

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico

EDUCAR PARA A ATUALIDADE – DAR VIDA À MUDANÇA

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

Autor: Manuel Augusto da Conceição Garcia

Orientadores: Mestre Pedro Miguel Bastos Ferreira

/Doutora Ana Luísa de Oliveira Ferreira

junho de 2012

Agradecimentos

Em primeiro lugar gostava de dedicar estes últimos cinco anos de aprendizagens a todos os meus familiares que sempre me apoiaram nesta iniciativa.

Aos meus amigos, que também eles me deram força e incentivo para este meu ato de coragem, em especial à Celinha (tia dos meus dois filhos), ao Agostinho e ao Zé Augusto.

A todas aquelas pessoas com quem falei e se disponibilizaram para comigo colaborarem.

A todos os professores... desde a minha 1^a. Classe até aos dias de hoje, por caminharem comigo e partilharem o seu saber.

À minha mãe e à minha irmã (Ermelinda), o meu agradecimento especial, porque sempre me incentivaram a continuar os estudos. Hoje, podem comigo celebrar este percurso complexo e desejado por todos.

À minha esposa e aos meus filhos, a quem dedico a maior parte, ou mesmo por inteiro, este trabalho - pela paciência, com que aceitaram esta minha decisão; pelo estímulo que sempre me deram nos momentos mais complexos.

A todos, Muito Obrigado.

Resumo

O trabalho que a seguir se descreve está inserido no âmbito do relatório de estágio da prática de Ensino Supervisionada I e II no contexto de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, para aquisição do grau de mestre em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório teve como objetivo o aprofundamento teórico acerca do trabalho desenvolvido ao longo destes dois estágios. Tem ainda como propósito dar a conhecer a realização da nossa intervenção educativa, onde se apresentou de uma forma organizada, planificada, concretizada e avaliada, tendo em conta o paradigma do professor reflexivo. Pretendemos, ainda, com este trabalho dar a conhecer, que estiveram sempre presentes preocupações evidentes, de que, as nossas aprendizagens e estratégias pedagógicas fossem de encontro à reflexão sobre a prática, contribuindo e garantindo, de certo modo, o crescimento e o sucesso escolar de cada aluno.

A fundamentação deste relatório foi feita com base em autores de referência, para estes níveis de ensino aqui referenciados.

Descreve-se ainda neste relatório as diversas fases deste desenvolvimento e das práticas vivenciadas, dando a conhecer as características do contexto educativo, estrutura e funcionamento do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, reconhecendo a necessidade da continuidade pedagógica entre estes dois ciclos. Foi uma experiência enriquecedora que nos proporcionou comparar semelhanças e diferenças, entre estes dois níveis, reconhecendo a inevitável continuidade e articulação pedagógicas.

Palavras – chave: Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Ensino do 2º Ciclo do Ensino Básico, aprendizagem ativa, participação, atividades educativas, práticas pedagógicas, professor reflexivo, aprendizagem cooperativa, exercício reflexivo.

Abstract

The work described below is inserted in the report stage of practice Supervised Teaching I and II in the context of 1st and 2nd cycles of basic education, to acquire the master's degree in Education from 1st and 2nd Cycle Education basic. This report aims about the theoretical work along these two stages. It also has the purpose to inform the achievement of our educational intervention, which is presented in an organized, planned, implemented and evaluated, taking into account the paradigm of reflective teacher. It also aims to make known this work, which was always present obvious concerns that our learning and teaching strategies were against the reflection on practice, contributing and ensuring, in a sense, growth and success of each student.

The basis of this report was based on authors of reference for these levels of education referenced herein.

It is also described in this report the various stages of development and practices experienced, presenting the characteristics of the educational context, structure and functioning of the 1st and 2nd cycle of Basic Education, recognizing the need for pedagogical continuity between these two cycles. It was an enriching experience that provided us compare similarities and differences between these two levels, recognizing the inevitable continuity and articulation teaching.

Key - words: Teaching the 1st cycle of Basic Education, Education of the 2nd cycle of basic education, active learning, participation, educational activities, teaching practices, reflective teachers, cooperative learning, reflective exercise.

Índice Geral

Agradecimentos	2
Resumo.....	3
Abstract.....	4
Índice Geral.....	5
Índice de Anexos.....	6
Índice de Quadros.....	7
INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I.....	11
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	11
CAPÍTULO II.....	24
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	24
CAPÍTULO III.....	29
CONTEXTO ORGANIZACIONAL.....	29
2. Intervenção Educativa.....	36
2.1. Observar.....	36
2.2. Planear – Planificar.....	38
2.3. Avaliar	48
3. Avaliação das Aprendizagens.....	50
IV. REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO.....	56
V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
BIBLIOGRAFIA	63

Índice de Anexos

1. Horário Escolar 1º Ciclo do Ensino Básico.
2. Horário Escolar 2º Ciclo do Ensino Básico.
3. Participação e registo na semana da poesia.
4. Planificação do 1º Ciclo do Ensino Básico.
5. Planificação do 2º Ciclo do Ensino Básico.
6. Atividade de Língua Portuguesa com a participação dos pais.
7. Exposição de trabalhos no painel de Matemática.
8. Reflexão sobre a aula “os polígonos” e “código secreto” para atividade de Língua Portuguesa.
9. Registo fotográfico de um trabalho de grupo.
10. Registo fotográfico de trabalho experimental – Funções do Corpo Humano “o aparelho respiratório”.
11. Exposição de trabalhos no painel de Estudo do Meio – Frases sobre: drogas, álcool, tabaco.
12. Construção das bases para as frases sobre: drogas, álcool, tabaco.
13. Colagem e colocação no painel de Estudo do Meio do trabalho final das frases sobre os malefícios das drogas.
14. Grelha de avaliação para a aula “a saúde do seu corpo”.
15. Construção de um livro de grandes dimensões sobre os diversos aparelhos do corpo humano.
16. Apresentação do trabalho final “um livro de grandes dimensões”.
17. Grelha de registo “avaliação formativa”.
18. Apresentação de um projeto “jardim vertical”.
19. Atividade de leitura dramatizada na Biblioteca da Escola “programa de leitura DAKAR de HISTÓRIAS”.
20. Espaço pedagógico do 2º Ciclo do Ensino Básico.
21. Espaço pedagógico do 1º Ciclo do Ensino Básico.
22. Atividade de aplicação para noções de linha poligonal.
23. Atividade de aplicação de conhecimentos sobre sólidos geométricos – construção de sólidos geométricos com hímenes.
24. Atividades de aplicação – Noções de Sequências e Regularidades.
25. Atividades de aplicação – Proporções.

26. Métodos para a aprendizagem da tabuada dos nove.
27. Formas de Avaliação.
28. Atividade desenvolvida através de jogos para obtenção de resultados avaliativos.
29. Aplicação de fichas de avaliação sumativa.
30. Quadro com as principais diferenças entre a avaliação Normativa e a Criterial.
31. Reflexão sobre a importância dos trabalhos para casa.
32. Quadro com a percentagem dos alunos que completam e que não completam as tarefas de casa sob incentivo positivo, incentivo negativo ou sem incentivo.
33. A nossa intervenção pedagógica para a comunidade educativa – peça de teatro - a floresta do raio vermelho.
34. Atividade experimental - Agressões do meio e integridade do organismo; “mãos limpas salvam vidas”.
35. Visita de Estudo “Teatro Rivoli”- peça de teatro – ULISSES.
36. Grelha de acompanhamento da prática pedagógica.
37. Grelha de avaliação sumativa.
38. Organograma Institucional.
39. A intervenção extra curricular – Futebol inter-turmas.
40. Trabalho de (grupo) investigação na Biblioteca da escola.
41. Festa de Natal.
42. Alguns vídeos utilizados durante a intervenção pedagógica.
43. Apresentação de trabalhos feitos pelos alunos.
44. Competência dos alunos à saída do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

Índice de Quadros

- a) Quadro nº 1 - Comparação entre avaliação normativa e criterial.
- b) Quadro nº 2 - Percentagem de alunos que completam e que não completam as tarefas de casa sob incentivo positivo, incentivo negativo ou sem incentivo.

INTRODUÇÃO

O presente relatório individual está integrado no Estágio de Prática de Ensino Supervisionada I e II está inserido no programa da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, com o objetivo de aquisição do grau de mestre em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico. Tem como principais objetivos, compreender as características do contexto educativo, da estrutura e do funcionamento das escolas do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

Os estágios serviram para a realizar a profissionalização, mas também para complementar a formação académica, através de um desenvolvimento mais completo e enriquecedor de observações, preparar o caminho para um desenvolvimento de práticas educativas em contexto real e, ainda, aprofundar o conhecimento de práticas pedagógicas nestes níveis de ensino. Nestes estágios pretendia-se que fossem desenvolvidas algumas competências pedagógicas, que garantissem o crescimento e o sucesso escolar de cada aluno. Como resultado dessas competências pretendia-se: uma intervenção com perspetiva de gestão curricular, conforme decreto-lei nº 6/2001, artigo 2º dos Princípios Gerais, ponto 1, (...) *entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos (...) consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (...)*, tendo em conta uma pedagogia diferenciada, de acordo com os princípios da aprendizagem ativa e participativa, utilizando estratégias que promovam o sucesso escolar de cada aluno; planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa de forma integrada, flexível e de forma intencional; reconhecer a necessidade da continuidade pedagógica entre o 1º e o 2º Ciclos do Ensino Básico; comparar o contexto organizacional do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico.

Estes estágios foram realizados sob um modelo, a partir do qual se pretende superar o défice da qualificação dos portugueses e onde se exige um corpo docente de qualidade, como refere o decreto-lei 43/2007:

O desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores.

Neste contexto, a dupla habilitação, defendida por esta lei, proporciona uma habilitação conjunta para o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

Esta nova abrangência de ciclos de ensino permite aos alunos serem acompanhados pelo mesmo professor por um período de tempo mais alargado.

Os estágios foram divididos em dois semestres. No primeiro semestre, realizou-se o estágio do 1º Ciclo e no segundo, o estágio do 2º Ciclo.

O primeiro decorreu numa instituição de Ensino Particular Cooperativo (EPC), entre os dias 26 de setembro de 2011 e 11 de janeiro de 2012 no concelho de Vila Nova de Gaia e o segundo numa escola E/B 2-3 da rede pública, pertencente a um agrupamento de escolas no concelho de Valongo, entre os dias 6 de fevereiro e 25 de maio de 2012.

O estágio do 1º Ciclo teve lugar numa sala do 3º ano de escolaridade. A equipa educativa do 3º A, era constituída por cinco elementos. A turma de estágio era tutelada pela professora titular de turma, pelo professor que coadjuvava a Educação Musical, pelo professor que coadjuvava a Expressão Físico-Motora, pelo professor de Língua Inglesa e pela irmã que colaborava na Educação Moral e Religiosa Católica. A turma era constituída por 25 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos. O horário de funcionamento praticado nesta Instituição era das 9h às 12:30h e das 14h às 16:00h.

O estágio do 2º Ciclo (6º ano), decorreu em apenas duas salas, embora o ano letivo em questão tivesse onze disciplinas. Todas as disciplinas eram lecionadas por professores diferentes, com exceção da História e Geografia de Portugal e Língua Portuguesa, que eram lecionadas pelo mesmo professor, assim como Matemática e Ciências da Natureza, que também eram ensinadas pela mesma professora. O horário destas turmas poderá ser consultado em anexo. O número de alunos era de 19, por terem na sala um aluno portador de necessidades educativas especiais (N.E.E.).

Nos estágios realizados, e de acordo com as Unidades Curriculares, pretendia-se dar cobertura a algumas competências – transversais e específicas, assim como, aos respetivos resultados de aprendizagem.

Nas competências transversais destacaríamos: o desenvolvimento do pensamento crítico; a comunicação, como estrutura essencial na escrita e na oralidade; a ética e os valores, como reflexão das nossas práticas, e a interação com os diversos membros das comunidades educativas. Já nas competências específicas daríamos destaque a) à caracterização dos estabelecimentos de ensino do 1º e do 2º Ciclos, através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão a atuar em conformidade com os documentos legais; b) intervir numa perspetiva curricular, tendo em conta uma pedagogia diferenciada; c) planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa de uma forma integrada e flexível,

refletindo, adequando e reformulando a ação educativa; d) reconhecer a necessidade da continuação pedagógica entre o 1º e o 2º Ciclos do Ensino Básico.

O relatório inicia-se com a introdução, seguindo-se quatro capítulos. Dentro desta composição estrutural inclui ainda as considerações finais, a bibliografia, a sitografia e os anexos.

Na introdução, dá-se conta dos objetivos destes estágios, das instituições que nos acolheram e das competências que se pretendiam desenvolver ao longo deste período. Segue-se no capítulo I, o enquadramento teórico, onde serão abordadas perspetivas teóricas sobre os contextos em análise (1º e 2º Ciclos). Neste capítulo fazer-se-ão referência a alguns autores, (António F. B. Moreira, Maria do Céu Roldão, Ramiro Marques, entre outros) que sustentaram a reflexão da nossa prática pedagógica.

No capítulo II, daremos a conhecer os procedimentos metodológicos, por nós utilizados, ao longo dos estágios.

No capítulo III, faremos a caracterização dos contextos onde decorreram os estágios, comparando-os, analisando diferenças e semelhanças. Aqui faremos ainda referência à intervenção educativa, assim como à avaliação das aprendizagens. No capítulo IV, faremos a reflexão sobre a construção da profissionalidade, referenciando os aspetos positivos e outros a considerar, futuramente.

Por último, nas considerações finais, faremos uma reflexão crítica sobre a nossa experiência nos estágios, tanto ao nível profissional como pessoal. Abordaremos os métodos que previligiámos, a pertinência das atividades propostas e suas intencionalidades. Devemos ainda como forma de reflexão, interrogarmo-nos, qual a contribuição destes dois estágios para a profissão que pretendemos desempenhar.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A perspetiva teórica para o contexto do 1º e 2º Ciclos, leva-nos a refletir e a procurar compreender, não só os diversos elementos que integram as práticas de ensino, mas, sobretudo a conhecer alguns aspetos pedagógicos e didáticos que os professores utilizam, hoje em dia, em contexto de sala de aula.

Como futuros professores, entendemos que se deve trabalhar na educação para um desenvolvimento sustentável, conscientes de que é necessário fazê-lo desde os primeiros anos de escolaridade.

Nesse sentido, realçamos alguns conceitos relacionados com a educação, quer no 1º Ciclo, quer no 2º Ciclo do Ensino Básico, de forma fundamentada por alguns autores.

Para percebermos melhor o desenvolvimento educacional, e a função que nos cabe como professores, devemos perceber o sentido da educação nestes Ciclos em estudo, e saber o que realmente é educar.

Educar no sentido corrente do termo, é fazer adquirir hábitos, respeitar ordens (...) de tal modo que ser educado possa integrar-se normalmente na comunidade dos seus semelhantes (Dottrens, 1994:32).

Assim, educar, é preparar os alunos no seu desenvolvimento, quer pessoal, social ou emocional. Educar é também ser tolerante e ter afetividade para respeitar o ritmo e as suas diferenças de cada um. É portanto *prepará-los para uma vida de adultos (...)* (Dottrens, 1974:19).

Por outro lado, o professor como educador, e a pensar nos alunos como indivíduos, não pode só pensar numa construção afetiva, mas também deve estar apto a ensinar e a socializar as crianças num contexto de conhecimentos científicos, experimentando novas ideias através de documentos oficiais apresentados pelo Ministério da Educação e da investigação, que vão fazer o aluno e o professor crescerem ao nível do conhecimento. Educar, não é só ensinar, é também aprender.

Se educar é preparar indivíduos (...), como atrás referimos, já ensinar, segundo José Matias Alves (in Roldão) é *acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro. Refere ainda que poderíamos até dizer que só se é professor na medida em que geramos aprendizagens multidimensionais no outro* (Roldão, 2009:11).

Antes de prosseguirmos no enquadramento destes dois ciclos, compreendamos o que é o Ensino Básico no atual Sistema Educativo Português.

O Ensino Básico atualmente incorpora o 1º, 2º e 3º Ciclos,

constituindo o que a Lei de Bases na sua versão inicial (Lei 48/86, de 14 de Outubro) estabeleceu como a formação básica do cidadão, constituindo o aspeto reafirmado nas alterações subsequentes a esta Lei (incluindo a última alteração constante da Lei 49/2005, de 30 de Agosto), e independentemente do facto de a escolaridade obrigatória se estender já para além desses limites [<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino>].

A Educação Pré-Escolar assume-se ainda como a primeira etapa desta Educação Básica, em que às crianças é garantido o conjunto de ambientes formativos e socializantes, assim como, aprendizagens iniciadoras que permitem uma articulação sustentadora da sua inserção no 1º Ciclo.

Para se compreender melhor a estrutura para estes dois ciclos, definem-se a seguir as características para professores do 1º Ciclo e o do 2º Ciclo.

Assim, o professor do 1º Ciclo e de acordo com o disposto na alínea a) do nº1 do artigo 8º da Lei de Bases do Sistema Educativo o ensino no 1º Ciclo é *globalizante e da responsabilidade de um professor único (generalista), com a responsabilidade de gerir globalmente o currículo, podendo ser coadjuvado em áreas especializadas*. Também no 2.º ciclo, e ainda segundo o mesmo artigo na alínea b), *o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de um professor por área* (Lei nº 46/86 de 14 de outubro).

O ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico visa a consolidação e a formalização do desenvolvimento de competências básicas (códigos linguísticos), a Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Plástica. Promove a integração de todas as vertentes do currículo (tecnológico, científico e cultural) e a articulação das aprendizagens do 1º Ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º Ciclo. Visa, ainda, a preparação para uma transição equilibrada para a pluridocência e a progressiva especialização dos saberes.

O ensino do 1º Ciclo é ainda promotor da inserção do aluno na sociedade, assim como, a entrada na comunidade do saber. Este ciclo é mesmo entendido pela sociedade como a base indispensável para todas as aprendizagens futuras.

O 2º Ciclo é a continuação progressiva dos saberes, dando-se aqui início à pluridocência, com áreas de saber mais específicas.

Quer no 1º Ciclo, quer no 2º Ciclo do Ensino Básico, o professor tem que ter sempre o cuidado de analisar as aprendizagens do nível de ensino precedente, assim como ao nível consequente.

Para este enquadramento teórico é de salientar o Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto, que confere o regime de qualificação profissional para a docência, e o Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto define os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico, assim como a Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo e, não menos importante, as Metas de Aprendizagem para o 1º e 2º Ciclos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo determina o caráter universal, obrigatório e gratuito no Ensino Básico, assinalando no artigo nº 7 os objetivos propostos para o 1º Ciclo, assim como lhe cumpre assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses (Ministério da Educação, 2004:11).

Como futuros professores e tendo como base os documentos atrás citados, sentimos que, devemos trabalhar na educação para um desenvolvimento sustentável, conscientes de que é necessário fazê-lo desde os primeiros anos de escolaridade.

Segundo a Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo,

as crianças que, com 5-6 anos, entram na escola, fizeram já, de um modo informal, aquisições linguísticas muito importantes no meio onde vivem e onde intervêm, tendo alargado, consideravelmente, competências que lhes permitem comunicar com os outros (Ministério da Educação, 2004:139).

Daqui resulta a necessidade do professor ter que adaptar o currículo, ou ajustar estratégias dentro da sala de aulas para que o aluno não se “prenda” apenas ao que lhe interessa, mas sim, a todas as tarefas escolares. O mesmo documento salienta, que *na escola, cabe ao professor criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes (Ministério da Educação, 2004:139).*

Deve também e como responsável dentro da sala de aula, construir um currículo que se adapte às necessidades da sua comunidade escolar (sala de aula), embora deva seguir as orientações do Ministério da Educação para aquele ano de escolaridade.

Marques, (1998:98) sobre isto, argumenta: *embora possa haver programas definidos pelo Ministério da Educação, é deixado ao professor uma certa liberdade para reconstruir o currículo e para o adaptar às necessidades da comunidade educativa escolar.*

Para concluir esta perspetiva em relação ao 1º Ciclo, a Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo preconiza o seguinte, sobre a atitude do professor:

*os programas propostos para o 1º Ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagens **ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras** que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno. (Ministério da Educação, 2004:23).*

O 2º Ciclo do Ensino Básico é marcado pela transição entre a infância propriamente dita e a pré-adolescência. Verifica-se nesta faixa etária - entre os dez e os doze anos - um salto qualitativo e quantitativo em relação ao desenvolvimento nestas idades.

As mudanças verificadas vão desde os aspetos relacionais, afetivos de género e cognitivo. Esta é também uma fase de mudanças biológicas que variam de indivíduo para indivíduo.

Os alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico pelas suas características diversas, exigem dos professores uma organização e uma metodologia de trabalho que acolham o meio-termo, ou seja, que incluam a despedida da “infância” e admitam as especificidades do início da “adolescência”. Por isso este ciclo situa-se numa fase de desenvolvimento humano em mudança, pelo que coloca grandes desafios aos professores que trabalham neste ciclo.

Nesta especificidade de ciclo, os professores vão-se encontrar na presença de grupos muito mais heterogéneos, do que aqueles que se verificavam no 1º Ciclo, tendo em conta muitas vezes, alunos reprovados dos anos anteriores. Segundo Moreira (2006:88), baseando-se em estudos de Stuart Hall,

(...) é inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação.

Em relação a estes dois Ciclos temos ainda a referir, que as metas de aprendizagem têm uma importância muito relevante. Este projeto do Ministério da Educação, insere-se na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional e pretende assegurar, uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis [<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino>].

Ainda o mesmo documento refere em relação ao 1º Ciclo que, *é também neste Ciclo que se estruturam as bases do conhecimento científico, tecnológico e cultural, (...), a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber.* Entende-se desta

forma que esta é uma etapa essencial à vida, servindo como base fundamental para todas as aprendizagens futuras. Por outro lado, é de salientar a monodocência neste Ciclo existente e o trabalho a realizar (preparação) para uma transição equilibrada para a pluridocência que se verifica no 2º Ciclo. Assim, podemos dizer que a escola onde estagiámos no 1º Ciclo seguia as Orientações do Currículo Nacional do Ensino Básico e Programas, onde se encontravam explícitos os objetivos das diferentes áreas curriculares, assim como das Competências Essenciais. Já no 2º Ciclo, o Agrupamento de Escola optou por seguir como orientação pedagógica, as Metas de Aprendizagem. Quer num Ciclo, quer no outro, para atingirmos os objetivos a que nos propúnhamos para estas faixas etárias, foi necessário recorrer a planificações centrados nos alunos com objetivos e competências definidas que estimulassem a criatividade e a autonomia dos alunos. Todos os objetivos anunciados e segundo a Organização Curricular e Programas *devem entender-se como objetivos de desenvolvimento, isto é, como metas a prosseguir gradualmente ao longo de toda a escolaridade básica* (Ministério da Educação, 2004:16). Ainda segundo o mesmo documento, e embora o ensino Básico se divida em três Ciclos, não foram definidos objetivos específicos para cada um deles, a fim de se evitarem compartimentações e roturas em todo o processo formativo.

Desta forma, cabe ao professor encontrar estratégias que estejam relacionadas com cada Ciclo e com o seu desenvolvimento, quer intelectual, quer psicossocial. As planificações devem ser elaboradas de acordo com a estrutura curricular nacional, com as necessidades dos alunos, tendo consciência das dificuldades e dos progressos de cada um.

Conhecendo esta realidade, o professor deve acrescentar uma outra realidade; a planificação deve ser feita de forma diferenciada, integrada e flexível, visto que poderemos encontrar nas salas de aulas, alunos que não conseguem dominar todo o saber emergente.

Para que se possa agir no campo da pedagogia diferenciada é necessário antes de tudo ter um conjunto de fatores previamente conhecidos que nos possam garantir que é mesmo necessário aplicar uma pedagogia, que, por vias diferentes, possam atingir objetivos comuns. Assim, Landsheere (in Sá, 2001:7) refere o seguinte: *com esta finalidade, importa adquirir previamente um conhecimento preciso dos alunos: nível de desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e social; conhecimentos, estilo cognitivo, atitudes, valores, interesse.*

Todos os conteúdos estabelecidos nas planificações teriam de estar de acordo com as competências pretendidas para o final de cada Ciclo.

As escolas frequentadas nestes estágios recorriam aos manuais como base para as práticas pedagógicas daquele ano de escolaridade. Além das planificações, também a organização do ambiente educativo é importante.

O professor “vive” na sala de aula. A sala de aula é a sua vida. Em qualquer escola e em qualquer Ciclo os professores e os alunos passam praticamente metade do tempo que o dia tem na escola. Daí a necessidade de sermos organizados com o nosso ambiente educativo. Um bom ambiente educativo está associado a expectativas partilhadas, à motivação, às aprendizagens significativas e deve criar (...) *condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos* (Ministério da Educação, 2004:13).

A organização do espaço da sala de aula é importante e pede-se que seja um espaço pedagógico plural. Uma desorganização estrutural pode pôr em causa a eficiência do ensino/aprendizagem dos alunos.

(Marques, 1985:50) refere que *o espaço pedagógico tem de ser plural, isto é, deve permitir uma diversidade de situações de aprendizagem e, nesta medida, facilitar a cooperação entre os alunos e o acesso a uma pluralidade de fontes, materiais e equipamentos.*

Os espaços utilizados pelos dois Ciclos tinham configurações distintas. No 1º Ciclo do Ensino Básico, as filas das cadeiras e mesas estavam dispostas nas zonas laterais da sala, apenas sete na zona central. Os alunos nesta zona central apresentam-se “isolados” em relação à restante turma. Havia um espaço vazio por trás delas, e, estavam simplesmente frente ao quadro. As mesas de trabalho não proporcionavam um espaço eficiente e suficiente para trabalhar, verificando-se muitas vezes a queda de materiais. Já no 2º Ciclo do Ensino Básico, as mesas encontravam-se por filas dispostas pela área da sala disponível.

Os espaços pedagógicos não se reportam unicamente à disposição das mesas e das cadeiras, mas sim a todo o ambiente de aprendizagem. Richard Arends refere quatro aspetos importantes que nos ajudam a compreender as turmas, dentro desse clima de sala de aula. A disposição é a seguinte: incluem o clima de sala de aula (refere-se ao espírito ou atmosfera geral da sala de aula), as características da sala de aula, os processos na sala de aula e as estruturas da sala de aula (Arends, 1995:129).

Estes espaços, como atrás se referia têm que ser plurais e permitir uma diversidade de aprendizagens, facilitando a cooperação entre os alunos, proporcionando estratégias dinâmicas e motivadoras.

Neste sentido, e de acordo com a Organização Curricular e Programas preparámos com os alunos uma atividade de exploração de técnicas diversas de Expressão Plástica, através da utilização de diferentes materiais. Este trabalho estava de acordo com o programa para este Ciclo, com o interesse dos alunos e estava associado a um projeto de grupo. Os projetos são da responsabilidade do professor e cabe-lhe ir estimulando, progressivamente os alunos para a realização de projetos, que poderão ter uma finalidade prática (Ministério da Educação, 2004:91).

Este projeto tinha como objetivo construir um livro de grandes dimensões sobre os aparelhos/sistemas das funções vitais do corpo humano. O livro foi concluído com a ajuda dos alunos, em pequenos grupos (anexo 9). Esta atividade surgiu da área disciplinar “Estudo do Meio” e pretendia experimentar a aprendizagem cooperativa. Como atrás se referiu, os projetos deverão ter uma finalidade prática e, quando concluídos, atingirem os objetivos para que foram realizados. Viu-se nesta conclusão, a possibilidade de consultar os conteúdos do trabalho sempre que necessário. A importância desta aprendizagem é a de ajudar a promover o comportamento cooperativo, a desenvolver melhores relações grupais entre os alunos e simultaneamente ajudar os alunos na sua aprendizagem escolar. Para John Dewey, *a sala de aula devia espelhar a sociedade como um todo e ser um laboratório para a aprendizagem da vida real* (in Arends, 1995:365). Também no 2º Ciclo do Ensino Básico tivemos a oportunidade de desenvolver atividades de aprendizagem em projetos, os quais surgiram através de conteúdos apresentados em sala de aula. A proposta deste projeto (a horta vertical) aconteceu durante uma aula sobre a importância das plantas para o mundo vivo. Preparámos então uma garrafa de plásticos (vaso) com terra, e plantámos nela algumas plantas. Esta foi o primeiro “vaso” de amostra para a realização da horta vertical com garrafas recicláveis (anexo 12). Estas propostas explícitas nos programas do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, referem que no 1º Ciclo devem começar com atividades experimentais simples, para que sejam eles a explorar, sensorialmente, e a descobrir progressivamente oportunidades de aprendizagem, pelo desenvolvimento da ação.

Este desenvolvimento está associado ao relacionamento entre os alunos, ou seja, o trabalho em equipa, onde podem ser apoiadas as aprendizagens e o poder da motivação de uns em relação aos outros. Sobre o poder motivacional de

relacionamento, David e Roger Johnson (in Woolfolk, 2000: 363), descreve-o desta maneira:

a motivação para aprender é inerentemente interpessoal. É pela interação com outras pessoas que os alunos aprendem a valorizar a aprendizagem por si mesma, a apreciar o processo de aprendizagem e a ter orgulho de sua aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades. Dos relacionamentos interpessoais disponíveis na sala de aula, os colegas podem ser os mais influentes na motivação para aprender.

Todas as situações aqui presentes são da responsabilidade do professor, como promotor de aprendizagens significativas, assim como também promove as aprendizagens curriculares, no contexto de uma escola inclusiva, conforme o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, onde o professor se assume como um profissional de educação, onde *promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável (...) [anexo nº 2 – Cap. III, Integração do currículo, (Ministério da Educação, 2001:5). Já o Decreto-Lei nº 241 /2001 de 30 de agosto refere que o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico desenvolve o respetivo currículo, (...) mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que os fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos [anexo nº 2 – Cap. II, conceção e desenvolvimento do currículo, (Ministério da Educação, 2001:4)].*

Para que essa escola inclusiva aconteça, é necessário que o professor, quer no 1º Ciclo, quer no 2º Ciclo do Ensino Básico, se aceite este desafio. Por outras palavras, o professor, enquanto responsável pela educação de todos os alunos, deve propor-se (e concretizar) a planificar as aulas de uma forma diferenciada. A educação inclusiva visa a equidade educativa, capaz de acolher grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Neste sentido, (Marques, 1985:73) afirma que o *fundamental é ajustar os programas às diferenças individuais manifestadas pelas crianças. Acrescenta ainda, que não se poder admitir, que sejam todas tratadas de forma igual. Quer isto dizer, que a escola deve oferecer currículos diversificados, adaptados às características de cada aluno com necessidades educativas especiais. Sobre estas diferenças cabe ao professor, quer do 1º Ciclo do Ensino Básico, quer ao professor do 2º Ciclo Ensino Básico, observar, agir e avaliar cada aluno de forma diferente, porque cada ser, é um ser diferente. Assim, e voltando aos currículos, Roldão entende, que currículo é um conceito que admite uma multiplicidade de interpretações, entendendo-o cada vez menos prescritivo e crescentemente reconstrutivo (2009:32).*

Já o projeto curricular, a mesma autora refere que este tem uma forma particular e que se constrói e se apropria a uma *situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, (...) para alunos concretos daquele contexto* (Roldão, 2009:32).

Para que isto possa acontecer a Organização Curricular e Programas, no ponto 2, dos Objetivos Gerais do Ensino Básico, reconhece na alínea g) a autonomia das escolas *no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respetivo projeto educativo* (Ministério da Educação, 2004:17).

Desta forma, a equidade educativa deve assegurar a gestão e a diversidade de estratégias que permitam responder às necessidades de cada aluno.

O professor como profissional de educação deve estar atento às necessidades de cada um, de forma a *criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos* (Ministério da Educação, 2004:13).

Ainda segundo o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico *promove a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1º Ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º Ciclo* [Conceção e desenvolvimento do currículo, alínea e), (Ministério da Educação, 2001:4)]. As Orientações Curriculares na estrutura curricular do ensino básico e de acordo com o artigo 3º do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro, não incute apenas esta responsabilidade de articulação ao professor do 1º Ciclo, mas aos professores dos três ciclos de ensino *coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário* (Ministério da Educação, 2004:17).

Todas as tarefas docentes até aqui referidas foram vivenciadas durante a nossa intervenção de estágio nas valências aqui expostas.

Relativamente à nossa intervenção, houve a necessidade de se estimularem atitudes e capacidades para uma reflexão durante o período em que estivemos em observação nestes estágios. O período de observação foi fundamental para entendermos todos os processos educativos adotados nos dois ciclos vivenciados. Foi importante refletir sobre as práticas pedagógicas (conteúdos e metodologias).

Perante isto, entendemos que para ser um bom professor, além de dominar os conteúdos a lecionar, terá também de ser reflexivo.

Schon, (in Woolfolk, 2000:22), acredita que *a marca de um excelente professor não é a capacidade de aplicar técnicas, mas a arte de ser reflexivo.*

Os professores reflexivos são aqueles que são capazes de quebrar as rotinas, são aqueles que são capazes de usar estratégias diversificadas, de inventar outras novas quando necessárias, de avaliar as aprendizagens dos alunos e ao mesmo tempo avaliar a sua própria prática educativa, ou seja, um profissional na sua ampla dimensão educativa (observar, planificar, agir e avaliar). Desta forma foi notória a preocupação em criar atividades aliciantes e motivadoras nas planificações apresentadas, assegurando *que todos possam desenvolver competências definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória* (Ministério da Educação, 2004:18).

Pensamos proporcionar aos alunos, instrumentos de utilização, onde se pudessem verificar aprendizagens significativas, essenciais ao crescimento pessoal e social de cada aluno.

De acordo com a Organização Curricular e Programas, pretendemos, criar as *condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social* (Ministério da Educação, 2004:13).

Durante os estágios foi acontecendo um pouco de tudo, na nossa forma de agir, ou seja, tentámos evitar aulas repetitivas, utilizando uma maior diversidade de atividades, para que o ato de avaliar seja entendido dentro deste processo global dos programas do Ministério da Educação, como uma melhoria e um guia enriquecedor de aprendizagens para o aluno.

Dentro desta perspectiva e de acordo com a Lei nº 31 de 2002, artigo 3º, alínea a) o sistema de avaliação deve ter como objetivo *a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia (...)*. Desta forma, cabe ao professor criar condições de aprendizagem que permitam que o aluno evolua na construção do seu conhecimento. Também o Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto reforça a ideia de que o professor *utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade de ensino, da aprendizagem e da sua própria formação*. A Organização Curricular e Programas de acordo com o artigo 3º do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro, subordina que a *integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem* (Ministério da Educação, 2004:17).

O professor no que concerne às avaliações e para que elas aconteçam deve fazê-lo dentro de uma perspectiva formativa, que permita uma adaptação do ensino às diferenças individuais, observadas na aprendizagem. Este método deve, no nosso entender, ocorrer durante o período de tempo consagrado a uma unidade de aprendizagem (Roldão, 2003:64).

Dentro desta perspectiva formativa, nem só as aulas com programas “tensos” são importantes, o importante, é continuar a apresentar recursos diversos e de qualidade. As aulas, por exemplo com atividades lúdico-didática, proporcionando momentos de aprendizagem descontraídos, mas com interesse pedagógico, são também capazes de atingir objetivos e vencer dificuldades, tendo em conta o desenvolvimento de atitudes responsáveis *que garanta aos alunos a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses* (Dec. /Lei nº 241/2001:5).

Em relação à pedagogia relacional, entendemos que poderá ser extremamente positiva, se na escola o professor *criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades* (Ministério da Educação, 2004:139). Neste contexto, também os trabalhos de grupo são promotores de grandes experiências, quer ao nível da adaptação da criança com os seus pares em contexto de sala de aula, como também favorece o rendimento e a produtividade dos alunos, principalmente aqueles que têm fraco desempenho académico, e além disso poder tornar a escola mais apetecível para os menos motivados. É nesta relação, que os alunos alargam a sua experiência de socialização e as competências que lhes permitem comunicar com os outros. (Ministério da Educação, 2004:139). Esta positividade, ou pontos fortes desta relação, advêm da vontade de querermos encontrar formas de uma nova cultura formativa. Pretendemos deste forma, uma cultura formativa que exceda o ambiente educativo, ou seja uma escola que se caracterize pelas relações positivas e que conduza as aprendizagens para um processo de liberdade, onde os alunos se sintam à vontade, onde possam questionar e intervir num ambiente saudável.

É de realçar neste processo a importância da família, tendo como mediador o professor. Neste momento, a conjuntura familiar está a passar por muitas mutações, que afetam enormemente o papel do profissional. Os problemas hoje apresentados pelas famílias, não se verificavam há alguns anos atrás, e se existiam, eram em pequena escala, referimo-nos aos divórcios e às famílias monoparentais, os quais afetam profundamente o desenvolvimento escolar dos alunos. Devido às mudanças na estrutura familiar, o acompanhamento escolar tem sido, também ele dividido entre as

famílias. Qualquer que seja a situação familiar, o professor deve *promover a informação e orientação escolar e profissional, em colaboração com as famílias* (Ministério da Educação, 2004:15), para poderem participar de forma ativa no processo de aprendizagem do (s) seu (s) educando (s).

Os divórcios foram um exemplo anunciado, para o *deficit* do desenvolvimento escolar de alguns alunos. No entanto, outros fatores poderão apresentar resultados aquém das expectativas, referimos aqui, de minorias ou de crianças de estatuto socioeconómico baixo, - que segundo Haberman, (in Arends, 1995:152), eram servidos por escolas para comunidades pobres e que ele descreveu (1991) como a *pedagogia da pobreza*, que caracterizava o ensino nestas escolas. A sua reflexão é a seguinte:

a pedagogia da pobreza não funciona. Os jovens nem atingem os níveis mínimos de competência para a vida nem são capazes de aprender. (...) Os professores esgotam-se por causa da energia emocional e física que têm que ter para conseguir manter a sua autoridade todos os dias, a toda a hora.

Outras situações análogas também podem acontecer com alunos excepcionais, quer por adquirirem sobredotação ou deficiência. Estas problemáticas levam os professores a pensar cada vez mais em salas de aula com características multiculturais e com diferenciação de aprendizagem. Tendo em conta que nestes casos o professor tenha que pensar numa planificação abrangente de forma a dar cobertura aos casos existentes em sala de aula.

Com base nas observações e nas práticas vivenciadas, considerámos que ser professor implica o conhecimento da sua identidade docente e da sua prática pedagógica, devendo ser reflexivo, para poder analisá-la e desenvolvê-la no sentido pessoal e profissional.

Verificámos que os lugares de estágio foram lugares privilegiados para as aprendizagens dos alunos, mas também encontramos professores com iniciativa para a realização de atividades consistentes, significativas e diversificadas de forma a respeitarem os interesses e os ritmos de cada aluno. Os professores são pontos comuns em ambos os ciclos. O 1º Ciclo do Ensino Básico é globalizante e da responsabilidade de um professor único, já o 2º Ciclo do Ensino Básico, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de um professor por área. Outros pontos comuns nestes ciclos são as provas finais de ciclo (exames nacionais). Estas funcionam,

(...) como um indicador de qualidade para as escolas, para o ajuste curricular e para a implementação ou adequação dos projetos educativos, melhorando assim a qualidade do sistema. As provas devem ser fiáveis e comparáveis de ano para

ano para que esta análise seja a mais precisa possível
[\[http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/sobre-o-ministerio-da-educacao-e-ciencia.aspx\]](http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/sobre-o-ministerio-da-educacao-e-ciencia.aspx).

CAPÍTULO II

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Encontramo-nos na fase final deste ciclo de estudo curso e o que nos têm incessantemente sugerido, é que sejamos rigorosos com as nossas opções metodológicas, tendo em conta toda a adequação e coerência dos processos, bem como o investimento na criatividade, inovação, não esquecendo o exercício reflexivo. De facto, ressalta-nos a necessidade clara de alterar as metodologias excessivamente utilizadas nas escolas por onde temos passado, ou seja, a utilização dos manuais como base das aprendizagens e não como orientadores.

A nossa grande motivação para estas opções metodológicas foram os alunos das turmas em contexto de espaço de sala de aula. Pensámos estruturar atividades de aprendizagem, capazes de envolver os alunos em projetos motivadores de sucesso.

Criámos instrumentos pedagógicos, através das planificações, motivadores de interesse, que mobilizaram os alunos para as aprendizagens. Utilizámos instrumentos diversos susceptíveis de ir ao encontro dos interesses dos alunos, de forma que estes conseguissem um melhor aproveitamento. Nos conteúdos abordados, tivemos o cuidado de apresentar uma diversidade significativa de recursos, para que ajudassem os alunos na construção dos seus conhecimentos. São prova disso: vídeos (anexo 42), jogos (anexo 23 e 28), trabalhos de grupo (anexos 15 e 16) experiências (anexo 10 e 34) ...

Durante estes dois semestres, utilizámos a observação participante e a reflexão sobre a prática como formas de darmos resposta ao atrás citado, efetuando um percurso com características de investigação-ação, escolhendo as metodologias mais indicadas, para dar cobro às necessidades evidenciadas pelos alunos.

Quer da observação, quer da prática vivenciada no âmbito dos estágios, esta investigação pretendeu apenas dar conta das aprendizagens, dos espaços (interiores, exteriores), dos comportamentos, do tempo, do ambiente da sala de aula, das relações entre os pares e os professores, discussões, implicações..., deixando de parte várias áreas como: a psicologia social da educação, o contexto social do ensino, a psicologia das organizações entre outras.

No nosso caso concreto, pretendemos investigar essencialmente as práticas educativas, assim como os documentos institucionais a elas inerentes, numa perspetiva de natureza qualitativa.

A investigação teve como objetivo compreender com algum detalhe, o que em educação é fundamental, ou seja, a observação das opções metodológicas e a análise do contexto escolar, mas pretende ainda influenciar o processo na tomada de decisões através de novas metodologias e de novas recolhas de informação.

Segundo Bogdan (1994:48), os *investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto*, acrescentando ainda que em educação, (...) *a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os lugares em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado (...)*, (Guba, 1978; Wolf, 1978a) (in Bogdan, 1994:17).

A investigação ação não pretende apenas influenciar todo o processo, como atrás, fazíamos referência, pretende também promover a mudança social e que esta seja consistente com as suas crenças, dando sentido à integração de todas as crianças no ambiente educativo. Promover esta mudança social é dar propósito ao título deste relatório *dar vida à mudança - educar para a atualidade*, uma mudança com vida. A mudança que se pretende à qual o título alude, vem de encontro à perspetiva qualitativa de nos tornarmos autoconscientes, capazes de termos certezas sobre nós e tornarmo-nos reflexivos, enquanto agentes educativos.

Neste trabalho, pretendemos além da pesquisa dos documentos Institucionais, que nos levaram à compreensão das suas exigências educativas, verificámos e explorámos também os ambientes complexos das escolas e ambicionamos ainda, ir ao encontro dos projetos realizados ao longo destes dois semestres pelos centros de estágio por onde passamos. Esta diversidade de pesquisa, a que damos o nome de investigação ação, consistiu na recolha de informações que nos fossem úteis para a construção de um ensino mais eficaz, fundamentado no Projeto Educativo da escola e capazes de ganhar uma visão mais ampla sobre os próprios valores de cada Instituição e a forma como eles influenciavam as suas atitudes face a toda a comunidade educativa.

Nesta perspetiva investigativa, Quivy dá a seguinte descrição: *uma investigação é por definição, 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* (Quivy, 2008:31).

Para tal, o presente relatório apresenta um estudo de carácter intensivo para duas valências de natureza qualitativa: a valência do 1º Ciclo do Ensino Básico era constituída por vinte e cinco alunos, sendo que, onze eram do género feminino e

catorze do género masculino e frequentavam o 3º ano de escolaridade, num estabelecimento de ensino particular e cooperativo de cariz religioso; a outra valência frequentava o 6º ano de escolaridade do 2º Ciclo do Ensino Básico e era composta por dezanove alunos, sendo que, nove eram do género feminino e dez do género masculino, numa escola da rede pública (a descrição pormenorizada destas duas valências será concluída no capítulo III, em Contexto Organizacional). Esta amostra serviu-nos para executarmos nestas duas valências, um trabalho com características de uma investigação ação. Esta metodologia consistia num processo de aquisição de informações e de conhecimentos que nos orientassem na melhoria das práticas educativas nos diversos campos de ação.

Desenvolveu-se de uma forma simplificada pensada em três ciclos fundamentais: a planificação, ação, observação, e a reflexão. O objetivo principal desta metodologia foi a reflexão sobre a ação, pensando desta forma, podermos superar a realidade atual.

Nos estágios para a realização desta investigação utilizámos, dois métodos distintos. Numa semana a observação direta e na outra a participante (ação). A primeira baseada na observação visual, como suporte de análise, para que dela adviessem as informações necessárias para a concretização deste trabalho e noutra semana, a ação como forma de experimentar, ou dominar um conjunto de conhecimentos existentes nos programas do Ministério da Educação. Foi desta forma alternada que se verificou o nosso estágio.

Sobre a observação direta, Quivy entende que *os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho (Quivy, 2008:196).*

Este foi o principal método de recolha de informações, no entanto também se verificaram outros dados como, secundários e documentais.

Numa primeira fase, foi utilizada a técnica de análise documental que serviu para uma orientação de metodologias futuras, tendo como base o conhecimento das realidades, nomeadamente através do projeto educativo das instituições, assim como os projetos curriculares de turma. Outros documentos não menos importantes; os regulamentos internos, que nos davam conta da funcionalidade da escola em termos de exigência disciplinar e ainda os projetos curriculares de escola. Em relação aos alunos, o projeto curricular de turma, elucidou-nos de alguns pormenores sobre as dificuldades e potencialidades dos alunos, em termos de aprendizagens e que a partir

daqui, numa segunda fase debruçar-nos-íamos apenas a dados necessários, ou seja, a dados pertinentes.

No caso concreto do estágio realizado no 1º Ciclo do Ensino Básico, procedeu-se à implementação de alguns projetos inseridos em metodologias que possibilitasse os alunos de irem além do seu alcance intelectual. Foram exemplo disso: concursos, desafios matemáticos, projetos, etc. Todas as atividades presentes foram propostas, no sentido de estimular os alunos para as diversas áreas do saber e verificar os conhecimentos e as aprendizagens realizadas ao longo das várias atividades. A participação dos alunos, numa investigação desta ordem e como sujeitos ativos, dependem de uma intencionalidade e de um envolvimento significativo, no sentido de descobrir problemas e encontrar soluções.

Além dos nossos projetos, também existiam projetos nas Instituições que nos acolheram. No 1º Ciclo do Ensino Básico o projeto institucional tinha como tema: *ser relação... em espírito de família*, já no 2º Ciclo do Ensino Básico os projetos eram de uma maior abrangência, tendo em conta a dimensão da escola e os Ciclos que abarca. Neste Ciclo, presenciámos diversas iniciativas, no entanto, referenciaremos aquelas nas quais participámos. Destacamos na semana da Matemática, o jogo da glória, onde incluía, perguntas diversas sobre os vários capítulos a que o manual fazia referência e tinha como objetivo motivar os alunos nas aprendizagens desta área disciplinar e ensiná-los a gostar de Matemática. Presenciámos, também, como atividade da escola, a semana da poesia, na qual participámos com alguns poemas de autores portugueses como, Luís de Camões, Gil Vicente, Fernando Pessoa, entre outros (anexo 3). As visitas de estudo também estiveram presentes, como forma de uma aprendizagem para além da sala de aula. Para além destes registos, verificaram-se outros indicadores, “fotográficos” como forma de registar todos os momentos importantes decorridos durante este período, o que também ajudam a justificar a participação ativa dos alunos nestas iniciativas.

Esta participação ativa pretendeu-se significado, no âmbito dos projetos elaborados pela escola ou por toda a envolvência educativa. A finalidade desta forma de ensinar, sugere que estes trabalhos de projeto estimulem nos alunos um processo consciente de aprender a aprender.

É dentro deste paradigma que o artigo 30º na alínea g) da Lei de Bases do Sistema Educativo, também reforça a ideia de que a formação deve favorecer e estimular a inovação, mas também a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa (ação).

A envolvimento educativa que atrás referimos, pretende dar ênfase a uma sociedade exigente e dinâmica, e que segundo Patrício, numa escola onde exista essa mesma sociedade, ela vai exigir que o professor *observe, reflita e investigue, permanentemente a realidade que está a trabalhar.*

Este autor acrescenta: *não se trata de fazer do professor um investigador, mas de lhe fornecer os instrumentos metodológicos essenciais para introduzir na sua prática pedagógica quotidiana a atitude e o hábito da questionação permanente e metódica da sua atividade educativa (Patrício, 1988:30).*

Refere ainda que *nenhuma sociedade pode ser progressiva sem inovação e sem investigação (Patrício, 1988:30).*

Dos resultados obtidos nesta investigação, salientamos a importância de algumas características que emergem dos projetos. Salientamos o envolvimento significativo e empenhado dos intervenientes na construção de uma aprendizagem partilhada, a abertura de opiniões, a capacidade de escuta, a descoberta de outros caminhos para a resolução dos problemas encontrados, usando a análise e a reflexão como elementos decisivos dos caminhos a realizar. Os projetos desenvolvem-se numa dinâmica própria e caracterizam-se pela sua diversidade, pela interação entre os elementos participantes (alunos e professores), porque um projeto integra todos os elementos fundamentais do ato de educar.

O nosso projeto, não era um projeto específico, isolado, mas sim um projeto global de mudança, que abarcasse uma grande variedade de conteúdos, e que fosse capaz de fazer a diferença. Perante este movimento de renovação e de mudança para o qual os alunos mostraram sempre disponibilidade, entendemos que seremos capazes de promover uma visibilidade mais abrangente do que é ensinar e aprender.

A interação com os alunos nestes projetos e com a restante comunidade educativa permitiu-nos desenvolver uma investigação-ação, que nos possibilitou a aquisição de uma sólida e realista formação para a profissão futura que se aproxima.

CAPÍTULO III

CONTEXTO ORGANIZACIONAL

1. Caracterização do Contexto

Os estágios que aqui se documentam decorreram em instituições distintas: uma de cariz privado, a outra da rede pública. A fim de caracterizar estes dois contextos foi necessária, realizar uma análise detalhada aos documentos das instituições, os quais constituem instrumentos do exercício de autonomia, nomeadamente o Projeto Educativo (PE), o Projeto Curricular de Turma (PCT), o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Regulamento Interno (RI). Foram estes os documentos analisados por nos parecerem de extrema importância, uma vez que neles se refletem um conjunto de valores e normas defendidos pelas instituições e pelas pessoas que delas fazem parte. Temos consciência que existem outros documentos que também são instrumentos importantes de autonomia como, o relatório anual de atividades, o relatório de auto avaliação e orçamentos.

O estágio do 1º Ciclo passou-se numa Instituição de Ensino Particular e Cooperativo (EPC), entre setembro de 2011 e janeiro de 2012 e baseou-se na observação das características e especificidades do 1º Ciclo em contexto educativo. O horário letivo desta instituição era das 9:00h às 16:00h, (anexo 1) com prolongamento até às 17:30h [Regulamento Interno, artigo 45º (2007/2008:27)].

Já o 2º Ciclo do Ensino Básico, realizou-se numa escola pública entre fevereiro e junho de 2012 e tinha objetivos e características idênticas às do 1º Ciclo, dentro de um contexto e estrutura diferentes, de acordo com este nível de ensino. O horário letivo era das 08:15h às 16:45h, conforme horário da turma (anexo 2).

Verificamos, após a leitura dos documentos, que o Projeto Educativo é um documento construído em *benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo*, dando-lhes autonomia, no que concerne à sua tomada de decisões nos domínios da organização pedagógica. (Decreto-Lei nº 75/2008).

Ainda segundo este Decreto-Lei, no ponto 1 da alínea a) do artigo 9º,

o projeto educativo é um documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão (...), no qual se explicam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escola se propõe cumprir a sua função educativa.

Ainda segundo Rodríguez, o Projeto Educativo é um *documento pedagógico, elaborado por toda a comunidade que, com carácter temporal, expressa, a nível realista e concreto, a actividade, em ordem à coerência da acção e organização académica do centro (in Costa:1991:23).*

Este documento apresentava ainda, como principais finalidades do estabelecimento de ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico *a formação integral e a construção progressiva do homem como ser original, livre e responsável, capaz de tomar decisões pessoais coerentes com o seu projecto de vida na perspectiva do respeito e desenvolvimento dos valores humanos e cristãos.* O Projeto Educativo para esta instituição surge, como um guião orientador de todo o trabalho a ser realizado pela Instituição (Projeto Educativo, 2007/2008:1-7).

Este estabelecimento de ensino tem sofrido contínuas alterações na organização da acção educativa que vem desenvolvendo há mais de cem anos. Após a análise do Projeto Educativo e a partir dos princípios orientadores percebe-se a importância dada aos alunos, através da sua atuação pedagógica, onde menciona a preocupação de:

proporcionar processos de aprendizagem diversificados que contemplem as diferentes necessidades dos alunos, que promovam mecanismos de apoio e recuperação para os alunos com dificuldades de aprendizagem, que promovam mecanismos de apoio e intervenção para alunos com dificuldades educativas especiais (NEE), onde fomentem hábitos de trabalho exigente que permitam a cada aluno o desenvolvimento das suas capacidades e dar resposta aos alunos com potenciais de aprendizagem elevados (Projeto Educativo, 2007/2008:17).

Deste modo, este Projeto Educativo evidencia preocupações centradas nos alunos, considerando-os elementos ativos e empenhados, dentro de uma pedagogia diferenciada.

Quanto ao meio envolvente em que as instituições estão envolvidas, o 1º Ciclo do Ensino Básico situa-se na freguesia de Oliveira do Douro, concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto. As suas principais características sócio económicas estiveram ligadas, muitos anos, aos pescadores do Areinho, aos Moleiros, aos Moinhos de Vidro, aos Moleiros de Quebrantões, às Lavadeiras e à agricultura em geral. Atualmente, a sua indústria é muito diversificada. Destacam-se, entre outras, as indústrias de calçado, tintas, metalurgia, montagem de automóveis, imobiliário e comércio em geral.

A proximidade com a cidade do Porto explica o fenómeno da construção de habitações que, presentemente, aqui se está a registar e que fazem-na uma das maiores freguesias da área metropolitana do Porto (Projeto Educativo, 2007/2008:10).

Relativamente ao meio envolvente do 2º Ciclo do Ensino Básico, situa-se na Vila de Campo, no concelho de Valongo. É delimitada a norte por Sobrado, a oeste por Valongo e a este/sul pelo concelho de Paredes. Tem cerca de 1200 anos de História e foi elevada a vila em 2001. Ambas as instituições são descritas pelos projetos educativos, como áreas predominantemente urbanas, tendo boas acessibilidades, servidas por uma rede de transportes públicos bastante significativa, não excedendo os trinta minutos da cidade do Porto. No entanto, a grande maioria continua a utilizar o transporte próprio.

Consta ainda no documento do 1º Ciclo do Ensino Básico que a instituição é um estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo (EPC), a funcionar em regime de Paralelismo Pedagógico com dois níveis de educação: Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico de acordo com os normativos sobre esta matéria e a autorização concedida pelo Ministério da Educação.

Já no que concerne ao 2º Ciclo do Ensino Básico o Projeto Educativo faz referência que esta escola, pertence a um agrupamento de escolas do concelho de Valongo, integra, pela segunda vez, o ensino secundário, numa altura em que a escola obrigatória passou para doze anos, referindo que este,

é um desafio que reforça a convicção do Agrupamento de que o elemento chave de uma escola de sucesso reside na partilha de responsabilidades/ parcerias educativas ao nível de processo de aprendizagem, o que envolve necessariamente um trabalho de equipa incluindo os educadores, os professores, os alunos, o pessoal não docente, ao pais/encarregados de educação e a comunidade (Projeto Educativo, 2011/2014: 3-4).

Este documento faz ainda referência à sua autonomia, dando dimensão ao Decreto-Lei nº 43/89, salientando o regime jurídico de autonomia das escolas;

a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.

A autonomia é uma das “pedras basilares” da comunidade educativa deste agrupamento, empenhada numa aprendizagem mais “dinâmica e com mais sentido” (...). Assim, é importante continuar a trabalhar para que o agrupamento cresça e se transforme numa *instituição curricularmente inteligente* (Leite:2000) ou *instituição aprendente* (Guerra:2000), isto é, uma escola que tem *um modelo de ensino partilhado, um projeto de futuro, um estilo de liderança aceite, e uma cultura valorativa integrada, (...)* (Projeto Educativo, 2011/2014:4).

Ambas as instituições fazem referência nos seus Projetos Educativos, aos princípios e valores em que acreditam, ao meio cultural, caracterização socioeconómico e a localização geográfica. Os documentos caracterizam ainda as instituições ao nível social, meio envolvente, definem os modelos pedagógicos centrados nos alunos e seu desenvolvimento global, a sua organização e ainda os elementos humanos que dela fazem parte, organização e funcionamento. De acordo com o Projeto Educativo, o 1º Ciclo do Ensino Básico tem como tema do seu Projeto Pedagógico *ser relação em espírito de família ... abraçando a floresta*, enquanto a turma, tinha o subtema *magicando pela floresta* (consulta manual do projeto curricular de turma, por não nos ser possível qualquer reprodução).

Todas as turmas deste estabelecimento de ensino iriam participar no projeto. Este projeto pretendia promover um diálogo e uma consciencialização para a proteção da natureza e do ambiente existente na Instituição, em particular, e, no mundo em geral.

Já o 2º Ciclo do Ensino Básico, apresenta o Projeto articulado com o regulamento Interno, e será operacionalizado pelo Plano Anual e Plurianual de Atividades, Projeto Curricular do Agrupamento e pelos Projetos Curriculares de Turmas e dos grupos e pela atividade individual de cada elemento da comunidade escolar e educativa (Projeto Educativo, 2011/2014:55).

O modelo educativo da valência do 1º Ciclo do Ensino Básico é um modelo de orientação cristã e propõe-se a promover o pleno desenvolvimento da personalidade dos alunos, isto é, a sua educação integral (artigo 8º). A instituição além de ser de cariz religiosa está aberta a todos os que procurem a educação que nela é ministrada e oferecida, sem qualquer discriminação (artigo 10º). Todas as competências aqui destacadas têm a finalidade de assegurar o processo de crescimento e de maturação dos alunos em todos os aspetos da sua personalidade, de acordo com os “objetivos da educação integral definida no Projeto Educativo” (artigo 27º).

O modelo que a valência do 2º Ciclo do Ensino Básico adota preocupa-se com o *desenvolvimento global do aluno, numa abordagem construtivista da educação*. A escola assume um *modelo de Escola-Comunidade Educativa*, que por sua vez aposta num *modelo de Professor/Educador reflexivo e crítico*, que com os seus pares e num trabalho de equipa, criem *momentos de reflexão e partilha* no sentido de questionarem as suas práticas diárias (Projeto Educativo, 2011/2014:27). As instituições em estudo proporcionavam sempre que possível o envolvimento e a participação dos pais/encarregados de educação nas atividades escolares dos seus educandos. No 1º

Ciclo do Ensino Básico tivemos essa oportunidade. Os pais foram envolvidos na descodificação de duas perguntas em forma de código, sobre drogas e suas implicações, participando desta forma nos trabalhos de casa dos seus educandos (anexo 6).

Para culminar um dos mais importantes documentos de uma instituição educativa falta-nos referir a existência dos Órgãos de Administração. Seguem-se os Organogramas Institucionais. No 1º Ciclo do Ensino Básico em que estivemos presentes os Órgãos de Governo podiam ser Singulares ou Colegiais, conforme o número de elementos que os constituíssem. Faziam parte dos Órgãos Singulares, a Diretora Pedagógica e a Administradora. Dos Órgãos Colegiais, faziam parte a Entidade Titular, a Direção, o Conselho Escolar e Associação de Pais (Regulamento Interno, artigo 17º, 2007/2008:9).

No 2º Ciclo do Ensino Básico o Organograma do Modelo, Organização e Gestão do regime de funcionamento, faziam parte o Diretor, o Conselho Administrativo, o Conselho Pedagógico e a Associação de Pais (anexo 38).

O Conselho Escolar, o qual também faz parte do Organograma, tem um papel importante no desenvolvimento pedagógico das Instituições pois é constituído pelo diretor/a da instituição, pelo/a diretor/a pedagógico/a, pelo/a assessor/a pedagógico/a, por todos os professores/as/ educadores/as titulares. Este grupo de trabalho reúne ordinariamente todos os meses e, extraordinariamente, sempre que se considerar necessário. Cabe-lhe refletir sobre todos os assuntos de carácter educativo e pedagógico.

O Regulamento Interno como atrás se referenciou, é também um documento importante na organização de uma escola, pois nele devem estar definidas, de forma clara, as regras de comportamento, os vários direitos e deveres de todos os intervenientes no processo educativo (Regulamento Interno, artigos: 29º-33º/p.17-22).

Aproveitando a descrição de Rodríguez (in Costa, 1991:31), o Regulamento Interno é um *Documento jurídico-administrativo-laboral, elaborado pela comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro.*

Já para o Ministério da Educação este documento,

(...) define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico - pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar (Decreto Lei nº 75/2008; ponto 1 da alínea b) do artigo 9º).

Os regulamentos internos fazem ainda constar horários letivos, atendimento aos pais, atividades educativas complementares e extra curriculares, planos de estudos, a ação docente e a realização da Ação Educativa, dando este destaque, ao Plano Anual de Atividades. No atendimento aos pais a instituição do 1º Ciclo do Ensino Básico, recebia os pais/encarregados de educação na hora de almoço. Esta foi a forma encontrada para que os pais pudessem falar com a professora sobre o/s seu/s educando/s, ficando a saber o seu desenvolvimento escolar. É bom frisar que esta relação escola/família é essencial no processo educativo e pode promover o rendimento escolar do aluno.

Em ambas as instituições o Plano Anual de Atividades era considerado como essencial pois constituía um plano de escola de carácter pedagógico, para dar respostas coerentes e adequadas às necessidades educacionais da comunidade educativa.

Desta forma, Costa define Plano Anual de Atividades como um *instrumento de planificação das actividades escolares para o período de um ano lectivo constituindo, basicamente, na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar (Costa, 1991:27).*

Também sobre este documento o Ministério da Educação refere que as planificações das atividades devem ser feitas, *em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução (Decreto Lei nº 75/2008; ponto 1 da alínea c) do artigo 9º).*

Um documento não menos importante e essencial para o conhecimento das especificidades das turmas é o Projeto Curricular de Turma (PCT). Este documento quer duma ou de outra instituição, tinham como objetivo, o desenvolvimento global dos alunos, *contribuindo para a formação de futuros cidadãos livres, ativos, críticos e aptos a viver nesta, cada vez mais exigente sociedade (Projeto Curricular de Turma, Agrupamento de Escolas de Campo; 2011/2012:2).* É de realçar que as turmas em estudo eram heterogéneas, partilhavam, como atrás se referia dos mesmos interesses, enquanto turma, no entanto verificavam-se ritmos de aprendizagem diferentes. Os ritmos mais subjugados e notórios verificavam-se no 2º Ciclo. Para colmatar certas desigualdades por vezes recorria-se a trabalhos de grupo.

Nestas turmas a grande maioria dos alunos vive com os pais, obtendo o apoio necessário para o acompanhamento escolar.

A turma do 1º Ciclo do Ensino Básico era constituída por 25 alunos do 3.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

No que respeita ao género dos alunos, no momento de estágio, era constituída por quinze rapazes e dez raparigas, apenas sofrendo neste início de ano letivo uma alteração numérica, passou de vinte e seis alunos para vinte e cinco. Na sua generalidade, tratava-se de um grupo oriundo de famílias de um nível socioeconómico médio e o médio alto.

No 2º Ciclo do Ensino Básico a turma era constituída por vinte e um alunos matriculados no 6º ano de escolaridade. Onze são do sexo masculino e dez são do sexo feminino. Na sua generalidade, tratava-se de um grupo oriundo de famílias de um nível socioeconómico que se situava entre o médio e o médio baixo *a grande maioria, são trabalhadores por conta de outrem, encontrando-se em claras situações de trabalho precário* (Projeto Curricular de Turma, 2011/2012: 4). Desde que começámos o estágio a turma estava constituída por apenas dezanove alunos, que se manteve até ao final.

Esta turma tinha um número reduzido de alunos, por se encontrar nela incluído, um aluno portador de N. E. E (Necessidades Educativas Especiais).

O aluno por sofrer da Síndrome de Asperger, e apresentar grandes alterações comportamentais, está integrado na Educação Especial, passando a beneficiar do Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro.

Durante a nossa presença em estágio o número de aluno nunca se alterou, mantendo as dezanoves iniciais.

É ainda importante realçar que,

a maioria dos pais dos alunos do 2º Ciclo têm um nível académico baixo. Oito encarregados de educação finalizaram apenas o 1º ciclo e oito finalizaram o 2º ciclo. Apenas dois encarregados de educação prosseguiram estudos para além do 9º ano de escolaridade. A maioria concluiu o ensino básico obrigatório (9º ano de escolaridade) (Projeto Curricular de Turma, 2011/2012: 4).

No 1º Ciclo do Ensino Básico, o perfil sócio económico era um pouco diferente. Os pais na sua maioria eram licenciados, ou trabalhavam por conta própria, podendo considerar-se em termos económicos um grupo da classe média alta.

Sobre este grupo não temos referências bibliográficas informáticas por nos terem sido vedadas as reproduções ao documento. Apenas nos foi permitido fazer consulta presencial.

Após a análise dos documentos abordados neste capítulo, ficamos a compreender toda a envolvência interna (e implicações externas) de cada instituição.

2. Intervenção Educativa

2.1. Observar

O professor na sua intervenção educativa deve ter diversos fatores que o ajudem a tomar decisões individuais e pessoais constantes, que regulem a sua prática educativa. Estas decisões devem estar pautadas por normas coletivas, conforme documentos institucionais, como já tivemos oportunidade de referir.

Desta forma é importante realçar que para além destes documentos também se tenha em consideração as orientações que o Ministério da Educação preconiza, em Organização Curricular e Programas que,

ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para os alunos realizarem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno (Ministério da Educação, 2004:23).

Para que possamos dar cobertura a esta intencionalidade educativa, o professor terá de passar por um processo reflexivo de observar, planear, agir e avaliar.

Este foi um processo pelo qual passámos durante os estágios realizados nas duas valências e que considerámos imprescindível para a prática educativa.

Para que possamos distinguir, o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno, daremos prioridade à etapa da observação. Partindo desta etapa, poderemos conhecer melhor os interesses e as necessidades de cada um.

Observar define-se como *olhar com atenção para, ou ver, examinar, ou ainda seguir as fases de* (Costa e Melo, 2005:1199). No nosso caso a observação servirá para avaliar uma determinada ação. Permite-nos encontrar resultados para que possamos adequa-los, a um determinado contexto educativo. Observar passa então por conhecer e adequar o processo educativo à realidade das nossas turmas. Observar era portanto a grande prioridade inicial deste estudo. Serviu para tomar os primeiros contactos com os alunos, com o espaço pedagógico, rotinas e com a restante comunidade educativa. Seguindo o significado de observar, realçamos que *seguir as diversas fases de*, significa acompanhar o aluno nas suas diversas etapas. Assim devemos, (...) *tomar em consideração as necessidades dos alunos, de forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos (Ministério da Educação. 2004:18).*

O espaço pedagógico foi o mais detalhadamente observado, pois era nele que se passava a maior parte do tempo, intervindo num processo de formação e desenvolvimento, de acordo com a necessidade dos alunos.

Este espaço sofria de quando em vez, algumas alterações, principalmente quando trabalhavam em grupo, ou, Expressão e Educação Plástica (anexo 12).

A organização do espaço da sala de aula é importante e pede-se que seja um espaço pedagógico plural. Uma desorganização estrutural pode por em causa a eficiência do ensino/aprendizagem dos alunos. Marques refere que, *o espaço pedagógico tem de ser plural, isto é, deve permitir uma diversidade de situações de aprendizagem e, nesta medida, facilitar a cooperação entre os alunos e o acesso a uma pluralidade de fontes, materiais e equipamentos (1985:50).*

Esta diversidade de situações de aprendizagem deve possibilitar à criança o uso de diferentes formas de expressão, onde se destaca a importância da arte e das experiências artísticas.

Giovanni, citada por Rabitti, *arte significa ter mais linguagens e mais linguagens significam diferentes formas de ver e representar o Mundo. Queremos que as nossas crianças tenham mais do que uma imagem de uma coisa (1994:71).*

Alega ainda que, *quantas mais formas de linguagem se introduzirem (música, dança, drama, pintura, etc.) mais rica a escola será (1994:72).*

Comparativamente as turmas, devido ao seu estado de desenvolvimento, tinham comportamentos distintos, quando se organizavam para trabalhos de grupo.

A turma do 1º Ciclo quando se apresentava em cooperação educativa nas aprendizagens, ou seja, em trabalhos de grupo, tinha uma postura mais desorganizada, mas mais interessada do que a verificada no segundo ciclo. É de realçar que devido ao seu estágio de desenvolvimento o 2º Ciclo era um grupo mais falador.

Durante esta fase do estágio “observação” a atenção foi focada nas necessidades e interesses dos alunos, na forma como se relacionavam entre si e com os outros. Verificámos que no 2º Ciclo os alunos estão mais conscientes do sucesso individual, e que esse objetivo depende deles. Durante a observação deparámo-nos com a recusa de um aluno em participar num trabalho de grupo, por este não estar constituído por elementos do seu agrado. Era um aluno que não apresentava dificuldades e entendia que o sucesso dele naquele trabalho teria que o repartir com os restantes membros do grupo que estão com maiores dificuldades. Este tipo de aluno prefere a estrutura competitiva. Estas situações dificilmente acontecem na faixa

etária em que o 1º Ciclo está inserido, devido à vontade que têm em colaborar com os seus pares.

Tivemos oportunidade de observar crianças portadoras de N.E.E. (Necessidades Educativas Especiais), nomeadamente com dificuldades de aprendizagem e outros com hiperatividade.

O que aqui foi observado não veio interferir com a intervenção do estagiário visto, não ter sido necessário qualquer alteração ao nível destes alunos, nas planificações futuras.

Em termos comportamentais os alunos entre os dois ciclos apresentavam comportamentos idênticos durante as atividades de consolidação ou conhecimento de novos conteúdos.

Desta forma, entendemos a observação como essencial nas duas valências, por se tornar uma mais-valia como preparação para a nossa forma de planear/planificar, que se apresenta na etapa seguinte rumo, à intervenção educativa.

2.2. Planear – Planificar

Por que razão os jovens professores que são bem formados pelas escolas (...) conhecem em profundidade modelos de ensino muito progressistas, que possuem notável espírito inovador (...), estão, ao fim de poucos anos, a fazer o mesmo que os demais (...) (Zabalza, 2004:47).

Se queremos dar uma nova dimensão ao ensino, e se queremos educar para a atualidade, ou seja para os tempos de hoje, dando vida à mudança, teremos que pensar nestas duas fases consecutivas e interdependentes como ponto de partida para os temas de aula. Educar para a mudança, não implica abandonar os conteúdos propostos pelos manuais que seguem os programas do Ministério da Educação, mas sim encontrar no tema da aula algo relacionado com a faixa etária e com o desenvolvimento psicossocial dos alunos.

Em suma planear é ter uma ideia para a aula. O dicionário profere que planear é *definir antecipadamente um conjunto de ações ou intenções, é ter algo como intenção* [<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=planear>].

Estas ideias ou intenções podem passar por uma imagem encontrada numa revista, numa música de fundo enquanto se lê um texto como aconteceu no estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico, vídeos e outros.

Depois de conhecermos as turmas em aulas de observação e como planeado no programa de estágio, foi-nos proposto planear aulas de intervenção em contexto de 1º e 2º Ciclo, de quinze em quinze dias.

Sabemos que devemos definir estratégias adequadas, para que de uma forma global, possamos atender a grande maioria da turma. Devemos pensar, que temos a responsabilidade de preparar as aulas em função das necessidades da turma, mesmo que tenhamos, num ou outro caso, enveredar por uma pedagogia diferenciada.

Pensar numa pedagogia diferenciada, é ajustar o processo educativo e as suas intencionalidades, àqueles que apresentam carências, que são diferentes. Não se agirá desta forma por uma tolerância, mas sim para proporcionar um ambiente de bem estar, valorizando-a e transformando-a numa mais-valia sob o ponto de vista educativo e social. Quando pensámos alterar as nossas intenções educativas, não o fazemos apenas a pensar naqueles que têm dificuldades, mas também para aqueles que apresentam o outro extremo, os sobredotados. Sobre esta temática Woolfolk escreve o seguinte: *ambos os grupos necessitam de professores que entendam suas necessidades particulares* (2000:115). Por isso, quando preparamos as aulas, devemos fazê-lo a pensar nos alunos. Temos que as preparar, para a aceitação e para o respeito pelas diferenças individuais.

Também o Ministério da Educação nos Princípios Orientadores da Ação Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico refere que,

distinguimos, de entre outras, o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; (...); o estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes; (...); a criação, enfim, de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral (Ministério da Educação, 2004:24).

No que respeita à planificação, esta processava-se de quinze em quinze dias, fazia parte das ideias atrás descritas. É nesta fase que se desenvolve o plano das intenções pedagógicas tendo como base o programa do Ministério da Educação de ambos os ciclos e as Metas de Aprendizagem a eles associados.

As planificações entre um e outro ciclo apresentaram estruturas distintas.

No 1º Ciclo do Ensino Básico, as planificações tinham como parâmetros: objetivos, conteúdos programáticos, estratégias/atividades, recursos humanos e materiais e horário previsto, pois estes não eram aplicados com rigor ao contrário do que acontecia com o 2º Ciclo (anexo 4). No 2º Ciclo do Ensino Básico, a planificação segue um modelo idêntico, apenas se fazia notar a alteração dos objetivos, pelas metas de aprendizagem (anexo 5). Nesta planificação acrescentamos apenas a forma social de trabalho, que não se fazia representar na planificação do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Planificar para Clark e Peterson (in Zabalza, 2003:48), é (...) *o conjunto de processos psicológicos básicos através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referências que guie as suas ações.*

O professor usufrui de uma grande liberdade na hora de construir um plano de aula. Esse plano deve ir de encontro às necessidades dos alunos, mas também devem estar presentes as exigências do programa ministrado pelo Ministério da Educação. Contudo, numa planificação há certos itens básicos que devem ser observados e merecem algumas considerações. O primeiro passo, a ter em conta nas nossas planificações, foi a escolha do tema de aula, porque foi a partir dele que todo o plano se elaborou. Depois pensámos na diversidade, de modo a contribuir para o desenvolvimento global da criança, e para uma maior igualdade de oportunidades.

Planificar implica, portanto, criar estratégias flexíveis para que cada material selecionado abranja com sucesso, os objetivos e as competências selecionadas para essa aula. A estratégia deve ser elaborada de forma a manter a atenção e a motivação dos alunos durante toda a aula.

Pensámos preparar as aulas, para aprendizagens significativas, centradas nos alunos, tendo-nos afastado um pouco das solicitações dos objetivos solicitados pela sociedade, ou seja, levar os alunos a atingirem classificações elevadas, para atingirem no futuro uma boa colocação profissional.

Deste modo, as planificações devem ir de encontro às necessidades dos alunos, tendo consciência das dificuldades e dos progressos de cada um.

No culminar deste capítulo devemos confessar que planificámos sempre as aulas, com uma questão dentro de nós, “para quê?”. Fizemo-lo a pensar nas nossas aspirações, no que acreditávamos, e no que elas representavam, como objetivos ou metas a atingir por parte dos alunos. Foram também marcos de intervenção e inovação, que nos encaminharam, pensamos nós, para um futuro melhor.

Também as fizemos a pensar em nós, nas nossas próprias necessidades. Com elas reduzimos a ansiedade, ou seja, tornamo-nos mais seguros e mais confiantes.

É fundamental realçar que as planificações nem sempre foram cumpridas na íntegra, pelo facto de serem entendidas como flexíveis, adaptando-as ao ritmo dos alunos e às situações inesperadas. Antes de terminar este item da planificação temos que referir que as aulas nunca tiveram diferenciação pedagógica. Foram sempre preparadas com alguma antecedência, conforme sugerido pelo nosso supervisor de estágio.

Depois de colocar nas planificações as intenções pedagógicas e todo o plano de ação, cabe ao professor/a por em práticas todas as propostas de trabalho.

As propostas de trabalho que se seguem no item agir - intervir, devem ser exigentes, centradas no aluno, de forma a levarem-nos a pensar, a refletir e a torná-las cada vez mais motivadas, participativas e capazes de se converterem em pessoas com poder de argumentação, dentro das suas capacidades.

Agir - Intervir

É fundamental planificar, para que as propostas de atividades apresentadas sejam exigentes no momento de intervir. Toda a ação educativa deve estar centrada nos alunos de forma a proporcionar-lhes momentos aprazíveis e motivadores, capazes de os encaminhar para o sucesso escolar. Durante o estágio e em ambos os ciclos foram muitas as atividades realizadas, entre as quais algumas em casa com a colaboração das famílias. A relação escola/família é extremamente importante e é-lhes *reconhecido o direito de participação na vida do agrupamento de escolas ou escola não agrupada*, através do Decreto-Lei nº 75 de 2008, artigo 47º, na participação escolar dos seus educandos.

O envolvimento dos pais/encarregados de educação pode assumir as seguintes formas: supervisão do trabalho de casa dos estudantes; distribuição de informação aos professores sobre os seus educandos e atuação como auxiliar dos professores na sala de aula (Marques, 1985:44/45).

Dadas as temáticas, um ou outro aluno fazia pesquisa em casa com os pais, que posteriormente mostravam à turma. Este caso que aqui exponho é referente a uma aluna, que após uma aula de Matemática, onde o tema era os polígonos, quis saber o nome de um polígono de cem lados, reconhecemos que naquele momento não conseguimos satisfazer a curiosidade da aluna. Prometemos fazê-lo na aula seguinte.

No dia seguinte, nem foi preciso pronunciarmo-nos sobre o assunto, porque uma aluna, além de levar o nome, levava também (...) numa folha de cartolina, polígonos de cem e mil lados com as respetivas características. Foi um momento extraordinário, pois é nestes pequenos gestos que vimos que o nosso trabalho produz efeitos nos alunos (anexo 8 - reflexão nº 4).

Os pais puderam ainda dar o seu contributo noutras situações, em permanente relação com a escola. Desta vez os pais em colaboração com os filhos numa atividade de Língua Português, ajudaram os filhos a descodificar frases, que serviriam de perguntas (anexo 6). A estas perguntas deveriam dar as respetivas respostas, para

que os filhos elaborassem um texto. Esses textos foram mais tarde lidos na sala de aula pelos seus autores. Pareceu-nos que esta atividade foi de extrema importância para os alunos, porque iriam por à prova a capacidade intelectual dos pais. Como eles sabiam como as decodificar, “o código era o abecedário, mas os alunos não poderiam revelá-lo aos familiares (...) (reflexão 4 - anexo 8) iriam observar como os pais ou restantes familiares se desembaraçariam de tal obstáculo. Os alunos no dia seguinte comentaram as dificuldades.

A nossa forma de preparar as aulas foi estruturada dentro do modelo diretivo, como era habitual acontecer com os professores cooperantes (titulares de turma), embora se fizessem notar alguns ajustes de outros modelos pedagógicos, privilegiando os conteúdos contidos nos manuais de cada ano de escolaridade.

É um modelo que dá ênfase às planificações. Cada professor deve intervir de acordo com o plano de aula que preparou. Nele deve conter objetivos, estratégias, atividades de aprendizagem, materiais auxiliares e instrumentos de avaliação.

Este modelo além de ter preocupações com os objetivos de natureza académica realça: o uso estruturado do tempo; a planificação pormenorizada das aulas; o acompanhamento cuidado do progresso; o envolvimento ativo dos pais.

A aplicação deste modelo deve-se à preocupação dos seus criadores, em promoverem o crescimento das crianças nas áreas académicas de tipo cognitivo (Marques, 1985:42-44). Perante estas descrições, poderemos acrescentar que este modelo recorre de uma forma sistemática aos manuais escolares.

Durante as intervenções de estágio, para contrariar esta tendência, tivemos a oportunidade de apresentar outras estratégias, como mais à frente faremos referência. Assim, se o professor,

se limitar a segui-los, em vez de usá-los, e discuti-los com os seus pares – alimentam o «não pensamento» pessoal do professor, e fazem da escola uma instituição pouco reflexiva e muito imobilista, que cada vez tem menos sucesso naquilo que faz. A isso se pode, portanto chamar o insucesso de escola, bem mais do que ao falhanço escolar dos alunos, de que falamos como se fosse uma doença a eles apenas imputada, ou às famílias e meios de onde provêm (Roldão, 2003:45).

Quer no 1º Ciclo, quer no 2º Ciclo, todas as áreas curriculares disciplinares visavam responder a um conjunto de aprendizagens, que estivessem de acordo com os objetivos, metas de aprendizagem e competências explícitos nos programas do Ministério da Educação. Para o Ministério da Educação e durante os três ciclos do Ensino Básico, *não foram definidos objetivos específicos*, para evitar roturas ou compartimentações indevidas na sequência do processo educativo, que se pretende

integrador. Os objetivos aqui enunciados *devem entender-se como objetivos de desenvolvimento (...), ao longo de toda a escolaridade básica* (Ministério da Educação, 2004:16).

Assim, objetivos são *aquilo que pretendemos que o aluno aprenda, numa dada situação de ensino e aprendizagem, e face a um determinado conteúdo ou conhecimento* (Roldão, 2003:21).

No que diz respeito às competências,

referimo-nos ao saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles (Roldão, 2003:20).

Pelo seu conjunto, damos corpo ao currículo e *para um dado currículo (...) é forçoso conceber um programa, uma sequência, uma estrutura (...)* (Roldão, 2003:28).

Os programas nestes ciclos estão distribuídos por áreas disciplinares, e lecionados com formatos distintos.

Assim, no 1º Ciclo do Ensino Básico, todas as áreas disciplinares podem ser lecionadas pelo mesmo professor/a, o que não acontece no 2º Ciclo do Ensino Básico.

No decorrer do nosso estágio foram então diversas as formas de aplicação das nossas práticas pedagógicas.

Ao longo dos estágios, utilizamos estratégias de ensino aprendizagem diversificadas, que mobilizaram o interesse dos alunos para o seu conhecimento científico. Em ambos os ciclos todos os conteúdos abordados tiveram sempre o cuidado de apresentar uma diversidade significativa de recursos, para que ajudassem os alunos na construção das suas aprendizagens. Utilizámos livros com literaturas diversas, vídeos, internet (construção de banda desenhada), power-point, elaborámos um livro de grandes dimensões com os órgãos e as diversas funções do corpo humano, utilizámos metodologias experimentais (com publicação nos blogues das turmas), jogos didáticos, trabalhos de grupo, representação teatral, dentro e fora, da sala de aula, debates, etc. No 1º Ciclo do Ensino Básico tivemos ainda a oportunidade de organizar e realizar um jogo de futebol inter-turmas, como forma de aproximação para uma relação de *respeito a cada um e a outros* (Projeto Educativo, 2007/2008:9).

Em todas as áreas disciplinares seguimos a programação através dos manuais, e além disso, usámos materiais e estratégias consultadas de acordo com os programas estipulados pelo Ministério da Educação, fazendo, as alterações e adaptações, que nos pareceram pertinentes, de acordo com a necessidade dos alunos. Soubemos aproveitar os recursos que os espaços físicos nos ofereciam. Os

quadros interativos que se encontravam nas salas de aula de ambos os ciclos, serviram-nos de apoio às nossas intervenções. Nas intervenções de estágio, aplicámos recursos diversos, que se destacaram nos conteúdos seguintes: as funções do corpo humano: excretora, função digestiva, função respiratória... , a acompanhar estas temáticas foram apresentados: power-point, vídeos (anexos 42) e experiências (anexo 10).

No final da apresentação de todas as funções do corpo humano, foi construído, com a ajuda dos alunos, um livro de grandes dimensões, pelo qual poderão fazer consultas sobre essas mesmas funções, sempre que o desejarem, ou esclarecer alguma dúvida. As experiências que realizámos e com a colaboração da professora cooperante, foram colocadas no blogue da turma, para que os pais também pudessem partilhar das atividades desenvolvidas na sala de aula [<http://ossardoezinhosdalili.blogspot.pt/>].

No 2º Ciclo do Ensino Básico, a construção do blogue foi feita por nós, precisamente com o mesmo objetivo. Colocámos: vídeos, experiências entre outros assuntos. Da parte dos alunos, recebemos diversos comentários sobre as atividades, o que nos trouxe grande satisfação [<http://6datividadessemfronteira.blogspot.pt/>].

Abordámos ainda o tema – os perigos do consumo do álcool, tabaco e outras drogas (anexo 11).

Neste trabalho, dividimos a turma em três grupos, para fazerem frases sobre o tema em questão para o painel de Estudo do Meio (anexo 12 e 13).

Previligiámos os trabalhos de grupo em ambas as valências, pois estes *forneem o apoio social e a sustentação de que os alunos necessitam para levar a aprendizagem adiante* (Woolfolk, 1998:308).

A obtenção dos resultados foi apresentada em forma de grelha e posteriormente analisados em gráfico na aula de matemática do dia seguinte, promovendo a (articulação) entre estas duas áreas do saber (anexo 14). Seguiu-se outro projeto, este, tinha como objetivo construir um livro de grandes dimensões sobre os aparelhos/sistemas das funções vitais do corpo humano (anexo 15). Este livro foi concluído com a ajuda de todos os alunos, em pequenos grupos (anexo 16).

No seguimento desta área de estudo abordámos ainda, com os alunos em forma de debate, os efeitos maléficos do álcool e de outras drogas, assim como do tabaco. Falámos das alterações de comportamento no ser humano e das doenças resultantes dos abusos da sua utilização. Deste estudo, resultou também um trabalho cooperativo.

Cada grupo faria quatro frases de diferentes temas, para serem colocadas no painel da sala referente ao Estudo do Meio.

Abordámos ainda temas que merecem algum destaque pela sua importância: os primeiros socorros, usos, costumes, tradições e festas tradicionais de cada região de Portugal.

No 2º Ciclo também foram possíveis os trabalhos de grupo. Fizemos os “problemas de Matemática vão a concurso”, onde se pretendia a interação social, responsabilidade pelas aprendizagens uns dos outros. Neste trabalho não foi permitida a utilização da máquina de calcular, logo foram encontradas algumas dificuldades. Os resultados finais também se apresentaram numa grelha para posterior avaliação (anexo 17).

Apresentámos, também, um projeto de jardim vertical, no entanto não se chegou a concretizar na sua totalidade por questões logísticas (anexo 18).

Para além destas temáticas já referenciadas também noutras áreas se fizeram aplicações de grande interesse didático, referimo-nos ao Plano Nacional de Leitura.

Segundo, a DGIDC (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular) todas as escolas deverão ter em conta na disciplina de Língua Portuguesa e em contexto de sala de aula, leitura de textos, conforme Plano Nacional de Leitura [<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>].

Nesta particularidade, a turma tinha o plano de leitura em curso com o livro de Sophia de Mello Breyner Anderson “a floresta”, Na parte final do estágio, estavam a finalizar a obra de Saint-Exupéry “o príncipezinho”.

No 2º Ciclo do Ensino Básico, fizeram a leitura da obra de Maria Alberta Meneses “Ulisses”. No seguimento da abordagem a esta obra, fizeram uma visita de estudo ao Teatro Rivoli no Porto, para assistirem à peça de teatro com o mesmo nome (anexo 35).

As visitas de estudo são estratégias que estimulam os alunos dado o seu carácter motivador que constitui a saída do espaço escolar e ao mesmo tempo consideradas fundamentais, no processo de ensino aprendizagem. São também meios utilizados pelos professores para atingirem determinados objetivos, ao nível das áreas disciplinares e dos temas que lecionam.

Para além desta interligação teoria/prática e segundo Mouro (in Almeida, 1998:51).

todos os professores sentem que, ao longo das suas aulas, quando lecionam determinados conteúdos, o espaço físico da aula é limitador da compreensão de determinado assunto. A ideia que os professores sentem é que as suas aulas se

poderiam prolongar para além do espaço físico onde são habitualmente desenvolvidas actividades.

Durante o nosso estágio tivemos ainda a oportunidade de acompanhar a leitura de outras obras de autores portugueses; Heitor Lourenço “o triângulo das portas” e de Sophia de Mello Breyner Andresen “a árvore”. Este plano de leitura está a ser desenvolvido com especial incidência no 1.º e no 2.º Ciclos desde 2007 pelo Ministério da Educação. Este plano deve ser posto em marcha na sala de aula, pois desperta hábitos e prazer pela leitura. Neste contexto é importante realçar que o professor, no fundo, tem *o dever de educar, e educar consiste em ensinar as crianças a ler, iniciando-as na Literatura (...)* (Penac, 1993:144).

Dando resposta aos documentos legais, tendo em conta, objetivos e competências, também a representação esteve presente durante o nosso estágio.

Os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico fizeram uma representação teatral na sala de aula, intitulada “Na paragem do autocarro”. Este trabalho foi ao encontro do gosto que as crianças têm por apresentar as suas criações aos companheiros, conforme preconiza a Organização Curricular e Programas do Ministério da Educação: *as crianças gostam de apresentar as suas criações aos companheiros e aos pais. Estes momentos de partilha (...)* (Ministério da Educação, 2004:82). Também o 2º Ciclo do Ensino Básico, fez a leitura dramatizada da obra de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada “a gata Gatilde” do Plano Nacional de Leitura. Esta atividade desenvolvida pela nossa turma foi apresentada na biblioteca da escola para os alunos de Balselhas, pertencentes ao agrupamento de escolas de Campo, concelho de Valongo (anexo 19).

Em relação ao estágio e à nossa forma de intervir, verificámos que a organização dos espaços se verificava de forma diferente.

No 1º Ciclo do Ensino Básico, o ambiente educativo estava organizado com cadeiras e mesas dispostas nas zonas laterais da sala, apenas sete na zona central. (anexo 21). Os alunos na zona central apresentam-se “isolados” em relação à restante turma. Há um espaço vazio por trás delas, e, estão simplesmente frente ao quadro. As mesas de trabalho não proporcionavam um espaço eficiente e suficiente para trabalhar, verificando-se muitas vezes a queda de materiais.

Os espaços entre as mesas, sendo reduzido, dificultavam a mobilidade pela sala, principalmente quando os alunos tinham que deslocar-se ao quadro para aplicação de tarefas. As opções de modificação não eram muitas. Quando as mesas precisavam de se deslocar por uma questão de estratégia, (realização de testes, ou

trabalhos de grupo) era moroso e barulhento. Embora a sala fosse suficientemente ampla para o número de alunos e apresentar muita luminosidade natural não se poderia considerar um espaço plural como Marques refere e já referenciado no início deste relatório. Relembramos: *facilitar a cooperação entre os alunos e o acesso a uma pluralidade de fontes, materiais e equipamentos* (Marques, 1985:50).

No 2º Ciclo do Ensino Básico, o espaço educativo estava organizado de forma diferente. As mesas e cadeiras estavam dispostas de uma forma ampla, paralelas entre si, proporcionando à sala, um ambiente educativo eficaz e organizado (anexo 20). Ambas as valências tinham equipamentos informáticos.

A dedicação foi permanente em todo o estágio e com a ajuda imprescindível das planificações foi-nos possível abordar outros conteúdos com alguma segurança.

Assim, na *Matemática como disciplina escolar, em si mesma e em estreita articulação com as restantes, contribui fortemente para o desenvolvimento das competências gerais definidas para o ensino básico* (Ministério da Educação, 2001:59). A grande tarefa que se põe aos professores nesta área disciplinar é conseguir que as crianças, desde cedo, aprendam a gostar da matemática, e a grande finalidade do ensino da matemática para o 1º Ciclo do Ensino Básico é: desenvolver a capacidade de raciocínio, de comunicação e de resolver problemas (Ministério da Educação, 2004:163). A Matemática,

(...) não deve e não pode ser estudada de forma isolada, nem isso está na sua natureza. (...) ela constitui uma área de saber plena de potencialidades para a realização de projetos transdisciplinares(...) e de atividades interdisciplinares dos mais diversos tipos. (...) pode dizer-se que a Matemática “contribui para a formação geral do aluno”. “ (...) deve ser vista como um processo gradual e contínuo ao longo do ensino básico (Ministério da Educação, (2001:59).

Nas intervenções de estágio e para darmos sentido à citação que acabámos de proferir para esta área disciplinar, foram aplicadas e dinamizadas metodologias diversas, onde se destacaram: apresentações em power-point de diversos conteúdos matemáticos e de situações problemáticas, exercícios de aplicações como revisões (muitas vezes a pedido da professora titular) e resolução de desafios matemáticos. No 2º Ciclo do Ensino Básico apresentámos diversas tarefas aos alunos, dentro dos conteúdos programáticos, donde se destacaram: sequências e regularidades, proporções, problemas de matemática a concurso (trabalho de grupo), isometrias-translação, reflexão e rotação (anexo 24 e 25). Especificamente na aula em que a temática era “os sólidos geométricos”, foi abordada em power-point, dando a conhecer as suas propriedades, tendo em conta a sua planificação (classificação, descrição e compreensão). Dentro desta temática e para colocação no painel de Matemática,

foram construídos sólidos geométricos em papel (anexo 7). Construímos ainda sólidos geométricos em plasticina e com um jogo da Magnetic Word (hímenes), trabalhamos as mais diversas formas (anexo 23). Abordámos ainda os polígonos e a definição de linha poligonal, utilizando o geoplano (anexo 22).

Na temática das tabuadas, as aulas tornaram-se dinâmicas, pela forma lúdica como se apresentaram. Foi oferecido à turma um jogo de tabuadas, com a respetiva ampulheta para controlo do tempo. Concluimos a aplicação do conhecimento da tabuada através de um jogo de cartas e a aplicação das mãos para a resolução de resultados da tabuada do 9 (nove). O exemplo em anexo mostra a multiplicação de 9×5 (anexo 26).

Neste contexto do agir-intervir, previligiámos a diversidade de atividades adequadas a ambos os ciclos, a atividades lúdica como estratégias de intervenção educativa, que contribuíssem essencialmente para o sucesso das aprendizagens dos alunos.

Em todas as áreas disciplinares em que estivemos envolvidos, para nós o mais importante não foram os conteúdos, *mas sim o processo pelo qual se trabalha com eles, as conquistas formativas mais do que os ganhos informativos e funcionais; (...)*(Zabalza, 2003: 125).

Prova disso foram as avaliações das aprendizagens feitas ao longo de todo o percurso de estágio, que daremos ênfase no capítulo seguinte.

2.3. Avaliar

Atualmente muito se tem falado de avaliação e qual a melhor forma de avaliar.

A avaliação é um elemento integrante e regulador centrado na evolução dos percursos escolares de qualquer ciclo, sendo fundamental para qualquer docente.

Assim, avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução (Roldão, 2003:41).

É de referir que nos Ciclos em que estávamos inseridos, avaliámos porque queríamos conhecer o nível de conhecimentos adquiridos num determinado conteúdo, pelos alunos. Com este tipo de avaliação pretendia-se apenas, que ela cumprisse as funções formativas, deixando longe a ideia da avaliação convencional, ou seja, avaliar para excluir, como se verifica com a avaliação sumativa. Com a avaliação formativa pretende-se avaliar para intervir melhor (ver onde falha, ver onde muda, ver ritmos de aprendizagem, ver a necessidade de uma pedagogia diferenciada...).

Sobre a avaliação formativa Méndez, diz o seguinte:

o que se deseja é converter a avaliação num instrumento para levar todos a adquirir o saber e a dele se apropriarem de um modo reflexivo e não a eliminar os que, após a saída, não conseguem adquiri-lo devido a fatores que se prendem com a própria escola (2002:89).

Após este tipo de avaliação, se os resultados ainda não forem satisfatórios, os professores não podem baixar o nível de exigência das suas práticas pedagógicas, mas sim recuperar as falhas encontradas. Daí que o professor tenha que ter cuidado com as expectativas negativas que se podem criar nos seus alunos com práticas pedagógicas menos intensivas.

Beez mostrou, a partir de um trabalho experimental que,

(...) os professores que esperam pouco da progressão ou da compreensão por parte dos seus alunos são levados a “ensinar menos”, quer dizer, a andar mais devagar, a voltar aos mesmos elementos de conhecimento e assim a fazer os seus alunos progredirem menos (in Georges Felouzis 2000:120).

Durante os estágios a avaliação fazia parte do dia-a-dia das nossas planificações. Sempre que se elaboravam fichas de consolidação, grelhas, ou outra forma de avaliar eram corrigidas na parte final da aula, ou na aula seguinte, pois a aula prestava-se para a respetiva correção. As correções eram feitas com a participação dos discentes. Por este meio, pode entender-se, como uma continuação da ficha formativa, só que agora de tipo reflexivo e crítico da ação, dirigida para a aprendizagem compreensiva, a qual será sempre, em todos os casos, aprendizagem significativa (Méndez: 2002:125-126). A avaliação formativa foi sempre a nossa preferência, no entanto, assistimos também à avaliação sumativa por parte dos professores. Esta avaliação é ainda utilizada como uma “sentença” final de acordo com o desempenho dos alunos.

Segundo Roldão (2003:84)

na escola, avalia-se muito e muda-se pouco. Logo, algo falha. Porque, se a avaliação servisse para aprender, evitaria a repetição dos erros e favoreceria a melhoria das práticas. Se apenas servir para medir, classificar, selecionar... repetiremos de forma inexorável as falhas.

A avaliação do percurso dos alunos, serviu para avaliarmos a nossa própria prática. Para além disto, a troca de ideias com os professores cooperantes, supervisores da ESEPF (Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti) e colega de estágio foram momentos de reflexão e de avaliação do desempenho pedagógico.

3. Avaliação das Aprendizagens

A avaliação é uma função desempenhada pelo professor com o objectivo de recolher a informação necessária para tomar decisões correctas, (...) (Arends, 1995:228).

Segundo o dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora, avaliação é o ato de avaliar. A avaliação é um instrumento de grande importância quando fornece informação prática aos professores sobre a qualidade das aprendizagens que os alunos estão a realizar.

Para o Ministério da Educação, e particularmente no 1º Ciclo do Ensino Básico, a avaliação,

terá de centrar-se na evolução dos percursos escolares através da tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas diferentes áreas que o currículo integra (Ministério da Educação, 2004:25).

A informação acerca dos alunos pode ser recolhida de diversas formas para avaliação.

No início dos estágios e enquanto não conhecíamos as turmas a informação chegava-nos através da observação contínua e de algumas trocas verbais, porque *nada substitui a observação dos alunos no trabalho, quando se quer conhecer suas competências (Perrenoud, 2000:49).*

Durante a observação, conseguimos ainda, ir avaliando os alunos, pela forma como iam trazendo para a sala de aula, os trabalhos de casa, concluídos ou não concluídos.

Outras formas de avaliação podem variar entre a comunicação oral sobre uma determinada aula, ditados, trabalhos de grupo, ou, por testes estandardizados. Os testes por sua vez podem ser para avaliação formativa ou sumativa, dependendo apenas do uso da informação avaliada. Com a avaliação formativa, pretende-se obter dos alunos a informação necessária acerca dos conhecimentos e das competências, bem como das suas dificuldades, a fim de poderem ser colmatadas. Este tipo de avaliação ocorre durante o processo educativo e *inscreve-se na relação diária entre o professor e seus alunos, e seu objetivo é auxiliar cada um a aprender não a prestar contas a terceiros (Perrenoud, 2000:51).* Ela ajuda o professor a identificar os pontos fracos e fortes dos alunos, fazendo com que se dirija para essas áreas problemáticas, nas futuras planificações.

Neste caso a (avaliação formativa) avaliação assume uma função formativa porque a sua finalidade é a de fornecer informações que permitam uma adaptação

do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem. Esta forma de regulação tem de ocorrer, necessariamente, durante o período de tempo consagrado a uma unidade de aprendizagem: por outras palavras, é necessário que a adaptação do ensino possa ter lugar muito antes de decidir qual a nota a atribuir ou qual a orientação posterior (Roldão: 2003:64).

Por outro lado, a avaliação sumativa tem sido utilizada ao longo de décadas como avaliação formal, ou seja, a atribuição de notas, com o objetivo de fundamentar o desempenho de um determinado aluno/s. Este tipo de avaliação tem ainda como função a tomada de decisão sobre a promoção ou reprovação do aluno no final de cada ciclo.

Segundo o Ministério da Educação as funções da avaliação sumativa,

variam de acordo com os momentos em que esta se realiza: no decurso do processo de ensino-aprendizagem tem uma função formativa, uma vez que permite adequar o ensino às necessidades de aprendizagem dos alunos; no final de período e no final dos primeiro e segundo ciclos tem como função fundamentar as decisões sobre (re) orientação do percurso escolar dos alunos; no final de ciclo tem ainda como função a tomada de decisão sobre retenção/progressão do aluno [\[www.dgidec.minedu.pt/avaliacao-interna/.../avaliacao_sumativa.pdf\]](http://www.dgidec.minedu.pt/avaliacao-interna/.../avaliacao_sumativa.pdf).

Nos diversos momentos de ensino em que estivemos presentes a avaliação teve como tarefa principal: a verificação, a qualificação e a apreciação qualitativa.

Foi notório, principalmente no 2º Ciclo e ao longo do processo ensino/aprendizagem, que havia alunos que manifestavam competências para além do domínio restrito daquela área disciplinar. Importa referir que estas competências transversais, também têm, ou devem ter, expressão na avaliação sumativa.

No prosseguimento da nossa evolução académica também nos foi dado a conhecer a existência da avaliação normativa e a avaliação criterial, a diagnóstica e a ipsativa. A avaliação normativa permite essencialmente decidir o acesso ao nível de escolaridade seguinte, ou seja, uma situação idêntica à avaliação sumativa. Já a diagnóstica, para além de fundamentar as decisões relativas à progressão dos alunos, permite orientar as decisões que podem implicar a reformulação de estratégias, de objetivos intermédios e até outra seleção de conteúdos. A ipsativa é uma avaliação centrada no aluno, e em cada dia que passa pensa-se melhorar os seus resultados. Este tipo de avaliação é a mais formativa de todas. A avaliação criterial está um pouco relacionada com as ideias da avaliação formativa, e diagnóstica, procurando observar e analisar os processos individuais de aprendizagem. As perspetivas aqui apresentadas parecem estar de costas voltadas, como uma, seja o extremo da outra. A sua distância não é assim tão significativa. Para acentuar e compreendermos melhor o que efetivamente as distingue apresentamos tabela (anexo 30) para sabermos que na realidade a linha de demarcação não é tão clara e acentuada [(in: "Pensar

avaliação, melhorar a aprendizagem”/IIE, Lisboa: IIE,1994)[http://www.prof2000.pt/users/emilio_mes/aval_criterial_versus_aval_normativa.htm].

Pretendemos ainda, aqui referir, e em termo gerais que no 1º Ciclo do Ensino Básico a avaliação tem sempre um carácter descritivo (qualitativa) em todas as áreas curriculares e no 2º Ciclo do Ensino Básico atribuem-se notas nos finais de período (quantitativa) conduz à atribuição de uma classificação, numa escala de níveis de 1 a 5, em todas as disciplinas (despacho normativo nº 30 de 2001).

Em relação aos trabalhos desenvolvidos em sala de aula para avaliação, destacamos os testes de consolidação de conteúdos, ditados, trabalhos de grupo, trabalhos de casa, ou, testes standardizados (sumativos) quer no primeiro, quer no segundo ciclo. Segundo Gagné (in Moreira e Tavares (org), 1998:118) destacam-se nestes parâmetros de avaliação; informações verbais, habilidades intelectuais estratégias cognitivas, habilidades motoras e atitudes, não dando tanta importância à componente afetiva.

Falando dos testes de consolidação que apresentámos nas salas de aula, tinham como principal função o regime de avaliação formativa. Normalmente aconteciam no final de cada unidade, inserida num determinado tema do manual que acompanhava os alunos nas respetivas áreas curriculares (anexo 27). Neste caso específico tinha como objetivo avaliar a progressão e a compreensão dos alunos, durante o desenvolvimento das atividades propostas (aprendizagens), sobre o capítulo em estudo. No final de algumas temáticas, também foram realizados jogos, com perguntas sobre os diversos temas como forma de avaliação (anexo 28).

Temos a confessar que esta forma de avaliar implica esforço, dedicação, empenho e tempo. Nós fazíamos-lo, porque esperávamos muito da progressão dos alunos. Este mecanismo além de trabalhoso como refere Perrenoud (in Moreira e Tavares (org), 1998:120), *provoca stress e cansaço*.

Este momento, ou recurso, sendo uma avaliação sem nota, além de se destinar a criar condições para o sucesso dos alunos, identificando dificuldades de aprendizagem, servia também como mecanismo que permitia detetar e identificar deficiências na nossa forma de ensinar, possibilitando uma reestruturação no nosso trabalho, com vista a torná-lo mais eficaz.

Em termos de avaliação foi esta a que demos preferência pois é aquela que está mais próxima da interpretação e da análise esclarecida, do sentido crítico e do modo reflexivo como os alunos atingem o conhecimento.

Este tipo de testes não substitui os testes para avaliação sumativa.

Os professores/as titulares, no que concerne a esta temática, aplicaram a avaliação sumativa para obtenção de resultados finais do trimestre. Deve ser uma síntese globalizante das avaliações formativas e pode também implicar reajustamentos no Projeto Curricular de Turma, caso os professores o entendam.

Durante o nosso estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico, apenas aplicámos testes com funções formativas, já no 2º Ciclo do Ensino Básico, tivemos a oportunidade de aplicar o 2º teste em todas as áreas disciplinares (anexo 29). Sentimo-nos um pouco receosos, pois era a primeira vez que iríamos participar num ato de tanta responsabilidade. Sentíamos essa responsabilidade, porque a avaliação sumativa no contexto de práticas escolares,

é o andaime que suporta todo o edifício escolar, sobretudo no campo da comprovação e hierarquização da aprendizagem, e a nota é um valor intrínseco às práticas escolares, medindo unicamente a prestação dos alunos numa perspetiva de sucesso ou insucesso (Tavares, 1998:119).

Nos resultados destes testes [grelha (anexo 37)] o professor encontra uma nota classificativa, funcionando como um elo de ligação por excelência entre a escola e a família. Aqui, professor e aluno conhecem o nível de aproveitamento alcançado.

A avaliação sumativa consiste portanto,

na formulação de uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular e disciplina, no quadro do projecto curricular de turma respectivo, dando uma atenção especial à evolução do conjunto dessas aprendizagens e competências.

A avaliação sumativa ocorre no final de cada período lectivo, de cada ano lectivo e de cada ciclo (despacho normativo nº 30 de 2001).

Para além dos instrumentos já utilizados, tivemos ainda a oportunidade de experimentar a realização de exercícios de ortografia (ditados) como forma de avaliação.

Os ditados podem funcionar como uma orientação para o professor de possíveis dificuldades, que os alunos apresentem em relação a um determinado grupo de palavras, que tenham sido alvo de aprendizagem. Esta atividade para trabalhar a ortografia entendemo-la como uma escolha consciente, *pelo seu valor tático e estratégico na progressão das aprendizagens (...)* (Perrenoud, 2000:48).

Numa relação com a avaliação mas que não faz parte dela, são os trabalhos para casa. Além de contribuírem para uma ligação entre o professor e pais/encarregados de educação, deviam ser um elemento de classificação, pois os

alunos iriam encarar estas tarefas como fonte de avaliação e não apenas como consolidação das aprendizagens.

Durante o estágio os trabalhos de casa eram recorrentes.

Num determinado dia, a professora logo pela manhã perguntou aos alunos quem tinha feito os trabalhos de casa. As respostas foram unânimes, quase todos tinham feito a trabalho proposto. Porque seria? A pergunta é pertinente, porque sobre os trabalhos, poucos sabiam responder ao que se tinha pedido. *Será que se esqueceram dos conteúdos, de um dia para o outro? Ou será por receio, ou por medo de represálias* (Anexo 31, reflexão nº 6).

Um estudo realizado por Cullen et al, determina que os alunos se esforçam quando o trabalho para casa é usado como punição, uma vez que as classificações utilizadas como incentivos negativos são mais poderosos que os positivos (Arends, 1995:232). Este mesmo autor apresenta o estudo num quadro com as percentagens de alunos que completaram e que não completaram as tarefas sob incentivo positivo, negativo ou sem incentivo (Arends, 1995:233); (anexo 32).

O momento de avaliação foi considerado relevante. Demos grande importância aos momentos de discussão e reflexão sobre cada conteúdo e cada recurso de ensino. Valorizámos o espaço em que os alunos compartilharam as suas ideias com os colegas, aceitando a diversidade das respostas que iam acontecendo.

Méndez quando se refere à avaliação, e especificamente a uma avaliação deste género, *a importância das perguntas* afirma que estas, devem estimular a inteligência e pôr à prova o conhecimento. Caso contrário, argumenta: *aquelas perguntas que obtenham a mesma resposta por parte de todos os alunos podem ser imediatamente abandonadas* (2002:127).

Para terminar, entendemos que, o ato de avaliar não pode ser entendido como um momento final do processo em que se verifica o que o aluno alcançou, mas sim, criar condições de aprendizagem que permitam que o aluno evolua na construção do seu conhecimento.

Neste sentido, o professor deve estar permanentemente ativo, para que o seu trabalho seja dinâmico, criativo e inovador, de maneira a incluir o aluno e toda a comunidade educativa no processo de ensino/aprendizagem.

Desta forma, além de contribuir para um sistema de avaliação mais justa, é também possível, que o aluno se desenvolva como um ser crítico e participativo na transformação da sociedade.

Para encerrar este capítulo entendemos que qualquer classificação (avaliação) tem caráter formativo. A que não tem é a que se realiza no final do ano (exame final), e que vai avaliar todo o percurso acadêmico e de conteúdos de um determinado ano (anexo 44).

Para além da avaliação dos alunos também a avaliação de desempenho do estagiário foi importante. O estagiário avaliava a sua forma de intervenção, através de reflexões, da auto avaliação, (anexo 36) da troca de opiniões com os professores cooperantes e com o par pedagógico, refletiu nas suas escolhas programáticas e na forma como intervinha. Selecionou atividades de acordo com os programas apresentados pelo Ministério da Educação para estes dois ciclos, de acordo com os interesses e necessidades dos alunos. As atividades serviram como mecanismo para detetar e identificar deficiências na nossa forma de ensinar, possibilitando uma reestruturação no nosso trabalho, com vista a torná-lo mais eficaz.

[...] Preocupa-me, sobretudo, entender a avaliação como um caminho para a aprendizagem. Um caminho que, ao ser percorrido de forma inteligente e responsável, nos ajuda a compreender o que acontece e porquê e nos facilita a rectificação do rumo, o reconhecimento dos erros e a melhoria das práticas (Roldão, 2003:84).

IV. REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

A nossa construção da profissionalização iniciou-se com um modelo de formação, completamente inovador - o processo de Bolonha. É um novo formato de procedimentos, no qual os estudantes são elementos centrais do processo, ou seja, centra as aprendizagens no aluno, tornando-o elemento ativo no processo de aprendizagem, que se supõe que aconteça ao longo da vida. A mudança para este modelo assenta no desenvolvimento de competências, face aos objetivos de aprendizagem.

Este modelo pretende a promoção dos princípios de comparabilidade a nível europeu, aumentar a competitividade, a mobilidade dos cidadãos europeus e a empregabilidade, [<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>].

O nosso percurso académico ocorreu dentro destas linhas orientadoras.

Foram organizados seminários, colóquios, debates, e produzimos diversos relatórios e reflexões sobre o progresso da evolução das nossas aprendizagens.

Esta construção foi-se completando ao longo dos anos, com metodologias, que pareceram à escola e aos professores, as mais adequadas.

Foram-nos proporcionadas áreas do saber adequadas ao curso a que nos propusemos, assim como estágios progressivos e adequados.

Tornámo-nos mais adultos em termos de experiências e conhecimentos. Hoje, digamos que estamos à “vontade” dentro da sala de aula com os alunos, graças ao investimento que a escola fez na nossa formação. É verdade, que também soubemos aproveitar as oportunidades oferecidas. Conseguimos estratégias relevantes e motivadoras através dos conteúdos aplicados, desenvolvemos atitudes e valores, capazes de contribuir para a formação de cidadãos conscientes, e para um relacionamento positivo com os outros. As estratégias aplicadas foram talvez alguns fatores que levaram os alunos a se interessarem pelas nossas aulas. É de realçar a boa disposição existente no seio da turma de estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico, que por vezes culminava com algum sentido de humor. Zabalza, sobre este momento na sala de aula argumenta que *a experiência humorística resulta gratificante, permite um momento de descanso e a recuperação da mente e melhora o clima afiliativo no contexto de trabalho* (2003:158).

Atualmente, e após a realização destes dois estágios finais, sentimo-nos mais confiantes, mais realizados, quer ao nível da construção do próprio conhecimento, quer ao nível pessoal, através das relações interpessoais estabelecidas.

Ao longo deste período, e tendo em conta as práticas educativas, passámos por diversas fases como aqui se fizeram notar ao longo deste relatório: observámos, planificámos, entrevistámos, avaliámos os alunos, avaliámos as nossas práticas e avaliámos as aprendizagens. Foram todas de grande relevância, por isso não queríamos fazer qualquer distinção entre eles. Aqui trata-se de, *como em todos os processos de desenvolvimento, de encontrar o equilíbrio sempre instável, mas sempre essencial, entre o que se visa e o que se faz para o alcançar (...)* (Roldão, 1999:104).

Em ambas as valências íamos progredindo e corrigindo as nossas práticas de acordo com os resultados das avaliações e das reflexões que fazíamos, quer com o par pedagógico, quer em conversas informais com professores e professoras. Era nestes momentos de reflexão que nós evoluíamos e conhecíamos melhor as realidades de ambas as valências.

O exercício desta profissão de ser professor,

pressupõe a possibilidade, a necessidade de o profissional refletir sobre a função que desempenha, (...) questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, (...) (Roldão, 1999:116).

É assim, passo a passo, que se vai construindo o profissional, com sucessos conseguidos e experiências vivenciadas.

As experiências vividas nas duas valências foram distintas.

No 1º Ciclo do Ensino Básico, a participação das famílias sentia-se mais próxima dos alunos. Quando se solicitava a participação dos alunos em temáticas relacionadas com aulas, para trabalhos de casa, de imediato as tarefas sucediam realizadas e eram anunciadas pelos alunos, que tinha havido a participação dos pais. Estes trabalhos normalmente eram apresentados à turma e explicados como tinha acontecido a sua realização (anexo 43). Durante a nossa presença no estágio não tivemos a visita de nenhum pai para atividades na sala de aula, embora a professora cooperante tenha comentado que isso acontecia sempre que possível por parte dos pais.

A participação dos pais no 2º Ciclo do Ensino Básico, estava mais relacionada com as atividades de aprendizagem em casa, do que num envolvimento direto com a escola.

Já na parte final do estágio, sugerimos à professora cooperante do 1º Ciclo do Ensino Básico, que nos deixasse realizar um jogo de futebol, entre as turmas do 3º

ano (anexo 39). O pedido foi-nos concedido e o convívio aconteceu sem incidentes. Foi um momento interessante de relação afetiva entre alunos e alunas. Esta interação foi um momento de grande alegria, de descontração e de respeito pelas regras que inicialmente tínhamos combinado. É nestes momentos que colaborando com outros professores e deixar que os alunos comuniquem, partilhem e convivam, se consiga reconhecer, um ambiente gerador de motivações e de relações interpessoais entre professores e alunos.

A nossa intervenção pedagógica passou ainda, pela apresentação de uma peça de teatro mista, entre sombras e mímica, intitulada “A floresta do raio vermelho” para toda a comunidade educativa, contribuindo para uma relação mais profunda com a instituição acolhedora (anexo 33).

Foi-nos ainda feito o convite para assistirmos à festa de Natal (anexo 41). O convite foi aceite de bom grado, pois são estes momentos de satisfação com os alunos e convívio, que se proporcionam experiências que favorecem a sua maturidade, *criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer nos seus vínculos de família, quer da intervenção consciente e responsável na realidade circundante (Lei de Bases do Sistema Educativo; artigo 7º, alínea h).*

É neste contexto que entendemos e aceitamos estes momentos de reflexão para uma pedagogia de diálogo, partilha e de diversidade de atividades que nos levaram a diversas experiências e vivências. Desta forma até dá vontade de afirmar que *nem só de pão viverá o homem* [http://www.bibliaon.com/lucas_4/].

Ora, com isto, queremos dizer, que a escola não é apenas um lugar para transmitir saberes e ensinar conteúdos, mas sim um lugar de multifuncionalidades.

Ao longo desta caminhada todas estas experiências vivenciadas nos estágios contribuíram para o nosso crescimento e desenvolvimento enquanto pessoas e profissionais.

É ainda de referir que o segundo Ciclo do Ensino Básico é marcado pela transição e entre a infância propriamente dita e a pré-adolescência [Estádio operatório concreto (7 aos 12 anos)]. Verifica-se nesta faixa etária, um salto qualitativo e quantitativo em relação ao desenvolvimento nestas idades. Nesta relação com o desenvolvimento, podemos acrescentar que o 1º Ciclo do Ensino Básico inicia com o estágio pré operatório (2 aos 7 anos) e termina-o com o operatório concreto.

O 1º Ciclo do Ensino Básico é para muitos, o primeiro contacto com um modelo de educação formal.

Sobre a dupla habilitação, defendida pelo decreto-lei 43/2007, é de referir que proporciona uma habilitação conjunta para o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. Esta nova abrangência de ciclos de ensino permite aos alunos, serem acompanhados pelo mesmo professor por um período de tempo mais alargado, ou seja, permitiria a continuidade da relação com o professor. Esta continuidade traria vantagens ao nível comportamental dos alunos e não haveria necessidade de informações adicionais sobre as aprendizagens relacionadas com o ciclo antecedente. A ligação da escola com a família, a qual temos dado referência, constitui um fator determinante para a continuidade educativa. As descontinuidades não são muito significativa pela semelhança dos seus conteúdos, e disposições de sala de aula como se verificaram no nosso estágio. No entanto há condições progressivas diferentes, descontínuas, porque cada ciclo em estudo tem a sua especificidade. É de referir que nestas dissemelhanças até os ritmos de trabalho têm exigências divergentes. Uma aluna referia o seguinte: *tenho saudades do 4º ano, não é que o 5º e o 6º ano sejam maus, mas no 4º ano podíamos deixar o teste por acabar, e acabá-lo a seguir ao recreio... era bem fixe* (Anexo 8; 4ª reflexão - 2º Ciclo do Ensino Básico). Também nós sentimos alguma descontinuidade pelas dificuldades encontrada nas áreas científicas. Fomos obrigados a trabalhar mais, para podermos responder às necessidades das aprendizagens.

Reconhecemos que é fundamental conhecer bem ambos os níveis educacionais, e nos mostremos disponíveis para apresentar aos alunos aprendizagens diversificadas e significativas.

Devemos aqui realçar que esta construção teve um percurso longo, que se foi solidificando passo a passo, graças à colaboração de todos os professores da ESEPF (Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti), das instituições que nos acolheram e dos professores/educadores cooperantes. Temos consciências que aprendemos muito, mas também ainda ficou muito por aprender, ser professor, é ser-se ao longo da vida.

V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando uma sociedade não pode ensinar, é que esta sociedade não pode ensinar-se; é que ela tem vergonha, tem medo de ensinar-se a si mesma; para toda a humanidade, ensinar, no fundo, é ensinar-se; uma sociedade que não ensina é uma sociedade que não se ama, que não se estima; e este é precisamente o caso da sociedade moderna [Charles Péguy (in Perrenoud, 2000:141)].

Os tempos que se aproximam pedem mudança, pedem uma nova cultura formativa, que exceda o ambiente educativo, que conduza as aprendizagens para um processo de liberdade, onde os alunos se sintam à vontade, para poderem questionar, intervir, num ambiente saudável e também onde possa acontecer a intervenção das famílias e de todos os agentes da comunidade educativa.

Este estágio, em relação a outros, teve diferenças muito significativas, atendendo que, fomos nós a planear o nosso espaço de intervenção, enquanto nos anteriores, apenas tínhamos observado a lecionação de outros professores. A nossa intervenção tinha sido diminuta.

Com base nas observações e nas práticas vivenciadas, percebemos que ser professor implica o conhecimento da sua identidade docente e da sua prática pedagógica, devendo ser reflexivo, para poder analisá-la e desenvolvê-la no sentido pessoal e profissional.

Sobre a presença em estágio neste segundo ano de mestrado, onde nos foi possível a intervenção, entendemos que foi uma mais-valia, para o desenvolvimento das nossas aprendizagens. Esta participação ativa veio comprovar a nossa evolução no contexto em que estamos envolvidos – ensino, aprendizagem, educação.

Nos estágios agora terminados, e com esta oportunidade de intervenção, tivemos momentos únicos, indescritíveis, que não tinham acontecido noutros estágios. Foram momentos de alguma ansiedade e também de incertezas sobre o que se ia passar dentro da sala de aula, onde a experiência, reconhecemos, escasseava.

Esta inexperiência, apesar de potencializadora de alguma ansiedade, ajudou-nos a superar alguns receios como: a utilização da linguagem mais adequada e, o enquadramento das planificações, às aprendizagens e às expectativas dos alunos. A hesitação foi-se diluindo, com o decorrer do estágio e também com a intensificação da nossa intervenção.

Neste estágio, entendemos ter conseguido proporcionar aos alunos do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico, recursos, capazes de tornar as aprendizagens significativas e essenciais ao seu crescimento pessoal e social.

Na nossa forma de educar privilegiámos o estabelecimento de verdadeiras relações com as instituições que nos acolheram para que a nossa integração fosse segura e progressiva, privilegiámos os percursos diferenciados de aprendizagem, privilegiámos as técnicas pedagógicas de acordo com as exigências do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico e privilegiamos ainda, a estruturação de objetivos de formação para uma avaliação futura.

Gostámos das observações e das práticas em contexto de sala de aula, pela dinâmica das turmas, pela forma organizada dos processos de aprendizagem e pelo profissionalismo responsável por parte dos professores cooperantes.

Seguimos o que estava explícito nos programas do Ministério da Educação para a elaboração das planificações, que serviram de base às nossas práticas pedagógicas para o ano de escolaridade da turma de estágio.

Foram diversificadas as aprendizagens, e utilizámos diversos recursos, de forma a tornarmos as aulas mais apelativas, ao longo do nosso percurso como estagiários. Procurámos meios de saberes novos, e de ação,

(...) sublinhando o papel da reflexão sobre e na acção como gerador de saber em permanente reconstrução dialéctica. Consciencializar esse processo é tornar o professor efectivamente competente – isto é, capaz de agir, de analisar e avaliar a sua acção e de modificar fundamentalmente a sua acção em desenvolvimento, desembocando na produção constante de um saber reflexivo e renovado (Roldão, 1999:105).

Além das intencionalidades educativas já referidas, potenciámos um grande momento de cooperação e convívio entre os estagiários para toda a comunidade educativa, numa das instituições de acolhimento.

Este momento teve um significado especial, dado não poder partilhar emoções ou frustrações com o par pedagógico dada a sua inexistência, aproveitado aqui este momento para poder cooperar com os restantes elementos do grupo de estágio presentes na instituição.

Podemos considerar que os dois estágios se tornaram produtivos pela aplicação de uma pedagogia ativa e participativa por parte de todos os alunos. Deles destacaríamos as práticas educativas experimentais em sala de aula, de onde se destacariam: a experiência sobre o aparelho respiratório (anexo 10); o funcionamento dos pulmões, e uma experiência que detetava a sujidade das mãos numa aula sobre micróbios (anexo 34). Estes momentos de aprendizagem mais descontraídos foram também de grande interesse pedagógico.

Para concluir, entendemos, que estes estágios foram os mais consolidados, e os mais abrangentes, até hoje realizados. Levaram-nos a conhecer melhor as condições

em que se aprende e a tornarmo-nos mais capazes de modificar as nossas práticas no sentido de uma melhoria contínua. Percebemos ainda que educar é uma missão de todos; pais, família e os demais elementos da comunidade. A escola não pode ser um elemento independente da família, porque esta é insubstituível no apoio às aprendizagens e à formação dos alunos.

Para a maioria das pessoas “educar” é uma obrigação exclusiva das escolas e de seus respectivos profissionais, se esquecendo que Educar é uma função de todos, tanto dos pais quanto dos educadores. O conceito de educar vai muito além do ato de transmitir conhecimento, educar é estimular o raciocínio, é aprimorar o senso crítico, as faculdades intelectuais, físicas e morais [<http://educador.brasilecola.com/orientacoes/o-que-educar.htm>].

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, António, *Visitas de Estudo*, (1998), Lisboa: Livros Horizonte.
- ARENDS, Richard I. (1995), *Aprender a Ensinar*, Amadora: Mc Graw-Hill.
- BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari (1994), *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto: Porto Editora.
- COSTA, Jorge Adelino, (1991), *Educação Hoje: GESTÃO ESCOLAR. Participação. Autonomia; Projeto Educativo da Escola*, Lisboa: Texto Editora.
- COSTA, J. Almeida, MELO, A. Sampaio e, Abílio et al. (2005), *Dicionário da Língua Portuguesa*, Porto: Porto Editora.
- DOTTRENS, Robert, (1994), *Educar e Instruir I*; Biblioteca de Ciências Pedagógicas, Lisboa: Editorial Estampa.
- FELOUZIS Georges, s/d, *A Eficácia dos Professores*, 2000, Porto: Rés-Editora.
- MARQUES, Ramiro, (1985), *Modelos de Ensino para a escola Básica*, Lisboa: Livros Horizonte.
- MÉNDEZ, J. M. Álvarez, (2002), *Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir*, Porto: Edições Asa.
- MINISTÉRIO da Educação, (2004), *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Departamento da Educação Básica, 4ª Edição; Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- Ministério da Educação, (2001), *Gestão Flexível do Currículo*, Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- MOREIRA, Leandro S. Almeida, TAVARES, José, (org) e outros, (1998), *Conhecer, Aprender, Avaliar*, Porto: Porto Editora.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira, (1988), *A formação de Professores; À luz da lei de bases do Sistema Educativo*, Lisboa: Texto Editora.
- PENNAC, Daniel, (1993), *Como um romance*, Porto: Edições Asa.
- PERRENOUD, Philippe, (2000), *Dez Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre: Artmed.
- RABITTI, Giordana (1994) *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância em Reggio Emilia*, Porto Alegre: Artmed Editora.
- RAYMOND, Quivy, VAN CAMPENHOUDT, Luc Van, (2008), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- ROLDÃO, Maria do Céu, (1999), *Os Professores e a Gestão do Currículo Perspetivas e Práticas em Análise*, Porto; Porto Editora.
- ROLDÃO, Maria do Céu, (2009), *Estratégias de Ensino; O saber e o agir do professor*, V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- ROLDÃO, Maria do Céu, (2003), *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As questões dos professores*, Lisboa: Editorial Presença.
- SÁ, Luzia Lopes Zenha Reis e, (2001), *Uma forma de aprender a aprender - Cadernos do CRIAP nº 19, Coleção investigação e práticas*, Porto: Edições Asa.
- WOOLFOLK, Anita E., (2000), *Psicologia da Educação, 7ª Edição*; Porto Alegre: Artmed Editora.
- ZABALZA, Miguel A, (2003), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola; Coleção Perspectivas Actuais, 7ª edição*, Porto: Edições Asa.

LEGISLAÇÃO

- Decreto-lei 3 de 7 de janeiro de 2008; define os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.
- Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro de 2001- Organização Curricular do Ensino Básico (Retificado nos termos da Declaração de Retificação nº 4-A/2001, publicada no DR, I-A, nº50, de 28 de fevereiro de 2001 e alterado pelo Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de Outubro.
- Decreto-lei nº 43 de 3 de Fevereiro 1989; define a autonomia das escolas com o seu projeto educativo em benefício dos alunos.
- Decreto-Lei nº 43 de 22 de Fevereiro de 2007; regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar, no Ensino Básico e Secundário.
- Decreto-Lei nº 46/86 de 14 de Outubro de 1986; Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 48/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto.
- Decreto-lei nº 75 de 22 de abril de 2008 – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários.
- Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto de 2001; Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário.
- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto de 2001; Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e professor do 1º Ciclo de Ensino.
- Despacho Normativo nº 30/2001 - Regime de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico revogado (publicado em Diário da República - I Série B, de 19 de Julho de 2001, pp. 4438-4441).
- Despacho Normativo nº 98-A/92 de 20 de junho; avaliação de Alunos do Ensino Básico.

SITOGRAFIA:

- <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino>, disponível em 2 de junho de 2012.
- <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/sobre-o-ministerio-da-educacao-e-ciencia.aspx>, disponível em 23 de maio de 2012.
- <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=planear> disponível em 12 de junho de 2012.
- <http://www.bibliaon.com/pesquisa.php?q=nem+so+de+pao+vive+o+homem> disponível em 16 de junho de 2012.
- SILVA, Marco Aurélio da, s/d, Brasil Escola,
<http://educador.brasilecola.com/orientacoes/o-que-educar.htm>, disponível em 16 de junho de 2012.
- http://www.prof2000.pt/users/emilio_mes/aval_criterial_versus_aval_normativa.htm], 1994 “Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem”/IIE, Lisboa.
- <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>
[\[http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt\]](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt).