



Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
Mestrado em Formação de Professores de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

Afetos, Comportamento e Aprendizagem no 1º e 2º Ciclo de Ensino Básico:

Alguns contributos a partir da prática pedagógica

De:

Alexandra Antunes Forbes de Bessa

Sob a orientação

Drª Maria Marta Duarte Martins

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para a obtenção de grau de Mestre em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico

junho, 2015

Resumo

Este relatório foi redigido no âmbito do estágio em 1º e 2º ciclo do Ensino Básico. Neste documento pretendemos espelhar as linhas orientadoras da nossa prática bem como as nossas principais preocupações, em termos da construção da identidade docente, ao longo deste estágio.

Neste relatório centramos a nossa atenção no perfil do professor e no reflexo das relações interpessoais no comportamento e na aprendizagem dos alunos.

Assim, vemos, ao longo deste documento, que é função do professor estabelecer relações emocionais positivas com os seus alunos, promover comportamentos adequados e preparar os alunos para que estes obtenham sucesso, não só escolar como pessoal e se integrem harmoniosamente nos contextos sociais em que se movem.

Para isso, foram desenvolvidas atividades e implementadas estratégias, ao longo da intervenção educativa, tendentes a contribuir para um maior desenvolvimento pessoal e social dos alunos, a par da consecução dos objetivos associados à implementação do currículo escolar.

Defende-se, assim, uma visão integrada do professor e uma educação básica em que as competências resultantes do processo de aprendizagem concorrem com o fomento das competências de ordem emocional e com o incentivo ao estabelecimento de relações interpessoais de qualidade, construindo ambientes de aprendizagem favoráveis ao sucesso educativo.

Palavras-chave: perfil do professor, relações interpessoais, aluno, comportamentos, aprendizagem, sucesso educativo.

Abstract

This report was written in the scope of the internship in elementary and middle school. This document pretends to demonstrate the most important themes in our practise as well as our main concerns, in terms of construction a teaching identity, throughout this internship.

In this report we focused our attention on the teacher's profile and the students learning process.

So we see, throughout this document, that it is a teacher's task to stablish positive emotional relations with his/her students, to promote adequate behaviors and to prepare his/her students so these can obtain success, not only at school but also personal, and so they can harmoniously integrate on the social context they move around.

To do so, activities were developed and strategies implemented, throughout this educative intervention, aimed to contribute to a greater personal and social development of the students, parallel to the prosecution of the objectives associated to the implementation of the school curriculum.

Thus, it is defended an integrated vision of the teacher and a elementary education where the skills that result from the learning process concur with the fomentation of skills of the emotional order and with the incitement to stablish quality interpersonal relationships, constructing learning environments favorable to school success.

Keywords: teachers' profile, interpersonal relations, student, behavior, learning, educative success.

Agradecimentos

Quero começar por agradecer à minha avó que me deu a conhecer o melhor método de fazer alguém crescer – o amor – e aos meus pais que acreditaram sempre nas minhas capacidades e me deram a oportunidade de escolher o meu caminho.

Agradeço, também, ao meu pilar emocional, que nunca me deixou desistir e nunca desistiu de mim.

Sou grata a toda a minha família que, em 23 anos, nunca me desiluiu e se orgulhou sempre de tudo o que eu fiz (mesmo quando fazia asneiras).

Por fim, agradeço ao meu par pedagógico, à minha orientadora e aos professores da ESEPF que me acompanharam neste processo sempre com muita paciência, dedicação e profissionalismo.

Muito obrigada!

Índice

Introdução.....	8
Capítulo I - Enquadramento teórico.....	10
1. Educar pelos afetos.....	10
1.2. O perfil do professor de Ensino Básico.....	12
1.3. Gestão eficaz da sala de aula.....	14
1.4. Pedagogia ativa.....	16
1.5 . Os alunos e a aprendizagem.....	18
1.5.1. O auxílio das TIC no processo de aprendizagem.....	19
1.6. Necessidades educativas especiais.....	20
Capítulo II – Metodologia de investigação.....	22
1. Tipo de Estudo.....	22
2. Participantes do estudo.....	24
3. Instrumentos.....	24
Capítulo III – Intervenção educativa.....	25
1. Caracterização do contexto.....	25
1.2. Caracterização da turma.....	28
2. Intervenção nos contextos.....	33
2.1. Observar/Preparar.....	33
2.2. Planear/Planificar.....	35
2.3. Agir/Intervir.....	36
2.4. Avaliar.....	41
Considerações finais.....	43
Bibliografia.....	48

Índice de anexos

- 1- Habilitações literárias dos pais
- 2- Metodologia da professora cooperante
- 3- Organização dos alunos
- 4- Registo de incidente crítico 1
- 5- Registo de incidente crítico 2
- 6- Plano Anual de Atividades
- 7- Projeto de Turma
- 8- Registo de incidente crítico 3
- 9- Relação com os encarregados de educação
- 10- Dificuldades na área de Matemática
- 11- Atividade realizada pelos alunos
- 12- Reflexão sobre planificação
- 13- Reflexão sobre avaliação
- 14- Registo de comportamentos
- 15- Descrição da aula
- 16- Material elaborado para os alunos
- 17- Atividade realizada com os alunos
- 18- Material construído pelos alunos
- 19 – Idade dos pais (2ºCEB)
- 20- Habilitações literárias pais (2º CEB)
- 21 – Disciplina preferida dos alunos
- 22- Registo de incidente crítico 4
- 23- Reflexão sobre notícia
(*Portugueses são os que têm mais aulas de Matemática*)
- 24- Reflexão sobre negociação em sala de aula
- 25- Registo de incidente crítico 5
- 26- Atividades de Português
- 27 – ClassDojo
- 28- Inquérito avaliativo
- 29 – Planificações diárias
- 30- Grelhas de avaliação formativa
- 31- Avaliação individual alunos
- 32- Mnemónicas utilizadas
- 33- Reflexão sobre a influências dos afetos na prática pedagógica
- 34- Atividade do Dia Mundial da Criança
- 35- Construção de um modelo de cubo
- 36- Experiência com leveduras
- 37- Definição de PHDA
- 38– Pequena investigação (Português)
- 39- Atividades diferenciadas
- 40- Loto do cálculo mental
- 41- Jogo da Glória da Matemática
- 42- Reflexão de aula (Estudo do Meio)
- 43- Texto *A Família do Alfa*
- 44- Conto policial
- 45- Plano de turma (2ºCEB)
- 46- Perfil psicopedagógico do aluno com PHDA
- 47- Reflexão sobre a utilização das TIC
- 48- Exemplos de reflexões de aula (aula a aula)

49- Atividades realizadas

50- Resenha do livro Dar rosto ao futuro

51- Resenha do livro Ética Prática

52- Reflexão – A vida mudou, a escola não.

Índice de abreviaturas

CEB- Ciclo do Ensino Básico

Cf.- Conferir

EB- Ensino Básico

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MEC- Ministério da Educação e Ciência

NCTM- National council of teachers of mathematics

NEE- Necessidade Educativa Especial

PAA – Plano Anual de Atividades

PHDA- Perturbação de Hiperatividade/Défice de atenção

PT – Projeto de Turma

RI – Regulamento Interno

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Formação de Professores de 1º e 2º ciclo do Ensino Básico, na unidade curricular de Prática do Ensino Supervisionada, com a orientação da Drª Marta Martins.

Este relatório tem por objetivo: caracterizar o estabelecimento de ensino do 1º e 2º ciclo, através dos documentos de autonomia, administração e gestão; aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa; planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa; e recorrer a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas.

Com este relatório pretendemos provar que atingimos os objetivos propostos pelos orientadores para a realização da unidade curricular. Sendo os objetivos da unidade curricular os seguintes: compreender a escola e a comunidade numa perspetiva sistémica, enquadrar a nossa prática na dinâmica da escola, analisar a intervenção educativa com base nos conhecimentos teórico-práticos, planificar, concretizar e avaliar a prática educativa, recorrer a metodologias de investigação para analisar as práticas, reconhecer a necessidade de continuidade pedagógica entre o 1º e o 2º ciclo do Ensino Básico, reconhecendo as características específicas de cada valência.

Assim, as práticas em 1º e 2º ciclo do Ensino Básico tiveram como finalidade principal aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da Licenciatura e do Mestrado e, também, compreender se os professores estagiários estão aptos para planificar, avaliar e intervir. Deste modo, este estágio tem um objetivo profissionalizante, uma vez que prepara os futuros professores para o exercício da sua profissão.

A prática relatada neste documento foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) localizada no concelho do Porto, na freguesia do Bonfim.

O relatório que se segue está dividido em 4 partes fundamentais que são: enquadramento teórico, metodologias de investigação, intervenção educativa e considerações finais.

No Enquadramento teórico referem-se as perspetivas teóricas sobre o contexto educativo analisado e a pedagogia utilizada, ao longo das aulas de estágio, tendo como foco principal e linha orientadora a educação pelos afetos.

As metodologias de investigação referem os participantes do estudo, o tipo de estudo e os instrumentos de recolha de informação utilizados, respondendo também às questões: Porquê? , Para quê?

Na intervenção educativa será caracterizado o contexto de estágio e a intervenção realizada. Sendo que a intervenção será dividida em 4 momentos: Observar, planificar, agir e avaliar.

Na realização deste documento revelou-se essencial a utilização de um enquadramento legal, por isso consultámos o perfil do profissional docente, o programa de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, as Metas de aprendizagem de cada disciplina e alguns livros portugueses e estrangeiros, que nos ajudaram a construir uma base teórica sólida (todos eles estão referidos na bibliografia).

De modo resumido, este trabalho fala-nos da importância dos afetos para a manutenção de uma relação positiva entre professor e alunos. Esta relação faz parte do perfil do professor, que deve tentar ir ao encontro daquilo que a legislação pede e, em simultâneo, daquilo que os alunos precisam. Cabe, por isso, ao professor gerir os comportamentos, o sucesso (pessoal e profissional) e as relações interpessoais na sala de aula e, por vezes, fora dela.

Para responder às necessidades educativas dos alunos, o professor precisa de saber como é que os alunos aprendem e não pode deixar que o seu olhar se centre nos alunos com bons resultados.

O professor deve ver as diferenças nos alunos e aceitá-las como um desafio aliciante que faz com que a prática docente nunca caia na monotonia.

Capítulo I - Enquadramento teórico

1. Educar pelos afetos

“ *Educar*, no sentido etimológico (e-ducare), é conduzir de um estado a outro estado. É, portanto, modificar, num certo sentido o que é susceptível de educação. É agir de maneira premeditada e sistemática sobre o ser humano de forma a levá-lo a um fim previamente fixado.” (PLANCHARD, 1982:26)

Educar é orientar um indivíduo para que este descubra o caminho que deseja seguir. É já uma verdade quase absoluta que os professores não orientam apenas os alunos na descoberta de conhecimentos mas, também, os orientam para a vida, mantendo com eles uma estreita relação emocional (cf. Anexo 33).

“Apesar do desenvolvimento integral dos indivíduos se apresentar como o fim fundamental da escola, a preocupação pela educação sentimental é, habitualmente, posta de lado.” (GUERRA, 2006:13)

Isto permite-nos afirmar que a preocupação das escolas está centrada no desenvolvimento cognitivo, deixando para segundo plano a educação sentimental e a orientação dos alunos para a vida prática. “ Para Piaget, a afectividade não constitui a origem das estruturas do conhecimento (...)” (PERRAUDEAU, 1996:39) e esta é a ideia partilhada por muitas escolas e encarregados de educação.

A exclusão dos afetos na formação dos alunos, leva-nos a acreditar numa escola transmissora de conhecimentos, que não tem em conta os sentimentos dos alunos. Esta exclusão pode ser problemática, na medida em que “(...) uma boa relação afectiva é condição *sine qua non* para a realização da aprendizagem.” (GUERRA, 2006:13)

Para além disso, “Uma outra razão pela qual se deve atender à dimensão emocional do ensino reside no facto de a docência se centrar em interações pessoais intensas que obrigam os professores a um controlo emocional para poderem exercer a responsabilidade que têm no desenvolvimento dos seus alunos.” (NIAS cit. por ESTRELA A. et.al., 2012 :5)

Sendo assim, devemos atender aos sentimentos para compreendermos as atitudes das crianças e, também, para mantermos com elas uma boa relação emocional. (cf. Anexo 33)

Manter uma boa relação com um aluno é essencial para o bom funcionamento das aulas. Uma vez que, as crianças aprendem mais facilmente com alguém que admiram ou de quem gostam. Isto reflete-se na seguinte afirmação:

“O professor deve ter presente que os alunos só aprendem quando há confiança”.
(CARDOSO, 2013:94)

Esta relação de confiança e ajuda entre o professor e os alunos é essencial para a criação de uma relação saudável e de um bom ambiente de trabalho.

Através dos afetos, o professor poderá promover a criação de condições básicas para o desenvolvimento do ser humano, pois o ser humano precisa de saber que é amado para se sentir confiante. Esta é uma necessidade tão básica que podemos considerar que os afetos para o ser humano são como o calor e a água para as plantas – essenciais para o crescimento saudável. Por isto:

“ Nada conseguirá substituir o papel central do professor no processo de aprendizagem, isto porque a relação pessoal professor/aluno << permanecerá sempre no centro da missão pedagógica>>” (DAY, cit. por MESQUITA, 2011:31)

Como podemos concluir a partir da citação anterior, o professor tem um papel fundamental na relação estabelecida com o aluno, pois cabe ao professor promover um ambiente relacional, simultaneamente, de proximidade e de trabalho.

“Todos sentimos o impulso para criar e manter relações de afecto com os outros.”
(ESTANQUEIRO,2009:48). É este impulso que justifica a necessidade da criança em criar e manter essa relação com o professor. É a partir de uma relação emocional saudável que o aluno passa a sentir-se mais predisposto para trabalhar, mais autoconfiante e motivado. Mas o que entendemos por estar motivado?

A “Motivação é como uma força interior que estimula o indivíduo a realizar determinada tarefa, visando atingir um fim específico.” (CARVALHO, 2014: 14)

Tendo em conta a afirmação anterior, alunos motivados são alunos que estão predispostos a aprender devido a uma força interior. No entanto, a motivação não é apenas uma força interior (motivação endógena), mas pode ser também uma força exterior (motivação exógena). Por exemplo, quando a criança estuda para uma prova podemos ter presentes os dois tipos de motivação, dado que ela estuda para obter uma boa classificação na prova, mas também estuda para satisfazer a sua curiosidade e a sua vontade interior de aprender.

O docente deve sempre procurar motivar os alunos e ter em atenção as suas necessidades educativas e o seu estado emocional.

Vemos, assim, que o professor deve privilegiar a manutenção de uma relação emocional de qualidade. No entanto, o professor não deve deixar que exista um excesso de relação afetiva com os seus alunos (que não se confunda o papel paternal típico de casa com o papel do professor); e, também, não se pode esquecer da existência de um currículo, que deve ser cumprido.

“O currículo é simultaneamente <<projecto>> e <<prática>>, na medida em que, à Escola, compete concretizar, na prática, um determinado projecto. Ou seja, a Escola torna explícito o seu <<projecto>> através do currículo que concretiza pela <<prática>>.” (VILAR, 1994: 14)

O modo como o currículo é trabalhado e visto muda de acordo com a escola, alunos e professores que o trabalham, pois cada contexto tem a sua especificidade e cada pessoa tem a sua forma de interpretar o currículo .

Desta forma, se o professor motivar os alunos, atendendo às suas necessidades e respeitando o currículo, ser-lhe-á possível atingir melhores resultados . Por isto, faz parte do perfil do professor do Ensino Básico (EB) motivar os alunos, manter um ambiente de aprendizagem calmo e fomentar relações de afeto entre alunos e entre os alunos e o professor. Como se verifica no Decreto-Lei nº241/2001, faz parte do perfil do professor “relaciona[r]-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predispõe para as aprendizagens.”

Deste modo, parece-nos pertinente abordar, mais aprofundadamente, o perfil do profissional docente do EB.

1.2. O perfil do professor de Ensino Básico

“(…) o professor é um ser intelectual, com formação científica e pedagógica, consciente do seu papel na sociedade.” (MESQUITA, 2011:23)

Segundo a citação acima transcrita, o professor é um indivíduo com uma formação específica, que reconhece a sua especificidade e a importância da sua ação profissional na sociedade. Esta especificidade é também reconhecida pela legislação.

“o professor do 1ºciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das

áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.” (Decreto-Lei 241/2001)

Este decreto exige ao professor a capacidade de trabalhar no contexto de uma escola inclusiva (que deve incluir e integrar, preferencialmente), ou seja, o docente deve ser capaz de trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais (NEE), com dificuldades de aprendizagem e deve ser capaz de lidar com a multiculturalidade, uma vez que “(...) se vive, actualmente, numa situação cada vez mais marcada, a nível local e mundial, pela multiculturalidade(...)” (DUQUE&DUQUE, 2005:25)

Por sua vez, o Decreto-Lei 240/2001 define o perfil do professor de 2º ciclo.

“ O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.” (Decreto-Lei 240/2001)

A relação pedagógica de qualidade, referida na citação anterior, não existe sem interações pessoais. Verificamos assim que o perfil do professor exige que este tenha competências relacionais, que são inseparáveis do rigor científico.

Assim sendo, o professor do Ensino Básico deve ser capaz de aliar os conhecimentos científicos ao contexto escolar em que se insere, de modo a proporcionar aos alunos aprendizagens significativas (aprendizagens com que os alunos se identifiquem).

O professor é o responsável por dar a conhecer aos alunos aprendizagens que os cativem e estimulem intelectualmente, ou seja, o professor deve ensinar conceitos que os alunos queiram mesmo aprender e que os interpelem de algum modo.

Por isto, “Os professores não só planificam e proporcionam instrução aos seus alunos, mas têm também a tarefa de organizar e liderar ambientes escolares complexos.” (ARENDS, 2008:25)

Para que seja possível os professores corresponderem aos perfis referidos, a formação de docentes deve ser realizada ao longo de toda a vida e contemplar unidades curriculares que desenvolvam as capacidades solicitadas pela legislação. Assim:

“(...) a formação de professores pressupõe um desenvolvimento contínuo que engloba toda a carreira como professor, no qual é responsável: pela angariação e desenvolvimento de competências; pela procura de inovação; e pelo trabalho individual/equipa, para que possa crescer pessoal e profissionalmente.” (MESQUITA, 2011:41)

Para que o professor consiga ter um crescimento pessoal e profissional, ao longo da vida, é necessário que este se envolva e se deixe afetar por quem o rodeia (alunos e colegas), na

medida em que é a relação com os outros que nos faz crescer (ou não fossemos nós seres sociais), pois “Vygotsky ensinou-nos, por exemplo, que os alunos aprendem sobretudo no convívio cultural com os adultos e com os pares” (NIZA, 2012:325).

Acreditamos, por isso, que o exercício da profissão docente desenvolve, em quem a pratica, competências relacionais que outros profissionais não são capazes de desenvolver.

Sabemos que “ (...) os professores devem ter as capacidades de relacionamento pessoal e colectivo necessárias para estabelecer relações genuínas com alunos e colegas.” (ARENDS, 2008:20). Mas os docentes que não têm esta capacidade desenvolvida acabam por desenvolvê-la, mais facilmente, por serem professores, pois um professor vê-se na obrigação de conviver com os sentimentos de outras pessoas e, mesmo um indivíduo com fracas competências relacionais, acaba por melhorar a sua capacidade de lidar com os sentimentos daqueles que o rodeiam.

Dadas as afirmações anteriores, um professor deve ser capaz de lidar com os sentimentos dos alunos, promover uma relação afetuosa, dominar os conhecimentos científicos e desenvolver o currículo de modo integrado no contexto escolar.

Um professor que tenha já desenvolvidas as competências referidas será capaz de gerir mais eficazmente a sala de aula, como se poderá constatar no ponto seguinte.

1.3. Gestão eficaz da sala de aula

No ponto anterior referimo-nos à capacidade do professor de gerir eficazmente a sala de aula. Esta gestão eficaz relaciona-se, também, com a educação pelos afetos, uma vez que um professor que mantenha uma boa relação emocional com os seus alunos gere, mais facilmente, a sala de aula. Na verdade, como é que o professor pode fazer uma gestão eficaz da sala de aula?

“Os professores eficazes desenvolvem rotinas para iniciar o trabalho e para fazer transições de uma tarefa para a outra.” (ARENDS, 2008:467)

Segundo Arends, os professores eficazes encontram métodos que lhes permitem gerir a sala de aula de forma calma, delegando a responsabilidade de algumas tarefas aos alunos (tal como fizémos, no 1º ciclo, ao seleccionar um responsável de turma por semana para dividir tarefas com os delegados de turma).

A delegação de algumas tarefas aos alunos vai ao encontro do disposto na Lei nº 49/2005. Esta Lei afirma que o ensino básico deve “proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária.”

A formação de cidadãos civicamente responsáveis remete-nos para a cidadania, que implica um conjunto de regras de comportamento explícitas e implícitas. O cumprimento destas regras torna-se mais simples quando os indivíduos já estão habituados a gerir as regras do relacionamento interpessoal (regras implícitas que são estipuladas pelos intervenientes na relação). Para além disso, é importante que sejamos capazes de promover a cidadania nos alunos, porque como professores propomo-nos a “(...) formar as crianças e os jovens para a intervenção democrática através de uma atividade democrática exemplificante.” (NIZA, 2012:160)

Arends refere ainda que “(...) um professor eficaz é aquele que é capaz de estabelecer uma relação de afinidade com os seus alunos e um ambiente de incentivo e preocupação com o seu desenvolvimento pessoal.” (ARENDS, 2008:17)

Assim, o professor eficaz não revela a sua eficácia apenas na distribuição de tarefas, mas também no modo como se relaciona com os seus alunos. Um professor que estabelece uma relação de afinidade com os seus alunos cria um ambiente de incentivo na sala de aula. Este ambiente motiva os alunos a cooperarem e a realizarem as suas tarefas com menos esforço e mais motivação. Esta motivação será geradora, em princípio, de melhores resultados. Assim, “Um bom professor é aquele que consegue alcançar resultados e que, por essa via, é eficaz.” (CARDOSO, 2013:90)

Os resultados alcançados pelo professor não são, obrigatoriamente, mensuráveis. Estes resultados podem relacionar-se com o desenvolvimento de uma competência transversal no aluno, como, por exemplo, o aluno faz separação do lixo, autonomamente. Esta é uma competência transversal observável mas que não é mensurável. No entanto, alguns autores defendem que “Uma competência existe quando se evidencia um comportamento que seja passível, como tal, de ser observado e medido.” (GOUVEIA, 2007:46)

Na opinião de Arends, um professor eficaz é aquele que consegue, em simultâneo, dominar os conhecimentos, conhecer os modelos educativos e aplicá-los, ser reflexivo e encarar o aprender a ensinar como um processo contínuo.

Com as ideias acima referidas já compreendemos o que é um professor eficaz e como pode essa eficácia influenciar o ambiente na sala de aula. Mas este tópico fala no professor como um gestor eficaz. Gestor porquê?

“ Tal como o gestor, o professor avaliará a produtividade de um largo número de indivíduos (os alunos). Quererá sempre maximizar o *output* questionando-se, a cada momento, se usou os *inputs* adequados e na medida certa.(...) O professor, tal como o bom gestor, socorrer-se-á de indicadores de desempenho para que, em cada momento, do processo de produção (ou de aprendizagem), possa haver reformulação da estratégia inicial.”

(CARDOSO, 2013:49)

Para ser capaz de reformular as estratégias utilizadas nas aulas, o professor deve refletir acerca da sua prática (cf.Anexo 15 e 51) e não se pode esquecer que é o aluno que está no centro da aprendizagem e que é para benefício do aluno que deve existir uma gestão eficaz da sala de aula. Assim sendo, revela-se fundamental falar de pedagogia ativa. Pois “O profissional docente, numa dimensão profissional, social e ética, tem a obrigação de se apoiar na constante investigação e reflexão.” (FERREIRA&ASSUNÇÃO, 2013:62)

1.4. Pedagogia ativa

O foco do processo de ensino-aprendizagem é o aluno (pedagogia não diretiva – centrada no aluno). No entanto, a Escola nem sempre foca a sua atenção no aluno. Por exemplo, na época de exames, a Escola investe toda a sua atenção na transmissão de conhecimentos e os professores dirigem a sua prática para os resultados mensuráveis. Este ensino direcionado para o fim (realização do exame) é defendido por Postic que refere que o ato educativo

“Supõe um conjunto coerente de acções, empreendidas com vista a um fim, e um sistema ordenado de meios; é a execução de princípios explícitos ou implícitos, provenientes de uma teoria geral. O mesmo é dizer que ele é, por essência, directivo, já que as opções são tomadas para o educando e não por ele.” (POSTIC,2008:25)

Esta é a posição adotada pela escola na época de exames, pois, mesmo os professores mais apologistas de um processo de ensino-aprendizagem baseado no aluno, tendem a utilizar uma metodologia diretiva quando os alunos estão em ano de exame. Assim, o foco no aluno é desvirtuado pelos exames.

Nas nossas aulas utilizámos uma pedagogia ativa, porque aplicámos métodos ativos, em que os alunos construíram o seu conhecimento (como está previsto no Decreto-Lei

nº241/2001), preparámos e lecionámos as nossas aulas de modo que estas envolvessem os alunos e, também, de modo a que os alunos participassem na construção do seu próprio conhecimento. (cf.Anexo 35)

Nesta pedagogia, o sujeito é o principal responsável pelas suas ações e deve aprender fazendo, ou seja, o sujeito aprende pela experiência gerando, assim, aprendizagens mais significativas.

A pedagogia ativa utilizada, no 1º e 2º CEB, trouxe para dentro da sala as atividades do quotidiano que tanto fascinam os alunos (cf. Anexo 36). Estas atividades ajudaram a explicar processos abstratos e levaram à realização de aprendizagens ativas que, segundo o Programa de 1º CEB, “pressupõem que os alunos tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar(...)” (MEC, 2004:23)

Para além de ativas, as aprendizagens devem também ser significativas, como já se referiu anteriormente (“As aprendizagens significativas relacionam-se com vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam.”(MEC,2004:23)). Para isso, o professor deve ter o cuidado de propor atividades adaptadas à turma ou até mesmo a cada aluno (cf.anexo 39), de modo a praticar um ensino diferenciado. “O ensino diferenciado exige que o professor perceba que as salas de aula deverão ser locais privilegiados de ensino e aprendizagem e que nenhuma prática é boa a não ser que funcione a nível individual.”(TOMLINSON,2008:35), ou seja, uma boa prática é aquela que corresponde às necessidades de todos e de cada um.

No entanto, devemos ter em consideração que o professor não conseguirá, sempre, atender às necessidades de todos, até porque

“O ensino diferenciado não sugere que um professor possa ser tudo para todos os alunos o tempo inteiro. No entanto, exige que o professor crie um número razoável de diferentes abordagens educativas para que a maior parte dos alunos consiga encontrar o que mais lhe convém.”

(Idem:35)

De modo a fazer abordagens educativas significativas para a maioria dos alunos, o professor deve procurar situações estimulantes de trabalho. Segundo o Programa de 1ºCEB, as situações de aprendizagem, para serem estimulantes, devem ser desafiantes e devem promover a interação dos alunos com o meio que os rodeia (para que as aprendizagens sejam significativas - tenham significado no contexto em que o aluno está inserido). O docente deve sempre estar consciente de que as abordagens significativas para

uns alunos não o serão para outros, dado que “Os alunos têm origens e interesses diferentes, o que para uns tem significado pessoal para outros não terá.” (Ibidem:36)

Todas as preocupações enunciadas são reveladoras de um espírito reflexivo e culminaram na utilização de metodologias ativas. Enquanto utilizadoras destas metodologias, devemos ter em consideração que as explicações concretas, relativas a conceitos abstratos, ajudam os alunos a adquirir conhecimento. No entanto, estas explicações fazem mais sentido no 1º do que no 2ºCEB, uma vez que se pretende, no 2ºCEB, que as crianças, progressivamente, desenvolvam competências cognitivas consentâneas com a fase de operações formais em que se integram.

No 1ºCEB, os alunos estão num período de operações concretas,mas, no 2ºCEB, as explicações começam a ser, progressivamente, mais direcionadas para conceitos abstratos, pois os alunos estão numa fase de transição (entre operações concretas e formais) e, por isso, têm que se preparar para o pensamento abstrato.

A utilização de uma pedagogia ativa e a adaptação das explicações dadas ao desenvolvimento cognitivo dos alunos facilitam o processo de aprendizagem. Para que consigamos adaptar as nossas explicações aos alunos é necessário saber como é que estes aprendem e qual é a relação dos alunos com os novos conceitos adquiridos.

1.5 . Os alunos e a aprendizagem

“Humans are viewed as goal-directed agents who actively seek information. They come to formal education with a range of prior knowledge, skills, beliefs, and concepts that significantly influence what they notice about the environment and how they organize and interpret it.” (BRANSFORD et. al., 2000:10)

A partir da citação acima podemos concluir que o Homem dirige o seu processo de aprendizagem e que a sua compreensão do mundo varia consoante os conceitos que adquiriu ao longo da vida, os contextos em que viveu e as experiências que o afetaram.

Cada indivíduo tem a sua forma de ver o mundo e existem diferentes sistemas que afetam a forma como cada um compreende o mundo e se desenvolve. Segundo a abordagem ecológica (BROFENBRENNER,1994), existem 5 meios influentes neste desenvolvimento do ser humano – microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema, cronossistema.

O microssistema corresponde ao ambiente familiar do quotidiano; o mesossistema é “a interação de vários microssistemas em que a criança está inserida” (PAPALIA et.al., 2001:14), esta interação implica a existência de boas relações interpessoais; o exossistema corresponde à ligação entre meios que influenciam a criança; o macrossistema refere-se

aos padrões e ideologias dominantes; por fim, o cronossistema representa a dimensão do tempo (circunstâncias do tempo que podem afetar o indivíduo, como, por exemplo, uma guerra).

Vemos, assim, que “A abordagem ecológica, ao olhar para os sistemas que afetam os indivíduos na família e fora dela, mostra a variedade de influências inter-relacionadas no desenvolvimento da criança.” (PAPALIA et.al., 2001:15)

Os sistemas afetam o modo como os indivíduos se desenvolvem e compreendem os conceitos. E como é formado um conceito?

“A formação de conceito é característica da aquisição indutiva e espontânea de idéias genéricas (por exemplo, “casa”, “cachorro”), por crianças pré-escolares, a partir da experiência empírico-concreta.” (AUSUBEL,NOVAK&HANESIAN,1980:77)

Partindo da citação acima, um conceito forma-se, inicialmente, através da experiência. No entanto, à medida que o indivíduo se desenvolve deixa de adquirir conceitos através da experiência e passa a adquiri-los de forma abstrata (Pensamento lógico-abstrato, definido por Piaget). Esta aquisição abstrata sustenta-se nos conceitos já existentes, isto é, os novos conceitos abstratos constroem-se com base nos conceitos já existentes. (“O novo conhecimento é incorporado à estrutura cognitiva através de uma relação substantiva e não arbitrária” (Idem:54)). Daí que as crianças do 1ºCEB tenham as suas aprendizagens mais ancoradas no concreto e as do 2º CEB estejam numa transição para as operações formais, pois já têm uma maior densidade de conceitos concretos formados.

1.5.1. O auxílio das TIC no processo de aprendizagem

A utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), em sala de aula, pode ser um meio para auxiliar e melhorar o processo de aprendizagem dos alunos, desde que o professor consiga integrá-las e adaptá-las às exigências da disciplina. Assim:

“A adequada integração das TIC em sala de aula dependerá da habilidade dos professores em estruturar o ambiente de aprendizagens (...)” (UNESCO, 2008:9)

O professor deve, por isso, adaptar os seus métodos, evitando a exposição constante de conteúdos. Deve, também, permitir que os alunos trabalhem com as tecnologias, uma vez que é a prática que melhor desenvolve competências TIC nos alunos e nos professores,

pois “É usando as tecnologias que o professor ensinará a trabalhar com elas.” (CARDOSO, 2013:314)

De modo a utilizar as TIC adaptadas a uma determinada disciplina, o professor pode explorar diversas aplicações e criar um meio de comunicação virtual com os alunos (por exemplo, um *site* ou *blogue*).

“A criação de blogues ou sites específicos, por parte dos professores, para interagir com os alunos e, acessoriamente, para fornecer elementos de estudo é aconselhável. Neles podem ser depositados elementos bibliográficos sobre a matéria, bem como divulgados alguns trabalhos realizados pelos alunos.” (CARDOSO, 2013:306)

Falamos na utilização das TIC em qualquer disciplina, sem especificar, porque “AS TIC são transversais a todas as áreas do saber e devem, por isso, ser aplicadas em todas as disciplinas.” (CARDOSO, 2013:306)

Não deixa, no entanto, de ser necessário adaptar a utilização das TIC às necessidades de cada área do saber e aos objetivos que o professor pretende atingir. Quando o objetivo do professor é, por exemplo, motivar os alunos este não se deve esquecer de que os alunos podem ser motivados com a utilização de ferramentas educativas (como a escola virtual, recursos do NCTM, *thinglink* e *classdojo*), ou seja, não são apenas os jogos que motivam os alunos a aprender (cf. Anexo 47).

Para finalizar o subtema da aprendizagem é relevante referir que todas as crianças têm ritmos de aprendizagem diferentes e que algumas crianças têm um processamento de informação mais rápido e outras têm um processamento mais lento, seja por condicionantes externas (meio familiar, por exemplo) ou por condicionantes internas (cognitivas, físicas e emocionais). No 2ºCEB, tivémos contacto com alunos cujo processamento de informação e, também, o comportamento em sala de aula não eram os esperados para a sua fase de desenvolvimento, dado que os alunos tinham uma necessidade educativa especial (NEE). E o que é uma NEE?

1.6. Necessidades educativas especiais

Todas as crianças têm necessidades educativas, como é óbvio, mas algumas têm necessidades educativas especiais. As necessidades educativas especiais são

“(…) todas as situações em que, devido a peculiaridades individuais, relacionadas com problemas de natureza física, intelectual ou emocional ou dificuldades de aprendizagem, o processo ensino-aprendizagem se encontra de tal forma alterado que exige adaptação das condições comumente oferecidas pelos sistemas educativos.” (SERRA FERNANDES, 2002:16).

No que diz respeito ao serviço do docente, nos processos de referenciação e de avaliação de um aluno com uma NEE, o artigo 7º do Decreto-Lei n.º 3/2008 diz-nos que:

“O serviço docente no âmbito dos processos de referenciação e de avaliação assume carácter prioritário, devendo concluir-se no mais curto período de tempo, dando preferência à sua execução sobre toda a actividade docente e não docente, à excepção da lectiva.”

“O serviço de referenciação e de avaliação é de aceitação obrigatória e quando realizado por um docente é sempre integrado na componente não lectiva do seu horário de trabalho.”

Esta legislação comprova-nos a importância dada à referenciação de alunos com NEE e coloca no professor a responsabilidade de avaliar e referenciar o aluno, pois faz parte da função do professor promover a integração (“A integração social refere-se à inclusão de um ou mais alunos considerados diferentes numa turma regular.” NIZA,2012:221) de alunos com NEE.

Faz ainda parte das tarefas do professor a elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI) do aluno com NEE. Um PEI contém em si as NEE do aluno, sendo estas baseadas na observação e na avaliação feita pelo docente, em sala de aula, e nas informações que são facultadas pelos intervenientes no processo (Decreto-Lei n.º 3/2008, art. 8.º). A elaboração deste documento deve estar concluída 60 dias após a referenciação do aluno.

O professor deve educar pela via dos afetos, pois educar pelos afetos é formar para tentar melhorar o indivíduo e não desistir, mesmo que os resultados sejam negativos, porque, quando acreditamos nas capacidades do aluno, este tem mais um motivo para não desistir e acreditar em si.

Quando apostamos numa relação comprometemo-nos a melhorar o outro e a melhorar pelo outro e, na nossa opinião, é este o resultado (não mensurável) da relação que une professor e aluno.

A educação “pela via do coração e do amor” (FRASSINETTI, 1987:449), defendida ao longo de todo o enquadramento teórico, deverá ser conciliada com a firmeza e a autoridade que o professor deve exercer. Até porque “A firmeza de autoridade, razoável e bondosa, proporciona à criança um sentido de segurança.” (GOMEZ et. al.,1993:15)

Este é o ideário defendido tanto por nós como pela instituição de ensino superior que nos formou, defensora da pedagogia de Santa Paula Frassinetti.

A propósito da pedagogia de Santa Paula, Rossetto afirma que

“Conduzir as pessoas pela via do coração e do amor não significa apoiar-se no sentimento delas, mas estimular uma atitude interior de abertura e disponibilidade. Esta *via do coração e do amor* exige confiança nas possibilidades e respeito pelos ritmos e pela liberdade, graças à qual se processa todo o crescimento (...)” (ROSSETO, 1984:93)

Capítulo II – Metodologia de investigação

1. Tipo de Estudo

“(...) o principal valor da investigação educacional é o que leva à melhoria dos seus argumentos práticos” (ARENDS, 2008:21)

A partir da citação anterior compreendemos que, para Arends, o objetivo principal da investigação é melhorar a prática.

Por sua vez, para Tuckman “A investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões.” (2000:3)

Pacheco acrescenta ainda que “A investigação educativa é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objecto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos.” (PACHECO,1995:9)

Na opinião de Quivy e Campenhoudt, a investigação é “(...) algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica.” (1995:31)

Para uma investigação bem sucedida, é imprescindível que o investigador esteja consciente do caminho que deseja seguir, na medida em que o seu papel é

“(…) traçar o caminho que pretende, pois o investigador deve obrigar-se a escolher rapidamente um primeiro fio condutor tão claro quanto possível, de forma que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência.”
(Quivy&Campenhoudt,1995:29)

Ao longo da nossa prática, realizámos uma investigação que foi ao encontro das perspetivas referidas, na medida em que, através desta investigação, conseguimos dar respostas a algumas questões, traçámos uma linha orientadora do nosso trabalho e, acima de tudo, melhorámos a nossa prática através da reflexão. Isto porque um professor investigador é, também, aquele que assume uma postura reflexiva em relação ao seu trabalho.

O tipo de estudo utilizado, neste trabalho, foi o estudo qualitativo (“(…) a investigação didática numa perspectiva qualitativa, baseia-se no método indutivo já que o investigador busca a intenção, o propósito de uma acção, estudando-a na sua própria posição significativa (...)” PACHECO,1995:41), que parte de uma análise intensiva dos dados observados. Para a realização de pequenas investigações, durante o estudo em curso, realizámos uma pesquisa experimental (“Levantamentos explicativos, avaliativos e interpretativos, que têm como objectivo a mudança de alguma situação ou fenómeno”. (MARCONI&LAKATOS, 1907:20), uma vez que testámos os nossos métodos e alterámo-los ao longo da nossa prática. Esta pesquisa experimental verificou-se também nas atividades desenvolvidas, por exemplo, na disciplina de Português (Cf. Anexo 38)

Para além de qualitativo, esta investigação foi correlacional, na medida em que estabeleceu uma relação entre variáveis (uma criança do 1ºCEB está num período de operações concretas, logo não conseguirá compreender os conteúdos de geometria sem o auxílio de representações visuais) e diferenciou grupos (os alunos do 2ºCEB estão numa fase de transição para as operações formais, por isso devem começar a fazer raciocínios abstratos, enquanto que os alunos de 3º ano necessitam de apoios concretos).

Com este estudo, pretendíamos analisar as características da instituição em que estávamos inseridas e, principalmente, dos alunos que tínhamos connosco. Esta investigação foi feita com o objetivo de adaptar o nosso trabalho aos valores da instituição e ao desenvolvimento e interesses dos alunos.

A partir desta investigação, testámos a nossa prática como futuros professores e corrigimos os nossos erros metodológicos, a partir dos dados recolhidos.

2. Participantes do estudo

“A amostra deverá representar adequadamente a população em estudo(…)” (PAPALIA et.al., 2001:37)

No caso do nosso estudo, a amostra são as turmas de 1º e 2º CEB (23 alunos no 1ºCEB e 25 alunos no 2ºCEB) de um estabelecimento de ensino, localizado na freguesia do Bonfim. Este estabelecimento é uma IPSS, que inclui diversos níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao ensino profissionalizante.

A descrição detalhada das turmas em análise, encontra-se no capítulo III (Intervenção educativa).

Para além das turmas em questão, revelou-se importante o auxílio dos professores cooperantes (tanto no 1º como no 2ºCEB), que nos ajudaram a compreender o desenvolvimento cognitivo e o contexto sócio-familiar de cada aluno. Contámos, também, com a ajuda da professora supervisora da ESEPF e dos professores da ESEPF das diferentes áreas de saber (Ciências, História, Matemática e Português). Sendo que a professora supervisora da ESEPF contribuiu para a elucidação dos erros cometidos, ao longo da investigação, e para a orientação do nossos métodos de trabalho.

3. Instrumentos

Ao longo do estágio de 1º ciclo, utilizámos diferentes instrumentos de recolha de informação. O principal instrumento foi a observação direta das aulas dos professores e das aulas do par pedagógico.

De modo a relatar as observações realizadas, ao longo do estágio, realizámos diversas reflexões e registos de observação, entre os quais se destacaram as descrições diárias e os registos de incidente crítico, presentes ao longo dos anexos (conferir anexos 4 e 5).

Para além da observação direta, foi fundamental a análise dos documentos estruturantes da ação da instituição, tais como o Projeto Educativo (PE), Regulamento Interno (RI), Plano Anual de Atividades (PAA) e Projeto de Turma (PT). Estes documentos podem ser consultados no site do colégio (ver sitografia), excepto o Projeto de Turma, que se encontra em anexo (anexo 7 e 45).

Esta análise documental revelou-se muito importante ao longo da nossa prática, uma vez que foi a partir destes documentos que fomos capazes de melhorar a nossa ação. As orientações tutoriais com o professor supervisor e as conversas informais com os professores cooperantes revelaram-se instrumentos de observação e de reflexão imprescindíveis (cf. Anexo 48), dado que refletimos acerca da nossa prática, dos métodos utilizados e da evolução dos alunos.

Capítulo III – Intervenção educativa

1. Caracterização do contexto

O estágio em 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB) foi realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), na freguesia do Bonfim (Porto).

De modo a analisar o contexto de estágio, será necessário interpretar os documentos estruturantes da instituição em causa. Os documentos estruturantes de qualquer instituição de ensino, segundo o Artigo 9º do Dec. Lei nº 75/2008, são: o *Projeto Educativo*, o *Plano anual e plurianual de atividades*, *Projeto Curricular de Turma* e o *Regulamento Interno*. Estes documentos permitem-nos identificar a instituição, conhecer os seus pontos fracos e fortes, as suas regras e os seus interesses e atribuem, também, autonomia à instituição.

“ A autonomia pedagógica da escola exerce-se através de competências próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da gestão de currículos, programas e actividades educativas, da avaliação, da orientação e acompanhamento dos alunos, gestão de espaços e tempos escolares e da formação e gestão do pessoal docente.”

(Dec.Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro)

Projeto Educativo

“O Projeto Educativo é um documento orientador da prática educativa ao mesmo tempo que é expressão de identidade e de autonomia, construídas pela consciência progressiva de um processo que se pretende inovar no futuro.” (Projeto Educativo PS, 2012:5)

Como compreendemos pela citação anterior, o Projeto Educativo (P.E.) é essencial no exercício da profissão docente, uma vez que nos revela o caminho que a escola já percorreu e o que ainda deseja percorrer. Por isso, iniciamos a nossa prática com a leitura do P.E.

A partir desta leitura, constatámos que o Externato apela a um modelo educativo de cariz humanista, que enfatiza a educação para os valores e para a cidadania. Este modelo refletiu-se nas atividades inseridas no PAA (consultar no anexo 6), uma vez que os alunos, ao longo do ano, visitam centros de dia, creches e realizam atividades na rua (exemplo: recolha de doces na rua, durante o halloween).

O cariz humanista da instituição está associado às raízes católicas da mesma, uma vez que esta pretende

“Promover a formação integral dos alunos contribuindo para a sua realização pessoal e comunitária de acordo com os valores subjacentes ao espírito da Congregação dos Missionários Redentoristas em que o Externato se insere.” (Projeto Educativo PS, 2012: 6)

Deste modo, o Projeto Educativo da instituição deixa claro que os valores primordiais, incluídos no seu P.E. são: Respeito, solidariedade, paz, justiça, responsabilidade e rigor (Cf. o Projeto Educativo PS, sitografia).

Ao longo da nossa observação, registámos que os alunos respeitam os professores e funcionários, são solidários entre si e com os mais necessitados, colocando em prática os valores defendidos pela instituição. Prova disso são as visitas dos alunos ao lar de dia do Externato e a organização de dias dedicados aos mais desfavorecidos (como o dia da caridade, em que são recolhidos alimentos, roupa e dinheiro para dar a instituições de caridade).

Por isso, ao longo da nossa intervenção enfatizámos a importância da cooperação e promovemos momentos de interajuda, através da realização de trabalhos de grupo e de pares de ajuda (colocámos alunos com mais facilidade de compreensão a ajudar alunos com mais dificuldades). Concluímos que os alunos, tanto no 1º como no 2º ciclo, não estavam habituados a este trabalho de interajuda e, por isso registámos alguns problemas de comportamento, durante as atividades, e algumas dificuldades em realizar trabalhos de grupo (ver anexo 8).

Para além disso, tentámos que os alunos se sentissem cada vez mais responsáveis pela arrumação da sala de aula. Isto porque os alunos estavam habituados a deixar os livros e

cadernos espalhados pelo chão e foi necessário fazer crescer o gosto por uma sala asseada e organizada.

Apesar de termos feito alguns progressos quanto à arrumação da sala, não conseguimos que os alunos mantivessem a sala organizada e limpa, durante todas as aulas.

A solidariedade, paz e justiça, valores defendidos pelo Externato como sendo transversais na sala de aula, eram trabalhados pela professora cooperante, de 1º CEB, com a turma, à sexta-feira à tarde, na aula de Cidadania Ativa. Dado que esta área curricular nunca foi lecionada pelas estagiárias, por não fazer parte do horário de estágio, não foi possível observar se estes valores eram explicados e transmitidos aos discentes, em contexto de sala de aula. Mas foi possível observar os valores que os alunos colocavam em prática. E, quanto a isso, observámos que os alunos não são capazes de compreender alguns dos valores do Externato. Como por exemplo, o valor da justiça e, muito menos, colocá-lo em prática. Por isso, trabalhámos com os alunos este valor, através da realização de votações (para eleger um representante de grupo, para eleger a cor dos cartazes da sala,...).

Com estas atividades, os alunos começaram a compreender que não há justiça apenas quando a sua vontade é respeitada, mas sim quando é respeitada a vontade da maioria.

No entanto, este conceito ficou apenas compreendido e não foi aplicado pela turma, dado que os alunos do 1ºCEB estão numa fase de transição entre uma perspetiva moral egocêntrica e uma perspetiva moral individualista concreta (definidas por Kohlberg). Assim, temos uma prova de que “Uma coisa é obviamente adquirir um conceito, e uma outra é usá-lo na categorizaçã de simples impressões sensoriais, na aprendizagem relacionada a novos significados e na solução de problemas.” (AUSUBEL et.al.,1980: 77)

Quanto aos alunos de 2ºCEB, verificámos, também, que estes tinham dificuldades em aceitar que a sua vontade não fosse cumprida e tentavam, constantemente, negociar com o professor (cf. Anexo 28) para que fosse feita a sua vontade. No entanto, estes alunos respeitavam os valores defendidos pelo Externato, mais facilmente do que os de 1º CEB.

Os alunos do 2ºCEB trabalhavam os valores defendidos pelo Externato, nas aulas de Cidadania lecionadas pela professora de História e Geografia de Portugal (HGP). Nestas aulas, os alunos aprendiam a sua função ativa, num futuro próximo, como cidadãos inscritos numa sociedade de Direitos e Deveres. De modo a avaliar se os alunos tinham compreendido os conceitos, a professora pedia-lhes que os resumissem num trabalho

escrito, não sendo, assim, avaliado se os alunos eram capazes de aplicar os valores e normas transmitidos.

Assim sendo, devemos estar conscientes de que os alunos não irão aplicar todos da mesma forma os valores transmitidos, na medida em que “O emprego dos mesmos termos conceituais por diferentes membros de uma determinada cultura não implica necessariamente uniformidade do conteúdo cognitivo subjacente.” (Idem, 1980:84)

Regulamento interno

A instituição em que estagiámos no 1º e 2º CEB centra o seu regulamento interno (R.I.) na disciplina e no funcionamento da instituição e dos seus serviços. (Cf. Regulamento interno PS, na sitografia)

No R.I. é referida a importância do contexto em que a escola se insere e do auxílio da comunidade educativa. Esta influência da comunidade educativa está descrita na seguinte citação:

“Além de exigir ao sistema de ensino certos resultados, a sociedade impõe constrangimentos de recursos de equipamento, espaço, tempo(...) através das verbas que disponibiliza, do *status* que dá aos professores e das regras que estabelece para o uso de meios.”
(MESQUITA, 2011:60)

Estes constrangimentos foram sentidos, ao longo da nossa prática; na medida em que sentimos falta de alguns recursos, tais como: datashow, cartolinas e marcadores de quadro. Quanto ao *status* dos professores, estes eram vistos, pela maioria dos pais, como uma autoridade e uma fonte de educação e sabedoria para os seus filhos. No entanto, para alguns pais, os professores eram vistos como os culpados pelas falhas dos seus educandos (ver anexo 9).

Esta visão do papel do professor mantinha-se no 2º ciclo. No entanto, os encarregados de educação, nesta valência, eram mais atentos aos trabalhos dos filhos e mais participativos nas atividades escolares.

1.2. Caracterização da turma

A turma do 1º CEB (3º ano), em análise, era composta por 23 alunos (12 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, ver anexo 3), entre os quais não existia nenhum aluno referenciado com necessidades educativas especiais (NEE). Apesar disto, a turma

apresentava diferentes níveis de compreensão, tanto ao nível da comunicação oral como ao nível da compreensão em suporte escrito, o que ocasionava diferentes ritmos de aprendizagem e, conseqüentemente, diferentes níveis de sucesso escolar.

A professora cooperante situou os alunos, em Português e Matemática, nos seguintes níveis de aprendizagem: Muito Bom (4 alunos), Bom (10 alunos), Suficiente (6 alunos) e Fraco (3 alunos).

Em Português, as principais dificuldades residiam na expressão escrita (construção de textos) e na gramática (identificação e conjugação de verbos), como se pode conferir na avaliação individual dos alunos (cf. anexo 31).

Quanto à área curricular de Estudo do Meio, a professora cooperante distinguiu os alunos em Muito Bons (19) e Bons (4), relativamente aos níveis de aprendizagem. A diferença entre os alunos de muito bom e os alunos de nível bom residia na riqueza de experiências já vividas pelos alunos; uma vez que, através dos debates em aula, percebia-se que aqueles que já vivenciaram mais experiências identificavam com maior facilidade os exemplos dados. Relativamente aos conteúdos lecionados, a maior dificuldade dos alunos, em Estudo do Meio, residiu na identificação das divisões administrativas de Portugal, porque esta é uma atividade de memorização que implica compreender conceitos abstratos.

Estes conceitos (divisões administrativas) estão representados por mapas, que não são compreendidos facilmente pelos alunos, uma vez que estes estão num período de aprendizagem concreta e têm, ainda, dificuldades em usar símbolos para representar a realidade (esta competência será atingida, apenas, numa fase de aprendizagem simbólica em sede de operações formais, segundo WOLFE, 2004).

Por fim, na área curricular de Matemática, nos cálculos, os alunos apresentavam dificuldades, principalmente na realização de cálculos mentais e na soma e subtração com transporte; em geometria, na distinção e representação de retas, semirretas e segmentos de reta; e, na resolução de problemas, têm dificuldades na realização de problemas com mais de dois passos (ver anexo 10).

Estas dificuldades devem-se, também, ao facto de os alunos estarem ainda numa fase de operações concretas e, por isso, têm ainda dificuldades em compreender conceitos abstratos, como retas que se prolongam infinitamente (visto que o conceito de infinito é abstrato, torna-se difícil imaginar). Assim, cabe ao professor explicar estes conceitos aos alunos, de modo a que eles os compreendam o melhor possível, pois “A compreensão dos

termos depende da capacidade do professor dar exemplos suficientes que se relacionem com as experiências dos alunos e que envolvam os alunos em experiências que tornem compreensíveis os conceitos abstratos”. (WOLFE, 2004: 134)

No bloco números e operações, em Matemática, de modo a tornar os conceitos abstratos mais compreensíveis, recorreremos à utilização de materiais didáticos, como o MAB.

As dificuldades dos alunos, acima mencionadas, são, muitas vezes, colmatadas pelos pais, principalmente por aqueles que são professores (como sabemos que é o caso de 6 alunos da turma de 1ºciclo). Esta intervenção da família permite aos alunos ultrapassarem as dificuldades sentidas na sala de aula. Assim, reforça-se a importância do papel da família na escola e no desenvolvimento dos discentes.

Atendendo à importância da família, consideramos relevante caracterizar o contexto familiar em que se inserem os alunos em análise. Para isso, recolhemos informações presentes no Plano de Turma (PT) e analisámos as informações recolhidas.

A partir dessas informações, concluímos que os pais dos alunos têm elevadas qualificações literárias (cf. Anexo 1), uma vez que, os pais têm, no mínimo, o ensino secundário completo, sendo, muitos deles licenciados (15), mestres (4) e doutorados (2). Os restantes pais que responderam ao inquérito (20) têm o ensino secundário completo.

Quanto à área de formação dos pais e à profissão dos mesmos, não tivemos acesso à informação detalhada, uma vez que nem todos os pais responderam ao inquérito enviado pela professora cooperante. Soubemos, em conversa informal com a professora cooperante, que 6 pais são professores e uma das mães é veterinária. Para além disso, sabemos que a maioria dos pais (16 casais) são casados entre si, enquanto que os restantes (7 casais) estão divorciados.

Quanto ao desenvolvimento moral (segundo Kohlberg), os alunos do 1ºCEB localizavam-se num nível pré-convencional – nível 1 - no estágio 2, no qual as regras cumpridas são externas ao indivíduo. Neste estágio, “As pessoas, sob controlo externo, obedecem às regras para evitar castigos ou para serem premiados (...)” (PAPALIA et.al.,2001:550).

Numa situação semelhante, deveriam estar os alunos do 2ºCEB, pois é suposto que aos 12 anos a criança esteja num nível pré-convencional em transição para o convencional (estágio 3). Porém, alguns alunos estavam, ainda, no estágio 2, no qual “ As crianças submetem-se às regras, devido a interesses pessoais e consideração pelo que os outros podem fazer por

eles em troca” (PAPALIA et.al., 2001:550). Isto leva-nos a concluir que alguns dos alunos do 2ºCEB funcionavam, ainda, por sistemas de recompensas (cf. Anexo 24), estando, assim, prolongada a moralidade heterónoma. Estes alunos deveriam estar a caminhar para a auto satisfação, no entanto, continuam a mover-se por motivações exógenas. Este comportamento é, provavelmente, resultado do relacionamento que os alunos mantêm com os pais, na medida em que os discentes estão habituados a negociar com eles e a vê-los negociar entre eles (principalmente os filhos de pais divorciados – cf.anexo24).

A turma de 2º CEB (6º ano) era constituída por 25 alunos (16 do sexo masculino e 9 do sexo feminino). Estes alunos tinham idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos e nenhum deles sofreu, em qualquer momento, uma retenção.

Com a leitura do plano de turma (cf. Anexo 45), verificámos que 3 alunos beneficiam de um Plano de Acompanhamento Pedagógico(PAP). O PAP é, segundo o despacho normativo 139/2012, uma medida de promoção do sucesso escolar, que pretende resolver as dificuldades dos alunos, através, por exemplo, de medidas de apoio ao estudo (como era o caso dos alunos referidos, em Português e Matemática).

Para além dos 3 alunos beneficiários do PAP, existe um aluno na turma que, na nossa opinião, deveria estar referenciado, pois tudo indica que este tenha perturbações de hiperatividade/défice de atenção (PHDA) (ver anexo 37). As razões que sustentam a nossa afirmação estão presentes no anexo 46.

Quanto ao contexto familiar dos alunos do 2º CEB, a maioria (17 alunos) tem pais divorciados e 44% dos pais têm idades entre os 39 e os 40 anos, sendo que todos os restantes têm mais de 40 anos (cf. Anexo 19). Uma grande parte dos pais (44%) têm apenas 1 filho, conseqüentemente, uma parte significativa dos alunos são filhos únicos. Isto reflete-se na (in)capacidade dos alunos de resolverem conflitos, na medida em que “ As relações entre irmãos são um laboratório para se aprender a resolver conflitos.” (PAPALIA et.al., 2001: 483).

Os restantes alunos (56%) têm, pelo menos, um irmão e esse irmão frequenta, em todos os casos, a mesma instituição de ensino. Isto faz com que os alunos se sintam num ambiente familiar, dentro da escola, o que se reflete na forma como os alunos se relacionam com professores e funcionários, e no modo como aceitam ou não cumprir regras. Dado que as cumprem à semelhança do que fazem em casa.

Relativamente aos 48 pais que responderam aos inquéritos da escola (2 pais não responderam por terem contacto condicionado com os filhos) constatámos que estes têm elevadas habilitações literárias, uma vez que 5 são mestres, 24 são licenciados, 14 têm o ensino secundário completo e os 5 restantes têm o 3º ciclo (Cf. Anexo 20).

A partir de um inquérito por questionário, elaborado na aula de Matemática, constatámos que a disciplina favorita dos alunos (dentro das 4 áreas do saber que lecionámos) é Ciências Naturais (Cf. Anexo 21). Este gosto reflete-se nas notas, que são mais altas na disciplina de ciências do que nas restantes e na curiosidade manifestada pelos alunos, nas aulas.

No entanto, estes resultados não se devem apenas à motivação dos alunos, mas também aos critérios de correção utilizados pelo professor titular, que aceita como corretas diversas respostas (desde respostas muito completas a respostas com fraca construção frásica, todas têm a mesma cotação).

Relativamente às atividades extracurriculares dos alunos do 2º CEB, verificámos que todos os alunos praticam alguma atividade desportiva, sendo que o ballet, hóquei e futebol estão entre as atividades mais escolhidas. Estas atividades são praticadas ao final da tarde, depois de os alunos saírem da escola, o que faz com que, muitas vezes, os alunos não tenham tempo nem para realizar as atividades propostas na sala de aula, nem para brincar (cf. Anexo 22).

Para além de atividades desportivas, os alunos faziam ainda parte de clubes (como o clube do teatro), na escola. As atividades nestes clubes implicavam treinos semanais e pesquisas em casa.

Verificámos, assim, que os alunos participam numa grande diversidade de atividades, na escola e fora dela. Estas atividades são vistas pelos pais como um valor acrescentado para a formação dos filhos e como uma preparação para um futuro exigente.

Os nossos alunos estudam cada vez mais horas (principalmente Português e Matemática), têm atividades extracurriculares diariamente e são pressionados, desde cedo, para atingir bons resultados (tanto por parte da escola como por parte da família). Será que, com esta atitude, estamos a conduzir os nossos alunos para o sucesso? (cf. Anexo 23)

Durante os intervalos, a maioria dos alunos ouve música em grupo, joga matrecos e jogos no telemóvel. Para além disto, os alunos utilizam os telemóveis para aceder à *internet* (o conteúdo a que os alunos têm acesso não é controlado por professores nem

funcionários), de modo a jogarem jogos *online*, consultarem o *facebook* e outros meios de comunicação social. Pelo que constatámos em conversa com os alunos, estes utilizam a *internet*, em casa, com o mesmo objetivo que utilizam na escola – jogar. Isto leva-nos a concluir que os alunos recorrem à *internet* como meio de lazer e não para efetuar pesquisas. Esta utilização vai no sentido oposto àquilo que é pedido pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC), uma vez que, no 6º ano, os alunos já deveriam ser capazes de utilizar a *internet* para realizar pesquisas, autonomamente.

Por fim, os alunos de 2º CEB em análise, tinham dificuldades em cumprir as regras da sala de aula e, normalmente, não as cumpriam sem questionar a sua pertinência. Estas atitudes eram potenciadas pela falta de concertação de atitudes por parte dos professores. Ou seja, o comportamento dos diferentes professores perante uma situação semelhante é muito distinto. Assim, as regras de sala de aula não são cumpridas por todos os professores da mesma forma (cf. Anexo 25). Isto fez com que tivéssemos que encontrar estratégias para que todos os alunos realizassem as tarefas ordeiramente (como se pode ler no ponto 2.3.).

2. Intervenção nos contextos

Segundo o Decreto-Lei nº 79/2014, “ A iniciação à prática profissional (...) proporciona aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula.”

Nos seguintes subtemas iremos explicar como decorreram essas experiências de planificação, ensino e avaliação.

2.1. Observar/Preparar

“ A observação é um processo cuja função primeira, imediata, consiste em recolher informações sobre o objecto tomado em consideração (...)” (DAMAS&KETELE,1985:11)

Segundo a citação acima, observar é um instrumento cuja função é recolher informação. Ao longo do nosso estágio realizámos uma observação naturalista direta. Classificamo-la como naturalista, na medida em que é “(...) uma forma de observação sistematizada realizada em meio natural (...)” (ESTRELA A., 1994:45).

Foi a observação direta que nos permitiu recolher informação pertinente para a nossa prática. Ao longo dessa recolha de informação, estivemos sempre conscientes da

subjetividade da observação. Isto porque “As observer, We filter the material We obtains from observation and that can lead us to impose our own interpretations on what is observed (...)” (BELL, 2005:185)

Numa fase inicial do estágio, observámos as aulas da professora cooperante. Esta observação foi muito relevante para a nossa prática, pois permitiu-nos conhecer melhor a turma e os métodos utilizados pela professora cooperante (ver anexo 2).

Com esta observação conseguimos recolher informações sobre aquilo que os professores cooperantes privilegiavam nas suas aulas. Concluímos que a professora de 1ºCEB privilegiava a utilização de mnemónicas e de cálculos facilitadores do raciocínio (como se vê no anexo 2). Esta utilização frequente de mnemónicas foi, também, observada no 2ºCEB, nas aulas de Português lecionadas pela professora cooperante. A estratégia mnemónica mais utilizada nas aulas era por *elaboração* (cf. Anexo 32).

“Desempenhando a observação um papel fulcral em toda a metodologia experimental, a iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana.” (ESTRELA A., 1994:29)

A partir desta citação podemos concluir que a observação influencia a prática, dado que a observação é a primeira etapa do processo de intervenção pedagógica. Para além disso, é a partir da observação que recolhemos dados que nos permitem iniciar a nossa prática com consciência do que desejamos/precisamos fazer.

Para realizarmos a observação, durante a nossa prática de estágio, começámos por definir o método de observação - direta participante. “Fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado.” (Idem:31). Mas devemos ter em conta que “(...) participating observation is not an easy method to perform, or to analyse, but despite the arguments of its critics, it is a systematic and disciplined study which, if performed well, greatly assists in understanding human actions and brings with it new ways of viewing the social world.” (BELL,2005:174)

Numa fase seguinte, definimos os instrumentos de observação a utilizar (registos de incidentes crítico e reflexões, essencialmente).

Por fim, analisámos os dados recolhidos e definimos as prioridades da nossa intervenção. Sendo assim, concordámos que era prioritário trabalhar, em ambas as turmas, o

comportamento dos alunos, na medida em que os comportamentos disruptivos de alguns discentes estavam a prejudicar o ritmo de aprendizagem de toda a turma.

2.2. Planear/Planificar

“Planificar é essencial para o professor, podendo realizar-se planificações de diferentes tipos: anual, semanal e por aula.” (CARVALHO, 2014:41)

A planificação consolida a organização mental que temos da nossa aula e auxilia-nos na previsão de eventuais dificuldades e problemas que possam ocorrer na aula (ver a reflexão no anexo 12). “Um professor de excelência procura antever os problemas(...) e ter um plano para os enfrentar. Não vive do improviso, tudo é pensado racionalmente.” (CARDOSO, 2013:75)

“A planificação, tal como tudo o que um indivíduo realiza, explica-se em dois sentidos: como actividade prática (o que faz um professor quando diz o que planifica) e como processo psicológico (elaboração pelo professor de um quadro de orientação)” (PACHECO,1995:50)

Ao longo deste estágio, as planificações que realizámos, tanto no 1º como no 2ºCEB, foram semanais e diárias (cf. Anexo 29). Estas tiveram como base as planificações dos professores cooperantes e foram alteradas consoante as correções da professora supervisora da ESEPF.

As planificações realizadas, em ambas as valências, eram constituídas por uma grelha síntese do decorrer da aula (desta grelha constavam os seguintes tópicos: área, blocos, conteúdos, descritores de desempenho, metas de aprendizagem, estratégias, recursos, tempo, avaliação); operacionalização (descrição detalhada das atividades); e anexos (atividades e grelhas de avaliação das mesmas – ver anexo 26 e 30).

Para planificar orientámo-nos, também, pelo currículo, pelos conteúdos, pelo Programa do 1º ciclo do EB, pelas Metas Curriculares, pelo PE, PAA, PT e, acima de tudo, pelas características da turma que acompanhámos em articulação com as metodologias que davam continuidade ao trabalho dos professores cooperantes (cf. Anexo 12).

As planificações realizadas, ao longo das nossas intervenções, seguiram um modelo racional-linear (“ A abordagem racional-linear à planificação centra-se em definir primeiro as finalidades e depois seleccionar as estratégias específicas para atingir esses fins.”(ARENDS, 2008:93)). Estas foram realizadas diariamente, porque “(...) as planificações diárias

esboçam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a utilizar, as actividades e os passos específicos para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação” (ARENDS,2008:118)

2.3. Agir/Intervir

Após um curto período de observação, iniciámos a nossa prática de estágio. No caso do 1ºCEB, a observação foi mais simples, porque já conhecíamos os alunos, uma vez que já tínhamos trabalhado com aquela turma, no semestre anterior. No entanto, a prática revelou-nos que ainda não conhecíamos suficientemente a turma para sermos capazes de gerir eficazmente os comportamentos em sala de aula.

Em ambas as valências, diversificámos na utilização dos métodos pedagógicos, dado que aplicámos tanto o método expositivo como o demonstrativo, consoante as necessidades.

Nas aulas em que era necessário avançar nos conteúdos, era imprescindível a utilização do método expositivo na maior parte da aula (“Este método é baseado na exposição oral feita pelo professor.” CARDOSO, 2013: 161); depois de os alunos terem tido uma primeira abordagem aos conceitos, era através da prática que estes eram apreendidos e através do método demonstrativo eram sistematizados os conceitos com a ajuda do professor (cf. Anexo 18).

A prática de ensino no 2ºCEB iniciou-se após uma semana de observação participante. Esta intervenção focou-se em 4 áreas do saber (Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal).

A maior dificuldade encontrada, ao longo das nossas intervenções, tanto no 1º como no 2ºCEB, foi o controlo dos comportamentos dos alunos e a gestão de sentimentos (tanto os nossos sentimentos como os dos alunos). Para superar estas dificuldades, questionámos a nossa intervenção. Para tal, observámos o que o professor cooperante fazia, avaliámos e refletimos acerca da nossa prática. Tudo isto só foi possível com o apoio da fundamentação teórica. Procedemos, em todas as intervenções, a uma reflexão e com esta preparámos as intervenções seguintes.

Para conseguirmos controlar melhor os comportamentos disruptivos da turma, no 1ºCEB, elaborámos um sistema de registos de comportamento (ver anexo 14), no qual o nome dos alunos era passado do verde (melhor comportamento) até ao preto (pior comportamento), à medida que iam desrespeitando as regras da sala de aula.

Estabelecia-se, através deste registo de comportamentos, uma relação entre a concretização da alteração cromática e o comportamento que se deseja punir.

Enquanto que no 2ºCEB, utilizámos uma aplicação *online* (*Class Dojo*), que nos permitiu atribuir medalhas de bom comportamento aos alunos que cumpriam as regras e retirar pontos àqueles que não respeitassem as regras de sala de aula (cf. Anexo 27). Com esta aplicação, os professores conseguiam atribuir pontos positivos ou negativos aos alunos, marcar faltas de material e de presença e enviar mensagens de motivação aos alunos. Esta informação pode ser consultada pelos pais (quando adicionados à aplicação, que não foi o caso), professores e alunos. No entanto, este recurso não foi explorado pelos professores na sala de aula.

Ao longo do estágio, algumas intervenções foram muito bem sucedidas, como é exemplo a atividade de explicação da esfera e da superfície esférica (realizada tanto no 1º como no 2º CEB), porque permitimos que os alunos visualizassem diversos exemplos de objetos que são esferas e de outros que são superfícies esféricas.

Nesta aula trabalhámos conteúdos de geometria que são, por norma, difíceis de compreender, pois exigem a compreensão de diversos conceitos abstratos.

“Quando pedimos a um aluno para efectuar uma tarefa anódina (traçar uma figura geométrica, ler um parágrafo, realizar um esquema científico ...), é necessário termos em conta que a sua resposta tem de passar por etapas complexas. (...) Estas poucas etapas implicam, para o professor, a necessidade de estar atento aos múltiplos circuitos utilizados pelo funcionamento cognitivo da criança.” (PERRAUDEAU, 1996:37)

Tendo em conta a afirmação anterior, tentámos que a aula de geometria lecionada (tanto no 1º como no 2ºCEB) fosse baseada em exemplos concretos de objetos e desenhos representativos. Assim, os alunos conseguiram visualizar os conceitos explicados e conseguiram ver as diferenças entre esfera e superfície esférica. A partir destas diferenças, construíram um quadro de estudo (ver anexo 11).

Outras aulas precisariam de uma reformulação tanto nos conteúdos passados como na interação com os alunos. Exemplo de uma aula que seria hoje reformulada foi a aula em que lecionámos as divisões administrativas de Portugal continental e insular, porque não conseguimos prever algumas das dificuldades dos alunos e centrámo-nos, por vezes, em

questões secundárias que desviaram a aula e nos impediram de nos focarmos nos temas principais daquela aula (cf. Anexo 42).

Apesar de, no 2ºCEB, termos trabalhado as quatro áreas do saber já referidas, fizemos um trabalho mais intensivo na área de Português, de modo a estabelecer uma comparação entre o desenvolvimento dos alunos de 1º ciclo e os de 2º ciclo, na disciplina de Português.

Para isso, realizámos uma pequena investigação, na qual pedimos aos alunos (tanto de 1º como de 2º ciclo) o mesmo tipo de exercícios – caracterização de personagens. (cf. Anexo 26 e 38)

No 1º CEB, pedimos aos alunos que realizassem a caracterização de personagens a partir de um dos familiares do Alfa (presente na árvore genealógica – cf. Anexo 43). Com este exercício de Estudo do Meio também fomos ao encontro do que está preconizado nas Metas Curriculares de Português, que dizem que os alunos devem “Pôr em relação duas informações para inferir uma terceira” (Meta 8, Oralidade, 3º ano).

Pedimos, também, que os alunos realizassem a caracterização física do colega do lado (cf. Anexo 38).

No caso do 2ºCEB, explorámos um pequeno conto policial (cf. Anexo 44), a partir do qual os alunos tinham que fazer uma caracterização – física e psicológica- da vítima.

Ao caracterizarmos personagens, torna-se essencial a utilização de adjetivos. Estes foram utilizados, tanto pelos alunos do 1º como do 2ºCEB, no grau normal. Esta semelhança de vocabulário utilizado pelos alunos deve-se, provavelmente, à falta de situações de oralidade em que, habitualmente, os alunos sintam necessidade de aplicar os adjetivos em diferentes graus.

Dado que o conhecimento explícito da Língua (CEL) começa a ser trabalhado no 3º ano e no 6º ano existe um trabalho intensivo da gramática, deveria observar-se alguma diferença na aplicação do conhecimento. Concluimos que, apesar de os conhecimentos terem sido assimilados, os alunos não eram capazes de fazer a sua aplicação.

O conto policial permitiu, também, explorar o raciocínio inferencial, pois termina com uma questão: *Como será a vítima que apanhou este ladrão?* O objetivo é que a partir desta questão os alunos façam um raciocínio inferencial, dado que iniciámos a atividade por fazer um levantamento das crenças dos alunos: *como é que vocês acham que era a pessoa que*

apanhou o ladrão? - fazendo, assim, uma caracterização indireta da personagem imaginada. Quando revelámos a caracterização verídica da personagem, introduzimos um elemento estranho, pois aquela não era a caracterização esperada pelos alunos (cf. Anexo 44 e 38). Com este exercício, conseguimos que os alunos compreendessem que características psicológicas como a coragem não exigem um corpo musculado e conseguimos que os alunos fizessem um raciocínio indutivo, ao contrário do que é habitual nestes exercícios. Este exercício motivou os alunos por ter sido apresentado como um mistério a resolver e permitiu falar de sentimentos como a insegurança e o medo, que estes sentiriam se fossem confrontados com um ladrão. Este exercício exigiu a utilização de uma técnica pedagógica – técnica da descoberta – que “consiste em pôr os alunos perante um problema, ou caso, que terão que resolver. O raciocínio indutivo e mesmo o dedutivo vão ser usados, fazendo com que o erro e aproximação da solução sejam a tônica.”(CARDOSO, 2003:165)

Ao longo da nossa experiência em 2º CEB, desenvolvemos um projeto, que promoveu a utilização das TIC, com os alunos e com o auxílio do professor cooperante de Ciências Naturais.

O projeto consistiu na criação de um *site* (que era a base de comunicação com os alunos), no qual colocávamos tarefas semanais, curiosidades e fotografias dos materiais construídos nas aulas de Ciências Naturais. As tarefas semanais implicavam a utilização de aplicações tecnológicas, como o *thinglink* e o *word time liner*.

Esta utilização das tecnologias promoveu as competências tecnológicas dos alunos e foi ao encontro dos objetivos do MEC (“Estimular a iniciação ao conhecimento tecnológico.” Pág.15, programa de 1ºCEB).

Neste projeto, falámos, ainda, da importância de utilizar a *internet* de forma segura. Para tal, tivemos o auxílio da Polícia (Escola Segura), que foi ao externato falar com os alunos sobre a importância da preservação de dados pessoais. De modo a avaliarmos a qualidade deste projeto, pedimos aos alunos e ao professor cooperante que fizessem uma avaliação (como iremos aprofundar no ponto seguinte). Este trabalho de promoção da utilização das TIC não foi realizado no 1ºCEB, uma vez que estes alunos não tinham acesso a material de informática.

Ao longo do nosso enquadramento teórico falamos em promover experiências significativas e motivar os alunos, através das atividades propostas. E foi exatamente isso que tentámos fazer ao longo da nossa prática (cf.anexo 49). Por exemplo, no 1ºCEB, apresentámos aos alunos a estrutura da entrevista e pedimos-lhes que escrevessem, em

pares, uma entrevista ao Pai Natal (sendo um dos alunos o entrevistador e o outro o entrevistado). Depois de a entrevista estar escrita, os alunos dirigiam-se à televisão (construída pela estagiária) e encenavam uma entrevista ao Pai Natal (cf. Anexo 17). Esta atividade fomentou o trabalho de grupo, motivou os alunos e foi ao encontro do que está preconizado nas Metas Curriculares de Português, relativamente à oralidade.

Realizámos, ainda no 1ºCEB, um *puzzle* do mapa de Portugal, dividido em distritos, para que os alunos se sentissem motivados a decorar os distritos (cf. Anexo 16). Tornámos, assim, uma atividade de memorização numa experiência motivadora. De tal modo que os alunos ficavam, por vontade própria, na sala a montar o *puzzle*, durante a pausa para almoço. Sabemos que “(...) students often have limited opportunities to understand or make sense of topics because many curricula have emphasized memory rather than understanding.” (BRANDSFORD, 2000:8) e, por isso tentámos que as atividades de memorização se tornassem mais lúdicas sem, no entanto, deixarmos de referir aos alunos que a memorização também é uma competência necessária.

No 2º CEB, os professores cooperantes afirmavam que os alunos não necessitavam de tantas atividades lúdicas para se sentirem motivados, porque a turma já tinha uma grande motivação intrínseca e uma enorme vontade de saber tudo sobre todos os assuntos. Mesmo assim, realizámos diversas atividades (cf. Anexo 34), tais como atividades de cálculo mental a partir de jogos (exemplo: Loto do cálculo mental, cf. Anexo 40) e realizámos jogos de tabuleiro para rever conteúdos (Cf. Anexo 41), para que as aulas de revisões não fossem tão rotineiras como era habitual.

Falta acrescentar, ainda, que insistimos na interdisciplinariedade, em ambas as valências. Exemplo disso foi a aula de História e Geografia de Portugal, em que falámos de densidade populacional (DP) e aplicámos a fórmula de área (lecionada em matemática) e fizemos uma revisão do conceito de densidade (explorado em Ciências Naturais) para explicar aos alunos o cálculo de DP e as diferenças entre a DP do litoral e a do interior de Portugal.

Com as atividades referidas (e tantas outras não referidas neste relatório) conseguimos que os alunos se interessassem pelas nossas aulas e que criassem connosco um laço afetivo. No entanto, não é suficiente dizer o que fizemos, é preciso avaliar o que foi feito.

2.4. Avaliar

“Avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em função de uma norma de excelência(...)” (PERRENOUD, 1999:11)

Como analisámos na citação acima transcrita, a avaliação é encarada, muitas vezes, como um momento de tensão em que os alunos são rotulados como bons ou maus (ver a reflexão do anexo 13). E, na verdade, era este o sentimento que reinava na sala de aula de 1ºCEB nos momentos de avaliação sumativa. Isto verificou-se, também, no 2ºCEB, uma vez que os alunos estavam a ser preparados para os exames nacionais.

No entanto, esta não era a realidade da sala de aula durante a avaliação formativa, que era constante, nas nossas aulas. Para a realização desta avaliação constante, recolhemos diversos dados que nos permitiram verificar a evolução dos alunos e os seus pontos fortes e fracos (cf. Anexo 31).

No início de cada aula, preocupámo-nos em fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, de modo a avaliar aquilo que os alunos já tinham apreendido. No início da explicação de conteúdos novos, fazíamos uma avaliação diagnóstica, de modo a compreender o que é que os alunos já conheciam sobre aquele conteúdo. “Diagnosticar é um processo avaliativo particular que consiste em estabelecer a amplitude e as implicações do ou dos factores que causam uma dificuldade ou uma inadaptação (...)” (DAMAS&KETELE, 1985:17)

Diagnosticar é um dos seis mecanismos referidos por Ketele&Damas necessários para realizar uma avaliação. Os restantes mecanismos são: enunciar claramente os objetivos da avaliação, enunciar os critérios da avaliação, determinar as informações a recolher, confrontar as informações recolhidas e os critérios opostos e julgar.

A enunciação clara dos objetivos e critérios de avaliação passa por saber por que motivo se avalia (objetivo) e por distinguir os critérios mínimos (o aceitável) dos critérios de aperfeiçoamento (a melhoria). Quanto à determinação das informações a recolher, este é um mecanismo que depende dos objetivos de avaliação. Devemos saber o que queremos avaliar para sabermos a informação que devemos recolher.

De seguida, é essencial confrontar as informações recolhidas com os critérios que desejávamos ver atingidos.

Por fim, resta julgar, ou seja, realizar uma constatação. Constatar aquilo que o aluno atingiu e o que falta atingir. Este julgamento não é sinónimo de avaliação, porque a avaliação não se limita à realização de juízos. Então como são os procedimentos de avaliação?

“Os procedimentos de avaliação devem ser sempre adaptados aos objectivos que a instrução pretende alcançar, e é sempre importante que os professores recolham informação de avaliação que seja válida e fiável.” (ARENDS, 2008:401)

A avaliação, ao longo da nossa prática, foi realizada a partir das atividades realizadas em sala de aula (fichas, atividades lúdicas, explicações orais e escrita de textos).

Esta avaliação foi essencialmente formativa (realizadas no decorrer de todas as aulas) e, pontualmente, sumativa - a avaliação sumativa é o “balanço de toda a informação sobre o aluno, obtida sobre a forma de avaliação informal e/ou avaliação formal durante um dado período de tempo(...) não se esgota numa síntese classificativa(...)” (Correia, 2002:28).

A avaliação formativa funcionou como um “elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo a recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.” (despacho normativo 30/2001). As avaliações realizadas aos alunos permitem compreender a evolução dos discentes e as suas dificuldades ao longo destes meses. Para além disto, segundo o despacho normativo 1/2005, a avaliação contribui para melhorar a qualidade do sistema educativo e promover uma maior confiança no seu funcionamento. Daí que é importante que o professor seja reflexivo (cf. Anexo 50), ou seja, que mantenha uma constante ligação entre a intervenção, a reflexão e a avaliação.

Quanto à avaliação realizada ao projeto de desenvolvimento das TIC, em Ciências Naturais, esta foi realizada através de um inquérito realizado aos alunos e ao professor cooperante (cf. Anexo 28) e visou testar a qualidade do projeto desenvolvido.

Ao longo do nosso estágio, fomos avaliados pelo nosso par pedagógico, pela professora supervisora da ESEPF, pelos professores cooperantes e fizemos, também, uma autoavaliação do nosso trabalho. Esta autoavaliação foi realizada com base nas reflexões que realizámos e nas conversas informais que tivemos com os professores cooperantes.

Os momentos de avaliação foram, para nós, oportunidades de melhoria do nosso trabalho e de reflexão acerca das nossas ações e do nosso papel como futuras docentes.

“A avaliação convida-nos a ajustarmos a nossa metodologia com base na informação actual.” (TOMLINSON, 2008:39)

Foi a realização de uma avaliação contínua do nosso trabalho, ao longo do estágio, que nos permitiu realizar uma análise crítica e melhorar a cada aula a nossa ação.

Considerações finais

“ Um bom professor é também aquele que procura, a cada passo, inovar as suas práticas para melhor chegar a todos os alunos.” (Cardoso, 2013:100)

A citação acima define-nos um bom professor como aquele que procura e inova de modo a chegar aos alunos. Para conseguir chegar aos alunos, é necessário saber como é que estes assimilam a informação e manter com eles uma boa relação emocional. Exatamente por isso, pareceu-nos relevante fazer a articulação entre o processo de aprendizagem dos alunos e a influência dos afetos nesse processo, tanto no 1º como no 2ºCEB. Só foi possível compreender esta articulação a partir do contributo dado pela nossa prática pedagógica.

Agora que chegámos ao final desta etapa, é importante refletirmos acerca do que foi feito e do que não chegou a ser feito, ao longo deste ano.

O estágio em 1º ciclo permitiu-nos detetar as nossas limitações e as nossas melhores capacidades. Quando iniciámos este estágio as nossas expectativas eram elevadas, porque esta é a valência que mais gostaríamos de exercer no futuro.

Ao longo das primeiras semanas pareceu-nos que iríamos ter uma desilusão com a valência, pois sentíamos que as nossas aulas tinham ritmos demasiado rápidos para os alunos com quem estávamos a trabalhar. No início, saíamos muito cansadas e, por vezes, um pouco desmotivadas. No entanto, com o passar das semanas aprendemos a controlar melhor a turma e conseguimos abrandar o ritmo da aula.

Assim, começámos a entusiasmar-nos com as aulas que lecionávamos e os alunos começaram a sentir-se mais confiantes para nos colocarem questões e para fazerem sugestões acerca das aulas.

Quando chegámos ao 2ºCEB sentíamo-nos mais confiantes e preparadas para dar aulas, por isso tudo foi mais simples.

Uma vez que estávamos perante uma turma de 6ºano, que era uma das melhores turmas da escola, sentimos necessidade de rever mais aprofundadamente os conteúdos a transmitir.

Na nossa opinião, conseguimos cumprir os objetivos enunciados na introdução deste documento, porque conseguimos transmitir conteúdos aos alunos, estabelecemos com eles uma ligação emocional positiva, evoluímos sempre com as críticas que nos foram feitas e trabalhamos muito em cooperação com os professores.

Lamentamos o facto de não termos preparado aulas mais dinâmicas, mas as condições da escola não permitiam que os alunos utilizassem qualquer espaço para além da sala de aula e os professores cooperantes pediam sempre que as aulas tivessem um ritmo acelerado que permitisse transmitir o maior número de conceitos possível, dado que, no caso do 2ºCEB, estávamos em ano de exames nacionais.

No decorrer deste estágio, compreendemos a importância da cooperação e percebemos que queremos, como futuras profissionais, estar em constante cooperação com as nossas colegas. Isto porque sentimos que tanto o apoio do par pedagógico como o da orientadora e do grupo de estagiárias nos permitiu evoluir, a partir das críticas construtivas ao nosso trabalho, e nos deu força para ultrapassarmos os momentos mais difíceis de estágio. Nós sabemos que não nos podemos isolar na realização do nosso trabalho, por isso, mantivemo-nos sempre disponíveis para trabalhar com as colegas, com a professora cooperante e até mesmo com as restantes professoras. Porque, como refere Cardoso, um professor de excelência “coopera com os seus pares com vista a chegar a um objetivo comum: fazer com que os alunos aprendam.” (CARDOSO, 2013:76)

Para conseguirmos que os alunos contruissem o seu próprio conhecimento com sucesso, foi muito importante compreender como é que eles aprendem e quais são os fatores que influenciam essa aprendizagem. Por isso, estudámos os diferentes níveis de desenvolvimento (cognitivo e socioafetivo) do ser humano e a influência dos afetos na prática pedagógica.

Para além disto, este estágio permitiu-nos compreender as diferenças entre o 1º e o 2º CEB.

Estas diferenças notam-se, essencialmente, nos alunos (interesses, comportamentos, desenvolvimento), na organização das disciplinas, no relacionamento dos alunos com os professores. A compreensão destas diferenças é, na nossa opinião, uma das grandes vantagens de ser professor com dupla habilitação. Na medida em que o conhecimento das especificidades e das semelhanças das diferentes valências permite-nos compreender para onde é que os alunos vão e de onde é que eles vêm.

Um docente com dupla habilitação auxilia o aluno na transição de um ciclo para o outro, tem uma maior facilidade em realizar interdisciplinaridade e compreende mais facilmente a necessidade de conjugar o lúdico com o trabalho formal.

Como futura docente com dupla habilitação, estabeleci uma ligação entre os exercícios realizados no 1º e no 2º CEB. Assim, analisei respostas de alunos que estavam em diferentes estádios de desenvolvimento, a partir de exercícios semelhantes.

Na nossa opinião, o professor generalista, no 2ºCEB, promove a concertação de atitudes, pois é ele o responsável pela turma na maioria das disciplinas e a sua atitude e as regras que impõe são cumpridas sem que exista tanta discórdia por parte dos alunos.

Em suma, o estágio foi uma experiência enriquecedora que nos permitiu compreender a importância do conhecimento de duas realidades tão distintas e, ao mesmo tempo, tão próximas como as valências de 1º e 2ºCEB. Terminámos este percurso com esperança de que os pais (e a sociedade em geral) mudem a sua opinião acerca do papel da escola (que não é substituir os pais) e, também, com esperança de que os professores (nós, num futuro tão próximo) se sintam responsáveis por atribuir, todos os dias, um valor acrescentado à vida dos alunos (ver anexo 52).

Terminamos a nossa reflexão com uma citação que, na nossa opinião, percorre um pouco todas as preocupações espelhadas neste documento.

“A necessidade da existência de um clima favorável à aprendizagem, no qual os alunos se sentem confortáveis, confiantes e motivados para participar, clima este que, se existir, pode ser a base da prevenção de comportamentos inadequados na gestão da sala de aula.”

(FERREIRA & ASSUNÇÃO, 2003:64)

Bibliografia

APA (2014), *DSM 5. Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais*, 5ª edição, Lisboa: Climepsi Editores.

ARENDS, Richard (2008) , *Aprender a ensinar*. Espanha: Mc-Graw Hill.

AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen (1980), *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.

BELL, Judith (2005) , *Doing your research project*. England:Mc-Graw Hill.

BRANSFORD, John; et al. (2000), *How People Learn: brain, mind, experience, and school*. Washington: Nacional research council.

CARDOSO, Jorge (2013), *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra&Paz.

CARVALHO, Catarina (2014), *A importância da prática na construção da profissionalização*. Porto: ESEPF texto policopiado.

CORREIA, Eugénia (2002), *Avaliação das aprendizagens: o novo rosto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

DAMAS, Maria; KETELE, Jean (1985), *Observar para avaliar*. Coimbra: Almedina.

DUQUE, Olga ;DUQUE, João (2005), *Educar para a diferença*. Braga:Alcalá.

ESTANQUEIRO, António (2009), *Saber lidar com as pessoas. Princípios da comunicação interpessoal*. Lisboa: Presença.

ESTRELA, Albano (1994), *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

FERNANDES, Helena Serra (2002), *Educação Especial – Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação*. Braga: Edições APPACDM.

FRASSINETTI, Paula (1987), *Cartas. Paula Frassinetti*. Itália: Província Portuguesa Sul.

FREIRE, Isabel; BAHIA, Sara; ESTRELA, M^a Teresa; AMARAL, Anabela (2012), A Dimensão Emocional da Docência: um contributo para a Formação de Professores. Universidade de Lisboa, *in Revista Portuguesa de Pedagogia*.

GOMEZ, M^aTeresa; MIR, Victoria; SERRATS, M^aGracia (1993), *Como criar uma boa relação pedagógica*. s/l: Edições ASA.

GOUVEIA, João - *Competências: moda ou inevitabilidade?*. Saber(e)Educar. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º12 (2007), p.31-58.

GUERRA, Miguel (2006), *Arqueologia dos Sentimentos – estratégias para uma educação de afetos*. Porto: Edições ASA.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva (1907), *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.

MESQUITA, Elza (2011), *Competências do Professor – Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo. 1^a edição.

NIZA, Sérgio (2012) *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta-da-China.

PACHECO, José Augusto (1995), *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto editora.

PAPALIA, Diane; OLDS, Sally; FELDMAN, Ruth (2001), *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

PERRAUDEAU, Michel (1996), *Os métodos cognitivos em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

PERRENOUD, Philippe (1999), *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed.

PLANCHARD, Emile (1982), *A Pedagogia contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora.

- POSTIC, Marcel (2008), *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Van (1992), *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RIBEIRO, António; RIBEIRO, Lucie (s/d), *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ROSSETTO, Rosa (1984), *Paola Frassinetti in punta di piedi*. Braga: Livraria Apostolado da Imprensa.
- TOMLINSON, Carol Ann (2008), *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- TUCKMAN, Bruce (2000), *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VILAR, Matos (1994), *Currículo e Ensino: para uma prática teórica*. Rio Tinto: Edições ASA.
- WOLFE, Patrícia (2004), *Compreender o funcionamento do cérebro e a sua importância no processo de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ZABALZA, Miguel (1994), *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Sitografia

Ferreira, A., & Assunção, A. (2013). Problematizar a educação: um testemunho na construção da profissionalidade. *Saber & Educar*, 18, 60-67.

<http://dx.doi.org/10.17346/se.vol18.50>, consultado em 11 de maio de 2015

Projeto educativo PS:

<http://www.perpetuo-socorro.pt/externato/docs/Projecto%20Educativo%20de%20Escola%202012.pdf>, consultado em 10 de março de 2015

Regulamento interno PS:

<http://www.perpetuo-socorro.pt/externato/docs/Regulamento%20Interno%202013.pdf>, consultado em 10 de março de 2015

Unesco (2008) Competências Tic para professores de Ensino Básico:

<http://www.unesco.org/en/competency-standards-teachers>, consultado em 15 de junho de 2015

Ministério da Educação e Ciência:

<http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia.aspx>

Notícia do jornal Público:

<http://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>

Legislação consultada:

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto (Regime de qualificação para a docência, 2º ciclo)

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto (Regime de qualificação para a docência, 1º ciclo)

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro (Define a integração dos alunos com NEE no sistema nacional de educação)

Despacho normativo nº 30/2001, de 19 de julho (Enquadramento da avaliação dos alunos do Ensino Básico)

Despacho normativo 1/2005 (Regula a avaliação dos alunos do EB)

Despacho normativo 139/2012 (organização e gestão de currículos)

Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86)

Metas curriculares

Programa do 1º ciclo