o assumir que o desenvolvimento profissional docente não resulta apenas de processos acumulativos (que reúnem cursos académicos, formações, conhecimentos e/ou técnicas), mas sim de entrelaçar copulativamente “um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p.25).

Segundo essa visão, este «trabalho de reflexividade crítica» concentra-se na dimensão singular (pessoal) e profissional, como se de uma examinação apreciativa e analítica se tratasse, em que se agrupa noções de responsabilidade e (auto)formação – é, segundo o modelo ecológico do desenvolvimento humano desenvolvido por Urie Bronfenbrenner, uma perceção da “dinâmica dos processo sinérgico de interacção sujeito-mundo [ambos em constante crescimento e transformação] na riqueza da sua intercontextualidade e no seu potencial de desenvolvimento” (Alarcão & Sá-Chaves, 1994, p.204), ou seja uma espécie de introspeções e/ou *insights* das extensões da realidade dinâmica e complexa nestes trajetórias académico-profissionais.

A Prática surge na sua vertente vocacional como uma espécie de treino intensivo, na qual vários aspetos devem ser identificados e apropriados pelos professores-estagiários, sob a forma de uma moldagem à(s) turma(s) atribuída(s) e pertencente(s) ao(s) respetivo(s) professor(es) cooperante(s) e ainda através das diretrizes e feedback fornecidos por esses (relativos à escola) e do/a orientador/a (da instituição de ensino superior), o que intenta e diligencia um alargamento das representações nocionais do que é ser professor, contribuindo para eventuais alterações dos conceitos prévios quanto a esse facto e à obtenção dos conhecimentos sobre como ensinar.

Converter-se professor é viver a transição do papel de aluno para o de professor e por mais que já possa ter sido realizado este processo, este nunca deixará de ser um (re)contactar com a instituição Escola e a profissão (no caso de não se estar a exercer), que por sua vez nunca abandonará uma nova e/ou diferente percepção do impacto da Prática de Ensino Supervisionada no desenvolvimento de índole da docência. Como é o último ano de formação inicial, período de aproximação mais ou menos teórico da fase seguinte, esta passagem prende-se com uma transferência de desafios e vivências de capacitação e de integração neste mundo, o que não obstante não significa que encerra e fecha determinadamente a via académica.

Podendo ser ou não a oportunidade de estreia neste ofício, o que se pode tomar como certo é que esta experiência consiste no experimentar diretamente, observar e interagir, refletir e ensinar, e também socializar e desenvolver potencialidades antes instruídas, assumindo ainda um novo conjunto de papéis, desafios, responsabilidades e situações de crise e/ou conflito, de mediação, de níveis cognitivo, afetivo, psicossocial e comportamental.

Logo, nesta etapa espera-se destes professores neófitos destrezas e aptidões nos planos do pensamento e reflexão críticos, análise, compreensão e gestão das situações de sala de aula e do ambiente escolar, competências nas dimensões inter e intrapessoal, das emoções, dos comportamentos e das ações. Isto é, indivíduos capazes de captar e incorporar profundamente e de modo adaptativo, diferenciado, integrativo e inclusivo esta nova condição, mudança e evolução para o mundo do trabalho e adulto.

Para terminar, por mais que a dimensão do aprender a ensinar sejam um dos objetivos principais da PES, esta até pode permanecer, nalguns momentos, em segundo plano, pois a reflexão sobre a ação aparece combinada à aquisição de experiência(s), porém também deriva e advém do contacto que se cria e firma, lembrando que a observação realizada a princípio se conota como uma das etapas de maior saliência em todo o processo.

2.2. Reflexão acerca da Prática de Ensino Supervisionada

A reflexão aqui elaborada a propósito da Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel, em Estremoz, é mediada de acordo com diversos elementos interiores (características, personalidade, interesses, expectativas e necessidades) e exteriores (conjunturas: Ministério e legislação; sociedade; universidade; escola; professores; e alunos). Não olvidando que na linha do modelo de

formação adotado tem de estar uma essência investigativa, pondo em uso um ensino mais reflexivo possível, que inclui o usufruto de estímulos na utilização inteligente das competências e estratégias, sendo um dos objetivos principais: “desenvolver a reflexão dos professores em formação através da análise dos resultados da investigação sobre o ensino” (García, 1999, p.36) – matéria que será objeto a desenvolver neste mesmo capítulo, na parte Componente letiva – Aulas lecionadas.

Por sua vez, a Prática de Ensino Supervisionada é o elemento iniciático fundamental de suporte em toda a fundação do que é ser professor, reunindo nele um conjunto coerente dos saberes científicos e pedagógicos das competências necessárias à docência, isto é, encontramos implicitamente nela uma preparação científica e um profundo conhecimento dos conteúdos de ensino.

Não sendo a primeira experiência a este nível, não deixa de ser uma espécie de reintrodução no meio escolar, após alguns anos, visto que nunca houve possibilidade de lecionar numa escola em Portugal, a não ser no Estágio Pedagógico, efetuado na licenciatura de Línguas e Literaturas; Variante Português e Francês – Via Ensino. Por isso, esta Prática é considerada como mais um degrau para a carreira docente, o que conseqüentemente representa uma fase decisiva na própria trajetória da profissão e do ponto de vista individual.

Esta análise é, como diria Alarcão, “um conjunto coerente de documentação”, experiências postas em prática e vivências “reflectidamente seleccionadas” e optadas, “significativamente comentadas e sistematicamente organizadas e contextualizadas no tempo, reveladoras do percurso profissional” (2003, p.55). Qualquer que seja a maneira da abordar a PES, ela constitui uma espécie de autorrelato que se constrói em torno do objetivo de se avaliar a si próprio, aprender com os erros cometidos, corrigindo-os e melhorando estes aspetos, é igualmente a última experiência no final de curso, bem como, neste caso, coincide com a (re)estrela no universo escolar e da docência. É, neste caso, a forma dos professores-estagiários se desenvolverem singularmente, refletirem e questionarem as suas ações, edificarem e moldarem da melhor forma possível o seu estilo e exercício do ensino.

Deste modo, o valor formativo da confeção de um relatório de prática de ensino supervisionado sustenta-se “através de um discurso narrativo do próprio formando”, cujo é “organizado em reflexão pró-activa, interativa e pós-activa” (Sá-Chaves, 2000, p.15), que fornece documentalmente o conhecimento adquirido por observação, prática, tentativa e experimentação, expondo o desenvolvimento integrado numa envolvimento

das “competências tais como criticidade, autodireção, criatividade e inovação” (Vieira, 2008, pp.53-54) na transformação de teorias em práticas profissionais, o que também manifesta uma construção de melhoria qualitativa de ensino dessa oportunidade de desenvolvimento profissional do professor.

Para concluir, o triplo movimento sugerido por Donald A. Schön (1987) potencia e ainda encaixa neste enquadramento, ou seja, “o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação” (pp. 22-40), constituindo na sua esfera definitiva como um balanço retrospectivo na produção, modificação, consolidação e redefinição pessoal e profissional desta (auto)formação participada, o que é corroborado e completado pelo ponto 2. do Artigo 40.º do *Estatuto da Carreira Docente*, indicando que o processo de avaliação “docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional” (Ministério da Educação, 2007, pp.508-509).

É com base nesses ideais que em seguida se constroem, relatam e estruturam as subsequentes reflexões, que aparentam ter um seguimento atípico mas que no seu conjunto refletem as ocorrências sucedidas, quase de um ponto de vista cronológico e espacial, como também contextual e particular.

Assim, a disposição elegida distribui-se por:

i) Observação e registo: devido a ter sido o primeiro contacto estabelecido após a receção na escola, tendo ocorrido numa fase inicial nas turmas de 10º ano de Português e posteriormente, no princípio do segundo semestre na turma de 7º ano de Espanhol – momentos de sucessivas examinações das aulas, das formas de lecionar e das atividades propostas e realizadas pelas professoras cooperantes; tal como observar os alunos, incidindo sobre a sua colocação na sala de aula, a sua maneira de ser em aula e na relação pedagógica existente entre alunos-professora, sendo que esta última envolve a atenção e o cuidado no trato, no ensino e na aprendizagem, nos benefícios e aprendizagens retirados, e ainda a afinidade que é estabelecida entre aluno-aluno;

ii) Observação em contexto: da qual sobressai, através de notas de campo (configuração de anotação, arquivo e tratamento elegida), diversas caracterizações e determinações aspetuais das descrições e significações observadas e verificadas – fenómenos e situações referenciadas como marcas e marcos dos alunos, da turma, a nível geral, das professoras e da Escola. De todas elas, prevaleceu o foco quanto: ao local e ambiente; os sujeitos (estudantes) no que diz respeito a atitudes,

comportamentos, interações e relações; as docentes segundo a postura, os aspetos atitudinais, o relacionar (relação pedagógica), o processo de ensino/aprendizagem e a(s) metodologia(s) utilizada(s); acontecimentos pontuais e peculiares a tomar em conta para as fases posteriores (participação, motivação, criatividade, ligação); e ainda alusões e indicadores em relação ao observador;

iii) Planificação: que evidencia a primeira experiência de planificar uma aula, o que vai para lá do que já foi feito durante o curso. Encontrando-nos já *in loco* e numa situação praticamente autêntica, na qual as turmas atribuídas estão definidas, há que aplicar concretamente e com consistência o que se apreende dos saberes e conhecimentos e, como não poderia deixar de ser, do que se espelha e advém das observações efetuadas previamente – tendo o foco centralizado nos alunos, enquanto turma e coletivo, e ao mesmo tempo de maneira individual;

iv) Orientação: têm um papel indicador e direcional do que foi anteriormente analisado nos alunos, assim como na primeira estruturação de uma aula. Determina-se como relação colaborativa e progressiva, a qual é conduzida por um feedback necessário, que até confere um direcionamento de melhoria e aperfeiçoamento, indo além de uma simples e superficial guia. Esta liga-se aos laços gerados, os quais também têm imensa relevância, mediando e verificando, durante todo o tempo, o real e proveitoso processo de formação dos futuros professores;

v) Componente letiva – Aula lecionadas: constitui os momentos de verdadeira ação do que é ser professor, ademais de todos os outros. São de facto os ápices circunstanciais e situacionais de todo o estudo efetivado e trabalho desenvolvido até então, mesmo que não sejam algo definitivo, singular e único no decorrer da PES, as aulas concedidas aos professores neófitos são de extremo valor e possuem um peso enorme no seu caminho enquanto profissionais de educação, tendo, por assim dizer, a essência da visão humana e laboral por parte do candidato a professor.

2.2.1. A observação e o seu registo

A observação de aulas é uma operacionalização estratégica e de desenvolvimento profissional oriunda do modelo de supervisão clínica, desenvolvida nos Estados Unidos da América, na década dos anos 60 do século passado, e foi apresentado por Alarcão em 1982, em Portugal.

Observar é uma das formas “do homem inteligibilizar o mundo” (Dias, 2009, p.175), o que para além da recolha de dados para investigações e estudos, é, de maneira

idêntica, “o principal meio – se não o único – de conhecimento do aluno, meio esse que deverá ser a principal fonte de regulação da atividade do professor e dos alunos, constituindo a base da avaliação de diagnóstico e formação” (Estrela & Estrela, 1978, p.57). Esta também é a técnica propícia a adaptar ao longo da Prática de Ensino Supervisionada por parte dos professores neófitos, em todas os seus momentos (como por exemplo, na fase inicial, no final de cada período letivo, após provas escritas e/ou apresentações orais, e durante qualquer aula). A observação que se realiza terá sempre uma conotação quanto ao meio natural em que ocorre, isto é, no seio e no foco de toda a ação – a sala de aula.

Reunindo consenso geral, o modelo clínico pode apoiar a observação de aulas e a reconstrução das práticas dos professores que, com objetivo de as melhorar, é adaptado e composto por “três fases principais: pré-observação → observação → pós-observação” (Vieira, 1993). Os três tempos aqui descritos fazem referência a ciclos, que na nossa posição não podem ser interrompidos, ou seja, devem ser continuados porque são a forma de poder chegar-se à meta que se pretende – o sucesso na aprendizagem dos alunos. No entanto e podendo decorrer em várias ocasiões selecionadas, as observações, que são feitas, terão sempre um teor de melhoria da qualidade das práticas, da regulação no processo de (auto)formação e de uma avaliação sistemática quanto à sua eficácia. Julga-se a observação segundo este ponto de vista, já que ela é a referência e a base de partida da Prática de Ensino Supervisionada, sendo através dela que se captam as primeiras impressões, que o primeiro contacto é facilitado e que se descobre o mundo dos estudantes, da sala de aula e da relação já criada entre professor cooperante e os seus alunos.

Por vezes, analisar os comportamentos que ocorrem na turma não é considerado suficiente para aperfeiçoar o processo didático. Este aspeto não deve ser o único a ser tido em conta, pois o comportamento pode nunca refletir a totalidade da estrutura individual de cada aluno. Deste modo, é necessário incluir, na observação efetuada, um carácter de desenvolvimento, que faculta uma maior reflexividade, executando-se “mediante um processo de colaboração e de cooperação” para “não se centrar exclusivamente no comportamento e atividades desenvolvidas”, mas sim na pesquisa analítica “dos aspetos cognitivos” (Serafini & Pacheco, 1990, p.7).

Apesar disso e seja qual for a base modelar adotada, a observação em contexto de Prática de Ensino Supervisionada obriga qualquer futuro docente a uma atitude crítica e uma postura de responsabilização a respeito do (re)pensar no ato de planificar, na

(re)definição de objetivos do processo de ensino/aprendizagem, em direção à (re)construção das práticas pedagógicas. Logo, a própria observação é uma (re)configuração que permite atuar sobre a ação, visto que apoiando-se nela e escrutinando-a, o professor consegue retirar informação palpável, posteriormente recolhida, para elaborar e moldar as estratégias apropriadas a cada turma, aluno e situações educativas. A partir deste facto e mesmo não havendo apenas um modelo de bom professor em investigação, o estagiário deverá desenvolver uma abordagem holística ou de compreensão integral, permitindo-lhe ser crítico e construtivo, sendo que Albano Estrela apresenta os seguintes critérios:

“reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reações dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes; e realizar a síntese entre a teoria e prática” (1994, p.58).

Por fim e conseqüentemente, o que importa aqui realçar acerca da observação em si é saber que olhar nem sempre significa ver (profunda e verdadeiramente), o que com efeito não se pode entender como observar, porque este conjunto de dados, além da sua recolha, codificação, estruturação e interpretação, precisam da atribuição de sentido e aceção, ou seja, o que segundo A. Estrela (1994, p.13-14) entre olhar e ver passa-se da dimensão subjetiva à objetiva.

2.2.2. Observação em contexto

Quanto à observação realizada nas turmas da Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz, procedemos a momentos de observação e naturalmente várias aulas observadas, através dos quais tentámos fixar-nos em diversas situações em que se produziram comportamentos e fenómenos, a fim de obter elementos que possam asseverar uma interpretação mais concerta e realista.

Para tal, foi necessário ter um treino prévio, o qual foi realizado no decorrer do primeiro ano do Mestrado mas que, apesar de ser pouco consistente e feito individualmente, não deixando o professor em formação desamparado e “entregue a si próprio: às suas projeções, aos seus fantasmas, aos seus quadros conceptuais mais ou menos limitados e limitadores” (Estrela, 1994, p.57); todavia este deve colocar-se de modo crítico perante os professores cooperantes da instituição de ensino que o recebe, sendo estes “modelos que constituem polos de referência indispensáveis”, os alunos aos

quais terá de assegurar aulas, com um sentido de responsabilidade pela aprendizagem e eficácia no ensino, tendo a habilidade para reconhecer as ocorrências e as suas afinidades, – porém deverá construir “um estilo pessoal em interação com as variáveis da situação”, examinando, decompondo, adotando e/ou declinando-as numa perspetiva consciencial (Estrela, 1994, pp.57-58).

Foi escolhido o carácter naturalista para as observações realizadas, pois este proporciona uma distanciação da posição do observador, convencendo-se nos princípios de não-interferência e de não-participação. Para além disso, ainda que se proceda a uma acumulação de dados, das situações/fenómenos selecionados ou não, consoante o decorrer das aulas, dos períodos e de acordo com as ações subsequentes do processo de ensino/aprendizagem, as observações efetuadas nunca se desprenderam de uma análise rigorosa, tendo uma preocupação com a precisão do que se pretende observar e/ou verificar, – sendo passível que os registos possam ser fundidos uns com os outros.

Embora seja impossível anotar tudo o que se passe numa sala de aula durante noventa minutos, devemos ser sensíveis à possibilidade de alguns factos passarem ao lado do observador, o que leva a ter em conta que a análise praticada tenderá a ser intrinsecamente com continuidade e atualização, tendo imparcialidade no registo e não ser influenciado pela sua própria avaliação do que está a ocorrer. Logo, centra-se na descrição do observado, o que elimina a formulação de inferências que não pode determinar o trabalho de observação realizado, isto em relação ao momento em que os dados são retirados.

Contudo, se a observação naturalista consiste numa descrição e interpretação mais objetiva, não podemos deixar de inferir no sucedido, não somente no que é subjetivo quanto ao que é retirado, mas sim na reflexão sobre e a propósito dessa informação, já que, com base no modelo ecológico, também desempenha e possibilita a enunciação de hipóteses da situação/fenómeno. Por sua vez, a reflexão da observação deve ser praticada após a observação, permitindo um distanciamento, ainda morno, dos sucedidos, o que a nosso ver não teve um impacto abstrativo, pelo contrário foram momentos essenciais de contraposição ideias, de confrontação com teorias e possibilitou algum pensamento divergente.

Ainda que refiramos a reflexão pós-observação como a melhor escolha, esta também poderá ocorrer durante a mesma fase observativa, no entanto essa decisão e consequente ato implicaria a paragem dessa ação, o que poderia deixar de fora outros elementos, que

consideramos ser um corolário mais nefasto do que positivo com o verdadeiro papel da observação, podendo levá-la a uma mera descrição de aspeto impressionista. Sendo como for e não podendo ser descartado o poder inferencial, deve existir uma articulação entre a observação e reflexão desta, pois mesmo que não traga resultados e garantias concretas e cientificamente objetivas, a eventual intersubjetividade abre portas à própria introspeção, criação de práticas, ajuda na sua planificação e concretização dessas de uma forma mais responsável e consciente.

Nesse aspeto e no caso particular, todos os registos efetuados nas observações foram elaborados sob o formato de notas de campo, isto é, registos coletados durante esse processo, como instrumento de recolha de dados para pesquisa qualitativa. Estas anotações tinham certos objetivos traçados previamente, o que delimitava o foco investigativo, mas nem sempre se cumpriu essa condição, porque foi considerado necessário e marcante averiguar qualquer fenómeno que sucedesse e as situações decursivas das aulas observadas.

No entanto, estabelecemos que as anotações efetivadas deveriam ser feitas o mais próximo possível do momento da observação do fenómeno/situação em si e que na eventualidade de sermos observadores participantes esta seria inviável, visto que a interação com o grupo poderia adulterar e comprometer o decurso dos acontecimentos.

É importante revelar que as notas de campo retiradas foram concebidas individualmente, não pelo facto de não ter sentido ser um trabalho de grupo e cooperativo, mas sim porque foi o pretendido pelas colegas da PES. Consequentemente, o registo incluía o dia, o local, diferentes horas (de acordo com as ocorrências e os períodos de duração dessas), o número das lições e o respetivo sumário, a codificação/simbologia dessas observações, como ainda espaços para falas/citações do sujeitos observados caso fosse pertinente, outro género de anotações e comentários do observador, sendo que num sentido lógico, a mudança de parágrafo e/ou o traçar de uma linha divisória estabeleceria uma nova situação observada. Por fim, salienta-se que as anotações não tiveram um tipo de material específico e ficha pré-elaboradas, estas foram folhas avulsas, de maneira a não chamar tanto à atenção para este facto por parte dos alunos, – o que apesar desse cuidado foi um evento que sucedeu na primeira aula observada do 7º ano de Espanhol - Língua Estrangeira, ao qual a própria docente encaminhou o aluno a questionar-nos, no final da aula, a propósito do retirar de notas (incidência que acabou por não acontecer).

Após sermos apresentados à professora, aos alunos, deu-se início ao processo observativo, o qual se prendeu com a descrição de aspetos mais básicos do contexto, mais propriamente acerca das seguintes circunstâncias:

1- O local e ambiente onde foi efetuada, através de um croqui que ilustra a disposição do espaço físico, que envolve os móveis (carteiras/mesas dos alunos), o quadro de giz, a tela de videoprojeção, o videoprojector, os placards, a secretária da docente, o computador da docente, outros móveis (como os armários), os bengaleiros, os pontos onde se localizam a porta e as janelas;

2- Os sujeitos/alunos em relação as suas formas de estar e ser na aula, inclusive comportamentos (sejam eles apropriados ou desapropriados consoante a análise), aos atos de fala praticados, que englobam diálogos e interações (permitidos e não permitidos), à troca de opiniões, isto na vertente do falar entre aluno-aluno e aluno-professora;

3- As professoras cooperantes no que diz respeito à postura, atitude, maneira de se relacionar com os alunos, a nível de ensino e da aprendizagem, isto é, na relação pedagógica, assim como os modos e métodos de ensino;

4- Eventos “especiais” que podem estar em conformidade com assuntos que acontecem na aula, como a participação ativa dos alunos, a interação que criam entre eles e que é criada pela professora, a aplicação dos conteúdos de forma adequada e/ou não adequada, o gosto e agrado pela matéria dada e apreendida, e ainda momentos diversos, como os de conflito e possível mediação, bem como conjunturas cooperativas e colaborativas;

5- As atitudes do observador que, tem um carácter mais relativo e pertencente ao campo das interpretações, são pontos de vista que não poderão ser entendidos como generalidades, levando, por isso, à tendência de ter a um certo cuidado nas suas apreciações.

Completando os temas acima expressos:

1- A situação inicial atentada deu-se para com a(s) própria(s) sala(s) de aula da Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz, estabelecimento que foi sujeito a uma intervenção, mais especificamente uma requalificação e remodelação, por parte da Parque Escolar de 2009 a 2010, para satisfazerem requisitos de conforto, segurança e acessibilidade. Além das infraestruturas, o estabelecimento de ensino possui excelentes equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos, estando assim ao serviço dos seus

alunos e da população, perspetivando continuamente um ensino de qualidade em todas áreas do saber. O primeiro impacto revela-se com a parte exterior do edifício (Anexo 6), conferindo-lhe qualidades de recomeço e renovação, o que é acentuado no seu interior com um nova identidade, modernização e adaptabilidade aos tempos, estando todas as salas de aula apetrechadas com computador, videoprojetor, telas de videoprojeção, conexão à Internet, nalgumas delas quadros interativos, quadro branco e mobiliário mais recente.

Quanto às próprias salas de aula (Anexo 7), estas podem não ter a organização esperada, isto é por grupos de duas carteiras individuais, sendo que foi o que aconteceu neste caso concreto, em que o grupo central de carteiras era composto por três individuais e os grupos de lado direito e esquerdo por duas (Anexo 8). Por não estar tão familiarizado com este género de disposição e constituição de sala de aula, este mesmo ordenação, por mais que cause alguma estranheza e surpresa, leva a refletir na eventualidade de poder ser uma vantagem no processo de ensino/aprendizagem e constituir uma motivação na vontade de aprender, bem como uma mais-valia na e para organização de grupos de trabalho, debates e partilha de opiniões.

Outro ponto de grande destaque na questão das salas, prende-se com a fonte de luminosidade dessas, isto é, por um lado temos o fornecimento primário ou natural do Sol e por outro a sua emissão artificial com recurso a objetos que recriam parcialmente, simulam e/ou corrigem os resultados da primeira. Esta é uma matéria que pode parecer ter pouco valor para a medida educacional, no entanto atenta-se que em relação a motivação, a atenção, a concentração e eloquentemente pode influir a respeito da aprendizagem. Neste caso, houve um cuidado particular no aproveitamento da luz solar para que os efeitos que esta produz possam regular os ritmos biológicos, poupar energia elétrica e trazer maiores benefícios ao ambiente de cada espaço.

Se se crê que se trata apenas de uma mera coincidência, não o é de facto, porque requalificar implica interesses de melhoramento, os quais não estão de acordo com padrões de estética e arquitetónicos, mas sim e sobretudo em conformidade nas vantagens, contributos e influências que a luminosidade obtida por janelas grandes e pode refletir nos alunos nos tempos de aula e nos docentes na hora de lecionarem. As cortinas utilizadas de uma textura opaca são elementos obstrutores à distração, ao alheamento e à perturbação, direcionando o foco de atenção no próprio espaço físico, social, de comunicação e do aprender, sem bloquear a entrada de luz natural.

Por fim e numa linha de conjugação entre espaço e tempo da e na sala de aula, a sua ocupação na escola denota envolvimento da existência do espaço nela e do tempo para preenchê-lo através dos horários preestabelecidos, o que manifesta a importância do estar de maneira completa. Quer dizer que a simples presença nesse lugar pode não ter o significado de se encontrar ali, já que esta deve ser complementada por mais do que proporções cronológicas, atribuindo e dando tempo para ser-se presente nele, o que porventura cria a sua especificidade. Logo, a sua exclusividade só é preenchida pela própria unicidade da atividade desenvolvida no seu interior, distinguindo-a de qualquer outro tipo de espaço.

2- Quando pensamos nos alunos, muitos são aqueles que os definem pelo comportamento e as atitudes que têm nas aulas, esquecendo-nos que o propósito do ensino não se trata em julgar, estereotipar e/ou ter a ideia fixa no pensamento de que um aluno nunca mudará. Estas três indicações estão completamente erradas e são prejudiciais para qualquer professor, investigador e/ou observador, visto que se manifesta um descrença no seu próprio trabalho e nas possibilidades que se tem de cumprir e chegar a algo melhor.

É certo que os alunos que se situam em idades cumpridas entre os 12 e os 18 anos, estarão numa fase da sua vida em que muitas são as mudanças que os afetam, o que faz com que a pré-adolescência, a adolescência e a pós-adolescência envolvam estádios de desenvolvimento bastante diferentes daquele de um adulto, como é o caso de um docente e/ou outro(s) interveniente(s) no seio escolar. Não obstante e sendo adulto, responsável e consciente da sua missão, deve ter-se presente que a tenção da educação é a evolução e o crescimento individual e coletivo do ser humano, mesmo que por vezes ser professor e ser aluno não combinam de forma tão satisfatória como seria o desejado. O que nos leva a estimar que além da educação, o ensino é com certeza um dos maiores desafios da humanidade, no qual o aluno é o seu centro, o que racionalmente conduz o professor a ter diferentes papéis, isto é, como participante e (inter)atuante em todo o processo, de modo a influir e exercer o seu ofício sobre essa centralidade, tendo sempre uma visão evolutiva, de crescimento e melhoria.

Por isso, no que diz respeito às maneiras de estar e ser dos alunos dentro da sala de aula, envolvendo os pontos de vista comportamentais e atitudinais, há que saber determinar e compor regras, que não sejam apenas unidirecionais, mas que tenham que ter em atenção os alunos e dos docentes, sendo que para isso a melhor estratégia passa pela elaboração e construção conjunta, numa espécie de mediação e resolução de futuras

situações e eventuais «conflitos». Assim, acredita-se que o envolvimento cooperativo e colaborativo dos alunos nas mais diversas conjunturas possam atenuar e/ou travar contratempos, contrariedades, dificuldades e questões mais problemáticas.

Em evidência a prática do diálogo e da interação é talvez o elemento-chave de possíveis melhorias nas práticas letivas e na relação com os estudantes, deixando de lado o carácter arbitrário e instalando uma maior liberdade, ou seja, uma racionalização efetiva de cada interveniente, de forma a serem protagonista todo ao longo do processo e participarem com eficácia e sinergicamente, através de uma índole e cunho mais diplomático. O respeito mútuo e um bom entendimento são mecanismos e motores para um ensino e uma aprendizagem mais estimulantes, ricos, variados e úteis. Estes aspetos também podem ser contributos facilitadores na promoção da equidade, da inclusão e do sucesso escolar.

Observar o(s) aluno(s) não admite apenas uma linha analítica, porque é importante ver cada aluno individualmente, mas também se deve contar com a sua inserção no conjunto de turma. Esta observação não pode ser simplesmente a nível superficial, é necessário que haja um aprofundamento do conhecimento do(s) aluno(s), ao ponto de saber identificar e interpretar manifestações e fenómenos mais diversos. Queremos com isso dizer que é essencial conhecer os elementos constituintes do sujeito, o que numa perspectiva transformacionista possam ser orientados e trabalhados para alcançar alterações, desenvolvimentos e progressos mais benéficos quanto aos saberes e outros conteúdos académicos, como ainda no quadro intra e interpessoal.

Assim, quanto maior for a quantidade e a diversidade dos ângulos de observação realizados, melhor se poderá atuar no seio do contexto e mais precisamente nas situações em concreto, planificando com antecedência, uma devida adaptabilidade e conseguindo valorosa operacionalização sobre a ação educativa e na prática formativa dos alunos – este não pretende ser um trabalho para o resultado em termos quantitativos, pensando nas notas dos testes, das disciplinas, do final de cada período e do ano letivo, porém é uma preocupação e similarmente um interesse para com objetivos qualitativos delineados, do conseguimento satisfatório destes, com o espírito de consolidar etapas, atingir metas e forjar o progresso susceptivelmente gradual de aperfeiçoamento.

3- Também faz parte do processo da formação de professores, o estabelecimento de uma relação saudável para com os professores cooperantes, sendo que neste caso foram duas professoras. Não foi exclusivamente no seio das respetivas salas de aula que este contacto/cooperação foi criado e se fortaleceu no decorrer do ano letivo, o que

contribuiu logicamente para uma dinâmica mais produtiva e eficaz nas atividades letivas a desenvolver posteriormente.

A figura do professor cooperante não se prende meramente a nível representativo enquanto professor daquela instituição de ensino e na qualidade de docente da respetiva disciplina: de Português; ou de Espanhol, no caso concreto da PES. Também foram modelos de apropriação, identificação e reflexão na ação prática e na relação pedagógica. Para além do professor ser já avaliado internamente pela Escola e «escrutinado» pelos seus alunos, os professores neófitos são outros partícipes e interventores do contexto, os quais apreendem as manifestações observáveis dos sujeitos (professoras cooperantes) em situação real, dando significado às atuações por estes desenvolvidas ao longo dos noventa minutos de cada aula.

Os fatores analisados e tidos em conta são diversificados, como por exemplo a postura na aula e o modo de se movimentar. O que em ambos os casos refletiu um pouco de passividade, isto é, houve poucas movimentações na sala de aula, as docentes fixaram-se bastante na sua zona de conforto, a secretária, e muito perto dela, por vezes sentadas e outras de pé. Isto pode não causar um grande incómodo e/ou talvez não ser um contributo indispensável para a aprendizagem dos alunos. Contudo, a falta de dinâmica de movimento cria sem dúvida alguma evidenciou um comportamento distinto no momento de lecionarmos, gerando uma certa monotonia.

Quanto à relação pedagógica estabelecida, ambas docentes conceberam um ambiente propício à aprendizagem, numa atitude de união de grupo, espírito interacional e colaborativo, no qual existiu algum respeito mútuo, algum entendimento e bastantes momentos proveitosos, tanto para os observadores e para as docentes, como para os alunos.

Costuma dizer-se que cada turma faz o seu professor e vice-versa, sendo que em ambas as turmas de 10º ano de Português, a envolvência era muito semelhante, existindo alguma falta de atenção por parte de alguns alunos e/ou pouco interesse na matéria dada e nos conteúdos do *Programa*, ainda se manifestou fraca indisciplina (quanto a divergências entre os próprios alunos, tal como com a docente, sobretudo por ser diretora de turma). Quanto à participação essa era abundante, mesmo quando não era solicitada, o que manifesta um espírito ativo quanto à iniciativa particular e coletiva, notadamente na exposição da partilha de opiniões, o que nem sempre sucedia da mesma forma em relação à aceitação dessas, havendo uma determinada divergência.

Por outro lado, o ambiente da turma de Espanhol era de extremos: algumas alunas (frisando o género feminino) exteriorizavam uma genuína introversão, tendo repercussões pouco positivas na participação, revelando-se fraca e talvez com uma certa vergonha e pouco à-vontade; enquanto, pelo contrário, a maioria dos alunos (de género masculino) e as restantes poucas alunas eram irrequietos e extrovertidos, não tendo, por momentos, noção do volume e do tom das suas vozes (muito alta), bem como das formas de tratamento pouco educadas, o que verifica uma falta apreço uns pelos e com os outros.

Apesar de tudo, a atmosfera dessa turma permitia que se lecionasse os conteúdos programados e planeados. Estas «dificuldades», isto é, foram aspetos reveladores de um trabalho mais exigente, não o sendo no caso contrário e com as outras turmas, na hora de planificar e de dar aulas, tendo isto tudo em linha de conta, implicando meditação e reflexão. Todavia, todos os aspetos, por mais negativos que possam parecer aos olhos de outras pessoas, serão considerados como características peculiares e particularidades significantes neste contexto pois, qualquer que sejam elas, podem possuir um lado mais proveitoso e terem uma utilidade que não fora antevista.

É igualmente neste sentido que os benefícios da observação na Prática de Ensino Supervisionada se refletem, levando o professor neófito a testar-se e pensar nas diferentes maneiras de agir, ser um guia para a aprendizagem dos seus alunos, produtor de um ensino qualitativo e utilizar estratégias e metodologias aplicadamente proficuas e frutuosas para o sucesso.

4- Os eventos subentendidos e distinguidos como sendo “especiais” podem ter em certas ocasiões configurações pressupostas como falta de educação – termo que é usada para definir comportamentos que costumam sair do ordinário, tendo até conotações com a irreverência.

Contudo, no nosso entender, não são esse tipo de condutas às quais gostaríamos de dar destaque e que não atentamos como merecedor de maior relevo, mostrando que se pode tirar partido de todos os ganhos e valores mais ideais.

Estas tais questões são principalmente detalhes e momentos pormenorizados que na maioria do tempo confluem para vantagens substanciais nas aprendizagens, no saber, saber-fazer, o saber-ser e no saber-estar dos estudantes, lucros que vão para lá dos conhecimentos adquiridos e aprendidos, das matérias e dos conteúdos programáticos, tendo noções de âmbito mais pessoal e humano.

Tais evidências compõem-se por acontecimentos derivados ou não da planificação e da metodologia do próprio docente, podendo ainda ser algo que surja espontaneamente e por iniciativa dos próprios alunos. Estes são assuntos que podem incluir formas alternativas de participação nas aulas, de maneira organizada e ordeira, como por exemplos debates, discussão de temas, simulações de entrevistas a autores e teatralização de episódios de obras estudadas.

Para libertar o poder da criatividade dos alunos, podem ser facultados momentos na construção e elaboração de trabalhos, com respetivos materiais (diversificados) e apresentações dos mesmos, de modo a ter um cunho mais orientador e direcional no aperfeiçoamento da escrita e da oralidade, deixando fluir e em aberto as formas de composição, criação e estruturação.

Numa visão mais metacognitiva, o professor pode aplicar combinações mais inventivas, hábeis e consistentes quanto à aquisição de conhecimentos, exercitação deles e devida utilização, numa vertente de meta-aprendizagem, isto é, na descoberta, estruturação e usufruto próprio do conhecimento e saberes por parte dos alunos, de modo a tornar a aula mais prática e menos teórica – componente mais favorável para o desenvolvimento pessoal e académico, bem como para a criação do gosto e do agrado por aprender, desfrutar de novas sabedorias, inculcando o aprender a aprender como motivo de maior importância no ensino atual.

Por fim, outro dos pontos fulcrais, no estabelecimento das relações pedagógica, didática e afetiva com os educandos, são as interações verbais e não-verbais, que devem ser regidas por princípios produtivos, de todos para todos, com contributos coadjuvantes, de forma ativa, com metas objetivas fixadas e num intuito comum. Estas mesmas conexões entre alunos e com o docente têm impactos, influências e consequências em episódios de mediação diversas, consoante as necessidades de cada aluno, da turma e em relação a qualquer temática ou assuntos de conveniência – tendo o poder da conversação e do diálogo uma grande eficácia no dia-a-dia e em circunstâncias futuras.

5- Em conformidade com as atitudes esperadas pelo observador e por mais que a maior parte da análise feita seja de conteúdo qualitativo, isto é, pertencente ao campo das interpretações, todos os dados e pontos de vista que retirar não podem ser valorizadas e julgadas como generalidades e comum a todos os alunos, pois podem ser apenas casos pontuais e/ou passageiros, manifestando assim a tendência de ter a um certo cuidado nas suas apreciações. Assim, o observador tem obrigatoriamente de ter

uma perspectiva e um olhar neutral sobre o contexto, os sujeitos e os casos que surgem, sem prejuízo de formar juízo de valor espontâneos e errôneos, podendo, posteriormente, através da reflexão construir as suas opiniões e pareceres a partir de fundamentos mais prudentes, preventivos e definidos, pronto a moldar-se a ele e às suas práticas, de tal modo que possa aplicá-las ajustada e corretamente.

Portanto, o porquê da imprescindibilidade da observação, em educação, numa situação de formação de professores e de Prática de Ensino Supervisionada, prende-se e é fortificado pelos ideais de reestruturação, inovação, reorganização e da própria ação transformacionista que se pode apor ao ensino, à educação, à aprendizagem e, como não podia deixar de ser, à Escola. Este modo de agir e de intervir parte da observação como um diagnóstico de orientação e referência das necessidades do aluno, num sentido lato, de um suporte assertivo no processo de ensino/aprendizagem, de uma nova competência como agente educativo e de um novo perfil, que se quer determinante, em pedagogia.

São vários os indivíduos e as componentes que entram em linha de conta na parte observativa da Prática de Ensino Supervisionada como acima descrito, o que aponta para o intuito basilar de motivar, valorizar, contribuir e trabalhar para e por objetivos de sucesso, auxiliando-se da monitorização e da reflexão prática, com adaptabilidade no apoio e nas necessidades.

2.2.3. A planificação

A preparação e a planificação das propostas educativas devem ser entendidas como um ato de pré-ação de todo o processo de ensino/aprendizagem. A sua realização e o seu cumprimento justificam-se por ser um fator decisivo em todo o procedimento escolar e educativo, que advém da própria observação, da convivência e do conhecimento dos alunos, das turmas e dos conteúdos programáticos das disciplinas curriculares.

Assim, a planificação de uma aula consiste, ou pelo menos deveria, numa estruturação e ordenação das competências a fortalecer, a aumentar e a atingir para e pelos alunos, relembrando a zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, – compreende aquilo que podemos entender como sendo parte e essencial, mais-valias, elementos constituintes e particularidades/características singulares e imprescindíveis que se justificam para as suas aprendizagens, a sua formação, o seu desenvolvimento, o próprio crescimento, o seu futuro e, logicamente, a vida ativa, não só como estudante porque esta circunstância seria realmente insuficiente, mas também como ser humano,

indivíduo pertencente ao nosso mundo, um cidadão europeu e português, membro de uma região e comunidade (cidade, vila, aldeia, meio rural). Esses conhecimentos e destrezas vão para além das disposições genéricas que já possui, são capacidades e faculdades que lhe permitem sair do invólucro biológico, que vão para além da dimensão de condicionamento e da transmissão deliberada – “é um processo necessário para chegar a adquirir a plena estatura humana (...) num intercâmbio significativo com outros parentes simbólicos que confirmam e possibilitam a nossa condição” (Savater, 1997, p.18), qualidades que não são apenas tomadas como e/ou por serem uma resolução de ação normativa, e ainda muito menos por imposição.

Planificar o ensino e a aprendizagem deveria ser sinónimos de algo mais do que compilar, reproduzir e tomar por modelo objetivos (gerais e/ou específicos), conteúdos e “formas de conjugação dos diversos domínios criadoras de sinergias”, pré-escolhidos e confinados nos programas (e metas), mesmo até além de plasmar “procedimentos metodológicos que se considere mais adequados” (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014b, p.33), já “que toda a educação é deliberada e coativa, não mera mimese: parece indicado portanto” particularizar precisamente e pesar ponderadamente “os objetivos que tal educação” (Savater, 1997, p.21) procura, oferece e (nos) submete.

A elaboração de tais instrumentos requer tempo e dedicação, pois é uma tarefa que deve respeitar determinados condicionalismos, isto é: as necessidades dos alunos (individual e coletivamente); os estádios de desenvolvimento cognitivos deles; as aptidões e habilidades de cada um; as estratégias e metodologias adaptadas e adaptativas em relação aos estudantes e aos conteúdos em si a lecionar; uma ordem sequencial e lógica nas atividades a desenvolver e no desenrolar as tarefas propostas; uma equidade na integração e na participação do conjunto de todos os aprendizes; uma revisão e atualização da matéria (caso seja necessário e/ou indispensável), tanto por parte do professor como dos estudantes; uma apropriação e um ajuste para com e nas dificuldades diagnosticadas, no que diz respeito a alunos abrangidos por uma avaliação de necessidades educativas especiais, e outras complexidades manifestadas, de maneira a estar prontamente «apetrechados» para fazer face a esse género de situações; uma organização, preparação e gestão minuciosa do tempo, para que não haja atrasos e sobretudo para que as aprendizagens sejam efetivas e reais; e variabilidade nos métodos e estratégias de ensino.

Toda a descrição anterior significa uma construção refletida e ponderada que, por conseguinte, não pode deixar de lado os materiais e recursos que serão utilizados, sejam

eles em formato digital, através dos manuais escolares adotados, de documentos de exploração concebidos ou não pelo próprio docente, bem como por outros colegas ou ainda adaptados de qualquer outra origem, existindo sempre uma atitude criteriosa na sua escolha e aplicação, não esquecendo obviamente de mencionar as suas respetivas fontes de informação.

Por isso, é certamente um proceder que exige empenho e entrega, que deriva de uma procedência pessoal e/ou de modo coletivo, pelo facto de ser pensado e criado desde a sua origem até à concretização da própria aula, envolvendo uma plena conciliação para com o contexto e as plausíveis e (im)previsíveis situações e ocorrências na sala de aula. A planificação tem também um carácter de compromisso para consigo mesmo (enquanto docente), para com o outro (no que diz respeito aos alunos), e para com a sociedade (em geral), visto que sem a sua produção não se delimita uma meta que, caso de não seja traçada, não poderá levar à existência de um caminho a percorrer – querendo referir que, para realizar o seu ofício, um professor mandatado a nível social e governamental, para além de possuir direitos, também lhe é incumbido deveres e responsabilidades. A atribuição desta responsabilidade pode ser conotada como uma garantia de qualidade e de uma certa eficiência na prestação deste serviço, sendo que para lecionar é necessário ter em atenção vários parâmetros, princípios e medidas reputadas essenciais, tal como as vantagens no preparo e no uso desta ferramenta – a planificação de aula.

Esta é uma previsão da ação a ser executada que também serve de vetor direcional e orientador da prática e por ser de natureza diversificada, cada planificação possui um momento apropriado. Daí resulta que, ao iniciar um novo ano letivo, é importante que qualquer professor perspetiva de modo abrangente todo o processo de ensino/aprendizagem anualmente, como também e especificamente a respeito da(s) sua(s) disciplina(s) de maneira geral, porque ela faz parte e é um dos elementos de um todo na ação educativa.

Consequentemente e antes do início das aulas, a preocupação centra-se e consiste no balizar de tudo o que será empreendido durante o ano escolar de cada disciplina e por ano de escolaridade ao elaborar a planificação anual ou o plano a longo prazo, feita geralmente a nível departamental. Posicionando-se no seu seguimento, torna-se necessário elaborar a planificação ou plano a médio prazo que corresponde a cada unidade de conteúdos de aprendizagem, que assim como a anteriormente mencionada pode ser feita pelo departamento, mas também por cada professor. Continuamente e

percorrendo um encadeamento racional, o foco já será maioritariamente prestado na preparação de planificação ou planos de aula ou a curto prazo, que se proporcionam numa amplitude de menor dimensão, ou seja, nas aulas de noventa minutos, mas com o mesmo carácter extensivo, pois concretizam no dia-a-dia e semana após semana os diferentes conteúdos englobados nos planos a médio prazo.

Cabe ao professor da respetiva disciplina fazer com que a aula aconteça, continue viva e perdure, visto que para além de ser a teia inter-relacional ainda constitui o fio condutor desse «ensemble», que deverá sempre admitir flexibilidade quanto à inclusão de novos elementos, bem como a reformulação, a alteração completa e/ou parcial, assim como um mudar de rumo segundo as necessidades, os interesses e as dificuldades do momento e dos próprios alunos – adequar, adaptar e melhorar a(s) aula(s) para alcançar o sucesso.

Ao referir-nos ao ato da planificação, em simultâneo com todos as indicações anteriormente expostas, conotamos esse processo com o encadeamento das aulas, da(s) disciplina(s) curricular(es) e dos devidos e respetivos programas.

Portanto, na Prática de Ensino Supervisionada, cumprida na Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz, tivemos a possibilidade de criarmos as nossas próprias planificações. A estrutura dessas foi determinada entre orientadores da Universidade de Évora e as docentes cooperantes, de modo a constituir uma certa uniformidade ao longo de todo o ano letivo e entre o núcleo de estágio e a instituição de Ensino Superior.

De maneira a explicar esse procedimento, descrevê-lo-emos em relação à disciplina de Português primeiramente e, em seguida, à de Espanhol – Língua Estrangeira, sabendo, de antemão, que a planificação anual já se encontrava criada e foi-nos disponibilizada, e é importante mencionar que para as duas cadeiras, esta atuação ocorreu em momentos diferentes, isto é, no princípio do primeiro período para Português e no início do segundo para Espanhol.

Para o Português de 10º ano, após as primeiras observações e antes de termos a oportunidade de lecionar as nossas aulas, foi-nos pedido que efetuássemos uma planificação de uma unidade (Apêndice 1), a qual seria à nossa escolha, e um plano de aula (Apêndice 2) incluía dessa mesmo conteúdo programático. No anterior ao estágio, no âmbito da disciplina de Didática do Português e realização de um trabalho académico para a mesma, já tínhamos tido a ocasião de realizar algo semelhante,

recaindo sobre a Unidade 2 - Fernão Lopes, *Crónica de D. João I*, o que acabou por suceder na Prática, sendo uma opção dos três formandos, tendo sempre uma perspetiva de melhoria.

Tendo como referência e em concordância com o *Programa e Metas Curriculares de Português*, tentámos seguir as diretrizes, disponíveis na página 14, quanto ao estudo dos excertos 11, 115 ou 148 da 1ª Parte, relativos a excertos de dois capítulos, e à proposta de atribuição de tempos letivos, que neste caso são quatro aulas, presentes na página 35 (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014b).

Porém, refletindo nos objetivos que nos propomos de forma benéfica para os alunos, decidimos dar destaque: à “vontade de experimentar (...), o que permite exercitar as capacidades de observação e de análise crítica dos leitores ou ouvintes”; à “recetividade para aprofundar o pensamento”, numa espécie de preparação e ensaio para “a compreensão de que nem tudo é imediato e facilmente exposto” (Bauerlein, 2011, p.28), tal como prevalecer competências de reflexão sincrónica, fruição dos textos, construção de práticas de leitura e contacto, bem como um *diálogo* (introspetivo ou não) pessoal e particular posterior, com o património e a cultura nacional.

Contudo e após discussão refletida prolongada sobre estas competências a desenvolver e temática, além do Manual de Português de 10º ano – *Entre Nós e as Palavras* (Pinto & Nunes, 2015) conter informações acerca do contexto histórico, dados biográficos e da obra em si, considerámos pertinente fazer com que a construção desses conhecimentos fosse metaaprendizada pelos alunos.

Desta maneira, a seleção tomada foi dos excertos 11, para serem vistos os atores individuais e coletivos, e 148 sobre a afirmação da consciência coletiva, mas quanto à visão e contexto históricos, decidimos incluir a análise de excertos do Prólogo, o qual seria enviado para o correio eletrónico da turma para ser lido previamente em casa pelos estudantes, como trabalho de casa, porque a primeira aula consistiria numa aula de motivação. Nessa aula motivacional, optámos pelo visionamento parcial do documentário *Fernão Lopes, simplesmente a verdade*, do programa a Alma e a Gente da RTP 2.

Esta inclusão de outro ponto da obra e diferenciação na primeira aula prende-se com o facto de requerermos efetuar uma tarefa eficaz e simplificada que, ao mesmo tempo, exige concentração e colaboração, pois a sua resolução consistiria numa correção por grupos de alunos, seguida de uma sistematização e esclarecimento de dúvidas e ainda de aprofundamento de outros conhecimentos relacionados. A decisão advém do facto de

verificarmos que eles não aderiam tão favorável a estas matérias de contextualização, talvez pelo facto de serem vistas, por vezes, em atividade de leitura na aula.

Para poderem apreciar o texto original, este seria visualizado de forma virtual, através da página web da Biblioteca Nacional, criando uma noção e uma experiência mais autêntica e concreta.

Em jeito de conclusão da aula, proceder-se-ia a uma troca de ideias e discussão a propósito das noções prévias e adquiridas pelos aprendizes a respeito do conceito de crónica e das suas características, saber que seria consolidado através de um PowerPoint.

De acordo com a estrutura deste plano, evidencia-se desde logo que as modificações propostas averiguam um plano a médio prazo com cinco tempos de aula em vez de quatro, como sugestionado pelos autores do *Programa de Português*, o que decorre da diversidade de atividades nos domínios da oralidade com a apresentação de um trabalho individual, a realização de uma exposição sobre um tema conectado com a unidade em estudo e o estudo dos processos fonológicos que ocorrem na evolução do Português.

Por fim, estes dois tipos de planificação constituíram uma visão das competências e conhecimentos conseguidos ao longo do Mestrado, a dois níveis, isto é, um intermédio, mas também global em questão de unidade programática, e mais particular, para cada aula. Ambas obtiveram um feedback positivo da professora cooperante, mesmo sabendo que tudo pode ser modificado e melhorado, o que faz com que o esforço deva ser continuado, apoiado na observação tanto da própria professora, como dos alunos.

Na disciplina de Espanhol, a metodologia da docente cooperante foi ligeiramente diferente posto que apenas nos pediu uma planificação a médio prazo em relação à unidade temática 3 – Las rutinas, do manual *Pasapalabra 7* (Moreira, Meira & Morgádez, 2012, pp.85-97). No entanto, este primeiro ensaio num plano intermediário pode ter a sua razão de ser e propósito por constituir uma tentativa inicial, que no caso de não resultar positivamente, seria obviamente sujeita a reformulação, aperfeiçoando-a. Por outro lado e depois da sua «correção», os formandos em causa poderiam estar sujeitos a uma nova oportunidade numa planificação do mesmo género e/ou de aula.

Aquando da realização desta, o primeiro aspeto com qual nos deparámos e para o qual tínhamos algumas dúvidas, tendo sido uma das dificuldades verificadas, deveu-se à estrutura da planificação estar em língua castelhana e o *Programa* da disciplina em português. A resolução deste problema resultou num longo trabalho de tradução de

várias partes do documento oficial, o qual foi concretizado por minha parte, sendo revisto em conjunto depois, dentro as quais: os conteúdos, os procedimentos e atitudes (que incluem: compreensão oral; expressão oral; compreensão escrita; expressão escrita; reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem; e aspetos socioculturais); os atos de fala (que englobam: usos sociais da língua; informação; exprimir obrigação, mandato e autorização; exprimir sentimentos, gostos, desejos, intenções, opiniões e conselhos; controlar a comunicação; organizar o discurso) e os conteúdos gramaticais.

Por meio deste plano a médio prazo, desenvolveríamos várias tarefas quanto à aquisição de vocabulário, expressão oral e escrita das rotinas diárias, dos hábitos e dos costumes, recorrendo a dois textos, um vídeo e uma canção para esta última matéria, sendo que ainda se efetuará uma revisão das horas e das partes do dia, aspetos importantes para as temáticas da unidade. Para além disso, iniciar-se-ia os verbos irregulares e os reflexivos, assim como as irregularidades vocálicas, tal como os pronomes reflexivos. Por causa de todos estes novos saberes e também pelo facto de ser uma turma de iniciação, haveria sempre um contraste com ambas as línguas (portuguesa e espanhola), todavia a língua de comunicação em uso na aula por parte do professor seria sempre o castelhano, e obviamente este incentivaria e exercitaria os seus alunos a fazer e praticar o mesmo.

De tudo o que foi planeado e programada, embora fosse apenas um teste, obtivemos a aprovação da docente da disciplina de Espanhol, o que nos permitiu aprofundar e partir para as aulas lecionadas, sendo que consideramos esse *Programa* um pouco mais abrangente da formação e cultivo do que pensamos ser a educação e afastado das linhas mais gerais da «mecanização» e «fábrica de alunos». Tomando como presente e linha orientadora de base “o desenvolvimento da competência comunicativa em situação de comunicação oral ou escrita” (Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 1997, p.29), esta tarefa preparatória de programação e ulterior à concreta atividade docente bem como todas as equivalentes e seguintes rumam para atividades comunicativas de simulação, mas que se complementam e concretizam numa perspetiva do real, de preparação, receção, enunciação, pronúncia, compreensão e intercâmbio, partindo do princípio que a aprendizagem de qualquer língua estrangeira é integral, completa e gradual – implica, em vista disso, a negociação e articulação de recursos, domínios, objetivos e conteúdos em volta deste ideal e desígnio.

Em suma, poder ser finalmente chamado a aplicar na prática e a um nível profissional, uma proposta de planificação constitui uma etapa decisiva na formação

inicial de professores, pois é com ela que refletimos no ofício que tanto ansiamos – partilhar conhecimentos e contribuir para a aprendizagem dos alunos. Este passo é tão importante pelo peso que possui no seguimento deste percurso e na Prática, conjuntamente com o feedback fornecido pelos professores cooperantes, o que se revela indispensável para prosseguir, constando como um aval para toda a continuação.

É de entendimento geral que a planificação, para além do ato que é em si e da observação realizada anteriormente e, mesmo que esta ainda não tenha ocorrido, por ser uma mediação entre a fase observativa e a lecionação de aulas, é uma ferramenta bastante reflexiva e refletida da própria ação e propícia ao centrar das competências a recuperar, a estabelecer no momento e retrospectivamente às expetativas ponderadas, preconceitos prévios, interesses manifestados ou por exteriorizar os saberes já adquiridos, tal como ao desenvolvimento de nível prospetivo, potencial e de maturação. Mais do que um guia da aula, é a aplicação em papel do próprio pensamento do docente ainda que, como não pode deixar de ser, este tenha que se orientar pelos programas e metas determinadas pelo Ministério da Educação e Ciência.

Por último, um das configurações que se considera como fundamental é o recurso dos manuais escolares e da construção de outros materiais. Esta não é uma luta interior do professor, mas parte sim da reflexão e do bom senso de cada docente, pois é segundo os seus alunos que ele deve basear e montar as aulas, seja de forma adaptada, seja para rever conteúdos e/ou ainda para aperfeiçoar e o ir mais além possível na maior quantidade de pontos de aprendizagem exequíveis.

2.2.4. A orientação (Escola e Universidade)

O papel dos orientadores no decurso do desenvolvimento e da inclusão profissional dos docentes neófitos é essencial nesta primeira abordagem à profissão, posto que estes são o melhor auxílio para vencerem os medos, atenuarem e/ou eliminarem as preocupações, tirar dúvidas e trabalhar as expetativas. Segundo as palavras de Goldhammer, Anderson e Krajewsky, (1980),

“combina necessidades individuais e colectivas de desenvolvimento profissional, supõe uma relação de trabalho (...) que requer confiança mútua, traduzida em compreensão, apoio e comprometimento (...), é sistemática, embora requeira uma flexibilização e actualização constante (...), cria uma tensão produtiva no sentido de ultrapassar o desfazamento entre o real e o ideal” (pp.26-27).

Estes profissionais do ensino também são modelos profissionais, críticos, conselheiros e guias que para além de estimularem os formandos na análise, exploração, compreensão, revisão e *upgrade*, tal como correção das situações e contextos experimentados, atuam sobre eles de maneira a sistematizar ocorrências, consolidar falhas e melhorar práticas. Não constando de requisitos obrigatórios, torna-se marcante no processo de formação se os orientadores e professores cooperantes forem capacitados para encorajar, examinar, ouvir e entender os seus orientandos, de forma a prestarem apoio, serem ponderados, discutirem, organizarem e definirem objetivos e metas, simultaneamente sendo flexíveis e acessíveis. Juntamente a estas especificidades, as competências de relação interpessoal e de comunicação tomam um lugar de destaque no estabelecimento desta cooperação e colaboração entre pares dos diferentes níveis de ensino (básico, secundário e universitário) e os professores em formação, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e profissional destes últimos.

No que nos diz respeito, a orientação por parte da universidade foi prestada pela Professora Doutora Ângela Balça, a qual se reuniu diversas vezes para efeitos de discussão e aconselhamento nas práticas de planificação e de lecionação. Foi e é um elemento valioso nas suas apreciações, reparos e conselhos – ensinamentos para a própria Prática e para a vida profissional e pessoal futura.

A título de exemplificação, as indicações orientativas prestadas pela docente focaram-se bastante numa perspectiva de feedback de qualidade, isto é, apostando em delinear aspetos menos positivos passíveis de ser alteradas e logicamente melhorados, mostrando e referindo formas alternativas e divergentes de fazê-las, mas ainda a felicitação e incentivo na continuação de práticas que estejam adequadas e realizadas de forma correta, o que aconteceu em relação à primeira aula de Português, na turma do 10º F.

A orientadora apontou aspetos positivos em relação ao à-vontade para com os alunos e ao estar à frente deles, pois existiu uma circulação pela sala de aula, não esquecendo de contactar o umbigo do professor com o dos alunos, sempre que se dirigisse a eles, criando momentos de conversação entre alunos e com o professor.

Quanto às situações menos positivas, uma delas foi sublinhada a respeito de não ter desenvolvido e estimulado por uma ideia de um aluno, em relação à sua visão do porto das barcas no *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente. O aluno em questão associou o lugar com o limbo, ideia que pareceu genial à qual, talvez, muitos nunca teriam pensado e, não querendo justificar esse ato, por estar com o tempo contado, isto é, trinta minutos

para cada professor em formação, a resposta não foi tão positiva como poderia ter sido e ser esperada. Contudo, um pedido de desculpas foi apresentado na semana seguinte ao aluno por este facto, manifestando o agrado para com a sua opinião, desenvolvendo-a ambos mais um pouco.

Em relação à turma do 7º B, as dificuldades enunciadas derivaram do comportamento e atitudes dos próprios alunos, por existir, nalgumas ocasiões, um não respeitar do que o professor estaria a dizer, um não esperar da vez para falar, principalmente quando a palavra era cedida a outro/a colega.

Estes foram os detalhes e falhas apontadas, referências capitais para quem procura sempre poder remediar as dificuldades, encontrar soluções, conhecer pontos de vista divergentes e ainda não pensados – ou seja, percorrer um caminho por onde se pode aprender, progredir e aperfeiçoar as suas ações, pondo o aluno no centro do processo, com a intenção de alcance do sucesso e aprendizagens efetivas e de qualidade.

No que diz respeito às professoras cooperantes, a Professora Maria Teodora Graça e a Professora Helena Nunes, por terem um contacto mais diário com os seus alunos, foram-nos pondo a par de tudo, dando-nos informações e indicadores fundamentais para conhecer e compreender os alunos. Assim, transmitiram-nos indícios, padrões e sugestões quando à relação pedagógica, a metodologias apreciadas pelos estudantes, ao género de atividades desenvolvidas. O que além do feedback a nosso respeito, serviu igualmente de motivação, reflexão, aproximação com a realidade escolar, do coletivo das turmas e individualmente com cada aluno. Não sendo apenas porque nos avaliaram, mas cremos sinceramente que nos prepararam de uma forma variada e distinta, tanto no acolhimento, na partilha e concessão de materiais, entrega e empenho, orientações positivas e qualitativas – querendo afirmar que sendo modelos para professores em formação, ainda contribuíram para o bom desenrolar do ano letivo, numa cooperação e colaboração de prontidão, boa vontade e facilidade de execução e compreensão.

2.2.5. Componente letiva – Aulas lecionadas (análise, aprendizagens e melhorias) e pesquisa reflexiva na abordagem dos inquéritos passados nas turmas de Português e de Espanhol

Uma aula pode ser assemelhada a uma espécie de *performance*, o que por sua vez implicará sempre uma atividade intelectual por detrás desta, o que num sentido lógico exige observações antecipadamente e dirigir-se por “um planeamento bem estruturado” (Romanelli, 2006, p.136), tendo em conta que seja qual for a situação de ensino, esta

estará sempre ligada ao sucesso da experiência na sua prática, à relevância do processo de formação dos professores, porém ainda estabelece importância para com o sucesso dos alunos, no seu processo de aprendizagem.

No caso do Português, a componente das aulas tem sempre em conta a legislação e as diretrizes curriculares do Ministério da Educação e Ciência, e o projeto educativo da própria escola. Assim, quanto ao *Programa e Metas Curriculares de Português*, é apontado “que deve de haver uma correspondência clara e fundamentada entre atividades e (...) uma programação que contemple todos os descritores de desempenho” (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014b, p.33), o que não envolve a interposição e intromissão na autonomia da instituição escolar e dos docentes. Quanto ao *Programa de Espanhol*, este implica o professor, pertencendo-lhe a deliberação “de como pôr os conteúdos em prática”, através de “metodologias activas, centradas no aluno, no sentido de o transformar no construtor da sua própria aprendizagem, para que possa gradualmente conquistar a autonomia na aprendizagem da Língua Espanhola” (Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 1997, p. 29).

Existe assim uma uniformização em relação a: objetivos gerais; conteúdos programáticos e domínios de referência; metas (somente para Português – Ensino Secundário); descritores de desempenho (disciplina de Português) / conceitos, procedimentos e atitudes (disciplina de Espanhol); e na avaliação; para cada nível de ensino e de escolaridade, sendo que as competências trabalhadas dependerão sempre da adequação praticada para com os diferentes públicos. Segundo Françoise Dupuis, Ministra do Ensino Superior e da Investigação Científica,

“igualdade não significa de modo algum uniformidade. Compete a cada professor construir o seu projeto pedagógico. Será a dinâmica deles que alimentará da melhor maneira a motivação dos estudantes e que os ajudará a tornarem-se docentes preparados para os desafios do amanhã” (2001, p.3).

Um dos primeiros aspetos para o qual se deve ter um certo cuidado deriva dos diversos tipos de motivação aplicados nas aulas e aos estudantes que, para além de ser um ato educativo, o despertar do interesse e um conjunto de fatores que determinam a conduta, também é uma das características que deve ser tido em conta aquando das observações realizadas em todas as fases da Prática de Ensino Supervisionada e adequada ao tipo de aluno/turma que se tem em frente, tanto no envolvimento como no compromisso para com ele/ela. Em consequência, em qualquer fase da carreira a

motivação é a chave para todas as exigências profissionais. Por isso e de acordo com a Teoria da Aprendizagem Social de Albert Bandura, “existem várias razões para que as influências da modelação ou modelagem figurem de forma destacada na aprendizagem humana no quotidiano”, o que faz com que “comportamentos possam ser gerados através de modelos” (1971, p.5). Confirmando o facto de o professor ser, por sua vez, um modelo motivacional e para ter uma dimensão mais integral, o mesmo autor, ainda influi nas perceções que “a auto-eficácia define-se como a avaliação de cada indivíduo, na base da qual organizará e executará os seus comportamentos de modo a alcançar o rendimento desejado” (Bandura, 1987, p.416). Logo, este

“deve oferecer um ambiente propício à aprendizagem que integre a designação de habilidades adequadas, as boas opções tecnológicas, a manifestação e comprovação de qualquer tipo de ajuda para que o aprendente identifique as dificuldades no seu desempenho e explicito conhecimento” (Henderson, 1986, p.410).

Contudo e como já foi mencionado, a ação desenvolvida após a observação (inicial e ao longo do ano letivo) não pode ser encarada como uma experimentação, apenas se for com uma perspetiva consciente e de responsabilidade, porque não nos podemos esquecer que estamos a tratar da formação geral (que engloba aspetos que vão para lá da própria disciplina, como por exemplo noções mais democráticas) e específica (que diz respeito à disciplina lecionada) dos alunos e ocupamos o tempo que é dos professores cooperantes.

A primeira indicação quanto ao lecionar aula durante a Prática de Ensino Supervisionada prende-se com a reflexão do trabalho em equipa na sala de aula que para nós, professores com alguma experiência na área, não nos parece nem confuso nem caótico, pois o ensino é uma profissão coletiva e qualquer um deve ser capaz e conseguir uma colaboração real, a qual é indispensável fazer. Mesmo assim, as transições entre os três docentes em formação podem aparentar um pouco estranhas aos olhos dos alunos e até gerar equívocação. Esta estratégia de darmos uma aula os três, cada um na sua vez, tendo sido concebido desde o princípio até ao fim por três pessoas e cabeças, não deixa de ter uma implicação e um envolvimento face à mudança repentina para eles – diferentes vozes, com os mesmos objetivos, o que até pode ter um carácter uníssono na educação, no ensino e na aprendizagem, mas presenciar esta combinação pode talvez criar algum tipo de dificuldade.

A sala de aula é o elo que estabelece e permite a criação da relação entre o professor e o aluno, num encontro cuja identificação acontece e, concomitantemente, a sua negação também pode ocorrer. Este é o espaço em que decorre a relação professor-aluno, como ainda na qual esta mesma ligação é condicionada, agindo sobre ela. Por outro lado, é um lugar que mistura exigências e desafios, não são necessariamente prejudiciais pelos termos em questão, embora haja diferenças que também estruturam esse vínculo, – pois relacionar-se pela diferença até pode gerar a afirmação do outro, ou seja, uma certa alteridade, um reconhecimento mútuo, distinto e diverso. Esta envolvimento une ambas as partes, no caso de as considerarmos separadamente, pois crê-se que esta conexão de estar e ser com outro é uma atitude permanente no ser humano – o que nos leva a dizer que ser professor, ser aluno e estar na sala de aula são as condições que conduzem ao saber, como disse o filósofo Sócrates: “Je m’engage à mettre toutes mes forces et toute ma compétence au service de l’éducation de chacun des élèves qui me sera confié” (Administration Générale de l’Enseignement et de la Recherche Scientifique, 2001, p.2).

Após as observações de diversas situações de aula, foi relevante e estimulante atestar a plausível e possível mudança das atitudes dos alunos a respeito dos professores neófitos, não só no aspeto da medição dessas, mas sim numa visualização de modificação de comportamentos, da vontade de aprender e participar para os seus próprios conhecimentos e similarmente na consolidação em termos de ensino e aprendizagens.

Deste modo, para a primeira aula de Prática de Ensino Supervisionada foi de Português, na turma do 10º D, sendo que a do 10º F, dois dias antes, servira de ensaio e uma verificação de alguns ajustes (incertos), isto é, relativamente à observação da orientadora e da professora cooperante desta disciplina, não deixando de ser uma autêntica aula.

Se verificarmos a planificação a curto prazo dessa aula (Apêndice 3), damos conta que toda a importância facultada reporta-se às Metas Curriculares dos quatro domínios aí abordados (a oralidade, a leitura, a educação literária e a escrita), os quais são expostos e desenvolvidos pouco mais nos descritores de desempenho e realmente aprofundados nos objetivos, tendo estes uma repercussão nas estratégias de trabalho, que são, por sua vez, fortalecidas pela descrição da aula. Contudo e tirando isso, ainda

quisemos demonstrar que há possibilidade de trabalhar competências que realmente importam e estão ligadas às aprendizagens que desejamos para os alunos, o que será desenvolvido à medida que a descrição da aula seja elaborada. Por este motivo e segundo os indicadores apontados em *Literature-based reading activities*, este plano também traça três conjunturas de leitura com as suas respetivas: “atividades de pré-leitura, atividades durante a leitura e atividades de pós-leitura, possuindo cada um destes momentos objetivos específicos” (Tomé & Balça, 2012, p.837).

Quanto à atividade antes da leitura e por a temática em causa ser Gil Vicente, *Farsa de Inês Pereira*, constituindo a unidade 3. Após cumprimentarmos os alunos, iniciámos a aula com um breve discurso relativo à mudança, pelo facto de sermos nós a dar essa aula, tal como por ter havido eleições no domingo anterior, e ainda devido a começarmos a nova unidade e em virtude de ser a aula de motivação.

De modo a cativarmos a atenção deles com o intuito de relembrar algumas informações acerca de Gil Vicente e da obra *Auto da Barca do Inferno*, mas destacando sobretudo a vontade de lhes dar voz e recuperar conhecimentos já adquiridos no 9º ano, indo ao encontro da Teoria da Aprendizagem de Ausubel, o qual referia que “o único fator mais importante que influencia a aprendizagem é o que já é conhecido pelo aluno” (1986, p.vi), recorreu-se a quatro imagens projetadas (Apêndice 4) e tentamos estimulá-los e demonstrar-lhes de antemão que são conhecedores e detentores de algum saber, porque “quando os estudantes sabem que o que eles trazem para o texto é valorizado, transportam-se eles próprios para o texto” (Yopp & Yopp, 2014, p.24). Este foi o estratagema escolhido para lhe mostrar parte do caminho – o da descoberta e da aprendizagem por parte deles. Estando eles cientes ou não, são pensadores e sabedores de parte do conteúdo que irá ser abordado, o que faz da exploração de imagens e do *brainstorming*, que se criara com e entre os alunos da turma, a vontade de lhe indicar qual a trajetória que iríamos percorrer juntos (o termo *trajetória* é aqui utilizado para assinalar o movimentar desde um ponto de partida até a um ponto de chegada, de prolongamento ou de continuação, pois julgamos que cada um faz o seu caminho, necessitando de maior ou menor auxílio para completá-lo, competindo aos professores em Prática guiá-los, fundando-se num itinerário compartilhado, compartimentado por fases, dividindo-se em unidades de aprendizagens e tarefas).

Na ótica de estabelecer um diálogo e uma possível discussão entre professor-aluno e aluno-aluno, em torno da temática e das imagens apresentadas, o professor utilizou algumas técnicas sob a forma de questionamento quanto a detalhes presentes em cada

imagem, valendo-se ainda de um pouco de humor (sendo que na terceira imagem está uma figura de vermelho, o qual representa um membro do clero, que foi conotado como não sendo jogador do Sport Lisboa e Benfica) e de tópicos atuais (ao recordar as personagens da obra vicentina, assemelhou-se a conversão ao radicalismo muçulmano/islâmico com o facto da figura do Judeu ser forçada a tornar-se cristão para ir na barca do Anjo).

Houve, no entanto, um momento bastante depreciável, não só por ter acontecido num ponto de vista mais pessoal, mas sobretudo pela situação em si – este é, com certeza, um dos eventos especiais mencionados no ponto 2.2.2. Observação em contexto, nas páginas 70 a 81. Assim, aquando da discussão em torno da última imagem, cena do Cais, onde se encontram as personagens do Anjo e do Diabo, cada um respetivamente na sua embarcação, foi perguntado a um aluno o que representava, pergunta à qual ele respondeu: «O limbo». Esta palavra, como é sabido, pode ter várias aceções, das quais refiro apenas três, por se adequarem à perceção naquele momento e conforme o próprio aluno explicitou mais tarde. Desta maneira, só poderia ser e segundo o *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*:

- “5. [Religião católica] Lugar onde os justos esperavam a vinda de Jesus, e para onde, segundo a fé, iam as almas das crianças não baptizadas.
6. [Informal] Lugar onde se lançam coisas de que não se faz caso.
7. [Informal] Estado de indefinição ou incerteza.” (2016).

Contudo, não houve espaço de manobra nem forma de expressar mais detalhadamente a representatividade do conceito por parte do estudante, porque, e até em completo desagrado com a opção tomada pelo professor, após alguns segundos de incerteza e num pensamento momentâneo e repentino, foi tomada a decisão de não esclarecer a opinião do aluno, afirmando que não era bem essa a resposta esperada e pretendida. Esta resolução, considerada errónea, deveu-se a uma única noção refletida – ter o tempo contado, ou seja, estar subjugado a trinta minutos de aula, por a aula ser tripartida, e não querendo afetar os pares docentes, que lecionariam em seguida. Todavia e se fosse o caso de não estar numa situação de Prática de Ensino Supervisionada, o docente teria aproveitado esse contexto para esmiuçar a ideia entre os alunos, podendo ir mais além da discussão da imagem e enveredando por aprofundá-la, e até poder descobrir os outros sentidos da palavra, pois todas essas possibilidades constituem uma oportunidade exclusiva de inferir, reagir conscientemente e explorar o espírito crítico – a junção entre habilidades específicas, conhecimentos e atitudes, que

equivalem a competências de ordem geral, sendo elas de: aprender a aprender, aprender a conhecer; aprender a ser; aprender a pensar (livre e democraticamente); argumentar; defender; criticar; o que significa ter autonomia.

Por isso, nesta situação concreta, o professor que desejava recuperar informações, liderando e promovendo a coordenação da(s) discussão/ões, acabou por chefiar, dirigir intransigentemente e coagir a formulação de hipóteses, quase vetando totalmente a (im)previsibilidade das exequíveis respostas do aluno, por estar simplesmente constrangido para como a questão do tempo, juízo e sentença que contribuiu por afetar o desempenho docente e impactou diretamente no(s) aluno(s), mesmo que nem todos se apercebessem. Por conseguinte, não se concretizaram outras aprendizagens prováveis e viáveis que se atentam tão importante como as restantes.

Por se tratar de objetivos mais direcionados para a Educação Literária, a determinação relacionava-se por levar “literatura de qualidade” de maneira que ela fosse “uma componente essencial para a aprendizagem em sala de aula” (Yopp & Yopp, 2014, p.vii). Através da inclusão, do compromisso e da implicação dos “alunos em pensamentos complexos e estruturados acerca da literatura”, criar-se-iam “relações” e transações entre o leitor e o texto, “de uma forma que enriqueça a sua vida” (Yopp & Yopp, 2014, p.vii), não apenas como aluno de Português, mas sim como leitor no seu próprio processo de leitura e com ela.

Em correlação com o princípio da aula referida acima, reportamo-nos às respostas dadas nos inquéritos passados aos alunos da turma de 10º ano (Apêndice 5), mais especificamente à pergunta 2 do Grupo V – Em relação à disciplina de Português (Apêndice 6), na qual se interrogou, de forma individual, se o/a aluno/a gostava de participar na aula dessa disciplina, facultando quatro opções de resposta: Sim / Sim, quando o professor pede a minha participação / Sim, quando a atividade ou o tema me interessa / Não, nunca. Constatou-se, então, que a grande maioria dos alunos, em ambas as turmas, elegeu a terceira opção, que se enquadra no valor que a assunto e/ou a tarefa em desenvolvimento tem para eles. Em resultado, o desenvolvimento de situações de ensino mais adaptadas ao nível cognitivo real dos alunos, o diagnóstico e observação dos seus conhecimentos prévios e o incentivo de conflito cognitivo, juntamente com a metacognição e um carácter mais afetivo compõem uma estratégia motivacional adequada à função, à compreensão holística e ao grupo/contexto, contribuem para a inferência de comportamentos observáveis dos alunos, querendo participar ativamente na atividade e empenhando-se nela com um certo esforço e constância. O que segundo

Jesus A. Beltrán Llera define-se à semelhança de um “conjunto de processos implicados” e que tentam explicar fatores “na ativação, direção e persistência da conduta, neste caso, da conduta da aprendizagem” (1996, p.81), face a objetivos desejados. Apesar disso, crê-se que a questão, presente no inquérito, deveria ter uma parte mais qualitativa quanto ao conteúdo das respostas, o que quer dizer que para podermos realmente cernar e tratar o que os alunos realmente pensam da sua participação, do dar-lhes voz na aula e dos seus porquês, sendo que assim deveríamos tê-lo pedido através da escrita e/ou em simultâneo com o indicado.

Em seguida, os alunos realizaram uma ficha de compreensão oral (Apêndice 7), a propósito e a partir do documentário *Gil Vicente – Vida e obra*. O visionamento e o preenchimento da ficha foram entendidos como uma mais-valia quanto à obtenção de novas informações, não querendo com isso deixar de lado toda a comunicação proposta pelo manual escolar *Entre Nós e as Palavras*, que num entender geral tem alguma qualidade, porém possui algumas lacunas. Pretendemos, assim, que tivessem acesso a um conteúdo de materiais semelhantes, mas sem querer substituir algo pelo qual tiveram de desembolsar dinheiro obrigatoriamente, o que logicamente não faz com que um dos objetos seja melhor que o outro – a visão entendida é que estes se completam. De forma a corrigir a dita ficha e sistematizar o novo teor da matéria, foi projetado um PowerPoint (Apêndice 8), com auxílio de perguntas e respostas entre docente e alunos, que se realizou de maneira coletiva. A técnica de usufruir desta tecnologia para a atividade de certificação de respostas não é entendida como uma correção de algo que esteja errado, senão um esclarecimento e detalhar dos aspetos que julgamos marcantes.

Prosseguindo a aula, foram lembrados e reexplorados as características do texto dramático através de um Prezi (Apêndice 9), que implicou previamente um diálogo e interrogações aos estudantes por parte da docente em formação – assunto também disponibilizado no *Entre Nós e as Palavras* (Pinto & Nunes, 2015, p.89), tendo sido desenvolvido por nós pelo facto de ser estimado como demasiado superficial.

Quanto à quantidade de PowerPoints e outras ferramentas do mesmo género, veio a descobrir-se que, apesar de serem poucos os alunos a mencionar um carácter negativo quanto a este no seu inquérito, era algo que não lhes agradava tanto, como sendo até um abuso desse recurso, podendo ser comprovado nos inquéritos através das perguntas 14 (Quais os aspetos que te desagradam num professor?) e 15 (Se pudesses fazer um apelo aos teus professores, que lhes pedirias em primeiro lugar?), do Grupo III (Apêndice 10), através da seguinte e respetiva citação: “Os aspetos que mais desagradam são os

professores darem a matéria só com o apoio de powerpoints e não recorrerem a outros materiais de ensino” (A1410D). Esta é uma chamada de atenção para o uso das novas tecnologias da informação e comunicação, pois por mais que possam ser vantajosas e constar como uma potencialidade na aprendizagem, há que saber utilizá-las com alguma moderação, equilíbrio e cautela, sem abusar delas, visto que nos basta pensar no «bombardeamento» diário de ecrãs que passam na nossa vida, acontecendo o mesmo com os alunos. Por isso, fazer diferente não pode ser sinónimo de exagerar em algo que funcionou bem algumas vezes, sendo necessário empregar todos os meios possíveis com muita diversidade e rotatividade, ou seja, um reequacionar, avaliar e gerir a sua efetividade e eficácia. Todo o docente que recorre às TIC deve tornar-se um organizador do conhecimento e saber, fornecendo os meios e os recursos substanciais para aprender, não esquecendo que através delas também podemos estimular o diálogo, a reflexão e a participação crítica. Deste modo defende-se e desmistifica-se ao mesmo tempo o preconceito e a ideia do professor ser o detentor do conhecimento, passando a ser um comunicador entre informação e saber, sem que a sua figura seja confundida com um imagem de «animador» ou «entretainer».

Punya Mishra e Matthew Koelher apresentaram, em 2006, o TPCK - Technological Pedagogical Content Knowledge “através da formulação de Pedagogical Content Knowledge (PCK) de Lee Shulman” (p.1). Conforme dizem os mesmos

“o TPCK é a base de um ensino eficaz com as tecnologias e condição para uma eficiente inserção das TIC nas atividades curriculares. (...) possibilita que as tecnologias sejam usadas em prol da construção do saber pelo aluno e não como um apoio ao professor para ensinar. Nesse sentido, a formação de professores deve ser direcionada (...), começando (...) com as tecnologias mais simples e que os professores já conhecem (...), rumo a aplicações cada vez mais complexas e sofisticadas. No fundo, o que se pretende, é que o professor seja capaz de tomar decisões fundamentadas no desenho das suas atividades de ensino com as tecnologias” (Mishra & Koelher, 2008, p.3).

Concomitantemente,

“a atitude de um professor, no que diz respeito às tecnologias, é multifacetada e (...) uma combinação ótima para a integração das TIC no currículo resulta de uma mistura balanceada de conhecimentos a nível científico ou dos conteúdos, a nível pedagógico e também a nível tecnológico” (Mishra & Koelher, 2008, p.21).

É de conhecimento geral que a tendência para o PowerPoint é algo tão vulgar como, no antigamente, mas não tanto quanto isso, o uso do quadro de giz para a exposição de

informação – propensão que pouco se adequa com o que hoje em dia se teoriza e pratica, isto é, um «não» à transmissão de saberes. Todavia, hoje em dia, os manuais escolares vêm carregados de *links* e sugestões para a utilização de vídeos, PowerPoints, CD-ROM, periféricos externos (Pen drive USB) e da própria Internet, atribuindo-lhes o estatuto de ferramenta pedagógica, que não pode ser ignorada.

Contudo, esta diversidade de estratégias e metodologias sobretudo de carácter motivacional pôde ser visível na variedade das aprendizagens pretendidas, bem como nas tarefas e atividades propostas e efetuadas, o que ainda se poderá explicar nas atividades seguintes.

Como a obra de Gil Vicente se encontra algo distante no nosso século, em continuação tentámos aproximá-la dos alunos através da leitura do texto *Se não estou em erro*, de Fernando Alvim (Apêndice 11), humorista, locutor e apresentador que afinal os estudantes não conheciam. Mesmo assim e para além de estar em estreita ligação com a temática, o texto também provocou uns momentos de humor na própria aula, por si só e pelo tipo de escrita do autor – sendo os instantes de descontração importantes para o bom funcionamento da aula, uma certa capacidade de transferência na conexão com a realidade quotidiana e um alargar de horizontes, facultando-lhes uma nova experiência através da leitura, incluindo interpretações, numa análise mais subjetiva, (des)valorização de um produto vivo em relação ao(s) conteúdo(s) textual/ais, a prática da leitura, a formação de leitores e a promoção da educação literária. A partir da leitura deste documento, o objetivo concreto e desejado era que os alunos identificassem os temas que estão presentes na obra em estudo dessa unidade, o que seria, por sua vez, completado com outros excertos do manual, *Entre Nós e as Palavras* (Pinto & Nunes, 2015, pp.96-99).

Ainda em relação a este utensílio escolar, aqui podemos verificar que o manual não foi posto de lado, recorrendo a ele sempre que necessário, todavia queríamos trazer alguma novidade para aula e outros documentos também eles autênticos, sendo por este facto que o texto de Fernando Alvim seja assim oriundo de outra obra escolar – *Mensagens 10* (Cameira, Palma & Palma, 2015, p.109).

Regressando à aula propriamente dita, os temas a serem encontrados eram: o casamento; o clero; a condição da mulher; e a sátira, aspetos que lhes pedimos para relacionar, oralmente e entre pares, com a atualidade. Essa foi uma das tarefas que mais agradou aos alunos, os quais se exprimiram sem ressentimento e medos, referindo tudo o pensavam e conheciam sobre esses tópicos, sem a limitação da docente em Prática, de

modo a ser o seu guia e criar laços, reciprocidades e contiguidade entre o que um clássico do século XVI trouxe à literatura portuguesa e o que se pensa sobre ela, como a vemos e as possibilidades de a deciframos e percebermos nos dias de hoje. Esta foi uma situação de verdadeira partilha e troca de opiniões, a qual até contribuiu para se debaterem algumas exposições mais mediáticas – tendo o objetivo de criar inter-relacionamento entre pares e explorar as falas destes. Esta circunstância de compartilhamento também propiciou a sistematização cognitiva, em primeiro de uma forma oral e depois com outro PowerPoint (Apêndice 12), das diferenças existentes entre a época atual e a altura de Gil Vicente.

Para iniciar o terminar da aula, pediu-se ao aluno que abrissem o manual na página 100 (Pinto & Nunes, 2015), de modo a proceder à leitura, análise e reflexão da *abertura* da obra e conseqüentemente realizar o mesmo sobre os conceitos de «auto» e «farsa» – o que foi mais uma vez consolidado com um PowerPoint (Apêndice 13). Apura-se que este recurso digital foi empregado em demasia, maioritariamente sob o formato anteriormente indicado, sobretudo na exposição de conhecimentos, mesmo que este tenha servido para sistematizá-los. Poderia ter sido feito de uma maneira diferente, como por exemplo oralmente e/ou passadas para a escrita no caderno diário. Esta observação e desagrado também podem ser comprovados ao recorrer à citação de um aluno, conforme as respostas dos inquéritos (Ver p.94 e Apêndice 10).

Por fim, centramo-nos no mote da obra: «Mais quero asno que me leve que cavalo que me derrube»; suscitando a opinião dos estudantes sobre a sua interpretação e compreensão, dando azo à sua imaginação e criatividade. Mesmo não tendo descoberto qual era o significado em si, proporcionou uma agradável duração e doses de risos – a estimulação de um ambiente favorável e oportuno à aprendizagem também passa por eventos de este género. Como se tinha evidenciado a não-descoberta da significação do mote, executámos a última atividade, que consistia num jogo de correspondência entre provérbios e significados (Apêndice 14). Formaram-se grupos de dois ou três alunos, cuja tarefa consistia em estabelecer a correspondência a nível da interpretação de cada provérbio, sendo que, posteriormente, deveriam questionar-se e alcançar uma similaridade entre o provérbio que tinham e o mote da obra, a fim de descobrirem a verdadeira razão deste último, o que após várias tentativas-erro foi atingido. Com esta atividade lúdico-didática queríamos pôr em prática a ideia e o funcionamento, bem como a possibilidade de mesclar a diversão e a aprendizagem, não esquecendo a prática da escrita. Consideramos que não há idade para brincar na sala, desde que esse

divertimento seja eficaz e adaptado aos conhecimentos e à aprendizagem – parece-nos que o objetivo foi conseguido pois o jogo em si conseguiu servir de auxiliar para aprender e adquirir novos conhecimentos, bem como rever provérbios pertencentes ao património e cultura portuguesa.

Ainda após todas as dinâmicas conquistadas, solicitámos ao estudantes que registassem, num texto muito breve, no máximo de cinco linhas, as suas expetativas quanto ao que iria suceder na obra de Gil Vicente, *Farsa de Inês Pereira*, com a finalidade deles poderem, no final do seu estudo, confirmar se as suas inferências estavam certas ou erradas, numa espécie de confrontação particular, que até poderia beneficiar o maior gosto pessoal para com a leitura de clássicos.

Para finalizar, evidenciamos mais uma “parte integrante de uma aula” (Mira & Silva, 2007, p.295), que não se justifica apenas por fatores existenciais, mas sim devido aos benefícios que traz e leva consigo, falando do sumário.

Sendo uma das situações fundamentais para qualquer docente, quanto à sua eficácia e utilidade, e nomeadamente para todos os alunos, como aporte e aspeto qualitativo das aprendizagens e carácter formativo, este é, em simultâneo, uma síntese descritiva da composição de uma aula, um marco de orientação e informação para a Escola, em geral e particular, e uma atividade de registo iniciadora ou finalizadora.

Este nosso elemento pedagógico-didático foi concebido e construído através da recapitulação do que tinha sido visto e feito na aula, com ajuda na sua realização dos estudantes da turma, ou seja, de um modo conjunto, constando portanto numa conjuntura final. A decisão em relação à sua colocação no último momento deve-se a vê-lo como o subir de degraus de uma escadaria, querendo referir que todas as sistematizações foram até então elaboradas como sínteses parciais “num processo contínuo de construção” e “em progressão de umas para outras”, mostrando o que se aprendeu e conduzindo à etapa “sumulativa” (Mira & Silva, 2007, p.302), o sumário. Esta sentença foi tomada para, primeiramente, não estragar o efeito de surpresa que representava a aula em si, mas também como derradeira revisão geral do que fora concretizado e, em segundo e por último, devido a cremos e reconhecermos, em concordância com os autores acima indicados, que este é o seu devido lugar e posição de efetivação numa aula, porque não delimita nem baliza e/ou restringe o seu decorrer, de modo a não determinar com antecedência as expetativas em torno desta e o seu potencial subsequente, sendo que por fim não aponta como também não direciona apenas um único trilho praticável.

2.2.5.1 Críticas à aula de Português

Uma das críticas efetuadas pela orientadora que também compartilhamos, não podendo ser desculpada pelo ânimo e empenho que manifestávamos, que também não o pode ser pela vontade trabalhar de uma forma mais prática e ainda menos pela determinação em mostrar o que poderíamos fazer, ficou ligada à abundância de atividades e tarefas, assemelhando-se a um quase «despejo» de matéria a assimilar por parte dos alunos, não deixando e/ou dando espaço a uma possível acomodação às aprendizagens, ao gosto pela matéria e o seu estudo. Podemos, por isso, afirmar que temos a plena noção que poderíamos ter matado a obra *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente, sem sequer ela ser ainda manipulada e vivenciada pelos alunos. Tentámos de facto, de forma refletida, que os textos levassem “cada aluno a adquirir conhecimento e, ao mesmo tempo, a estabelecer uma relação afetiva com a língua literária” (Pereira, 2005, p.133), devido a acreditarmos que “a competência literária tem mais a ver com a experiência do leitor do que com aquilo que ele pode somar à sua experiência de vida com o acto de leitura” (Ceia, 2002, p.21).

Entendemos e sabemos que o verdadeiro ganho não está na quantidade de atividades, tarefas, métodos e estratégias utilizadas, mas sim na qualidade e eficácia das aprendizagens feitas e alcançadas pelos estudantes, de modo coletivo, criativo, individual, autónomo e em conformidade com as suas necessidades e benefícios a fundear, num ponto de vista de prepará-los realmente para o amanhã, traçarem os seus objetivos e percorrerem o seu caminho.

Outra das apreciações prende-se com o facto de dar pouca voz aos alunos, não apenas para que eles falem, desabafem e conversem, senão para que sejam realmente ouvidos e percebidos, debatendo as suas ideias, ideais, noções, pensamentos, objetivos e metas, fundamentando o seu aprender e aproveitando o que cada lado (aluno e professor) pode dar, não unicamente na dimensão de aula, mas também e sobretudo a nível da instituição e talvez ainda numa categoria ministerial e governamental. Isto seria uma verdadeira unicidade e inclusividade da humanidade na educação, devendo “medir e gerir o que valorizamos, mesmo que nalguns casos, valorizemos o que conseguimos medir” (Ainscow, 2005, p.16), ou seja, deveríamos ser capazes de tratar e de enfrentar os poderes, os processos e as práticas vigentes, nomeadamente aqueles que podem comprometer a participação de todos os constituintes, e em certos contextos os estudantes.

Estas incidências podem ser verificadas nos resultados dos inquéritos, especificamente no:

- Grupo III – Pergunta 13 - Atividade(s) preferida(s) a dinamizar nas aulas (Apêndice 15), no qual, tendo opção variada, com maior ocorrência, se destacaram dez alunos que referiram gostar de ter aulas com material áudio e vídeo, sete mencionaram a preferência na realização de trabalhos de grupo, cinco aprovariam a concretização de pesquisa(s) na aula e quatro estavam de acordo com o cumprimento de trabalho de pares. Estas indicações foram importantes e a ter em conta numa perspetiva de construção da(s) aula(s), visto que a referência à coletividade e conseqüente colaboração e cooperação entre alunos ser valorizada por eles próprios. Quanto à utilização de recursos tecnológicos, também se deu relevo a estes, numa forma de comprovar se é algo que poderia realmente fazer a diferença, o que acabou por acontecer, notadamente para não se recorrer tanto ao manual, tendo sido verificado nas observações o desapareço dado a este, apesar de ainda ser incluído.

- Grupo III – Pergunta 15 - Apelo aos professores (Apêndice 10), evidenciaram-se cinco circunstâncias, sendo elas: “conteúdos mais reduzidos” (A710D) – o que se pode interpretar com o impacto das tarefas e atividades em contraposição com as aprendizagens conseguida; “mais trabalho de pesquisa” (A210D) – o que talvez representa uma menor implicação na exposição dos saberes; “criar mais autonomia nos alunos” (A510D) – o que pode manifestar vontade própria quanto ao alcance e ao conseguir das aprendizagens; “explicar e saber bem a matéria” (A410D) – o que pode mostrar eventuais «falhas» na docência; “jogo como estratégia de ensino-aprendizagem” (A110D) – o que pode afirmar a necessidade de ludicidade neste estádio e nível de ensino.

- Grupo III – Pergunta 16 - Causas que contribuem para resultados menos positivos (Apêndice 16), salientam-se, por escolha múltipla, outras cinco características, sendo que: para o número 12. Falta de atenção / concentração houve dez estudantes a indicá-la; onze assinalaram o número 1. Conteúdos difíceis; seis de entre eles apontaram o número 5. Esquecimento rápido do que foi trabalhado, o número 7. Antipatia do professor e o número 10. Falta de hábitos de estudo. Em resumo, podemos dizer que a atenção, a concentração nas aulas e a criação de hábitos de estudo são substancialmente essenciais nas aprendizagens na sua generalidade, não esquecendo que estas circunstâncias podem advir da mudança sofrida e alteração do *Programa*, sobressaindo dificuldades no tamanho/quantidade de conteúdos e esquecimento dos mesmos, estando

tudo interrelacionado na relação pedagógica que é criada, tal como de dificuldades já existentes em anos anteriores.

- Grupo IV – Pergunta 4 - Gosto pela leitura (Apêndice 17), averigua-se que onze alunos divulgam a sua estima para com esta, contra apenas cinco que não apreciam ler (referindo contudo alguns tipos). Do que gostam de ler, exhibe-se preferência por romance policial, revistas, jornais desportivos e romance de aventura. O que por si só demonstra a sensibilidade que se deve ter para com a leitura e a Educação Literária na hora de ensinar e no respetivo *Programa*, o dever de continuar a ser estimulados, bem como, quiçá, a necessidade de emergência de outros géneros.

- Grupo V – Pergunta 1 - Principais dificuldades na disciplina de Português (Apêndice 18), em termos de gradação, vê-se que a grande maioria dos estudantes (catorze sobre os dezasseis) revelam-nas na Gramática, seguida da Escrita (seis alunos), da Compreensão Oral (com quatro) e da Expressão Oral e Leitura (três para cada). No entanto, para mostrarmos o nosso empenho de um ponto de vista global dos domínios do *Programa* e sabendo destas dificuldades, desenvolvemos uma atividade lúdica relativa à Gramática, através do programa informático *Scratch*, criado pelo MIT e apreendido nas aulas da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação. Criámos assim um *Trivial Pursuit* (Apêndice 19), como forma de revisão dos diversos aspetos abordados até então. Também construímos uma ficha de revisão de verbos e a sua correção, a pedido da professora cooperante, tendo o intuito de «preparar» os alunos para um teste sumativo, no terceiro período.

- Grupo V – Pergunta 2 - Participação na aula de Português, analisado na página 96, juntamente com Grupo III – Pergunta 14 - Aspetos que mais te (des)agradam num professor, com uma citação na página 98, é de ressaltar que a relação pedagógica estabelecida é tida como fator de importância fundamental no processo de ensino-aprendizagem, confirmando o valor e a identidade do professor na Escola, dentro e fora da sala de aula.

Em relação à aula de Espanhol, a respeito da Unidad 2 - La casa, do manual *Pasapalabra 7* (Moreira, Meira & Morgádez, 2012, pp.75-84), sabendo que a turma do 7º ano era de iniciação e que os alunos eram um pouco irrequietos, ou seja, durante os noventa minutos eles dificilmente conseguiriam estar sempre atentos. Tentámos, por isso, dinamizar o máximo possível aprendizagens significativas, os objetivos, as atividades em grupo e os conteúdos a lecionar tornando-os lúdicos para que a

participação dos estudantes fosse a mais elevada possível, tentando reduzir os momentos de distração e a falta de atenção. Foram tomados estes cuidados e/ou padrões, pois verificou-se que nos dados obtidos através dos inquéritos (Apêndice 20), relativamente ao Grupo III – Pergunta 16 - Causas que contribuem para resultados menos positivos (Apêndice 21), treze alunos indicaram que os conteúdos eram difíceis, sendo que nove referiram um esquecimento rápido do que fora trabalhado, oito de entre eles manifestaram desinteresse pela disciplina e cinco mencionaram haver rapidez no tratamento dos assuntos e que tinham falta de atenção e concentração, inclusivamente.

Assim e efetuando como a professora cooperante, iniciámos a aula com os cumprimentos à turma, esperando que estivessem pronto para começar. Estando estabelecido o ambiente propício e todos preparados para o seu arranque efetivo, abrimos as lições, escrevendo os seus números e a respetiva data, no quadro, auxiliado pelos alunos para que se expressassem em língua castelhana. Foi-lhe pedido que deixassem cinco a seis linhas em branco, a fim de completá-las no final da aula, altura em que se realizaria o sumário, como sistematização do que fora aprendido. Esta perspetiva evidencia três ideias quanto à especificidade desse momento, isto é, por um lado, a ideia de “contrato” (Mira & Silva, 2007, p.299), compondo o ambiente e os alunos para a aula, mas, por outro, a determinação de que esta seria construída a cada passo, conforme eles elaborassem e concretizassem competências e, por fim, descobrirem pouco a pouco a aula, finalizando-a com o sumário.

Em seguida e de maneira a que eles descobrissem a temática da aula, foi-lhe proposta uma adivinha: «*Vivo dentro de ella / y el caracol también. / Él la lleva a cuestras / y yo nunca podré*» (Apêndice 22). Por mais que se desse pistas que era a casa, somente após algum tempo é que os alunos conseguiram deduzir o sentido mais abstrato do tema da aula. Todavia, esta estratégia foi capital para principiar a unidade, pois se recorrermos aos dados do Grupo III – Pergunta 15 - Se pudesses fazer um apelo aos teus professores, que lhes pedirias em primeiro lugar? (Apêndice 23), constata-se que dois alunos salientam o “jogo como estratégia de ensino-aprendizagem” (A17B) e “aulas mais divertidas e interativas” (A107B).

Estando divulgado o objeto de estudo, tentou-se estabelecer a exploração do respetivo vocabulário da unidade em duas atividades, sendo que:

- A primeira consistia em saber em que tipo de casa eles viviam, tendo três possibilidades (apartamento – *piso*; vivenda – *vivienda*; e monte – *finca*), partindo o questionamento por parte do docente e passando a palavra aos alunos para que

realizassem a mesma pergunta uns aos outros, fazendo a seguinte interrogação: «¿Dónde vives? – havendo e criando mais dinâmica e interação entre os próprios alunos, fazendo-os entrar e participar na aula de uma forma ativa;

- A segunda comportava o visionamento de um vídeo retirado do *Youtube* (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CAFhAdmttjo>), com alterações para espanhol de Espanha, denominado Tío Spanish – Las partes de la casa. Aqui, o vocabulário da unidade iria ser aprofundado e após o primeiro visionamento, seria reproduzido para poderem repetir as palavras todos em uníssonos, sendo que elas eram: *recibidor/entrada; pasillo; dormitorio; despacho; baño/aseo; cocina; salón e salón comedor; escaleras; buhardilla e desván; trastero; e terraza*. Sempre que cada palavra fosse repetida, proceder-se-ia à sua correspondência em português.

Esta abordagem, com perspectiva mais automatizada e mecanicista da aprendizagem, derivado modelo da situação comunicativa de Leonard Bloomfield, com a qual as estruturas da língua, consideradas mais básicas, são alcançadas através do exercício de *drills* de repetição, conferindo uma construção baseada nas competências orais, ou seja, ouvir e falar, desta para a sua aquisição, como hábitos condicionados do processo e método áudio-oral por sequência de estímulo e resposta. “Torna-se claro que consideramos necessário corrigir ou ajustar, ou ainda que entendemos o erro, a visão que temos, como professores acerca” dele “traz consequências importantes, e como o corrigir” signifique e tenha a configuração que “contribua para uma aprendizagem significativa” (Fernández & Baptista, 2010, p.11). Porém e mesmo tendo resultado a estratégia, ficámos a saber que os alunos não apreciavam de todo o recurso a vídeo, visto que mencionaram que as aulas do primeiro período foram dadas dessa forma.

Para aplicar todo o vocabulário apreendido na tarefa anterior, procedeu-se a um exercício de preenchimento de espaços em branco através de uma ficha (Apêndice 22) distribuída nessa altura. É necessário referir que esta atividade acrescentava ainda vocabulário que ainda não tinha sido visto, sendo o caso das palavras relativas ao exterior da casa: *chimenea; jardín; garaje; balcón e tejado*; sendo que a nossa vontade prendia-se com o prosseguir na aprendizagem e na aquisição de mais aspetos linguísticos. Para que este exercício fosse ainda mais completo, introduziu-se depois os artigos indefinidos respetivos aos termos enunciados. Aquando da sua correção, realizada através de um PowerPoint (Apêndice 24), indicou-se a existência dos falsos amigos: *sótano e balcón*; os quais podem contribuir para erros inadequados, não só a

título de curiosidade, mas para que pudessem fixar as distinções e os problemas relativos e derivados à proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola.

Posteriormente, a todo o novo vocabulário, este ainda foi completado com outro, referente ao mobiliário e objetos da casa: *calefacción; alfombra; frigorífico/nevera; lavavajillas; lavadora; lámpara; sillón; sofá; estantería; cuarto; espejo; mesa; silla; horno; cama; escritorio; equipo de música; e mesilla* –, vocabulário este que tinha que ser etiquetado através de outra imagem, na mesma ficha.

Apesar de ter feito sentido na altura, hoje pensamos de forma diferente e vemos que por mais que sejam aprendizagens necessárias e essenciais para qualquer língua estrangeira, reconhecemos que estas tarefas em relação a todo o vocabulário podem ser comparadas a um acumular de conteúdos, camada após camada, podendo não resultar positivamente no real propósito indicado tanto no *Programa* como refletido por nós. Este pensamento foi tido em conta aquando da segunda aula dada nessa turma, pelo motivo de não ser aplicável aqueles alunos, no ponto de vista do desenvolvimento proximal.

De maneira a realizar a última atividade, que será proposta no final da aula, os alunos ainda tiveram de aprender os verbos *haber* e *estar*, sobretudo nas conjugações da terceira pessoa do singular: *hay; está e están*. Após explicar este mesmo conteúdo gramatical, proveu-se a realização de um exercício de aplicação. E da mesma forma, foram apreendidos através de uma ficha informativa (Apêndice 25) os marcadores espaciais.

Mais uma vez, apercebemo-nos que a quantidade de fichas desenvolvidas poderia não ser vantajosa para com o nível padrão e inicial em que se encontravam os estudantes, até segundo a aplicação de “metodologias ativas, centradas no aluno, no sentido de o transformar no construtor da sua própria aprendizagem” (Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 1997, p.29), não acontecendo a extensão de continuação de aprender a aprender.

Para terminar e tendo uma linha contínua para chegar-se à meta, num sentido de encadeamento para não haver disparidades e percas no objetivo final, pediu-se aos estudantes que complementassem, a pares, um texto descritivo de um apartamento, efetuando simultaneamente um exercício de leitura. O que para além de revisão de todos os conteúdos, também seria a concretização final da aula e sistematização do que fora ensino e aprendido nesse tempo.

Inicialmente, para esta tarefa pretendia-se que os alunos escrevessem um texto e não preenchessem espaços brancos, mas pensando que isto seria demasiado complicado para eles, sobretudo por ser a primeira aula de aquisição desses conteúdos léxico-gramaticais, guardámos esta tarefa para uma possível prova escrita, o que também nos foi sugerido pela professora cooperante da Escola. Contudo, esta mesma prática contribuíra para o fornecimento de um modelo e exemplo de possível texto a reproduzir consoante for posteriormente pedido.

Antes de finalizar a aula e resultando num momento de descontração, decidimos incluir aspetos socioculturais com recurso ao texto: *¡Casas curiosas!* (Apêndice 26) – constituído por pequenos excertos descritivos de imóveis estranhos existentes em Espanha; atividade lúdico-pedagógica para contributo de uma dimensão mais afetiva e relacional com o idioma em estudo.

Por fim, efetuou-se o sumário com a ajuda dos alunos, recapitulando o que tinha sido feito, por ter e constituir uma vertente finalizadora e de revisão, bem como “estruturação dimensão correspondendo directamente à aula construída, na progressão da sequência das sínteses parciais para a síntese final” (Mira & Silva, 2007, p.302).

2.2.5.2. Críticas à aula de Espanhol

Com base na planificação criada e apresentada (Apêndice 27), a organização da aula, das sequências de aprendizagem e de conhecimento, e consequentes atividades de aquisição e prática da língua castelhana, pensámos que o processo de ordenação e seguimento por mais positivo e interrelacional que fosse quanto aos domínios, verificámos que os objetivos não eram verdadeiramente conscientes e adequados ao público, tendo os conteúdos e a matéria em si uma carga demasiado pesada para o nível dos alunos e acomodação para com eles. Além disso, foi exercitado um feedback quanto à pronúncia e à escrita mais adequado, de modo a estabelecer uma norma, evitando os seus erros, aspeto este que julgamos necessário, mesmo que, por vezes, pouco compreensível por parte dos estudantes, sendo que alguns menosprezaram esse trabalho.

Assim deve existir uma (re)definição do papel do professor de língua estrangeira, o que de acordo com Rui Vieira de Castro, citando também Bártolo Paiva Campos,

“a progressiva complexidade das aprendizagens que se espera que os alunos realizem, a progressiva complexidade dos processos que permitem assegurar tais aprendizagens, a contextualização do ensino,” são “tendências que exigem um desempenho que não pode consistir no «mero cumprimento de orientações externas ao professor e à escola ou na

simples execução local de práticas docentes pré-formatadas e insensíveis ao contexto [antes exige] a construção da intervenção de ensino no contexto educativo local e singular, de modo a que esta se adeque à consecução dos resultados desejados em cada situação específica» (2005, pp.119-120)

e aplicada à realidade dos alunos.

A aula de língua estrangeira, por mais que seja preenchida por momentos deste género, deverá ter sempre o enfoque comunicativo, mesmo quase que contra vontade dos alunos, pois é na dimensão prática e comunicativa, em situações de comunicação oral e escrita, no domínio do pensamento com clareza, de conhecimentos e saberes com clarividência e exatidão e para a eficácia comunicativa, que se realizam as autênticas experiências, com as quais deve existir um processo de negociação e de adaptação do trabalho a desenvolver, com o intuito de se estabelecer uma verdadeira relação pedagógica e cumprir uma missão de compromisso e responsabilidade para o verdadeiro sucesso dos alunos.

Por fim, reitera-se que a pedagogia de perspectiva global da língua estrangeira deva ter um desenvolvimento que se articule nas mais diversas categorias em que se envolvam, incluindo decisões eficazes quanto à progressão de capacidades, habilidades, competências e efetivas aprendizagens nos vários níveis de ensino. Isto conduz-nos a “centrar o foco no aluno, através de um ensino subministrado pelo feedback, ao invés da transmissão de conhecimentos, ou seja, na construção de significados constituída de orientação dos processos cognitivos, tendo resultados mais qualitativos” (Mayer, 1992, p.405).

2.2.5.3. Apreciação crítica e de opinião geral a propósito das aulas lecionadas

Segundo o *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*,

“não basta, de facto, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança” (1998, p.89).

Logo, no quadro da educação em Portugal, somos muitos e os mais diversos a saber e apontar o que não nos parece ou não está correto, desejando alterar os estados e as situações do ensino que possuímos, tal como o que praticamos. É lógico que devemos e

temos de valorizar o que temos e aplicamos, contudo o que se observa é que nem tudo é sempre assim e desta maneira, – sendo que cada um encontrará e/ou arranjará o(s) seu(s) presumido(s) culpado(s), podendo ser entidades e organizações governamentais ou não, as próprias instituições escolares, os seus órgãos e/ou departamentos, os professores (a nível geral) e os alunos. A nosso ver, todos somos responsáveis e todos podemos fazer a diferença, logo a visão, de que coparticipamos, passa pela imprescindibilidade da existência de uma verdadeira partilha, cooperação e colaboração, não só a nível nacional mas também no âmbito europeu e mundial. É óbvio que não se trata de algo evidente e fácil de realizar, pois caso o fosse já estaria feito e/ou a ser conduzido, porém verificamos que temos tanto por (re)fazer e (re)inventar segundo os nossos congéneres continentais (Europa), em relação ao currículo, às disciplinas, aos saberes, às aprendizagens dos alunos e no tratamento para com estes, na formação dos docentes e na(s) sua(s) prática(s) letiva(s). Assim, considera-se ser mais do que tempo de rumarmos pelo caminho de uma mudança, – para uma alteração que não seja apenas de direção, como também de perspetivas, deixando para trás o que não importa do passado, estabelecendo uma conexão viva e necessária com o presente, construindo um futuro e não estando agarrado a valores pouco úteis e que se efetuam somente porque sempre foi assim. Todavia, não devemos esquecer-nos das raízes, pelo motivo de elas nos terem levado ao que somos e alcançámos hoje, é tempo de apender com elas e aperfeiçoar-nos.

Podemos pensar que, quase, se afigura que o nosso lema é ensinar porque simplesmente é preciso, pelo facto de considerarmos que isto e aquilo sejam substâncias importantes, isto é, num carácter de obrigatoriedade para com o sistema, a legislação, os programas em vigor, – o que outros decidiram por nós, esquecendo aqueles que aprendem e querem fazê-lo. Sem limitar a autonomia e o poder de decisão, há realmente a falta de ter “a possibilidade de poder *dirigir o seu trabalho*”, modificar “a imagem de si próprio e a relação com a profissão” (Perrenoud, 2004, p.72).

“*A escola não mudará contra a vontade dos seus actores, ou então só o fará superficialmente, (...) daí a urgência de pôr em acção instâncias (...) de pilotagem negociada das inovações*”, mas “a política tem um papel decisivo, não só porque representa a legitimidade democrática, mas também porque tem o poder formal de o decidir” (Perrenoud, 2004, pp.100-101).

Consequentemente,

“em Portugal, as lógicas dos actores confrontam-se com sinais contraditórios que denotam um impasse caracterizado pela retórica política do Estado Avaliador e pela prática gestonária do Estado Educador. Assim, o exercício do controlo estatal exprime-se através de um currículo nacional muito regulamentado, de aplicação obrigatória nas escolas públicas e privadas, e que se configura como um elemento estruturante do sistema educativo nacional” (Afonso, 2003, p.57).

Devemos, portanto, entrar no processo de deliberação, desregular a formatação vigente para regulá-la quanto: à rigidez curricular, bem como a criação de opções alternativas deste; elementos de autonomia; escolha e liberdade relativamente aos manuais e outro género de recursos, não estando subordinados às editoras; medidas de flexibilização de qualquer tipo de avaliação, repensando conjuntamente os exames formais existentes e na sua imperatividade; estimular, num sentido de reforço e sobretudo de concretização, a multiplicidade de abordagens pedagógicas e das estratégias e metodologias de ensino; e (re)pensar o recrutamento e a gestão da carreira docente, tal como os planos da formação inicial e contínua – isto é, «controlar» a qualidade, deixando de lado a quantificação dos resultados e as conceções quantitativas, envolvendo e tendo permanentemente um carácter de flexibilidade, agindo num cenário descentralizado, que se concentra na territorialização, favorecendo ainda a mediação e auxílio de quadros de ajustamento. Isto não quer dizer que não deve vigorar uma uniformização da educação, no entanto esta deve estar aberta, pensada e desenvolvida quanto aos diferentes níveis de especificidades locais e regionais, lutando contra a desigualdade e liberalizando a escolha com resiliência.

Em vista disso, muitos confundem inclusão com necessidades educativas especiais – a inclusão é o abranger e o envolvimento em termos globais da Escola, não deixando ninguém para trás. Não se prende unicamente com intuitos éticos e morais, mas sim de dimensão humana e educativa. Seremos todos iguais se nos incluirmos uns para e com os outros, não somente numa visão progressista, porém numa união básica, necessária e conjunta, pois é esta necessidade em falta. Este é o reinventar ao qual a Escola deve proceder, tornando-se satisfatória à situação atual, tendo em vista uma atitude transformista, pois, conforme no refere Rui Canário (2006, p.11), se há uma “crise mundial da educação” vive-se uma “crise da escola” e esta implica retrospeção, introspeção e balanço com contributo para a sua mutação e/ou reformulação.

Numa espécie de pergunta retórica, tentamos antever um pensamento essencial: se prolongarmos este hipotecar das aprendizagens dos nossos alunos (crianças e

adolescentes), afinal que futuro estamos a oferecer e o que ambicionamos e pretendemos de facto para e com as gerações seguintes? Regendo-nos por diretrizes, normas, ordens e indicações que afinal são seguidas à letra. Fingimos e iludimo-nos porque não queremos «liberdade» (subentendendo emancipação, independência e autonomia), tencionamos continuar a ser (co)ordenados, (co)mandados e (de)terminados, não aspirando e cumprindo o mandato – de sermos professores –, que nos é atribuído, por lei, pelas instâncias administrativas, ministerial e governamental e pelo o próprio povo português, mesmo que nos «revoltemos» e manifestemos em desacordo quanto aos estilos de ensino, às estratégias e metodologias, aos objetivos e às metas estabelecidas. Quase que, num olhar simplista e superficial, defrontamo-nos para as outras realidades referindo que são mais e melhores, sem conseguirmos implementar a mudança, baixando os braços, o que concorre para a impossibilidade de aprender e ensinar, que pelo contrário assiste e aceita imposição de conteúdos, num ensino estatal ao invés de local e escolar, em que a instituição, o(s) professor(es) e o(s) aluno(s) estão subjogados e em linha para com uma etapa – os exames nacionais de 9º e 12º anos.

Este consentimento perante o sistema e as suas ideologias por parte dos docentes, sem o ser ou devido a não se refletir neste aspeto, faz com que o ensino não possa ser negociado, no qual o profissional do ensino não possa ser e ter a figura de organizador de todo o processo de ensino/aprendizagem – indo até à estruturação do caderno diário do aluno –, deixando de ser um modelo efetivo e eficaz para ele e até junto da comunidade, desestruturando e perdendo as noções de tempo e espaço quanto ao proveito, aos benefícios e aos frutos que podemos retirar e colher.

Para tentarmos comprovar estes factos, perguntámos aos alunos das turmas da PES se têm gosto pela escola e em estudar. Conforme se pode verificar, os dados retirados quanto a ambas perguntas são os seguintes:

- Na Pergunta 1 do Grupo III - Gostas da escola? (Apêndice 28): Obtivemos uma maioria do «Sim» em todas as turmas, respetivamente 53% para o 7º B, 63% para o 10º D e 70% para o 10º F. O «Não» alcançou 47% no 7º B, 37% no 10º D e 26% no 10º F, sendo que nesta última classe apenas um aluno não respondeu, o que corresponde a 4%. Parece-nos evidente que estes resultados não significam um descontentamento com a Escola (Instituição geral e a própria Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel), no entanto o «gostar ou não» pode implicar e envolver vários motivos, podendo ser os mais diversos, o que salienta a necessidade de ter aprofundado e incidido mais

especificamente sobre o detalhe para conseguir um efeito mais fiável e consistente (constituindo mais uma limitação dos inquéritos realizados).

- Na Pergunta 7 do Grupo III - Gostas de estudar? Porquê? (Apêndice 29): Logramos decorrências mais sólidas, devido ao facto de minuciar um pouco alguns esclarecimentos pretendidos. Assim, verificámos que 13% dos alunos de espanhol referiram que gostam de estudar e as indicações dadas por estes advêm de «aprender melhor a matéria» e da condição da matéria ser «mais fácil». Relativamente ao «Não», obteve-se 80%, isto é, uma parte substancial dos alunos, dos quais se retira as seguintes justificações porque (por ordem decrescente de ocorrência): «é uma seca»; «é chato»; «prefiro fazer outra coisa»; «é aborrecido»; «cansa»; «não gosto»; «só para as disciplinas preferidas»; e, por fim, somente um aluno, que representa 7%, referiu «mais ou menos», dependendo da vontade para o estudo.

A turma do 10º D também apresentou uma baixa percentagem em relação ao gosto pelo estudo, sendo de 38% disseram «Sim» apontando as seguintes razões: «por gosto» e porque «é uma mais-valia». Pelo contrário, 62% da turma mencionou «Não» gostar de estudar devido aos seguintes elementos (por ordenação decrescente de circunstância): «cansa»; «depende da matéria»; «não se concentra»; «é aborrecido»; «é complicado»; «gosta de estudar outras coisas»; «não gosta de ficar parado»; e «é uma perda de tempo».

Finalmente, a classe do 10º F mostra uma reviravolta quanto a este aspeto, pois 57% dos estudantes afirmam que «Sim», expondo que assim aprendem «melhor a matéria», desta forma consolidam «conhecimentos» e «para ter boas notas», bem como querem «saber mais» e «aprofundar conhecimentos». Quanto às respostas negativas (43% de «Não»), justificam as informações documentadas por depender «da disciplina», «não gostar», «não ter tempo», ser «aborrecido», que têm «outras coisas por fazer» e preferem «estar com os amigos» (apresentado por disposição decrescente).

Há portanto grandes evidências de que o sistema escolar também não agrada àqueles que deveria favorecer – é com efeito uma consequência do que a escola se tornou e a inferência daqueles que a fazem existir, correspondendo com uma certa urgência ouvir e dar voz aos alunos e a uma fundamental modificação e talvez renovação.

Por fim, como afirma Richard Bates (2007, pp.134-135), não pode subsistir uma única maneira de viver, de educar, de ensinar nem de aprender, há sim que aceitar a diversidade, numa condição de equidade no desenvolvimento pessoal e da expressão particular. Nesta medida, a missão não pode ser cumprida, satisfatória e apenas sujeita à

solidão, mas sim numa base de contacto, junção de esforços, conciliação e alinhamento unânime de visões, na qual o professor deve obrigatoriamente trabalhar com todos os outros atores e profissionais pertencentes ao ensino, de modo integral, dando destaque, pessoalmente, aos psicólogos educacionais e como é óbvio com e para os estudantes.

Em suma, tudo parte de uma vontade e de uma motivação intrínseca que contagia exteriormente, não abolindo o controlo absolutamente, senão mediando-o com índole de autonomia, pode rumar ao sucesso, relativamente aos ideais que se tem deste, – sendo neste pensamento que, por mais que o desejássemos, a Prática de Ensino Supervisionada não pôde ser corporizada segundo esta visão, não obstante foi uma experiência de aprendizagem contínua, de exploração, de ultrapassar balizas, tentar ir para lá do que se observou e efetuou, porque mesmo sendo os motivos interiores a cada docente, a sua figura perspectiva-se sempre para o outro, – o aluno.

2.2.6. Abordagem reflexiva sobre a avaliação formativa das aprendizagens realizada às turmas de 10º ano, na disciplina de Português

Na Prática de Ensino Supervisionada, foi-nos pedido a elaboração de uma segunda aula para as turmas de 10º ano, na disciplina de Português, a propósito da unidade 4, Luís de Camões, *Rimas*. Não sabendo o que iria suceder, elaborámos uma planificação a curto prazo (Apêndice 30) e uma ficha formativa (Apêndice 31) para a mesma, visto que os alunos de ambas turmas iriam ter um teste sumativo, muito brevemente, acerca dessa mesma unidade didática.

Propusemos e escolhemos o soneto *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades* para proceder à uma análise diferente do mesmo com os alunos. Em vez de partir diretamente para o poema em si, refletimos sobre a(s) noção/ões e o gosto que os alunos, possivelmente, teriam sobre a poesia em geral, sendo que descobrimos, posteriormente, que, em termos literários, este género não era de todo o mais apreciado por eles. Informações que foram reveladas a partir das explicitações sobre a temática a partir de um poema de Carlos Drummond de Andrade.

Queríamos ainda partilhar com eles, numa discussão entre eles e com os professores em formação, o percecionar das eventuais alterações de personalidade e/ou na forma de ver o mundo, as quais eles possam ter registado ao longo da vida, após a visualização do *spot* publicitário da Portugal Telecom, no qual era recitado numa voz de fundo o poema de Camões elegidos para a aula.

Em seguida, seria realizada uma ou duas leitura/s recreativa/s desses mesmos versos, partindo depois para a sua análise sob a forma de perguntas de interpretação, de forma a obtermos as opiniões e as interpretações que fariam os alunos. E, por fim, seria efetuada uma pequena revisão relativa aos seguintes conteúdos gramaticais: evolução da língua (arcaísmo presente no poema); e a identificação de constituintes de uma frase complexa em sintaxe e a classificação desses últimos, bem como de orações subordinadas.

No entanto, não foi o que ocorreu – pois ao apresentarmos a planificação e a ficha formativa à docente cooperante e após alguma ponderação, ela decidiu que iríamos aproveitar este mesmo instrumento como uma ficha «particemente sumativa».

Nessa perspetiva, repensámos a aula em si, reestruturando-a e negociando uma ligeira parte da aula para criarmos as três primeiras atividades propostas relativas aos domínios da Leitura e Expressão Oral, sendo que o resto da ficha seria aproveitado para a prova em si. Ainda sugerimos à redação de uma exposição sobre um tema a partir do texto *Quintas de clipes*, de Manuel Halpern, o que foi desta maneira adicionado à ficha, que denominámos como sendo formativa (Apêndice 32) que contaria para avaliação dos alunos, em termos de resultados, sabendo que esta iria ter um peso relativamente reduzido.

Considerámos que apesar da última proposta da ficha formativa ter uma apreciação sumativa e quantitativa, esta pode ser valorizada como tal (formativa) pois, anexando-lhe o curto período de aula dado antes da realização dessa, tratou-se de momentos de interatividade entre aluno(s), professor/a(es/as) e a aprendizagem realizada. Domingos Fernandes estabelece uma definição de avaliação formativa, a qual é “centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens” (2006, p.23).

No entanto, o único senão que aqui impõe esclarecer é bastante pertinente e merecedor de um olhar crítico, com uma certa negatividade. Não tendo sido a totalidade da unidade temática e didática, em causa, dada por nós, não podemos referir que tenhamos contribuído, totalmente, para melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, – a saber que todas as aulas anteriores foram lecionadas pela professora cooperante, o que não lhe retira o mérito, empenho e dedicação em todo o processo. Para que não haja dúvidas, isto não pode ser assemelhado a uma crítica das aulas previamente dadas pela professora cooperante, é apenas um afirmar que não tivemos o controlo de todo o decorrer nem de toda a metodologia e estratégias de leccionamento dos conteúdos, sendo que, com base em Black e Wiliam (1998), também não pudemos

verificar quais seriam os alunos com mais dificuldades no âmbito da lírica camoniana, nem evidenciar o essencial da componente de trabalho da sala de aula. Logo, estes são argumentos que pesam contra a visão formativa da própria prática antes da realização da prova e do instrumento em si, a ficha.

Todavia, a preocupação central de ambas as atividades nunca foi o resultado em si, ou seja, não se manifestaram interesses por números e aspetos quantitativos. Houve, pelo contrário, um cuidado e um prestar da atenção para com a própria aprendizagem e a efetivação da mesma nos alunos, não querendo verificar nem compará-los entre si, em detrimento do melhoramento pessoal, bem como não se quis induzir qualquer tipo de descrença na capacidade de aprender e/ou realizar a dita prova.

Ao mesmo tempo que foi tomada a decisão de alterar a ficha como tarefa de aula para uma ficha formativa que contasse para a avaliação (sumativa), e já tendo uma correção da mesma preparada e pronta (Apêndice 33), foram elaborados os critérios de correção (Apêndice 34), com pontuações e ainda duas grelhas de cotações (Apêndice 35), uma para cada turma. Para a elaboração do documento, foi-nos pedido que utilizássemos, com uma certa semelhança, os critérios de avaliação dos exames nacionais da disciplina de 12º ano, aspeto com o qual estivemos um pouco em desacordo, por não ser justo para com eles, pelo facto dos alunos não estarem neste nível de ensino, tratando-os de uma forma diferente e discriminando-os, o que não pode ser justificado pela simples vontade de esperar que eles consigam atingir um estado ao qual não estavam preparados, tendo como única razão uma espécie de preparação para os exames nacionais, que somente se realizarão dentro de dois anos. Isto mostra a proporção tecnicista da Escola, como se o mais importante fosse: “quanto mais especializados e prontos para um rendimento laboral imediato melhor” (Savater, 1997, p.22), quase que desprezando uma educação com fundamentos igualitários, condescendente e tolerante, capaz de levá-los ao progredir criticamente. Pois, como Jerôme Seymour Bruner nos referiu, o potencial inerente de cada indivíduo está na valorização da “aquisição da nova informação” não subestimando “aquela que a pessoa, implícita ou explicitamente, adquiriu” (1998, p.61), podendo ser oriunda “do papel do interesse, da curiosidade e do prazer na descoberta” (1998, p.63). Todavia esta qualidade não pode desconsiderar as “ideias básicas”, que somente através delas e “as usar com eficiência” se pode alcançar “uma aprofundamento contínuo do conhecimento que delas se tem”, chegando a “modos progressivamente mais complexas” (1998, p.35) – assim “os conceitos de estrutura, princípio fundamental e transferência são

fundamentais e estão interligados” (Roldão, 1994, p.61). Contudo “não se pode educar sem instruir nem vice-versa” (Savater, 1997, p.22) e “os professores” não deveria e/ou podem “sentir-se tentados a facilitar” (Shanahan, Fischer & Frey, 2012, p.62) em demasia, porque a perfeitibilidade será sempre um traço marcadamente humano.

Conseqüentemente, após a primeira correção das fichas formativas, verificou-se que havia uma grande maioria de resultados negativos, o que não significava que os alunos estivessem totalmente errados nas suas respostas, mas sim pela razão de não o fazerem de uma forma tão completa como estipulavam os critérios. Esta situação levou a várias alterações e ajustes nos critérios, bastante reflexão e discussão, e até alguma desavença entre os professores em formação. Os maiores desentendimentos que se focaram nos critérios do Grupo I, em relação às perguntas (Apêndice 34):

- 2 – Que pedia a divisão do poema segundo os momentos presentes nele e referindo o assunto tratado em cada um deles; porque por mais que a correção parecesse a mais indicada, não podemos restringir o poder subjetivo dos alunos, pois a poesia é tudo menos um género literário demasiado óbvio, objetivo e concreto. Existem sempre imensas possibilidades de interpretação e análises exequíveis. O que realmente nos interessava era o desenvolvimento da escrita e sobretudo a argumentação utilizada para justificar as suas opções;
- 3 – Que solicitava a demonstração de diferenças operadas na natureza e no ser humano/sujeito poético, nas estrofes dois e três, sendo que por ser novamente uma pergunta que depende bastante da interpretação de cada um e da arguição empregada, tentou-se repartir a pontuação de forma equitativa;
- 5 – Que incitava à justificação do sentimento expresso pelo sujeito poético na última estrofe. Por ter havido muitas perguntas erradas, também «se abriu o leque» das cotações de modo a ser íntegro, pois existiam raciocínios bastante plausíveis, que não estariam completamente de acordo com a resposta-tipo;
- 7 – Pelo motivo de por ser um exercício mais prático de análise puramente formal do poema, requerendo a estrutura externa, o esquema rimática, a rima, a medida e a métrica, procurámos distribuir a pontuação, tentando valorizar ao máximo as tentativas realizadas por parte dos alunos.

Quanto ao Grupo II, da Gramática apenas primeira questão que, servira para verificar se os alunos estavam atentos, interrogava-se:

- A identificação do(s) arcaísmo(s) persente(s) no último verso do poema, sabendo que apenas um existia, decidimos não desvalorizar as respostas com mais do que uma locução arcaica ou não – sendo mais tolerantes do que racionais quanto a esta deliberação.

Por fim, no Grupo III, da Escrita optamos por não contar os erros ortográficos, isto é não diminuir as classificações atribuídas por este motivo, servindo de feedback quanto à correta grafia das palavras.

No que diz respeito à estratégia de feedback utilizada e segundo Butler (1988), recorremos ao feedback escrito, a título informativo a propósito do alcance da tarefa através das indicações: certo; incompleto; ou errado; sendo que por vezes completava-se esta informação com mais alguma observação. Não podemos esquecer de enunciar que em relação à parte escrita de todos os alunos, existiu uma nota mais extensa, com referências quanto a possibilidades de aperfeiçoamento.

A perspetiva da combinação destas duas técnicas, acima descritas, resultaria então como reforço positivo e/ou negativo, consoante o caso, tendo a nosso ver uma maior eficácia. Para além disso, no dia da entrega e correção da ficha formativa foram efetuados vários comentários, isto é, num modo abrangente – para o coletivo/turma, mas também a nível individual/pessoal, o que reflete o acionar de processos (meta)cognitivos nos estudantes, desenvolve uma maior partilha e interação na relação pedagógica, envolvendo de forma mais eficaz o aluno, como também demonstra uma apreensão para com ele e conseguindo sobretudo um estímulo mais orientativo na aprendizagem e melhoria desta.

Porém, como este retorno foi efetuado após a restituição das fichas, não conseguimos medir o grau de eficácia que pôde obter, esperando que tenha sido realmente útil e com uma certa qualidade espectável, mas que, por outro lado, pode não ter sido tão positiva quanto isso, devido às classificações dadas (Apêndice 35).

Ainda deve ser referido que após o feedback fornecido, foi realizada uma tarefa e atividade de melhoramento de um texto, tendo aproveitado duas redações menos qualitativas. Este foi um trabalho colaborativo entre os alunos e os professores, respeitando as opiniões dos primeiros. O texto melhorado ia sendo escrito, pouco a pouco, por um dos docentes no computador, a partir das decisões tomadas em conjunto, o qual também foi passado no caderno diário dos respetivos estudantes – esta foi a atitude integradora que tentámos implementar com os alunos das turmas do secundário.

Para terminar, expomos o último cunho quanto ao que pensamos acerca da avaliação formativa posta em prática, baseando-nos em Roland Abrecht (1994, p.32) – teve a finalidade de situar o aluno em relação às dificuldades averiguada, fornecendo informações sobre resultados de aprendizagem a fim de permitir uma adaptação das atividades de ensino/aprendizagem. Também revela e estabelece uma posição de reconhecimento e tomada de consciência quanto ao erro, para ajudar a atenuá-lo e superá-lo, procurando as causas, mas não o sancionando e implicar o estudante cada vez mais na aprendizagem, porque o feedback ainda permite orientar o docente num ensino mais flexível e harmonizado, pois possibilita ligar a observação à ação.

Por conseguinte, avaliar não é punir, mas é permitir o prosseguimento, a melhoria e possibilitar mais e melhor aprendizagem, com utilidade para o futuro, conseguir crescimento, madurez e prosseguir na transição de estágio de desenvolvimento, – uma divergência para com o pensamento comum e vigente em certas mentalidades do nosso contemporâneo, visto que “a *accountability* tem genericamente o pressuposto que o sucesso é recompensado e o fracasso é punido” (Harris & Herrington, 2006, p.230). Porém, surge, desde logo, uma dúvida nesta afirmação: Qual é o prémio que se pode retirar de uma nota negativa? Parece-nos simples, visto que assim sabe-se onde se obteve reconhecimento, isto é, estes aspetos em questão foram alcançados. Por outro lado, descobre-se onde permanecem dificuldades, identificando-as e tendo a possibilidade de melhorá-las. Assim sendo, pensa-se que avaliar serve para construir, como contributo benéfico e qualitativo e para fazer a diferença, na vida pessoal e académica dos alunos, representando a ajuda da formação na avaliação, como impulso para o aperfeiçoamento e prosseguimento do sucesso. A mesma ideia pode ser aplicada à reprovação de um ano letivo, que também está intrinsecamente ligado à avaliação. O facto de «chumar» não significa que não se fez nada durante esse período de aulas, mas sim que não se alcançou objetivos e metas estabelecidas, logo reprovar representa o voltar a prestar provas nalguns pontos.

CONCLUSÃO

Visão do que é ser professor no século XXI

Nóvoa afirmou que “não há, nem poderá haver ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem mesmo inovação pedagógica sem que haja uma adequada formação de professores” (1992, p.17). Corroborando o autor anterior, acreditamos que se deve

“reconhecer que o êxito ou o fracasso de um sistema educativo depende, em grande parte, da qualidade dos seus professores”, revelando ser “um índice de vitalidade” do mesmo, sendo por este facto necessário existir uma apreensão “com a renovação do seu corpo docente ou, ainda, um sinal de desenvolvimento científico da Pedagogia, impondo uma constante atualização” e uma valorização na e para com a “investigação educacional” (Estrela, 1994, p.53).

Mesmo assim, não podemos entrar em extremismos como afirmava Ivan Illich a propósito de nos libertarmos “da obrigatoriedade escolar” (1985, p.61), desejando à Escola como instituição uma morte praticamente desejada, baseando-nos na obra *The school is dead* de Everett Reimer, somente por pensarmos que algo de novo e melhor renascerá das suas cinzas.

Em vista disso, cremos que o caminho passará pela possibilidade de salvar o que há de positivo, multiplicar e inovar essas experiências, procurar e encontrar novas soluções adaptadas, apostar na investigação-ação e elaborar novas teorizações, ou seja defendemos a conceção de refundação, que implica profundas alterações na e das práticas pedagógicas, melhorias e mudanças nos currículos, perspetivando um avanço, uma transformação e uma renovação no exercício dos professores.

Desde que as sociedades ocidentais e especificamente a portuguesa, pois é onde incide a nossa prática e discussão da temática, têm sofrido transformações evidentes nas últimas décadas, que são resultantes desta era pós-moderna na qual vivemos e na qual as modificações ocorram a vários níveis, isto é, económico, tecnológico, comunicacional, cultural, comercial, laboral, social e até nas relações interpessoais, – neste momento de convulsão, dilatação e de procura, o sistema educativo vê-se obrigado a fazer parte deste processo de (re)configuração, tendo sido visíveis os ganhos com um ensino de massas, e agora a Escola é posta à prova e encara um desafio de ensino de qualidade para todos, atendendo às especificações de cada um, como objetivo principal.

Tony Wagner, investigador de Inovação na Educação no Centro de Tecnologia e Empreendedorismo, da Universidade de Harvard, protege a ideia de que a escola deve fortalecer “competências de sobrevivência”, isto é, “pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração, agilidade e adaptabilidade, iniciativa e empreendedorismo, boa comunicação oral e escrita, capacidade de aceder à informação

e” de análise desta, “e, por fim, curiosidade e imaginação” (2012), sendo esta uma visão que compartilhamos. Estes novos impulsos também colocam os professores no cenário, levando-os e impondo-lhes um reflexão que ponha em causa e defina caminhos essenciais, na perspectiva das atitudes pessoais e profissionais para a sua profissão.

Assim, o professor de hoje em dia deverá proporcionar uma base de valores e de práticas direcionadas para a aprendizagem ao longo da vida, obrigando-o a ser líder e fazendo face aos desafios através da sua preparação e formações. Como referem Conceição e Sousa, “actualmente os docentes são confrontados com novas tarefas, maior profissionalismo, mais responsabilidades e sobretudo uma panóplia de competências bem diversificadas” (2012, p.82). Ele é sempre um ser em construção enquanto ser humano e pessoa que se realiza pelo seu ofício, o qual terá de demarcar-se da função de transmissor de informação, sendo na realidade conhecedor teórico e aplicador prático – um autêntico guia e auxiliador de aprendizagens, fazendo descobrir e adquirir novos saberes, atitudes e aptidões que sejam permanentes e eficazes.

No caso de ser professor de Português e Espanhol, tal como de outras áreas, o docente é um profissional que cuida dos conhecimentos específicos no seu âmbito curricular e disciplinar. Como menciona Teodoro, “a profissão docente requer um alto grau de conhecimentos e uma competência especializada, que deve ser obtida no quadro de um programa aprofundado de formação profissional prévia ao emprego e depois mantida por um programa de formação” (1990, p.37). Por isso, o fundamental do seu trabalho compete em estimular o desenvolvimento a capacidade de organização do saber de modos diferentes nos estudantes, aprontando-os criticamente, possibilitando-os “para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p.26). Estes são novos desafios que levam qualquer docente a repensar incessantemente na sua maneira de proceder porque “ser professor é ser capaz de gerir responsabilmente a sua própria actuação em situações educativas” (Alarcão, 2001, p.10). Nestas circunstâncias, o docente do século XXI deve ser ágil, para se adaptar a novas regras (pressupondo legislação, diretrizes e convenções) com o intuito de garantir a melhor e mais acertada formação aos seus alunos, seja ela básica, de nível intermédio e/ou avançada, sendo portanto um facilitador no acesso a todo e qualquer novo conteúdo.

Um dos aspetos mais falados nos últimos anos tem sido a rapidez operada nas escolas quanto a mudanças em relação à quantidade quase infinita do conhecimento, à velocidade dos progressos tecnológicos e à transformação contínua e interrupta, com os quais o professor deve estar lado a lado e quase de mãos dadas na prática pedagógica, –

o que evoca uma complexa acentuação, ampliação e aumento de funções que lhe são atribuídas, obrigando-o a estar preparado e consciente criticamente para as transfigurações sociais. Logo, ele precisa de ser capaz de investigar, refletir e estar atento, não criando ruturas nem fossos entre tradição e inovação, por assim dizer deve tentar manter um equilíbrio, considerar a aceitação de ambos lados, de modo a não negar nenhum, e preservar o que faz sentido, demonstrando ser um agente preocupado com as eventuais consequências pedagógicas nos seus alunos. Em consequência, este formato requer e força-o a (re)pensar sempre que necessário o seu percurso profissional, tal como o modo como gere e nutre a articulação entre as dimensões pessoal, académica e laboral, com sentido no horizonte da evolução ao longo da sua carreira.

Como trabalhador crítico e intelectual, também deve fazer parte da sua natureza e aspiração o seu lado de investigador, questionando-se a ele próprio e discutindo o seu redor, numa pesquisa intimamente ligada à sua função e profissão. O seu questionamento deve prender-se com razões implícitas da política educativa, quanto a decisões tomadas e a sua aplicação legislativa, interrogar-se perante o insucesso e o fracasso de alunos, mas também mediante o sucesso relativo e estagnante noutros, não esquecendo de saber posicionar-se face à avalanche das editoras, experimentando planos concretos e traçados nas suas propostas didáticas e o seu real valor e disposição, na Escola dos dias de hoje.

Segundo Nóvoa (2009), existem “cinco disposições que são essenciais à definição dos professores nos dias de hoje” (p.206), sendo elas:

- i) “O conhecimento” – através do qual “o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem”; ii) “A cultura profissional” – que contribui para a integração na profissão de professor, capturando “os sentidos da instituição escolar” e “aprender com os colegas mais experientes”, sendo que esse “diálogo” em junção com “o registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação”, isto é, “rotinas que fazem avançar”.
- iii) “O tacto pedagógico” – reside na “capacidade de relação e de comunicação” que “se cumpre no acto de educar (...), conquistando os alunos para o trabalho escolar”, em que “se cruzam as dimensões profissionais com as dimensões pessoais”. iv) “O trabalho em equipa” – origina “novos modos de profissionalidade” que, no seio da escola, “ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais; v) “O compromisso social” – agrega “princípios, valores, inclusão social, diversidade cultural”, numa maneira de se adaptar, tal como “a realidade da escola” que é forçada “a ir além” dela, o professor deve “comunicar com o público, intervir no espaço público da educação e fazer parte do seu *ethos*”, que o define (p.205).

Em consequência, as suas definições conectam-se à instrução, socialização e ao desenvolvimento dos outros, numa procura pela (auto)formação continuada e durável que envolve o questionamento dos saberes teórico-práticos. Aliás, ainda há qualidades e propriedades pelos quais os professores do século XXI se devem valer, como: uma perspectiva aberta à participação ativa; um alargamento de horizontes para com a diversidade e divergência, respeitando e prezando a variedade de modo a conduzir ao entendimento do real e ao auxílio à tomada de decisões, sendo construtor da e para a mudança; saber resolver conflitos, encontrar soluções, mediar situações da maneira mais assertiva possível e intervir adequadamente; ter uma abertura para com o erro, reconhecendo-o como coadjuvações para a aprendizagem.

Enquanto para Alarcão e Leitão, “o professor deve ser visto como alguém que é detentor de uma autoridade democrática assente numa relação que se constrói e se desenvolve ao longo do processo de ensino/aprendizagem” (2006, p.53), Formosinho (2009) completa e acrescenta-lhe destaque, denominando-o *superprofessor*, o qual

“deve ser um novo professor, uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser o instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador de performances, o animador e o controlador, o catalisador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e os modos de transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender” (p.50).

Visto desta maneira, ser professor não é um dom que nasce com ele, como todos verificámos, é sim uma aprendizagem e um treino, com base em competências adquiridas e qualidades de aprendizagens realizadas, tendo sempre possíveis e estimáveis melhoramentos. E por conseguinte, na formação para o ofício de professor, associando aqui algumas das dez competências gerais de Philippe Perrenoud, o aprendiz-docente deverá ser capaz de adquirir e pôr em prática as seguintes noções:

1. “Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão de aprendizagens;
3. Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho;
4. Trabalhar em equipa;
5. Utilizar as novas tecnologias;
6. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
7. Administrar a sua própria formação contínua” (2001).

Em suma, qualquer aluno/estudante da via de ensino, futuro professor e/ou mesmo professor reconhecerá a formação de docentes como peça fundamental para uma prática de sucesso, não privilegiando somente o domínio de conteúdos programáticos e a prática profissional supervisionada, pois para que seja amplamente suficiente e que se esteja «apto» ao exercício dessa profissão, esta formação deve dotar-nos indispensavelmente de componentes científica, psicopedagógica e cultural.

Por fim, e utilizando como suporte da *Lei de Bases do Sistema Educativo*, a formação de educadores e professores assenta em princípios como sendo inicial, contínua, flexível, integrada, ajustada à futura prática pedagógica, de atitude crítica e atuante, de inovação e investigação, e participada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- _____. (2014). *Projeto Educativo de Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel – 2014-2017*. Estremoz: Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel.
- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*, 1ª Edição. Rio Tinto: Edições Asa.
- ACT, Inc. (2006). *Reading between the lines: What the ACT reveals about College Readiness in Reading*. Iowa City: American College Testing, Inc. Disponível em: http://www.act.org/research/policymakers/pdf/reading_report.pdf
- Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique. (2001). *Devenir enseignant. Le métier change, la formation aussi*. Bruxelles: Service Orientation et Informations Générales sur les Études. Disponível em: http://www.enseignement.be/download.php?do_id=1355
- Adragão, V. (2001). Formar professores para o ensino básico. In: *Professores de portugueses. Quem somos? Quem podemos ser?*. Lisboa: ESEP/APP.
- Afonso, A. J. (2012). Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. In: *Revista Educação & Sociedade*, Vol. 33, N.º 119, abr.-jun., (pp.471-484). Campinas: CEDES. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20710/1/Almerindo%20artigo%20E%26S%2c%202012.pdf>
- Afonso, N. (2003). A regulação da educação na Europa: do Estado Educador ao controlo social da Escola Pública. In: João Barroso (Org.), *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*, pp.49-78. Porto: Edições ASA.
- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. [ANQEP], Direção-Geral da Administração Escolar [DGAE], Direção-Geral da Educação [DGE], Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC], Instituto de Gestão Financeira da Educação, I.P. [IGeFE], Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares [DGEstE], Inspeção-Geral da Educação e Ciência [IGEC] & Secretaria-Geral [SG]. (2015). *Lançamento do Ano Letivo 2015-2016*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência [IGEC]. Disponível em: www.ige.min-e du.pt/upload/Relatorios/LAL_2015-2016.pdf
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. In: Jesús de la Fuente (Ed.), *Electronic Journal of Research of Educational Psychology*, Number 7, Vol. 3, pp.5-20. Almería: University of Almería / Education & Psychology I+D+I / The Eastern Andalusia Psychological Society

- Alarcão, I. (2001). *Compreendendo e construindo a profissão de professor: da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. & Leitão, A. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. In: *Revista Portuguesa de Educação*, nº 19, pp.51-84. CIEEd: Universidade do Minho.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In: José Tavares (Ed.), *Para intervir em educação: contributos dos colóquios CIDInE* (pp.203-232). Aveiro: Edições Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Antunes, F. (2004). Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: A Estruturação global de uma inovação nacional. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 70, 101 – 121. Coimbra: Centro de Estudos Sociais. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/70/RCCS70-Fatima%20Antunes-101-125.pdf>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Azevedo, F. (2013a). Literatura infantil e educação literária. In: Ângela Balça & Maria da Natividade Carvalho Pires, *Literatura infantil e juvenil. Formação de leitores*. Lisboa: Santillana.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press. Disponível em: http://www.esludwig.com/uploads/2/6/1/0/26105457/bandura_sociallearningtheory.pdf
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. Á. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: ME/DGIDC. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf

- Bates, R. (2007). Regulation and autonomy in teacher education: system or democracy? In: Tony Townsend & Richard Bates (Eds.), *Handbook of teacher education. Globalization, standards and professionalism in times of change*, pp.127-140. Dordrecht: Springer.
- Bauerlein, M. (2011). Too dumb for complex texts? Em: *Educational Leadership Magazine*, Volume 68, Number 5, pp. 28-33. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, N.E.A. Disponível em: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb11/vol68/num05/Too-Dumb-for-Complex-Texts%C2%A2.a.spx>
- Beltrán, J. A. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Edicitorial Síntesis.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Disponível em: <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>
- Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL*. Paris : Delagrave Edition.
- Bruner, J. S. (1998). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Buescu, H. C. & Silva, M^a., G. (2014). *Conferências: complexidade textual*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Formacao/es_conf_complexidade_textual_hcb_mgs.pdf
- Buescu, H. C., Maia, L. C., Silva, M^a. G. e Rocha, M^a. R. (2014a). *Balanço da consulta pública*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/balanco_consulta_publica_mc_portugues_es_final.pdf
- Buescu, H. C., Maia, L. C., Silva, M^a. G. e Rocha, M^a. R. (2014b). *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: http://malescolar2.0.sebenta.pt/fotos/links/programa_metas_curriculares_portugues_es_1383815101.pdf
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation. The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. In: *British*

Journal of Educational Psychology, 58, pp.1-14. Disponível em:
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8279.1988.tb00874.x/pdf>

Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.

Cameira, C., Palma, F. & Palma, R. (2015). *Mensagens 10 – Português 10ºano*. Alfragide: Texto Editora.

Castro, R. V. de. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia / Universidade do Minho.

Castro, R. V. (2005). A formação inicial de professores de língua: tensões e desafios contemporâneos. In: José Paulo Serralheiro (Org.), *O Processo de Bolonha e a formação de educadores e professores portugueses*, pp.109-127. Porto: Profedições.

Ceia, C. (2002). *O que é ser professor de literatura?*. Lisboa: Edições Colibri.

Comissão Europeia. (2015). Comunicado de imprensa – *Uma nova visão mais inclusiva da educação e da formação até 2020*. Bruxelas: Press Release Database. Disponível em: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-15-5568_pt.htm

Commission européenne/EACEA/Eurydice. (2015a). *Assurer la qualité de l'éducation: politiques et approches de l'évaluation des écoles en Europe. Rapport Eurydice*. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne. Disponível em: http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/fr_FR/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=EC0414939

Commission européenne/EACEA/Eurydice. (2015b). *La profession enseignante en Europe: pratiques, perceptions et politiques. Rapport Eurydice*. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne. Disponível em: http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/fr_FR/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=EC0115389

Comunidade Europeia/Direcção-Geral da Educação e da Cultura. (2002). *Educação e Formação na Europa: Sistemas diferentes, objetivos comuns para 2010 – Programa de trabalho sobre os objetivos futuros dos sistemas de educação e de formação*. Luxemburgo: Serviços das Publicações Oficiais das Comunidades

- Europeias. Disponível em: http://adcmoura.pt/start/Educacao_Formacao_Europa.pdf
- Conceição, C. & Sousa, O. (2012). Ser professor hoje: o que pensam os professores das suas competências. In *Revista Lusófona de Educação*, nº 20, pp.81-98. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2939/2214>
- Conselho da Europa. (2001). Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA.
- Crosier, D. & Puhl, A. (2014). *Is Pisa too slanted?* Brussels: EACEA Eurydice unit. Disponível em: <http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/focus-on/Pisa.php>
- De Landsheere, G. (1997). *A pilotagem dos sistemas de educação: como garantir a qualidade da educação?* Lisboa: Asa.
- Dewey, J. (1972). *Dictionary of education*. Westport: Greenwood Press, Publishers.
- Dewey, J. (2004). 7. The Democratic Conception in Education. In: *Democracy and education*, pp.87-107. Delhi: Aakar Books. Disponível em: <http://bookzz.org/book/1186367/d7f38e>
- Dias, C. (2009). Olhar como olhos de ver. In Ana Maria Seixas (Dir.), *Revista portuguesa de pedagogia*, Nº 43-1 (pp.175-188). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Obtido em 29-07-2016, de Impactum Coimbra University Press: <http://iduc.uc.pt/index.php/rppdagogia/article/view/1265/713>
- Dupuis, F. (2001). Préface. In: Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, *Devenir enseignant. Le métier change, la formation aussi*. Bruxelles: Service Orientation et Informations Générales sur les Études. Disponível em: http://www.enseignement.be/download.php?do_id=1355
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*, 4ª ed. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.

- Fernandes, D. (2005). Avaliação das aprendizagens: refletir, agir e transformar. In: Futuros Congressos e Eventos (ed.), *Livro do 3º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação*, pp. 65-78. Curitiba: Futuro Eventos.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), pp.21-50. Braga: CIED/Universidade do Minho. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>
- Fernández, I. G. M. E. & Baptista, L. M. T. R. (2010). *La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación*. Madrid: Arco Libros.
- Ferraz, A. P. C. M. & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. In: Luiz Fernando de Oriani Paulillo (ed.), *Gestão & Produção*, v. 17, n. 2, pp. 421-431. São Carlos (Brasil): Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <http://www.maiza.com.br/adm/docência/73.pdf>
- Figel, J. (2008). O desenvolvimento profissional dos professores e a estratégia de Lisboa, pp. 17-18. In: Ministério da Educação – Direcção-Geral dos Recursos Humanos, *Conferência 'Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem'*. Lisboa: Notiforma / Touch. Disponível em: http://www.dgae.mec.pt/document_library/get_file?p_1_id=15446&folderId=93067&name=DDLDF-2408.pdf
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores – Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. In: *Currículo sem fronteiras – Revista para uma educação crítica e emancipatória*, Vol. 8, n.º 1, pp. 5-16. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- García, C. (1999). *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J. (2001). La construction de l'enseignement sur le plan professionnel: Un processus

- dynamique et interactif. In: *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVII, n° 1, 2001, pp.3-32. Montréal: Consortium Érudit. Disponível em: <http://www.erudit.org/revue/RSE/2001/v27/n1/000304ar.html>
- Goldhammer, R., Anderson, R. & Krajewsky R. (1980). *Clinical supervision: special methods for the supervision of theachers*. 2ª Edição. Fortworth: Harcourt Brace College Publishers.
- Hameline, D. (1992). Préface: Entrer en pédagogie ou l'état des lieux, p.7. In: Jean Houssaye. *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (I). Le triangle pédagogique*, 2^e Édition. Berne: Peter Lang S.A. Disponível em: shs-app.univ-rouen.fr/civiic/archives/LE%20TRIANGLE%20PEDAGOGIQUE.pdf
- Harris, D. N. & Herrington, C. D. (2006). Accountability, standards, and the growing achievement gap: lessons from the past half-century. In: *American Journal of Education*, Volume 112, n° 2, pp. 209-238. Chicago: The University of Chicago Press. Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/44837669_Accountability_Standards_and_the_Growing_Achievement_Gap_Lessons_from_the_Past_Half-Century
- Henderson, R. W. (1986). Self-regulated learning: Implications for the design of instructional media. In: P. Alexander (Ed.), *Contemporary Educational Psychology*, Volume 11, Issue 4, pp. 405-427. New York: Academic Press. Disponível em: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleListURL&_method=list&_ArticleListID=-1079879946&_sort=r&_st=13&view=c&md5=65287ef1068d0bc5fe0a1a5bb3f97dd8&searchtype=a
- Hollingsworth, S. (1989). Prior belief and cognitive change in learning to teach. In: *American Educational Research Journal*, Vol. 9, No. 2, pp.160-189. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/1163030?seq=1#page_scan_tab_contents
- Houssaye, J. (1992). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (I). Le triangle pédagogique*. 2^e Édition. Berne: Peter Lang S.A. Disponível em: shs-app.univ-rouen.fr/civiic/archives/LE%20TRIANGLE%20PEDAGOGIQUE.pdf
- Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas*, 7ª edição, Petrópolis: Editora Vozes. Disponível em: <http://www.libertarianismo.org/livros/iisse.pdf>

- Kennedy, J. F. (1963). *John F. Kennedy Speeches. Radio and Television Report to the American People on Civil Rights, June 11, 1963*. Boston: John F. Kennedy Presidential Library and Museum. Disponível em: http://www.jfklibrary.org/Research/Research-Aids/JFK-Speeches/Civil-Rights-Radio-and-Television-Report_19630611.aspx
- Koelher, M. J. & Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. In: AACTE, Committee on innovation and technology (Eds.), *The handbook of technology content knowledge (TPCK) for educators*, pp.3-29. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/237572072>
- Mayer, R. E. (1992). Cognition and instruction: Their historic meeting within educational psychology. In: Steve Graham (Ed.), *Journal of Educational Psychology*, Vol. 84, Issue 4, pp.405-412. Washington: American Psychological Association. Disponível em: <http://www.apa.org/pubs/journals/edu/>
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. (1997). *Programa Espanhol: Programa e Organização Curricular. Ensino Básico – 3º Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, E. P.
- Mira, A. R. & Silva, L. M. (2007). Notas sobre o valor formativo do sumário, na aula. In: Maria de Nazaret Trindade, Maria Teresa Santos & Vítor Manuel Trindade (dirs.), *Revista Educação. Temas e Problemas*, Número 4, Ano 2, pp.295-307. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia / Edições Colibri.
- Mishra, P. & Koelher, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. In: *Teachers College Record*, Volume 108, Number 6, pp.1017-1054. New York: Teacher College / Columbia University. Disponível em: <http://pdfs.semanticscholar.org/977d/8f707ca1882e093c4ab9cb7ff0515cd944f5.pdf>
- Moreira, L., Meira, S. & Morgádez, M. del P. (2012). *Pasapalabra 7. Español 7º ano. Nivel 1 – A1-A2*. Porto: Porto Editora.
- Mounier, E. (1972). *El personalismo*, 9ª Edición. Buenos Aires: EUDEBA S.E.M. (Editorial Universitaria de Buenos Aires, Sociedad de Economía Mixta). Disponível em: <http://bookzz.org/book/1047289/ded899>

- Murillo, J. & Román, M. (2008). La evaluación educativa como derecho humano (pp.4-8). In: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Volumen 1, Número 1. Madrid: Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE). Disponível em: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1num1/RIEE-Vol1 Num1.pdf>
- Normand, R. (2008). Mercado, performance, accountability. Duas décadas de retórica reacionária na educação. In: *Revista Lusófona de Educação*, nº 11, v. 11 (pp.49-76). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n11/n11a04.pdf>
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In: António Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua profissão* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote. Obtido em 15-07-2016, de Repositório de Universidade de Lisboa: http://repositorio.u.l.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: *La formación de profesores de Educación Secundária. Revista Educación*, nº 350, pp-203-218. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf
- OCDE. (1999). *Measuring student knowledge and skills: a new framework for assessment*. Paris: OECD Publications Service. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33693997.pdf>
- OCDE. (2009). *Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school*. Paris: OECD Publishing. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-products/42843625.pdf>
- OECD. (2014a). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OECD (2014b). *PISA 2012 Results: What students know and can do (Student performance in Mathematics, Reading and Science)*, Vol. I, Revised edition. Paris: OECD Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>

- Paulo, J. C. (1999). A ensinar como um mestre. Manuais e organização da cultura escolar em perspectiva histórica. In: Rui Vieira de Castro, Angelina Rodrigues & José Luís Silva (orgs.), *Manuais escolares. Estatuto, Funções, História. Actas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares*, pp. 355-366. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia / Universidade do Minho.
- Pereira, L. Á. (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. In: Inês Sim-Sim (org.), *A formação para o Ensino da Língua Portuguesa Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Cadernos de Formação de Professores, n.º 2, 2001, pp.35-49. Disponível em: http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/forma_profes.pdf
- Pereira, L. Á. (2005). Se a literatura nos ensina, como podemos (não) ensiná-la?. In: Maria de Lourdes Dionísio e Rui Vieira de Castro (Orgs.), *O Português nas escolas: Ensaio sobre a língua e a literatura no ensino secundário*, pp.133-145. Coimbra: Almedina.
- Perrenoud, P. (2001). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação – Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.
- Pinto, A. D. & Nunes, P. (2015). *Entre Nós e as Palavras – Português 10º ano* (Livro do professor). 1ª Edição. 1ª Tiragem. Barcarena: Santillana.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (2013). Fernand Oury (1920-1998) – Pratiques de la PI: 6. Le rôle du maître. In: Jean Houssaye (dir.). *Pédagogues contemporains: idées principales et textes choisis – Fernand Deligny, Paulo Freire, Lászlo Gáspár, John Goodlad, Hartmut Von Hentig, Raffaele Laporta, Sérgio Niza, Fernand Oury*. Paris: Éditions Fabert.
- Priberam. (2016). Limbo. In: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], <http://www.priberam.pt/dlpo/limbo> [Consultado em 01-07/2016].
- Ramos, C. C., Faria, E., Ramos, F. & Rodrigues, I., P. (2016). *Relatório técnico – A condição docente: contributos para uma reflexão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).

- Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal governance. In: Stephen Ball (Co-Ed.), *Journal of Education Policy*, 18, 5, (pp. 459-480). Oxford: Routledge. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0268093032000124848>
- Ribera, P. & Ríos, I. (1998). La planificación oral del texto escrito: una propuesta para educación infantil. In: Inês Sim-Sim (org.), *A formação para o Ensino da Língua Portuguesa Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Cadernos de Formação de Professores, n.º 2, 2001, pp.35-49. Disponível em: http://www.casadaleitura.org/potalbeta/bo/documentos/forma_profes.pdf
- Roldão, M. C. (1994). *O pensamento concreto na criança: uma perspetiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Romanelli, G. B. (2006). Planejamento de aulas de estágio. In: Tersea Mateiro e Jusamara Souza (orgs.), *Práticas de ensinar música*. Porto Alegre: Sulina. Disponível em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/944978/mod_resource/content/0/Romanelli%20in%20Mateiro%20e%20Sousa.pdf
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portefólios reflexivos. Estratégia de formação e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sampaio, J. (1997). Prefácio. In: Fundação Calouste Gulbenkian/Serviço de Educação (ed. lit.), *A escola na literatura: 40 textos de autores portugueses*, pp.7-8. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, B. S. (2002). *A globalização e as ciências sociais*, 2ª Ed., pp.49-71. São Paulo: Cortez Editora. Disponível em: <http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/boaventura/globalizacaoociencias.pdf>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A. Disponível em: <http://www.ivanillich.org.mx/Conversar-educar.pdf>
- Schön, D. A. (1987). Teaching artistry through reflection-in-action. In: *Educating the reflective practitioner: Educating the reflective practitioner for teaching and learning in the professions*, Chapter Two (pp. 22-40) San Francisco: Jossey-Bass. Obtido de Teachers College/Columbia University: https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjI0frE4a3PAhVC1hQKHRYpD_sQFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fpocket

knowledge.tc.columbia.edu%2Fhome.php%2Fviewfile%2Fdownload%2F125033
&usg=AFQjCNGm5tzjQySZgztuVNIMo4THxFqWWQ

- Serafini, Ó. & Pacheco, J. A. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões : a proposta de um instrumento. In: *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 3, N.º 2, pp.1-19. Braga: Instituto de Educação / Universidade do Minho. Disponível em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/459/1/1990_3\(2\),1-20\(OscarSerafini%2526JoseAPacheco\).pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/459/1/1990_3(2),1-20(OscarSerafini%2526JoseAPacheco).pdf)
- Serrão, A. (2013). O PISA e a participação de Portugal. In: *CIES e-Working Paper* N.º 162/2013. Lisboa: CIES-IUL. Disponível em: http://cies.iscte-iul.pt/np4/?newsId=453&fileName=WP_CIES162_Serrao.pdf
- Shanahan, T. (2004). Overcoming the dominance of communication: writing to think and to learn. In: *Adolescent literacy research and practice*, Tamara L. Jetton & Janice A. Dole (eds.). New York: The Guilford Press.
- Shanahan, T., Fischer, D. & Frey, N. (2012). The challenge of challenging text – Foster motivation and persistence. In: *Educational Leadership Magazine*, Volume 69, Number 6, pp.58-62. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, N.E.A. Disponível em: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar12/vol69/num06/The-Challenge-of-Challenging-Text.aspx>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review*, Vol. 57, No. 1, pp.1-22. Cambridge (MA): Harvard Education Publishing Group. Disponível em: <http://hepgjournals.org/toc/haer/57/1>
- Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Tap, P. (1986). *Identités collectives et changements sociaux*, 2^{ème} Édition, pp.11-15. Toulouse: Privat. Disponível em: http://www.pierretap.com/ouvrages/identites_collectives%20.pdf
- Tedesco, J. C. (1995). Los docentes: ¿Profesionales, técnicos o militantes?, pp.165-177. Em: *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Tedesco, J. C. & Fanfani, E. T. (2002). 7. El contexto organizativo/institucional del trabajo docente y la emergencia del docente colectivo. In: IIPPE/UNESCO.

- Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Teodoro, A. (1990). *Os professores - situação profissional e carreira docente*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Tomé, A. & Balça, Â. (2012) Ler na escola: textoliterário e formação de leitores. In: Olga Magalhães & Assunção Folque (Org.), *I Jornadas de Investigação em Educação*, pp.833-846. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- UNESCO. (1998). Capítulo 4 – Os quatro pilares da educação. In: Danilo A. Q. Morales (Coord.), *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI – Educação, um tesouro a descobrir*, pp.89-102. São Paulo: Cortez Editora. Disponível em: <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>
- União Europeia. (2015). *Monitor da Educação e da Formação de 2015 – Portugal*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia. Disponível em: http://ec.europa.eu/education/tools/docs/2015/monitor2015-portugal_pt.pdf
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, F. (2008). Language learner autonomy in a Portuguese context. In: June Miliander & Turid Trebbi (Eds.), *Educational policies and language learner autonomy in schools: a new direction in language education?*, (pp. 53-62). Dublin: Authentik. Obtido em ..., de Google Académico: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38496754/Europal_DVD_book.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1474846321&Signature=T84hjEu18tzIPb7LNjFZHRfhwCo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLamb_T.E._2008_Language_learner_autonomy.pdf
- Viseu, F. & Morgado, J. C. (2011). Manuais escolares e desprofissionalização docente: um estudo de caso com professores de matemática. In: A. B. Lozano, M. P. Uzquiano, A. P. Rioboo, J. C. Blanco, B. D. Silva & L. A. Almeida (orgs.). *Libro de actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, pp.991- 1002. A Coruña: Universidade da Coruña

Wagner, T. (2012). *Creating innovators: the making of young people who will change the world*. New York: Scribner.

Yopp, H. K. & Yopp, R. H. (2014). Preface. In: *Literature-based reading activities. Engaging students with literacy and informational text*. Sixth Edition. Boston: Pearson Education.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Assembleia da República. (1986). Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo. In: *Diário da República*, I Série, Número 237, (pp.3067-3081). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, E.P. Disponível em: <http://dre.pt/application/dir/pdf1s/1986/10/23700/30673081.pdf>
- Assembleia da República. (1989). Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto outubro. In: *Diário da República*, I Série, N.º 198, (pp.3638-3644). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, E.P. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/618228>
- Assembleia da República. (1997). Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). In: *Diário da República*, Série I-A, N.º 217, (pp.5082-5083). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S.A. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/653047>
- Assembleia da República. (2005a). Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de Agosto, Sétima revisão constitucional. In: *Diário da República*, I Série - A, N.º 155, (pp.4642-4686). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S.A. Disponível em: <http://www.parlamento.pt/revisoesconstitucionais/documents/revisao2005/155a00.pdf>
- Assembleia da República. (2005b). Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. In: *Diário da República*, I Série - A, N.º 166, (pp.5122-5138). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S. A. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Lei_de_Bases_2005.pdf
- Assembleia da República. (2009). Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. In: *Diário da República*, 1.ª série, N.º 166, (p.5635-5636). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S. A. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_85_2009.pdf
- Assembleia da República. (2012). Despacho n.º 5306/2012, de 18 de Abril. In: *Diário da República*, 2.ª Série, N.º 77, (pp.13952-13953). Lisboa: Imprensa Nacional-

Casa da Moeda, S.A. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_5306_2012.pdf

Assembleia da República. (2013). Lei n.º 80/2013 de 28 de novembro, Estabelece o regime jurídico da requalificação de trabalhadores em funções públicas visando a melhor afetação dos recursos humanos da Administração Pública, e procede à nona alteração à Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro, à quinta alteração ao Decreto-Lei n.º 74/70, de 2 de março, à décima segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 209/2009, de 3 de setembro, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, revogando a Lei n.º 53/2006, de 7 de dezembro. In: *Diário da República*, 1.ª série, N.º 231, (pp.6582-6594). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S. A. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/484298>

Assembleia da República. (2014). Lei n.º 7/2014, de 12 de fevereiro, Primeira alteração, por apreciação parlamentar ao Decreto-Lei n.º146/2013, de 22 de outubro, que procede à 12.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho. In: *Diário da República*, 1.ª série, N.º 30, (pp.1309-1310). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S.A. Disponível em: <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2014/02/03000/0130901310.pdf>

Assembleia da República. (2015). Lei n.º65/2015, de 3 de julho, Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade. In: *Diário da República*, 1.ª série, N.º 128, (pp.4572). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S. A. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/67649251>

Comissão Europeia. (2014). *Compreender as políticas da União Europeia: Educação, formação, juventude e desporto*. Bruxelas: Serviços da Direção-Geral da Comunicação da União Europeia. Disponível em: http://europa.eu/european-union/file/108/download_pt?token=OY5K8W6o

Conselho Nacional da Educação. (2013). Recomendação n.º 4/2013, Recomendação sobre Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário. In: *Diário da República*, 2.ª série, N.º 95, (pp.15761-

15765). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, E. P. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2013/Recom_FormContProfessores.pdf

Decisão n.º 2493/95CE, de 23 de Outubro, do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, N.º L 256, (1995-10-23), pp.0045-0048. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995D2493&from=PT>

Ministério da Educação. (1989). Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto. In: *Diário da República*, Série I, N.º 198, (pp.3638-3644). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, E. P. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/94951>

Ministério da Educação. (1990). Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. In: *Diário da República*, I Série, N.º 98, (pp.2040-[2]-2040-[19]). Disponível em: <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/1990/04/09801/00020019.pdf>

Ministério da Educação. (2004). Despacho Normativo n.º 12/2004. In: *Diário da República*, I Série-B, N.º 53, (p.1218). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S.A. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/551693>

Ministério da Educação. (2007). Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro. In: *Diário da República*, 1.ª série, N.º 14, (pp. 501-547). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S.A. Disponível em: http://www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=18333&folderId=27727&name=DLFE-1471.pdf

Ministério da Educação. (2008). Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. In: *Diário da República*, 1.ª série, N.º 79, (pp. 2341-2356). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S. A. Disponível em: <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2008/04/07900/0234102356.pdf>

Ministério da Educação e Ciência. (2012a). Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho. In: *Diário da República*, 1.ª série, N.º 123, (pp. 3257-3270). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S. A. Disponível em: <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2012/06/12300/0325703270.pdf>

Ministério da Educação e Ciência. (2012b). Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. In: *Diário da República*, 1.ª série, N.º 126, (pp. 3340-3364). Lisboa: Imprensa

- Nacional-Casa da Moeda, S.A. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl_137_2012.pdf
- Ministério da Educação e Ciência. (2012c). Despacho n.º 5306/2012. In: *Diário da República*, 2.ª série, N.º 77, (pp. 13952-13953). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S.A. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_5306_2012.pdf
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro. In: *Diário da República*, 1.ª série, N.º 204, (pp.6208-6209). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S.A. Disponível em: <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2013/10/20400/0620806209.pdf>
- Ministério da Educação e Ciência. (2014). Portaria n.º 81/2014, de 9 de abril. In: *Diário da República*, 1.ª série, N.º 70, (2014-04-09), pp. 2353-2355. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S.A. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ManuaisEscolares/2014_portaria_81.pdf
- Ministério da Educação e Ciência. (2014a). Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. In: *Diário da República*, 1.ª série, N.º 92, (pp.2819-2828). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S.A. Disponível em: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/9571/79_2014.pdf
- Ministério da Educação e Ciência. (2014b). Decreto-Lei n.º 83-A/2014 de 23 de maio. In: *Diário da República*, 1.ª série, N.º 99, (pp. 2954-[2]-2954- [22]). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S.A. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/25345321>
- ONU. (1998). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Brasília: UNESCO (Representação no Brasil). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>
- Secretaria-Geral do Ministério da Educação e Ciência. (s/d). *Decreto n.º 9:223 da Direcção Geral da Instrução Primária*, de 29 de Março. Lisboa: Centro de Informação e Relações Públicas (CIREP). Disponível em: <http://193.137.22.223/fotos/editor2/1911.pdf>

- UNESCO. (2003). *Convenção para a salvaguarda do património cultural*. Paris: Secretariado das Nações Unidas. Disponível em: <http://www.matrizpci.dgpc.pt/matrizpci.web/Unesco/UNESCOConvencao2003.aspx>
- União Europeia. (2016a). Versões consolidadas do Tratado da União Europeia e do Tratado sobre o funcionamento da União Europeia. In: *Jornal Oficial da União Europeia*, 59º ano, 2016/C 202/01, (2016-06-07). Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2016:202:FULL&from=EN>
- União Europeia. (2016b). Carta dos direitos fundamentais da União Europeia. In: *Jornal Oficial da União Europeia*, 59º ano, 2016/C 202/02, (2016-06-07). Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2016:202:FULL&from=EN>

APÊNDICES

Apêndice 1 – Planificação a médio prazo: Unidade 2 - Fernão Lopes, *Crónica de D. João I*

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO
PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Escola: Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz

Ano letivo: 2015/2016

PLANO A MÉDIO PRAZO

Disciplina: Português **Ano:** 10º **Turma:** D/F

Unidade Temática: Fernão Lopes, *Crónica de D. João I*

Unidade Didática: Unidade 2

Tempo de Aulas: 5

METAS CURRICULARES			CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	ESTRATÉGIAS DE TRABALHO	ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO
DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA	OBJECTIVOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO			
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender textos orais, apreciando a sua intenção e a sua eficácia comunicativas; • Utilizar uma expressão oral correta, fluente e adequada a diversas situações de comunicação; • Produzir textos orais de acordo com os géneros definidos no Programa; • Aprofundar a capacidade de compreensão inferencial; • Desenvolver a consciência linguística e metalinguística, mobilizando-a para 	<p>O – 1.3. Distinguir informação subjetiva de informação objetiva.</p> <p>O – 1.4. Fazer inferências.</p> <p>O – 2.1. Tomar notas, organizando-as.</p> <p>O – 2.2. Registrar em tópicos, sequencialmente, a informação relevante.</p> <p>O – 4.1. Respeitar o princípio de cortesia: formas de tratamento e registos de língua.</p> <p>O – 5.1. Produzir textos seguindo tópicos fornecidos.</p>	Contextualização histórica	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura silenciosa de textos - Leitura em voz alta - Exercícios de escuta ativa - Atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura - Resolução de fichas de trabalho - Realização de trabalho individual - Exposição oral (apresentação de trabalho) - Realização de trabalho em grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação formativa - Observação direta - Avaliação da compreensão e da expressão oral - Avaliação da produção escrita - Avaliação de atitudes e valores

<p>Leitura</p>	<p>melhores desempenhos no uso da língua;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar textos escritos de diferentes géneros, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades; • Ler, interpretar e apreciar textos literários, portugueses, de diferentes épocas e géneros literários; 	<p>L – 7.1. Identificar o tema dominante, justificando.</p> <p>L – 7.2. Fazer inferências, fundamentando.</p> <p>L – 7.4. Explicitar o sentido global do texto, fundamentando.</p> <p>L – 7.5. Relacionar aspetos paratextuais com o conteúdo do texto</p>	<p>Visão histórica de Fernão Lopes (Prólogo da <i>Crónica de D. João I</i> - Excertos)</p> <p>Atores individuais e coletivo (Excertos do Capítulo XI)</p> <p>Afirmação da consciência coletiva (Excertos do Capítulo CXLVIII)</p>		
-----------------------	---	--	---	--	--

<p>Educação Literária</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o espírito crítico, no contacto com textos orais e outras manifestações culturais. 	<p>EL – 14.2. Ler textos literários portugueses de diferentes géneros, pertencentes aos séculos XII e XVI</p> <p>EL – 14.3. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.</p> <p>EL – 14.4. Fazer inferências, fundamentando.</p> <p>EL – 14.5. Analisar o ponto de vista das diferentes personagens.</p> <p>EL – 14.6. Explicitar a estrutura do texto: organização interna.</p> <p>EL – 14.7. Estabelecer relações de sentido:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Entre as diversas partes constitutivas de um texto; b) Entre características e pontos de vista das personagens. 			
----------------------------------	--	---	--	--	--

<p>Gramática</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a consciência linguística e metalinguística, mobilizando-a para melhores desempenhos no uso da língua; • Desenvolver o espírito 	<p>EL – 15.1. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.</p> <p>EL – 15.2. Valorizar uma obra enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo.</p> <p>EL – 15.3. Expressar pontos de vista suscitados pelos textos lidos, fundamentando.</p> <p>EL – 16.1. Reconhecer a contextualização histórico-literária nos casos previstos no Programa.</p> <p>G – 17.3. Explicitar processos fonológicos que ocorrem na evolução do Português.</p>	<p>Processos fonológicos</p>		
-------------------------	--	--	------------------------------	--	--

<p>Escrita</p>	<p>crítico, no contacto com textos orais e escritos e outras manifestações culturais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos de diferentes géneros, com diversas finalidades e em diferentes situações de comunicação, demonstrando um domínio adequado da língua e das técnicas de escrita; • Desenvolver o espírito crítico, no contacto com textos escritos e outras manifestações culturais. 	<p>E – 10.2. Elaborar planos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Estabelecer objetivos; b) Pesquisar e selecionar informação pertinente; c) Definir tópicos e organizá-los de acordo com o género de texto a produzir. <p>E – 11.1. Escrever textos variados, respeitando as marcas do género: exposição sobre um tema.</p> <p>E – 12.1. Respeitar o tema.</p> <p>E – 12.2. Mobilizar informação adequada ao tema.</p> <p>E – 12.3. Redigir um texto estruturado, que reflita uma planificação, evidenciando um</p>	<p>Exposição sobre um tema</p>		
-----------------------	--	---	--------------------------------	--	--

		<p>bom domínio dos mecanismos de coesão textual com marcação correta de parágrafos e utilização correta de conectores.</p> <p>E – 12.4. Mobilizar adequadamente recursos da língua: uso correto do registo da língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação.</p> <p>E – 12.5. Observar os princípios do trabalho intelectual: identificação das fontes utilizadas; cumprimento das normas de citação; uso de notas de rodapé; elaboração da bibliografia.</p> <p>E – 12.6. Explorar as virtualidades das tecnologias de informação na produção, na revisão e na edição de texto.</p> <p>E – 13.1. Pautar a escrita do texto por gestos recorrentes de revisão e aperfeiçoamento,</p>			
--	--	---	--	--	--

		tendo em vista a qualidade do produto final.			
--	--	--	--	--	--

MATERIAIS DIDÁCTICOS

- Manual de Português de 10ºano – *Entre Nós e as Palavras*;
- Textos de apoio (fornecidos nas aulas);
- Fichas de trabalho (fornecidas nas aulas);
- Caderno diário;
- Computador;
- Videoprojector;
- Internet (para visionamento de vídeo e pesquisa diversa).

BIBLIOGRAFIA

- Manual de Português de 10ºano – *Entre Nós e as Palavras*;
- Moreira, Vasco e Pimenta Hilário. (2015). *Gramática de Português – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, M. O., Pinto, M. I. F., Lopes, M. C. A. (2015). *Gramática Prática de Português - 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Da Comunicação à Expressão*. Lisboa: Raiz editora.

WEBGRAFIA:

- Vídeo do Youtube – A Alma e a Gente: Fernão Lopes, simplesmente a verdade (link: <https://www.youtube.com/watch?v=B9u12axBOIg>)
- Biblioteca Nacional Digital (Link: <http://purl.pt/416>)

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO
PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Escola: Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz

Ano letivo: 2015/2016

PLANO A CURTO PRAZO

Disciplina: Português **Ano:** 10º **Turma:** ____

Unidade Temática: Fernão Lopes, *Crónica de D. João I*

Unidade Didática: Unidade 2

Estudantes: Catarina Leão, Emanuel de Carvalho, Sílvia Coincas

Data: _____, __ de _____ de _____

Tempo de duração: 90 minutos

ACOLHIMENTO	<ul style="list-style-type: none">• Cumprimentos aos alunos;• Abertura da lição;• Verificação das presenças.
PRELIMINARES INICIAIS	Informam-se os alunos que só precisarão do caderno diário no final da aula.

MOTIVAÇÃO REMOTA	Para esta aula	Diremos aos alunos que, nesta aula, iniciaremos a nova unidade, sobre a <i>Crónica de D. João I</i> de Fernão Lopes.
	Para a próxima aula	Transmitiremos aos alunos que, na próxima aula, iremos analisar o <i>Prólogo</i> da <i>Crónica de D. João I</i> , de Fernão Lopes, o qual terão de ler, previamente, como trabalho de casa.

MOTIVAÇÃO INICIAL	Preparação Psicológica	Comunica-se que iremos visualizar o vídeo <i>A Alma e a Gente – Fernão Lopes, Simplesmente a Verdade</i> , da RTP 2, bem como a obra original, disponível no sítio da Biblioteca Nacional.
	Preparação Pedagógica	Distribuir-se-á uma ficha de trabalho, que deverá ser preenchida pelos alunos, em grupo, a partir da visualização do vídeo, como forma de introduzir o estudo da obra e do autor. Explicitar-se-á aos estudantes os objetivos da atividade.

METAS CURRICULARES			CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	ESTRATÉGIAS DE TRABALHO	ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO
DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA	OBJECTIVOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO			
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar textos orais, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades; • Desenvolver a consciência linguística, metalinguística e o espírito crítico, no contacto com o texto oral; • Aprofundar a capacidade de compreensão inferencial; • Produzir textos com a finalidade de completar a ficha, demonstrando um domínio adequado da língua e das técnicas de escrita; • Explicitar, em função do vídeo, marcas da crónica; • Utilizar uma expressão oral correta, fluente e adequada a diversas situações de comunicação. 	<p>O – 1.3. Distinguir informação subjetiva de informação objetiva.</p> <p>O – 1.4. Fazer inferências.</p> <p>O – 2.1. Tomar notas, organizando-as.</p> <p>O – 2.2. Registrar em tópicos, sequencialmente, a informação relevante.</p> <p>O – 4.1. Respeitar o princípio de cortesia: formas de tratamento e registos de língua.</p> <p>O – 5.1. Produzir textos seguindo tópicos fornecidos.</p>	<p>Compreensão do oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Documentário sobre Fernão Lopes e a sua obra. <p>Expressão oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apreciação crítica do documentário; • Organização e produção de textos orais tendo em conta o contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização do documentário A Alma e a Gente – Fernão Lopes, Simplesmente a Verdade; • Atividade de pré-leitura; • Exercícios de escuta ativa; • Resolução de fichas de trabalho, em pequeno grupo; • Correção da atividade; • Visualização da <i>Crónica de D. João I</i>, em formato digital; • Definição de crónica; • Sistematização de conhecimento através da exploração de um PowerPoint. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação formativa; • Avaliação da compreensão e da expressão oral; • Avaliação de atitudes e valores.

Educação Literária	<ul style="list-style-type: none"> Situar histórica e culturalmente a obra literária de Fernão Lopes. 	<p>EL – 14.3. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando;</p> <p>EL – 15.1. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos;</p> <p>EL – 15.2. Valorizar uma obra enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo;</p> <p>EL – 15.3. Expressar pontos de vista, suscitados pelo documentário, fundamentando;</p> <p>EL – 16.1. Reconhecer a contextualização histórico-literária nos casos previstos no Programa.</p>	<p>Educação literária:</p> <ul style="list-style-type: none"> Contextualização histórica; Sistematização das características da crónica. 		
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> Identificar informação e conhecimentos relevantes e adequados. 	<p>E – 10.2. Elaborar planos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Pesquisar e selecionar informação pertinente; <p>E – 12.2. Mobilizar informação adequada ao tema.</p> <p>E – 12.4. Mobilizar adequadamente recursos da língua: uso correto do registo da</p>	<p>Escrever</p> <ul style="list-style-type: none"> Encadeamento lógico dos tópicos tratados no documentário. 		

		língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação.			
--	--	---	--	--	--

MATERIAIS DIDÁTICOS

- Ficha de trabalho;
- PowerPoint;
- Internet (para visionamento da obra original).

DESCRIÇÃO DA AULA

A aula inicia-se com o acolhimento dos alunos, verificando as presenças dos mesmos e a escrita do sumário no quadro. (8 min.)

De seguida, informam-se os estudantes que iremos visualizar um documentário sobre Fernão Lopes e a sua obra – unidade programática a iniciar na presente aula. De maneira a poder envolvê-los na temática, realizar-se-á uma série de questões, dirigidas aos alunos:

- Se conhecem o autor e algumas das suas obras;
- Se é um autor contemporâneos ou em que época viveu;
- Se já viram algum filme ou documentário acerca do autor. (8 min.)

Desta feita, explicita-se a tarefa em questão e explica-se o que deve ser feito ao longo do visionamento do vídeo: a ficha será preenchida em simultâneo com visionamento do vídeo e cada elemento deverá recolher notas tendo vista os tópicos sugeridos. Concluída a visualização, cada grupo terá alguns minutos (10 min.) para confrontar e organizar a informação recolhida, pelos diferentes elementos. Seguidamente, o docente projetará a ficha, que será preenchida alternadamente por um dos elementos dos grupos, que escreverá a informação no computador.

Ainda será indicado que pelo facto do vídeo ser relativamente extenso, o mesmo será reproduzido uma única vez, requerer-se-á, por esse motivo, a atenção e concentração dos alunos, para o decorrer eficaz da tarefa. Terminado o visionamento do vídeo (25 min.) e o preenchimento da ficha, concede-se alguns minutos (7 min.) aos alunos, para que possam proceder à organização da exposição do trabalho realizado por cada grupo.

Posteriormente, solicitar-se-á uma organização em grupos, constituídos por 4/5 elementos, repartidos o mais rapidamente possível, consoante o número de alunos presentes na aula, e por fim, distribuir-se-á a ficha de trabalho do documentário. (10 min.)

A par da exposição oral de cada grupo, será preenchida em simultâneo a resolução da ficha, projetada para todos. (15 min.), à qual se seguirá uma pequena sistematização do que foi feito, permitindo o esclarecimento de dúvidas que possam surgir por parte dos alunos, mas também a (re)organização mental, quer do contexto histórico, quer dos conhecimentos sobre o autor e a obra.

Para que os alunos tenham uma noção do texto original, a *Crónica de D. João I*, ser-lhe-á

mostrado o documento, através da Biblioteca Nacional Virtual, de forma a proporcionar-lhes uma experiência mais autêntica e concreta. (7 min.)

A partir dos conhecimentos prévios e adquiridos, na aula, pelos alunos, proceder-se-á uma troca de ideias, sobre as principais características da crónica. (10 min.)

Seguidamente e tendo em vista a sistematização e consolidação dos conhecimentos, será apresentado um PowerPoint sobre as principais características da crónica. (8 min.)

Por último, informam-se os alunos que lhes será enviado, por correio eletrónico, o «Prólogo» da *Crónica de D. João I*, pedindo-se a sua leitura para a próxima aula, como motivação da respetiva obra em estudo. (5 min.)

SUMÁRIO DA AULA (PREVISÃO)

- Introdução ao estudo da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes;
- *A Alma e a Gente – Fernão Lopes, Simplesmente a Verdade* (documentário);
- Contextualização da obra;
- Conceito de crónica.

OBSERVAÇÕES

O sumário e o decorrer da aula são passíveis de sofrer alterações, caso sejam pertinentes e se verificarem necessárias para as aprendizagens dos alunos.

WEBGRAFIA:

- *A Alma e a Gente: Fernão Lopes, Simplesmente a Verdade* – Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=B9u12axBOIg>
- Biblioteca Nacional Digital – <http://purl.pt/416>

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO
PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Escola: Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz

Ano letivo: 2015/2016

PLANO A CURTO PRAZO

Disciplina: Português Ano: 10º Turma: D
Unidade Temática: Gil Vicente, <i>Farsa de Inês Pereira</i>
Unidade Didática: Unidade 3
Estudantes: Catarina Leão, Emanuel de Carvalho, Sílvia Coincas
Data: _____, __ de _____ de _____

Tempo de duração: 90 minutos

ACOLHIMENTO	<ul style="list-style-type: none">• Saudação aos alunos;• Abertura da lição;• Verificação da presença.
PRELIMINARES INICIAIS	Informam-se os alunos de que precisarão do manual escolar, <i>Entre Nós e As Palavras 10</i> , e do Caderno Diário.

MOTIVAÇÃO REMOTA	Para esta aula	Informam-se os alunos de que, nesta aula, se vai dar início à unidade “Gil Vicente, <i>Farsa de Inês Pereira</i> ” – Unidade Didática 3.
	Para a próxima aula	Informação de que dar-se-á início à análise da obra <i>Farsa de Inês Pereira</i> , de Gil Vicente.

MOTIVAÇÃO INICIAL	Preparação Psicológica	Informação de que será feita uma revisão de conhecimentos já adquiridos sobre Gil Vicente, a sua obra e o contexto histórico.
	Preparação Pedagógica	Visionamento de imagens como forma de introduzir a unidade didática.

METAS CURRICULARES			CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	ESTRATÉGIAS DE TRABALHO	ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO
DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA	OBJECTIVOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO			
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar textos orais, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades; • Desenvolver a consciência linguística, metalinguística e o espírito crítico, no contacto com o texto oral; • Aprofundar a capacidade de compreensão inferencial; • Produzir textos com a finalidade de completar documentos, demonstrando um domínio adequado da língua e das técnicas de escrita; • Utilizar uma expressão oral correta, fluente e adequada a diversas situações de comunicação; • Recuperar informações que os alunos retiveram no estudo de Gil Vicente no 9º ano; • Rever as características do texto dramático; 	<p>O – 1.3. Distinguir informação subjetiva de informação objetiva;</p> <p>O – 1.4. Fazer inferências;</p> <p>O – 2.1. Tomar notas, organizando-as;</p> <p>O – 2.2. Registrar em tópicos, sequencialmente, a informação relevante;</p> <p>O – 4.1. Respeitar o princípio de cortesia: formas de tratamento e registos de língua;</p> <p>O – 5.1. Produzir textos seguindo tópicos fornecidos.</p>	<p>Compreensão do oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Documentário sobre Gil Vicente e a sua obra. <p>Expressão oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apreciação crítica do documentário; • Organização e produção de textos orais tendo em conta o contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração de imagens alusivas ao autor, obra e contexto histórico em estudo; • <i>Brainstorming</i> no sentido de recuperar informações que os alunos retiveram do estudo de Gil Vicente; • Visionamento e escuta ativa do documentário <i>Gil Vicente – Vida e Obra</i>; • Resolução de ficha de compreensão oral; • Correção da atividade; • Sistematização da vida, obra e contexto histórico de Gil Vicente, com base nas informações recolhidas a partir do documentário, com recurso a uma apresentação em PowerPoint; • Ativação dos 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta do interesse e empenho dos alunos; • Avaliação de atitudes e valores.

<p>Leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os principais temas da obra de Gil Vicente; • Relacionar os temas da época de Gil Vicente com a atualidade; • Apresentar marcas específicas da farsa e do auto; 	<p>L – 7.1. Identificar o tema dominante, justificando;</p> <p>L – 7.2. Fazer inferências, fundamentando;</p> <p>L – 7.4. Explicitar o sentido global do texto, fundamentando;</p> <p>L – 8.1. Selecionar criteriosamente informação relevante;</p> <p>L – 9.1. Explicitar pontos de vista, suscitados por leitura diversas, fundamentando.</p>		<p>conhecimentos dos alunos respeitantes às características do texto dramático, recorrendo ao PowerPoint;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e exploração do texto de opinião <i>Se não estou em erro</i>, de Fernando Alvim; • Leitura de textos informativo-expositivos; • Preenchimento de um quadro, em grande grupo, tendo em vista a comparação dos temas da época de Gil Vicente e da atualidade; • Apresentação de marcas específicas da farsa e do auto; 	
<p>Educação Literária</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais; • Inferir o sentido ao mote presente na abertura da obra. 	<p>EL – 14.3. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando;</p> <p>EL – 14.4. Fazer inferências, fundamentando;</p> <p>EL – 15.1. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos;</p> <p>EL – 15.2. Valorizar uma obra enquanto objeto simbólico, no</p>	<p>Educação literária:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextualização histórica; • Sistematização das características do texto dramático. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da abertura da <i>Farsa de Inês Pereira</i>; • Identificação de provérbios com sentido equivalente ao mote presente na abertura da obra; • Exercício de escrita – produção de texto como atividade de pré-leitura. 	

<p>Escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar informação e conhecimentos relevantes e adequados; • Produzir um texto a partir do mote da obra. 	<p>plano do imaginário individual e coletivo;</p> <p>EL – 15.3. Expressar pontos de vista, suscitados pelos textos lidos, fundamentando;</p> <p>EL – 16.1. Reconhecer a contextualização histórico-literária da obra a estudar.</p> <p>E – 12.2. Mobilizar informação adequada ao tema;</p> <p>E – 12.4. Mobilizar adequadamente recursos da língua: uso correto do registo da língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação.</p>	<p>Escrever</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encadeamento lógico dos tópicos tratados no documentário. 		
-----------------------	---	--	---	--	--

MATERIAIS DIDÁTICOS

- PowerPoints / Prezi;
- Fichas de informação complementar e de compreensão oral;
- Lista de provérbios;
- Internet (para visionamento do documentário);
- Manual *Entre Nós e As Palavras 10*.

DESCRIÇÃO DA AULA

A aula inicia-se com o acolhimento dos alunos, verificando as presenças dos mesmos. (5 min.)
De seguida, informam-se os estudantes que iremos visualizar um conjunto de imagens alusivas à unidade programática a iniciar na presente aula. Desta feita, projetar-se-ão as mesmas pedindo aos alunos quais as informações que lhes suscitam, mobilizando conhecimentos adquiridos no ano letivo anterior (9º ano). (5 min.)

Posteriormente, comunicaremos aos alunos que irão visionar o documentário *Gil Vicente – Vida e obra* (9 min.), durante o qual preencherão, em simultâneo, uma ficha de compreensão oral, distribuída previamente, exigindo-lhes atenção e concentração para o decorrer eficaz da tarefa.

Terminada a atividade, procede-se à correção da ficha com a turma (5 min.). Seguir-se-á uma sistematização do que foi feito, apresentando um PowerPoint, esclarecendo quaisquer dúvidas que possam surgir por parte dos alunos, e ainda a (re)organização mental, quer do contexto histórico, quer dos conhecimentos sobre o autor e a obra. (6 min.)

Após a sistematização de conhecimentos, requerer-se-á aos alunos a identificação de que género de textos escreveu Gil Vicente. Seguidamente e através de um Prezi, relembrar-se-ão as características do texto dramático, alertando-os que este conteúdo se encontra na ficha 14 do seu manual. (6 min.)

Para motivar os alunos sobre os temas presentes na obra de Gil Vicente e de forma a identificarem alguns deles, propõe-se a leitura do texto inédito: *Se não estou em erro*, de Fernando Alvim (presente na ficha de informação complementar). Perante os temas identificados, irão completar os seus conhecimentos através da leitura de excertos de outros textos (do manual, entre as páginas 97-99 e da ficha), solicitando que reflitam sobre eles, os projetem e os relacionem com a atualidade (sendo os temas: casamento; clero; a condição da mulher e a sátira). A par do diálogo estabelecido com e entre os alunos, far-se-á uma sistematização acerca das diferenças entre a época de Gil Vicente e a atualidade. (30 min.)

De seguida, solicita-se aos alunos que abram o manual na página 100, com o objetivo de lerem, interpretarem e analisarem a *abertura* da obra, de modo a apurarmos quais as informações apresentadas, para que, a continuação, se possam verificar as diferenças existentes entre os conceitos de *auto* e *farsa* – conhecimentos que serão consolidados com um breve PowerPoint. (6 min.)

Depois, incitar-se-á a opinião dos estudantes acerca do mote da obra, isto é, “Mais quero asno que me leve que cavalo que me derrube” (2 min.). Para melhor compreenderem o provérbio acima indicado, distribuir-se-ão outros para que, com o(s) colega(s) de mesa, consigam designar, de entre um deles, aquele que apresenta maior correspondência a nível da interpretação. Cada grupo lerá um provérbio atribuído e será questionado quanto à similaridade ou não deste. Por fim, eleger-se-á o provérbio mais adequado ao mote da obra. (7 min.)

Para terminar, requerer-se-á aos alunos que, mobilizando os conhecimentos com base nos provérbios, no texto do Alvim, na entrada da obra e nos tópicos dos outros textos, escrevam numa folha (recolhida posteriormente) qual vai ser o assunto da obra e as suas expectativas quanto a esta. Serão ainda informados que, após ou antes de finalizarem a análise e estudo da obra, os docentes voltarão para realizar uma confrontação dessas inferências. (7 min.)

Por último, realizar-se-á o sumário em conjunto, recapitulando com os alunos as atividades concretizadas. (2 min.)

SUMÁRIO DA AULA (PREVISÃO)

Introdução da Unidade Didática 3:

- Visionamento de um documentário: vida, obra e contexto histórico de Gil Vicente;
- Leitura dos textos: *Se não estou em erro*, de Fernando Alvim; e outros excertos do manual (relativos aos temas e à atualidade da obra);
- Atividade de escrita a partir da *abertura* da *Farsa de Inês Pereira*.

OBSERVAÇÕES

O sumário e o decorrer da aula são passíveis de sofrer alterações, caso sejam pertinentes e se verifiquem necessárias para as aprendizagens dos alunos. Ainda será indicado que todo o material extra, como os *PowerPoints* e o *Prezi*, serão enviados para o mail da turma.

BIBLIOGRAFIA

- Cameiro, C., Palma, F. & Palma, R. (2013). *Mensagens. Português 10º ano.* (p. 109). Alfragide: Leya.
- Dias, A. P. (2002). *Para uma leitura de Auto da Barca do Inferno de Gil Vicente* (p. 24). Lisboa: Editorial Presença (adaptado).
- Franco, F. C. (2002). *Sabedoria popular – provérbios e alguns ditos.* Porto: Campo das Letras.
- Paz, O. & Moniz, P. (2004). *Dicionário breve de termos literários* (2ªed). Lisboa: Editorial Presença.
- Pinto, A. D. & Nunes, P. (2015). *Entre nós e as palavras 10. Português 10º ano de escolaridade* (pp. 96-100). Barcarena: Santillana.
- Reis, C. (2015). *Educação literária – Leituras orientadas. Farsa de Inês Pereira, Gil Vicente.* Porto: Porto Editora.

WEBGRAFIA:

- Ceia, C. (2010). Farsa. E-dicionário de termos literários. Consultado em dezembro 17, 2015, em <http://www.edtl.com.pt>
- Centro de Estudos do Património / Sociedade Martins Sarmiento. Disponível em: www.csarmiento.uminho.pt/nev_2.asp
- Fundação Dr. António Cupertino de Miranda. *Funcionamento de uma casa da moeda medieval.* Disponível em: www.facm.pt/facm/pt/servico-educacao/recursospedagogicos/Casa-Moeda-Medieval
- *Gil Vicente – Vida e obra.* Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xI5keH8rLkQ>
- Projeto *o Teatro de Gil Vicente*, de Noémio Ramos. Disponível em: www.gilvicente.eu
- SATAE – Sindicato dos Agentes Técnicos de Arquitetura e Engenharia. *A história.* Disponível em: www.satae.com/website/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=32

Apêndice 4 – PowerPoint: 4 imagens de motivação - *Auto da Barca do Inferno*, Gil Vicente



Inquérito – Perfil de turma

Dados biográficos

Nome: _____ Idade: _____

Naturalidade: _____ Local de residência: _____

Tens dificuldades? Sim Não (Se sim, indica abaixo qual ou quais são)

Auditivas Visuais Motoras Fala Linguagem Outras Quais? _____

1. Deslocação para a escola:

A pé Transporte escolar Autocarro Carro Outro Qual? _____

2. Tens computador em casa? Sim Não Acesso à internet? Sim Não

Encarregado de educação

Nome: _____ Idade: _____

Grau de parentesco: _____ Habilitações académicas: _____

A escola e estudo

1. Gostas da escola? Sim Não

2. Freqüentas esta escola pela primeira vez? Sim Não

3. Pretendes prosseguir os estudos até: 12ºano Ensino Superior

4. Ficaste retido algum ano? Sim Não Qual/Quais? ____ Quantas vezes? ____

5. Tiveste negativas no ano anterior? Sim Não

Em que disciplinas? _____

6. Tiveste apoio educativo no ano letivo anterior? Sim Não

Em que disciplinas? _____

7. Gostas de estudar? Sim Não Porquê? _____

8. Estudas todos os dias? Sim Não Porquê? _____

9. Estudas habitualmente em casa? Sim Não Quanto tempo? _____

10. Alguém te ajuda quando estudas? Sim Não Quem? _____

11. Além do estudo realizas outras tarefas? Sim Não

Qual/Quais? _____

12. Qual/Quais a(s) tua(s) disciplina(s) preferida(s)? _____

E a(s) que menos gostas? _____

Porquê? Disciplina(s) preferida(s): _____

Disciplina(s) que menos gostas: _____

13. Tipo de atividade que preferes ver dinamizada nas aulas?

Trabalho de grupo Trabalho de pares Trabalho individual Pesquisa

Aulas com material áudio/ vídeo Fichas de trabalho Aulas expositivas

Debates Outras Quais? _____

14. Quais os aspetos que mais te agradam num professor? _____

Quais os que mais te desagradam? _____

15. Se pudesses fazer um apelo aos teus professores, que lhes pedirias em primeiro lugar? _____

16. Assinala as causas que, na tua opinião, contribuíram para os teus resultados menos positivos:

Conteúdos difíceis

Falhas na compreensão da linguagem dos professores

Rapidez no tratamento de assuntos

Falta de oportunidade para esclarecimento de dúvidas

Esquecimento rápido do que foi trabalhado

Necessidade de apoio individual para estudar fora da sala de aula

Antipatia do professor

Antipatia pelo professor

Inadaptação à turma

Falta de hábitos de estudo

Faltar muito às aulas

- Falta de atenção / concentração
- Desinteresse pela disciplina
- Mudança de professor
- Indisciplina na sala de aula
- Outras. Quais? _____

Ocupação dos tempos livres

1. O que gostas de fazer nos tempos livres?

- Ver TV Ouvir música Utilizar redes sociais Ler Jogar videojogos
Outros Quais? _____

2. Dedicas-te a alguma atividade ou desporto? Sim Não

Qual/Quais? _____

3. Durante quanto tempo vês televisão por dia? _____

Qual/Quais o(s) teu(s) programa(s) preferido(s)? _____

4. Gostas de ler? Sim Não

Tipo de leitura preferido: Aventura Policial Romance

Banda desenhada Jornais Jornais desportivos Revistas

Outros Quais? _____

Em relação à disciplina de Português

1. Quais são as tuas principais dificuldades?

- Compreensão oral
- Expressão oral
- Leitura
- Escrita
- Gramática
- Sem dificuldades

2. Gostas de participar na aula de Português?

- Sim
- Sim, quando o/a professor/a pede a minha participação
- Sim, quando a atividade ou o tema me interessa
- Não, nunca

3. Na tua opinião, os livros apresentados no Projeto de Leitura são:

- Interessantes
- Desinteressantes

Porquê?

- Estão “distantes” das minhas preferências de leitura;
 - Devíamos ter opção de escolha entre os livros apresentados e outros da nossa preferência;
 - Outra(s) razão(ões): Quais? _____
-

4. Preferes os filmes presentes nas Sugestões de Cinema ou os livros do Projeto de Leitura?

- Livros
- Filmes
- nenhuns

Porquê? (Se escolheste livros, preenche o lado esquerdo. No caso dos filmes, preenche a coluna direita).

- Os livros são mais completos que os filmes
- A leitura contribui para uma melhor aprendizagem
- Ler distrai-me e motiva-me
- É um dos meus hobbies
- Outra(s) razão(ões).
Quais? _____

- Não gosto de ler
- Não tenho tempo para ler
- Demoram menos tempo a ver
- Os filmes são mais interessantes do que os livros
- Outra(s) razão(ões).
Quais? _____

Os “outros” professores

No decorrer de algumas aulas passadas estiveram presentes outros professores na turma.

1. Achas que as aulas assistidas e dadas pelos professores decorreram de maneira diferente do habitual? De que modo e porquê?

2. Notaste alguma diferença no teu comportamento durante essas aulas? De que modo e porquê?

3. Achas que os teus colegas comportaram-se de maneira diferente nessas aulas? De que modo?

4. E tu comportaste-te de maneira diferente devido à presença dos observadores (outos professores)? De que modo?

Apêndice 6 – Tabela: Pergunta 2 do Grupo V - Em relação à disciplina de Português –
10º D

Resultados (quantitativos e qualitativos) dos Inquéritos - 10º D

Perguntas - Inquéritos	
Grupo V	
2	
Alunos	
A1 10D	3.
A2 10D	3.
A3 10D	2.
A4 10D	2.
A5 10D	1.
A6 10D	3.
A7 10D	4.
A8 10D	3.
A9 10D	2.
A10 10D	2.
A11 10D	4.
A12 10D	2.
A13 10D	3.
A14 10D	2. / 3.
A15 10D	3.
A16 10D	3.

Participação na aula de Português:

1. Sim – 1
2. Sim, quando o/a professor/a pede a minha participação – 6
3. Sim, quando a atividade ou o tema me interessa – 8
4. Não, nunca – 2



Português 10º ano – Unidade 3 – Gil Vicente, *Farsa de Inês Pereira*

Compreensão oral

A. A partir da audição do documentário *Gil Vicente-vida e obra* responde às questões que se seguem.

- 1 – Quem levou Gil Vicente para a corte? **D. Leonor.**
- 2 – Em que reinados viveu Gil Vicente na corte? **D. Manuel I e D. João III.**
- 3 – O que fazia Gil Vicente na corte? **Autor, ator, músico e encenador.**
- 4 – Em que período Gil Vicente produziu as suas obras? **Entre 1502 e 1536.**
- 5 – Que tipos de obras escreveu Gil Vicente? **Comédias, farsas e moralidades.**
- 6 – Quando foi a sua obra editada? **Em 1562 e 1586.**

B. Assinala quais as afirmações verdadeiras (V) e as falsas (F).

- 1 – A novidade trazida por Gil Vicente à representação artística foi a ideia de personagem no corpo de um ator. **Verdadeiro**
- 2 – Gil Vicente, como Mestre de retórica da representação, tinha como função fazer autos para serem representados na corte e organizar festas promovidas pelo rei. **Verdadeiro**
- 3 – Na transição do século XV para o séc. XVI Portugal vive tempos conturbados. **Falso (Citação do documentário: “...Portugal vive os anos mais gloriosos da sua história.” / Factos: expansão e descobertas; Tratado de Tordesilhas; passagem do Cabo da Boa Esperança; caminho marítimo para a Índia; descobertas do Brasil, da China e do Japão; e estabelecimentos de rotas comerciais.)**
- 4 – As riquezas adquiridas pela expansão marítima tornaram Lisboa uma capital mundial do comércio. **Verdadeiro**
- 5 – Seduzido pelo fausto em que vive o país, Gil Vicente faz, nas suas peças de teatro, a apologia dos descobrimentos. **Falso (Citação do documentário: “Não se deixa seduzir pelos tempos gloriosos e faustos nas suas peças.” / Facto: condena os vícios da sociedade daquele tempo grandioso.)**
- 6 – A grande parte das obras de Gil Vicente foi criada para representação na corte. **Verdadeiro**
- 7 – O golpe de génio de Gil Vicente foi colocar a plateia a rir dos seus próprios defeitos. **Verdadeiro**
- 8 – Manifesta a sua solidariedade para com os judeus, aquando da perseguição feita pela Inquisição, através de uma carta enviada ao rei. **Verdadeiro**
- 9 – A sua vida é uma incógnita, cujas datas de nascimento e morte estão envoltas em incertezas. **Verdadeiro**

10 – Gil Vicente era homem de um único ofício: o teatro. **Falso** (Apesar de não se saber se era a mesma pessoa, Gil Vicente poderá ter desempenhado múltiplos ofícios. / Factos presentes em arquivos, onde se encontra o nome Gil Vicente: ourives do Reino; mestre de balança da Casa da Moeda [pessoa que controlava o peso dos discos monetários]; membro da Casa do 24 [Câmara profissional representativa das corporações nos concelhos]; procurador dos mesteres [artesãos] na Câmara de Lisboa; mestre da retórica das representações; e intérprete linguístico no Oriente.)

11 – A obra de Gil Vicente não suscitou qualquer tipo de censura. **Falso** (Na sua última peça, *Floresta de Enganos*, apresentam-se indícios de que a sua vida e obra não seriam assim tão livres como à primeira vista pareceriam. / Factos: Esta peça inicia-se com uma cena, na qual entra um filósofo amarrado a um parvo, queixando-se de que está proibido de falar da Corte, porque outrora falou demais.)

12 – Em 1536 foi a última vez que se ouviu falar de Gil Vicente, data em que surge a Inquisição.

Verdadeiro

13 – A compilação das obras de Gil Vicente foi feita por Paula e Luís Vicente, seus filhos.

Verdadeiro

14 – A primeira compilação reunia todas as obras do autor. **Falso** (Quando foi realizada a compilação, não foi possível reunir todas as obras devido à censura da Inquisição. Citação do documentário: Esta “suprimira peças completas e fizera cortes profundos em muitas outras, deixando passar intactos um número residual de textos.”)

Apêndice 8 – PowerPoint: Sistematização da Ficha de compreensão oral - Gil Vicente,
Vida e obra



PORTUGUÊS 10º ANO
UNIDADE 3 – GIL VICENTE, *FARSA DE INÊS PEREIRA*
SISTEMATIZAÇÃO: GIL VICENTE – VIDA, OBRA E TEMPO



Escola Secundária /3
Rainha Santa Isabel

SISTEMATIZAÇÃO: GIL VICENTE – VIDA

Vida:

- 1465 (?) – Guimarães (?)
- 1536 / 1540 (?) – Évora (?)
- Viveu e representou nas cortes de D. Manuel I e D. João III;
- Pai do teatro português;
- Concebeu entre 40 a 50 obras;
- Autor de transição entre a Idade Média e o Renascimento.

GIL VICENTE – VIDA

Dramaturgo de transição



Faceta medieval:

- ❖ Temas religiosos;
- ❖ Utilização da alegoria;
- ❖ Vocabulário arcaizante (várias formas para um só vocábulo).



Mentalidade humanista:

- ❖ Crítica constante à moralidade da Igreja;
- ❖ Crítica social.

SISTEMATIZAÇÃO: GIL VICENTE – OBRA

Obra:

- Engloba obras de devoção, comédias, tragicomédias, farsas e outros textos;
- Primeira representação – *Monólogo do vaqueiro* (1502);
- Última representação – *Floresta de enganos* (1536);
- Organização da *Copilagem de todas as obras de Gil Vicente*, por Paula e Luís Vicente (filhos);
- Mestre de Retórica da representação;
- Teatro vicentino – Caricatura da sociedade do século XVI.

SISTEMATIZAÇÃO: GIL VICENTE – TEMPO

Tempo:

▪ Contexto histórico – Séculos XV e XVI:

- Descobrimientos;
- Tratado de Tordesilhas;
- Rotas comerciais;
- Lisboa – Capital mundial do comércio;
- Construção de monumentos;

GIL VICENTE – TEMPO

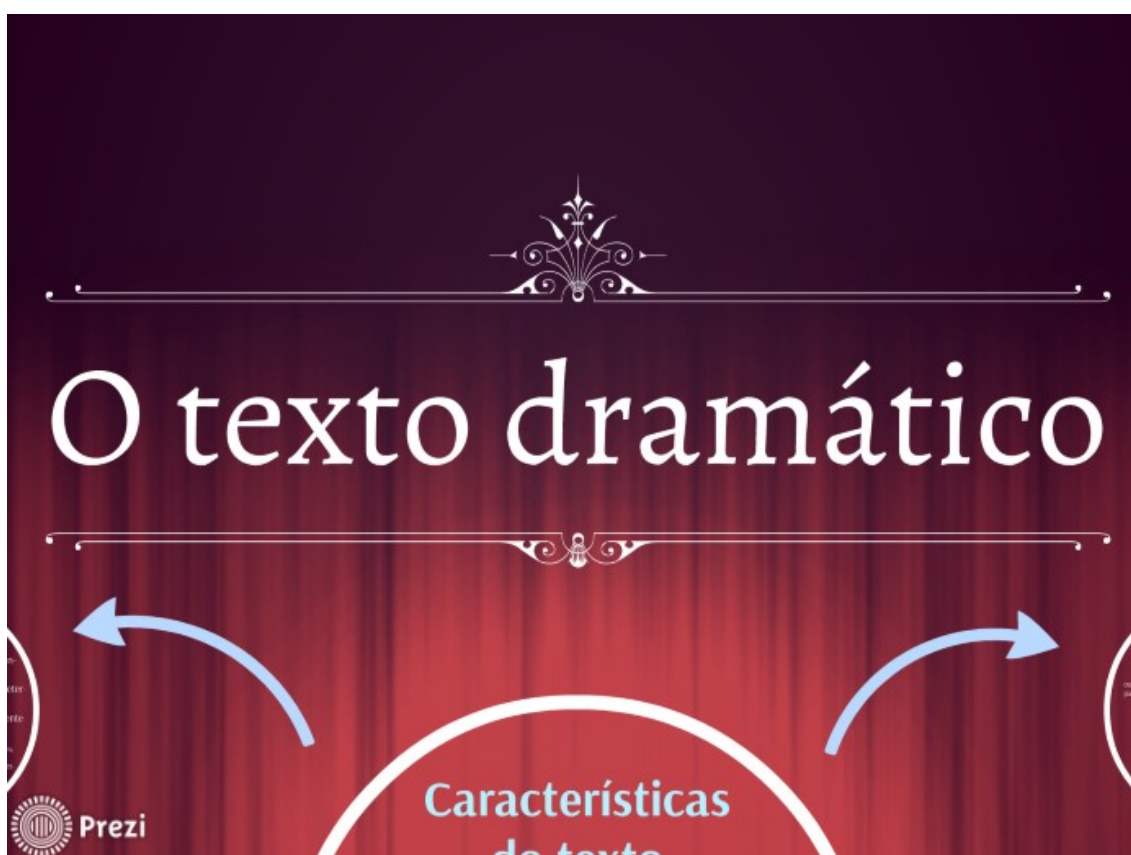
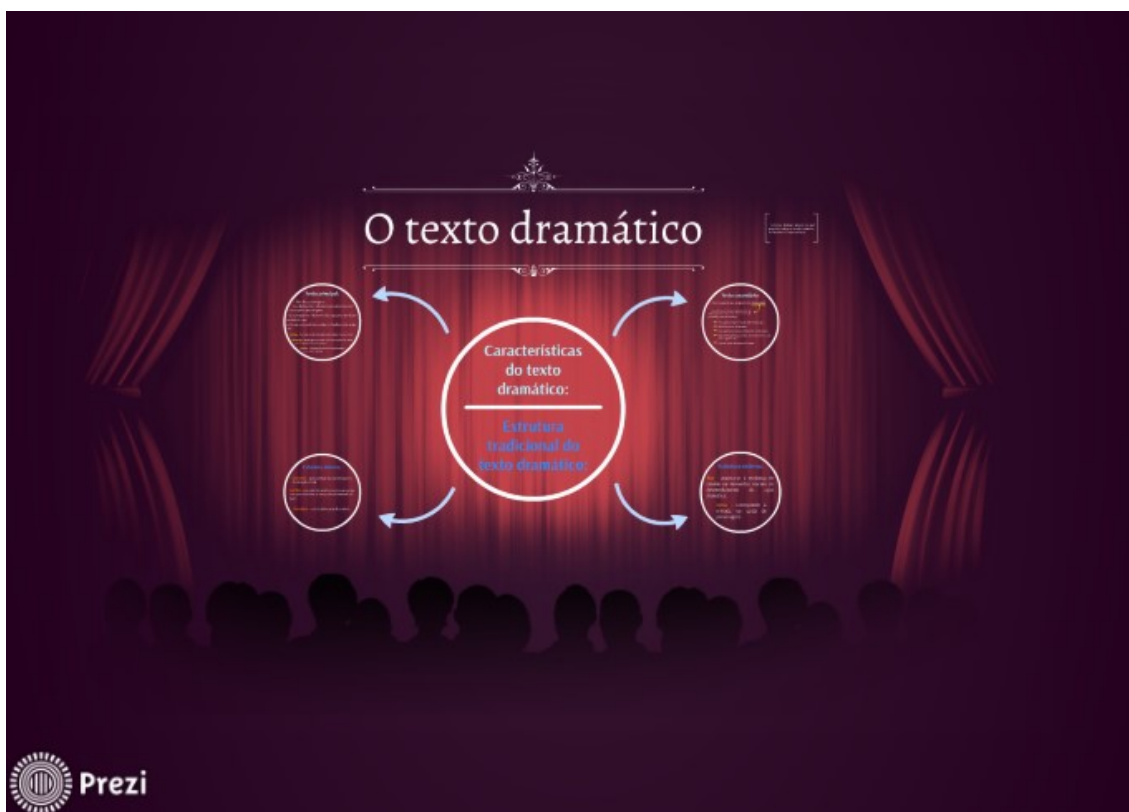
▪ Mudanças políticas e sociais:

- Viagens de expansão marítima (novos territórios e produtos);
- Vida faustosa na Corte (festividades e comemorações);
- Estímulo do comércio internacional;
- Desenvolvimento de uma burguesia mercantil.

GIL VICENTE – TEMPO

- **Mudanças culturais:**

- Renascimento – Reintrodução das formas artísticas greco-latinas;
- Humanismo – Valorização de tudo o que é humano;
- Antropocentrismo – Elevação do Homem como figura central do Universo (em oposição ao Teocentrismo da Idade Média).



- Estrutura dialogal, através da qual progride a intriga ou a ação dramática, destinando-se à representação.



**Características
do texto
dramático:**

**Estrutura
tradicional do
texto dramático:**



Texto principal:

- Fala das personagens;
- Acontecimentos, situações ou ações experienciadas pelas personagens;
- Localização num determinado espaço e num determinado tempo;
- O texto principal desenvolve-se fundamentalmente em:

Diálogo - interação estabelecida pelas personagens intervenientes;

Monólogo - expressões associadas à exteriorização de reflexões ou pensamentos das personagens;

Apartes - interação direta entre as personagens e o leitor/espetador.



Texto secundário:

- Corresponde ao conjunto de didascálias

- Parte do texto marcada graficamente por outro tipo de letras, em itálico ou entre parênteses, como por exemplo:

- ➔ Indicações cénicas fornecidas pelo dramaturgo;
- ➔ Identificação das personagens;
- ➔ Descrição física e/ou psicológica dos interlocutores;
- ➔ Registo de aspetos paraverbaís (como movimentos; tom de voz, gestos, etc.);
- ➔ Características do espaço e do tempo.



Estrutura interna:

Exposição - apresentação das personagens e da situação inicial;

Conflito - sucessão de acontecimentos ou peripécias que conduzem ao seu ponto culminante (clímax);

Desenlace - conclusão da ação dramática.



Estrutura externa:

Ato - associa-se à mudança de cenário ou momentos cruciais do desenvolvimento da ação dramática;

Cena - corresponde à entrada ou saída de personagens.



Apêndice 10 – Tabela: Pergunta 14 do Grupo III - Quais os aspetos que te desagradam num professor? e Pergunta 15 do Grupo III - Se pudesses fazer um apelo aos teus professores, que lhes pedirias em primeiro lugar? - 10º D

Resultados (quantitativos e qualitativos) dos Inquéritos - 10º D		
Perguntas - Inquéritos		
Grupo III		
Alunos		
14		15
A1 10D	Descontração / Trabalhar a aula inteira	Jogo como estratégia de ensino-aprendizagem
A2 10D	Compreensão; Trabalhar o erro corretamente / Ser aborrecido; Ser revoltado	Mais trabalhos de pesquisa
A3 10D	Inovação no ensino; Motivação / Nota baixa para motivar	Maior compreensão para com os alunos
A4 10D	Ser divertido; Ser engraçado; Saber explicar / Exigência	Explicar e saber bem a matéria
A5 10D	Honestidade; Disponibilidade; Ser divertido; / Fechado no mundo docente; Não haver interação	Criar autonomia nos alunos
A6 10D	Simpatia; Ensinar com qualidade / Não saber explicar a matéria; Ser rude	–
A7 10D	Dar pouca matéria nas aulas / Ser demasiado falador	Conteúdos mais reduzidos
A8 10D	Simpatia; Saber explicar / Má atitude; Não saber explicar a matéria	Ajudar os alunos
A9 10D	Simpatia; Saber explicar; Ajudar; Tirar dúvidas qualitativamente / Arrogância; Pouca diversidade ao explicar	–
A10 10D	Saber explicar; Paciência; Praticar a matéria / –	–
A11 10D	Paciência; Cuidado no detalhe; Tolerância / Passividade; Impaciência; Exigência	Mais ativos
A12 10D	Respeito (mútuo); Cativar a atenção / Ser demasiado falador; Ser pouco dinâmico	Ser feliz
A13 10D	Alegria / –	–
A14 10D	Ensinar com qualidade; Saber explicar; / Abuso do recurso ao PPT; Não recorrer a outros recursos	Menos recurso ao PPT
A15 10D	Cativar a atenção / –	Mais dinamismo
A16 10D	Ter sentido de humor / Antipatia; Intolerância;	Mais colaboração entre pares (docentes)

Aspectos que mais agradam num professor:

Saber explicar – 5

Simpatia – 3

Cativar a atenção – 2

Ensinar com qualidade – 2

Paciência – 2

Ser divertido – 2

Ajudar – 1

Alegria – 1

Compreensão – 1

Cuidado no detalhe – 1

Dar pouco matéria nas aulas – 1

Descontração – 1

Disponibilidade – 1

Honestidade – 1

Inovação no ensino – 1

Motivação – 1

Praticar a matéria – 1

Respeito (mútuo) – 1

Ser engraçado – 1

Ter sentido de humor – 1

Tirar dúvidas qualitativamente – 1

Tolerância – 1

Trabalhar o erro corretamente – 1

Aspectos que mais desagradam num professor:

Exigência – 2

Apelos ao(s) professor(es)

Não saber explicar a matéria – 2
Ser demasiado falador – 2
Impaciência – 1
Intolerância – 1
Abuso do recurso ao PPT – 1
Antipatia – 1
Arrogância – 1
Fechado no mundo docente – 1
Má atitude – 1
Não haver interação – 1
Não recorrer a outros recursos – 1
Passividade – 1
Pouca diversidade ao explicar – 1
Resultado baixo para motivar – 1
Ser aborrecido – 1
Ser pouco dinâmico – 1
Ser revoltado – 1
Ser rude – 1
Trabalhar a aula inteira – 1



Português 10º ano – Unidade 3 – Gil Vicente, *Farsa de Inês Pereira*

Texto 1

Se não estou em erro

Se não estou em erro o meu primeiro contacto com Gil Vicente ocorre no final da década de 80. Eu teria mais ou menos a vossa idade e, talvez, um sentido estético bem mais sofrível que os anos 80 não pouparam a ninguém. Ninguém mesmo! Creio que terá sido então com a *Farsa de Inês Pereira*, e uns bons anos antes de *o Auto da barca do inferno* me ter ensinado impropérios que ainda hoje uso no trânsito, que me estreei na obra do mais conceituado dramaturgo nacional.

Fiquei rendido, desde logo. Impressionado, por exemplo, com o facto de uma obra do século XVI ser tão atual. Garanto-vos que, para esta *farsa* ser uma série norte-americana, daquelas que vocês tanto gostam, Inês Pereira só precisaria de uma atualização de guarda-roupa. Umas *leggings*, por exemplo. E era moça para tirar um número pouco saudável de *selfies*. No resto, a Inês Pereira do século XVI seria a Inês Pereira do século XXI. E quem diz Inês Pereira (e eu digo), diz a mãe da rapariga, os dois maridos (eu avisei que era moderno), Pero Marques e Bráz da Mata, ou os judeus casamenteiros, Latão e Vidal, de seu nome. Se ainda não conhecem, vão, ao longo das vossas vidas, conhecer umas quantas Inês Pereira e uns poucos Bráz da Mata. É certinho!

Além de atual, a *Farsa de Inês Pereira* fascina por disparar em todas as direções, não poupando instituições (olá clero; olá, casamento), nem géneros (olá, homens; olá, mulheres). A sociedade da época leva mesmo muita pancada da pena satírica de Gil Vicente, mas não de forma direta (como as minhas ofensas no trânsito). Não se deixem enganar: há muita subtilidade em Gil Vicente. Muita mesmo. E uma gestão exemplar da pancada dada, até porque o senhor tinha de se cruzar com toda aquela gente que ridicularizara. Bom, mas, para verem do que falo, só

mesmo lendo e digerindo este nosso Gil Vicente. A sério, ele não se importa.

E para terminar: uma confidência. Embora Gil Vicente me tenha conquistado de imediato, a nossa relação não esteve imune a pequenas crises. A maior, corria o ano de 1995, ainda vocês não eram nascidos, foi quando o Gil Vicente Futebol Clube venceu o Benfica no Estádio da Luz, por 1-0. Golo de Makpuloka Mangonga, no início da segunda metade. O meu fascínio de Gil Vicente sofreu um rombo de que julguei ser impossível recuperar. Sem qualquer culpa, claro, mas a mente humana é o que é e consegue estruturar injustiças deste calibre. O arrufo lá acabou por não durar. Dias mais tarde, fui ao dentista, e o que encontro na mesa onde se reúne o material de leitura para os pacientes que aguardam a sua vez? Ela mesma: a *Farsa de Inês Pereira*. Escusado será dizer que, perdida entre revistas com meses, se tratava, de longe, da possibilidade mais atual. E, ainda mais escusado será dizer, foi a que escolhi. Gil Vicente pode ter sido um autor do século XVI, mas a sua obra será sempre da época em que a lermos.

Fernando Alvim
(Texto inédito, 2014)





PORTUGUÊS 10º ANO
UNIDADE 3 – GIL VICENTE, *FARSA DE INÊS PEREIRA*
OS TEMAS: ÉPOCA DE GIL VICENTE VERSUS ATUALIDADE



Escola Secundária /3
Rainha Santa Isabel



CLERO

Época de Gil Vicente

- Busca a riqueza e outras fontes de rendimento, como os impostos do povo;
- Procura os prazeres mundanos.

Atualidade

- Alvo de vários escândalos, como:
 - Padres que mantêm famílias secretas;
 - Abuso de menores;
 - Bens materiais.

CASAMENTO

Época de Gil Vicente

- Imposto ou negociado pelo pai, normalmente com dote para o futuro marido;
- A jovem, que casava, mal conhecia o futuro marido;
- Solução para sair da prisão do lar e/ou forma de ascensão social;
- Indissolúvel; apenas com a morte.

Atualidade

- Relegado, por vezes, para segundo plano, em detrimento da concretização profissional;
- Visto, por vezes, como uma privação da liberdade;
- Dissolúvel através do divórcio.

CONDIÇÃO DA MULHER

Época de Gil Vicente

- Escrava do lar;
- Sem vida social;
- Dependente do pai e, depois do casamento, do marido;
- As mulheres casadas não andavam na rua sem os maridos;
- As mulheres cujo noivo ou marido partia na expansão marítima comportavam-se como se fossem viúvas.

Atualidade

- Independente e escolarizada;
- Dedicada à vida profissional;
- Mudança de prioridades;
- Mesmos direitos e deveres do que o homem.

SÁTIRA

Época de Gil Vicente

- Recurso para denunciar e ridicularizar os defeitos de todas as pessoas e classes, desde o povo ao clero;
- Feito através do cómico.

Atualidade

- Não há limites nem filtros, tudo é passível de crítica;
- Estende-se a todos os meios de comunicação e assume várias formas, como humoristas, cartoons, programas de rádio e televisão.



PORTUGUÊS 10º ANO
UNIDADE 3 – GIL VICENTE, *FARSA DE INÊS PEREIRA*
A DIFERENÇA ENTRE *AUTO* E *FARSA*



Escola Secundária /3
Rainha Santa Isabel

A DIFERENÇA ENTRE *AUTO* E *FARSA*

O auto:

- caráter religioso ou moral;
- intencionalmente moralizador;
- pretende recriminar os vícios e enaltecer as virtudes.

A farsa:

- caráter profano;
- texto dramático com características satíricas, que retratando o quotidiano, pretende pôr em relevo problemas sociais;
- episódio cômico baseado na vida de uma personagem;
- peças curtas e com poucas personagens.

Farsa – “É uma peça medieval que critica determinados tipos sociais a partir do ridículo e do grotesco”.

Fonte: *Dicionário Breve de Termos Literários*

“Mais quero asno que me leve
que cavalo que me derrube”



“Mais quero asno que me leve
que cavalo que me derrube”

1. Melhor um mal conhecido que um bem para conhecer.
2. A ambição cerra o coração.
3. Quem anda à chuva molha-se.
4. Gato escaldado de água fria tem medo.
5. O pior cego é aquele que não quer ver.
6. Burro velho não aprende línguas.
7. Para palavras loucas, orelhas moucas.
8. Cada cabeça sua sentença.
9. Saber esperar é uma grande virtude.
10. No melhor pano cai a nódoa.
11. Mais vale prevenir que remediar.
12. Nunca deixes o certo pelo duvidoso.

Apêndice 15 – Tabela: Pergunta 13 do Grupo III - Atividade(s) preferida(s) a dinamizar nas aulas - 10º D

Resultados (quantitativos e qualitativos) dos Inquéritos - 10º D	
Perguntas - Inquéritos	
Grupo III	
13	
Alunos	
A1 10D	3. / 6.
A2 10D	1.
A3 10D	5.
A4 10D	2. / 5.
A5 10D	3. / 8.
A6 10D	1. / 2. / 4. / 5.
A7 10D	3. / 5.
A8 10D	2. / 5.
A9 10D	1. / 5.
A10 10D	5.
A11 10D	3.
A12 10D	1. / 2. / 3. / 4. / 5. / 6. / 7.
A13 10D	1. / 4. / 7.
A14 10D	1. / 4. / 6.
A15 10D	4. / 5.
A16 10D	1. / 5.

Atividade(s) preferida(s) a dinamizar nas aulas:

1. Trabalho de grupo – 7
2. Trabalho de pares – 4
3. Trabalho individual – 2
4. Pesquisa – 5
5. Aulas com material áudio/vídeo – 10
6. Fichas de trabalho – 3
7. Aulas expositivas – 2
8. Debates – 1
9. Outras – 0

Apêndice 16 – Tabela: Pergunta 16 do Grupo III - Causas que contribuem para resultados menos positivos - 10º D

Resultados (quantitativos e qualitativos) dos Inquéritos - 10º D	
Perguntas - Inquéritos	
Grupo III	
16	
Alunos	
A1 10D	1. / 13.
A2 10D	1. / 7.
A3 10D	1. / 7. / 8.
A4 10D	1. / 5. / 7. / 10. / 12. / 15.
A5 10D	1. / 3. / 4. / 7. / 12.
A6 10D	1. / 11. / 12.
A7 10D	10. / 12. / 13.
A8 10D	1. / 4. / 5. / 6. / 10. / 12.
A9 10D	1. / 12.
A10 10D	2. / 5. / 6. / 10.
A11 10D	5. / 10. / 12. / 13.
A12 10D	1. / 3. / 4. / 5. / 7. / 12.
A13 10D	10. / 12.
A14 10D	1. / 2. / 3. / 7.
A15 10D	1. / 2. / 4. / 12.
A16 10D	3. / 5. / 8.

Causas que contribuem para resultados menos positivos:

1. Conteúdos difíceis – 11
2. Falhas na compreensão da linguagem dos professores – 3
3. Rapidez no tratamento de assuntos – 4
4. Falta de oportunidade para esclarecimento de dúvidas – 4
5. Esquecimento rápido do que foi trabalhado – 6
6. Necessidade de apoio individual para estudar fora da sala de aula – 2
7. Antipatia do professor – 6
8. Antipatia pelo professor – 2
9. Inadaptação à turma – 0
10. Falta de hábitos de estudo – 6
11. Faltar muito às aulas – 1
12. Falta de atenção / concentração – 10
13. Desinteresse pela disciplina – 3
14. Mudança de professor – 0
15. Indisciplina na sala de aula – 1
16. Outras – 0

Apêndice 17 – Tabela: Pergunta 4 do Grupo IV - Gosto pela leitura - 10º D

Resultados (quantitativos e qualitativos) dos Inquéritos - 10º D	
Perguntas - Inquéritos	
Grupo IV	
4	
Alunos	
A1 10D	Não / Aventura
A2 10D	Sim / Romance
A3 10D	Sim / Policial; Outro: Terror
A4 10D	Não / Banda desenhada; Jornais desportivos; Revistas
A5 10D	Sim / Jornais desportivos; Revistas
A6 10D	Sim / Aventura; Outro: Ficção científica
A7 10D	Sim / Policial; Jornais desportivos
A8 10D	Sim / Aventura; Policial; Jornais desportivos
A9 10D	Sim / Revistas; Outro: Música
A10 10D	Sim / Policial; Jornais
A11 10D	Sim / Banda desenhada; Revistas
A12 10D	Sim / Aventura; Policial; Romance; Revistas; Outro: Drama; Terror; Histórias verídicas
A13 10D	Não / Policial
A14 10D	Não / Romance; Jornais; Revistas
A15 10D	Sim / Policial
A16 10D	Não / Jornais desportivos

Gosto pela leitura:

Sim – 11

Tipo de leitura:

Aventura – 3

Policial – 6

Romance – 2

Banda desenhada – 1

Jornais – 1

Jornais desportivos – 3

Revistas – 4

Outros –

(2) Terror

(1) Drama

(1) Ficção Científica

(1) Histórias verídicas

(1) Música

Não – 5

Dos quais assinalaram como preferências:

Aventura – 1

PoliciaI – 1

Romance – 1

Banda desenhada – 1

Jornais – 1

Jornais desportivos – 2

Revistas – 2

Apêndice 18 – Tabela: Pergunta 1 do Grupo V - Principais dificuldades na disciplina de Português - 10º D

Resultados (quantitativos e qualitativos) dos Inquéritos - 10º D	
Perguntas - Inquéritos	
Grupo V	
1	
Alunos	
A1 10D	Expressão Oral
A2 10D	Escrita e Gramática
A3 10D	Gramática
A4 10D	Compreensão Oral, Leitura e Gramática
A5 10D	Gramática
A6 10D	Escrita e Gramática
A7 10D	Escrita e Gramática
A8 10D	Compreensão Oral e Gramática
A9 10D	Expressão Oral, Leitura, Escrita e Gramática
A10 10D	Escrita e Gramática
A11 10D	Compreensão Oral e Gramática
A12 10D	Gramática
A13 10D	Gramática
A14 10D	Compreensão Oral e Gramática
A15 10D	Expressão Oral, Leitura e Escrita
A16 10D	Gramática

Principais dificuldades na disciplina de Português:

Compreensão Oral – 4

Expressão Oral – 3

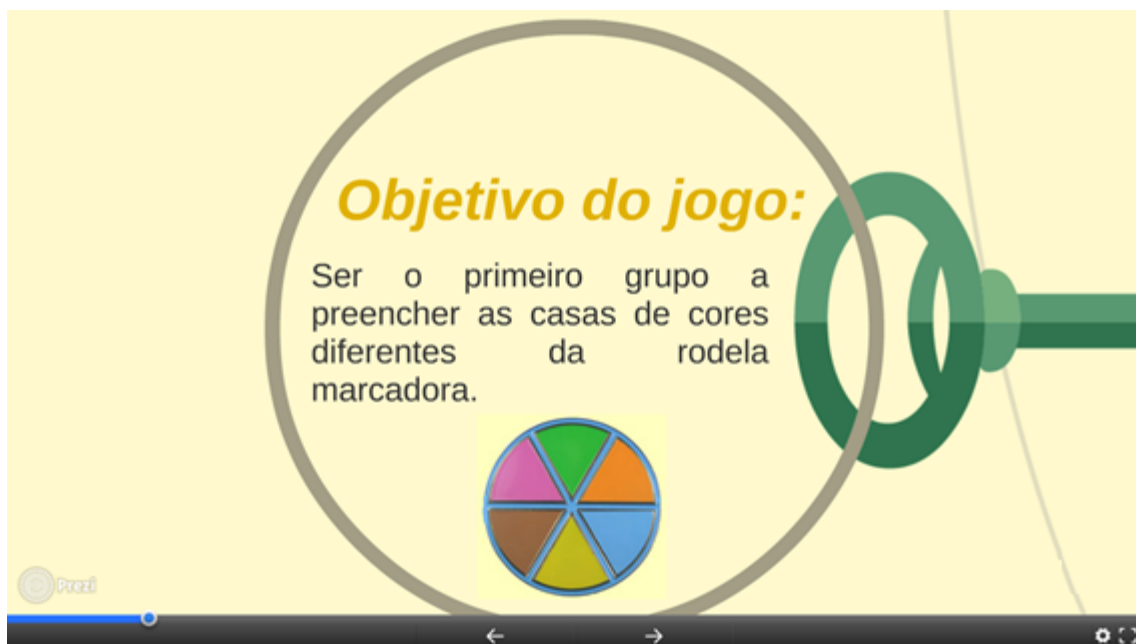
Leitura – 3

Escrita – 6

Gramática – 14

Sem dificuldades – 0

Limitação da pergunta: diferenciação em Compreensão Escrita e Expressão Escrita



Passos do jogo:

1- A cada grupo é atribuída uma rodela marcadora, na qual devem ser colocados os triângulos das diferentes cores, aquando de uma resposta correta;



2- Todos os grupos partem do centro do tabuleiro (a ordem é determinada através do maior número alcançado ao lançar o dado, a qual segue a direção dos ponteiros do relógio);



3- Para deslocar-se cada grupo, deve primeiramente lançar o dado e escolher o seu caminho, consoante o número obtido;

4- Se parar numa casa branca, o grupo deve voltar a lançar os dados;

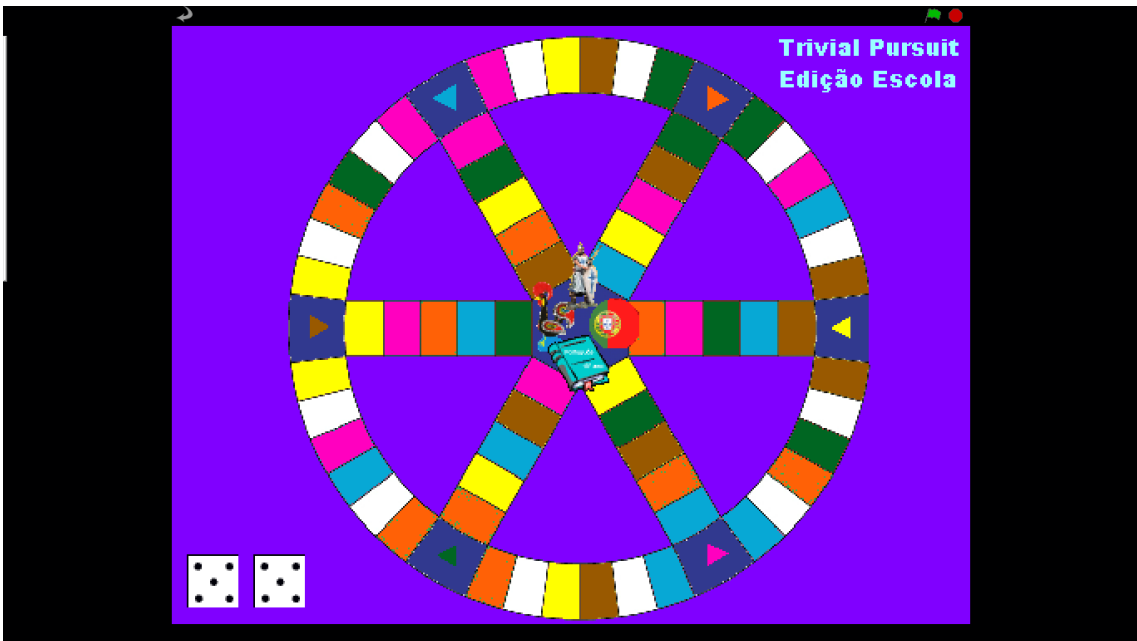
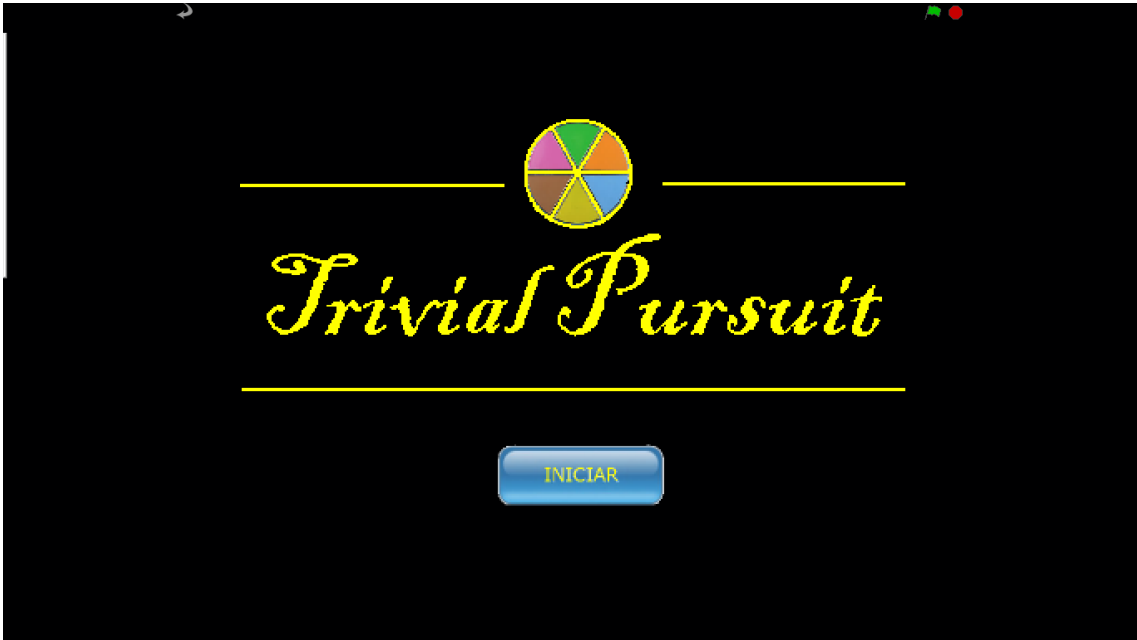
5- Ao parar numa casa, exceto a branca e a central, o grupo deve responder a uma pergunta da cor correspondente;

6- Se o grupo se encontrar numa casa principal de cor e responder de forma correta, ganha um triângulo. Se está numa casa normal terá de responder a duas perguntas da mesma cor para obter o triângulo;



7- Se a resposta for errada, perde a vez.





4 – Fernão Lopes foi o autor da *Crónica de D. Dinis*.

Verdadeiro ou Falso?

11 – Na frase *Todas as vezes que a vejo chateio-me* a oração «*Todas as vezes que a vejo*» é uma:

- a) Oração subordinada adverbial temporal ✓
- b) Oração subordinada adverbial causal
- c) Oração subordinada adverbial consecutiva

19 – Os elementos *que e quem* são:

- a) pronomes pessoais
- b) pronomes possessivos
- c) pronomes relativos ✓

11 – Com o acorão ortográfico como se escreve *semiretângulo*?

Com ou *sem* hífen?

14 – Na frase *Consideram-no um excelente escritor* a oração desempenha a função sintática de:

- a) Complemento direto
- b) Complemento indireto
- c) Predicativo do complemento direto ✓

17 – Quanto à sua formação a palavra *epiderme* é uma:

- a) palavra derivada por sufixação
- b) palavra derivada por prefixação ✓
- c) palavra formada por parassíntese

Inquérito – Perfil de turma

Dados biográficos

Nome: _____ Idade: _____

Naturalidade: _____ Local de residência: _____

Tens dificuldades? Sim Não (Se sim, indica abaixo qual ou quais são)

Auditivas Visuais Motoras Fala Linguagem Outras Quais? _____

1. Deslocação para a escola:

A pé Transporte escolar Autocarro Carro Outro Qual? _____

2. Tens computador em casa? Sim Não Acesso à internet? Sim Não

Encarregado de educação

Nome: _____ Idade: _____

Grau de parentesco: _____ Habilitações académicas: _____

A escola e estudo

1. Gostas da escola? Sim Não

2. Freqüentas esta escola pela primeira vez? Sim Não

3. Pretendes prosseguir os estudos até: 12ºano Ensino Superior

4. Ficaste retido algum ano? Sim Não Qual/Quais? ___ Quantas vezes? ___

5. Tiveste negativas no ano anterior? Sim Não

Em que disciplinas? _____

6. Tiveste apoio educativo no ano letivo anterior? Sim Não

Em que disciplinas? _____

7. Gostas de estudar? Sim Não Porquê? _____

8. Estudas todos os dias? Sim Não Porquê? _____

9. Estudas habitualmente em casa? Sim Não Quanto tempo? _____

10. Alguém te ajuda quando estudas? Sim Não Quem? _____

11. Além do estudo realizas outras tarefas? Sim Não

Qual/Quais? _____

12. Qual/Quais a(s) tua(s) disciplina(s) preferida(s)? _____

E a(s) que menos gostas? _____

Porquê? Disciplina(s) preferida(s): _____

Disciplina(s) que menos gostas: _____

13. Tipo de atividade que preferes ver dinamizada nas aulas?

Trabalho de grupo Trabalho de pares Trabalho individual Pesquisa

Aulas com material áudio/ vídeo Fichas de trabalho Aulas expositivas

Debates Outras Quais? _____

14. Quais os aspetos que mais te agradam num professor? _____

Quais os que mais te desagradam? _____

15. Se pudesses fazer um apelo aos teus professores, que lhes pedirias em primeiro lugar? _____

16. Assinala as causas que, na tua opinião, contribuíram para os teus resultados menos positivos:

Conteúdos difíceis

Falhas na compreensão da linguagem dos professores

Rapidez no tratamento de assuntos

Falta de oportunidade para esclarecimento de dúvidas

Esquecimento rápido do que foi trabalhado

Necessidade de apoio individual para estudar fora da sala de aula

Antipatia do professor

Antipatia pelo professor

Inadaptação à turma

Falta de hábitos de estudo

Faltar muito às aulas

Falta de atenção / concentração

- Desinteresse pela disciplina
- Mudança de professor
- Indisciplina na sala de aula
- Outras. Quais? _____

Ocupação dos tempos livres

1. O que gostas de fazer nos tempos livres?

- Ver TV Ouvir música Utilizar redes sociais Ler Jogar videojogos
Outros Quais? _____

2. Dedicas-te a alguma atividade ou desporto? Sim Não

Qual/Quais? _____

3. Durante quanto tempo vês televisão por dia? _____

Qual/Quais o(s) teu(s) programa(s) preferido(s)? _____

4. Gostas de ler? Sim Não

Tipo de leitura preferido: Aventura Policial Romance

Banda desenhada Jornais Jornais desportivos Revistas

Outros Quais? _____

Relativamente à disciplina de Espanhol

1. Por que escolheste espanhol como língua estrangeira II? _____

2. Gostas de participar na aula de Espanhol?

- Sim
- Sim, quando o/a professor/a pede a minha participação
- Sim, quando a atividade ou o tema me interessa
- Não, nunca

3. Selecciona os motivos que te levam a usar a língua materna em vez da língua estrangeira na sala de aula:

- Medo de errar
- Timidez
- Não consigo exprimir-me tão bem na língua estrangeira como na língua materna

4. O que fazes quando queres participar na aula e tens dificuldades em exprimir-te em espanhol?

- Uso gestos
- Falo em português
- Uso palavras ou expressões alternativas nas palavras que não conheço ou que não recordo
- Não participo

Os “outros” professores

No decorrer de algumas aulas passadas estiveram presentes outros professores na turma.

1. Achas que as aulas assistidas e dadas pelos professores decorreram de maneira diferente do habitual? De que modo e porquê?

2. Notaste alguma diferença no teu comportamento durante essas aulas? De que modo e porquê?

3. Achas que os teus colegas comportaram-se de maneira diferente nessas aulas? De que modo?

4. E tu comportaste-te de maneira diferente devido à presença dos observadores (outros professores)? De que modo?

Apêndice 21 – Tabela: Pergunta 16 do Grupo III - Causas que contribuem para resultados menos positivos - 7º B

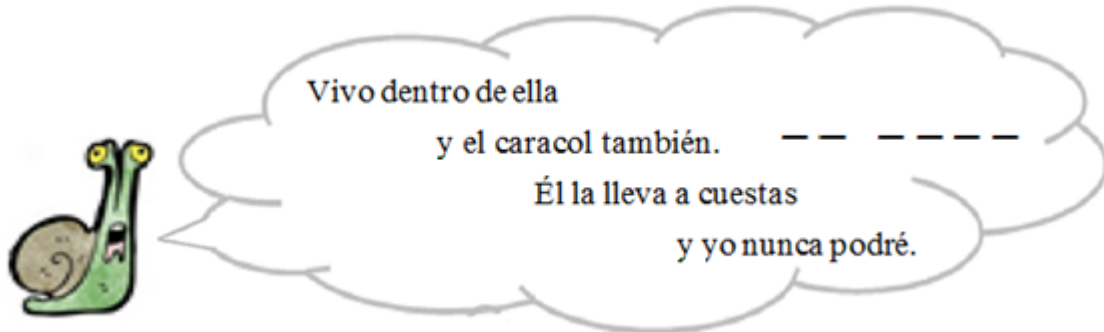
Resultados (quantitativos e qualitativos) dos Inquéritos - 7º B	
Perguntas - Inquéritos	
Grupo III	
16	
Alunos	
A1 7B	1. / 2. / 3.
A2 7B	1. / 5. / 7. / 10. / 12. / 13.
A3 7B	1. / 5. / 10. / 11. / 12. / 13. / 15.
A4 7B	10.
A5 7B	1. / 3. / 5. / 7. / 12. / 13.
A6 7B	3. / 4. / 5. / 7. / 10. / 12. / 13. / 14.
A7 7B	1. / 2. / 5. / 13.
A8 7B	1.
A9 7B	1. / 2. / 7. / 8. / 13.
A10 7B	1. / 13.
A11 7B	1. / 5. /
A12 7B	1. / 3. / 4. / 5. / 7. / 12.
A13 7B	1. / 2. / 13.
A14 7B	1. / 3. / 5. / 14. / 15.
A15 7B	1. / 3. / 5. / 14. / 15.

Causas que contribuem para resultados menos positivos:

1. Conteúdos difíceis – 13
2. Falhas na compreensão da linguagem dos professores – 4
3. Rapidez no tratamento de assuntos – 5
4. Falta de oportunidade para esclarecimento de dúvidas – 2
5. Esquecimento rápido do que foi trabalhado – 9
6. Necessidade de apoio individual para estudar fora da sala de aula – 0
7. Antipatia do professor – 5
8. Antipatia pelo professor – 1
9. Inadaptação à turma – 0
10. Falta de hábitos de estudo – 4
11. Faltar muito às aulas – 1
12. Falta de atenção / concentração – 5
13. Desinteresse pela disciplina – 8
14. Mudança de professor – 3
15. Indisciplina na sala de aula – 3
16. Outras – 0

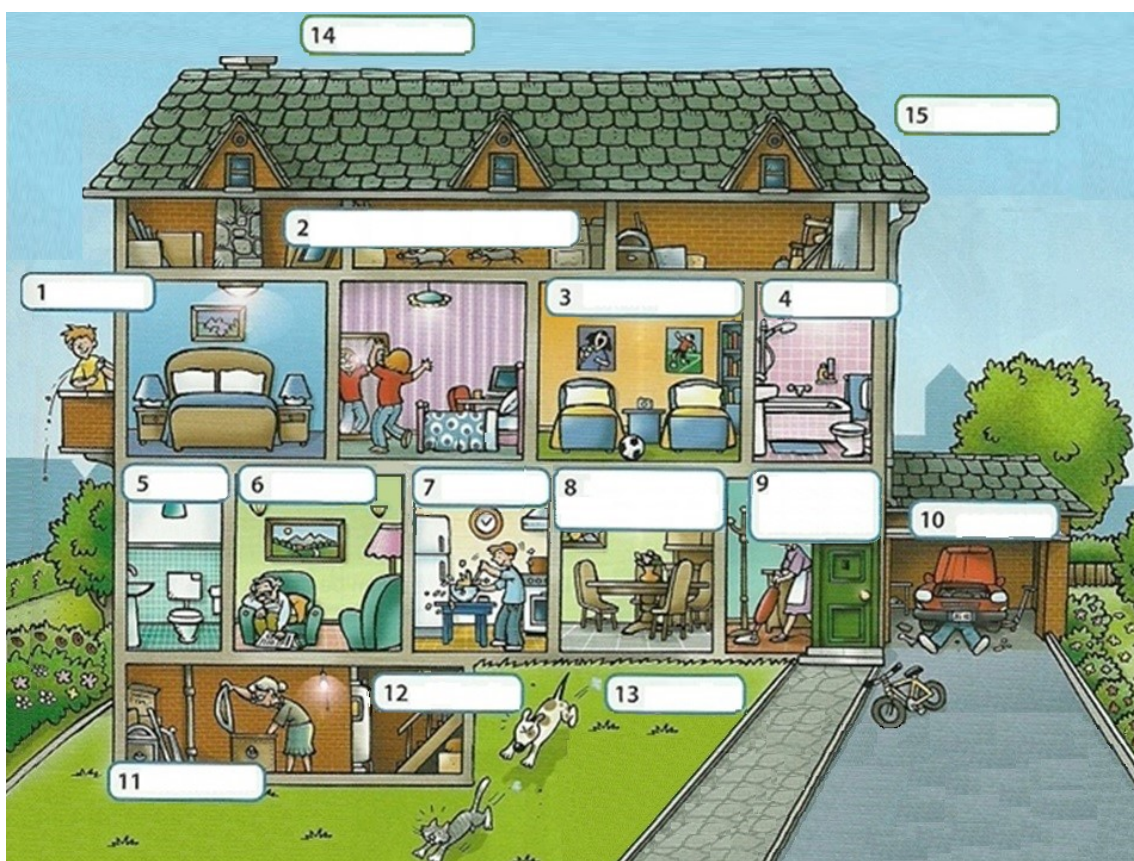
Ficha de trabajo de Español – 7º curso – Unidad 2

1- **Tema de la Unidad:** Adivina y escribe cual es el tema de la clase.



2- **Vocabulario:** Rellena, en la imagen, los campos en blanco con el vocabulario correcto.

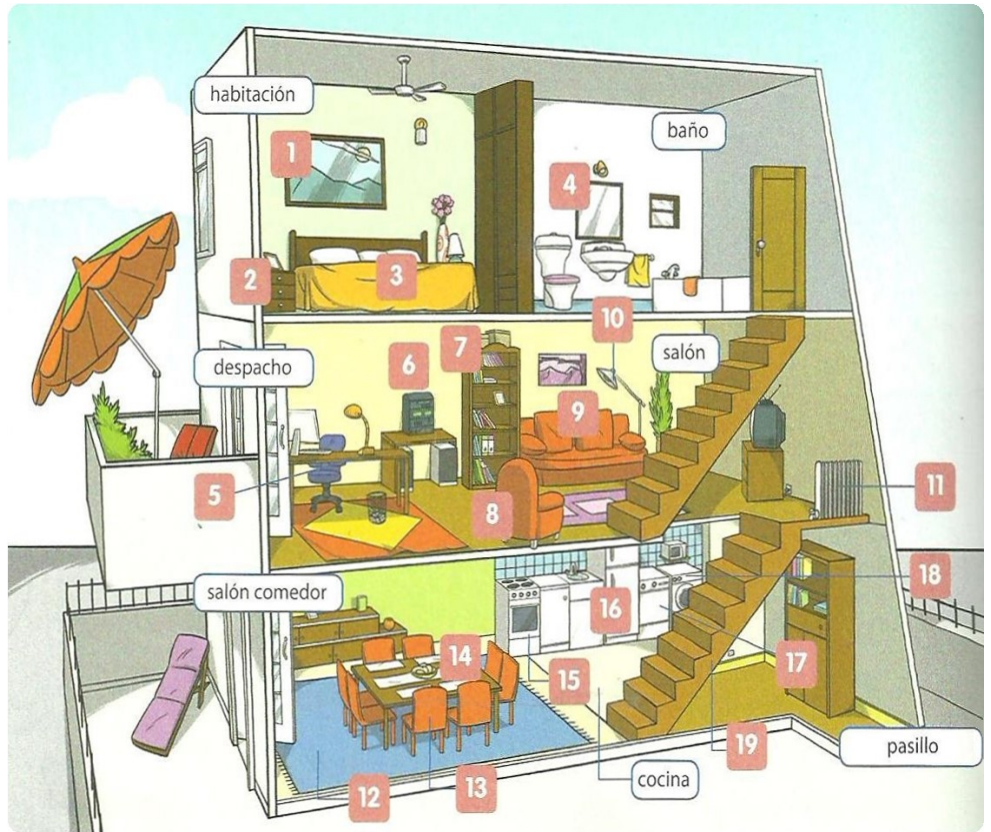
- el dormitorio • la chimenea • el jardín • el salón comedor • el garaje • el desván / la buhardilla • la cocina • el recibidor / la entrada • el sótano • el balcón • el aseo • las escaleras • el salón • el baño • el tejado





3- **Vocabulario:** Escribe el vocabulario correcto.

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____
- 6- _____
- 7- _____
- 8- _____
- 9- _____
- 10- _____
- 11- _____
- 12- _____
- 13- _____
- 14- _____
- 15- _____
- 16- _____
- 17- _____
- 18- _____
- 19- _____



La calefacción	Las escaleras	La alfombra	
El frigorífico (o La nevera)			El lavavajillas
La lavadora	La lámpara	El sillón	El sofá
La estantería	El cuadro	El espejo	La mesa
La silla	El horno	La cama	El escritorio
El equipo de música		La mesilla	



¡OJO!

Para hablar de la existencia o localización de cosas o personas usamos los verbos *haber* y *estar*:

- Para hablar de la existencia de algo se utiliza el verbo **haber**:

Hay un libro en la estantería.

- Para localizar en el espacio se utiliza el verbo **estar**:

Está a la derecha



4- **Gramática**: Completa las frases con: *hay*, *está* o *están*.

- a) No _____ leche en la nevera.
- b) El salón _____ al lado de la cocina.
- c) En este salón _____ muchos muebles antiguos.
- d) El libro _____ en la mesa.
- e) José y Luís _____ en la piscina.
- f) En tu casa _____ muchas sillas.
- g) ¿Dónde _____ las llaves?
- h) El ordenador _____ en mi habitación.
- i) En el despacho _____ una impresora.

5- **Gramática:** Mira la foto y contesta a las preguntas.



Para ayudarte, te damos algunas expresiones.

- al lado
- entre
- a la izquierda ≠ a la derecha
- sobre ≠ bajo
- (por) encima ≠ (por) debajo
- delante ≠ detrás

- a. ¿Cuántos espacios hay en el apartamento?
- b. ¿Dónde están la mesa y las sillas?
- c. ¿Dónde está el sofá?
- d. ¿Hay alguna planta?
- e. ¿Dónde está la cocina?
- f. ¿Dónde está la lámpara?
- g. ¿Cuántas sillas hay?
- h. ¿Dónde está el cuadro?
- i. ¿Dónde está la ventana?
- j. ¿Hay armarios? ¿Dónde están?

(Pasapalabras 7, página 80.)



- a. _____
- b. _____
- c. _____
- d. _____
- e. _____
- f. _____
- g. _____
- h. _____
- i. _____
- j. _____

6- **Comprensión escrita (lectura) / Expresión escrita:** Lee atentamente este texto e intenta completar los espacios vacíos.



En mi piso hay _____ habitaciones. Al entrar, tenemos el _____. A la derecha, _____ la cocina donde hacemos la comida. Volviendo al pasillo, en la segunda puerta a la _____, está el _____. En su interior _____ una cama, donde dormimos. Al lado está el _____, donde me ducho todos los días.

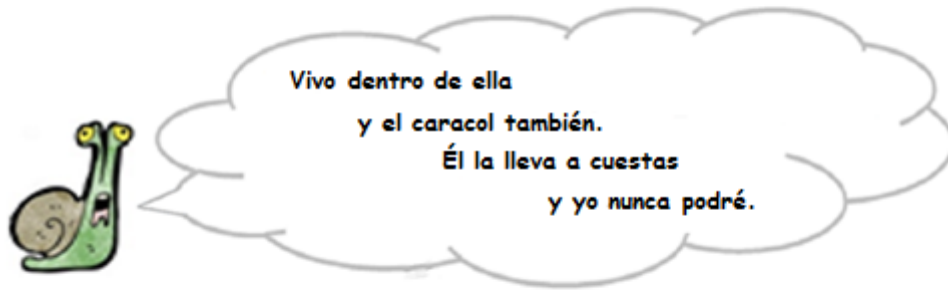
Entre el baño y la terraza está el _____, donde, a la _____, hay una mesa y seis _____ y a la derecha está mi rincón favorito, el salón, donde hay un _____, en el cual duermo la siesta.

Por fin, la terraza, es la más grande habitación de la casa. En aquel lugar, por la enorme _____, tenemos una vista fenomenal sobre la ciudad.

Apêndice 23 – Tabela: Pergunta 15 do Grupo III - Se pudesses fazer um apelo aos teus professores, que lhes pedirias em primeiro lugar? - 7º B

Resultados (quantitativos e qualitativos) dos Inquéritos - 7º B	
Perguntas - Inquéritos	
Grupo III	
15	
Alunos	
A1 7B	Jogo como estratégia de ensino-aprendizagem
A2 7B	Faltar às aulas
A3 7B	Dinheiro
A4 7B	Explicar bem a matéria
A5 7B	Estarem docentes e alunos calados para descansar
A6 7B	Mais paciência e boas notas
A7 7B	Mais paciência e carinho para com os alunos
A8 7B	Menos TPC's
A9 7B	Dinheiro e boas notas
A10 7B	Aulas mais divertidas e interativas
A11 7B	Dinheiro
A12 7B	Boas notas e mostrar os testes
A13 7B	Fazer menos testes
A14 7B	Ter 100% a tudo
A15 7B	Ter Excelente a Espanhol
Apelos ao(s) professor(es):	

Tema de la Unidad



LA CASA

¿Dónde vives?



Piso



Vivienda



Finca



La casa – muebles y objetos

1. El cuadro
2. La mesilla
3. La cama
4. El espejo
5. El escritorio
6. El equipo de música
7. La estantería
8. El sillón
9. El sofá
10. La lámpara
11. La calefacción
12. La alfombra
13. La silla
14. La mesa
15. El horno
16. El frigorífico/ La nevera
17. La lavavajillas
18. La lavadora
19. Las escaleras



¡OJO!

Para hablar de la existencia o localización de cosas o personas usamos los verbos *haber* y *estar*:

- Para hablar de la existencia de algo se utiliza el verbo **haber**:

Hay un libro en la estantería.

- Para localizar en el espacio se utiliza el verbo **estar**:

Está a la derecha

¡OJO!

Gramática - Ejercicio 4 (los verbos *haber* y *estar*)

- a) No **hay** leche en la nevera.
- b) El salón **está** al lado de la cocina.
- c) En este salón **hay** muchos muebles antiguos.
- d) El libro **está** en la mesa.
- e) José y Luis **están** en la piscina.
- f) En tu casa **hay** muchas sillas.
- g) ¿Dónde **están** las llaves?
- h) El ordenador **está** en mi habitación.
- i) En el despacho **hay** una impresora.

Gramática - Ejercicio 5 (marcadores espaciales)

- a. En el apartamento hay tres espacios: el salón, el comedor y la cocina.
- b. La mesa y las sillas están en el comedor, al lado de la cocina.
- c. El sofá está en el salón, a la izquierda de la cocina.
- d. Sí, hay una planta al lado del espejo.
- e. La cocina está a la derecha del salón.
- f. La lámpara está sobre la mesa en el comedor.
- g. Hay cuatro sillas.
- h. El cuadro está por encima del sofá.
- i. La ventana está a la izquierda del sofá.
- j. Sí, hay armarios. Ellos están en la cocina.

Comprensión escrita (lectura) / Expresión escrita

En mi piso hay **seis** habitaciones. Al entrar, tenemos el **pasillo**. A la derecha, **está** la cocina donde hacemos la comida. Volviendo al pasillo, en la segunda puerta a la **derecha**, está el **dormitorio**. En su interior **hay** una cama, donde dormimos. Al lado está el **baño**, donde me ducho todos los días.

Entre el baño y la terraza está el **salón comedor**, donde, a la **izquierda**, hay una mesa y seis **sillas** y a la derecha está mi rincón favorito, el salón, donde hay un **sofá**, en el cual duermo la siesta.

Por fin, la terraza, es la más grande habitación de la casa. En aquel lugar, por la enorme **ventana**, tenemos una vista fenomenal sobre la ciudad.



La Casa de las Conchas (Salamanca)


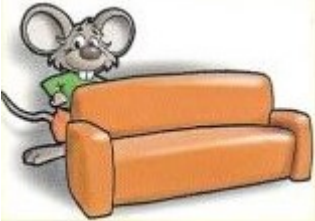



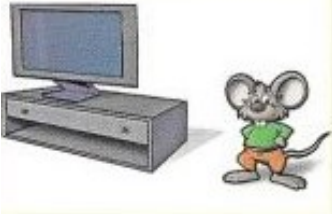


Debe su nombre a las más de 300 conchas que decoran su fachada.


Cuenta la leyenda que debajo de una de estas conchas hay una moneda de oro.

Ficha informativa de Español – 7º curso – Unidad 2

Gramática: Estas expresiones son **marcadores espaciales**, los cuales vas a necesitar aprender y saber para el tema de la clase.

Delante	Detrás	Al lado
		

Derecha	Izquierda	Entre
		

Encima


Debajo




Año lectivo 2015/2016 – enero

El rincón de la cultura



¡No todos vivimos en casas iguales!

Damos una vuelta por España a la búsqueda de casas especiales.



Las pallozas de la Sierra de Ancares

En el norte de España, entre Galicia y Asturias está la Sierra de Ancares. Allí hay una aldea muy pequeña. Se llama Piornedo y tiene muy pocos habitantes. Sus casas son pallozas.

Son unas construcciones rústicas y redondas de piedra con el techo de paja. Se usan como vivienda y para los animales. ¡Existen desde antes de los romanos!



Las casas-cueva de Guadix

En Guadix, un pueblo en el sur de España, los habitantes viven en casas-cueva.

Estas casas están dentro de las colinas y las rocas. Son ideales para las altas temperaturas y el calor en verano, así que para las bajas y el frío en invierno.

¡Una vida llena de paz y tranquilidad!



Júzcar: las casas azules de los Pitufos

Júzcar es un pueblo de Málaga de color azul. ¿Por qué? Para promocionar la película *Los Pitufos en 3D*, en 2011.

Ahora sus vecinos no quieren pintarlo de blanco otra vez porque vienen muchos turistas a verlo.

¡Casas alegres en un paisaje de cuento!



Vivir en una "ecoaldea"

A 50 km de la ciudad de Madrid está Valdepiélagos. Allí viven 60 personas en una aldea ecológica. Las casas parecen normales pero tienen algo especial... ¡Son ecológicas!

Unos 30 chalés en una colina. Sus tejados tienen paneles solares para producir energía. Delante de cada casa hay un huerto para cultivar los propios alimentos.

¡Todos los vecinos se ayudan!



¡La Casa de las Conchas es muy original!

Su fachada tiene una decoración de más de 300 conchas.

¿Sabes en que ciudad está?

- A En Toledo
- B En León
- C En Salamanca

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO
PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Escola: Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz

Año lectivo: 2015 /2016

PLAN A CORTO TÉRMINO

Assignatura: Español	Nivel: A1 Curso: 7º Clase: B
Unidad Temática: La casa	
Unidad Didáctica: Unidad 2	
Estudiante: Catarina Leão, Emanuel de Carvalho, Sílvia Coincas	
Fecha: 29/02/2016	

Tiempo de duración: 90 minutos

ACOGIDA	<ul style="list-style-type: none"> Saludar al alumnado; Diálogo ocasional al respecto de aspectos del cotidiano, teniendo en cuenta lo que los alumnos puedan referir/sugerir; Verificación de presencias/absentismos. 	
PRELIMINARES INICIALES	<ul style="list-style-type: none"> Certificarse de que los alumnos estén listos para empezar la clase; Apertura de la lección del día, hecha en la pizarra (cuanto a los contenidos, estos se dejarán en suspenso, indicando el número de líneas necesarias, porque el sumario tendrá lugar en el final de la clase, para sistematizar lo que se ha hecho); Después se transmite al alumnado de que van a necesitar del cuaderno diario y del libro del alumno, porque todo lo demás se hará en una ficha de trabajo. 	
MOTIVACIÓN REMOTA	Para esta clase	
	Para la próxima clase	Se informará, a los estudiantes, de que en la próxima clase van a continuar el estudio del tema.

MOTIVACIÓN INICIAL	Preparación Psicológica	Se indicará que, en esta clase, empezaremos la unidad didáctica 2.
	Preparación Pedagógica	Los alumnos oirán una adivinanza para identificaren el tema de qué vamos a hablar en la clase.

DOMINIOS	CONTENIDOS			INDICADORES DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
	TEMÁTICOS / SOCIOCULTURALES	GRAMÁTICAS	DISCURSIVOS / FUNCIONALES		
<p>COMPRENSIÓN ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprender globalmente los mensajes orales procedentes de diferentes fuentes: <ul style="list-style-type: none"> • Profesor; • Colegas; • Medios de reproducción (vídeo y diapositivas) y otros materiales. - Identificar los elementos más importantes de mensajes previamente solicitados. - Reconocer las formas esenciales de la interacción social. - Inferir el contexto del mensaje. - Utilizar estrategias de inferencia para determinar el significado de términos desconocidos. - Identificar y contrastar palabras parecidas, comparando el portugués y el español. 	<p>Unidad 2 – La casa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los tipos de casa (piso; vivienda; y finca); - Las partes de la casa y sus habitaciones; - Los objetos y muebles que hay en casa; - Casas peculiares en España – texto “¡Casas curiosas!”. 	<p>Verbos <i>estar</i> y <i>haber</i>: en las formas <i>está</i>, <i>están</i> y <i>hay</i>.</p> <p>Marcadores espaciales: delante de; detrás de; al lado de; a la izquierda de; a la derecha de; entre; encima de; debajo de.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contesta a las cuestiones planteadas. - Describe imágenes y expresa oralmente lo que se ha visto. - Da su opinión. - Solicita informaciones sobre algo que no haya comprendido y resuelve dudas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Deducir el tema de la clase, a partir de una adivina. - Identificar el tipo de casa donde vive. - Expresar gustos. - Adquirir vocabulario sobre las partes de la casa, a partir de la visualización de un vídeo corto. - Repetir, en alta voz, las habitaciones presentes en el vídeo. - Aplicar el vocabulario del vídeo en la ficha de trabajo. - Identificar muebles y 	<p>Criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación directa: <ul style="list-style-type: none"> - Participación; - Interés; - Motivación; - Interacción; - Comportamiento. <p>Medios / Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Libro del alumno; • Ficha(s) informativa y de

<p>EXPRESIÓN ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participar en conversaciones en las varias actividades de aprendizaje en la clase. - Utilizar estrategias de comunicación lingüísticas y no lingüísticas. - Producir mensajes adecuadas a la situación y al interlocutor. - Utilizar el registro adecuado al tema, al contexto y a las finalidades comunicativas. - Tener en cuenta los contextos compartidos por los interlocutores para desarrollar la comunicación. - Utilizar la entonación, las pausas y la acentuación de manera progresivamente más adecuada. - Utilizar frases gramaticalmente correctas y vocabulario adecuado a cada tipo de discurso. - Integrar, en el discurso oral, las observaciones que se han realizadas en la comprensión oral. - Reconocer la importancia de la capacidad de expresarse en español. 				<p>objetos de las habitaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar correctamente las formas verbales <i>hay</i>, <i>está</i> y <i>están</i>. - Resolver ejercicios sobre los marcadores espaciales y los verbos <i>estar</i> y <i>haber</i>, indicando la localización de los objetos y muebles de la casa a partir de un imagen. - Rellenar un texto descriptivo corto con el vocabulario aprendido en la clase. - Leer, en alta voz, el texto “¡Casas curiosas!” y opinar sobre él. 	<p>trabajo;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diapositivas; • Pizarra y rotulador; • Ordenador; • Proyector de video.
---	--	--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> - Revelar interés en comunicar oralmente. - Participar, de una manera reflexiva, en diferentes situaciones de comunicación oral. - Aceptar la lengua extranjera como instrumento de comunicación en la clase. <p>COMPRENSIÓN ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de textos relacionados con las actividades propuestas en la clase. - Inferir el contexto del mensaje a partir de la información proporcionada. - Utilizar elementos gráficos (fotografías y dibujos). - Inferir, a través del contexto, el significado de los términos desconocidos. <p>EXPRESIÓN ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rellenar textos escritos (texto descriptivo corto y sencillo). - Organizar, de manera coherente las ideas. 					
---	--	--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none">- Utilizar vocabulario relativo al tema.- Reconocer la importancia de expresarse por escrito, en español.- Revelar interés en comunicar, por escrito. <p>REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA Y SU APRENDIZAJE</p> <ul style="list-style-type: none">- Contrastar el portugués con el español (sobre todo los falsos amigos).- Conocer, a nivel productivo, el léxico utilizado en actividades de expresión oral y escrita.- Conocer, a nivel receptivo, el léxico trabajado en actividades de comprensión auditiva y/o de lectura.- Identificar los conceptos que el alumno posea al respecto de la comunicación, el aprendizaje de una lengua y la relación entre lengua y cultura.- Reconocer la capacidad individual para progresar y lograr un nivel comunicativo					
--	--	--	--	--	--

<p>básico en la lengua extranjera.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participar en actividades de interacción. - Manifestar una actitud positiva frente a las actividades más significativas de la clase, para desarrollar, en la mayor medida posible, la competencia comunicativa. <p>ASPECTOS SOCIOCULTURALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descubrir algunos aspectos socioculturales de España sobre el tema de la clase. - Valorar el provecho que constituye conocer el español. - Reconocer la capacidad personal para participar, utilizando el español. - Desarrollar una actitud de curiosidad, respeto y tolerancia frente a otras culturas y otras formas de estar. - Valorar las diferencias culturales, con el fin de descubrir la propia identidad y enriquecéla. 					
---	--	--	--	--	--

MATERIALES DIDÁCTICOS

- Libro del alumno;
- Ficha informativa y de trabajo;
- Diapositivas.

DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

Los alumnos entrarán en la clase y se sentarán en sus lugares. Se saludará a los estudiantes y se pasará lista. Cuando ellos estén listos para empezar abriremos la clase en la pizarra, escribiendo los números de la lección y la fecha.

Para empezar la nueva unidad temática mostraremos una diapositiva con la adivinanza: “Vivo dentro de ella / y el caracol también./ Él la lleva a cuestras / y yo nunca podré.”, para que deduzcan el tema de la clase.

A continuación, se explotará el vocabulario respectivo a los tipos de casa (piso, vivienda y finca) a través de la pregunta: *¿Dónde vives?*

En seguida, se visualizará un vídeo corto, *Tío Spanish* - las partes de la casa, para que se introduzca y conozcan palabras nuevas del español, al respecto del tema: recibidor/entrada; pasillo; dormitorio; despacho; baño y aseo; cocina; salón y salón comedor; escaleras; buhardilla y desván; trastero; y terraza; las cuales, los alumnos tendrán que repetir.

Después, a través de una ficha de trabajo, los alumnos aplicarán el vocabulario del exterior (la chimenea, el jardín, el garaje, el balcón y el tejado) e interior (el dormitorio, el salón comedor, el desván/la buhardilla, la cocina, el recibidor/la entrada, el sótano, el balcón, el aseo, las escaleras, el salón y el baño) de la casa. Mientras se analiza este vocabulario se señalaran algunos falsos amigos como “sótano” y “balcón”. Se hará la corrección de los ejercicios en una diapositiva.

Posteriormente, se presentará el vocabulario específico de los muebles y objetos de algunas habitaciones (la calefacción, las escaleras, la alfombra, el frigorífico/la nevera, el lavavajillas, la lavadora, la lámpara, el sillón, el sofá, la estantería, el cuadro, el espejo, la mesa, la silla, el horno, la cama, el escritorio, el equipo de música y la mesilla), que tendrán que etiquetar en un ejercicio.

A fin de verificar y establecer la diferencia entre los verbos *haber* y *estar* para localizar en el espacio y hablar de la existencia, el alumnado realizará un ejercicio, en el cual rellenará los espacios vacíos con la formas verbales: *hay*, *está* y *están*.

Con la ayuda de la ficha informativa sobre los marcadores espaciales, vista anteriormente, y movilizando a los conocimientos adquiridos, se contestarán a las preguntas del ejercicio 2, del Libro del alumno, en la página 80.

Con el objetivo de completar un texto descriptivo corto, en parejas, y sistematizar todo el

vocabulario, los estudiantes observarán una imagen del plano de un apartamento, lo cual será posteriormente corregido oralmente.

Para finalizar, tendremos un momento sociocultural leyendo el texto: ¡Casas curiosas!, con en el cual podrán apreciar casas especiales españolas.

SUMARIO PREVISTO

Clase n° - /n° -

lunes, 29 de febrero 2016

Contenidos:

La casa: habitaciones, muebles y objetos.

Contraste entre los verbos haber y estar. Marcadores espaciales.

Ejercicios de aplicación.

Lectura del texto: ¡Casas curiosas!

OBSERVACIONES

Los contenidos y el rumbo de la clase son pasibles de cambios, en el caso de verificarse algún imprevisto.

BIBLIOGRAFIA

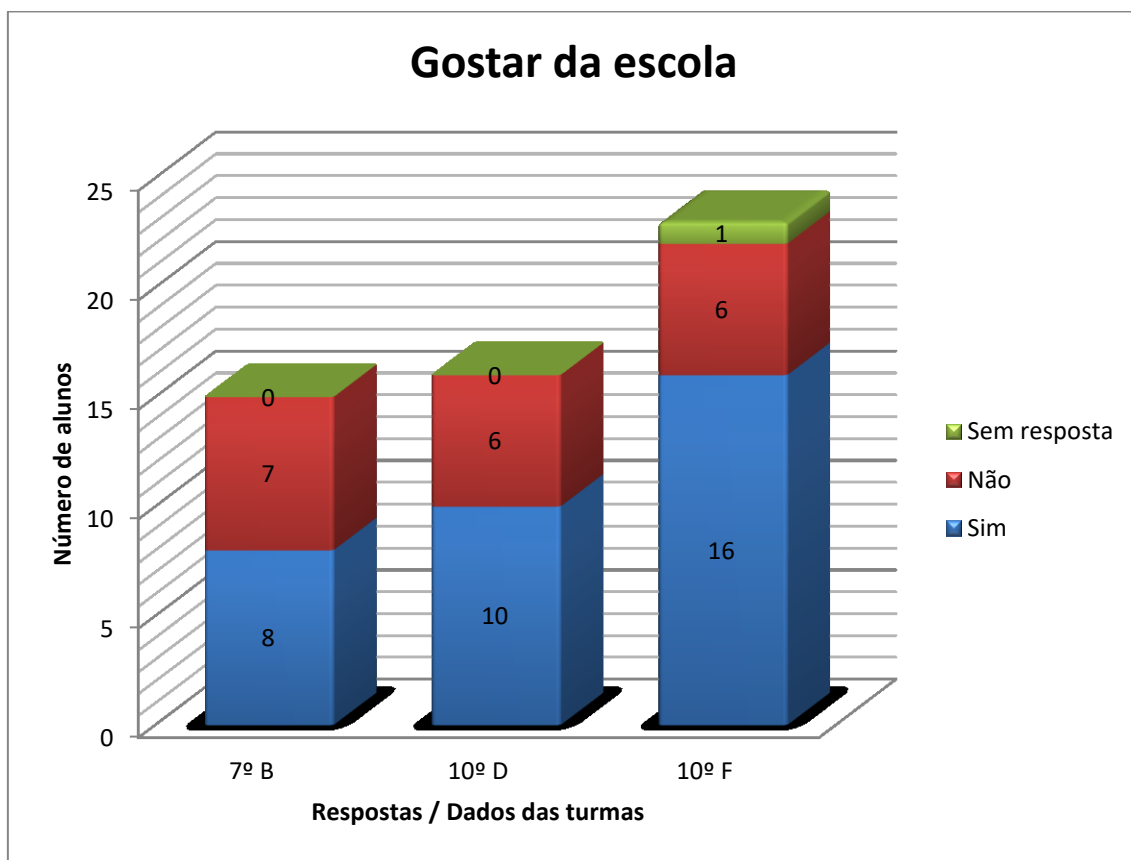
Moreno, C., Hernández, C. & Kondo, C. M. (2009). *en Gramática Ejercicios de Español, Teoría e ejercicios prácticos, nivel elemental A1-A2*. Grupo Anaya Ele. Porto: Porto Editora.

Moreira, L., Meira, S. & Morgádez, M. P. (2012). *Pasapalabra 7. Nivel 1 – A1-A2*. Porto: Porto Editora.

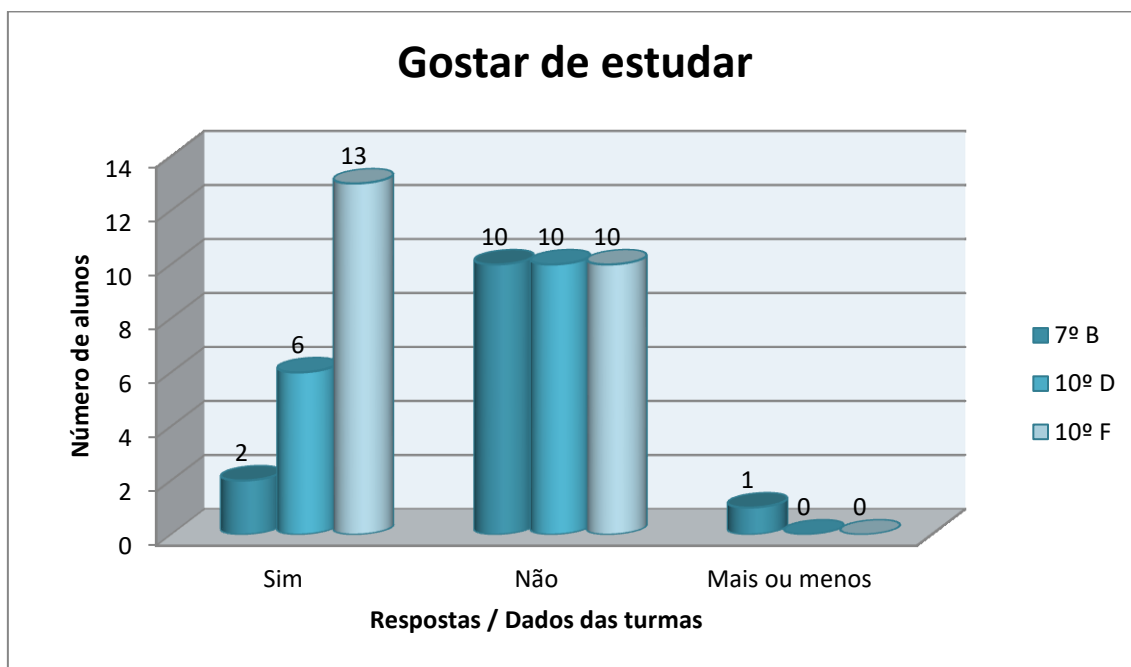
WEBGRAFIA:

- <https://issuu.com/elipublishing/docs/hole011516/16?e=1850868/15044580>
- <http://maestratrend.com/prepositions-preposiciones-ingles/>
- www.eslprintables.com

Apêndice 28 – Gráfico 1: Gostar da escola



Apêndice 29 - Gráfico 2: Gostar de estudar



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO
PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Escola: Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz

Ano letivo: 2015/2016

PLANO A CURTO PRAZO

Disciplina: Português **Ano:** 10^o **Turma:** D / F
Unidade Temática: Luís de Camões, *Rimas*
Unidade Didática: Unidade 4
Estudantes: Catarina Leão, Emanuel de Carvalho, Sílvia Coincas
Data: _____, __ de _____ de _____

Tempo de duração: 90 + 45 minutos

ACOLHIMENTO	<ul style="list-style-type: none">• Saudação aos alunos;• Abertura da lição;• Verificação da presença.
PRELIMINARES INICIAIS	Informam-se os alunos de que precisarão do manual escolar, <i>Entre Nós e As Palavras 10</i> , e do Caderno Diário. Para além disso, o sumário será realizado em conjunto com os alunos, no final da aula, de forma a recuperar os conteúdos abordados e as atividades desenvolvidas.

MOTIVAÇÃO REMOTA	Para esta aula	Informam-se os alunos de que, nesta aula, se vai estudar o soneto “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”, da unidade didática “Luís de Camões, <i>Rimas</i> ”.
	Para	Informação de que, na próxima aula, continuar-se-á a análise e o

	a próxima aula	estudo de outros poemas da obra <i>Rimas</i> , de Luís de Camões.
--	-----------------------	---

MOTIVAÇÃO INICIAL	Preparação Psicológica	Reflexão sobre a poesia a partir da leitura de uma frase de Carlos Drummond de Andrade.
	Preparação Pedagógica	Discussão com e entre os alunos acerca de eventuais alterações de personalidade e/ou na forma de ver o mundo que tenham registado ao longo da sua vida.

METAS CURRICULARES			CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	ESTRATÉGIAS DE TRABALHO	ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO
DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA	OBJECTIVOS	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO			
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar textos orais, de diferentes géneros; • Registar e tratar a informação; • Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral; • Produzir textos orais com correção e pertinência; • Aprofundar a capacidade de compreensão inferencial; 	<p>O – 1.1. Identifica o tema dominante, justificando;</p> <p>O – 1.4. Fazer inferências;</p> <p>O – 1.5. Distinguir diferentes intenções comunicativas;</p> <p>O – 2.1. Tomar notas, organizando-as;</p> <p>O – 4.1. Respeitar o princípio de cortesia: formas de tratamento e registos de língua;</p> <p>O – 4.2. Utilizar adequadamente recursos verbais e não verbais: tom de voz, articulação, ritmo, entoação, silêncio e expressividade;</p> <p>O – 5.3. Produzir textos linguisticamente corretos, com diversificação do vocabulário e das estruturas utilizadas.</p>	<p>Compreensão do oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visionamento de um <i>spot</i> publicitário da Portugal Telecom. <p>Expressão oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apreciação crítica da frase de um poema de Carlos Drummond de Andrade e de um <i>spot</i> publicitário; • Organização e produção de textos orais tendo em conta o contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração de uma frase sobre poesia, de Carlos Drummond de Andrade; • Visionamento e escuta ativa de um <i>spot</i> publicitário da Portugal Telecom; • Leitura expressiva do soneto «Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades», de Luís de Camões; • Interpretação do soneto «Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades», de Luís de Camões (ficha de trabalho); • Resolução de exercícios gramaticais (ficha de trabalho); • Correção da ficha; • Exercício de escrita sobre o tema da mudança, a partir da leitura do texto <i>Quintas de cliques</i> e dos tópicos sugeridos; • Atividade de revisão e melhoramento de textos, em grande grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta: pontualidade; assiduidade; interesse; empenho; e participação (espontânea e solicitada) dos alunos; • Avaliação de atitudes e valores; • Avaliação formativa de escrita: reescrita de textos.

<p>Leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade; • Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação; • Ler para apreciar criticamente textos variados. 	<p>L – 7.1. Identificar o tema dominante, justificando;</p> <p>L – 7.2. Fazer inferências, fundamentando;</p> <p>L – 7.3. Explicitar a estrutura do texto: organização interna;</p> <p>L – 7.4. Explicitar o sentido global do texto, fundamentando;</p> <p>L – 8.1. Selecionar criteriosamente informação relevante;</p> <p>L – 9.1. Explicitar pontos de vista, suscitados por leitura diversas, fundamentando;</p> <p>L – 9.2. Analisar a função de diferentes suportes em contextos específicos de leitura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura expressiva do poema «Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades», de Luís de Camões. 		
<p>Escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar a escrita de textos; • Escrever textos de diferentes géneros e finalidades; • Redigir textos com coerência e correção linguística; • Rever os textos escritos. 	<p>E – 10.2. Elaborar objetivos: a) estabelecer objetivos; c) definir tópicos e organizá-los de acordo com o género do texto;</p> <p>E – 11.1. Escrever um texto,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planeamento, organização e encadeamento lógico dos tópicos referidos na ficha. 		

<p>Educação Literária</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar textos literários; • Apreciar textos literários; • Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais. 	<p>respeitando as marcas da exposição sobre um tema;</p> <p>E – 12.1. Respeitar o tema;</p> <p>E – 12.2. Mobilizar informação adequada ao tema;</p> <p>E – 12.3. Redigir um texto estruturado, que reflita uma planificação, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual com marcação correta de parágrafos e utilização adequada de conectores;</p> <p>E – 12.4. Mobilizar adequadamente recursos da língua: uso correto do registo da língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação;</p> <p>E – 13.1. Pautar a escrita do texto por gestos recorrentes de revisão e aperfeiçoamento, tendo em vista a qualidade do produto final.</p> <p>EL – 14.1. Ler expressivamente em voz alta textos literários, após preparação da leitura;</p> <p>EL – 14.3. Identificar temas, ideias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação do poema «Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades», de Luís de Camões; 		
----------------------------------	--	--	---	--	--

		<p>principais, pontos de vista e universos de referência, justificando;</p> <p>EL – 14.4. Fazer inferências, fundamentando;</p> <p>EL – 14.6. Explicitar a estrutura do texto: organização interna;</p> <p>EL – 14.7. Estabelecer relações de sentido entre as diversas partes constitutivas do texto;</p> <p>EL – 14.8. Identificar características do texto poético no que diz respeito a: a) estrofe; b) métrica; c) rima;</p> <p>EL – 14.9. Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos;</p> <p>EL – 14.10. Identificar características do soneto;</p> <p>EL – 15.1. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos;</p> <p>EL – 15.2. Valorizar uma obra enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo;</p> <p>EL – 15.3. Expressar pontos de vista, suscitados pelos textos lidos, fundamentando;</p> <p>EL – 15.5. Escrever exposições sobre temas respeitantes às obras estudadas, seguindo tópicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Características do texto poético (soneto): estrofe, métrica e rima; • Recursos expressivos (metáfora, aliteração e antítese). 		
--	--	---	--	--	--

<p>Gramática</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitar aspetos essenciais da sintaxe no português; • Explicitar aspetos essenciais da lexicologia do português; 	<p>fornecidos;</p> <p>EL – 16.1. Reconhecer a contextualização histórico-literária da obra a estudar.</p> <p>G – 18.1. Identificar funções sintáticas indicadas no Programa;</p> <p>G – 18.4. Identificar orações subordinadas;</p> <p>G – 19.1. Identificar arcaísmos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Arcaísmos; • Funções sintáticas; • Orações subordinadas. 		
-------------------------	--	---	--	--	--

MATERIAIS DIDÁCTICOS

- Prezi – Atividade de leitura, expressão oral e escrita e interpretação do soneto «Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades», de Luís de Camões;
- Vídeo de um *spot* publicitário;
- Ficha de trabalho;
- Manual *Entre Nós e As Palavras 10*.

DESCRIÇÃO DA AULA

A aula inicia-se com o acolhimento dos alunos, verificando as presenças dos mesmos.

De seguida, a partir da frase do poeta, Carlos Drummond de Andrade, reflete-se sobre o que é a poesia, a sua interpretação e relação com diferentes manifestações artísticas. Aproveitando esta atividade, realizar-se-á o visionamento do *spot* da Portugal Telecom, no qual o poema de Luís de Camões, «Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades», surge como recurso publicitário, para que verifiquem uma das possíveis formas de interpretação do texto poético.

Posteriormente serão solicitados dois voluntários ou designados dois alunos para que façam uma leitura expressiva do poema, após a leitura em silêncio, com o objetivo de poderem apreciar e confrontar as diferentes interpretações de leitura.

Terminada esta atividade, realizar-se-á a ficha de trabalho com a turma, na qual constam questões de interpretação (tema, assunto, análise e interpretação e recursos expressivos) e de gramática (arcaísmos, funções sintáticas e orações subordinadas). Seguir-se-á a correção da mesma, utilizando-se o suporte informático *Prezi*.

Com base nos conhecimentos adquiridos a partir da exploração do poema, do texto *Quintas de cliques* e dos tópicos sugeridos, os alunos realizarão uma atividade de escrita (exposição de um tema).

Por último, realizar-se-á o sumário em conjunto, recapitulando com os alunos as atividades concretizadas.

Nota: A atividade de revisão e melhoramento de textos, em grande grupo, será realizada num outro bloco de aulas (45 minutos), cujos domínios, objetivos e descritores de desempenho já estão contemplados na presente planificação.

SUMÁRIO DA AULA (PREVISÃO)

Estudo da Unidade Didática 4 – Luís de Camões, Rimas:

- Apreciação do texto literário «Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades» e o tema da mudança;
- Ficha de trabalho: interpretação do soneto e exercícios gramaticais;
- Atividade de escrita a partir do texto *Quintas de cliques*.

OBSERVAÇÕES

O sumário e o decorrer da aula são passíveis de sofrer alterações, caso sejam pertinentes e se verificarem necessárias para as aprendizagens dos alunos. Ainda será indicado que todo o material extra será enviado para o correio eletrónico da turma.

Por solicitação da orientadora, Maria Teodora Graça, o plano concecional da aula, as atividades e os recursos foram alvos de alterações. Assim, a análise do soneto «Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades», de Luís de Camões, que seria realizado em grande grupo através de uma ficha de trabalho, assumiu a forma de uma ficha de avaliação formativa.

No entanto, a parte introdutória de exploração sobre a poesia manteve-se.

Contudo e por indicação da própria docente, esta mesma planificação de aula não será modificada nem substituída por outra.

BIBLIOGRAFIA

Catarino, A. *et al.* (2015). *Sentidos 10*, pp. 201-202. Vila Nova de Gaia: Edições ASA.

Pereira, M. J., Delindro, F. B. & Pinto, M. I. (2015). *Palavras 10*, pp. 182-183. Porto: Areal Editores.

Pinto, A. D. & Nunes, P. (2015). *Entre nós e as palavras 10. Português 10º ano de escolaridade* (pp. 96-100). Barcarena: Santillana.

Azevedo, M. O., Pinto, M. I. F. & Lopes, M^a. C. A. (2014). *Da comunicação à expressão – Gramática prática do Português*. Lisboa: Raiz Editora.

Azevedo, M. O., Pinto, M. I. F. & Lopes, M^a. C. A. (2014). *Exercícios – Gramática prática do Português – Da comunicação à expressão*. Lisboa: Raiz Editora.

WEBGRAFIA:

Vídeos:

- <https://www.youtube.com/watch?v=YrQW2q7ib10> (Composto de mudança – Mudam-se os tempos);

- <https://www.youtube.com/watch?v=vCu65BPWqdk&nohtml5=False> (Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades).

Imagem / frase:

- <http://kdfrases.com/frase/95495>



Português 10º ano – Unidade 4 – Luís de Camões, *Rimas*

Leitura / Expressão Oral:



Se eu gosto de poesia? Gosto de gente, bichos, plantas, lugares, chocolate, vinho, papos amenos, amizade, amor. Acho que a poesia está contida nisso tudo.

(Carlos Drummond de Andrade)

1. Com base no poema de Carlos Drummond de Andrade, explicita o que é, para ti, a poesia.
2. Visualiza o vídeo *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*, da Portugal Telecom, e menciona o porquê da sua utilização num *spot* publicitário.
3. Lê o poema *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*, de Luís de Camões, na página 162 do Manual *Entre Nós e As Palavras*.

Expressão e Compreensão Oral e Escrita: Responde às seguintes perguntas de interpretação.

1. Identifica o tema do poema.

2. Divide o poema em momentos, referindo o assunto tratado em cada um deles.

3. Nas estrofes dois e três do soneto, a mudança processa-se de modo diferente na natureza e no homem.

3.1. Mostra como se diferenciam as mudanças na natureza e no ser humano e/ou sujeito poético.

4. Demonstra como a antítese contribui para o tom melancólico e pessimista do soneto. Na tua resposta deves fazer referência aos versos 7 e 8.

5. Refere o sentimento expresso pelo sujeito poético na última estrofe. Justifica.

6. Identifica a aliteração e uma metáfora presentes no poema e comenta a sua expressividade.

7. Procede à análise formal do poema, referindo a estrutura externa, o esquema rimática, a rima, a medida e a métrica.

8. Classifica as afirmações que sintetizam o assunto do poema com verdadeiro (V) ou falso (F) e corrige as falsas.

a) A mudança espera-se no mundo, nos sentimentos, na natureza, no eu e só na natureza é que ela se realiza de forma positiva.

b) O sujeito poético tem uma visão positiva da mudança.

c) A mudança regular recai sobre tudo (boa ou má), mas a mudança excecional é a mudança da própria mudança.

Gramática:

1. Identifica o(s) arcaísmos presente(s) no último verso do poema.

2. Classifica sintaticamente os constituintes destacados nos versos seguintes.

a) «Mudam-se **os tempos**, mudam-se as vontades» (v. 1).

b) «**Continuamente** vemos novidades» (v. 5).

c) «**do mal** ficam **as mágoas** na lembrança» (v. 7).

d) «**que já coberto foi de neve fria**» (v. 10).

3. Identifica as quatro ocorrências da função sintática de sujeito, à direita do verbo, presentes na primeira quadra.

4. Classifica as orações subordinadas.

a) «se algum houve» (v. 8)

b) «que já coberto foi de neve fria» (v. 10)



Português 10º ano – Unidade 4 – Luís de Camões, *Rimas*

Leitura / Expressão Oral:



Se eu gosto de poesia? Gosto de gente, bichos,
plantas, lugares, chocolate, vinho, papos
amenos, amizade, amor. Acho que a poesia está
contida nisso tudo.

(Carlos Drummond de Andrade)

1. Com base no poema de Carlos Drummond de Andrade, explicita o que é, para ti, a poesia.

A poesia contém mais do que palavras. Para além de poder referir aspetos mais concretos do mundo, também pode abordar o abstrato, como os sentimentos. (Resposta aberta)

2. Visualiza o vídeo *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*, da Portugal Telecom, e menciona o porquê da sua utilização num *spot* publicitário.

A utilização do poema na publicidade deve-se ao facto da empresa, em questão, querer mostrar aos seus clientes que ela é capaz de evoluir ao longo dos anos.

3. Lê o poema *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*, de Luís de Camões, na página 162 do Manual *Entre Nós e As Palavras*.

Expressão e Compreensão Oral e Escrita: Responde às seguintes perguntas de interpretação.

1. Identifica o tema do poema.

O tema do poema é a mudança.

2. Divide o poema em momentos, referindo o assunto tratado em cada um deles.

O poema pode ser dividido em três momentos sendo que: o primeiro corresponde à primeira quadra, onde o poeta constata a permanente mudança a que o mundo está sujeito; o segundo, que engloba as estrofes dois e três, integra a confirmação que a mudança se efetua tanto na natureza como no espírito do ser humano, referindo as consequências desse processo; no terceiro momento, o sujeito sintetiza as ideias precedentes e conclui que a mudança mais surpreendente ocorre na própria mudança, isto é, já não se muda como era costume.

3. Nas estrofes dois e três do soneto, a mudança processa-se de modo diferente na natureza e no homem.

3.1. Mostra como se diferenciam as mudanças na natureza e no ser humano e/ou sujeito poético.

As mudanças operadas na natureza caracterizam-se como sendo uma renovação e um rejuvenescimento, relacionando-se com o ciclo das estações do ano. O poeta menciona a passagem do inverno para a primavera, o que, mais especificamente, se verifica através dos versos (vv. 9-10): «O tempo cobre o chão de verde manto, / que já coberto foi de neve fria,», do primeiro terceto.

No ser humano e/ou sujeito poético, o efeito causado pela mudança perspectiva-se de forma contrária à da natureza, visto que o fluir do tempo no homem não é cíclico, pois este vai progressivamente caminhando para o seu fim. Por isso, o último verso do primeiro terceto: «e, em mim, converte em choro o doce canto.»; evidencia que esse «doce canto», isto é, o tempo de esperança do passado, transformou-se em algo negativo, ou seja, o «choro».

4. Demonstra como a antítese contribui para o tom melancólico e pessimista do soneto. Na tua resposta deves fazer referência aos versos 7 e 8.

Estes versos concretizam uma antítese entre o bem e o mal. É uma antítese com visão pessimista e melancólica, pois menciona a «mágoa» que restou do que correu mal e as «saudades» do que correu bem. Contudo, o tom de pessimismo destaca-se quando o sujeito poético apresenta, no verso 8, a possibilidade de nada de bom ter havido na sua vida.

5. Refere o sentimento expresso pelo sujeito poético na última estrofe. Justifica.

O sujeito poético expressa o seu espanto relativamente à mudança que observa, porque, no momento presente, a própria mudança sofre alterações, pois já nada muda como era hábito mudar – ela tomou «novas qualidades» (v. 4).

6. Identifica a aliteração e uma metáfora presentes no poema e comenta a sua expressividade.

Duas anáforas estão presentes nos dois primeiros versos da primeira quadra: “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, / muda-se o ser, muda-se a confiança;”.

A aliteração do som consonântico “m” nos três primeiros versos da primeira quadra: “Mudam-se”; “muda-se”; “mundo”; e “mudança”.

A hipérbole “todo o mundo é composto de mudança” exprime um exagero na intensidade da ideia de mudança.

A metáfora “O tempo cobre o chão de verde manto” refere-se à Primavera e “que já coberto foi de neve fria” aponta para o Inverno.

A adjetivação anteposta “verde manto” alude à erva recém-brotada.

O hipérbato “que já coberto foi de neve fria, / e, em mim, converte em choro o doce canto.”.

A antítese “e, em mim, converte em choro o doce canto” contrapõe os vocábulos «choro» e «doce canto», que estão relacionados com o estado de espírito alegre e/ou triste do eu.

E o primeiro terceto é uma comparação/imagem que se verifica entre as mudanças na natureza e no sujeito poético.

7. Procede à análise formal do poema, referindo a estrutura externa, o esquema rimático, a rima, a medida e a métrica.

Estrutura externa – O poema é soneto, o qual contém quatro estrofes, compostas de duas quadras e dois tercetos;

Esquema rimático – abba / abba / cdc / dcd

Rima – Interpolada e emparelhada nas quadras; Cruzada nos tercetos;

Medida – os versos são decassilábicos = decassílabo, exemplo: Mu/dam/-se os / tem/pos, / mu/dam/-se as / von/ta/ [des];

Métrica (escanção) – Mu/dam/-se os / tem/pos, / mu/dam/-se as / von/ta/ [des]

mu/da/-se o / ser/, mu/da/-se a / com/fi/an/[ça];
to/do o / mun/do é / com/pos/to/ de / mu/dan/[ça],
to/man/do / sem/pre / no/vas / qua/li/da/[des].

Con/ti/nua/men/te / ve/mos / no/vi/da/[des],
di/fe/ren/tes / em / tu/do / da es/pe/ran/[ça];
do / mal / fi/cam as / má/go/as / na / lem/bran/[ça],
e / do / bem / (se / al/gum / hou/ve),/ as sau/da/[des].

O / tem/po / co/bre o / chão / de / ver/de / man/[to],
que / já / co/ber/to / foi / de / ne/ve / fri/[a],
e, em / mim, / con/ver/te em / cho/ro o / do/ce / can/[to].

E, / a/fo/ra es/te / mu/dar/-se / ca/da / [dia],
ou/tra / mu/dan/ça / faz / de / mor / es/pan/[to],
que / não / se / mu/da / já / co/mo / so/i/[a].

8. Classifica as afirmações que sintetizam o assunto do poema com verdadeiro (V) ou falso (F) e corrige as falsas.

- a) A mudança espera-se no mundo, nos sentimentos, na natureza, no eu e só na natureza é que ela se realiza de forma positiva. V
- b) O sujeito poético tem uma visão **positiva** da mudança. F **Negativa**
- c) A mudança regular recai sobre tudo (boa ou má), mas a mudança excecional é a mudança da própria mudança. V

Gramática:

1. Identifica o(s) arcaísmo(s) presente(s) no último verso do poema.

«soía» (v. 14).

2. Classifica sintaticamente os constituintes destacados nos versos seguintes.

a) «Mudam-se **os tempos**, mudam-se as vontades» (v. 1). - Sujeito

b) «**Continuamente** vemos novidades» (v. 5). - Modificador da frase

c) «**do mal** ficam **as mágoas** na lembrança» (v. 7). – Complemento do nome / Sujeito

d) «**que já coberto foi de neve fria**» (v. 10). – Complemento apositivo do nome

3. Identifica as quatro ocorrências da função sintática de sujeito, à direita do verbo, presentes na primeira quadra.

«os tempos»; «as vontades»; «o ser»; «a confiança».

4. Classifica as orações subordinadas.

a) «se algum houve» (v. 8) – oração subordinada adverbial condicional;

b) «que já coberto foi de neve fria» (v. 10) – oração subordinada adjetiva explicativa.



Ficha formativa – Português 10º ano – Unidade 4 – Luís de Camões, *Rimas*

Nome: _____ N.º: ____ Turma: ____

Grupo I

Leitura:

1. Lê, com atenção, o poema *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*, de Luís de Camões.

5
Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
muda-se o ser, muda-se a confiança;
todo o mundo é composto de mudança,
tomando sempre novas qualidades.

10
Continuamente vemos novidades,
diferentes em tudo da esperança;
do mal ficam as mágoas na lembrança,
e do bem (se algum houve), as saudades.

O tempo cobre o chão de verde manto,
que já coberto foi de neve fria,
e, em mim, converte em choro o doce canto.

E, afora este mudar-se cada dia,
outra mudança faz de mor espanto,
que não se muda já como soía.

Compreensão e Expressão Escrita: Responde às seguintes perguntas de interpretação.

1. Identifica o tema do poema.
2. Divide o poema em momentos, referindo o assunto tratado em cada um deles.
3. Nas estrofes dois e três do soneto, a mudança processa-se de modo diferente na natureza e no homem. Mostra como se diferenciam as mudanças na natureza e no ser humano e/ou sujeito poético.
4. Demonstra como a antítese contribui para o tom melancólico e pessimista do soneto. Na tua resposta deves fazer referência aos versos 7 e 8.

5. Refere o sentimento expresso pelo sujeito poético na última estrofe. Justifica.
6. Identifica a aliteração e uma metáfora presentes no poema e comenta a sua expressividade.
7. Procede à análise formal do poema, referindo a estrutura externa, o esquema rimática, a rima, a medida e a métrica.
8. Classifica as afirmações que sintetizam o assunto do poema com verdadeiro (V) ou falso (F) e corrige as falsas.
- a) A mudança espera-se no mundo, nos sentimentos, na natureza, no eu e só na natureza é que ela se realiza de forma positiva.

b) O sujeito poético tem uma visão positiva da mudança.

c) A mudança regular recai sobre tudo (boa ou má), mas a mudança excecional é a mudança da própria mudança.

Grupo II

Gramática:

1. Identifica o(s) arcaísmos presente(s) no último verso do poema.

2. Classifica sintaticamente os constituintes destacados nos versos seguintes.

a) «Mudam-se **os tempos**, mudam-se as vontades» (v. 1).

b) «**Continuamente** vemos novidades» (v. 5).

c) «**do mal** ficam **as mágoas** na lembrança» (v. 7).

d) «**que já coberto foi de neve fria**» (v. 10).

3. Identifica as quatro ocorrências da função sintática de sujeito, à direita do verbo, presentes na primeira quadra.

4. Classifica as orações subordinadas.

a) «se algum houve» (v. 8)

b) «que já coberto foi de neve fria» (v. 10)

Grupo III

Leitura / Expressão Escrita:

Quintas de cliques

Com 29 anos, Mark Zuckerberg continua a ser um dos mais jovens multibilionários da história, mas está apenas a um ano de perder o direito ao cartão jovem. Dificilmente passa por estudante prodigioso e há uma geração que se segue que Mark tem mais dificuldade em perceber em toda a sua plenitude. O próprio Facebook, que ele inventou com 19 anos (!), está a ficar velho. Entrou na bolsa e tem seguido uma estratégia adulta: ou assimila ou destrói. É assim o grande tigre da Tasmânia. Comprou o Whatsapp (para quê?!) e, em duas penadas, arrasou com o Google +, sem temer a fúria do gigante. À sua mercê tem apenas o Twitter, que parece ainda estar a crescer, (...). Qual é o futuro do Facebook? Não se sabe ao certo. Outros – sim, reconhece-se que, a médio prazo, não é nenhum. Deve estar próximo do seu age e a partir de agora começa a queda. A grande questão é saber o que se segue. O Instangram? Uma vídeo-rede social? Algo que ainda está para ser inventado.



O Facebook desenvolveu as mais estranhas indústrias. Em termos empresariais, valorizam-se os ‘likes’ das páginas. Teoricamente, quanto mais likes mais amplo é o universo da ‘empresa’, maiores são as possibilidades de negócio. Tudo isto se pode comprar de forma legal (publicitando no Facebook) ou ilegal (através de empresas especializadas em obter likes). E assim chegamos ao estranho universo das click-farms. Quintas que plantam cliques como se fossem batatas, sobretudo na região da Índia, Paquistão, Bangladesh. (...) Mundos estranhos.



Um dia também o Facebook será ‘vintage’ e falaremos dele com a mesma nostalgia e condescendência com que hoje recordamos o ZX Spectrum. E diremos: já fomos felizes aqui.

Manuel Halpern, Jornal de Letras de 19 de março a 1 de abril de 2014, p.35.

1. Reflete sobre o tema da mudança (num texto entre 120 a 150 palavras), salientando os aspetos positivos e/ou negativos, tendo em conta:

- a evolução científica;
- a evolução tecnológica;
- e as relações interpessoais.



Português 10º ano – Unidade 4 – Luís de Camões, *Rimas*

Expressão e Compreensão Oral e Escrita: Responde às seguintes perguntas de interpretação.

1. Identifica o tema do poema.

O tema do poema é a mudança.

2. Divide o poema em momentos, referindo o assunto tratado em cada um deles.

O poema pode ser dividido em três momentos sendo que: o primeiro corresponde à primeira quadra, onde o poeta constata a permanente mudança a que o mundo está sujeito; o segundo, que engloba as estrofes dois e três, integra a confirmação que a mudança se efetua tanto na natureza como no espírito do ser humano, referindo as consequências desse processo; no terceiro momento, o sujeito sintetiza as ideias precedentes e conclui que a mudança mais surpreendente ocorre na própria mudança, isto é, já não se muda como era costume.

3. Nas estrofes dois e três do soneto, a mudança processa-se de modo diferente na natureza e no homem. Mostra como se diferenciam as mudanças na natureza e no ser humano e/ou sujeito poético.

As mudanças operadas na natureza caracterizam-se como sendo uma renovação e um rejuvenescimento, relacionando-se com o ciclo das estações do ano. O poeta menciona a passagem do inverno para a primavera, o que, mais especificamente, se verifica através dos versos (vv. 9-10): «O tempo cobre o chão de verde manto, / que já coberto foi de neve fria», do primeiro terceto.

No ser humano e/ou sujeito poético, o efeito causado pela mudança perspectiva-se de forma contrária à da natureza, visto que o fluir do tempo no homem não é cíclico, pois este vai progressivamente caminhando para o seu fim. Por isso, o último verso do primeiro terceto: «e, em mim, converte em choro o doce canto.»; evidencia que esse «doce canto», isto é, o tempo de esperança do passado, transformou-se em algo negativo, ou seja, o «choro».

4. Demonstra como a antítese contribui para o tom melancólico e pessimista do soneto. Na tua resposta deves fazer referência aos versos 7 e 8.

Estes versos concretizam uma antítese entre o bem e o mal. É uma antítese com visão pessimista e melancólica, pois menciona a «mágoa» que restou do que correu mal e as «saudades» do que correu bem. Contudo, o tom de pessimismo destaca-se quando o sujeito poético apresenta, no verso 8, a possibilidade de nada de bom ter havido na sua vida.

5. Refere o sentimento expresso pelo sujeito poético na última estrofe. Justifica.

O sujeito poético expressa o seu espanto relativamente à mudança que observa, porque, no momento presente, a própria mudança sofre alterações, pois já nada muda como era hábito mudar – ela tomou «novas qualidades» (v. 4).

6. Identifica a aliteração e uma metáfora presentes no poema e comenta a sua expressividade.

A aliteração do som consonântico “m” nos três primeiros versos da primeira quadra: “Mudam-se”; “muda-se”; “mundo”; e “mudança”.

A metáfora “O tempo cobre o chão de verde manto” refere-se à Primavera e “que já coberto foi de neve fria” aponta para o Inverno.

7. Procede à análise formal do poema, referindo a estrutura externa, o esquema rimático, a rima, a medida e a métrica.

Estrutura externa – O poema é soneto, o qual contém quatro estrofes, compostas de duas quadras e dois tercetos;

Esquema rimático – abba / abba / cdc / dcd

Rima – Interpolada e emparelhada nas quadras; Cruzada nos tercetos;

Medida – os versos são decassilábicos = decassílabo, exemplo: Mu/dam/-se os / tem/pos, / mu/dam/-se as / von/ta/[des];

Métrica (escanção) – Mu/dam/-se os / tem/pos, / mu/dam/-se as / von/ta/[des]

mu/da/-se o / ser/, mu/da/-se a / con/fi/an/[ça];

to/do o / mun/do é / com/pos/to/ de / mu/dan/[ça],

to/man/do / sem/pre / no/vas / qua/li/da/[des].

Con/ti/nua/men/te / ve/mos / no/vi/da/[des],

di/fe/ren/tes / em / tu/do / da es/pe/ran/[ça];

do / mal / fi/cam as / má/go/as / na / lem/bran/[ça],

e / do / bem / (se / al/gum / hou/ve),/ as sau/da/[des].

O / tem/po / co/bre o / chão / de / ver/de / man/[to],

que / já / co/ber/to / foi / de / ne/ve / fri/[a],

e, em / mim, / con/ver/te em / cho/ro o / do/ce / can/[to].

E, / a/fo/ra es/te / mu/dar/-se / ca/da / [dia],

ou/tra / mu/dan/ça / faz / de / mor / es/pan/[to],

que / não / se / mu/da / já / co/mo / so/í/[a].

8. Classifica as afirmações que sintetizam o assunto do poema com verdadeiro (V) ou falso (F) e corrige as falsas.

- a) A mudança espera-se no mundo, nos sentimentos, na natureza, no eu e só na natureza é que ela se realiza de forma positiva. V
- b) O sujeito poético tem uma visão **positiva** da mudança. F **Negativa**
- c) A mudança regular recai sobre tudo (boa ou má), mas a mudança excecional é a mudança da própria mudança. V

Gramática:

1. Identifica o(s) arcaísmo(s) presente(s) no último verso do poema.

«soía» (v. 14).

2. Classifica sintaticamente os constituintes destacados nos versos seguintes.

- a) «Mudam-se **os tempos**, mudam-se as vontades» (v. 1). - Sujeito
- b) «**Continuamente** vemos novidades» (v. 5). - Modificador da frase
- c) «**do mal** ficam **as mágoas** na lembrança» (v. 7). – Complemento do nome / Sujeito
- d) «**que já coberto foi de neve fria**» (v. 10). – Modificador apositivo do nome

3. Identifica as quatro ocorrências da função sintática de sujeito, à direita do verbo, presentes na primeira quadra.

«os tempos»; «as vontades»; «o ser»; «a confiança».

4. Classifica as orações subordinadas.

- a) «se algum houve» (v. 8) – oração subordinada adverbial condicional;
- b) «que já coberto foi de neve fria» (v. 10) – oração subordinada adjetiva relativa explicativa.

Apêndice 34 – Critérios de correção da Ficha formativa (final)

Critérios de correção

Grupo I

1.

Descritores de desempenho	Pontos
Identifica corretamente o tema do poema.	2
Identifica, com pequenas imprecisões, o tema do poema.	1
Identifica incorretamente o tema do poema ou não responde à questão.	0

Cenário de resposta:

O tema do poema é a mudança.

2.

Descritores de desempenho	Pontos
Divide corretamente o poema em três momentos – 1º momento: primeira quadra primeiras quadras; 2º momento: segunda quadra e primeiro terceto; e 3º momento: o último terceto; – explicitando, adequadamente, o assunto tratado em cada um deles. Ou Divide o poema em dois momentos – 1º momento: duas quadras e primeiro terceto; 2º momento: último terceto. Ou Divide o poema de outra forma, justificando a sua opção de forma correta e explicitando o assunto tratado em cada parte.	8
Divide corretamente o poema em dois / três momentos ou de outra forma não explicitando totalmente o assunto tratado em cada um deles ou com pequenas imprecisões.	6
Divide corretamente o poema em dois / três momentos ou de outra forma, com pequenas imprecisões, mas não explicita o assunto tratado em cada um deles.	4
Divide corretamente o poema em dois / três momentos ou de outra forma, mas não explicita o assunto tratado em cada um deles e com pequenas imprecisões	2
Divide incorretamente o poema ou não responde à questão.	0

Cenário de resposta:

O poema pode ser dividido em três **momentos** sendo que: o **primeiro** corresponde à primeira quadra, onde o poeta constata a permanente mudança a que o mundo está sujeito; o **segundo**, que engloba as estrofes dois e três, integra a confirmação que a mudança se efetua tanto na natureza como no espírito do ser humano, referindo as consequências desse processo; no **terceiro** momento, o sujeito sintetiza as ideias precedentes e conclui que a mudança mais surpreendente ocorre na própria mudança, isto é, já não se muda como era costume.

Ou

O poema divide-se em duas partes: **1ª parte**, as duas quadras e o primeiro terceto, onde se faz referência à mudança no mundo, nos sentimentos, na natureza e no «eu»; na **2ª parte**, último terceto, faz-se a constatação do espanto que provoca o facto de a própria mudança já não se processar da mesma maneira.

3.

Descritores de desempenho	Pontos
Explicita adequadamente que a mudança na natureza se caracteriza pela renovação e rejuvenescimento, relacionando-se com as estações do ano e refere que no ser humano o efeito da mudança é oposto à da natureza, que não é cíclica, encaminhando-se para o seu fim, exemplificando com expressões do poema.	8
Explicita, não totalmente ou com algumas imprecisões, que a mudança na natureza se caracteriza pela renovação e rejuvenescimento, relacionando-se com as estações do ano e refere que no ser humano o efeito da mudança é oposto à da natureza, que não é cíclica, encaminhando-se para o seu fim, exemplificando com expressões do poema.	6
Explicita ambos os aspetos da mudança, no homem e na natureza, mas sem recorrer a exemplos retirados do texto.	4
Explicita apenas um dos aspetos da mudança, no homem ou na natureza, recorrendo a exemplos retirados do texto.	3
Explicita apenas um dos aspetos da mudança, no homem ou na natureza, sem recorrer a exemplos retirados do texto.	2
Não explicita nenhum dos aspetos da mudança ou não responde à questão.	0

Cenário de resposta:

As mudanças operadas na natureza caracterizam-se como sendo uma renovação e um rejuvenescimento, relacionando-se com o ciclo das estações do ano. O poeta menciona a passagem do inverno para a primavera, o que, mais especificamente, se verifica através dos versos (vv. 9-10): «O tempo cobre o chão de verde manto, / que já coberto foi de neve fria,», do primeiro terceto.

No ser humano e/ou sujeito poético, o efeito causado pela mudança perspectiva-se de forma contrária à da natureza, visto que o fluir do tempo no homem não é cíclico, pois este vai progressivamente caminhando para o seu fim. Por isso, o último verso do primeiro terceto: «e, em mim, converte em choro o doce canto.»; evidencia que esse «doce canto», isto é, o tempo de esperança do passado, transformou-se em algo negativo, ou seja, o «choro».

4.

Descritores de desempenho	Pontos
Explicita corretamente a antítese entre o bem e o mal, explicitando o seu valor melancólico e pessimista, destacando o tom pessimista do v.8 e recorre a expressões do poema.	5
Explicita não totalmente ou com algumas imprecisões a antítese entre o bem e o mal, explicitando o seu valor melancólico e pessimista, recorrendo a expressões do poema.	3
Explicita não totalmente ou com algumas imprecisões a antítese entre o bem e o mal, explicitando o seu valor melancólico e pessimista, mas não recorre a exemplos retirados do poema.	2
Explicita com imprecisão a antítese entre o bem e o mal, mas não explica o seu valor melancólico e pessimista.	1
Explicita incorretamente o valor da antítese ou não responde à questão.	0

Cenário de resposta:

Estes versos concretizam uma antítese entre o bem e o mal. É uma antítese com visão pessimista e melancólica, pois menciona a «mágoa» que restou do que correu mal e as «saudades» do que correu bem. Contudo, o tom de pessimismo destaca-se quando o sujeito poético apresenta, no verso 8, a possibilidade de nada de bom ter havido na sua vida.

5.

Descritores de desempenho	Pontos
Refere corretamente o sentimento de espanto expresso pelo poeta relativamente à mudança, justificando a sua resposta com o facto de a própria mudança estar sujeita a alterações e recorre a expressões do poema.	5
Refere com imprecisões o sentimento de espanto expresso pelo poeta relativamente à mudança, justificando a sua resposta com o facto de a própria mudança estar sujeita a alterações e recorre a expressões do poema.	4
Refere corretamente o sentimento de espanto expresso pelo poeta relativamente à mudança, justificando com algumas imprecisões a sua resposta, mas sem recorrer a exemplos do poema.	3
Refere com imprecisões o sentimento de espanto expresso pelo poeta relativamente à mudança, mas não justifica a sua resposta.	2
Refere incorretamente o sentimento expresso pelo poeta ou não responde à questão.	0

Cenário de resposta:

O sujeito poético expressa o seu espanto relativamente à mudança que observa, porque, no momento presente, a própria mudança sofre alterações, pois já nada muda como era hábito mudar – ela tomou «novas qualidades» (v. 4).

6.

Descritores de desempenho	Pontos
Identifica corretamente os dois recursos expressivos e comenta adequadamente a sua expressividade associando-a à passagem do tempo e às estações do ano.	3
Identifica corretamente os dois recursos expressivos, mas não comenta a sua expressividade.	2
Identifica corretamente apenas um dos recursos expressivos e comenta a sua expressividade.	1
Identifica incorretamente ou não responde à questão.	0

Cenário de resposta:

A aliteração do som consonântico “m” nos três primeiros versos da primeira quadra: “Mudam-se”; “muda-se”; “mundo”; e “mudança”.

A metáfora “O tempo cobre o chão de verde manto” refere-se à Primavera e “que já coberto foi de neve fria” aponta para o Inverno.

7.

Descritores de desempenho	Pontos
Identifica corretamente que o poema é um soneto, composto por duas quadras e dois tercetos, com o esquema rimático abba / abba / cdc / dcd, logo com rima interpolada e emparelhada nas quadras e cruzada nos tercetos; refere que os versos são decassilábicos ou decassílabos – medida nova – fazendo a escansão de um dos versos do poema, de forma correta.	10
Explicita corretamente 4 dos aspetos solicitados.	8
Explicita corretamente 3 dos aspetos solicitados.	6
Explicita corretamente 2 dos aspetos solicitados.	4
Explicita corretamente apenas 1 dos aspetos solicitados.	2
Explicita incorretamente todos os aspetos ou não responde à questão.	0

Cenário de resposta:

Estrutura externa – O poema é soneto, o qual contém quatro estrofes, compostas de duas quadras e dois tercetos;

Esquema rimático – abba / abba / cdc / dcd

Rima – Interpolada e emparelhada nas quadras; Cruzada nos tercetos;

Medida nova – os versos são decassilábicos = decassílabos

Métrica (escansão) – Mu/dam/-se os / tem/pos, / mu/dam/-se as / von/ta/[des]

8.

Descritores de desempenho	Pontos
Identifica corretamente as 2 afirmações como verdadeiras e 1 falsa e corrige adequadamente a afirmação falsa.	4
Identifica corretamente 2 afirmações como verdadeiras e 1 falsa, mas não corrige adequadamente a afirmação falsa.	3
Identifica corretamente apenas 2 das afirmações ou uma e corrige adequadamente a falsa.	2

Identifica corretamente apenas 1 das afirmações ou corrige adequadamente, no caso de ser a afirmação falsa.	1
Corrige incorretamente todas as afirmações ou não responde à questão.	0

Cenário de resposta:

- a) V
- b) F - O sujeito poético tem uma visão **negativa** da mudança
- c) V

Grupo II

1.

Descritores de desempenho	Pontos
Identifica corretamente o arcaísmo.	2
Identifica incorretamente ou não responde à questão.	0

Cenário de resposta: «soía» (v. 14).

2.

Descritores de desempenho	Pontos
Identifica corretamente as 5 funções sintáticas.	12.5
Identifica corretamente 4 das funções sintáticas.	10
Identifica corretamente 3 das funções sintáticas.	7.5
Identifica corretamente 2 das funções sintáticas.	5
Identifica corretamente apenas 1 das funções sintáticas.	2.5
Identifica incorretamente todas as funções sintáticas ou não responde à questão.	0

Cenário de resposta:

- a) sujeito;
- b) modificador da frase;
- c) complemento do nome / sujeito;
- d) modificador apositivo do nome.

3.

Descritores de desempenho	Pontos
Identifica corretamente 4 das ocorrências do sujeito à direita do verbo.	4.5
Identifica corretamente 3 das ocorrências do sujeito à direita do verbo.	3
Identifica corretamente 2 das ocorrências do sujeito à direita do verbo.	2
Identifica corretamente 1 das ocorrências do sujeito à direita do verbo.	1
Não identifica nenhuma das ocorrências ou não responde à questão.	0

Cenário de resposta: «os tempos»; «as vontades»; «o ser»; «a confiança».

4.

Descritores de desempenho	Pontos
Classifica corretamente as 2 orações subordinadas.	6
Classifica corretamente 1 oração subordinada.	3
Identifica incorretamente todas as orações ou não responde à questão.	0

Cenário de resposta:

- a) oração subordinada adverbial condicional;
- b) oração subordinada adjetiva relativa explicativa.

Grupo III

PONTUAÇÃO PARÂMETRO	DESCRIPTORIOS DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO (ETD)				
	15	12	9	6	3
A Tema e tipologia	<p>– Trata, sem desvios, o tema proposto.</p> <p>– Mobiliza informação ampla e diversificada, com eficácia argumentativa, de acordo com a tipologia solicitada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • produz um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade; • define com clareza o seu ponto de vista; • fundamenta a perspectiva adotada em, pelo menos, dois argumentos, distintos e pertinentes, cada um deles ilustrado com, pelo menos, um exemplo significativo. 	N Í V E L I N T E R C A L A R	<p>– Trata o tema proposto, embora com alguns desvios.</p> <p>– Mobiliza informação suficiente, de acordo com a tipologia solicitada, mas nem sempre com eficácia argumentativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • produz um discurso globalmente coerente, apesar de algumas ambiguidades; • define o seu ponto de vista, eventualmente com lacunas que não afetam, porém, a inteligibilidade; • fundamenta a perspectiva adotada em, pelo menos, dois argumentos adequados, apresentando um único exemplo significativo (ou dois exemplos pouco adequados), ou fundamenta a perspectiva adotada em apenas um argumento, ilustrado com, pelo menos, dois exemplos significativos. 	N Í V E L I N T E R C A L A R	<p>– Aborda lateralmente o tema proposto.</p> <p>– Mobiliza muito pouca informação e com eficácia argumentativa reduzida:</p> <ul style="list-style-type: none"> • produz um discurso geralmente inconsistente e, por vezes, ininteligível; • não define um ponto de vista concreto; • apresenta um texto em que traços do tipo solicitado se misturam, sem critério, com os de outros tipos textuais.

PONTUAÇÃO PARÂMETRO	DESCRIPTORIOS DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO (ETD)				
	10	8	6	4	2
B Estrutura e coesão	<p>– Redige um texto bem estruturado, refletindo uma planificação adequada e evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • apresenta um texto constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), individualizadas, devidamente proporcionadas e articuladas entre si de modo consistente; • marca corretamente os parágrafos; • utiliza, adequadamente, conectores diversificados para assegurar a articulação interfrásica; • mantém, de forma sistemática, cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas; • estabelece conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto. 	N Í V E L I N T E R C A L A R	<p>– Redige um texto satisfatoriamente estruturado, refletindo uma planificação com algumas insuficiências e evidenciando um domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • apresenta um texto constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), nem sempre devidamente articuladas entre si ou com desequilíbrios de proporção mais ou menos notórios; • marca parágrafos, mas com algumas falhas; • utiliza apenas os conectores mais comuns, embora sem incorreções graves; • mantém, com algumas descontinuidades, cadeias de referência; • estabelece, com algumas descontinuidades, conexões entre as coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto. 	N Í V E L I N T E R C A L A R	<p>– Redige um texto com estruturação muito deficiente e com insuficientes mecanismos de coesão textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • apresenta um texto em que não se conseguem identificar claramente três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) ou em que estas estão insuficientemente articuladas; • raramente marca parágrafos de forma correta; • raramente utiliza conectores e mecanismos de coesão textual ou utiliza-os de forma inadequada.

PONTUAÇÃO PARÂMETRO	DESCRITORES DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO (ETD)				
	5	4	3	2	1
C Léxico e adequação do discurso	<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliza, com intencionalidade, recursos da língua expressivos e adequados (repertório lexical variado e pertinente, figuras de retórica e tropos, procedimentos de modalização, pontuação...). - Utiliza o registo de língua adequado ao texto, eventualmente com esporádicos afastamentos, que se encontram, no entanto, justificados pela intencionalidade do discurso e assinalados graficamente (com aspas ou sublinhados). 	N i V E L I N T E R C A L A R	<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliza um repertório lexical adequado, mas pouco variado. - Utiliza, em geral, o registo de língua adequado ao texto, mas apresentando alguns afastamentos que afetam pontualmente a adequação global. 	N i V E L I N T E R C A L A R	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza vocabulário elementar e restrito (muitas vezes redundante) ou globalmente inadequado. - Utiliza indiferenciadamente registos de língua, sem manifestar consciência do registo adequado ao texto, ou recorre a um único registo inadequado.

(Retirado do Exame Nacional de Português de 12^o ano)

Apêndice 35 – Grelhas de cotações e classificações das turmas de Português de 10º ano



Escola Secundário/3 Rainha Santa Isabel - Estremoz

Ano letivo 2015/2016 - maio

Grelha de cotações – Ficha formativa – Português 10º D – Unidade 4 – Luís de Camões, *Rimas*

N.º	Perguntas	Grupo I (45 pontos)								Grupo II (25 pontos)					Grupo III (30 pontos)			TOTAL	0-20	
		1	2	3	4	5	6	7	8	Total I	1	2	3	4	Total II	1- Total III				
		Pontuação máxima									30					15	10			5
	Alunos	2	8	8	5	5	3	10	4	45	2	12,5	4,5	6	25					
1	A1 10D	2	7	8	3	0	3	6	4	33	2	2,5	4,5	0	9	15	8	4	67	13,8
2	A2 10D	2	2	4	2	0	1	1	1	13	2	0	4,5	0	4,5	12	8	3	42,5	8,5
3	A3 10D	2	7	6	3,5	2,5	0	7,5	1	29,5	2	5	4,5	0	11,5	7	5	1	54	10,8
4	A4 10D	2	7	7	5	3	1,5	4	1	30,5	2	2,5	0	0	4,5	15	9	4	63	12,6
5	A5 10D	2	4	2	0	2	0	2,5	4	16,5	0	0	0	0	0	12	4	3	35,5	7,1
6	A6 10D	2	6	3	2	1,5	0,5	3,5	2	20,5	2	0	4,5	3	9,5	13	6	4	53	10,6
7																				
8	A7 10D	2	6	2	0	1	1	6	4	22	2	5	4,5	0	11,5	9	6	3	51,5	10,3
9	A8 10D	2	8	4	4	4	0	9	4	35	2	7,5	4,5	6	20	8	6	2	71	14,2
10	A9 10D	2	4	5	3,5	2	3	7	2	28,5	2	2,5	4,5	3	12	7	6	3	56,5	11,3
11	A10 10D	2	4	2	2	4	0,5	6	3	23,5	2	2,5	4,5	0	9	12	6	3	53,5	10,7
12	A11 10D	2	6	6	3	3	0	0	4	24	2	0	0	0	2	12	6	4	48	9,6
13	A12 10D	2	7	4	2	5	0,5	8	4	32,5	2	2,5	4,5	3	15	15	6	4	69,5	13,9
14	A13 10D	2	7	7	4	0	1,5	8	4	33,5	0	7,5	4,5	4	16	10	8	4,5	72	14,4
15	A14 10D	2	1	2	0	3	0	0	4	12	2	0	0	0	2	6	4	2	26	5,2
16	A15 10D	2	6	4	2	5	0,5	6	3	28,5	2	2,5	0	3	7,5	12	8	4	60	12
17	A16 10D	2	4	6	4	5	0	0	4	25	2	2,5	0	3	7,5	15	8	4	59,5	11,8
18	A17 10D	0	8	5	5	1	2,5	7,5	2	31	2	2,5	2	6	12,5	10	8	3	64,5	12,9
19	A18 10D	2	7	4	5	4	2	6	4	36	2	7,5	4,5	3	17	15	8	5	81	16,2
20	A19 10D	1	4	4	2	3	0	6	4	24	2	2,5	4,5	0	9	10	4	3	50	10
21	A20 10D	2	0	4,5	2	3	1	5,5	0	18	2	0	4,5	0	6,5	7	4	2	38,5	7,7
22	A21 10D	2	7	6	3	5	0	2	3	28	2	2,5	4,5	0	9	15	8	4	64	12,8
23	A22 10D	2	6	0	3	5	0	6	4	26	2	2,5	4,5	0	9	9	4	3	51	10,2
24	A23 10D	2	7	8	4	4,5	1	7,5	2	36	0	0	0	0	0	9	4	1	50	10



Ano letivo 2015/2016 - maio

Grelha de cotações - Ficha formativa - Português 10º F - Unidade 4 - Luís de Camões, Rimas

N.º	Perguntas	Grupo I (45 pontos)								Grupo II (25 pontos)					Grupo III (30 pontos)			TOTAL	0-20	
		1	2	3	4	5	6	7	8	Total I	1	2	3	4	Total II	1- Total III				
		Pontuação máxima		2	8	8	5	5	3	10	4	45	2	12,5	4,5	6	25			30
	Alunos	2	8	8	5	5	3	10	4	45	2	12,5	4,5	6	25	15	10	5		
1	A1 10F	2	6	8	1	2	0	2	2	23	0	0	0	3	3	7	3	2	38	7.6
2	A2 10F	2	4	0	0	0	0.5	0	4	10.5	2	5	0	0	7	3	2	3	-1=24.5	4.9
3																				
4	A3 10F	2	7	4	1	2	0	4	4	23	2	0	4.5	0	6.5	12	6	4	52.5	10.5
5	A4 10F	2	6	3	3	0	0	0	3	17	2	0	0	0	2	9	4	3	35	7.0
6	A5 10F	2	7	8	3	4	3	2	4	32	2	0	4.5	0	6.5	12	8	5	63.5	12.7
7	A6 10F	2	5	4	0	4	0	4	1	20	2	2.5	4.5	0	9	12	6	3	50	10
8	A7 10F	2	8	6	3	4	1.5	8	4	36.5	2	0	0	0	2	12	10	4	64.5	12.9
9	A8 10F	1	4	4	5	0	0.5	2	4	20.5	0	5	0	0	5	12	8	3	48.5	9.7
10	A9 10F	2	8	6	2	1	2	8	4	33	2	5	4.5	0	11.5	15	8	5	72.5	14.5
11	A10 10F	2	7	6	3	5	3	8	3	34	2	2.5	3	3	10.5	9	6	3	62.5	12.5
12	A11 10F	2	6	5	4.5	1	0	0	2	20.5	0	0	0	0	0	14	8	4	46.5	9.3
13	A12 10F	2	4	3	0	0	0	2	2	13	0	0	0	3	3	12	8	3	39	7.8
14	A13 10F	2	6	6	2	1	1	4	1	23	2	0	2	0	4	6	2	2	37	7.4
15																				
16	A14 10F	2	5	6	4	3	0	6	4	30	2	3	0	0	5	12	8	4	59	11.8
17																				
18	A15 10F	2	8	4	5	2	0.5	8	2	31.5	2	0	4.5	3	9.5	12	8	4	65	13
19																				
20	A16 10F	2	6	4	0	2	0	1	2	17	2	0	0	0	2	9	6	3	37	7.4
21	A17 10F	2	6.5	3.5	0.5	4	2.5	7.5	2	28.5	2	5	4.5	1	12.5	13	7	3	64	12.8
22	A18 10F	2	7	3	0	1	0	4	3	20	2	2.5	0	0	4.5	12	8	3	47.5	9.5
23	A19 10F	2	6	5	2.5	3	0.5	8	2	29	2	10	4.5	6	22.5	14	10	5	80.5	16.1
24	A20 10F	2	8	6	5	0	1.5	8	2	32.5	2	2.5	3	3	10.5	15	8	4	70	14
25																				
26	A21 10F	2	5	3	1	0	2.5	7.5	2	23	2	0	4.5	3	9.5	7	4	2	45.5	9.1
27	A22 10F	2	6	5	2	3	0.5	7	4	29.5	2	2.5	0	4	8.5	14	9	5	66	13.2
28	A23 10F	2	1	4	0.5	0	1	2.5	4	15	2	2.5	2	4.5	11	7	3	2	38	7.6

Tabelas de resultados decorrentes dos inquéritos passados nas turmas D e F do 10º ano, na disciplina de Português, e na turma B do 7º ano, na disciplina de Espanhol, da Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz

Nota breve

Durante a Prática de Ensino Supervisionada, decorrida entre outubro de 2015 e junho de 2016 na Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel, em Estremoz, a conjuntura situacional em questão potenciou a realização de uma pesquisa reflexiva através do emprego e da aplicação de inquéritos (Apêndice 5 e Apêndice 20). Estes incidiram sobre uma amostra formada por 39 alunos do 10º ano de Português (16 da turma D e 23 da F) e 15 alunos do 7º ano de Espanhol, da turma B.

Com a utilização destas ferramentas procurou descobrir-se diversas singularidades procedentes do(s) contexto(s) (nos âmbitos da Escola, de cada turma e por aluno), indagar e responder a várias situações em si. O recurso a estes instrumentos teve em conta uma série de objetivos mais e menos complexos, os quais também foram observados ao longe da Prática. Os propósitos a atingir podem ser analisados e verificados em continuação por meio das tabelas, das páginas seguintes, constituídas por um número variável de itens divididos em seis grupos, de acordo com os apêndices, indicados acima.

Assim, os elementos que integram os perfis de turma traçados compõem-se pelos:

- Grupo 0 – Dados biográficos – que é composto pela idade, o local de residência e as dificuldades (de diferente género: auditiva; visual; motora; na fala; na linguagem; e/ou outra);
- Grupo I – Dados biográficos – que refere como os alunos se deslocam para a escola e, no caso de ser aplicável, o(s) meio(s) de transporte utilizado(s), tal como ainda a existência de computador no domicílio e acesso à Internet nesse mesmo local;
- Grupo II – Encarregado de educação – que menciona a idade, o grau de parentesco e as habilitações académicas;
- Grupo III – A escola e o estudo – que, à parte do facto de ter uma maior extensão de perguntas, pretende obter dados dos estudantes quanto: ao gosto pela escola; o cursar nesta instituição; o prosseguimento dos estudos; a(s) retenção/ões; classificação/ões negativa(s) no ano anterior e a(s) respetiva(s) disciplina(s); o apoio educativo e em que disciplina se justificou; o gosto pelo estudo, a sua frequência, se este é efetuado em casa e se tem/têm alguma forma de auxílio; a realização de outras tarefas para além de estudar; a preferência e uma menor satisfação em relação a certas disciplinas; a(s) predileção/ões no que diz respeito a atividades a dinamizar nas aulas; o(s) aspeto(s) e característica(s) de maior e menor agrado relativamente aos docentes, em geral; um

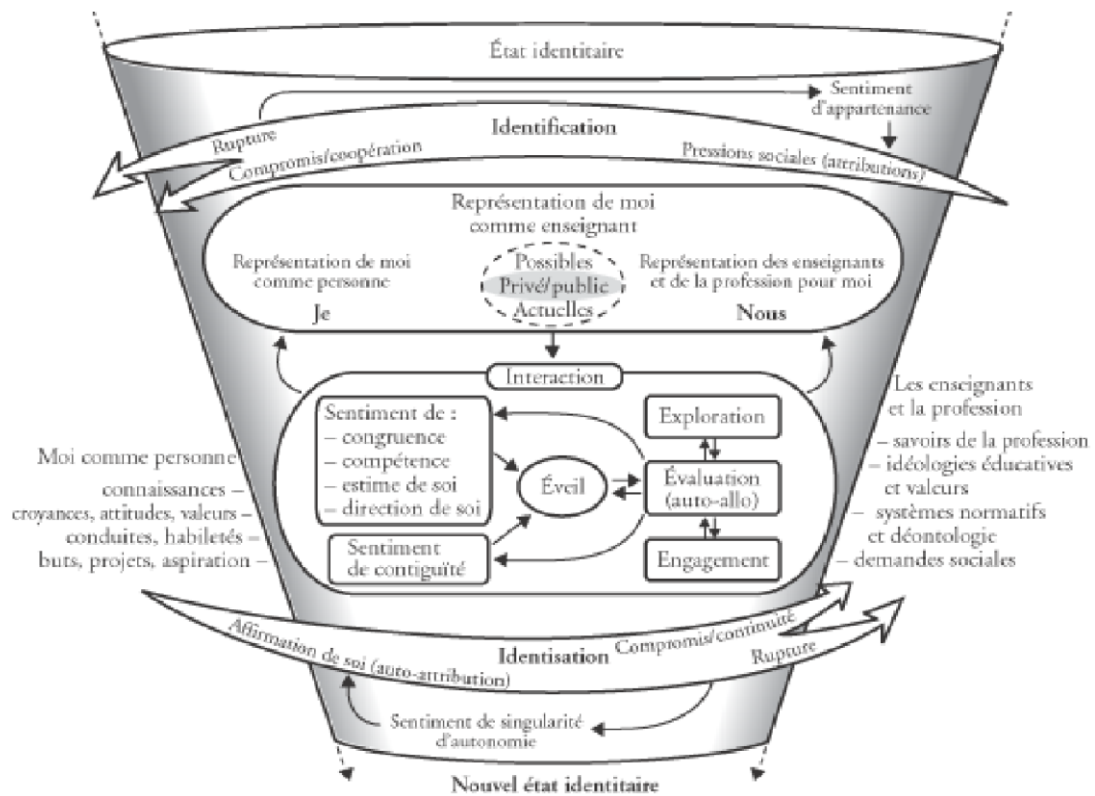
apelo/pedido aos professores deles; e as causas que contribuem para resultados menos positivos;

- Grupo IV – Ocupação dos tempos livres – que possibilita a expressão de quais são a(s) atividade(s) de lazer dos estudantes, o tempo de visionamento da televisão e do(s) devido(s) programa(s), o gosto pela leitura e o(s) tipo(s) preferido(s) pelos alunos;
- Grupo V – Em relação à disciplina de Português (**Só turmas de Português de 10º ano**) – que questiona a eventualidade e existência de dificuldades nos domínios do *Programa e Metas Curriculares de Português*, a participação na aula da disciplina, e ainda solicita a opinião dos estudantes acerca dos livros apresentados no Projeto de Leitura e das Sugestões de Cinema, do manual *Entre Nós e as Palavras – Português 10º ano*;
- Grupo V – Relativamente à disciplina de Espanhol (**Só turma de Espanhol de 7º ano**) – que tenta obter informação quanto: à participação na aula da cadeira; aos motivos do uso da língua materna em vez da língua estrangeira em situação letiva; e as estratégias e/ou habilidades usadas na manifestação de dificuldade de expressão oral em língua estrangeira (espanhol);
- Grupo VI – Os “outros” professores – que pede a opinião quanto às aulas assistidas e dadas pelos docentes em formação, as diferenças ou a sua não existência no próprio comportamento e no dos colegas nesses momentos específicos, e por fim distinções na própria conduta aquando das observações, levadas a cabo pelos professores neófitos.

Por último, como já foi mencionado na Introdução e ao longo do Relatório, as respostas conseguidas foram consideradas como sendo suficientes para os fins a que nos propusemos nesta abordagem, contudo estes poderão ser desenvolvidas e examinadas mais aprofundadamente no futuro (próximo ou não) e consoante as circunstâncias vigentes, numa obtenção de dados mais detalhados, bem como disponibilizados para outros professores, investigadores e potenciais interessados (por exemplo psicólogo/a(s) da instituição académica) e ainda colega(s) em situação de Prática de Ensino Supervisionada, naquele estabelecimento de ensino.

ANEXOS

Anexo 1 – Processo de construção da identidade profissional do professor



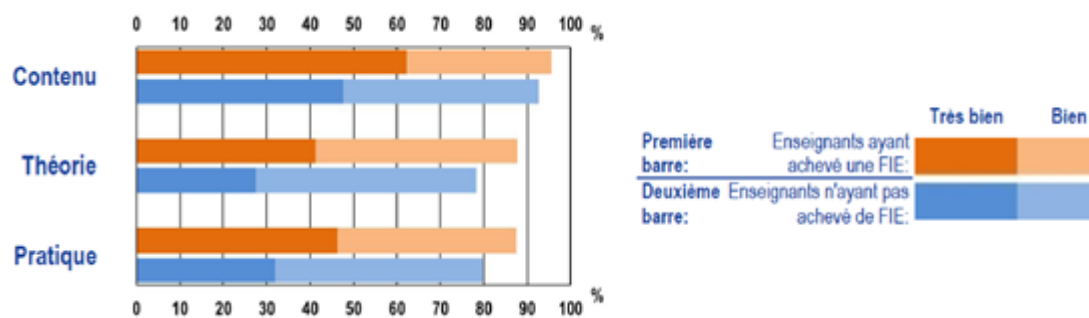
Fonte: Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J. (2001). La construction de l'enseignement sur le plan professionnel: Un processus dynamique et interactif. In: *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVII, nº 1, 2001, pp. 3 – 32. Montréal: Consortium Érudit.

Anexo 2 – Percentagem de docentes do Ensino Básico que completaram um programa de Formação Inicial de Professores que incluía o conteúdo, a teoria e a prática do ensino



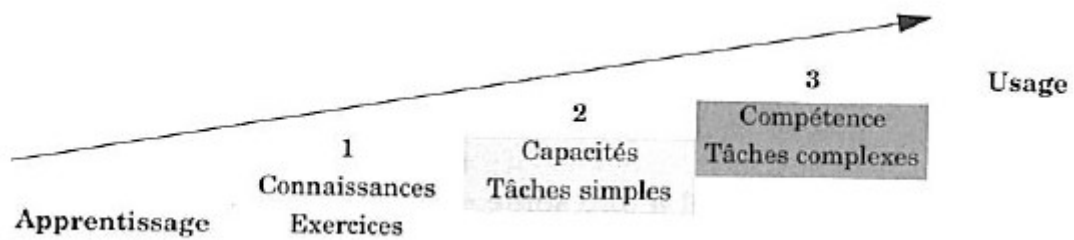
Fonte: Eurydice

Anexo 3 – Sentimento dos docentes do Ensino Básico que estão preparados para cumprir com o seu trabalho em termos de conteúdo, teoria e prática de ensino, segundo tenham terminado ou não uma Formação Inicial de Professores, a nível da EU




Fonte: Eurydice

Anexo 4 – As diferentes etapas para aceder à competência



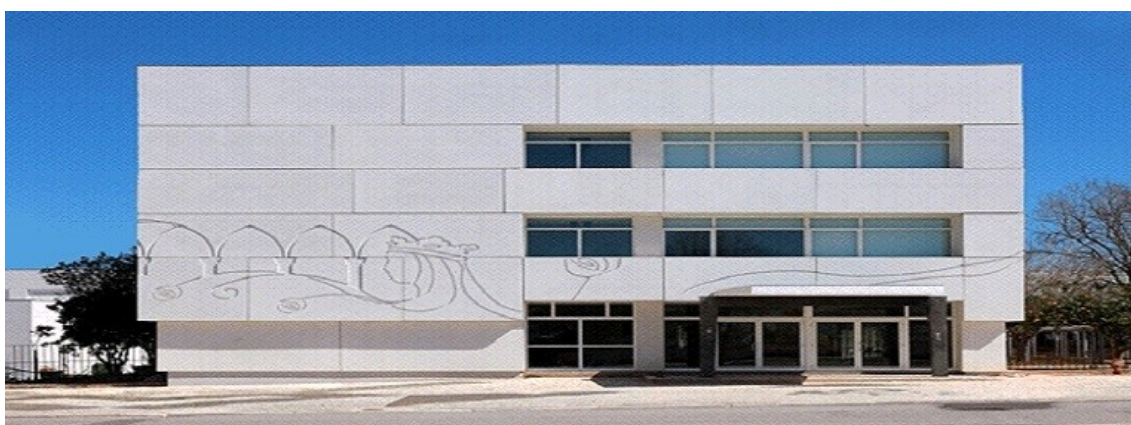
Fonte: Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL*. Paris : Delagrave Edition.

Anexo 5 – Do conhecimento à competência

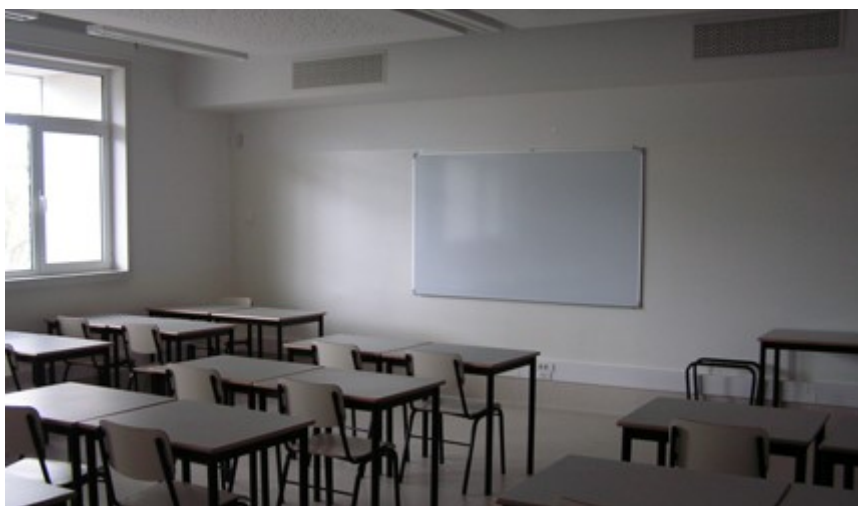
	Objets d'apprentissage	Appropriation de l'objet par le sujet	Situation d'apprentissage	Stratégies
	Savoir-agir	Compétence	Tâches complexes	<i>Stratégie d'action</i> Mobiliser
	Savoir-faire	Capacité	Tâches simples	<i>Stratégies cognitives</i> Appliquer/transférer
	Savoir	Connaissance	Exercices	<i>Stratégies cognitives</i> Appliquer

Fonte: Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECL*. Paris : Delagrave Edition.

Anexo 6 – Parte exterior do edifício da Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz



Anexo 7 – Sala de aula convencional da Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz



Anexo 8 – Sala de aula onde lecionámos na Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz



