



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

MESTRADO EM ENSINO DO 1º E 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A Motivação como fator determinante no Processo de Ensino - Aprendizagem

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

por

Sónia Cristina Gomes Soares

Orientada por:

Mestre Maria Dos Reis Gomes | Doutora Ana Luísa Oliveira Ferreira

junho, 2012

Agradecimentos

Aos meus pais, por todo o esforço que têm feito pelo sonho de ver a sua filha formada e que tanto se orgulham das etapas que eu fui conquistando ao longo da minha vida acadêmica.

Às minhas irmãs, por todo o apoio e força ao longo da minha jornada acadêmica principalmente de há cinco anos para cá.

Ao Paulo, pela paciência que me dedicou e por todo o ânimo que cultivou em mim naqueles momentos de falta de inspiração e de insegurança, pelo amor dedicado e apoio prestado.

À Mestre Maria Dos Reis Gomes e à Doutora Ana Luísa Ferreira Gomes, por nunca terem deixado de acreditar nas minhas capacidades mas, acima de tudo, por serem as grandes impulsionadoras deste trabalho.

À Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e seus docentes pelos conhecimentos apreendidos que foram muito úteis ao desenvolvimento deste projeto, e a todos os meus colegas de curso, aqueles que sempre me apoiaram e se revelaram pela verdadeira amizade.

Por último, ao Doutor João Carlos de Gouveia Faria Lopes, pela bibliografia gentilmente cedida.

A todos os referenciados, mas também a todos os que direta ou indiretamente me ajudaram ou incentivaram, o meu eterno **Obrigada**.

Resumo

“A Motivação como fator determinante no Processo de Ensino – Aprendizagem” pretende ser um estudo centrado na profissionalidade docente, tendo como principal objetivo reunir e dar a conhecer o processo de formação realizado através da intervenção educativa no Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico.

Sendo o objeto de estudo a construção da profissionalização para a habilitação da docência generalista, recorre-se a metodologias de investigação em educação para a compreensão e análise das práticas educativas nas duas valências.

Este trabalho nasce assim da confluência de trabalhos de investigação e reflexões efetuadas durante o período de intervenção em estágio integrado num mestrado profissionalizante, sendo inevitável a comparação entre os diferentes contextos (1º e 2º ciclo), e o reconhecimento de necessidade de uma continuidade pedagógica entre ambos.

Considerando a motivação dos alunos para a aprendizagem, o centro das atenções no processo educacional, é nossa pretensão demonstrar como o uso de metodologias práticas e diversificadas pode ser a chave para o despertar das potencialidades dos nossos alunos.

Como conclusão e numa perspetiva mais crítica (reflexiva), tornámos evidentes as dificuldades sentidas no decorrer das intervenções educativas, e como aprendemos e evoluímos a partir delas, utilizando-as como pequenos andaimes para alcançar o patamar superior e que no fundo é aquilo que tentamos instituir na prática.

Palavras-chave

1º Ciclo do Ensino Básico. 2º Ciclo do Ensino Básico. Avaliação da Aprendizagem. Habilitação do Docente Generalista. Investigação e Intervenção. Metodologias Motivacionais. Metodologias de Projeto. Organização do Ambiente Educativo. Professor Reflexivo. Relação Pedagógica.

Abstract

"Motivation as a factor in the Teaching-Learning Process" is intended as a study centered on the teaching profession, having as main objective to gather and publicize the training process conducted by an educational intervention in teaching the 1st and 2nd cycle of basic education.

Being the object of study the construction of professional qualification for teaching general, refers to research methodologies in education for understanding and analysis of educational practices in the two valences.

This work comes as well from the confluence of research and reflections made during the intervention stage integrated into a professional master's degree, and the inevitable comparison between the different contexts (1st and 2nd cycle), and recognition of the need for a pedagogical continuity between the two.

Considering students' motivation for learning, the center of attention in the educational process, it is our intention to demonstrate how the use of diverse methodologies and practices may be the key to awakening the potential of our students.

As a conclusion and a more critical perspective (reflexive), we have made clear the difficulties encountered in the course of educational interventions, and how we learn and evolve from them, using them as tiny scaffolds to reach the next level and that the bottom is what we try establishing in practice.

Key-words

1st Cycle of Basic Education. 2nd cycle of Basic Education. Assessment of Learning. Qualified Teacher Generalist. Research and Intervention. Motivational Methods. Design Methodologies. Organization for Environment Education. Reflective Teacher. Educational Value.

Índice

Introdução	6
Capítulo I – Enquadramento Teórico e Perspetivas Teóricas sobre o contexto do ensino do 1º e 2º CEB	8
1..... Enquadramento legal	8
2..... Perspetivas educacionais	11
Capítulo II – Procedimentos Metodológicos	17
1..... Tipo de estudo	17
2..... Amostra	19
3..... Instrumentos e Procedimentos	20
Capítulo III – Contexto Organizacional.....	24
1..... Caracterização dos contextos	24
1.1..... 1º CEB: Instituição A	25
1.2..... 2º CEB: Instituição B	28
2..... Intervenção Educativa	29
3..... Avaliação das aprendizagens	48
Capítulo IV – Reflexão sobre a construção da profissionalização.....	52
Considerações Finais.....	59

INTRODUÇÃO

O presente relatório a ser apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, sita no Porto, para a obtenção de grau de Mestre em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB), foi realizado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I em 1º Ciclo do Ensino Básico, orientado pela Mestre Maria Dos Reis Gomes, e da Prática de Ensino Supervisionada II em 2º Ciclo do Ensino Básico, orientado pela Doutora Ana Luísa Ferreira Gomes.

Neste documento passamos em análise as aprendizagens mais significativas que retiramos do período de intervenção educativa em 1º Ciclo do Ensino Básico no período de setembro a janeiro, e em 2º Ciclo do Ensino Básico no período de fevereiro a junho de 2012.

Estes momentos de intervenção tiveram lugar em contextos de ensino público, no concelho de Vila Nova de Gaia.

O principal objetivo deste estágio profissional foi o desenvolvimento de competências que nesta etapa é essencial vermos adquiridas, e que são necessárias à formação de um bom profissional de ensino. São estas: compreender a escola e a comunidade numa perspetiva sistémica, respondendo eficazmente às necessidades da comunidade, e enquadrando-se na sua dinâmica; analisar a Intervenção Educativa com base num processo dialético teoria/prática, mediado pela investigação; planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa; recorrer a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas; reconhecer a necessidade da continuidade pedagógica entre o 1º e o 2º Ciclo do Ensino Básico e comparar estes dois contextos, refletindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção educativa adequada.

São quatro os capítulos que compõem este relatório.

No capítulo I efetuamos um enquadramento teórico sobre o contexto de educação no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, baseado em leituras que contribuíram para o nosso crescimento pessoal e profissional, e se apresentaram como fundamentais para a profissionalização, quer ao nível teórico, quer na prática.

No capítulo II referimos os procedimentos metodológicos realizados, amostras, instrumentos e técnicas utilizadas no decorrer do estágio de ambas as valências.

O capítulo III encontra-se subdividido em três pontos. Num primeiro, referimo-nos ao contexto organizacional dos estabelecimentos de ensino onde estagiamos. No segundo, caracterizamos e explicitamos o processo de intervenção – Observar/Preparar; Planear/Planificar; Agir/Intervir; Avaliar. O terceiro ponto tratará das especificidades da avaliação das aprendizagens nas duas valências (tipos de avaliação, opções nas estratégias avaliativas e instrumentos utilizados).

O capítulo IV constituirá uma reflexão sobre a construção da profissionalização, explicitando o processo de ligação entre a teoria e a prática e a sua importância, tal como o da dimensão ética. Efetuaremos uma reflexão crítica acerca das questões que se colocam ao profissional de perfil misto, e explicitaremos a necessidade de um processo cíclico de aprendizagem/formação, numa perspetiva de desenvolvimento profissional contínuo (definição de objetivos, reflexão e reformulação de objetivos). Procederemos ainda a uma análise crítica das práticas vivenciadas, evidenciando o nosso crescimento com vista aos objetivos acima definidos e resultados conseguidos.

Nas considerações finais, iremo-nos centrar na importância da dimensão pessoal do professor, na necessidade de assumir e construir uma identidade reflexiva, e de ao longo da sua prática e ação ser um constante professor/investigador.

Lançadas as considerações finais, faremos uma identificação da bibliografia utilizada na construção deste relatório, e reportaremos para anexo (em suporte digital) todo o material recolhido em estágio, que se mostre pertinente para a explicitação dos factos desenvolvidos ao longo do corpo de texto.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E PERPETIVAS TEÓRICAS SOBRE O CONTEXTO DO ENSINO DO 1º E 2º CEB

1. Enquadramento legal

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do Ensino Básico. Este constitui o segmento do sistema educativo responsável por garantir a todos os cidadãos uma educação de base sólida e de qualidade que lhes permita integrar-se na vida social de forma equitativa, quer na prossecução de estudos quer na futura inserção no tecido socioprofissional.

O Ensino Básico organiza-se em três ciclos.

Tal como referido na LBSE (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, artigo 6º), no 1.º ciclo o currículo é constituído por áreas integradas e é assegurado em regime de mono docência. O 1º ciclo do ensino básico é constituído por quatro anos de escolaridade. Os alunos iniciam a escolaridade básica com 6 anos de idade (que completem até 15 de Setembro ou, se requerido pelo encarregado de educação, até 31 de Dezembro).

É no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) que se processa a iniciação às literacias, visando o domínio e o uso dos vários códigos linguísticos. É também neste ciclo que se constroem as bases estruturantes do conhecimento científico, tecnológico e cultural, fundamentais para a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber.

No 2.º Ciclo, numa lógica de articulação vertical, estabelecem-se no currículo áreas do saber já mais específicas mas, no geral, integradoras de mais do que um saber disciplinar. Pretende-se neste ciclo promover nos alunos a gradual especialização dos conhecimentos, mas acentuando a sua integração em unidades curriculares que viabilizem a construção complementar do conhecimento.

Ao definir o Ensino Básico como universal, obrigatório e gratuito, organizando-se em três ciclos sequenciais (1º ciclo com 4 anos, 2º ciclo com 2 anos com 3 anos e 3º ciclo), e tal como referido na LBSE (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, artigo 6º), tem-se como objetivo a conceção da aprendizagem e desenvolvimento educativo como um processo sequencial, integrado e complementar, não compartimentado, nem no espaço, nem no tempo, nem nos saberes; conceção que exige o esforço da articulação de todo o sistema de educação e ensino, e entre este e todos os outros processos e situações educativas a que a escola deve abrir-se numa perspetiva de contributo para a valorização dos recursos humanos.

Tanto para o 1º como para o 2º CEB, os documentos emanados a nível nacional são o Organização Curricular e Programas (Ministério da Educação, 2004:22), cujos princípios orientadores

implicam que o desenvolvimento da educação escolar (...) constituem uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno, e as Metas de Aprendizagem.

Quanto ao Programa que o professor tem de cumprir, este constitui o ponto de referência inicial para qualquer docente que deseje refletir sobre o que deve ser o seu trabalho. O programa é o documento oficial de carácter nacional, em que é indicado o conjunto de conteúdos e objetivos a considerar em um determinado nível. Reflete o marco geral comum a que deve adequar-se o ensino (por isso se diz que uma das suas características é a prescrição, o carácter normativo e obrigatória das suas previsões).

Considerando as Metas de Aprendizagem como um instrumento de gestão curricular de apoio ao trabalho dos professores, ao explicitar com clareza os resultados que os alunos devem demonstrar no final de um percurso escolar, é igualmente importante apoiar os professores a traçar esse percurso, a monitorizá-lo e a verificar os resultados alcançados, ou seja, a programar estratégias de ensino e de avaliação. Adaptámos por isso aqui, o conceito de estratégia de ensino tal como é definido por Roldão (2009), citado na obra *Os Docentes do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico* (2001):

A estratégia enquanto concepção global de uma acção, organizada com vista à sua eficácia: (...) o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem (Roldão, 2009).

Segundo Gouveia (2008), as metas propostas devem ser adequadas à realidade de cada contexto educativo. Essa adequação é da responsabilidade das escolas, cuja autonomia, conferida pelo Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de abril, permite que os seus Projetos Educativos, e os Projetos Curriculares de Turma definam objetivos gerais em função dos alunos envolvidos nesse contexto.

Nesta perspetiva, uma escola eficaz e de qualidade introduz um valor acrescentado nos resultados dos alunos quando

(...) promove o progresso dos seus alunos numa ampla gama de objetivos intelectuais, sociais, morais e afetivos alcançados, tendo em conta o seu nível socioeconómico, o seu meio familiar e a sua aprendizagem prévia. Um sistema escolar eficaz é o que maximiza a capacidade das escolas para alcançar esses resultados. O que supõe adoptar a noção de “valor acrescentado” na eficácia escolar (Mortimore, 1991, citado por Bolívar na obra *Como melhorar as Escolas*, 2003:30).

Quanto ao papel do docente generalista, o Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, no que concerne ao Perfil geral de desempenho profissional do professor do ensino básico refere:

cabe ao professor(...) o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais; o estímulo às interacções e às trocas de experiências e saberes; o permitir aos alunos a escolha de actividades; a promoção da iniciativa individual e de participação nas responsabilidades da escola; a valorização das aquisições e das produções dos alunos; a criação, enfim, de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral (Decreto-lei n.º240/2001).

Deste modo, uma grande preocupação reporta-se à necessidade de garantir uma articulação dos diferentes programas, bem como uma articulação entre os ciclos.

A importância desta articulação inter-ciclos é bem expressa por Coll (citado por Martins e Veiga, 1999:17), segundo o qual

(...) há que tomar consciência de que o aluno é o mesmo ao passar de um nível para o seguinte e de que a sua escolarização é um processo que se estende durante um intervalo temporal muito prolongado. Em consequência, os currículos dos diferentes níveis de ensino devem responder a um projecto educativo global coerente. Caso contrário corre-se o risco de provocar disfuncionalidades, repetições e até contradições, o que poderá trazer consequências bastante negativas para os alunos.

Quanto ao conhecimento científico, este não se adquire apenas pela vivência de situações quotidianas, havendo por isso uma necessidade do professor intervir, ao qual cabe a responsabilidade de sistematizar o conhecimento, isto de acordo com o nível etário dos alunos e com os contextos escolares.

2. Perspetivas educacionais

Atualmente impõem-se uma formação de novas gerações capazes de assimilar o conteúdo de um tempo ativo, inovador, criativo e transformador, isto é, preparar os alunos para o futuro.

Um desafio complexo para os professores é ajudar os alunos a apropriarem-se de processos e estratégias cognitivas, metacognitivas e motivacionais que construam o conhecimento (ao invés de o consumirem), resolver problemas, aprender a aprender continuamente ao longo da vida, e em diferentes situações e contextos. Para conseguir tal feito, é fundamental promover na aprendizagem desenvolvedores de métodos de ensino. Tal como defendido por Castellanos (2002), um desenvolvedor deve melhorar a aprendizagem nos alunos, proporcionar uma apropriação activa e criativa da cultura, promovendo o desenvolvimento de constante auto-desenvolvimento, autonomia e autodeterminação em estreita ligação com os processos necessários de socialização, comprometimento e responsabilidade social. Representa a forma de aprender e de se comprometer com a sua própria aprendizagem, que assegura a transição do controlo do processo por parte do professor, a fiscalização por parte dos aprendizes e, portanto, leva ao desenvolvimento de atitudes, motivação e ferramentas necessárias para o domínio do que chamamos aprender a aprender, e aprender a crescer permanentemente.

Sem dúvida, estes desenvolvedores de métodos de ensino em sala de aula, tais como: aprender a fazer perguntas, levantar hipóteses, aprender a avaliar, escrever, desenhar, criar e resolver problemas, e exemplificando observar e descrever, estes resultados dão-nos uma educação de qualidade e especialmente a educação que se concentra em encontrar uma forma de educar e motivar.

Hansen (1999: 94) refere o ensino como

(...) uma actividade contínua de encorajamento e de fortalecimento de atitudes, orientações e compreensões que permite aos alunos progredirem como seres humanos em vez de regredirem, de crescerem em vez de se tornarem limitados na sua visão do mundo e no seu conjunto de capacidades (...). Caso o resto se mantenha, a pessoa com um sentido de vocação viverá o seu papel de professor mais plenamente do que um indivíduo que o vê unicamente como um emprego... e conseguirá mais facilmente exercer uma influência intelectual e moral mais ampla e dinâmica sobre os seus alunos... Quando é uma vocação, o ensino é um serviço público que também proporciona como recompensa a realização pessoal do indivíduo (Hansen, 1999:94).

Neste sentido, focamos como papel fundamental do professor o de “*suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de autoavaliação*”, tal como referido nas *Dez Novas Competências para Ensinar*, Perrenoud (2000: 69).

Outra competência referenciada por Perrenoud (2000: 69), que se mostrou extremamente necessária a colocar em prática neste estágio foi a de “*conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação*”, na medida em que se tornou necessário fornecer apoio integrado e trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades.

Ribeiro (1989 a:49), citado na obra *Estratégias de Ensino: O Saber e o Agir do Professor* refere

(...) a grande finalidade educativa de dar a todos oportunidades iguais não significa dar o mesmo a todos mas sim conseguir que todos (ou quase todos) alcancem os objetivos estabelecidos. A desigualdade de tratamento pode ser, assim, necessária se se pretende que todos obtenham resultados satisfatórios em termos de aprendizagem efectiva” (Ribeiro, 1989 a:49).

O decreto-lei nº 241/2001 ainda evidencia:

O professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”.

O currículo deve, nesta medida, ser visto como um plano estruturado de ensino-aprendizagem, incluindo objetivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagem a promover, optando por uma proposta aberta e flexível que facilite uma resposta adaptada às necessidades educativas de todos os alunos e de cada um em particular, com ou sem necessidades educativas especiais. Para isso, há que trabalhar com um currículo aberto e participativo que reorganize, de forma não autoritária nem centralista, as condições administrativas, sociais, políticas e pedagógicas de cada escola, gerindo de forma colegial e efetiva a realidade e a cultura dos alunos.

O modelo curricular pretende ser um espaço de ação e orientação para os profissionais da educação e, ao mesmo tempo, um modelo de qualidade e equidade para a comunidade educativa. O modelo curricular não oferece soluções mas sim orientações que colocam interrogações ao professor e que terão de ser atualizadas em cada um dos níveis de gestão e decisão curricular: plano curricular, projetos curriculares e programações de aula.

Como o papel do professor e a sua capacidade de planear e desenvolver as propostas curriculares são essenciais, deverão ser-lhes concedidos autonomia e poder de decisão. Autonomia e poder de decisão que devem fazer-se acompanhar por formação, recursos e tempo que permitam o seu adequado desenvolvimento.

Seguindo esta abordagem, Jackson (1994:162), citado na obra *Os Docentes do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico* (2001), refere:

Se me dessem um guia do currículo e uma série de planificações das aulas que me dissessem “tem de ensinar desta forma, tem de utilizar determinado material e cumprir prazos estipulados”; se me tornassem o ensino demasiado rígido ou se começassem a indicar-me quais os manuais que teria de usar e não pudesse recorrer a materiais complementares próprios, responder-lhes-ia: “Esqueçam-se de mim! Contratem um orangotango para distribuir os livros”. E no dia seguinte já lá não estaria (Jackson, 1994:162).

Mas, embora conveniente, a criação de um plano curricular não é suficiente; o professor e as escolas têm ainda de contar com os recursos materiais e humanos,

com a formação e a capacidade necessárias para passar à prática as orientações e recomendações postas no papel.

Quanto ao processo de estruturação e organização das tarefas/atividades, como elemento integrador do processo ensino/aprendizagem, deve englobar quer os seus diversos elementos (objetivos, conteúdos, métodos, recursos e avaliação), quer os alunos e o contexto sociocultural. Porém, o professor, na base de todos estes elementos, poderá estabelecer uma linha de conduta, isto é, uma estratégia de ensino através da implementação de um determinado modelo de ensino. O modo como cada professor o faz, em função da sua personalidade e formação determina um estilo de ensino, que se diferencia de docente para docente.

Pode-se, deste modo, afirmar que existem modelos didáticos que sustentam as opções metodológicas adotadas na prática educativa. Estes modelos são: pedagogia diretiva, pedagogia não-diretiva, e pedagogia relacional. Segundo Rocha (1988), cada um deles fornece ideias básicas sobre o tipo de metodologia que o docente pode utilizar na aula.

O modelo diretivo é referido por Rocha (1988) como fruto de uma epistemologia empirista. O professor acredita ser o detentor do conhecimento, e o aluno é tratado como uma espécie de folha em branco frente a cada novo conteúdo. Professores que seguem este modelo entendem que o conhecimento é próprio do objeto. O professor deve, portanto difundir o conhecimento entre os sujeitos que por sua vez, apropriam-se daqueles saberes que já estão prontos. As atividades práticas fundamentadas por este modelo baseiam-se na reprodução do que é visto nas aulas. Esta prática privilegia a memorização e reforço do conteúdo já estudado. É como uma receita de bolo, em que as instruções devem ser seguidas passo a passo e os resultados já estão previstos.

O modelo pedagógico não-diretivo é fundamentado pela epistemologia apriorista. Por entender que deve atuar despertando o saber dos alunos o professor não-diretivo põe-se como uma figura auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Nesta pedagogia existe a conceção de que a aprendizagem é própria do aluno, logo, o professor torna-se numa figura secundária no processo de ensino e aprendizagem. Tal como refere Rocha (1988: 137):

(...) por não-diretividade entende-se a atitude que visa ter em conta e dar o máximo relevo à pessoa que está a ser educada, mediante a máxima

atenuação da autoridade do educador, mas não da sua personalidade. Pretende-se, pois, um respeito absoluto da personalidade específica do educando o qual é apreciado tal como é e não como o educador desejaria que ele fosse (Rocha, 1988:137).

O modelo pedagógico relacional apoia-se na epistemologia construtivista. Nesta conceção o foco do ensino não está centralizado em um único Pólo. Existe uma relação de ensino e aprendizagem, entre professor e aluno. O professor relacional entende que assim como ele o aluno detém certo conhecimento e que este saber é fundamental para a proposição das atividades docentes. Por esta razão o aluno é visto como elemento ativo e essencial no processo de ensino e aprendizagem e o professor é o interventor neste processo.

Na linha orientadora deste tipo de pedagogia surge o Movimento da Escola Moderna (MEM). Neste modelo pedagógico os educandos responsabilizam-se por colaborar com os professores no planeamento das atividades curriculares, por se entreajudarem nas aprendizagens que decorrem de projetos de estudo, de investigação e de intervenção e por participarem na sua avaliação. Esta avaliação assenta numa negociação cooperada dos juízos de apreciação e do controlo dos objetivos assumidos nos planos curriculares coletivos e nos planos individuais de trabalho e de outros mapas e listas de verificação do trabalho de aprendizagem, que servem para registo e monitoragem do que se contratualizou em Conselho de Cooperação Educativa.

Tal como refere González (2002: 223), o MEM

(...) revela-se como uma estrutura pedagógica e cultural; baseia-se em valores sociais e humanos (respeito, solidariedade, tolerância, liberdade, democracia); respeita as características individuais e as aspirações das pessoas que o constituem; atingiu um ponto consistente de desenvolvimento; é flexível porque, em permanente autocrítica, se alimenta da reflexão na procura de coerência entre meios e fins que se propõe; é aberta e atenta aos desafios do mundo dos nossos dias. Talvez deva a estes dois últimos aspectos o facto de se encontrar em crescimento e actualização contínua (González, 2002:223).

Na parte descritiva da nossa intervenção iremos abordar o tipo de pedagogia posta em prática ao longo das intervenções educativas.

Na perspetiva da atualização contínua, insere-se a necessidade da formação contínua de professores. Esta aparece consagrada, pela primeira vez, no artigo 35º da LBSE (Lei 46/86). Posteriormente, o Decreto-lei nº 344/89, de 11 de outubro,

reconhece a importância da formação contínua nos domínios das competências científica e pedagógica dos docentes e refere que a formação contínua constitui uma condição de progressão na carreira.

CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1. Tipo de estudo

Os objetivos propostos levaram-nos a enquadrar o nosso estudo no âmbito dos paradigmas de investigação de natureza qualitativa, privilegiando, portanto, o conhecimento e a compreensão do pensamento dos sujeitos da investigação, das suas crenças, representações, perceções, e conceções, de forma a

(...) perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem (Psathas, citado em Bogdan e Biklen, 1994:51).

A investigação da própria atividade docente converte-se numa das vigas mestras para avançar e propor linhas de atuação concretas acerca do fenómeno educativo.

O conjunto de características que definem o campo educativo implica a necessidade de, a investigação em educação, construir um corpo metodológico próprio, capaz de dar respostas mais adequadas às questões colocadas pelo fenómeno educativo. A investigação deve ser entendida como um processo de melhoria do ensino e um processo de formação docente. Os resultados e conclusões não devem valorizar-se de forma definitiva, mas antes servir de elementos ou hipóteses que devem ir sendo confirmados e melhorados. Estamos sempre perante um processo inacabado.

Existem, sem dúvida, problemas concretos ao tentar determinar e controlar todas as variantes possíveis que intervêm no processo de ensino - aprendizagem: relacionadas com o ambiente da aula, relativas ao professor e aos alunos.

Qualquer pequeno incidente que aconteça na aula pode desencadear todo um processo de investigação. O estudo destes fenómenos deve ajudar a conseguir uma melhoria na prática educativa do professor. A investigação diária pode ajudar a vislumbrar novas soluções e novas formas de atuação dentro do processo de ensino - aprendizagem. Tendo isso em grande conta, recolhemos dados durante o estágio em contexto de 1º e 2º CEB, utilizamos técnicas e instrumentos pertencentes a diferentes paradigmas, e analisamos esses mesmos dados, facilitando assim todo o processo de

intervenção. Estes encontram-se descritos no terceiro deste capítulo: Instrumentos e Procedimentos.

Esta foi, sem dúvida, uma das vertentes mais valorizadas neste estágio: a capacidade de investigação/ação. Procedemos à análise documental das instituições em que estagiamos: projeto educativo, plano anual de atividades, projeto curricular de turma, do qual faremos uma abordagem mais aprofundada no próximo capítulo, e à leitura de livros que nos deram uma perspetiva teórica sobre os contextos em questão (recorrendo à bibliografia aconselhada pelas orientadoras de estágio e professores, e que serviram também de suporte para a construção deste relatório).

.O estudo de caso tem vindo igualmente a difundir-se enquanto estratégia de investigação. Segundo Stake (1998:11), citado na obra *Os Docentes do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (2001)*:

(...) estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción com sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividade en circunstancias importantes (Stake, 1998:11)

Nesta medida, foi elaborado no estágio em contexto do 1º CEB um estudo com características de estudo de caso, sobre um aluno da turma em particular (Pasta 1º CEB – Anexo Estudo com Características de Estudo de Caso). Tal estudo permitiu uma análise do perfil de competências, situando assim o aluno nas diferentes áreas de conhecimento, elaborando posteriormente um plano de intervenção. Este trabalho ajudou a efetuar uma diferenciação pedagógica que se impunha. A opção do estudo do aluno prendeu-se, desde logo, com a perceção que tivemos das imensas dificuldades de aprendizagem que o mesmo demonstrou mas, também, pelo aspeto frágil que o aluno apresentava.

O estudo realizado (com características de estudo de caso) quer plasmado no que acabou de se descrever quer, em todo o processo de intervenção que este relatório contempla, pode por si só ser considerado um plano de investigação/ação, e uma avaliação diagnóstica na medida em que, tal como referido anteriormente, parte-se da análise do conhecimento que o aluno detém, para assim se poder traçar estratégias e planos de intervenção específicos visando o seu progresso.

A análise das necessidades corresponde, deste modo, a um processo de recolha de informações e de opiniões sobre necessidades de aprendizagem dos alunos e prioridades a contemplar.

Curiosamente foi-nos proposto para unidade curricular de Investigação em Contextos Educativos, um trabalho de investigação na área da educação (e que consta em anexo na Pasta 1º CEB - Trabalho de Investigação). A investigação que realizamos teve como objetivo verificar se existe correlação entre as duas variáveis em estudo: nível académico dos pais/bons resultados escolares dos filhos. Baseamo-nos nos dados da turma em que estagiamos, no contexto em 1º CEB, procedendo à análise dos inquéritos distribuídos aos pais, para compreensão do contexto em que cada criança da turma se insere. Estes inquéritos, com a heterogeneidade de questões que coloca, visam a construção do projeto curricular de turma.

Considero que este projeto de investigação foi uma mais-valia para o nosso desenvolvimento como profissionais da educação, pois quando tivermos uma turma a nosso cargo, teremos de elaborar o projeto curricular da mesma, e o facto de termos estado em contacto e analisado tão pormenorizadamente esses inquéritos traduziu-se numa aprendizagem significativa. Será bem mais fácil quando tivermos de construir um inquérito, e elaborar o projeto curricular de turma, saber atuar nesse sentido.

2. Amostra

Entenderam-se as duas instituições cooperantes, ambas da rede de ensino público. A primeira, constituída por 23 alunos do 2º ano do 1º CEB, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade. A segunda, constituída por 27 alunos do 5º ano do 2º CEB, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos de idade.

3. Instrumentos e Procedimentos

Utilizamos técnicas que consistiram na observação/ação/avaliação utilizando como auxílio instrumentos tais como: registos de observação e listas de verificação que iremos especificar nos seguintes parágrafos.

Os registos de observação podem assumir um papel importante na diferenciação do ensino, pois facultam ao docente, a par de outras técnicas, um conhecimento mais aprofundado do aluno.

As grelhas de observação servem para registar a observação da frequência e da progressão de determinados comportamentos selecionados. A grelha de preenchimento semanal facultam não só o registo dos comportamentos e desempenhos, como também a frequência com que ocorrem, podendo constatar se o aluno regrediu ou evoluiu.

No estágio em contexto de 1º CEB utilizamos uma grelha de observação/registo semanal de leitura, de forma a avaliar os progressos na língua portuguesa, especificamente na leitura, em que constavam os critérios: articulação; tom; voz/expressividade; ritmo (disponível para consulta em anexo: Pasta 1º CEB - Instrumentos de Avaliação).

No estágio em contexto de 2º CEB utilizamos uma grelha de observação/registo de aula, de forma a avaliar os progressos dos alunos aos diferentes níveis: Registos de Trabalho de Casa; Faltas de Material; Participação – demonstra empenho e interesse nas atividades / participa ativamente na aula / espera pela sua vez para intervir / não espera pela sua vez para intervir; Domínio dos Conteúdos – responde de maneira assertiva às questões colocadas (disponível para consulta em anexo: Pasta 2º CEB – Grelha de Observação de Aula).

As listas de verificação têm múltiplas aplicações, uma vez que permitem o registo da presença ou da ausência de comportamentos, assim como de processos e produtos da aprendizagem. Estamos a falar de um instrumento de consulta, e sobretudo um dos instrumentos mais importantes de autocorreção ou autoavaliação do aluno. Não menos importante é ainda a sua utilização como instrumento de heteroavaliação, com consequências evidentes na procura de transparência, que não raras vezes falta ao processo de avaliação. Neste estágio utilizamos uma lista de

verificação; implementamos (após decisão do par pedagógico em conjunto com a turma) uma grelha de comportamentos na sala. Diariamente os alunos autoavaliavam-se no que concerne ao seu comportamento, pintando no respetivo lugar uma bolinha verde, amarela ou vermelha consoante consideravam ter sido o seu comportamento nesse dia (se tinham cumprido todas, alguma, ou nenhuma regra). No final de cada semana retirava-se a folha, anexava-se numa capa, e afixava-se uma nova, podendo os alunos, sempre que desejassem, consultar a capa para que o processo de avaliação fosse transparente, coerente e justo.

No que concerne às estratégias/metodologias implementadas no decorrer deste estágio, é um facto que o professor organiza e sequencia o ensino, estabelecendo estratégias ou métodos, atividades ou situações de aprendizagem, selecionando meios e materiais que facilitem a consecução dos objetivos em vista; daí a nossa necessidade de caracterizar e diagnosticar os estados iniciais dos alunos e de definir estratégias e atividades que permitissem alterar tais estados, transformando-os noutros que desejávamos que os alunos atingissem. A estratégia que adotamos incluía três passos principais:

1. Estratégia introdutória: Observação/Planificação; fase diagnóstica da situação em que se encontravam os alunos, face ao que se propôs para aprender (esta noção foi conseguida através de conversas informais com a professora titular da turma que nos orientava e deixava a par da situação presente da turma). A motivação para a tarefa de aprendizagem, ou seja, o despertar interesse, e relacionar o que se lhes propunha com as suas experiências era um fator tido em conta.
2. Estratégia de desenvolvimento: apresentação e organização da informação – Ação. Compreendemos, com o decorrer das aulas, que quanto mais os conteúdos são preparados e sequencializados pelo professor, melhor os alunos a compreendem. Isso tem, sem dúvida, reflexo na aprendizagem dos alunos. Verificava os cadernos diários, pois é neles que os alunos escrevem o que de mais essencial é dado nas aulas, e circulava pela sala orientando e auxiliando-os nas tarefas em que demonstrassem maiores dificuldades.
3. Estratégia de conclusão: consolidação e revisão do aprendido. Estabelecia uma relação da aprendizagem com outras já realizadas, e efetuava a revisão dos aspetos menos conseguidos – avaliação formativa (repensar de mudanças de estratégia, se necessário).

A utilização desta sequência organizada de atividades foi escolhida porque visa, por um lado, maximizar o efeito cumulativo da aprendizagem nos seus vários momentos e, por outro, cria um ambiente propício para aprender, já que os alunos sabem para onde caminham, são informados dos resultados e do seu progresso, e à priori sentirão mais motivação e confiança para tentar aprender, mesmo correndo o risco (que não receiam) de falhar.

Este tipo de metodologia/estratégia assenta no tipo de pedagogia relacional na medida em que o aluno é visto como elemento ativo e essencial no processo de ensino e aprendizagem e o professor é o interventor neste processo, existindo uma relação de ensino e aprendizagem, entre professor e aluno.

O ponto de vista de Gimeno (1992), citado por José A. Pacheco (1999: 91) na obra *Os Docentes do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (2001)*, sobre esta temática das metodologias/estratégias é o seguinte:

(...) a heterogeneidade coloca aos professores e às escolas a necessidade de considerar estratégias organizativas e didáticas para abordar: pontos de partida distintos perante os conteúdos nos alunos; necessidades e interesses diferentes; peculiares intensidades de esforços requeridos para cada aluno (Gimeno, 1992).

Esta ideia leva, inevitavelmente, à ideia de um ensino à medida do aluno, traduzido pelo princípio pedagógico da individualização ou pela denominada pedagogia diferenciada, pedagogia essa que foi necessária colocar em prática para quatro alunos da turma do 1º CEB, que não se encontravam ao mesmo nível nas aprendizagens da restante turma. Por esse motivo, foi necessária a implementação de uma planificação com atividades diferenciadas, adaptadas aos seus níveis de aprendizagem, cujo exemplo consta em anexo: Pasta 1º CEB - Planificação 3 de janeiro 2012, e no qual refere: “Os alunos que apresentam maiores dificuldades irão realizar propostas de trabalho adaptadas ao seu nível de aprendizagem, no domínio da Língua Portuguesa, sendo estas para a língua portuguesa nível I as seguintes:

(...) após ouvirem a história e as ideias centrais da mesma, os alunos irão selecionar imagens de revistas desportivas que tenham a ver com o tema discutido e colar numa folha; tentarão escrever a palavra correspondente com a ajuda da estagiária cooperante. Poderão ainda fazer a divisão silábica das palavras e mencionar que letras representam as consoantes e as vogais (Planificação de aula, 3 de janeiro 2012)

Na turma do 2º CEB não se sentiu a necessidade de colocar esse tipo de pedagogia em prática, visto que todos os alunos da turma evidenciaram conseguir seguir os ritmos de aprendizagem propostos, embora uns com mais dificuldades que outros, mas que com esforço e com a ajuda da professora igualmente as superavam.

Consideramos importante, para concluir este capítulo, que exista da parte das próprias escolas a vontade de introduzir a investigação em educação como elemento fundamental e explícito de qualquer projeto educativo, convertendo-se numa prática habitual e aceite por todo o corpo docente.

CAPÍTULO III - CONTEXTO ORGANIZACIONAL

1. Caracterização dos contextos

Para proceder à caracterização dos dois contextos de intervenção tornou-se necessário analisar os documentos orientadores e organizadores de cada instituição de ensino.

Segundo Decreto-lei 75/2008 o projeto educativo, o regulamento interno, o plano anual e plurianual de atividades e o orçamento constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

O Projeto Educativo é entendido, pelo decreto-lei, como o documento que:

(...) consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa (Decreto-lei 75/2008).

O Regulamento Interno

(...) 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 75/2008).

O Planos anual e plurianual de atividades são os documentos de planeamento, que definem, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução. O Orçamento, documento em que se preveem, de forma discriminada, as receitas a obter e as despesas a realizar pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

A escola é uma organização com objetivos múltiplos e ambíguos; como organização, os traços mais importantes que há que ter em conta são os objetivos, os recursos, a estrutura, a tecnologia, a cultura e o meio envolvente.

1.1- 1º CEB: Instituição A

A instituição A é um estabelecimento de Ensino de carácter Público, integrado de um Agrupamento Vertical de Escolas, situado no Concelho de Vila Nova de Gaia. Esta instituição assegura a valência de Educação Pré-escolar e o 1º CEB.

Tivemos acesso, para consulta, ao projeto educativo, ao projeto curricular da escola, ao plano anual de atividades, e ao projeto curricular de turma, que nos ajudou imenso na compreensão e conhecimento do contexto em que esta escola se encontra inserida, e que em seguida explicitaremos de forma mais aprofundada.

Ao longo dos últimos anos temos verificado que a sociedade tem vindo a sofrer significativas transformações; neste sentido surgiu, na escola, a necessidade de implementar o Projeto “Crescer no Ser e no Saber”.

A família, que era o centro da educação, tem vindo progressivamente a delegar esse papel à escola, dado que é no contexto escolar que as crianças passam a maior parte do dia. Por outro lado, os diferentes enquadramentos sociais, familiares, económicos e culturais existentes em toda a comunidade escolar faz com que surjam na sala de aula e na escola alguns comportamentos pouco adequados e até algumas situações de conflito que é necessário solucionar.

Deste modo, a escola decidiu conceber o projeto que assenta no pressuposto de que, a prevenção de comportamentos desajustados implica que se trabalhem as atitudes, tendo em conta que

(...) atitudes são o modo de nos encararmos a nós mesmos e aos outros (...) são as formas habituais de pensar, amar, sentir e comportar-se (...) são as formas que temos de reagir perante os valores (Alcântara, 1998).

Segundo Barroso (1997:40),

para definir um projecto, é [portanto] preciso dispor de um diagnóstico sobre a situação actual do estabelecimento de ensino e uma perspectiva sobre o seu futuro (...). Para que seja possível gerar um projecto de escola é preciso que os elementos que constituem a organização - escola se identifiquem com um conjunto de princípios, valores e políticas capazes de mobilizarem a acção da escola e orientarem a tomada de decisão para a resolução de problemas" (Ibidem: 37).

Deste modo, no desenvolvimento deste projeto, foram ponderados os resultados obtidos a partir dos inquéritos aplicados, no mês de setembro, aos alunos e respetivos Encarregados de Educação. Posteriormente, não faria sentido a escola ensinar o significado do termo cidadania sem que práticas cívicas fossem implementadas. A escola tem de ensinar mais pela experiência do que pelo discurso e os alunos apreenderão melhor os valores num ambiente justo e disciplinado. Por isso, as fases a desenvolver neste projeto surgiram daquilo que os alunos presenciam e vivem nas salas de aula, nos recreios, na cantina, isto é, na sua vida quotidiana. Uma escola eficaz tem de educar naturalmente para os valores, e esta educação só terá sentido se toda a atmosfera escolar transpirar esta preocupação. Um clima positivo, valorizando a disciplina, a tolerância e a cooperação é o primeiro passo para o sucesso em que os direitos e deveres de todos os que nela convivem serão respeitados.

Deste modo, o projeto articula-se com as linhas orientadoras constantes no Projeto Educativo de Agrupamento, operacionalizando-se no Plano Anual de Atividades da escola e nos Projetos Curriculares de grupo/turma, enquadrando-se, assim, numa perspetiva mais ampla de Educação para a Cidadania e de construção de uma escola de valores. Propõe-se intervir junto de todos os possíveis agentes do processo educativo, dentro e fora da escola, e pretende ser um conjunto de decisões articuladas em que se concretizam as orientações curriculares de âmbito nacional com atitudes e comportamentos adequados, sendo que, sob o ponto de vista pedagógico, as práticas educativas devem ser significativas para os alunos com incidência no complexo processo do que se tem que aprender e do que se deseja aprender.

Para tal, torna-se necessário motivar os alunos para a aprendizagem implementando metodologias que os estimulem a aderir às propostas de aprendizagem. Estimular o gosto por aprender, desenvolver o raciocínio, a memória, o espírito crítico, a capacidade de utilizar o conhecimento a sensibilidade estética, isto é, formar cidadãos ativos críticos e responsáveis é tarefa de todos professores, da família e dos demais educadores que intervêm neste projeto.

A área de Língua Portuguesa, dado o seu carácter transversal, assumirá grande importância em todo o processo de ensino-aprendizagem. Diminuir os seus níveis de insucesso é contribuir para a diminuição dos níveis de insucesso em todas as outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Na Matemática, dada a sua importância para a vida prática, será dada grande importância à explicitação de raciocínios como prática regular em sala de aula insistindo-se, também, na produção

de argumentação válida, assente na informação disponibilizada. No Estudo do Meio pretende-se que os alunos se conheçam a si próprios, conheçam o meio envolvente, o País e o Mundo.

Assim, a operacionalização deste projeto será realizada mediante as características específicas de cada grupo/turma cabendo a cada docente decidir que tipo de trabalho específico irá realizar e em que tempos sendo registado no respetivo Projeto Curricular de Turma/Grupo o percurso de aprendizagem realizado.

A Associação de Pais, através dos Encarregados de Educação representantes de Turma deve ser chamada a colaborar em todo o processo educativo que envolve os alunos e a vida da escola. As suas sugestões, iniciativas e solicitações têm de ser integradas e consideradas como contributos válidos e necessários à implementação deste Projeto. Quanto aos Professores e Assistentes Operacionais devem ser apoiados nas suas decisões, encorajados a melhorarem o seu desempenho.

Para finalizar, pretende-se com este Projeto fomentar valores e princípios, desenvolver competências sociais, envolvendo toda a comunidade educativa, para que esta escola possa ser um local onde as crianças que a frequentam, que são os adultos de amanhã, possam crescer desenvolvendo harmoniosamente saberes académicos e competências sociais, afectivas e de cidadania.

A escola possui também um Regulamento Interno que está elaborado de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), o Decreto-Lei sobre a elaboração do Projeto Educativo (Decreto Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro) e o Projeto Educativo da Escola. Recolhe o conjunto de normas e orientações que regulam o funcionamento ordinário da Escola nos seus aspetos mais importantes.

O Plano Anual de Atividades (PAA) é definido por Costa (1992) como um

(...) instrumento de planificação das actividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar (Costa, 1992:27).

Reuniões mensais contemplam a avaliação e organização das atividades propostas no PAA.

Focar-nos-emos na análise do Projeto Curricular da Turma no segundo ponto deste capítulo: Intervenção Educativa.

1.2 2º CEB: Instituição B

A instituição B é um estabelecimento de Ensino de carácter Público, integrado de um Agrupamento Vertical de Escolas, situado no Concelho de Vila Nova de Gaia. Esta instituição assegura a valência de Educação e o 1º CEB.

Esta instituição serve as valências educativas de ensino Básico e Secundário, e pretendendo uma escola ativa, em que crianças e jovem sejam agentes dinâmicos na sua própria formação, surge a construção de um projeto educativo para o qual contribuíram os anteriores projetos educativos do Agrupamento, bem como os inquéritos realizados por uma equipa de docentes aplicados a uma amostra de encarregados de educação, pessoal docente e não docente, com o objetivo de fazer um levantamento dos interesses e expetativas que os elementos da comunidade têm do valor social da escola.

O projeto educativo denominado “Projeto de Construção de uma Cultura de Exigência em Busca da Excelência” pressupõe, partindo da reflexão feita sobre os pontos fortes, pontos fracos, potencialidades, ameaças e oportunidades (SWOT), a definição de metas educativas e objetivos em quatro grandes áreas ou domínios genericamente designados: “cultura de agrupamento”, “cultura de exigência”, “cultura de cidadania” e “participação familiar”.

A cultura de agrupamento surge da necessidade de criar e desenvolver uma identidade própria, identificadora e diferenciadora; a cultura de exigência surge da necessidade de apostar para melhoria na organização, e das práticas procedimentais, visando a melhoria da qualidade do ensino e dos resultados escolares; a cultura de cidadania pretende educar para os valores, e a participação familiar pretende a integração e participação dos pais na possibilidade de êxito dos educandos, sendo-lhes atribuído o papel de coresponsabilização e cumplicidade.

O principal objetivo para esta instituição, no que concerne a educação é a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção de igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Como tal, entendemos de extrema importância para a nossa formação a unidade curricular de Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Conhecer o contexto organizacional da instituição facilitou sem dúvida a nossa integração na comunidade educativa, na medida em que pudemos adequar as nossas práticas aos princípios pelo qual a mesma se rege, e em função das metas a que se propõe alcançar, referenciadas no projeto educativo.

2. Intervenção Educativa

Para intervir foi necessário, para além de caracterizar as instituições, conhecer os dois grupos de alunos.

O **primeiro grupo** é constituído por 23 alunos do 2º ano de escolaridade do 1º CEB, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade. Vinte alunos faziam parte da turma anterior do 1º ano e recebeu 3 alunos novos. Um destes alunos tem uma retenção no 2º ano. Há uma aluna em que a língua materna não é o português, e há 10 alunos a beneficiar de apoio social.

De acordo com Piaget, citado por Papalia (2001), o desenvolvimento cognitivo é um processo de sucessivas mudanças qualitativas e quantitativas das estruturas cognitivas derivando cada estrutura de estruturas precedentes. Ou seja, o indivíduo constrói e reconstrói continuamente as estruturas que o tornam cada vez mais apto ao equilíbrio. Essas construções seguem um padrão denominado por Estádios de Desenvolvimento que seguem idades mais ou menos determinadas. Todavia, o importante é a ordem dos estágios e não a idade de aparição destes.

Este grupo, com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos, encontram-se portanto no estágio Pré-Operatório do desenvolvimento cognitivo. De seguida, descrever-se-ão as características deste grupo, de acordo com o seu estágio de desenvolvimento segundo Piaget.

No início de outubro, após a elaboração das fichas de diagnóstico alguns dos alunos que desde o 1º ano tinham sido referenciados para apoio, iniciaram este ano letivo com o Apoio Pedagógico, pois continuaram a apresentar muitas dificuldades em acompanhar um programa do 2º ano. O apoio é dado por uma professora que em horário marcado com a professora titular de turma, presta esse apoio individualizado a estes alunos com dificuldades na aprendizagem.

No caso de dois alunos, estes realizam atividades adaptadas ao seu nível de aprendizagem, visto revelarem imensas dificuldades em conseguir seguir o ritmo de aprendizagem da restante turma. No início do presente ano letivo apenas conheciam as vogais e os números até 9. Um frequenta consultas de desenvolvimento, aguarda-se relatório médico. O outro continua a apresentar comportamentos que nos chamam atenção, pois fala constantemente perturbando as atividades dos colegas, parece desmotivado para as aprendizagens académicas; tem períodos de atenção muito curtos; tem dificuldade em realizar as tarefas propostas na sala de aula, pois apresenta cansaço; ao nível da linguagem tem dificuldades em articular corretamente as palavras (omissão e substituição de sílabas); apresenta um vocabulário pobre; revela imaturidade.

No caso de uma outra aluna, esta conhece todas as vogais e consoantes dadas, faz uma leitura silábica, lê pequenas frases, e aplica os números até 20. Iniciou em Língua Portuguesa os casos de leitura. A aluna é guineense e, as dificuldades de aprendizagem apresentadas parecem-nos relacionadas com o facto de, em casa, só falar crioulo. O código linguístico de referência é portanto diferente do utilizado na escola.

Uma outra aluna apresenta leitura silábica, mas com muita dificuldade na aplicação dos casos de leitura, compreensão do texto, escrita de frases. Na área da matemática tem muita dificuldade em aplicar os conhecimentos. Revela pouca autonomia na realização das suas tarefas, dependendo sempre do adulto para a realização das tarefas que raramente conclui.

Estes quatro alunos referenciados têm apoio pedagógico acrescido, dado por uma professora que, tal como referido anteriormente, em horário combinado com a professora titular da turma vai buscar os alunos à sala, dando um apoio individualizado. Considero contudo, pelo que observei que este apoio não é suficiente. Penso que as professoras, em conjunto, devem designar estratégias e acionar um plano adaptado às necessidades de cada um desses alunos, seguindo uma sequência que seja logo desde início bem estruturada. Esta ideia rege-se pelo princípio de observar, diagnosticar, traçar estratégias de ação e avaliar e reformular essas mesmas estratégias caso necessário.

Outros dois alunos estão a acompanhar o programa do 2º ano, mas apresentam muitas dificuldades. Um integrou este ano a turma - foi retido no 2º ano; lê, mas apresenta muitas dificuldades na escrita, bem como na aplicação dos conhecimentos ao nível da matemática. O outro apresenta capacidades a nível das

aprendizagens académicas, mas devido ao seu comportamento desajustado nem sempre resolve as tarefas propostas. Revela dificuldade em manter a atenção em tarefas ou atividades; não gosta de ser corrigido e por vezes responde ao professor atirando com lápis e cadernos ou atirando-se para o chão; é irrequieto, com dificuldade em estar sentado; faz ruídos inadequados; necessita de constante atenção; os colegas da escola queixam-se, porque lhes bate. É chamado à atenção, mas os erros repetem-se. O aluno frequenta consultas de pedopsiquiatria.

Não sabemos, contudo, se existe algum aluno com necessidades educativas especiais, pois segundo a professora titular da turma, aguarda-se resposta de relatórios médicos.

Os alunos demonstram comportamentos que por vezes dificultam o desenrolar de uma aula (falar muito, dificuldade em saber esperar pela vez para dar uma opinião, pequenas brigas entre colegas, dificuldade em estar sentado...). Estas situações procuram-se resolver pontualmente, em contexto de sala de aula e com a ajuda dos Encarregados de Educação, com os quais tem havido um diálogo aberto e colaborativo. Contudo, sentimos a necessidade de implementar um quadro de regras de comportamento, tal foi já referido no capítulo II: listas de verificação adotadas na sala.

Relativamente à aquisição de conhecimentos e ritmos de trabalho a turma é bastante homogénea, e há casos que necessitam de especial atenção, como foi já especificado anteriormente.

No que se refere à linguagem expressa da faixa etária dos sete aos oito anos, podemos dizer que é elaborada, tendo em conta o vocabulário que utilizam, as interpretações de textos que fazem, os textos escritos que produzem, entre outras coisas.

O grupo na generalidade não apresenta grandes dificuldades a nível da expressão de acontecimentos vivenciados por eles, visto que utilizam no ponto de vista gramatical e fonético da forma correta, pois por vezes, conseguem substituir uma palavra por outra.

Relativamente à escrita, segundo opinião da professora, o grupo evoluiu bastante, apesar de alguns alunos ainda darem erros ortográficos. No entanto, já vão conhecendo e aplicando algumas regras de funcionamento da língua. Também não se sentem lacunas na organização dos conteúdos e, para além disso, utilizam muito palavras de ligação no seu discurso ortográfico.

Na leitura, a maioria do grupo não revela dificuldades em realizar a entoação, articulação e na velocidade de elocução. No entanto, ainda é de mencionar alguns alunos que manifestam algumas dificuldades na leitura de textos longos e mais elaborados. Mas, é de referir que todos estão bastante aplicados de forma a melhorar.

Em relação à Matemática a maior parte dos alunos não apresenta grandes dificuldades ao nível do raciocínio lógico - matemático e na resolução de problemas, embora algumas crianças apresentem um ritmo de aprendizagem mais lento.

Quanto ao Estudo do Meio não existe desagregação de conhecimentos da turma.

O grupo de crianças interessa-se por tudo o que é novidade e apresentam vontade de experimentar coisas novas. Não aceitam a ideia do acaso e tudo deve ter uma explicação (é fase dos "por quês"), de acordo com o estágio Pré-Operatório de Piaget.

As crianças gostam muito de dialogar, mas nota-se muita dificuldade em esperar pela sua vez e colocar o dedo no ar, como referenciado anteriormente. Algumas das crianças a nível afetivo ainda revelam algumas carências, sentindo uma vontade de agir por si próprias, mas solicitando sempre o acompanhamento de um adulto, talvez por insegurança.

Ao nível do egocentrismo denotou-se, de facto, que estas crianças não conseguem ainda compreender a perspetiva do outro. Esta pode até procurar pôr-se no lugar da outra pessoa, embora projetando nela as suas próprias características psicológicas. Assistimos, no decorrer deste estágio, a discursos por parte das crianças que indiciam esse tipo de comportamento. As constantes queixinhas sobre acontecimentos e juízos de valor sobre atitudes dos outros mostram que as crianças compreendem que pode haver mais do que uma perspetiva do mesmo acontecimento.

No que diz respeito à expressão plástica, no geral todas as crianças gostam de desenhar, colar, recortar, pintar entre outras coisas.

Nos trabalhos de grupo, as crianças são organizadas, segundo a competência de cada aluno, de acordo com a seleção da professora, não existindo rejeição por parte dos alunos e existe uma grande cooperação entre eles; tal pudemos constatar numa aula sobre a roda dos alimentos, em que cada grupo ficava responsável por um setor da roda dos alimentos. Portanto, ao nível do egocentrismo, pode afirmar-se que houve uma evolução positiva, nomeadamente ao nível do trabalho em grupo.

A maioria das crianças é capaz de recortar com a tesoura segundo uma linha preestabelecida, bem como os contornos (independentemente da forma) de um objeto. Na pintura todas as crianças não ultrapassam as linhas limitadoras, embora ainda algumas delas não o façam com precisão, pintando em diferentes direções. Quase todas as crianças pegam no lápis, nas canetas, entre outros materiais em forma de pinça.

No que concerne à motricidade global, podemos referir que a turma apresenta ritmos muito diversificados. A maioria, efetua todas as tarefas sem dificuldade, como exemplo, correm, saltam, jogam, manuseiam a bola, entre outros. No entanto, alguns alunos apresentam um ritmo mais lento, apesar de estarem a evoluir substancialmente.

O **segundo grupo** é constituído por 27 alunos do 5º ano de escolaridade do 2º CEB, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos de idade, e a sua caracterização baseia-se no estudo de alguns dados recolhidos através do preenchimento de inquéritos por parte dos encarregados de educação.

Este grupo, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos, encontram-se portanto no estágio das Operações Concretas do desenvolvimento cognitivo, possuindo já capacidades para realizar operações mentais, pois compreendem que existem ações reversíveis (como por exemplo, nos diferentes estados da água), e a existência de conceitos.

A turma apresenta bom aproveitamento e comportamento satisfatório. A maioria dos alunos são trabalhadores e participativos, aderindo com entusiasmo às tarefas propostas pelos docentes, no entanto, alguns alunos perturbam a dinâmica das aulas, aos quais mostramos estar atentos no sentido de os ajudar a melhorarem as suas atitudes.

Relativamente ao âmbito relacional, de uma forma geral os alunos relacionam-se bem. Existe um espírito de entreatajuda e companheirismo.

Quanto à participação é, em algumas aulas, ainda um pouco desordenada, devendo-se ao comportamento e necessidade de insistência em regras cívicas. Todavia, pensamos que em diante poder-se-á notar uma acentuada melhoria tendo os alunos consciência que poderão obter melhores resultados com atitudes positivas e adequadas à sala de aula. A participação é, na generalidade, satisfatória.

Fazendo uma análise aos saberes nucleares em défice, concluiu-se o seguinte: na língua portuguesa apresentam ainda algumas dificuldades (leitura hesitante, não respeitando a pontuação), e no que concerne a compreensão oral e escrita têm alguma dificuldade na localização e seleção da informação num texto, em estabelecer a sequência dos acontecimentos, enquanto que na expressão escrita revelam ainda algumas dificuldades na aplicação de parágrafos, organização das ideias, ortografia de vocábulos de uso corrente, construção frásica, articuladores de texto, bem como no funcionamento da língua. Na matemática a maior parte dos alunos apresentam, ainda, um cálculo mental pouco desenvolvido, e dificuldade na resolução de problemas e na explicação de raciocínios lógico-matemáticos, sendo que num dos testes, em vinte e oito alunos doze apresentaram nota Insuficiente. Noutras áreas as dificuldades advêm da falta de trabalho, desconcentração, e dificuldade da interpretação da língua portuguesa e da escrita.

No processo de intervenção educativa nos dois contextos, tornou-se essencial primeiro observar para conhecer os grupos, em seguida planificar, agir e avaliar, indo de encontro à função do professor que é a de planear e preparar as atividades a concretizar para uma posterior avaliação.

Segundo Zabalza (1996), a **observação** desempenha um papel importante na construção das atividades, uma vez que permite a adequação destas ao nível de desenvolvimento no qual os alunos se encontram, para que a transmissão de conhecimentos seja mais eficaz. Esta, por sua vez, como acompanha todo o trabalho desenvolvido em aula, serve também de instrumento de avaliação das atividades e aprendizagens, visando a sua melhoria.

Conclui-se portanto, que o ato de observar deve ser uma constante no processo educativo das duas valências. Contudo, a observação por si só não é suficiente, tornando-se necessário registar recolher informação, analisar e refletir. Este tipo de observação resultou em diferentes tipos de registo que foram já evidenciados no capítulo anterior “Procedimentos metodológicos – Tipo de Estudo e Instrumentos e Procedimentos”, e remetidos para anexo. Este tipo de procedimento é uma forma de progredir em direção a um objetivo, no sentido de evolução das aprendizagens do aluno.

O facto de, em ambas as valências, o estágio ter sido realizado em par pedagógico facilitou, sem dúvida, o processo de observação, na medida em que enquanto uma estagiária intervinha, a outra procedia à observação e registo da prestação do par e dos alunos.

Quanto à **planificação**, e seguindo a perspectiva de Doyle (1986), citado na obra “*Os Docentes do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico*” (2001), os professores planificam as aulas fazendo-o sempre em função da turma concreta, possuindo uma imagem objetiva dos seus alunos.

Depois de algumas conversas informais que tivemos com as professoras cooperantes de ambas as instituições, ficamos a compreender melhor como se desenvolve a temática da planificação naquelas escolas em particular. Primeiramente é realizada uma planificação anual onde constam os conteúdos do programa do ano letivo que irá decorrer, bem como o número de aulas previstas. Após a elaboração da planificação anual, e indo de encontro com os objetivos mencionados na mesma, é realizada uma planificação mensal em conjunto com outras professoras do mesmo ano letivo observado. Esta planificação é feita em grupo, como já referimos, e de seguida cada professor aplica às condições da sua turma. Estas planificações devem ter com base o planeamento do ano anterior, de forma a tentar ultrapassar critérios que não resultaram, indo ao encontro ao que refere Perrenoud (2000):

(...) competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação activa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por uma exposição metódica (Perrenoud, 2000:25).

Elucidadas da forma como cada instituição planifica, e tentando-nos adaptar ao modelo utilizado, passamos a elaborar as planificações, preparando as intervenções de forma organizada e estruturada, procurando-nos adaptar ao modelo seguido pela mesma.

A planificação da aula é uma planificação pormenorizada e operativa que não deve espalhar ou delimitar a ação docente, mas facilitar a reflexão e o diálogo à sua volta, e ao mesmo tempo contribuir efetivamente para a sua melhoria e transformação. Planificar implica pois estabelecer uma série de atividades num contexto e num tempo determinados para ensinar conteúdos com a pretensão de conseguir objetivos concretos.

Nem todos os professores abordam a planificação de uma aula da mesma maneira, mas existem alguns elementos que se devem considerar, como o tema principal e os conteúdos, os objetivos didáticos, as estratégias metodológicas e as diferentes atividades, os recursos que serão utilizados pelo professor e pelos alunos, o estabelecimento da dinâmica do grupo-classe e os critérios e os momentos de

avaliação, sendo estes elementos comuns, e a ter em conta no ato de planificar a intervenção educativa em ambas as valências.

Consideramos que ao longo do estágio evoluímos imenso no que concerne ao ato de planificar; ao longo das orientações tutoriais as supervisoras auxiliaram-nos imenso, levando-nos a corrigir os pontos a melhorar. Tal como se pode verificar, comparando as planificações iniciais com as que constam na Pasta do 1º CEB e na Pasta do 2º CEB - Planos de Aula, com as finais, o facto de termos passado a descrever pormenorizadamente as atividades ajudou-nos a evitar improvisações, a eliminar perdas de tempo e esforço, a utilizar todos os recursos (pessoas, material, tempo) de uma forma sistemática e a responder às necessidades reais do grupo. Passamos a ter especial atenção se explicávamos os conteúdos e a avaliar se estavam em consonância com os objetivos e com a avaliação.

“A planificação ajudou-nos bastante na medida em que serviu como fio condutor de todas as aulas, e deu-nos segurança pois sabíamos sempre qual o passo que vinha a seguir, e no que objetivamente nos tínhamos que focar em cada situação de aula”, tal como referido no exemplo de reflexão que consta em anexo: Pasta 1º CEB - Reflexões.

Na intervenção em contexto do 1º CEB, realçamos como fator de grande importância, a necessidade de descrever na própria planificação as propostas a pôr em prática para os quatro alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem (referenciados anteriormente na caracterização da turma). Tornou-se necessário realizar diferenciação pedagógica nestes casos em particular, garantindo aos mesmos a possibilidade de terem aprendizagens significativas, adaptando os conteúdos aos seus níveis e necessidades de aprendizagem, referindo a diferenciação pedagógica na planificação de 3 de janeiro que consta em anexo, na Pasta do 1º CEB: Planos de Aula.

Na forma de intervir em ambas as valências, sempre que nos foi dada possibilidade, efetuamos um planeamento socio construtivista, indo de encontro ao tipo de pedagogia relacional defendido pelo MEM. Partindo dos conteúdos, dos recursos metodológicos e dos meios, dos conhecimentos prévios formais e informais dos alunos, assim como dos seus interesses e curiosidades, propusemos situações didáticas contextualizadas e significativas de conteúdo motivacional e funcional que permitissem a construção pessoal dos conhecimentos e atribuição de significados, facilitando a transformação da informação em saber. Vejamos novamente, como exemplo e com particular atenção, a planificação de 3 de janeiro referente à intervenção educativa em contexto de 1º CEB: Pasta 1º CEB – Planos de Aula. A

planificação realça a continuidade de um pequeno projeto desenvolvido sobre o conteúdo “As Profissões”.

Neste projeto começamos, inicialmente, por identificar e falar de diferentes profissões partindo do jogo da mímica. Numa outra aula, a colega estagiária convidou a cozinheira da escola para ir à sala falar aos alunos sobre a sua profissão; os alunos falaram também da profissão que os seus pais exercem.

Posteriormente pediu-se aos alunos que escrevessem um pequeno texto sobre a profissão que gostariam de exercer quando fossem adultos e que o ilustrassem. Expusemos os trabalhos na sala e cada aluno falou (para toda a turma) sobre o que queria ser e porquê. Foi-lhes pedido ainda, que efetuassem pesquisas com o objetivo de compreenderem melhor as funções exercidas pela profissão que escolheram.

Elaboramos uma tabela com o registo das profissões escolhidas, e elaboramos um gráfico de barras na aula de matemática, representando os valores identificados nos registos; analisamos ainda o mesmo. Como a profissão mais escolhida foi a de futebolista, e entre as pesquisas efetuadas pelos alunos um deles trouxe para a aula um livro intitulado “Hoje vou ser...futebolista”, trabalhamos esse texto em língua portuguesa.

Em estudo do meio, exploramos as restantes pesquisas trazidas pelos alunos, estabelecendo uma relação entre as profissões e realçando a importância que todas elas têm para a vida em comunidade.

Como podemos observar, partindo de um tema do agrado dos alunos, podemos trabalhar em **interdisciplinaridade**, e de forma motivadora para os mesmos. Desta forma é mais fácil para o aluno entender os conteúdos em vez de decorá-los. A planificação assume assim um papel essencial, na medida em que leva a uma reflexão por parte do professor sobre as atividades que vai realizar com a turma, reflexão essa que permite interrogar-se em função dos resultados obtidos, o que leva a uma autocrítica constante, para uma melhoria permanente da sua ação. Estas planificações vão de encontro aos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem de cada aluno da turma. Neste sentido, as principais preocupações serão sempre o ajuste de planificação ao aluno e às suas capacidades, como aconteceu na turma observada.

Já que falamos em interdisciplinaridade, torna-se importante evidenciar que uma das grandes vantagens desta formação no Ensino do 1º e 2º CEB são as competências adquiridas de construção de bases nos domínios científicos (Língua Portuguesa, Matemática, e Estudo do Meio, no que diz respeito ao 1º CEB, e Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal, no que concerne o 2º CEB) e que nos permitem, devido ao conhecimento dos diferentes

conteúdos, essa possibilidade de interdisciplinaridade, e de poder inter-relacionar os diferentes conteúdos das diferentes áreas.

Nas intervenções educativas, ao aplicarmos uma estratégia didática na aula é necessário criar um clima adequado para que os alunos participem abertamente nela. Muitos conteúdos podem e devem ser tratados através do jogo, e o professor deve potenciar e dar aos alunos a possibilidade de levarem a cabo as atividades do jogo. Foi o que pretendemos fazer na intervenção da aula de 24 de outubro sobre o corpo humano: os órgãos dos sentidos (Pasta 1º CEB – Planos de aula). Apresentamos em PowerPoint os órgãos dos sentidos, dando uma explicação geral e sucinta sobre os mesmos. Em seguida, propusemos a atividade “percebendo o que existe em nosso redor”, que se traduziu em experiências em que os alunos tinham de efetuar o registo na folha de registo das experiências que consta em anexo.

Para a experiência do tato o desenvolvimento da atividade foi o seguinte: vendar os olhos a um aluno; apresentar-lhe uma caixa com diversos materiais (papel canelado, pena, lixa, saco de pipocas quente, saco com gelo, algodão, pedra de xisto), e pedir que o tente identificar pela forma e textura; preenchimento da grelha.

Para a experiência do olfato: dar a cheirar a cada aluno vários frasquinhos tapados, com diferentes conteúdos (café, pimenta, canela, cebola, chocolate), para que os identificassem pelo cheiro; preenchimento da grelha.

Ainda nas intervenções decorridas a 7 e a 9 de novembro (consultar Pasta 1º CEB - Anexo Planos de aula), para além de darmos os prazos de validade dos produtos sob uma vertente prática (levando várias embalagens para a aula, uma para cada aluno, de modo a identificarem se o produto que tinham estava ou não dentro do prazo de validade, e fazendo o registo no quadro interativo e no caderno), trabalhamos o tema “Magusto” através da expressão plástica (criação de um fantoche em forma de castanha) e da Expressão Musical (entoando uma canção, mimando-a com gestos e utilizando cada um o seu fantoche).

Na primeira intervenção a Estudo do Meio, após explorarmos o conteúdo “Alimentação – A Roda dos Alimentos”, para a consolidação da matéria dada construímos uma roda dos alimentos com um dispositivo que a fazia girar, transformando-a num jogo. Quando a roda parava de girar, onde se encontrasse a seta, os alunos tinham que saber identificar esse setor e os alimentos pertencentes ao mesmo.

O ato de jogar permite por um lado representar o mundo adulto e, por outro, relacionar o mundo real com o imaginário. Este ato evolui a partir de três fases:

divertir, estimular a atividade e incidir no desenvolvimento. O jogo converte-se assim num elemento fundamental para o desenvolvimento das crianças nos âmbitos sensoriomotor, cognitivo, afetivo, social e da saúde.

A articulação entre a vida intelectual e as atividades materiais e sociais é ainda referenciado por Trindade (2002), como característica da pedagogia do Movimento Escola Nova (MEN), pressuposto este que legitima e inspira a valorização do trabalho manual e, em particular, o trabalho agrícola e hortícola, entendidos como experiências educativas valiosas, e que os alunos do contexto do 1º CEB tiveram oportunidade de vivenciar, visto possuírem uma pequena horta e a responsabilidade de tratar da mesma.

Poderemos observar todo este tipo de experiências didáticas que caracterizam o tipo de **pedagogia ativa** que defendemos e idealizamos para as nossas práticas educacionais, na Pasta 1º CEB – Anexo: Vídeo Práticas e Dinâmicas Educativas (tendo como base de construção imagens sequenciadas).

Focaremos agora a nossa atenção nas atividades e conteúdos da aprendizagem, que dizem respeito ao contexto de 2º CEB.

No que concerne a **Língua Portuguesa** aprender a escrever (contos, cartas, notícias, a desenvolver uma argumentação por escrito, etc.) pode fazer com que os alunos sejam capazes de representar melhor a realidade, de comunicarem o seu pensamento e experiência aos outros, de confiarem mais em si mesmos e de estabelecerem relações equilibradas e gratificantes. Nesta medida, e seguindo essa linha de pensamento, desenvolvemos o conteúdo “A Notícia – texto não literário”, utilizando uma notícia atual retirada do Jornal de Notícias, e mostrando a reportagem da mesma. Serve de prova a Planificação “A Notícia” - Pasta 2º CEB: Planos de aula, e a reflexão referente à mesma:

“O conteúdo abordado nesta aula foi a notícia. Para a aula escolhi, em vez de seguir as notícias do livro que já eram antigas, escolher uma recentemente publicada pelo Jornal de Notícias: “Sete mil pessoas na maior aula de judo do mundo” (14-05-2012), visto considerar tratar-se de um conteúdo que lhes pudesse interessar (relacionado com desporto), e que se confirmou com o passar da reportagem que lhes despertou a atenção. Vimos então a reportagem o evento, procedemos à leitura e interpretação do texto, e à exploração do conteúdo - estrutura da notícia - procurando identificar se a mesma seguia essa estrutura. Penso que a atividade escolhida foi motivadora,

e que os alunos ficaram a compreender a estrutura da notícia e a saber identificá-la em qualquer notícia que possa surgir” (Reflexão de 18 de maio).

Segundo Coll (2001), este estabelecimento de relações

(...) só se consegue se a aprendizagem da escrita acabar por ser significativa para os alunos, e se eles puderem ver nela algum sentido. Nesse caso escrever será fruto de uma elaboração pessoal, mediante a qual os alunos se podem ir construindo a si mesmos e construindo as suas próprias competências (Coll, 2001:99).

Assim, os conteúdos escolares não são um fim em si mesmos, mas um meio para se conseguirem mudanças nos alunos.

Na perspectiva de Coll (2001), agora no que diz respeito ao ensino da **Matemática**,

(...) a escolaridade obrigatória não ensina **matemática** para que se saiba matemática, mas para desenvolver capacidades de representação da realidade imediata (grandezas diferentes, espaço, tempo, etc.), de comunicação (ler e escrever quantidades, proporções, capacidade para exprimir o que se deseja ou se pensa), possibilidades de relação social e cultural (conhecimentos de utilidade prática, como matemática comercial, impostos, orçamentos, investimentos, medidas, etc.) (Coll, 2001:99).

Posta em prática este tipo de pedagogia ativa, e tal como defende Coll (2001),

(...) no decorrer das atividades por descoberta (apresentação das actividades de aprendizagem por descoberta (apresentação do problema, identificação das variáveis, recolha de dados, análise e interpretação desses dados, etc.) os alunos devem-se sentir capazes de dar conta do que estão a fazer a cada momento e de explicar o sentido de cada actividade no projecto global de descoberta (Faço o quê, para quê e porquê) (Coll, 2001:106).

Tentámos, através das nossas práticas, proporcionar aos alunos este tipo de atividades de descoberta, na medida em que os questionamos sobre determinados problemas matemáticos, como por exemplo nas percentagens e reportando para situações da vida quotidiana, em saldo com a percentagem de desconto identificada na etiqueta de determinada peça, por que valor poderia comprar essa peça. Tal como referido na reflexão de 8 de março:

“A estratégia de dar as percentagens relacionando o conteúdo com o quotidiano através da atividade “Vamos aos saldos”, e levando objetos para a aula com etiquetas coladas mencionando o preço inicial e o valor do desconto dos mesmos em percentagem para que o calculassem, foi uma estratégia muito bem conseguida, pois despertou nos alunos o interesse pela aprendizagem, e proporcionou um ambiente de aula divertido que me fez sentir que eles estavam a gostar”.

Desenvolvemos competências de raciocínio lógico-matemático através de imagens, fazendo-os chegar a determinadas fórmulas do cálculo de áreas, como por

exemplo, da área do triângulo (dividindo e recortando um retângulo em duas partes iguais chegámos à fórmula para o cálculo da área do triângulo, que acaba por ser, por uma questão lógica, a área do retângulo a dividir por dois). Estas práticas podem ser comprovadas através da consulta ao Anexo Planos de aula – Aulas de Matemática, na Pasta 2º CEB, onde também constam os registos fotográficos desta atividades.

Na disciplina de História e Geografia de Portugal torna-se importante estabelecer uma ponte entre as experiências didáticas por uma visita de estudo, e a matéria abordada na aula. Esta ligação torna a aprendizagem significativa para o aluno na medida em que evidenciou e observou na realidade marcas culturais deixadas do tempo em questão (PowerPoint sobre visita de estudo a Vila do Conde disponível para consulta na Pasta do 2º CEB: Planos de aula de história e geografia de Portugal).

Na perspetiva de Roldão (2005), ao analisar o currículo do Ensino Básico, no que respeita à componente da Educação em **Ciência**, torna-se importante refletirmos sobre os aspetos e princípios que condicionam a sua organização e interpretação. Deste modo, uma primeira preocupação reporta-se à necessidade de garantir uma articulação dos diversos programas, bem como uma articulação entre os vários ciclos (Roldão, 2005:128).

O programa de Estudo do Meio surge integrado no plano curricular do 1º ciclo e, tal como é mencionado nos seus princípios pedagógicos, pode ser definido, segundo Roldão (2005) como

(...) uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras, procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre Natureza e Sociedade” (Roldão, 2005:129).

Nesta medida, o programa de Estudo do Meio pode ser riquíssimo do ponto de vista do ensino da ciência. Esta área curricular *“assenta em pressupostos metodológicos de exploração activa da realidade e de descoberta”* (Roldão, 1995:31), sendo que os próprios blocos de conteúdos se intitulam sempre *“À Descoberta de...”*.

Segundo esta mesma autora, o ensino da Ciência nos níveis de escolaridade do ensino básico tem como finalidades: ajudar a criança a entender o mundo que a rodeia, levando-a a adquirir e a formar conhecimentos sobre a natureza; procurar formar na criança um comportamento científico do emprego dos métodos e instrumentos de investigação e pesquisa; oferecer à criança oportunidades de adquirir e desenvolver uma série de atitudes e hábitos que contribuam para a formação do cidadão feliz e útil à comunidade.

De acordo com Reis (1998), as crianças são *“cientistas activos”*, que procuram satisfazer as suas curiosidades, relativas a vários assuntos sobre o mundo que as rodeia. Assim, para estas a Ciência não é vista como um conteúdo à parte, já que, ao procurarem solucionar um problema, utilizam competências de investigação. Assim, num trabalho investigativo, ao procurar soluções a problemas levantados tanto por nós professores como pelos alunos, estamos a constituir um excelente meio de

desenvolvimento de competências, tais como: observar, classificar, prever, medir, inferir, interpretar e comunicar.

Desenvolver este tipo de competências, e a exploração ativa do ambiente através de trabalhos experimentais surgiram como grande preocupação nos processos da Ciência na sala de aula, ou seja, o de fazermos da ciência uma atividade prática, e não algo teórico de que apenas ouvem falar. As nossas intervenções educativas estiveram sempre assentes nesta vertente prática e experimental, tendo sido conseguidos, ao nosso ver, momentos de aula de aprendizagem significativa, dinâmica, interessante, e divertida, nesta área que promove o conhecimento e nos incita a curiosidade de compreensão do mundo que nos rodeia. Na Pasta 2º CEB, Anexo Planos de Aula – Ciências da Natureza, encontram-se as planificações destas aulas práticas e experimental, fazendo-se estas acompanhar por registos fotográficas do momento das intervenções.

Ainda sobre a exploração ativa do ambiente, a valorização das atividades ao ar livre, é referenciado por Trindade (2002), como característica da pedagogia do Movimento Escola Nova (MEN), as quais deveriam ser promovidas alternadamente com as atividades escolares, o que expressa a importância atribuída pelo mesmo à relação entre os alunos e a Natureza como oportunidade educativa relevante, e que os alunos do contexto do 2º CEB tiveram oportunidade de vivenciar, através da participação num percurso pedestre a uma serra; esta experiência impulsionou, de forma ativa o conhecimento e contacto com a própria Natureza, através da atividade “Trilha de Interpretação da Natureza”. Os alunos durante o percurso da trilha faziam-se acompanhar de um Pedipaper que continha questões que servirão de consolidação dos temas abordados durante o percurso. As evidências desta atividade encontram-se em anexo na Pasta 2º CEB – Trilha de Interpretação da Natureza, onde consta o vídeo da atividade, e o exemplar do Pedipaper.

De acordo com Dewey (citado por Roldão, 1995:60), “só um ensino problematizador desenvolve apropriadamente o pensamento reflexivo”, pelo que toda e qualquer aprendizagem deva partir de problemas reais, para os quais os alunos sentem necessidades em obter respostas/soluções.

As capacidades que pretendemos que os alunos construam na escola aparecem concretizadas nos Objetivos Gerais da Educação de cada um dos níveis de ensino, fazendo-nos refletir constantemente para que é que se ensina aquilo que se ensina, sendo os objetivos que nos ajudam a selecionar e determinar os critérios de caracterização e organização dos conteúdos escolares no currículo.

Consideramos que é na intervenção que demonstramos a nossa visão acerca da educação, através das pedagogias e metodologias que privilegiámos e que tentamos anteriormente evidenciar.

Refletimos, portanto, na Metodologia de Projeto enquanto metodologia de trabalho também utilizado em ambos os contextos educativos do 1º e 2º CEB.

No concerne aos projetos em que a turma do contexto do 1º CEB participou, indo de encontro ao Projeto da Escola “Crescer no Ser e no Saber” identificam-se:

- A Hora da Leitura - toda a escola interrompia as atividades que estavam a desenvolver para um momento de leitura; esta atividade ocorria uma vez por semana, em horário selecionado pela Direção.
- O Concurso da Leitura – foi realizado três vezes durante o ano letivo e os alunos que participavam liam em voz alta perante um júri;
- S. Martinho – atividades desenvolvidas com a comunidade educativa. Numa aula de expressão plástica, os alunos elaboraram cartuchos para colocarem as castanhas no dia de S. Martinho. Numa outra aula por nós planeada, os alunos também construíram um fantoche em forma de castanha e ensaiaram uma música alusiva ao tema (Pasta 1º CEB – Anexo: Plano de aula: 9 de novembro).
- Projeto de Natal – realizou-se uma peça de teatro intitulada “Anjos”. Colaboramos e trabalhamos em par pedagógico na apresentação desta peça, orientando os alunos em todo o processo. O interesse pela realização da mesma surgiu, por parte dos alunos, quando começamos, na língua portuguesa, a explorar textos sobre o Natal. Como o eleito pelos mesmos como favorito foi a obra “Os Anjos”, decidimos preparar algo para apresentar na festa de Natal da escola partindo daí. Os alunos começaram então por pensar o que gostariam de fazer; surgiu assim a ideia de uma peça de teatro. Cada aluno construiu o seu fantoche de anjo, construímos os cenários, ensaiamos músicas a própria peça em sim. O resultado de todo este trabalho pode-se comprovar com um vídeo de apresentação final do projeto de Natal que consta em Anexo na Pasta do 1º CEB. Todas as turmas do 2º ano participaram neste projeto orientado e levado a cabo pelo par pedagógico.

No concerne aos projetos em que a turma do contexto do 2º CEB e nós estagiárias participamos e nos envolvemos, indo de encontro ao Projeto da Escola “Projeto de Construção de uma Cultura de Exigência em Busca da Excelência”, realçamos:

- O Projeto Origamat (ligado à área da matemática): os alunos da turma participaram no Concurso Sustentável de Escolas – Energia, cujo objetivo foi incentivar os cidadãos a reduzirem o consumo de eletricidade nas suas habitações, e a dinâmica utilizada constou na elaboração de folhetos em Origami (em formato de habitação com sugestões de poupança de energia) e distribuição junto da comunidade educativa e/ou local. Nós, professoras estagiárias, participamos ainda num Workshop para

professores, onde aprendemos e aperfeiçoamos a técnica de construção em Origami; estivemos também presentes na Exposição dos trabalhos em Origami realizados por alunos do Ensino Especial, levada a cabo pela Professora Cooperante de matemática, trabalhos esses que visam promover nestes alunos competências na área da motricidade fina, autonomia e da matemática. A exposição esteve aberta a toda a comunidade educativa e ou/local, bem como o Workshop para alunos e outros interessados, no qual fizemos parte colaborativa, na medida em que auxiliamos na construção de Origamis.

- O Projeto “Viagem Medieval”: A realização da “Viagem Medieval” constituiu um excelente exemplo do tipo de projeto que é desejável que se promova como estratégia de trabalho numa escola. Tal como referido na reflexão da avaliação da minha intervenção/envolvência educativa neste projeto, “este projeto, amplamente partilhado e participado por um vasto conjunto de elementos da comunidade escolar e educativa, veio mostrar que o trabalho interinstitucional e multidisciplinar, tantas vezes apontado como desejável, é efetivamente possível quando se reúnem as condições e as vontades necessárias. A “Viagem Medieval” tornou evidente o sinal de inovação no plano das práticas educativas, no sentido que houve uma articulação de ações entre diferentes escolas e ciclos do Agrupamento (1º, 2º e 3º Ciclo), e do trabalho nas sala de aula das diferentes facetas do tema, em articulação com os currículos escolares e de forma disciplinar. Deu visibilidade ao trabalho desenvolvido pelas crianças, jovens e professores, permitiu a aproximação da escola ao meio, oferecendo à população uma oportunidade para disfrutar de uma atividade cultural e recreativa e permitiu, num clima informal, colocar em relação os vários elementos da comunidade educativa” (consultar anexo Projeto Viagem Medieval - Reflexão Viagem Medieval, Pasta 2º CEB).

- O concurso cálculo Mental, lançado mensalmente pelo agrupamento, e que estimula nos alunos competências de cálculo mental.

- O Projeto Experimental “Ver o corpo por dentro”, da área das Ciências da Natureza envolveu todos os alunos do 2º CEB e consistiu numa atividade experimental de laboratório, cujo objetivo foi o de permitir aos alunos observação dos diferentes órgãos do corpo, e realizar experiências promotoras de aprendizagem desta temática para melhor compreenderem o funcionamento dos sistemas respiratório, digestivo, urinário e reprodutor. Utilizámos para observação órgãos de porco (visto serem idênticos aos órgãos do corpo humano) e realizamos a dissecação de um coelho.

Estes projetos, para além de envolverem a comunidade educativa, revelaram-se num tipo de metodologia de projeto muito motivadora para a aprendizagem. O resultado final e as partes de construção de todos estes projetos podem ser visionados nos vídeos que elaboramos, e que se encontram no Anexo – Projetos, na Pasta do 2º CEB.

Para além das atividades deste projeto os alunos também participaram em atividades programadas no PAA. Os projetos e a respetivas avaliação podem ser consultados no PCE que se encontra na escola.

Segundo o Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto de 2001, anexo III alínea F, o professor deve “promover a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de o organizar e comunicar, bem como o envolvimento activo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo”. Deste modo, a realização de todas as atividades escolares deve ser feita com o objetivo de motivar os alunos no seu desenvolvimento, e de fazê-los interagir de modo a desenvolver as relações interpessoais, de criar um ambiente de confiança e de aprendizagem. A **motivação** é um aspeto bastante importante da aprendizagem; para a obtenção de melhores resultados por parte dos alunos menos motivados e que apresentam maiores dificuldades na aprendizagem, é importante implementar o ensino individualizado respeitando sempre o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Atribuindo extrema importância à motivação, e considerando-a catalisadora do processo da aprendizagem, consideramos pertinente elaborar um trabalho de investigação com enfoque no tema, cujo resultado e conclusões foram os seguintes: “Motivação: Necessária no processo educativo?”

As condições objetivas das situações de ensino e aprendizagem influem na realização dessa aprendizagem significativa, contudo, aquilo que nos interessa é saber como os alunos percebem essas condições e como através da sua interpretação irão elaborar diferentes estratégias de aprendizagem de forma a reter o conhecimento.

Assim, o aluno adotará diferentes estratégias, consoante a sua intenção perante a tarefa que lhe é colocada, ou seja, a intenção de relacionar o que lhe é proposto com aquilo que já sabe.

Estas intenções correlacionam-se com a motivação intrínseca e extrínseca, que por sua vez aparecem como algo possuído pelo aluno, isto é, onde este se acha ou não motivado não é da sua exclusiva responsabilidade.

Para explicar o sentido que os alunos possam encontrar numa determinada tarefa e assim a motivação por eles sentida, deve-se levar em conta determinados aspetos de carácter emocional, relacionados com as capacidades de equilíbrio pessoal, isto é, as expectativas que este cria, o seu autoconceito e a representação que faz da situação colocada. Estas representações sobre a sua própria situação didática poderão ser estimulantes, constituindo um desafio ou simplesmente desprovida de qualquer interesse.

Todas estas representações acontecem no decorrer das interações que se estabelecem na turma, entre alunos, entre alunos e o professor, sendo que é no decorrer das relações interpessoais que se constrói a motivação intrínseca, que não é uma característica do aluno, mas da situação de ensino/aprendizagem. Tapia e Monteiro (1990:187) chamam a atenção para o facto de a meta perseguida pelo sujeito intrinsecamente motivado ser “a experienciado sentimento de competência e autodeterminação, sentimento que se vive da própria realização da tarefa e que não depende de recompensas externas” (caraterística da motivação extrínseca).

O autoconceito está relacionado com o conhecimento de si mesmo e inclui juízos valorativos denominando-se autoestima. Assim, a relação entre autoconhecimento e o rendimento escolar já foi demonstrada e facilmente se verifica que crianças e adolescentes com um elevado nível de autoestima, obtêm melhores resultados escolares. Este autoconceito forja-se no decurso das relações interpessoais (pais, irmãos, professores, colegas, etc.) que o aluno vai tendo ao longo da sua vida, interiorizando atitudes e perceções que os outros (família, colegas, amigos, etc.) possuem a seu respeito. É este autoconceito que fornece o que está muitas vezes por de trás da motivação, ou seja, o sentido.

De uma forma conclusiva, podemos afirmar que os incentivos ou procedimentos incentivadores podem funcionar com estímulo, mobilização ou fator de potencialização das motivações, ou seja dos motivos, da vontade, dos interesses que estimulam a agir. Assim, ocorre um processo motivacional de compreensão e receção do incentivo, que poderá potencializar e ampliar as ações. É importante entender como se processam estes incentivos no plano afetivo e no plano didático.

No plano afetivo, traduz-se pela qualificação e a relação humana marcada pela consideração e pelo acolhimento.

No plano didático, verifica-se pela qualificação e a correlação do conhecimento proposto com conhecimentos adquiridos, experiências e fatos do cotidiano escolar e social. Assim, neste plano são fontes de incentivo as relações interpessoais, que se refletem na dicotomia ensino/aprendizagem: os métodos, a organização e a sistematização do processo de ensino e aprendizagem, a transformação do conhecimento pelo aluno.

Estas foram as fontes de incentivo que tentamos sempre implementar nas nossas intervenções em ambos os contextos, e que estão implícitas na secção de anexos que constituem prova do que é afirmado no corpo de texto.

Contudo, a motivação poderá encontrar alguns obstáculos, tais como a sobrecarga emocional, as ansiedades, as tensões e o rigor da auto ou heteroavaliação, poderão ser alguns exemplos, pelo que o professor deverá estar atento a estas condicionantes.

Percebemos, ainda neste estágio nas duas valências, que é extremamente importante fomentar o **desenvolvimento da autonomia dos alunos**, tal como refere o Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto de 2001, no anexo II /alínea C., principalmente no contexto do 1º CEB e na turma em questão, visto ser uma turma de alunos do 2º ano, e portanto mostram-se ainda muito dependentes do professor para dar resposta a simples questões, como por exemplo, se para a realização de um texto deverão de usar lápis ou caneta. Consideramos, portanto, que se justifica a necessidade de uma construção e organização de espaços na sala promotores de autonomia.

O trabalho autónomo deve assim ser fomentado nas crianças, assim como o espírito de trabalho e dedicação que exige a aprendizagem, ao longo de todos os ciclos de ensino.

Ao nível **relação pedagógica** que estabelecemos com os alunos de ambas as valências foi bastante próxima, mas sem diminuir o nível de exigência, mostrando firmeza em relação ao respeito pelas regras de funcionamento da sala de aula, e das próprias instituições. Pensamos que isso passa por um ponto de equilíbrio que o professor deve tentar encontrar, de forma a gerir melhor a sala de aula e o seu próprio contexto educativo.

Sedução, chantagem afectiva, sadismo, amor e ódio, gosto pelo saber, vontade de agradar, narcisismo, medos e angústias jamais estão ausentes da relação pedagógica. A primeira competência de um professor é aceitar essa

complexidade, reconhecer os implícitos do ofício, as zonas de sombra, a dificuldade de saber exactamente em que motivos e em que história pessoal se ancora o desejo de ensinar (Perrenoud, 2000:151).

O professor deve investir na relação pedagógica com os seus alunos, dando especial importância à comunicação, demonstrando confiança nas aprendizagens, mostrando bom humor e entusiasmo. Desta forma, promoverá melhores ambientes de aprendizagem, e favorecerá as relações interpessoais.

As turmas de ambos os contextos em que estagiamos, em si, são muito acolhedoras e os seus alunos extrovertidos, porém bastante faladores.

Relativamente à turma do 1º CEB, todos se dão muito bem, embora no recreio se assista por vezes a zangas e afrontamentos entre colegas, mas que rapidamente se resolvem, e passado algum tempo já se estão a dar novamente bem, chegando até a ser muito cúmplices no que diz respeito às traquinices feitas por eles e ao encobrimento das mesmas.

Para tentar resolver o problema de controlo do grupo em sala de aula, decidimos implementar em sala uma grelha de comportamentos. Cada aluno, no final do dia, tinha de pintar a bolinha verde, amarela ou vermelho, consoante o comportamento que teve ao longo do dia. O método utilizado ficou explícito no capítulo anterior. Explorámos também textos em Língua Portuguesa que falavam sobre regras, como por exemplo “Ser simpático é muito simples!” (Pasta 1º CEB - anexo Plano de aula e de novembro). Contudo, consideramos que não foi suficiente e que terá de se trabalhar ainda muito mais nesse sentido...

Relativamente ao âmbito relacional da turma do 2º CEB (tal como foi referido anteriormente), de uma forma geral os alunos relacionam-se bem, existindo um espírito de entreatajuda e companheirismo.

Muitas das relações sociais conflituosas que surgem nas escolas, dependem de muitos fatores, a saber, liderança da escola, estabilidade do corpo docente, perfil dos professores e adaptação às características dos alunos. Cabe assim aos agentes educativos a reflexão no ato educativo.

3. Avaliação das aprendizagens

Observa-se para avaliar, avalia-se para decidir, decide-se para agir.

Segundo Guerra (2003), a forma de avaliar torna claro o conceito que o professor tem do que é ensinar e aprender. Não apenas relativamente àquilo que o

aluno tem que aprender, mas também relativamente à forma que o professor assume para ajudar o aluno a fazê-lo. Nesta medida, o autor serve-se de duas metáforas para explicitar estas afirmações.

Primeira metáfora: o professor é uma pessoa que possui o conhecimento num recipiente, que pode ser, por exemplo, uma garrafa de água. O aluno é um copo, ou seja, um elemento passivo que recebe a água (o conhecimento) das mãos do professor. A avaliação consistirá em saber quanta água está no copo. Se não há água dentro do copo, então provavelmente este não estava debaixo do jorro que verta da garrafa (Guerra, 2003: 113).

Segunda metáfora: o professor é um especialista em descobrir mananciais de água. Neste caso, a sua tarefa consiste em ensinar o aluno a localizar, ele mesmo, mananciais de água. A avaliação consistirá, agora, em comprovar se o aluno é capaz de procurar, ele mesmo, fontes de água e de saber se esta obedece a condições de salubridade ou se, pelo contrário, está contaminada (Ibidem).

Avaliar é, portanto, um ato pedagógico que requer uma atitude e um saber específico que permitam desenvolver estratégias adequadas, tendo em conta os contextos de cada aluno e da turma, no respeito pelos valores de uma pedagogia diferenciada.

Nesse sentido, e tal como refere Vilar (1992:7)

(...) assumirmos a avaliação como «metodologia de investigação», no sentido de constituir um «instrumento» ao serviço da construção de um «novo» Conhecimento, resulta evidente a importância da mesma, ou seja, a avaliação é o único procedimento que dá garantias de que um projecto e/ou programa social e humano não se desenvolva ao sabor do acaso e/ou da apregoada intuição humana, que constituem, aliás, factores impeditivos ou obstáculos epistemológicos de qualquer acção consequente.

Nesta lógica, Hadji (2001) citado por Ferreira (2007:27) diz que

(...) a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve num projecto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação (Hadji, 2001:20).

Pretendesse que a avaliação seja sistémica e dinâmica, isto é que se utilize mais do que um instrumento de avaliação: avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação sumativa e a observação direta, e que estes instrumentos sejam utilizados ambos os contextos: 1º e 2º CEB.

A avaliação diagnóstica “testa” os conhecimentos do aluno; este tipo de avaliação torna-se importante para que o professor tenha meio de conhecer os seus alunos e de que ponto deve partir.

A avaliação formativa é aplicada durante todo o ano letivo, através de diversas formas, por exemplo: participação, material, fichas, trabalhos extra, organização do caderno diário, comportamento, etc. Este instrumento avaliativo torna-se importante para que o aluno tenha o feedback de todo o trabalho realizado pelo mesmo.

A avaliação sumativa é aplicada através de fichas de avaliação que testam as aprendizagens dos alunos, em que é atribuída uma nota quantitativa, fazendo este instrumento parte do produto e não do processo. Por fim, a avaliação no seu todo é, deste modo, entendida como um caminho para a aprendizagem.

Para fazer uma boa avaliação existem diversas estratégias e técnicas. As estratégias básicas utilizadas atualmente são: a observação, a entrevista, o debate, o diálogo na sala de aula, o trabalho do aluno ou do grupo e as provas de carácter sumativo.

Neste estágio profissionalizante utilizamos a avaliação diagnóstica – no estudo com características de estudo de caso (estudar o caso em específico, identificando as reais dificuldades e necessidades para, a partir daí, se poderem traçar estratégias de ação) na valência do 1º CEB, e a avaliação formativa no decorrer das aulas de ambos os contextos: 1º e 2º CEB.

Utilizamos como instrumentos de avaliação grelhas de registo de aula, de observação (consultar modelo na Pasta do 1º e 2º CEB – Instrumentos e Avaliação e Grelhas de Observação), e de registo semanal de leitura (Pasta do 1º CEB, idem), instrumentos já descritos no capítulo II: Instrumentos e Procedimentos.

Utilizamos ainda, nas aulas de Ciências da Natureza Mapas Concetuais pois consideramos ser um instrumento de avaliação muito complexo na medida em que expressam as relações entre conceitos gerais e específicos de uma matéria. Tal como referi na reflexão de aula de 17 de maio:

“Através da atividade experimental “Processos de tratamento da água: decantação, filtração, destilação” e do registo da experiência, tentei fazer com que os alunos compreendessem a matéria observando com os seus próprios olhos como ocorriam estes processos sem ser apenas pela leitura dos livros. Expliquei a matéria, e só depois realizei a experiência como consolidação, questionando-os no decorrer da mesma qual o procedimento que estava a ser e utilizado e qual o seu objetivo. Distribuí ainda, por cada aluno, um mapa concetual sobre a qualidade da água para colarem no caderno e preencherem, pelo que considero ser um bom instrumento de avaliação para compreender se os alunos dominam ou não os conteúdos abordados, e os resultados foram muito positivos” (Pasta 2ª CEB – reflexões de aula).

O processo de avaliação deve ajudar o professor a tomar decisões em relações à programação, à elaboração e ao desenvolvimento das atividades de ensino e da aprendizagem, assim como a delinear as ajudas pedagógicas pertinentes.

A planificação não pode desincorporar da avaliação, pois precisam uma da outra. A planificação assume aqui um papel essencial, na medida em que leva a uma reflexão cuidadosa do professor sobre as atividades que vai realizar com a turma, reflexão essa que permite interrogar-se em função dos resultados obtidos; isto pressupõe uma autocrítica constante, para uma melhoria permanente da sua ação.

A avaliação das planificações e o ato de autoavaliação, através das reflexões elaboradas, permitiu-nos avaliar a nossa postura, e verificar se estávamos atentas às necessidades de todos os alunos, aspeto evidenciado nas reflexões que constam em anexo na Pasta do 1º e do 2º CEB: Reflexões. Pensamos, contudo, que evoluímos bastante no decorrer das intervenções, evoluções essa sustentada não só pelas reflexões, mas pela avaliação realizada entre pares no sentido de podermos compreender (ficando a conhecer o ponto de vista de outra pessoa) o que poderíamos vir a melhorar.

O feedback dado pelas colegas que constituíam par pedagógico, das professoras cooperantes, e das orientadoras de estágio de ambas as valências deixou-nos sem dúvida mais seguras das nossas intervenções.

CAPÍTULO IV – REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

A **motivação** dos alunos para a aprendizagem é o centro das atenções no processo educacional, uma vez que este reconhece que a aprendizagem é um processo pessoal, reflexivo e sistemático que depende do despertar das potencialidades do aluno por si só, ou com a ajuda do professor.

Segundo Coll (2001:107), o que faz com que o aluno aprenda de forma significativa conceitos na escola é possuir uma série de saberes pessoais e ter professores dispostos a trabalhar, fazendo dos alunos o centro da sua intervenção. Os professores têm de confiar no esforço dos alunos e apoiá-los, sugerindo-lhe pistas de pensamento e valorizando o seu próprio progresso, tendo em conta o ponto de partida de cada um deles e o processo desenvolvido até atingirem o conhecimento sendo o reforço positivo um fator a ter em conta no processo educacional pois surge como um catalisador da motivação.

Possibilitar a participação de todos os alunos nas diversas atividades e tarefas, mesmo quando considerávamos que o seu nível de competência, interesse ou conhecimentos forem, inicialmente, muito escassos e pouco adequados, estabelecer um clima relacional, afetivo e emocional baseado na confiança, segurança e aceitação mútuas, e em que tenham lugar o desejo de saber, a capacidade de espanto e o interesse por se conhecer a si próprio, promover a utilização e aprofundamento autónomos, por parte dos alunos, dos conhecimentos que estão a aprender e estabelecer relações constantes e explícitas entre os novos conteúdos objeto da aprendizagem e os conhecimentos prévios dos alunos representam boas estratégias de motivação do aluno para a aprendizagem.

Chegado o momento deste estágio, foram grandes as expectativas, pois seria o primeiro contacto no âmbito educacional que iríamos ter, com a oportunidade de pela primeira vez poder verdadeiramente intervir de forma contínua e sistemática. Começamos então a planear as aulas. Elaboramos os planos de aula, preparando-nos para as intervenções, e refletindo sobre qual seria a melhor forma de dinamizar os temas, de modo a tornar a aula o mais cativante e motivador possível para o público-alvo (os alunos).

Há medida que íamos lecionando, tornou-se evidente a necessidade de refletir sobre os constrangimentos sentidos, e de identificar as principais limitações e as sensações de vitórias e objetivos conseguidos aula após aula. Foi então que surgiram as primeiras reflexões, em cada contexto. Estas evidenciavam, sobretudo, a necessidade de encontrar estratégias que permitissem melhorar as nossas intervenções, com o objetivo de evoluirmos neste processo de formação pessoal e profissional.

No final de cada aula, as orientadoras de ambos os estágios solicitavam-nos uma autoavaliação, levando-nos a fazer uma autoanálise sobre a mesma. Fazíamos deste modo um *Brainstormig*, na medida em que trocávamos impressões, recebíamos *Feedback* do nosso trabalho, e discutíamos ideias e pensamentos com o intuito de gerar ideias inovadoras a pôr em prática para levar o nosso projeto em diante, visando uma evolução ao longo do percurso.

Consultando as planificações que fomos elaborando, e comparando agora as iniciais com as que foram progressivamente construídas, verificamos uma significativa evolução. Há medida que o processo ia decorrendo, as planificações foram sendo ajustadas com a ajuda da supervisora que nos orientava imenso nesse sentido. Melhoramos ao passar a avaliar se os conteúdos estavam em consonância com os objetivos, e ao descrever pormenorizadamente as atividades; isso ajudou-nos a evitar improvisações, e a utilizar todos os recursos de uma forma sistemática, dando-nos claramente uma maior segurança.

Desenvolvemos, em ambos os contextos, uma dinâmica de sala de aula interessante, utilizando material didático diversificado, em função do objetivo que pretendíamos alcançar.

Esta experiência por si só tornou-se numa experiência extremamente enriquecedora, pois deu-nos a possibilidade de interagir, intervir, agir, e sentir que contribuímos, de certa forma, para a formação daqueles alunos. A partir daquele instante, sentimos o gosto e motivação por tão grandioso trabalho.

O início deste estágio foi encarado com um pouco de ansiedade, devido ao fator novidade e pelo receio de tomarmos alguma ação menos correta. Pensar como reagiriam aqueles alunos perante nós, como nos viam as professoras como futuras profissionais, o procurar passar uma imagem positiva e confiante, e tentar executar um trabalho positivo a todos os níveis, é uma tarefa difícil e impossível de alcançar de um dia para o outro.

Quando começamos do nada, trazendo apenas uma pequena bagagem de teorias educacionais e nos confrontamos com uma experiência de estágio e com uma sala com alunos todos tão diferentes uns dos outros, cada um com as suas especificidades de desenvolvimento, gostaríamos nessa altura de ter uma experiência ilimitada. No entanto, sabemos que esta só se adquire ao longo do tempo, com experiência e uma boa formação.

Penso que, de um modo geral, conseguimos cumprir com os objetivos deste estágio que nos foi proposto nas duas valências, embora tenhamos a noção que houveram pequenas falhas que pensamos terem ocorrido devido à nossa inexperiência, mas que esperamos vir a corrigir em diante, de forma a podermo-nos vir a tornar boas profissionais da educação.

Deparámo-nos com a dificuldade de conseguir, por vezes, o controlo da turma do 1º CEB que a caracterizamos como muito participativa, mas ao mesmo tempo barulhenta. Esse foi um aspeto que nos preocupou ao longo deste estágio. Insistimos no debate de textos sobre regras, e implementamos na sala uma grelha de comportamentos, notando-se pequenas melhorias, ao adotarmos essas estratégias atuantes nesse sentido.

No entanto, o segundo momento de estágio, no 2º CEB, conferiu-nos uma maior confiança e segurança a este nível. A turma mostrava-se igualmente muito participativa, e por vezes barulhenta, mas conseguimos já criar algum distanciamento, sem frieza, e ter alguma autoridade, sem sermos autoritárias. Penso que nesse sentido sentimos uma evolução na passagem de um ciclo para o outro, conseguindo de um modo geral ter um bom domínio sobre a turma.

Uma dos aspetos identificados pela orientadora de estágio do 1º CEB como perceptíveis de mudança foi o facto de elaborarmos fichas demasiado extensas para uma só aula, tendo sido evidenciada a necessidade de ajustamento. Contudo pensamos que aos poucos fomos corrigindo esse aspeto, tanto que o feedback dado pelas orientadoras do estágio do 2º CEB foi o de que as propostas de trabalho mostravam-se adequadas aos alunos, tanto na forma como no conteúdo; daí considerámos que houve uma evolução nesse sentido.

Outra dificuldade que admitimos ter sentido no estágio do 1º CEB, foi a de - tornado evidente a necessidade de realizar diferenciação pedagógica a quatro alunos com imensas dificuldades de aprendizagem – conseguimos adaptar as propostas de trabalho para cada aluno em questão. Contudo, compreendemos que a dificuldade advinha do facto de não conhecermos efetivamente as dificuldades específicas e o ponto de situação de cada aluno. A aprendizagem que tiramos daqui é que para

atuarmos no sentido de realizar uma diferenciação pedagógica - visando sempre a melhoria no ensino e o conseguir que o aluno ultrapasse dificuldades - é necessário logo de início efetuarmos um estudo com características de estudo de caso, para a partir daí se poderem traçar estratégias de ação num sentido lógico e estruturado.

Ao nível do domínio científico, que consideramos extremamente necessário para a qualidade do ato educativo (tendo o professor a obrigatoriedade de dominar os conteúdos que exerce), a única dificuldade com que nos deparamos a este nível, foi na intervenção educativa do 2º CEB, nomeadamente na disciplina de História e Geografia de Portugal. Consideramos, portanto, que nos faltam bases científicas nesta área para que se possa afirmar que dominamos os conteúdos, embora tenhamos revelado um bom domínio científico nas restantes áreas. Esta é uma prova evidente de como os professores devem estar em constante formação; o professor, tendo consciência das suas dificuldades em qualquer domínio científico, deverá adotar uma atitude de professor/investigador, procurando transformar as suas ameaças em oportunidades, instruindo-se e cultivando-se.

Contudo, sem querer desculpar os nossos erros, propomo-nos a aprender com eles e a evoluir a partir deles, utilizando-os como pequenos andaimes para alcançar o patamar superior e que no fundo é aquilo que tentamos instituir na prática. Por isso, consideramos então fundamentais as interações que a supervisora foi estabelecendo connosco através das partilhas feitas nas orientações tutoriais.

Refletindo agora nos pontos que consideramos como positivos nas nossas intervenções, consideramos que fomos simpáticas e afáveis para todos os alunos (fator que consideramos importante para a criação de bom ambiente na sala, cativante e motivador); dinamizamos as aulas utilizando estratégias diversificadas com o intuito de captar a atenção dos alunos e tornar a aula o mais interessante possível, implicando ativamente todos os alunos no processo de aprendizagem (pedagogia relacional), procurando ter uma prática educativa assente em metodologias motivacionais; acompanhamos e auxiliamos constantemente os alunos em todas as atividades, movimentamo-nos pela sala, observando o que escreviam e propondo-nos a ajudar em alguma dificuldade que sentissem; planificamos de acordo com os objetivos do programa e adotando os modelos de cada instituição; procurámos preparar-nos o melhor possível para ensinar aos nossos alunos os conteúdos com o rigor científico a que qualquer professor se deve exigir.

Enriquecemos muito com esta experiência, e compreendemos (através da vertente prática deste estágio, do que observamos e das conversas com as

professoras) o que deve ser o papel do professor, como deve agir para cativar a atenção e interesse dos seus alunos, que relação deve procurar ter com os mesmos (despertando a motivação, incutindo-lhe valores, e dando real importância às suas necessidades educativas), metodologias que deve usar, a importância que a planificação e a avaliação representa, e de que forma todos estes fatores se vão refletir no desenvolvimento pessoal e educativo dos mesmos.

No entanto, temos a noção que há ainda muito para aprender e melhorar, para que nos tornemos nesse tipo de profissional que tanto se idealiza. Continuaremos a tomar uma atitude de humildade e a assumir o papel de aprendizes ao longo da vida numa perspetiva de formação contínua.

Refletindo sobre a habilitação do docente generalista, defendo em absoluto que a exigência científica acrescida da formação de todos os professores é essencial.

A grande vantagem da habilitação do docente generalista, é o da possibilidade de preparar para a continuidade pedagógica, conhecer o trabalho e características do contexto do 1º e 2º CEB, os conhecimentos prévios nos processos de ensino/aprendizagem, e o poder tirar proveito de todo esse conhecimento.

Relativamente a esta questão, assente na conceção construtivista, uma das afirmações mais contundentes acerca do papel do conhecimento prévio do aluno nos processos educativos é a afirmação:

O que o aluno já sabe é o factor mais importante a influir na aprendizagem. Descubra-se o que ele já sabe, e ensine-se em conformidade (Ausubel, Novak e Hanesian, 1983, citado por Coll (2001:63))

Consideramos, sem dúvida, que as bases adquiridas neste estágio profissionalizante e que este Mestrado em Ensino do 1º e 2º CEB representam uma mais-valia para a nossa construção como profissionais.

Em síntese, o papel do professor é caracterizado por diferentes etapas: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. Todas estas etapas estão interligadas com a intenção educativa do professor, pois um professor deverá conhecer todo o grupo e cada aluno desse mesmo grupo de forma a planear as suas atividades educativas segundo as necessidades e dificuldades de cada um. Para este processo ser eficaz deverá realizar uma avaliação destes alunos para ver a evolução de cada um. No entanto, o professor não deverá estar “sozinho” neste processo educativo, ou seja deverá envolver toda a comunidade educativa e as famílias dos alunos, nunca esquecendo de tirar partido de situações imprevistas e dar importância às propostas das mesmas. Neste estágio profissionalizante envolvemo-nos no projeto

de Natal no contexto do 1º CEB, e nos projetos Viagem Medieval e Origamat no contexto do 2º CEB, conferindo um sinal de inovação no plano das práticas educativas, e que *“para além da grande visibilidade que deu ao trabalho das crianças, dos jovens e dos professores, foi um momento privilegiado de aproximação da escola ao meio, que ofereceu à população uma oportunidade para disfrutar de uma atividade cultural e recreativa e permitiu, num clima informal, colocar em relação os vários elementos da comunidade educativa (...). A escola (criada para satisfazer as necessidades das comunidades) assume-se aqui como espaço de cidadania, potenciando a interação de instituições da comunidade, de famílias, de agentes educativos, estimulando a comunicação entre diversas leituras culturais”* (excerto retirado da reflexão do projecto “Viagem Medieval” - anexo da Pasta 2º CEB).

Para compreender e analisar práticas educativas, utilizamos diferentes instrumentos de observação e registos que, posteriormente, usamos para avaliar o processo de ensino/aprendizagem (listas de verificação, grelhas de observação, registos fotográficos, registos áudio). O registo é a tradução material de ideias, decisões e justificações tomadas, constitui um guião cronológico de todo o trabalho desenvolvido, e permite a visualização dos progressos realizados. Este aspeto foi fundamental durante todo o processo de formação.

Podemos afirmar que refletir sobre a nossa ação permitiu-nos crescer quer a nível pessoal, quer a nível profissional, e a aprender a melhorar a intervenção, e a reconhecer a especificidade de cada ambiente educativo ao nível da sua organização e a adequar a nossa intervenção atendendo a essa especificidade.

Tanto o registo como a reflexão são duas componentes que fazem de nós professores investigadores, uma vez que, ao realizar registos e reflexões sobre os sucessos e os insucessos, numa procura constante de novas soluções e estratégias e de reformular a nossa prática (aprendendo assim a ser flexíveis), estamos a assumir o papel de investigadores.

O estatuto de professor acarreta grande responsabilidade, e exige ao mesmo a sua formação contínua ao longo da vida e do seu percurso profissional, pois a educação é ilimitada e está em constante remodelação.

É uma profissão que exige também uma reflexão constante, uma autoavaliação sobre atitudes e ações da atividade educacional, pois a forma como se educam as crianças e jovens (não só professores, mas também pais, e outros agentes de educação), e as oportunidades de aprendizagem que lhes são proporcionadas, serão decisivas para a sua vida atual, assim como a sua vida futura.

“Ser apaixonado pelo ensino não é unicamente demonstrar entusiasmo, mas também exercer a sua actividade de uma forma inteligente baseando-se em princípios e valores... A paixão relaciona-se com o entusiasmo, o cuidado, o comprometimento e a esperança que são, também eles, características chave da eficácia no ensino” (Day, Christopher, 2004, citado na obra “Os Docentes do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico”).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este momento da profissionalização em 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico constitui sem dúvida uma fase fundamental na nossa vida profissional, uma vez que certamente influenciará profundamente o nosso percurso posterior, suportado por uma sólida formação ética, cultural, pessoal e social. A multiplicidade de saberes/competências necessários ao desempenho dos professores nas suas diferentes dimensões (sala de aula, escola e comunidade) tem, necessariamente, de ser progressivamente construída ainda que sempre inacabada.

Lemos uma frase da autora Moreira, Jacinta (2010), que nos despertou particular atenção:

O professor é uma pessoa. Sem dúvida. Mas isso complica tudo, pois será preciso ter em conta esta banal realidade: não nos encontramos perante um qualquer instrumento que se trataria apenas de bem formar, preparar, limpar, verificar e regular, mas diante de “uma qualquer coisa que mexe, que fala, que vive” e que, com isso “quer ajudar os outros”, quer ensinar e a quem não se pode deixar fazer tudo o que deseja, uma pessoa que ensina, portanto (Moreira, 2010).

Esta citação fez-nos refletir sobre a importância da dimensão pessoal do professor que deve estar assente em dois pilares fundamentais: a relação consigo, e a relação com o outro, cada qual contemplando três níveis de desenvolvimento: Realização, Autonomia e Inovação, por um lado, e Dedicção, Respeito pela Autonomia do Outro e Empatia, por outro.

Quer no contexto de estágio do 1º Ciclo, quer no 2º Ciclo observamos que havia uma grande preocupação por parte das professoras orientadoras, com a formação intelectual. Outras vezes, acentuavam-se as preocupações com o saber-fazer através da formação didática e metodológica e pela prática pedagógica. Mas o saber-ser do professor foi igualmente (e sem menos importância) tido em conta, ao nível do civismo, da moralidade, das boas maneiras, do convívio social. Hoje compreendemos estas preocupações, pois só a complexidade do todo nos fará evoluir como profissionais e como pessoa.

Devemos assumir que no processo educativo não existe uma receita mágica que possa adquirir-se numa livraria ou num supermercado, e que permita ao professor e aos pais seguir o «manual» sem perigo de se enganarem. O importante é que em cada etapa, e em cada tropeçar tenhamos a capacidade de nos levantar confiantes de

que, para a próxima, sob um olhar mais atento, optaremos por um percurso diferente para que consigamos alcançar a meta a que nos propusemos.

O professor deve modificar a sua atividade docente quando verifica que as estratégias que estão a ser utilizadas não estão a funcionar. Deve preocupar-se sempre com o ensino que oferece aos alunos e com a aprendizagem que estes conseguem realizar. (motivação)

Tal como refere Perrenoud (2000), o professor deverá ainda “*assumir (e construir) uma identidade reflexiva*”, pois um prático reflexivo não é um filósofo questionando o sentido de ação como faria um filósofo. Ele quer agir visando a eficácia, a equidade, a qualidade, a consistência educativa e a coerência.

Desenvolver uma identidade reflexiva não é, portanto, um empreendimento puramente individual, já que o professor reflexivo dirige a sua reflexão aos saberes que o constituem como profissional, mobiliza um saber -analisar (interrogando-se), e passa, com frequência, de uma reflexão na ação dirigida para o seu êxito, para uma reflexão sobre as suas práticas, fazendo uma releitura da experiência e a sua transformação em conhecimento.

Podemos agora dizer, que ao longo deste percurso fomos construindo a nossa identidade reflexiva, na medida em que tivemos dúvidas e lançamos questões que até aqui não sabíamos responder com tanta confiança e objetividade.

Ao longo da nossa prática e da nossa ação (professor/investigador), fomos encontrando as respostas às tais perguntas que nos preocupavam e que passamos agora a partilhar:

Por onde devemos ensinar?

De acordo com a planificação geral a nível nacional, e com a organização interna de cada estabelecimento de ensino, deveremos ajustar os conteúdos à realidade da aula e dos alunos.

Os objetivos didáticos de referência são indispensáveis em qualquer tipo de planificação. Deveremos por isso formulá-los de modo explícito de forma a demonstrarem uma intencionalidade. Nesta área, tal como aprendemos na unidade curricular de Avaliação em Contextos Educativos, têm grande interesse as contribuições de Bloom (1975) ou de Landsheere (1977) que propõe uma taxonomia para classificar objetivos. Os projeto dos objetivos didáticos devem adaptar-se à realidade dos alunos, às bases curriculares e, fundamentalmente, à análise dos processos educativos, sem esquecer os resultados.

No atual modelo curricular são apresentados em pormenor: a finalidade do sistema educativo, os objetivos gerais do ensino obrigatório, assim como os objetivos da área a lecionar (relacionados com os conteúdos), e ainda os objetivos didáticos a

elaborar pelos docentes. Basicamente, os objetivos são usados para servir de guia aos conteúdos e às atividades de aprendizagem, e para proporcionar critérios para o controlo destas atividades.

O que devemos ensinar?

No processo de ensino iremos partir de alguns objetivos que teremos de configurar em função dos conteúdos. Determinado o conteúdo, este será válido se servir para alcançar os objetivos propostos, e se adaptável à capacidade cognitiva dos alunos. A sua finalidade prioritária terá de ser a de proporcionar ao aluno aprendizagens significativas.

Quando devemos ensinar?

Em vez de “quando devo ensinar”, a pergunta que deveríamos de colocar talvez seja “de quanto tempo dispomos para ensinar”, visto que já em contexto de estágio a questão do tempo ao planificar era algo de preocupante a ter em conta. Pensamos que o professor deve guiar-se por uma calendarização baseada no momento evolutivo do aluno e nos objetivos previstos. O ato de ensinar e de aprender é um processo ativo na qual intervêm pessoas; como qualquer pequeno pormenor pode atrasar ou acelerar o cumprimento de um objetivo, torna-se difícil ajustar cada uma das possíveis ações e estratégias de forma rigorosa e inalterável. Contudo é necessário que se tenha sempre a noção que há um programa que tem de ser cumprido, e apesar da flexibilidade tem de existir uma grande capacidade de controlo.

Como devemos ensinar?

Esta pergunta que lançamos têm que ver com as estratégias metodológicas que tiveram de ser referenciadas no presente relatório, e que devem ser interpretadas enquanto sequência ordenada de todas as atividades e recursos utilizados pelo professor na sua prática educativa e que adquirem determinada finalidade a partir dos antecedentes pessoais do próprio docente.

Uma atividade (ou várias) representa uma forma ativa e ordenada de aplicar uma estratégia metodológica concreta, ainda que antes da sua planificação se imponha uma análise prévia do que pretendemos desenvolver e em que altura pretendemos efetuar essa intervenção. Estreitamente relacionados com a atividade estão os materiais curriculares, facilitadores do ensino, assim como o espaço mais adequado a cada ação e a cada momento.

Quem devo/desejo ensinar?

Qualquer atividade docente deve ser organizada em função do seu principal destinatário: o aluno. Tal como referenciado anteriormente, e tendo sido posto em prática neste estágio, temos de ter como grande finalidade educativa conseguir que

todos (ou quase todos) alcancem os objetivos estabelecidos. Oportunidades iguais não significa dar o mesmo a todos; se se pretende que todos obtenham resultados satisfatórios em termos de aprendizagem efetiva é necessário que se realize, sempre que necessário, uma diferenciação pedagógica: adaptar os conteúdos às capacidades dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.

O quê, quando e como devemos avaliar?

Numa perspetiva positivista, avaliar consiste em medir a aquisição dos objetivos previamente definidos e implica a quantificação das observações e o posterior tratamento estatísticos dos dados obtidos.

Numa perspetiva cognitiva, avaliar consiste em considerar e valorar os processos e resultados da intervenção educativa. Nesse sentido, são utilizadas técnicas, nomeadamente a observação, os testes, os questionários, e a análise de documentos.

Mais do que uma finalidade em si mesma, a avaliação deve ser interpretada como um instrumento de investigação docente para comprovar a eficácia da programação e o seu eco no aluno.

Para concluir, podemos afirmar que, a partir deste relatório, podemos ver a nossa evolução como pessoas e como profissionais porque, acima de tudo, independentemente de ser um dos elementos da nossa avaliação final, foi uma experiência que se revelou potenciadora do nosso desenvolvimento.

Porém, acabado o mestrado não podemos dar a nossa formação como concluída pois nesta sociedade em constante desenvolvimento, reconhecemos a importância da formação contínua nos domínios das competências científica e pedagógica dos docentes e de que a formação contínua constitui uma condição de progressão na carreira e de melhoria no ensino que proporcionamos aos nossos alunos.

BIBLIOGRAFIA

ALONSO, Luísa; ROLDÃO, Maria do Céu (2004). *Ser Professor do 1ºCiclo: Construindo a Profissão*. Coimbra. Almedina

ALCÂNTARA, José António (1998). *Como educar as atitudes*, Plátano.

BARROSO, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa. Ministério da Educação

BOGDAN, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativas em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora

BOLÍVAR, A. (2003). *Como melhorar as escolas - Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Edições Asa. Porto.

CASTELLANOS, Doris (2002). *Aprender e ensinar nas escolas*. Havana: Editorial. Educação Village

COLL, César et al (2001) *O Construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto. Asa Editores II, S.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO. *O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

FERREIRA, Carlos Alberto. *A Avaliação no Quotidiano de Sala de Aula*. Porto Editora

GONZÁLEZ, Pedro Francisco (2002). *O Movimento da Escola Moderna: um percurso cooperativo na construção docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*

GOUVEIA, João (2008). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos*. (Texto Policopiado)

GUERRA, Miguel Santos (2003). *Uma Seta no Alvo*. Edições ASA

HANSEN (1999). *Conceptions of Teaching and their Consequences*. Louvain: Garant

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010). *Metas de Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). *Organização Curricular e Programas – 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação

MOREIRA, Jacinta; *Portefólio do Professor*; Porto Editora (2010)

OS DOCENTES DO 1º E DO 2º CICLOS DO ENSINO BÁSICO (2001). *Recursos e técnicas para a formação no século XXI*. Marina Editores, Lda

PERRENOUD, Philippe (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. ArtMed Editora (2000)

ROCHA, Filipe(1988). *Correntes pedagógicas contemporâneas*. Editora Estante

ROEGIERS, X. & DE KETELE, J. (2001). *Uma pedagogia da integração, competências e aquisições no ensino*, Artmed Editora. São Paulo.

ROLDÃO, Maria do Céu (1995). *O estudo do meio no 1º ciclo. Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto editora

TRINDADE, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem - Novas práticas pedagógicas*. Editora Asa. Porto.

ZABALA, Antoni; ARMAU, Laia (2010). *Como Aprender e ensinar competências*. Porto Alegre. Artemed

MARTINS, Isabel e VEIGA, Maria Luísa (1999). *Uma análise do currículo da escolaridade básica na perspectiva da educação em ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

LEGISLAÇÃO

LBSE. Lei de Bases do Sistema Educativo

Outros documentos consultados

PAA. Plano Anual de Atividades (Instituição A e B)

Caraterização da turma (Instituição A e B)

PE. Projeto Educativo do Agrupamento (Instituição A e B)

RI. Regulamento Interno (Instituição A e B)