

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico



A teoria – na prática, uma descoberta

Por Natália Fernanda Rosas Ferreira Gonçalves

Sob a orientação da Doutora Ana Luísa Oliveira Ferreira

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

Junho 2014

Eu vivo porque sou curioso.

Alexandre Quintanilha

Eu sei
Que o tempo não para
O tempo é coisa rara
E a gente só repara
Quando ele já passou

Não sei se andei depressa de mais
Mas sei, que algum sorriso eu perdi
Vou pedir ao tempo que me dê mais tempo
Para olhar para ti
De agora em diante, não serei distante
Eu vou estar aqui

Mariza

RESUMO

O presente relatório apresenta o processo de construção da profissionalização, com base em algumas fundamentações teóricas. Estas apoiaram a intervenção educativa realizada em contextos do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, o novo paradigma de dupla habilitação. Através dessas referências foi possível obter evidências, que por sua vez deram lugar a reflexões sobre a emergência de uma escola criativa e cultural. O fomento da curiosidade pelo mundo, da experimentação, da descoberta e da implicação com o meio são alguns dos chavões da prática realizada nos dois ciclos. Estas propostas retratam e caracterizam o futuro profissional de educação que tenciona contribuir para uma Escola capaz de responder aos desafios da sociedade atual. A Educação e a Escola ao alcance de todos implicam uma ponderada organização, para que os alunos aprendam a entender com curiosidade e sentido crítico, a partir dos instrumentos de conhecimento e de descoberta. Uma prática apresentada e caracterizada pela articulação e flexibilidade do professor em duas valências de ensino e que será explanada nas próximas páginas.

Palavras chave: Educação, Escola, Professores, Alunos, Descoberta

ABSTRACT

This report presents the construction process of professionalization, based on theoretical bases. These supported the educational intervention conducted in contexts of the 1st and 2nd cycles of basic education, the new paradigm of dual qualification. Through these references it was possible to obtain evidence, which in turn gave rise to reflections on the emergence of a creative and cultural school. Encouraging curiosity about the world, experimentation, discovery and involvement with the environment are some of the buzzwords of practice carried out in the two cycles. These proposals depict and characterize the professional future of education intends to contribute to a school able to meet the challenges of today's society. Education and the School to everyone imply a weighted organization, so that students learn to understand with curiosity and critical sense, from instruments of knowledge and discovery. A practice introduced and characterized by joint and flexibility of teacher education in two valences and will be explained in the following pages.

Keywords: Education, School, Teachers, Students, Discovery

Agradeço...

... aos meus pais pelo exemplo de esforço, sacrifício e determinação.

... à Doutora Ana Luísa Oliveira Ferreira porque aceitou orientar este relatório e pela crítica construtiva de uma companheira de viagem.

... aos Orientadores Cooperantes porque o foram, de facto.

... a todos aqueles que foram meus professores porque me ajudaram a determinar aquilo que quero ser e aquilo que não quero ser, enquanto profissional de educação.

... à Cristiana pela amizade e espírito investigador e de descoberta ao longo desta viagem.

... à Telma porque me ensinou a olhar ao redor com uma lente cultural, criativa e prática, com espírito empreendedor.

... à Xana porque me contagiou com a sua espontaneidade e exclusividade, em tudo o que fizemos juntas e não fizemos.

... ao Pedro pela disponibilidade, atenção e espírito académico.

... à super equipa do *Fator* + pelo exemplo vivo de que a «Educação não é estanque».

... aos restantes amigos e colegas porque depositaram em mim confiança e veracidade que me diferenciou dos demais.

... aos «meus alunos» porque foram a tónica de todo o percurso que percorremos lado a lado, nesta infinita viagem de descobertas.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I.....	11
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	12
1. Educação: absolutamente necessário	12
2. Professor e Escola, uma relação transformadora	14
3. Existe um mundo para além da sala de aula	18
CAPÍTULO II.....	23
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	23
Procedimentos Metodológicos.....	24
CAPÍTULO III	27
AS INSTITUIÇÕES E OS GRUPOS	27
1. Caracterização Organizacional	28
2. Intervenção Educativa	31
2.1 Observar para preparar e melhor intervir	31
2.2 Ordenar e planear a prática educativa	33
2.3 O quotidiano, o espaço e as relações na sala de aula	35
2.4 As experiências e o meio local no Estudo do Meio	40
2.5 O cálculo, o raciocínio e os conceitos na Matemática	41
2.6 As plantas, as experiências e o meio envolvente nas Ciências Naturais	44
2.7 A leitura, a escrita, a oralidade e a gramática no Português	47
2.8 O passado, o presente e o futuro na História e Geografia de Portugal	52
2.9 Escola e Comunidade – uma colaboração necessária.....	55
2.10 Avaliar – uma análise cuidada das aprendizagens.....	57
2.11 Um par pedagógico e até mais do que isso	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo I – Planificação genérica e plano de aula
- Anexo II – Tabela de registo de trabalho de casa, 1ºCEB
- Anexo III – Tabela de registo de trabalho de casa, 2ºCEB
- Anexo IV – Desafios na sala de aula
- Anexo V – Organização do espaço sala de aula
- Anexo VI – Celebração de datas comemorativas
- Anexo VII – Atividades experimentais no Estudo do Meio
- Anexo VIII – As minorias étnicas no Estudo do Meio
- Anexo IX – Registos fotográficos no Estudo do Meio
- Anexo X – Jogos tradicionais na Matemática
- Anexo XI – Atividades de raciocínio e cálculo mental na Matemática
- Anexo XII – Atividades experimentais nas Ciências Naturais
- Anexo XIII – Atividades de antecipação da leitura dos textos no Português
- Anexo XIV – Gravação áudio – “Bem vindos ao teatro”
- Anexo XV – Artigo jornal – “Visita de estudo ao Centro Histórico de Vila Nova de Gaia”
- Anexo XVI – Análise do texto informativo no Português
- Anexo XVII – Casos de leitura no 1ºCEB
- Anexo XVIII – Uma aula à moda de Salazar na História e Geografia de Portugal
- Anexo XIX – Uma aula com aroma a liberdade na História e Geografia de Portugal
- Anexo XX – Feira dos saberes
- Anexo XXI – Visita do autor Franclim Neto
- Anexo XXII – Visita de estudo ao Centro Histórico de Vila Nova de Gaia
- Anexo XXIII – Artigo de Jornal – “Dia do Agrupamento”
- Anexo XXIV – Exposição “N’uma Viagem no Tempo com História e Geografia de Portugal”
- Anexo XXV – Grelha de avaliação da leitura no Português
- Anexo XXVI – Grelha de avaliação sumativa
- Anexo XXVII – Grelha de avaliação de final de período

LISTA DE ABREVIATURAS

1ºCEB – Primeiro Ciclo Ensino Básico

2º CEB – Segundo Ciclo Ensino Básico

CN – Ciências Naturais

EE – Educação Especial

HGP – História e Geografia de Portugal

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEEP – Necessidades Educativas Especiais Permanentes

NPMEB – Novo Programa de Matemática do Ensino Básico

PAA – Plano Anual de Atividades

PAEL - Perturbação da Aprendizagem Específica da Leitura

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PEI – Plano Educativo Individual

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma

QI – Quociente de Inteligência

RI – Regulamento Interno

SAF – Síndrome Alcoólica Fetal

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO

O Relatório de Estágio, um dos elementos que contribuirão para a concretização da avaliação individual, surge no seguimento da Intervenção Educativa realizada no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada I e II, inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Dias de trabalho foram convertidos em frases, pontos finais e reticências ao longo de páginas e páginas. Semanas de empenho deram lugar a fundamentações teóricas prévias e a reflexões pós-ação. Meses de entusiasmo e determinação converteram-se em pensamentos, devaneios e citações. Páginas e páginas que procuram evidenciar um percurso formativo individual, ao longo de dois semestres letivos. Por outras palavras, páginas e páginas que poderão testemunhar o crescimento, enriquecido pelas vivências do passado e pelas experiências do presente, de alguém já com o espírito quase de Profissional de Educação.

Como tal, este trabalho encontra-se estruturado em vários capítulos. Assim, após a Introdução, no Capítulo I é explanado o Enquadramento Teórico da Prática Educativa, um momento de referência aos pressupostos teóricos que, de uma forma ou outra, potenciam uma prática mais adequada e sustentada. Nos subcapítulos intitulados “Educação: absolutamente necessário”, “Professor e Escola, uma relação transformadora” e “Existe um mundo para além da sala de aula”, particularizam-se aqueles que são, eventualmente, os traços que caracterizam a Educação e desenharam o perfil de um Professor focados alguns tópicos teóricos cuja tónica está na figura docente, tais como: o profissional de educação e a dimensão profissional, humana e social; o professor e a escola como potenciais diferenciadores e de equidade educativa, como gestores do currículo e defensores das potencialidades individuais dos alunos.

O Capítulo II – Metodologia de Investigação - destina-se à caracterização do trabalho de investigação e aos procedimentos metodológicos: Técnicas, instrumentos de recolha e análise dos dados.

O Capítulo III – As Instituições e os Grupos - contém a descrição e caracterização do ambiente do contexto educativo, bem como serão, inevitavelmente, apresentadas algumas das mais significativas intervenções levadas a cabo nas áreas curriculares disciplinares do 1.º e 2º CEB. Assim, o subcapítulo da Intervenção Educativa encontra-se dividido por secções, cada uma com um título alusivo ao que se pretende abordar: “Observar para preparar e melhor intervir”, “Ordenar e planear a prática educativa”, O quotidiano, o espaço e as relações na sala de aula”, “As experiências e o meio local no Estudo do Meio”, “ O

cálculo, o raciocínio e os conceitos na Matemática”, “ As plantas, as experiências e o meio envolvente nas Ciências Naturais”, “ A leitura, a escrita, a oralidade e a gramática no Português”, “O passado, o presente e o futuro na História e Geografia de Portugal”, “Escola e Comunidade – uma colaboração necessária”, “Avaliar – uma análise cuidada das aprendizagens” e “Um par pedagógico e até mais do que isso”. Estas secções presenteiam com o testemunho de ações, sentimentos e intenções, de explicitação, ponderação e crítica, risco e segurança, confiança e incerteza, alegria e o desejo de sempre mais.

No final, surgem as Considerações Finais e as habituais Referências Bibliográficas.

Delineada a estrutura do Relatório, importa, ainda, apresentar as finalidades e os objetivos que informaram e enformaram a ação ao longo do período de prática educativa supervisionada. Finalidades e objetivos que dão suporte ao desenvolvimento das aprendizagens e mobilização dos saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares, nomeadamente, a planificação, a concretização e a avaliação da intervenção educativa. Finalidades e objetivos que, de alguma forma, são condicionados pelas reflexões em relação ao presente e pelas convicções em relação ao futuro. Sobre a educação, os seus valores e o seu prestígio; sobre o professor e a sua responsabilidade; sobre o aluno, o seu rumo e as suas aprendizagens. Descrever, comentar e pensar sobre as razões e as consequências das intervenções, em contexto de sala de aula e nas diferentes áreas científicas, serão, então, um desses objetivos. Enunciar e explicitar os pressupostos teóricos que justificaram a escolha deste ou daquele caminho de atuação será, então, um outro objetivo a contemplar.

No que respeita ao trabalho de investigação, reflexão e problematização, a coerência é demonstrada através da aquisição integrada de métodos de estudo e trabalho intelectual, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação.

A redação deste Relatório de Estágio exigiu, assim, a procura de informações em diferentes fontes. Desde logo, mobilizaram-se dados recolhidos nas Instituições Cooperantes, a partir dos documentos oficiais e das observações e intervenções concretizadas, assim como os referentes teóricos trabalhados nas aulas de Unidades Curriculares ao longo do processo de formação. Além disso, não se menosprezou a documentação legal necessária para a fundamentação de alguns pontos primordiais e, por outro lado, os livros, as pesquisas e os estudos já existentes no panorama investigativo nacional e internacional.

Após a leitura desta retrospectiva com noções de prospeção, espera-se que a prática desenvolvida, enquanto pessoa e profissional seja, de facto, legível.

CAPÍTULO I **1º e 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Perspetivas e considerações

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Educação: absolutamente necessário

O que é a educação? É uma questão pertinente a ser colocada por um futuro profissional em educação. Não é, certamente, uma questão de resposta imediata e não é, de modo algum, uma resposta de carácter universal, mas sobre a qual se deve refletir na medida em que a educação é um ato de responsabilidade.

A palavra «educação» provém do latim *educare* e *educere*. *Educare* significa “alimentar; criar”, enquanto *educere* significa “extrair de”, ou seja, a educação tem como base formar o indivíduo, extraíndo o que este detém. Educar inclui “[...]criar, ensinar, formar” (Reboul, 2000:18).

«Educação» implica sempre comunicação e interação entre o sujeito, neste caso o aluno, e o meio social. Assim, pode-se considerar «educação» como processo de socialização, que garante a adaptação do indivíduo às normas sociais atuais, e como meio de transformação social, promovendo a modificação da cultura vigente, contribuindo para o progresso.

A «Educação» vai para além das técnicas pedagógicas, habilidades ou conhecimentos. Mas então, educa-se para quê? A «Educação» é auto-condutora. Esta orienta o ser humano para a construção de uma personalidade equilibrada que lhe permita gerir racionalmente a sua liberdade. Orienta para o respeito dos valores pessoais do educando e ajuda-o a desenvolver a capacidade de agir de forma autónoma. Orienta-o para a vida, ajudando a formar um quadro de valores forte e coerente segundo o qual possa pautar as suas decisões e atitudes. A «Educação» é corretora, incentivando o constante aperfeiçoamento do ser humano, através do espírito crítico e criativo que permite ao educando renovar os seus quadros mentais e axiológicos de modo a ajustar-se a novas situações. A «Educação» é permanente, acompanha o ser humano ao longo da vida.

Nesta lógica, julga-se pertinente referenciar a célebre designação “Quatro Pilares da Educação”, da UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) que são as bases da educação ao longo da vida, privilegiando o desenvolvimento integral da pessoa, capacitando-a para atuar de forma responsável e eficaz na sociedade (Delors, 1998). Os Pilares preconizam a necessidade de “aprender a conhecer”. O papel do professor passa por estimular no aluno o prazer de compreender, de conhecer e de descobrir. Desta forma, os alunos encontram o prazer de estudar, pela curiosidade e autonomia, conseguindo estabelecer relações entre os conteúdos programáticos e as situações do quotidiano. Se o aluno harmonizar os conhecimentos técnicos com o

comportamento social, é uma competência que o torna apto a enfrentar numerosas situações, “aprender a fazer”. “Aprender a conviver” é outro Pilar e este idealiza uma Educação capaz de estimular a convivência entre os diferentes grupos e ensiná-los a resolver as suas naturais diferenças. Cabe, também, à escola saber acolher esta diversidade num clima de respeito mútuo e de convivência aprazível, ensinando a viver em sociedade. “Aprender a ser” é o quarto Pilar. Este reafirma o conceito educação para a vida e pressupõe o desenvolvimento total do indivíduo. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo tanto a nível pessoal quer profissional.

Um profissional de educação é um indivíduo cuja função específica é ensinar, característica que o individualiza e distingue dos demais. Esta ideia vincula o princípio de que o professor não é apenas alguém que possui conhecimentos científicos, mas sim, alicerça o seu ensino em práticas informadas e sustentadas em saberes teóricos e didáticos (Roldão, 2009). À luz do princípio enunciado a autora define que o ato de ensinar consiste em “desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa” (2009: 14). Porém, para Shuman referido por Roldão (idem: 58), o conhecimento próprio, que orienta o ensino, “não consiste somente em conhecimento da matéria nem em conhecimento de métodos gerais de ensino. É antes uma mistura de tudo isto o que define a especificidade do conhecimento pedagógico.”

Ainda na dimensão profissional do professor, importa salientar a investigação desenvolvida por Porlán et al. (1996) no que se refere às fontes de conhecimento profissional. Estes autores apresentam, como principais fontes: os conhecimentos académicos, as experiências quotidianas e as crenças ideológicas. Das fontes enunciadas depreende-se que as categorias, designadamente as experiências quotidianas e as crenças ideológicas, encerram em si, e respetivamente à dimensão social e humana, caracterizam o profissional da educação.

No que diz respeito à dimensão humana, García Alonso (1998: 179) baseando-se nas correntes humanistas de formação de professores, sublinha a “importância do autoconhecimento e da qualidade das perceções e atitudes, como elementos chave do desenvolvimento profissional”. Por outras palavras, é essencial que o professor tenha plena consciência das suas características enquanto pessoa e docente, uma vez que essa conceção pode ajudá-lo a construir, ou redefinir, a sua identidade profissional.

Na verdade, Cortesão (1998: 161) afirma, “Educar não é fácil em lado nenhum”, sobretudo numa época em que a educação se debate, segundo Perrenoud (2000: 141), com “a violência, a brutalidade, os preconceitos, as desigualdades, as discriminações” entre

outros problemas que afetam a sociedade atual. Num sistema social que valoriza o ter e não o ser, a estética e não o conteúdo, o consumo e não as ideias. O professor é o pilar da escola da vida. O professor é insubstituível porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, enfim, todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, mas sim por seres humanos. É neste contexto que Alarcão (2007) define, como grande desafio para os professores, a formação de cidadãos autônomos, colaborativos e com espírito crítico apurado.

2. Professor e Escola, uma relação transformadora

Há três processos principais na educação: o currículo, que é aquilo que o sistema educativo espera que os alunos aprendam; a pedagogia, o processo através do qual o sistema ajuda os alunos a fazê-lo; e a avaliação, o processo que permite verificar se os alunos estão a aprender ou não.

O currículo, de carácter nacional, substituído, atualmente, pelas Metas Curriculares, tem como função controlar e especificar o que os alunos devem aprender. O modelo curricular da escola de massas continua, em Portugal, a ser baseado, nas palavras de Formosinho (1985) como «um currículo pronto a vestir de tamanho único». Formosinho apresenta-nos o que para ele são as características deste currículo:

“iluminismo – planeado centralmente por um grupo de “iluminados”; centralismo – adaptado e mandado executar pelos serviços centrais; enciclopedismo – integrado por um saber fragmentado à maneira de “um pouco de tudo”; uniformismo – uniforme para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que os transmitem e dos que os recebem e das condições da sua implementação; sequencialismo – preparatório para o grau escolar imediatamente superior” (2009:45).

O currículo uniforme é, assim, independente das características das turmas. E, conseqüentemente, é também independente dos interesses, desejos e tendências vocacionais de cada aluno. Nas palavras de Formosinho (2009) o currículo uniforme é completamente independente da aprendizagem real. Para se definir percursos e opções curriculares para situações diversas, que possam potenciar a consecução das aprendizagens pretendidas Niza e Nóvoa apresentam-nos níveis que pressupõe a gestão diferenciada do currículo: “1 – diferenciar as opções de cada escola para responder melhor ao seu objetivo; 2 - diferenciar os projetos curriculares das turmas ou grupos de alunos para garantir a aprendizagem bem sucedida para cada um” (2012:457).

Aliada à uniformidade curricular está o estabelecimento da hierarquia das áreas de conteúdo: Matemática e Português sendo as mais relevantes em detrimento das outras. Nesta perspetiva, as outras áreas de conteúdo – Estudo do Meio, Ciências Naturais e

História e Geografia de Portugal – são subalternizadas para a margem da educação, o que prejudica os alunos que nelas se evidenciam.

Para além disso, os professores são obrigados a cumprir o conteúdo programático das aulas, no entanto, o objetivo fundamental deve ser ensinar os alunos a serem pensadores e não repetidores de informação. Como refere Cury (2004: 70), “a educação clássica transformou a memória humana num banco de dados.” A memória clama para que o ser humano seja criativo, mas a educação clássica clama para que seja repetitivo. A capacidade de pensar não é uma «máquina de repetir informações», como são exemplo os computadores que respondem a estímulos programados, pelo contrário, “a memória humana é um canteiro de informações e experiências para que cada um de nós produza um fantástico mundo de ideias” (idem).

E a liberdade para aprender? Até que ponto os alunos têm margem de liberdade para influenciar os conteúdos que lhes são lecionados? Em que medida podem ter um papel ativo no desenvolvimento das suas aprendizagens? A resposta para estas questões poderá encontrar-se na possibilidade de, num clima de diálogo, na sala de aula entre professores e alunos, se flexibilizar a planificação global anual da disciplina. Além disso e uma vez “se [se considerar] a escola uma instituição de socialização, o conhecimento pode ser visto como instrumento do homem que enriquece a sua existência e lhe fornece poder na exploração do mundo” (Pacheco, 2014:34). Os planos de aula devem ter um cariz flexível, de modo “a incorporar, além de circunstâncias episódicas, as sugestões de temas que os alunos de uma dada turma gostariam de ver tratados ou de recursos a serem explorados” (Guinote, 2014:37). Daí a importância de não se pretender planificações estanques às circunstâncias, ao perfil de aprendizagem e de interesses das turmas e dos alunos. Embora a crescente exigência quanto ao cumprimento de Metas de Aprendizagem ou Curriculares, assim como de Programas de disciplinas sujeitas a Prova ou Exame Final e o desajustamento dos tempos letivos, sejam obstáculos para que isso seja plenamente concretizado.

Por último e não menos importante, o terceiro processo - a avaliação - a reforma educativa, apoia-se em testes estandardizados, chamados Provas Finais, como já referido no parágrafo anterior. Esta opção desencoraja a inovação e a criatividade na educação, ambas que permitem que as escolas e os alunos se desenvolvam. “O impacto negativo que os ilimitados testes padronizados têm na moral de estudantes e professores são demonstrados por vários estudos” (Robinson, 2011:224). E, nestes casos, os bons professores veem a sua própria criatividade suprimida. As provas deveriam ser abertas, promover a criatividade, estimular o desenvolvimento do livre pensamento, expandir a capacidade de argumentação e cultivar o raciocínio esquemático.

Por outro lado, os testes estandardizados não são uma má prática, muito pelo contrário. Se corretamente utilizados podem proporcionar informações fundamentais para apoiar e melhorar a educação. O problema surge quando esses testes se convertem em algo mais do que uma simples ferramenta e se tornam o centro da educação. Considera-se este um desafio, dos demais, que a educação enfrenta. No entanto, esta não precisa de ser reformada, mas sim transformada, daí o papel importante do processo pedagógico. A chave dessa transformação, através do processo pedagógico, está em personalizar a educação e não em uniformizá-la: descobrir talentos individuais de cada aluno, colocar os estudantes num ambiente onde queiram aprender e onde possam identificar, de forma natural, as suas verdadeiras paixões.

Depreende-se que a liberdade de ensinar e aprender é um valor limitado pela necessidade de, a nível nacional, se seguir um padrão curricular comum a todo o sistema de ensino que deixa pouca margem de manobra para, a nível local, organizar o currículo de outra forma, gerir os tempos letivos de um modo menos convencional ou abordar conteúdos exteriores aos conteúdos programáticos. Todavia, reconhece-se a necessidade de existirem linhas orientadoras globais, com enquadramento curricular padrão e programas disciplinares que sirvam como referenciais que não devem ser “abandonados em troca de teorias resultantes dos gostos ou credos particulares dos professores e famílias ou dos interesses ocasionais dos alunos” (Guinote, 2014:38). Mas a margem de autonomia reservada para “abordar de modo mais flexível o currículo, os conteúdos e o tempo letivo é muito pequena.” (idem). Como docente generalista, considera-se que as maiores margens de autonomia para explorar alguma flexibilidade e algumas abordagens alternativas existem no 1ºCEB, pela sua maior extensão e pela possibilidade permitida por esse tempo mais dilatado para fazer algumas experiências. O contrário se passa no 2º CEB, como Paulo Guinote (2014) defende que se se lecionar o 5º ano de História e Geografia de Portugal, só com um enorme esforço de criatividade poderá justificar duas semanas de aulas sobre a Guerra dos Trinta Anos ou uma análise pormenorizada da vida e amores de Petrarca.

Além do ambiente depressivo que se cria à volta dos exames, de uma forma geral, tem sido frequentemente referido que a escola, desde a educação Pré-Escolar até ao Ensino Superior, não proporciona condições promotoras do desenvolvimento global dos alunos. A Escola “valoriza mais o fazer do que o questionar, o dever mais do que a aspiração e a curiosidade” (Costa, 1995:38), induz desta forma nos alunos sentimentos negativos em relação à aprendizagem, tornando-os individualistas, isolados e centrados neles próprios. Colmatando estas críticas cabe ao professor generalista, desde cedo, o desejo e disponibilidade para ajudar os seus alunos a tornarem-se indivíduos criativos,

flexíveis, autônomos, produtivos, bem comportados. Pois “não resta dúvida de que os criativos conduzem a carruagem da renovação e propõem a reinvenção intelectual, filosófica, material, artística, cultural, social...” (Cavalcanti, 2006:90).

Ser professor generalista é proporcionar a continuidade entre os ciclos, aprofundando e alargando o ciclo anterior, tendo em consideração a perspectiva globalizante do Ensino Básico. Concomitantemente, é observar a evolução de cada aluno, tornando-se mais evidente a prática interventiva e a individualização pedagógica.” (Ferreira e Assunção, 2013:45).

Assim, o professor de dupla habilitação não deverá perder de vista estes idealismos pois terá a possibilidade de acompanhar o mesmo grupo por mais tempo.

Além disso, um dia, alguém disse: «A melhor escola é a da vida». Se assim é, então é preciso dar vida à escola. Na escola tem que existir interação dinâmica da comunidade, dos encarregados de educação, do pessoal docente e não docente, os intercâmbios escolares de escolas para escolas, de modo que todos estes, numa interação recíproca, colaborem para o progresso dos seus elementos constituintes. Tal como (Cardoso,2014:259) defende “as melhores escolas são aquelas que têm uma ideia clara sobre as práticas instrumentais que querem para o desenvolvimento dos alunos.” É primordial encarar a relação educativa como uma relação circular e não apenas unidirecional. Desta forma, a liberdade nas escolas, nas salas de aula não resulta de qualquer jogo de poder interno às quatro paredes “mas as determinações que estão fora dela, muitas vezes fora do próprio recinto escolar” (Guinote, 2014:37).

A Educação e a Escola ao alcance de todos implicam uma ponderada organização, para que os alunos aprendam a entender com curiosidade e sentido crítico, a partir dos instrumentos de conhecimento e de descoberta (Delors, 1998); aprendam a fazer, longe da rotina simplista, para poderem agir sobre o meio envolvente em diferentes ocasiões; aprendam a viver juntos, descobrindo, com empatia, coisas sobre si mesmo e sobre o outro; aprendam a ser espírito e corpo, inteligência e sensibilidade, sentido estético e responsabilidade pessoal. Por outro lado, o professor perante um aluno com dificuldades de aprendizagem, que não participa nas aulas, que tem comportamentos desajustados, etc... numa situação desta natureza não poderá procurar só razões individuais ou familiares, nem ver no apoio psicológico, junto de um especialista, uma solução imediata pois estará a cometer um erro de análise do problema. As pessoas desenvolvem-se e aprendem em função de contingências numa relação próxima com o meio, portanto, todos os que fazem parte da instituição escolar são intervenientes diretos (Costa, 1995). Para que haja aprendizagem é necessário que, primeiro de tudo “haja uma relação próxima, clara, aberta e sem medos” (idem:38) entre professor e aluno. Numa relação bidirecional de respeito mútuo, que não se centra apenas em informações “áridas desprovidas do contexto”

(idem:ibidem), mas que valoriza a autonomia, isto é, que proporciona oportunidades de confronto de trabalho e de saber, dá espaço à curiosidade e valoriza a participação. Numa relação assim, todos os assuntos são interessantes para serem aprendidos.

Para isso, o docente que exerce a sua atividade na escola, em permanente diálogo com os outros, ensina os alunos a resolverem problemas e a pensarem crítica e analiticamente; fomenta o esbatimento das assimetrias sociais e aproxima a instituição do mundo real em que os indivíduos vivem e crescem. O ensino é, por ele, organizado e as aprendizagens promovidas são significativas, quando sustentadas nos seus saberes específicos e transversais e capazes de envolver ativamente todos os alunos, como por exemplo; a avaliação é, por si, encarada como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da própria formação; o trabalho com a comunidade, na sua perspetiva, favorece o desenvolvimento social e cultural e a colaboração nas atividades de administração e gestão potencializa o trabalho em equipa; a reflexão sobre as suas práticas ou sobre os aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão contribui para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais; a recorrente participação em projetos de investigação coaduna-se com o estímulo, junto dos alunos, de práticas que conduzam à aprendizagem permanente (Decreto – Lei 240/2001).

O professor é também “uma pessoa” e isso, nas palavras de Sousa “complica tudo” (2000:7)”. Ou talvez não, se o mesmo estiver disponível para “responder aos [...] convites/suspensos na surpresa dos instantes” (idem:12), que a vida lhe proporciona. Partilhar saberes e experiências com os outros, usufruir da realidade artística, cultural ou social para além das «quatro paredes da sala de aula» e até mesmo fora do recinto escolar, confraternizar com os colegas em ocasiões especiais são algumas opções. Opções que potenciam “a lealdade e a solidariedade entre profissionais” e que, por isso, “fortalecem a profissão” (Monteiro, 2008:112); opções que “reforçam a sua própria motivação” e que, por isso, “desenvolvem a competência profissional” (Estanqueiro, 2010: 73); opções que permitem conhecer as «mil faces transbordantes da vida» e que, por isso, não contemplam «laços nem limites».

3. Existe um mundo para além da sala de aula

A sala de aula deve ser vista como um espaço de cooperação, em que professores e alunos se encontram num plano de igualdade na descoberta do saber, não sendo legítimo ao professor exercer um controlo autoritário do processo de ensino-aprendizagem, nem sequer direcioná-lo de forma muito determinista.

O maior entrave à liberdade na sala de aula, mais do que as relações de poder que nela se desenvolvam, mais do que a eventual autoridade, encontra-se quando o verdadeiro poder de definir o que é uma sala está fora dela e condiciona de forma profunda o que se passa no interior da sala “limitando em excesso a liberdade de professores e alunos no seu cotidiano pedagógico” (Guinote, 2014: 27).

A aula na sua forma mais original e radical é um tempo e um espaço em que deve existir transmissão de um pedaço de conhecimento, teórico ou prático, através da palavra ou da demonstração concreta da realidade. Destina-se a desenvolver aptidões ou competências em quem as não tem, a dar ênfase a múltiplas inteligências que os alunos possuem, fala-se assim da eficácia do ensino ou o êxito da aprendizagem.

A natureza da inteligência sempre foi controversa. Os especialistas que a estudam discordam, entre si, em relação ao que ela é, a quem a possui e às quantidades que podem ser encontradas. Sempre existiram críticas às definições de inteligência baseadas única e exclusivamente ao Quociente de Inteligência (QI) e, nos últimos anos, estas cresceram em número e intensidade.

O psicologista Harvard Howard Gardner (2005) afirmou, sob um coro de elogios, que não temos uma, mas múltiplas inteligências, que incluem a inteligência linguística, musical, matemática, espacial, cinestésica, interpessoal (relacionamento com os outros) e intrapessoal (conhecimento e compreensão em si mesmo). Segundo Gardner todos temos diferentes potencialidades no que se refere a essas inteligências e que a educação deveria tratá-las equitativamente para que todas as crianças pudessem desenvolver as suas capacidades individuais.

Robert Sternberg (in Robinson, 2011) há muito que critica as abordagens tradicionais de avaliação de inteligência e do QI, defendendo que existem três tipos de inteligência: a inteligência analítica – capacidade para resolver problemas por meios de competências académicas; a inteligência criativa – capacidade para lidar com situações novas e para descobrir soluções originais; e a inteligência prática – capacidade para lidar com os problemas e os desafios do dia a dia.

Para Robinson (2011) a inteligência humana parece ter pelo menos três características: a primeira é ser excepcionalmente variada. Não se limita ao raciocínio verbal e matemático. Estas competências são importantes, mas são apenas um dos modos de a inteligência se expressar; a segunda característica é ser altamente dinâmica. O cérebro humano é muito interativo; e por último, a terceira característica é ser completamente distintiva. A inteligência é tão única como a impressão digital. Este autor afirma, ainda, que “a inteligência e a criatividade são consanguíneas” (idem:64). Isto é, acredita que não se

pode ser criativo se não se agir com inteligência, sendo que a mais elevada forma de inteligência é pensar criativamente.

Ainda nesta linha, pensa-se ser importante revelar três mitos que estão à volta da criatividade: um dos mitos é que só as pessoas especiais são criativas, um outro mito é que a criatividade faz parte do âmbito das atividades especiais, que pertence a «domínios criativos» como as artes, o design ou a publicidade; o terceiro mito é que ou se é criativo ou não. Nada é verdade! Todas as pessoas nascem com enormes capacidades criativas, “então não devemos fugir ao facto de que a capacidade de criar é inerente ao ser humano, consolidam-se desde a produção de bens materiais até aos anseios poéticos que permitem atingir a transcendência” (Cavalcanti, 2006:90).

Os professores sempre apresentam, por exemplo, a Matemática como uma série interminável de quebra-cabeças que já tinham uma solução, e que as únicas opções são acertar ou errar. Mas o mais importante é desenvolver o interesse pela disciplina, é o aluno ter a capacidade e liberdade para brincar com os conteúdos que tem de aprender, através de criação de jogos, pequenos desafios a si próprio, etc... Desta forma, cria-se um ambiente formal mas que facilita a compreensão e o envolvimento dos alunos com as teorias e aplicações.

Para além de o professor dever encarar as suas aulas como algo que vai para «além das quatro paredes» e que estas devem ser preparadas para aquela turma específica, também deve selecionar estratégias diferentes, não olhando para o aluno como um mero ouvinte, que regista e prova os seus conhecimentos. Cada vez mais se apela à cooperação, ao trabalho em equipa. Os alunos ao se relacionarem entre si partilham os seus gostos, dúvidas, necessidades, curiosidades. E no que diz respeito a dúvidas e necessidades de um aluno, em grupo, confirma que não está sozinho, que há outros na mesma situação. A interação entre o grupo, presencialmente ou através do trabalho, é vital para o desenvolvimento integral dos intervenientes. John Wheeler, (in Robinson, 2011:117), afirma que “Se não trocarmos ideias com outras pessoas, não chegaremos a lado nenhum. Sempre afirmei que ninguém pode ser alguém sem outros por perto.”

A criatividade não é o mesmo que imaginação. A criatividade é um passo além da imaginação porque requer que façamos algo e que não fiquemos apenas de braços cruzados a pensar no assunto. Trata-se de um processo muito prático que consiste em produzir algo original. “Uma educação excelente depende de um ensino excelente” (Robinson, 2011:79).

São infinitas as possibilidades inovadoras capazes de envolver e incentivar os alunos. “O professor é alguém capaz de conduzir os seus alunos num viagem sem sair do lugar, reflectindo sobre a vida, caminhando dentro de si mesmos” (Cury, 2004:66).

A par da criatividade docente, um dos objetivos essenciais na educação que se pretende promover é incentivar a criatividade nos alunos. É essencial desenvolver a vontade de fazer uso dos seus talentos e habilidades pessoais e, para isto, o professor deve possibilitar uma «margem de manobra» suficiente para suscitar essa criatividade no aluno (Rocha, 1988). Infelizmente, a “maioria dos alunos nunca chega a explorar o alcance das suas capacidades e interesses. Os estudantes cujas mentes funcionam de modo diferente [...] podem até sentir-se excluídos de toda a cultura educacional” (Robinson, 2011:28). Para evitar panoramas como este, como futuros profissionais, não se pode esquecer nunca que “educação é o sistema que deveria desenvolver as nossas capacidades naturais e tornar-nos capazes de nos afirmarmos no mundo” (idem:ibidem).

Quando os alunos se sentem envolvidos em atividades que lhes despertam a atenção ficam facilmente concentrados. “Quando oportunizamos ao estudante um ambiente de trocas nas diversas experiências pelo grupo, motivamos e despertamos o interesse pelo conhecimento experimentado, compartilhando” (Cavalcanti, 1999:41).

Mesmo que um aluno se sinta exausto, irá em busca de energia para se envolver numa atividade do seu agrado. E, as atividades de que o aluno não gosta tanto poderão esgotar-se em minutos. “Um dos inimigos da criatividade e da inovação, sobretudo no que diz respeito ao nosso desenvolvimento, é o senso comum” (idem:43).

De acordo com o relatório publicado pela UNESCO em 1998, Educação: um tesouro a descobrir, preconiza-se que as soluções para os problemas do século XXI se encontram na educação, uma vez que esta tem “a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas” (Delors et al, 1998:16). Deste modo, a educação é vista como o potencial promotor do desenvolvimento do indivíduo, devendo este ser capaz de atuar em conformidade com a constante evolução do mundo que o rodeia, elaborando “pensamentos autónomos e críticos”, sendo capaz de “formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (Delors et al, 1998:99). Assim, cabe “à educação fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (idem:89).

Perante tudo aquilo que foi já referido, pode-se afirmar que “ser professor é, sem dúvida, uma aventura” (Perrenoud, 1999). Indiscutivelmente, para o professor generalista, é uma aventura intelectual e total descoberta porque as experiências estão, a cada dia,

recheadas de novidade, porque as condições de atuação “jamais [...]” foram vividas de forma “[...] exactamente igual” (idem: 63).

“Ser professor generalista é, então, trabalhar, ensinar, explicar, fazer e refazer, mas também dar atenção, afeto e muito, muito importante, roubar sorrisos e gestos espontâneos de carinho. É alimentar os sonhos, as surpresas que se escondem atrás de um lençol” (Ferreira e Assunção, 2013:45).

E, por isso, não se negligencia a ideia de que os profissionais de educação “devem ser exemplos de honestidade e rigor intelectuais, de autocrítica e aceitação da crítica, de modéstia e tolerância, de abertura à alteridade e à diversidade, de atenção e preocupação com o que se passa à sua volta” (Monteiro, 2008:79). Momentos que testemunham, também, aquela ideia de que «ser professor» é colocar, antes do interesse individual, “o interesse dos destinatários dos seus serviços e o interesse público” (idem: 75). Porque, sentindo-se realizado, otimista e entusiasmado, e tendo consciência do seu espaço e do seu valor, o professor não deixa de dialogar, de partilhar interesses, de respeitar “outras personalidades e outros projetos de vida, de ser sensível e atento às emoções e aos sentimentos dos outros” (Sousa, 2000: 212). Rejeitando, à partida, pessimismos, fatalismos e obstáculos imaginados. Valorizando, nas várias oportunidades, uma «pedagogia de esperança, de descoberta».

Por outro lado, em todos aqueles momentos, e mais um ou outro, a competência pedagógica e didática do professor precisa de fazer-se acompanhar de uma imagem e de uma apresentação credíveis e dignas de respeito; de uma comunicação verbal, paraverbal e não-verbal do que julga saber, do que sente e do que é; da manifestação serena, objetiva e aberta de opiniões bem informadas; da constante preocupação em conhecer os alunos (Monteiro, 2008); de um não adocicar das dificuldades, das falhas, dos problemas; de um (tentar) entender a indisciplina como uma resposta ao desajuste, à obrigatoriedade e à massificação da escola. Porque, no final, é fundamental que os alunos se sintam seguros e confortáveis nos locais de aprendizagem e que aprendam pela observação e imitação de bons modelos. E, consciente ou não, o professor “educa ou deseduca pelas palavras e, sobretudo, pelos actos. Não ensina só o que quer, quando quer” (Estanqueiro, 2010: 108).

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Técnicas, instrumentos de recolha e análise dos dados

Procedimentos Metodológicos

Os estágios no 1º e 2º CEB tiveram como grande objetivo proporcionar uma experiência de prática pedagógica próxima da futura atividade profissional. Esta permitiu dar a conhecer o modo como se constitui toda a intervenção educativa e como deverá ser planeada, organizada, posta em prática e avaliada, pois só assim será possível promover situações que possibilitem aprendizagens significativas.

Assim sendo, foi realizado um estudo qualitativo, uma vez que se pretendeu explorar o máximo de oportunidades possíveis no âmbito de uma investigação qualitativa. Uma investigação “é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy, 2008:31). A investigação assenta, primeiro que tudo, em atitudes. Por isso, é pertinente lembrar a afirmação de Dewey, 1959 (in Alarcão, 2000:15), “Cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar o estado de dúvida, que é estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceita, nenhuma crença se afirma positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas.”

Nesta investigação, inevitavelmente, assumiu-se a posição de professor-investigador. O papel de investigador que um professor deve assumir quando questiona, quando lê. E, com base nos objetivos e competências da intervenção educativa, que apontam para um objeto de estudo de natureza descritiva e interpretativa, considera-se que esta investigação é de natureza qualitativa. Assim afirmam (Bogdan e Biklen, 1994:48), “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto”, e acrescenta que em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, “porque o investigador frequenta os lugares em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado” (idem). Também na perspetiva de (Vieira,1993:19), “as metodologias qualitativas têm-se vindo a contrapor (...) às quantitativas, o que implica um contacto direto e prolongado do investigador com a realidade a estudar.”

O trabalho realizado foi enquadrado, como já referido, no carácter qualitativo, uma vez que foi efetuada uma observação participante com uma turma do 1º CEB e duas do 2ºCEB. Ao longo da intervenção educativa investigou-se de forma aprofundada, os contextos e as turmas nas quais se esteve envolvido. Deste modo, ao ser analisada e estudada duas Instituições em concreto, com grupos de alunos específicos, o estudo em questão tem contornos de um estudo de caso, uma vez que se trata, segundo (Stake,

2005:25) de “uma descrição e uma análise profunda e globalizante de um caso particular, que permitirá conhecer e compreender o “como” e o “porquê” do fenómeno em análise.”

A turma do 1º CEB, 3º ano, era constituída por 11 alunos - 5 do sexo masculino e 6 do sexo feminino. A maioria habita na área metropolitana do Porto e pertence a famílias de classe média/alta. As turmas do 2ºCEB, 6º ano, eram notoriamente distintas. Na turma A havia 24 alunos – 11 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. A turma F era composta por 20 – 8 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Os alunos são residentes no concelho de Vila Nova de Gaia, do distrito do Porto, distribuídos pelas seis freguesias que constituem o concelho. Enquanto os alunos da turma A pertencem a famílias de classe média/alta, a turma F pertence a famílias de classe média/baixa. No entanto, os participantes deste estudo, incluindo o contexto organizacional serão caracterizados com maior detalhe no capítulo seguinte – Capítulo III – As Instituições e os Grupos.

A observação “é uma técnica de recolhe de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (Afonso, 2005:91) foi um dos aspetos essenciais ao longo do estágios pedagógicos, na medida em que a observação e o registo são recursos fundamentais ao longo de todo o processo educativo. Sendo assim, e uma vez que se tratava de uma observação participante foi elaborada a recolha de dados, num ambiente natural, através de diversos registos: fotografia, registo de incidente crítico, notas de campo, entre outros.

Também se utilizou a técnica de análise documental, analisando de forma rigorosa e cuidada os documentos disponibilizados pelas instituições, nomeadamente o RI, o PCE e o PEA, o PAA, com o objetivo de caracterizar o estabelecimento em questão, assim como poder agir em conformidade com os pressupostos estabelecidos. No entanto, seria espectável analisar o PCT, assim como as fichas de identificação dos alunos, com o intuito de entender melhor o ambiente sócio-educativo das turmas, mas não foram facultados. As informações recolhidas, neste âmbito, foram adquiridas através de conversas informais.

Quanto às fotografias foram essencialmente retidas em momentos de elaboração de trabalhos, bem como atividades realizadas pelos alunos e, simultaneamente, foi uma forma de registar o trabalho desenvolvido. A fotografia é o “método poderoso de preservar e de apresentar informações sobre o que e como as crianças estão aprendendo” (Grace e Shores, 2001:54).

No que se refere aos registos de incidente crítico permitiram apurar aprendizagens significativas e momentos de conflito entre alunos. Através deste instrumento é possível registar comportamentos invulgares e de espontaneidade com que habitualmente surgem.

Com a recolha de dados foi possível intervir de forma mais significativa, originando oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno, especialmente quando nas turmas existem alunos com dificuldades especiais, como a dislexia e disgrafia, no 1ºCEB e com Necessidade Educativa Especial Permanente no 2ºCEB. A dislexia¹ ou Perturbação da Aprendizagem Específica da Leitura (PAEL) é uma das perturbações neurodesenvolvimentais mais frequentes. As crianças disléxicas apresentam um conjunto significativo de dificuldades nos processos de descodificação da leitura e da escrita, que conduzem a alterações relevantes na aprendizagem. Relativamente à disgrafia² esta consiste na alteração da escrita que a afeta na forma ou no significado, sendo do tipo funcional. É uma perturbação na componente motora do ato de escrever, provocando compressão e cansaço muscular, que por sua vez são responsáveis por uma caligrafia deficiente, com letras pouco diferenciadas, mal elaboradas e mal proporcionadas

O aluno com NEEP, a Síndrome Alcoólica Fetal, despoletou a urgência da elaboração de um Estudo de Caso, com a ajuda do preenchimento de uma ficha de anamnese, que permitiu acompanhar mais de perto este aluno e intervir de forma adequada, respondendo às suas necessidades. A SAF é uma patologia causada pelo consumo materno de álcool durante a gravidez (Paasche et al, 2010) é caracterizada por um atraso no desenvolvimento pré ou pós nascimento, pelo perigo que representa ao nível do sistema nervoso central, complicações no desenvolvimento cognitivo e social, problemas ao nível da comunicação e da fala, no cumprimento de tarefas, na capacidade de atenção e concentração, entre outras que veremos mais à frente neste trabalho.

Perante estas dificuldades e problemas específicos é necessário que os profissionais de educação estejam conscientes da sua realidade, identificando as características, reconhecendo as dificuldades, desenvolvendo sistemas de trabalho e intervenção diversificados e diferenciados, para facultar um processo de ensino e aprendizagem funcional e integrador.

O conhecimento e acompanhamento do processo e desenvolvimento destes alunos, através de técnicas investigativas e pedagógicas e, de uma forma muito particular, o trabalho em equipa com a professora do departamento da Educação Especial foram determinantes.

¹ <http://dislexia.pt/> , consultado a 16 de outubro de 2013

² <http://www.appdae.net/disgrafia.html>, consultado a 16 de outubro de 2013

CAPÍTULO III

AS INSTITUIÇÕES E OS GRUPOS

Caracterizações, definições, intervenções

1. Caracterização Organizacional

As Instituições

Para a caracterização das Instituições 1 e 2 procedeu-se à análise documental do PEA, PCE e do RI. A análise destes documentos permitiu perceber os contextos dos quais ocorreram as intervenções.

A Instituição 1, referente ao 1ºCEB situa-se na freguesia do Bonfim, do distrito do Porto. Trata-se de uma Instituição Privada de Solidariedade Social, que desenvolve a sua ação no campo de apoio a crianças, jovens, idosos e doentes. Desenvolve atividades culturais, científicas, tecnológicas e pedagógicas de forma autónoma. A escola, integrada no complexo de edifícios que constituem um Centro de Caridade, tem instalações, que permitem um contacto de gerações do Pré-Escolar aos idosos, que frequentam o Centro de Dia. A Instituição 2, relativa à intervenção no 2º CEB, de cariz público, é sede de Agrupamento, incluindo o 2º e 3º CEB e Secundário, e tem apenas três anos de existência, dado que resultou de uma fusão de duas escolas, determinada pela Direção Regional de Educação do Norte. Esta localiza-se na freguesia de Canelas, do concelho de Vila Nova de Gaia, também no distrito do Porto.

Apesar de a prática ter ocorrido em duas Instituições distintas, a organização curricular é igual para ambas, sendo que

“No plano formal normativo-jurídico, a atual estrutura curricular tem como referente a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), em torno da qual se estabelece não só a estrutura organizacional dos percursos escolares e não escolares, bem como os objetivos de cada nível de ensino, incluindo a organização curricular em termos de territorialidades administrativas” (Pacheco, 2008:11).

As escolas necessitam de órgãos próprios de administração e gestão que promovam a sua autonomia. A cada órgão cabe funções e responsabilidades específicas. O diretor pedagógico é o órgão unipessoal e tem como funções a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (RI), as decisões estratégicas e de planeamento (PE, PAA) e o acompanhamento da sua concretização no relatório anual de atividades. Além disso, confia-se a este órgão a capacidade de eleger e destituir o diretor, que por conseguinte lhe tem de prestar contas, (in RI). O Conselho Pedagógico é composto pelo Diretor Pedagógico, Diretor de Turma, Psicólogo, Coordenador do 1º CEB e dois representantes dos Professores (um do 2º CEB e outro do 3º), eleitos, anualmente, pelos seus pares. Tem como principais competências: Emitir parecer sobre a proposta do RI, apresentado pelo Diretor Pedagógico; Acompanhar a elaboração e reformulação do PEE e PCE; Propor o desenvolvimento de

atividades no âmbito das Áreas Curriculares não Disciplinares e aprovar os critérios de avaliação anualmente propostos pelos departamentos curriculares, (RI).

Roldão (1999) entende por Projeto Curricular a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto. Assim, no PCE, definem-se as orientações que permitem à Escola construir o seu processo de autonomia, contando para a sua operacionalização as práticas pedagógicas aí desenvolvidas, a aquisição de métodos de trabalho e de estudo, o desenvolvimento da consciência cívica e o domínio da língua materna.

No que diz respeito aos serviços especializados de apoio educativo estes são constituídos por Psicologia e Orientação e Educação Especial.

Os grupos

A turma do 3º A, como já referido, era composta por 11 alunos (5 do sexo masculino e 6 do sexo feminino), com idades entre os 7 e 8 anos. A turma evidenciava uma genuína vontade de aprender e revelava, de uma forma geral, um comportamento satisfatório, capaz de responder positivamente às chamadas de atenção. Embora participativa, o grupo distraía-se com facilidade. Ponderou-se pelo facto de serem apenas 11 alunos, e consequentemente existir mais espaço na sala, o que implica, por parte dos alunos, um tom de voz mais elevado, para conversarem uns com os outros. No entanto, alguns estudantes precisavam, ainda, de interiorizar as regras de conduta na sala de aula, para que um significativo e agradável clima de aprendizagem fosse ininterrupto e favorável ao desenvolvimento da autonomia e à concentração.

Estes alunos gostavam de aprender e a Matemática era a disciplina favorita.

A turma tinha algumas características específicas, como por exemplo um aluno com disgrafia e outro com disgrafia e dislexia, como já tinha sido apresentado no capítulo anterior. Um professor cativa-os quando é simpático e divertido.

Quanto aos grupos do 2ºCEB, como já referido, foram dois. A turma A acompanhada nas disciplinas de Matemática, Português e História e Geografia de Portugal era constituída por 24 alunos – 11 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, como já relatado anteriormente. Os estudantes já se conheciam porque frequentaram a mesma turma de 5.º ano, e evidenciavam um aproveitamento escolar muito bom, por vezes apresentando questões acima do nível esperado. No entanto, alguma desconcentração recorrente e um

comportamento, por vezes, agitado originaram situações de maior dificuldade na articulação dos conhecimentos adquiridos numa disciplina e entre diferentes disciplinas. Mas a verdade é que, salvo uma ou outra exceção, todos os alunos afirmavam que gostavam de estudar e que o faziam de forma devidamente acompanhada.

As suas disciplinas preferidas eram três, a Matemática, a HGP e a Educação Física e, por outro lado, o Português e as Ciências da Natureza são referidas como as mais aborrecidas.

De salientar que esta turma é de ensino articulado da música. Estes alunos são admitidos, em qualquer dos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano, lecionados em regime integrado ou articulado, desde que, através da realização de provas específicas, conforme decretado na alínea 2 do artigo 8º do Decreto-lei nº107/2012, o estabelecimento de ensino que ministra a componente de formação vocacional ateste que o aluno tem, em todas as disciplinas daquela componente, os conhecimentos e capacidades necessários à frequência do ano/grau correspondente ou mais avançado relativamente ao ano de escolaridade que o aluno frequenta. Para estes alunos, um professor deverá ser simpático, exigente e competente.

Por sua vez, a turma F acompanhada na disciplina de Ciências Naturais continha 20 alunos – 8 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Neste grupo heterogéneo, salientam-se algumas situações de ausência de hábitos de estudo rotineiros e sistematizadores dos conteúdos trabalhados nas aulas, alguma instabilidade emocional, fruto da realidade sociofamiliar em que estão inseridos, falta de motivação e baixas expectativas escolares, assim como pouco envolvimento dos Encarregados de Educação na vida escolar dos educandos. Estes, na sua maioria, apresentam habilitações literárias que se situam, sobretudo, nos últimos ciclos do ensino básico.

Regressando aos estudantes, os mesmos afirmavam que não gostavam de estudar mas, quando o faziam, eram acompanhados por familiares, revelando dificuldade de aprendizagem. Além disso, dois alunos estavam ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008 e consequentemente de um PEI. Este consiste num documento educativo individualizado, que visa a realização de diagnósticos e apresenta medidas para colmatar dificuldades nas áreas que estes alunos evidenciam. O aluno “B” apresentava dificuldades notórias a nível cognitivo e social, uma vez que sofria de uma patologia hereditária, a SAF. Por sua vez o aluno “C” apresentava défices ao nível cognitivo e não era um aluno assíduo, faltando várias vezes às aulas. Assim o PEI constitui a base fundamental para o desenvolvimento do trabalho e orientador nas atividades e estratégias a aplicar.

As disciplinas preferidas da turma eram Educação Física e História e Geografia de Portugal e, pelo contrário, a disciplina menos apreciada é a Matemática.

Para este grupo, um professor deverá destacar-se pelo seu dinamismo e simpatia.

Os estudantes de ambas as turmas do 2ºCEB são residentes no concelho de Vila Nova de Gaia, distribuídos pelas seis freguesias que o constituem. Enquanto os discentes da turma A pertencem a famílias de classe média/alta, a turma F pertence a famílias de classe média/baixa.

Relativamente aos Encarregados de Educação, na generalidade e em ambas as valências, envolveram-se na vida escolar dos seus educandos, participando nas iniciativas propostas dentro e fora das instituições.

Após a breve caracterização de cada grupo, de cada instituição e meio envolvente, o profissional de educação perante características tão próprias e distintas, deverá estar apto para agir em conformidade respondendo e correspondendo às necessidades dos alunos.

2. Intervenção Educativa

De seguida, apresentam-se algumas evidências sobre a forma como se desenrolou a intervenção educativa ao longo do estágio realizado. De salientar, que estas foram feitas ao nível do observar, planear, agir e avaliar o processo educativo e tentar-se-á apresentá-las numa sequência lógica. Ao mesmo tempo, reconhece-se que observar, planificar, refletir ou avaliar não são meros conceitos ou palavras a serem constantemente pronunciadas. São ações a concretizar com discernimento e intenção, no momento certo, para que outras práticas associadas adquiram, conjuntamente, significado e relevância.

2.1 Observar para preparar e melhor intervir

O ato de observar não se limita a um simples olhar. Observar implica atenção, análise, no sentido de se perceber o que está na base de um acontecimento, de uma reação ou ação. Observar não é algo de momento, pelo contrário, esta deve ser de carácter contínuo, isto é, deve-se observar ao longo de toda a prática na intervenção do estágio.

A opção pelo caminho da observação terá exigido a resposta a duas questões: «observar para quê?» e «como observar?». Talvez porque é conveniente delimitar o campo de observação: as atividades e tarefas, as situações e comportamentos; definir as unidades de observação (a turma, o aluno, o professor); assim como, selecionar formas de observação (da não participante à participante, da intencional à espontânea) e elaborar métodos e técnicas de análise e tratamento dos dados (para uma reflexão sobre o real, as ações, os factos) (Estrela, 1994).

Assim, o processo de observação permite conhecer e caracterizar o ambiente educativo, nas suas dimensões temporais, espaciais e ao nível das interações do grupo de crianças e dos restantes atores do contexto educativo.

Mais do que a observação propriamente dita, os encontros antecedentes e subsequentes com o Supervisor e Cooperantes foram considerados com uma oportunidade de crescimento e de aprendizagem. Alguém que respira e transpira conhecimentos científicos específicos, alguém que detém noções bem claras sobre os fins da educação; alguém que domina, também, os saberes técnicos. Nos encontros tutoriais vivenciou-se a oportunidade de preparar e apresentar planos de aula, as intenções para determinados momentos, as dúvidas ou receios. Estes últimos sobre a adequação dos recursos a utilizar, a exequibilidade daquele percurso de aula selecionado, a credibilidade do instrumento de avaliação construído, o papel dos alunos ou a responsabilidade do professor.

A prática educativa supervisionada pressupõe, inevitavelmente, “um ciclo supervisionado de observação de aulas” (Machado, et al. 2011: 87). Com uma dimensão formativa e transformadora de práticas, esta relação dialógica de partilha de experiências assume-se como um contributo para o desenvolvimento profissional de uns e de outros. Sobretudo, quando a comunicação interpessoal encoraja, auxilia, desafia. Sobretudo, quando a supervisão é colaborativa e iluminada pelo espírito da entreaajuda (idem).

Assim, dialogou-se com os Orientadores Cooperantes, nos momentos de pausa, sobre os mais variados assuntos: a realidade escolar (numa perspetiva de troca de inquietações, opiniões e sugestões), as notícias nacionais e internacionais, os interesses pessoais, as responsabilidades quotidianas de cada um; conviveu-se com Professores e Funcionários e observou-se outras posturas.

A observação direta é, então, uma técnica capaz de informar o docente sobre o modo como os alunos desempenham as suas tarefas e raciocinam, aplicando os saberes adquiridos e as atitudes, as angústias ou os bloqueios, entretanto, desenvolvidos. E, se hoje a informação recolhida é sobre alguns, amanhã outros serão o alvo da análise do professor. Este diagnóstico quotidiano e sistemático, materializado numa escala classificativa que pode oscilar, por exemplo, entre a «muita facilidade» e a «muita dificuldade» ou o «sempre» e o «nunca», permite valorar o progresso, as dificuldades e as necessidades de aprendizagem dos alunos. Consequentemente, as intervenções terão de ser modificadas e adequadas a cada situação, para que o avanço de um, não signifique o atraso de todos.

De acordo com a teoria construtivista, na explicação do processo de ensino/aprendizagem, é necessário ter em conta fatores intrínsecos ao sujeito, tais como as suas conceções prévias, a motivação, a capacidade, entre outros, mas, também, fatores

relacionados com o meio envolvente. Para a preparação da intervenção educativa o professor tem de conhecer bem os seus alunos e, tal como Perrenoud (2000) defende, há uma necessidade de se desenvolver a prática pedagógica partindo daquilo que os alunos pensam. Além disso, o professor tem de dominar os conteúdos de forma a criar situações de aprendizagem abertas, ou complexas, através das quais construirá o conhecimento.

2.2 Ordenar e planejar a prática educativa

O professor é alguém que planifica, que converte as suas ideias ou propósitos num curso de ação (Zabalza, 2000). O professor é, também, um ser que prevê, reflete, acautela e toma opções para planificar a ação. Trata-se de um dever que deixa transparecer uma das condições fundamentais à prática docente: a previsibilidade.

Ao longo deste caminho encarou-se o ato de planificar como um elemento de autoformação ou como um guião auxiliador na tomada de decisões. Desde a planificação mensal, mais genérica e distanciada no tempo, até à planificação mais pormenorizada, para uma determinada semana, para amanhã ou depois, materializada num plano de aula, (ver anexo I – Planificação genérica e plano de aula).

Para conhecer e adaptar as intervenções educativas à dinâmica de cada turma, e no capítulo anterior teve-se a possibilidade de verificar as características de cada grupo, planificou-se sem esquecer os Programas das áreas curriculares disciplinares, a especificidade da Instituição Escolar, as orientações dos Cooperantes e do Supervisor Institucionais e as particularidades dos alunos. Também foram consultados o PE, o PAA, o PCE. O PCT, embora tivesse sido solicitado, não foi facultado pela professora titular de turma do 3º ano, nem pelas diretoras de turma do 6º A e F.

Para além dos instrumentos referidos, que fundamentam científica e pedagogicamente a prática desenvolvida nesta valência, procurou-se obedecer aos critérios da didática específica de cada área curricular. Com maior ou menor grau de especificidade, respeitando o vocabulário desta ou daquela área e as respetivas metas de aprendizagem veiculadas ministerialmente, as planificações exibiram indicadores de aprendizagem e conteúdos, percursos de aula e recursos, instrumentos de avaliação. A definição dos indicadores de aprendizagem (objetivos ou competências) traduziu-se num elenco de intenções relativas ao desenvolvimento dos alunos naqueles momentos de aprendizagem. Intenções que pareceram relevantes, coerentes do ponto de vista social e psicopedagógico, compatíveis entre si e, acima de tudo, viáveis (Diogo, 2010). Os conteúdos, no cruzamento entre os Programas e as Metas de Aprendizagem, assumiram-se como “um recurso ao serviço das aprendizagens visadas” (Amor, 2006: 31), tão importante quanto qualquer outro elemento da planificação. Devidamente justificados para uma situação de aprendizagem

particular, os conteúdos poderão constituir, assim, um elemento capaz de estruturar e disciplinar a ação docente, enquanto agente do currículo e, por consequência, capaz de organizar as relações interativas entre docentes e discentes.

O percurso de aprendizagem ou, por outras palavras, a estratégia pedagógica do professor surgiu, na planificação, como um conjunto de ações levadas a cabo num processo de intervenção bem definido, “para o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem” (Vieira e Vieira, 2005: 16). Incapaz de se negligenciar as características das realidades em causa, a concretização do previamente definido e do ocasional e não previsto, os interesses e as experiências individuais dos mais pequenos, num alternar constante entre as “situações em que se explora directamente o real com aquelas em que ele «surge» em diferido” (Amor, 2006: 33). A definição desta atuação exigiu, pois claro, uma seleção e uma organização criteriosa das atividades a concretizar e dos recursos a mobilizar em cada oportunidade de ensino e de aprendizagem.

Como é sabido as aulas interativas estimulam de forma mais significativa o intelecto e porque, desta forma, o aprendente tem a real oportunidade de construir os seus conhecimentos sobre este ou aquele assunto e de ampliar as suas competências comunicativas e pensantes (Arends, 2008). Assim, ao longo das aulas existiram momentos: de discussão, de esquematização coletiva das opiniões individuais, de exploração dos recursos apresentados, de questionamento. Oportunidades para desafiar o raciocínio e a criatividade, para aceitar e organizar novas ideias, para verificar a presença ou a ausência de conhecimentos. Sem receios, um convite à participação implicada de todos, para focar a sua atenção no essencial e ocasionar momentos de expressão independente. Desta forma, com dinamismo, aceitando as intervenções espontâneas e imprevistas dos alunos ou colocando, diretamente, questões mais provocatórias ou mais axiomáticas, mais divergentes ou mais convergentes, coletivas ou dirigidas, de acordo com as características, a cultura e as experiências do grupo em causa (Vieira e Vieira, 2005). Sem esquecer aquilo que os alunos sabem e aquilo que eles ainda não sabem; sem esquecer aqueles que raras vezes intervêm, para além dos inesquecíveis participativos. Oportunidades de aprendizagem progressivamente mais eficazes.

Sem esquecer as atividades, porque são as unidades básicas de organização de uma aula, “a operacionalização por excelência, pressupondo o enriquecimento vivenciado pelos próprios alunos” (Vilar, 2005: 7). As atividades selecionadas pela sua validade, tendo em conta o caminho delineado para aquela aula; pela sua variedade, tendo em conta os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem; pela sua conveniência, tendo em conta o grau

de implicação e de condicionamento dos alunos; pela sua empatia, tendo em conta a inserção sócio-afetiva naquele contexto.

Sem esquecer os recursos, porque são os meios que favorecem a concretização de tais atividades, salvaguardando a implicação do aluno numa determinada direção. Os recursos escolhidos pela sua adequação às atividades a desenvolver; pela sua adaptação ao contexto; pela sua possibilidade de utilização; pela sua eficácia no alcance dos indicadores estipulados; pelo seu contributo para que, com um toque de originalidade, os alunos pudessem demonstrar as suas capacidades físicas, artísticas e os conhecimentos em diferentes domínios (Diogo, 2010).

Uma última ideia se evidencia, em relação à planificação. Esta não pode ser encarada como estática e definitiva, porque não o é. Antes terá de se caracterizar pelo seu dinamismo e pela sua flexibilidade, não entorpecendo as ações do professor, mas permitindo alguns necessários e imprevisíveis ajustes.

2.3 O quotidiano, o espaço e as relações na sala de aula

Segundo Paulo Freire (2001), quando o educador e o educando gostam de repartir o saber e de agir com esse saber, temos a educação e, automaticamente, a humanização do educar.

No que concerne à interação com os alunos, pensa-se que o equilíbrio entre o controlo e a liberdade, a razão e a emoção, a distância e a proximidade, a firmeza e o afeto (Estanqueiro, 2010) pode marcar a diferença. E assim decide-se agir, sem receios de que um futuro e hipotético estatuto profissional fosse colocado em causa. Talvez porque o respeito, a colaboração, o sorriso dos alunos são, entende-se como tal, conquistados por outras vias. Depois dos sorrisos, da partilha informal de ideias e experiências, das manifestações de afeto, tantas vezes necessários ao pleno desenvolvimento dos alunos, os momentos de trabalho tiveram de ser entendidos como tal. Momentos de rigor, de exigência, de luta e, ao mesmo tempo, de discernimento e reconhecimento dos limites e potencialidades dos alunos. Em suma, momentos diversificados e para todos. Considera-se que a postura descontraída, a circulação por todo o espaço, o tom de voz firme, o contacto visual com os alunos ou o humor apurado evidenciaram contentamento pela intervenção possível num contexto de sala de aula. Também um reforço daquela ideia de que, em educação, a rigidez não funciona e, por outro lado, “o «porreirismo» igualitarista e permissivo” não é sinónimo de “maturidade pessoal [ou] maioria profissional” (Monteiro, 2008: 98), menos ainda de respeito e boa relação com os estudantes.

Aliada a toda esta conduta, estão as regras de realização do trabalho de casa. Efetivamente, um dos maiores problemas ao longo do estágio foi conseguir encontrar

estratégias que fizessem com que as turmas cumprissem as tarefas propostas para trabalho de casa, tendo em conta que se trata de um elemento de avaliação formativa. No 1º CEB, a professora titular tinha inserido, na sala, uma tabela de registo do trabalho de casa, que consistia em atribuir uma bola de cor verde (fez todo o trabalho de casa), amarelo (fez parte do trabalho) e a vermelho (não fez o trabalho de casa), consoante a prestação do aluno. Os trabalhos de casa eram assinalados na agenda individual do aluno e o registo na tabela do trabalho de casa era feito na manhã seguinte. Após o horário da componente letiva, os alunos tinham uma hora destinada à sala estudo, assegurada pela titular de turma. Deste modo foi esperado que os alunos fizessem os trabalhos de casa nesse tempo, o que nem sempre acontecia e acabavam por levar tarefas para casa.

Para colmatar este problema, as principais estratégias utilizadas foram: adequar os trabalhos de casa ao tempo que os alunos têm para realizar, no bloco da sala de estudo; quando se tratavam de trabalhos mais elaborados, os alunos poderiam entregar na semana seguinte e o estabelecimento de uma nova tabela de registo de trabalho de casa. Esta, por sua vez, consistia, para além do registo do trabalho de casa, o local onde este foi realizado, ou seja, se em casa ou se na sala de estudo. Com a implementação da nova tabela foi possível obter melhores resultados por parte da turma, como se pode verificar nas imagens em anexo. A cor amarela e vermelha não constam na nova tabela, (ver anexo II – Tabela de registo de trabalho de casa, 1ºCEB).

No 2ºCEB, em ambas as turmas, existia uma tabela de registo de trabalho de casa, (ver anexo III – Tabela de registo de trabalho de casa, 2ºCEB), da qual o professor era responsável. À terceira falta, o professor advertia o aluno que, numa próxima, escreveria na caderneta de aluno uma notificação aos pais. Nesta tabela também se anotavam faltas de material.

A maioria das vezes solicitou-se aos alunos a utilização dos manuais escolares, porque os Orientadores Cooperantes se mostraram apologistas de tal utilização ou porque os alunos (em alguns casos) o têm como a única fonte informativa escrita. Acima de tudo, por esta última razão. Apesar de todas as outras funções do manual para o aluno, considera-se por este ser o “instrumento de que o aluno se serve para referenciar uma informação” (Gérard e Roegiers, 1998: 82).

Saber situar-se num tema, num capítulo ou numa página foi, então, essencial para a assunção de pontos de referência estáveis e bem fundamentados. Assim sendo, o manual surgiu como mais uma fonte de informação pedagógica e geral. Um objeto capaz de fornecer informações sobre os mais variados domínios e uma fonte capaz de confirmar alguns conteúdos previstos para o nível de escolaridade em questão. Do manual leram-se

lendas, narrativas, textos dramáticos e informativos. Resolveram-se exercícios, cálculos. Decalcaram-se desenhos e completaram-se esquemas. Aliado a este, também se realizaram fichas de trabalho de todas as áreas curriculares, de consolidação ou revisão dos conteúdos programáticos. Estas, depois de corrigidas, no caso do 1º CEB eram anexadas nas pastas de arquivo individuais dos alunos e no 2ºCEB eram devolvidas aos alunos.

Acredita-se que o nível de retenção de informação é maior quando se utiliza, de forma integrada, vários sentidos humanos, ao contrário do que acontece quando se é mero ouvinte e recetor de informação. Assim, procurou-se desenvolver uma pedagogia ativa, no sentido de encarar os alunos como participantes ativos na sua aprendizagem, promovendo uma interação e participação significativa. Desta forma, realizaram-se cartazes de sensibilização de variados assuntos, debates, escrita criativa, textos de opinião, relatórios experimentais, que serão apresentados de forma mais pormenorizada nos tópicos seguintes.

Ao longo do estágio também se usufruiu do sistema informático. A utilização de equipamentos informáticos não tem como razão a inevitável comparação com o tradicional quadro de giz, nem parece razoável a hipótese de troca de um dispositivo por outro. Muito pelo contrário. A sala do 1ºCEB era dotada de um quadro de giz e um quadro branco e ambos foram utilizados. Na sala do 6ºA apenas existia dois quadros brancos e na sala do 6ºF um quadro branco e interativo. É evidente que a utilização das TIC poderá, em determinadas circunstâncias, substituir a utilização da caneta ou pau de giz, mas essa não é a sua principal vantagem. “Reduzi-las a essa função seria tão redutor como resumir um computador pessoal a uma simples máquina de escrever” (Correia et al 2012:74).

As TIC na sala de aula provocam, de facto, uma mudança nas estratégias habituais de trabalho. Qualquer tipo de trabalho torna-se mais estimulante e os alunos tendem a reagir melhor perante a utilização de documentos interativos, como é o caso de imagens temáticas e versões digitais dos seus manuais escolares. Sempre que os alunos se apercebiam que iriam ser utilizados o computador e o datashow ficavam irrequietos e, caso estivessem a resolver algum exercício ou a elaborar alguma atividade, terminavam essa tarefa rapidamente. Cada exercício projetado tornava-se instantaneamente num jogo animador. A interatividade das apresentações estimula nos alunos o desejo de querer aprender e compreender mais.

Com o computador e o datashow foram projetadas: imagens alusivas a textos narrativos, informativos lidos em aula; histórias de famílias; vídeos, exercícios e atividades; apresentações em Powerpoint, a escuta de narrações, etc....

Nestas aulas, a sala de aula passou a ser um espaço muito mais funcional que rapidamente se reconfigura para os mais diversos tipos de atividades. A instalação de um computador e de um sistema áudio rapidamente transformou a projeção e manipulação de audiovisual num ato de enriquecimento curricular.

“O segredo de tal eficácia não reside na complexidade do equipamento ou na sofisticação do software. Na verdade, os recursos mais básicos (arrastar, riscar, apagar, abrir e guardar documentos,...) são os mais utilizados e a apropriação destas estratégias é intuitiva para professor e alunos” (idem).

Na verdade, a utilização criativa está apenas limitada pela imaginação do professor e alunos. As TIC tornam a aprendizagem mais fácil. Os alunos com capacidades ou níveis de atenção limitados encontram novas formas de representação do conhecimento, que cativam e ampliam os tempos de concentração. A interligação do computador com o datashow, colunas, máquina fotográfica permite transformar qualquer documento, imagem e apresentação em objeto de estudo coletivo. Por exemplo, a simples correção de textos manuscritos e digitalizados para projeção transforma o ato de melhoramento do texto num precioso momento de aprendizagem para toda a turma.

Por outro lado, as estratégias mais tradicionais foram experienciadas ao longo do estágio, que se poderá apresentar exemplos no subtítulo “O cálculo, o raciocínio e os conceitos na Matemática”.

Quando os alunos, em ambos os ciclos, concluíam as atividades antes do tempo estipulado no plano de aula, eram desafiados com quebra-cabeças, enigmas, exercícios complementares, etc.. (ver anexo IV – Desafios na sala de aula), de forma a não desmotivarem.

Relativamente ao espaço da sala de aula, nas turmas do 1ºCEB e no 6ºA do 2º CEB existiu a necessidade de se fazer algumas alterações: no 1ºCEB, alteraram-se, mais do que uma vez, a disposição das mesas e no 6ºA alguns alunos trocaram de lugar e também foi alterada a disposição das mesas. No caso comum, procedeu-se a essa alteração devido ao tipo de trabalho que foi realizado em aula. A disposição diferente das mesas facilitou a introdução de métodos ativos, a comunicação, a cooperação e entreajuda. Quando se realizaram narrativas, momentos de troca de opiniões para alguma temática específica e sensibilização para determinado assunto utilizou-se a distribuição das carteiras em forma de «U». Quando os alunos trabalhavam em grupo formaram-se «quadrados» cada um com quatro carteiras, (ver anexo V – Organização do espaço sala de aula). Com as mesas em «U» o ensino centra-se nos alunos e o docente pode manter as suas funções de transmissor, facilitador e técnico de audiovisuais. A segunda disposição proposta facilita a

interação aluno-aluno e aluno-professor, onde os alunos ficam colocados frente a frente, ideias para trabalhos de grupo.

A distribuição dos alunos pelos lugares na sala não se faz ao acaso. Cabe ao professor saber adequar às estratégias de ensino “os espaços psicopedagógicos mais apropriados, tendo em conta que a mobilidade e a multiplicidade dos espaços são regras básicas a seguir em qualquer momento” (Marques,1983:43). Valero e Fernández (2008) caracterizam a sala de aula como um espaço de várias características, onde se constrói um ambiente de trabalho que leva à aquisição e desenvolvimento de competências de comunicação. Com a construção de novos espaços da sala de aula, o ensino não fica centrado no professor, pelo contrário, torna-o um facilitador da aprendizagem e um animador de grupos ao invés de um transmissor de conhecimentos.

Não sendo possível deixar de se fazer referência, as datas comemorativas foram celebradas em aula: o Dia da Alimentação, os alunos envolveram-se num jogo sobre regras e boas práticas alimentares e foi entregue, a cada aluno, separadores para livros, com provérbios relativos à temática; a Lenda do São Martinho, os alunos tiveram a possibilidade de recontar e desenhar a mesma; o Halloween, decoraram-se abóboras e com novelos de lã, fizeram-se “fantasminhas” e para decoração de Natal construíram-se anjos, bonecos de neve e decoraram-se bolas de esferovite, com tecidos decorativos, (ver anexo VI – Celebração de datas comemorativas).

O profissional de educação tem que ter presente o ritmo de aprendizagens das crianças e que este exige uma permanente oferta de saberes oportunos e cativantes de forma a dar resposta às suas necessidades e desejos. Deste modo, é imprescindível não se deixar de oferecer ao aluno situações estimuladoras e experiências diversificadas, de forma a que este possa interagir, experimentar, interpretar, exprimir, até formar novas ideias. Os alunos tornam-se autónomos na construção do seu próprio conhecimento, capaz de dar respostas às suas necessidades e curiosidades, alcançando o alto nível intelectual que tem em potência.

De facto, vivenciou-se a oportunidade de reconhecer a disponibilidade, de apreender a desmotivação dos estudantes perante a repetição das práticas diárias: abrir o caderno diário, registar o sumário daquela aula ou da anterior e abrir a lição. De se se tornar sensível aos olhares desconfiados, às ações camufladas porque, na verdade, ninguém fica indiferente à observação. De esboçar outras estratégias de trabalho possíveis, sem esquecer que, no momento seguinte, se seria o alvo a ser observado. De realizar uma síntese entre a teoria e a prática, à luz do que já se sabe e daquilo que ainda se

desconhece, uma vez que a teoria é, somente, isso (Estrela, 1994). Na prática, a utopia da perfeição desvanece-se.

2.4 As experiências e o meio local no Estudo do Meio

O Estudo do Meio, no 1ºCEB, foi a área menos trabalhada, na sequência de que o Português e a Matemática «devem ser muito bem estudados e compreendidos», uma vez que no ano seguinte, 4ºano, a turma iria ser sujeita a exame final.

As atividades experimentais despertaram interesse nos alunos, (ver anexo VII – Atividades experimentais no Estudo do Meio). A previsão, a constatação e análise e registo dos resultados obtidos, foram tarefas que os alunos, empolgados, mais queriam realizar.

Para o conteúdo do Passado do Meio Local, realizaram-se pesquisas, com a ajuda de familiares, sobre o local onde vivem, acontecimentos e/ou objetos de interesse da região. Esta consistia na apropriação, por parte dos alunos e também do professor, de curiosidades sobre esses mesmos interesses. Perante a História Local, os alunos centraram a sua atenção nas informações facultadas e encontradas, procurando descobrir e entender a realidade que os envolve, porque alguns locais eles já conheciam. Não desta perspetiva, mas porque «a minha tia vive por aí!» ou porque «já vi essa estátua e as linhas dos elétricos», partilhava a turma. Depois, os fenómenos nacionais, com semelhanças e contrastes específicos, tornaram-se mais claros.

Ao longo da prática educativa investiu-se, em variados momentos, na pesquisa e seleção de informação por si mesmos, ou seja, os alunos a partir de temáticas apresentadas, teriam de procurar um pouco mais sobre as mesmas: as regiões autónomas dos Açores e da Madeira; os direitos e deveres do consumidor; as minorias étnicas, etc... Acredita-se na relevância de uma pedagogia não diretiva, onde o professor se pode tornar um auxiliador da aprendizagem. As minorias étnicas foi uma temática que fascinou a turma. Antes da apresentação das pesquisas de cada aluno, exibiu-se um planisfério e através da narrativa e das personagens do conto “Os meninos de todas as cores”, da autoria de Luísa Ducla Soares, (ver anexo VIII – As minorias étnicas no Estudo do Meio) tentou-se suscitar a motivação para a atividade, que neste caso não era deveras importante, pois cada um teria sido investigador e iria mostrá-lo em sala de aula.

A árvore genealógica foi outro exemplo a qual os alunos tiveram de solicitar ajuda junto dos familiares, registos fotográficos, retratos. Foi uma atividade que originou a participação ativa dos alunos, com comentários e opiniões muito próprios e distintos, sem receios de críticas. Se todas as famílias podem ser representadas numa árvore genealógica e se há relações entre um e outro membro, os espaços em branco não puderam ficar em branco. Se entre os casados se colocam duas alianças entrelaçadas, as opiniões não

tardaram: «entre o homem e a mulher» e «entre os pais do homem», mesmo com algumas perguntas desafiadoras: «e entre a filha e o filho não se colocam as alianças?», «não, só se eles fossem casados!». Se as ligações de sangue entre pais e filhos existem, «temos de desenhar os riscos de baixo para cima». E assim se fez. Os alunos de lápis em punho e a professora de olhos e ouvidos bem abertos. Logo depois, porque o aluno já sabia qualquer coisa, mas ainda desejava saber qualquer coisa mais, uma e outra questão ecoaram na sala: «e se eles não fossem casados?», «e se não conhecermos os pais?». Porque, afinal, não há famílias iguais. Mas, ao mesmo tempo, as árvores também não são todas iguais! Inferências concretizadas e conhecimentos, porventura, «descobertos».

Documentos escritos, imagens ilustrativas foram elementos imprescindíveis na reconstituição do passado, favoreceu a tomada de consciência sobre aspetos diversos na vida humana e garantiu um mais fácil acesso a mentalidades e peculiaridades da época sobre, por exemplo, a evolução dos meios de comunicação e dos transportes ao longo dos séculos ou de elementos característicos de alguma região, (ver anexo IX – Registos fotográficos no Estudo do Meio).

A competência do professor passa pela facilidade em recorrer a um conjunto de saberes e estratégias para solucionar eficazmente cada situação e problema que possa surgir. O professor dinâmico será capaz de realizar qualquer atividade com entusiasmo e alegria, comunicando com facilidade e deste modo captar toda a atenção dos alunos. A criatividade é uma capacidade imperativa para ser capaz de responder em tempo útil a qualquer situação inesperada, com improvisação.

2.5 O cálculo, o raciocínio e os conceitos na Matemática

As ideias básicas da Matemática, como autênticos alicerces, formam a base sobre a qual se organizam novas ideias, permitindo que o ensino e aprendizagem tenham uma sequência e uma continuidade a todos os níveis. Com base nos pressupostos sobre a aprendizagem, defendidos pelo Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico, pretende-se contribuir para que se proporcionem, aos alunos, experiências que despertem o gosto pelas atividades matemáticas, de modo a que os processos não sejam mecanizados, mas sim orientados no sentido da descoberta e compreensão de conceitos, levando-os a raciocinar, a resolver problemas e a comunicar matematicamente. Não há um modo único, nem uma sequência única para se atingirem objetivos específicos selecionados. Cabe ao professor a responsabilidade de selecionar e orientar as atividades para se atingirem os referidos objetivos. Ao professor cabe, também, o papel de estimular os alunos a usar e a expressar o seu pensamento. A Matemática, quando bem abordada e

orientada, permite desenvolver, nos alunos, o pensamento lógico-matemático, de modo a que, muito daquilo que aprendam seja fruto de uma descoberta.

Desde as idades mais precoces é essencial fomentar um processo de ensino-aprendizagem sustentado em experiências que conduzam ao desenvolvimento do pensamento lógico-matemático para, também desta forma, proporcionar uma aprendizagem orientada para a descoberta do conhecimento. Por vezes, compreender conceitos no abstrato é uma tarefa difícil, por isso os alunos devem passar por situações concretas que lhes permitam, não só a construção de determinados conceitos, como também, uma melhor estruturação dos mesmos. Por exemplo, os pequenos momentos de novidade que motivam para a aula de Matemática são, num outro momento situações de brincadeira e distração. Fala-se, sobretudo, dos materiais manipuláveis e jogos tradicionais, “ferramentas multissensoriais de aprendizagem” (APM, 2001: 8), que se decidiu levar para as salas de aula; o ábaco, o dominó da multiplicação, o loto da classe e ordem dos números, o jogo do saco, jogo do tabuleiro, etc... foram alguns exemplos, (ver anexo X – Jogos tradicionais na Matemática). Porque foi sendo perceptível que os conceitos matemáticos, enquanto abstratos, podem ser mais facilmente construídos por uns e por outros, quando encontram uma modelação, uma ilustração ou uma representação concreta em suportes físicos diversos. Porque ser professor é um desafio constante, e porque o desafio também se tem de estender aos mais pequenos, optou-se por, no desenrolar das aulas, criar uma ou outra oportunidade para que eles pensassem conceitualmente. Porventura, uma diversidade de tarefas, exercícios e problemas que pudessem funcionar como um caminho para estimulá-los a fazer conexões (Stein e Smith, 1998).

O professor atual necessita ser dotado de um conjunto de conhecimentos técnicos e científicos atuais e abrangentes por forma a ser capaz de dar resposta às necessidades dos alunos; o domínio dos conteúdos a ser abordados e o recurso a uma linguagem adequada de forma que os alunos percebam a mensagem são dimensões imperativas neste professor. Acreditando, fielmente, que os vários estudantes são capazes e que todos aprendem, ainda que caminhando a diferentes velocidades. Como tal, o raciocínio lógico e as conexões constantes não foram deixados ao acaso, assim como os incentivos a um trabalho sistemático e atento: uma vez por semana os alunos resolviam o problema da semana, a gincana da multiplicação, o cálculo mental, o jogo oral da tabuada, o jogo do 24, etc... (ver anexo XI – Atividades de raciocínio e cálculo mental na Matemática). Todas estas estratégias auxiliaram os estudantes a codificar e a praticar as etapas determinantes na resolução de problemas, a estarem aptos para resolver o exame de forma tranquila, rápida e eficaz.

A utilização de recursos educativos na sala de aula pode colocar os alunos em situações de experimentação de complexidade crescente, envolvendo-os progressivamente numa linguagem matemática e estimulando o raciocínio matemático. A sua utilização em diferentes níveis de ensino facilita as articulações das aprendizagens como pilar de estruturação do pensamento matemático, trabalhando as conexões existentes entre os diversos assuntos.

Durante as aulas pretendeu-se que os alunos exercitassem o raciocínio e executassem cálculos. Para além disso, e como já enunciado no capítulo do Enquadramento Teórico, os professores são obrigados a cumprir o conteúdo programático das aulas. No entanto, o objetivo fundamental deve ser (e foi) ensinar os alunos a serem pensadores matemáticos e não repetidores de informação, mecanizados e decorados. Acima de tudo, uma dialética recorrente entre «o ouvir e o praticar». Para o estudante entender as condições de execução de uma tarefa e o que de si é esperado e, ao mesmo tempo, para atuar enquanto protagonista naquelas várias experiências de aprendizagem. Para atentar nas ideias dos colegas, que confrontou com as suas próprias opiniões, e para aprofundar o conhecimento relacionado com os aspetos da metacognição matemática. Acima de tudo, uma dialética entre o «saber-fazer», inerente ao conhecimento e à utilização da terminologia e dos procedimentos próprios da disciplina, e «o saber porquê», associado ao entendimento dos conceitos, que não deixam de se relacionar uns com os outros (NPMEB, 2007).

Este vaivém entre o acompanhamento individual e a exploração conjunta das tarefas contribuiu para que os estudantes, que em “situação ativa de aprendizagem exploram e descobrem novos conceitos e mobilizam os já conhecidos” (Palhares, 2004: 9), raciocinassem e comunicassem com progressiva correção, adequação e responsabilidade. E, porventura, o pensamento organizou-se, as ideias clarificaram-se, o conhecimento adquiriu novos contornos, quando a linguagem foi clara, conceptualmente rigorosa e progressivamente formal. E, quando tal não aconteceu, a professora corrigiu e imergiu os estudantes no vocabulário próprio da disciplina, chamando números compostos aos números compostos ou divisão à divisão ou dezena à dezena e que uma circunferência não é um círculo e que reta, semirreta e segmento de reta não são a mesma coisa. Erros tomados como elementos de trabalho porque, seguindo o conselho do mestre (Caraça, 2010: 15) devemos “aprender sem receio com os nossos erros” e “desconfiar das nossas certezas ou das certezas dos outros”.

2.6 As plantas, as experiências e o meio envolvente nas Ciências Naturais

As aulas de Ciências Naturais planificadas e dinamizadas não se assumiram, em momento algum, como uma tentativa de sustentar a ideia, junto dos alunos, de que a ciência é uma área de verdades absolutas e universais ou de conhecimentos complexos e só acessíveis a «mentes brilhantes», pois de facto não é. As CN não são, na verdade, a primeira área de interesse. Por isso, precisou-se de «gostar» das ações que se pensava concretizar em contexto de sala de aula, para se conseguir captar a atenção e o interesse dos alunos. Para que eles «gostassem» dessas aulas, também. Antes foram, pelo menos assim se deseja, momentos para que a ciência se afirmasse como um estado de espírito, um processo auxiliador feito de experiências várias, um modelo para a interpretação da realidade (Östman, 2005). Optou-se, então, por tentar conciliar, em cada intervenção, duas facetas distintas: o risco e a articulação. Abordou-se conteúdos/temáticas complexos, como a “fagocitose” ou os “sistemas reprodutores nas plantas” e de que forma estas “produzem o seu próprio alimento” – “fotossíntese”, ou que matérias primas se pode obter da natureza, procurando que os alunos os entendessem como mais simples, reais, sérios e, porventura, mais esclarecedores daquelas várias dúvidas encobertas. Sem esquecer as necessidades especiais do aluno “B”, com SAF, sem esquecer o que os estudantes já sabiam sobre hábitos de higiene, micróbios e o conceito de ser vivo ou o sistema reprodutor nas plantas e o que destas se pode obter. Optou-se, ao mesmo tempo, por encontrar, talvez na Língua Portuguesa, um contributo para a promoção de um outro olhar face à ciência. Quem sabe, mais científico e mais humano. Ou melhor, uma ciência mais próxima do ser humano, sem que a «ciência das coisas» fosse, em algum momento, posta em causa.

A combinação entre a atividade intelectual e a manual, aquando da visualização dos órgãos reprodutores das plantas com a lupa ou decalcar o esquema de uma flor ou a redação de relatórios experimentais; o desafio constante à participação ativa dos alunos nas tarefas propostas, levando uma planta – sardinheira – para casa e observar e acompanhar o que acontecia à folha tapada com chumbo, etc... (ver anexo XII – Atividades experimentais nas Ciências Naturais) estas e muitas mais atividades, de alguma maneira, tentaram dar forma e vida a um currículo escolar capaz de conjugar os conteúdos científicos, o rigor da linguagem e a aplicabilidade diária dos temas trabalhados (DeBoer, 1991). Além do mais, as atividades do aluno “B”, na EE, baseavam-se em educar e preparar o indivíduo para a vida, para uma vida autónoma, daí se tentar fazer uma ponte entre as aulas de CN e de EE, sempre em vista a inclusão do aluno. Relembrando o quarto Pilar da UNESCO, já patente neste relatório, “Aprender a ser”, este reafirma o conceito educação para a vida e pressupõe o desenvolvimento total do indivíduo. E, foi possível provar a praticável e real mobilização

dos conteúdos adquiridos no quotidiano de cada aluno para a sala de aula, a possível e real deteção das diferenças da disciplina em relação às outras, a possível e real tomada de posição face aos aspetos científicos e tecnológicos (Östman, 2005). É possível provar que “existe um mundo para além da sala de aula”.

Em caso de turmas com alunos com NEEP, dadas as circunstâncias, os profissionais de educação devem ser sabedores das características desta síndrome ou de outros problemas associados, de modo a reconhecerem as dificuldades/necessidades. Conscientes da realidade será possível intervir de modo diversificado e diferenciado, para conceder um processo de ensino e aprendizagem funcional e integrador. O professor é o elemento crucial para fazer face às necessidades e limitações destes alunos, desde que adotem as atitudes mais corretas que visem a diferenciação pedagógica sem esquecer a inclusão. Para que tal aconteça é imperativa a aposta na formação inicial sobre o trabalho a desenvolver perante as necessidades educativas especiais. Relativamente à Escola Inclusiva David Rodrigues (2014) expõe um episódio que ocorreu numa conferência em Lisboa que parece ser pertinente deixá-lo como testemunho:

“Sobre a importância de adotar uma atitude e uma prática educativa inclusiva para todos os alunos, um dos participantes, jovem professor, fez-me uma pergunta de ‘um milhão de dólares’: ‘na sua opinião, qual é a coisa, uma só, que deve ser a primeira mudança para começar a aprofundar este caminho de inclusão em Educação?’”. Apanhou-me desprevenido. [...] respondi: ‘Antes de tudo, e em primeiro lugar, trabalhe para que todos os seus alunos aprendam’. Mas eu dou aula para todos” retorquiu o meu jovem locutor. “Não é a mesma coisa – disse eu – dar aula é uma coisa, que eles todos aprendam é outra” (2014:27).

Para fazer face às necessidades de cada aluno como ser individual na sua caracterização e estilo de aprendizagem, o professor precisa pensar num conjunto de estratégias de intervenção educativa, organizadas para implementar um projeto de diferenciação pedagógica, e instrumentos capazes de contribuir para o desenvolvimento de programas de avaliação diferenciada. É necessário adaptar o currículo, o número de conteúdos que o aluno deverá adquirir, ajustar o tempo para determinada aprendizagem ou tarefa e de apoio individualizado, adaptar o método de trabalho e ensino ao estilo de aprendizagem, o nível do aluno aos diferentes graus de dificuldade das tarefas, gerir a participação ativa de um aluno em determinada atividade, adaptar os objetivos numa mesma tarefa e fornecer diferentes formas de ensino tendo em conta as (des)capacidades dos alunos (Fernandes, 1997).

O professor que se distancia do aluno com NEEP dificilmente lidará com os problemas que o mesmo possa ter que enfrentar. É necessário um espaço de troca de valores, afetos, compreensão, para que seja possível interagir com o aluno e ajudá-lo na

resolução de conflitos pessoais, dissipação de medos, inseguranças, situações familiares problemáticas, entre outros problemas que possam afetá-lo.

Há ainda um longo trabalho a fazer com os organismos de apoio ao acesso de materiais e recursos diversificados, para que se reúnam as condições necessárias ao funcionamento básico da escola para estes indivíduos. E mais do que isso, é imperativo mudar mentalidades. É necessário, na escola, intervir na prevenção de comportamentos aditivos e de que forma os programas e os manuais escolares estão eficazmente elaborados para auxiliar nesta problemática.

Os alunos são, todos eles, seres inteligentes, capazes de compreenderem as questões mais simples e, em simultâneo, as mais complexas. Todos eles pensam e agem em contexto de sala de aula, quando tais oportunidades lhes são proporcionadas. Todos eles argumentam, explicam as suas ideias, comunicam de forma adequada, se a palavra lhes é dada e se um qualquer motivo de bloqueio é, de acordo com a circunstância, desbloqueado. Todos, sem exceção, têm vontade de crescer, de compreender o mundo, de usufruir da realidade que os envolve e, também por isso, de explorar, tocar, sentir, escutar, questionar, duvidar. Sobretudo, quando as suas características são tidas em conta nos diferentes momentos de uma aula (Lopes et al. 2009). E assim se comprova que é possível contrariar o currículo uniforme, independente das características das turmas, “um currículo pronto a vestir de tamanho único” e “independente da aprendizagem real”, nas palavras de Formosinho. E assim se comprova de que o professor pode contrariar a ideia, defendida pelos pressupostos teóricos e exposta anteriormente que a escola “valoriza mais o fazer do que o questionar, o dever mais do que a aspiração e a curiosidade”.

Talvez porque estes pressupostos não deixaram vazio o pensamento, procurou-se diversificar as estratégias de trabalho selecionadas para cada uma das aulas, oscilando entre o individual e o coletivo, o escrito e o oral, o já sabido e o desconhecido e as necessidades específicas do “B”. De facto, estas ocasionaram momentos de partilha de opiniões, em que os vários alunos tiveram a oportunidade de intervir, acrescentando uma ou outra nova ideia. Porque, para alguns, a folha tapada com chumbo não iria sofrer alterações e depois tiveram a possibilidade de constatar o contrário ou que para alguns os «micróbios são todos maus» e «se combatem com apenas medicação» e compreenderam que na verdade «as coisas, às vezes, não são como nós pensamos». As dúvidas geradas, o conflito cognitivo suscitado, também pelas questões lançadas, foram, em muitos momentos, evidentes. E as perguntas, quando desafiantes, levam o aluno a meditar, a relacionar os conhecimentos, a querer saber mais. «O que significa a palavra “antissético”? «Afinal, como é que o organismo combate os micróbios?», «Todos temos opiniões coincidentes sobre o

que acontecerá à folha?», «Qual será a diferença entre acasalamento e reprodução?», questões lançadas para cima das carteiras e que centraram os alunos no essencial, na mobilização dos conhecimentos prévios mas cientificamente corretos, na compreensão ativa das temáticas em análise.

As imagens e os vídeos assumiram-se, também, como uma opção estratégica para as aulas de CN. Pela sua modernidade e pelo entusiasmo que provocam. A curiosidade dos estudantes não pôde ser desperdiçada e funcionou como um ponto de partida para estimular o seu interesse, envolvimento e participação nos momentos formativos sugeridos.

No final, os estudantes não foram convertidos em «cientistas em miniatura». Não era esse o intuito. Porém, converteram-se em indivíduos potencialmente mais letrados, no domínio científico, e capazes de mobilizar um conceito, um processo, um valor ou uma explicação científica no seu quotidiano (DeBoer, 1991), na interação com os outros, na compreensão das relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade. E, ao mesmo tempo, foram desafiados a quererem saber mais, a procurarem outras informações, a apreciarem o significado de mais uma nova informação.

2.7 A leitura, a escrita, a oralidade e a gramática no Português

As aulas de Português ganharam vida através do diálogo teoria-prática como referência aos quatro domínios a ele associados: a oralidade – que compreende a compreensão do oral e a expressão oral –, a leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua. Os textos, elementos centrais nestas aulas e essenciais a todos os domínios, pela sua qualidade e diversidade, permitiram desenvolver, nestas aulas, espaço privilegiado para a educação linguística e literária, as capacidades fundamentais à aquisição da competência comunicativa (Lomas, 2006). O texto foi assim objeto e objetivo omnipresente.

Previamente à leitura dos textos, na aulas contemplaram-se, pensa-se que desde o início, um conjunto de atividades de antecipação do conteúdo dos mesmos (ver anexo XIII – Atividades de antecipação da leitura dos textos no Português).

Sobretudo valorizando o domínio da oralidade, porque «aprende-se a falar, falando», existiu a preocupação com a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos “tanto sobre o mundo como sobre o escrito” (Camps e Colomer, 2002: 125), numa estreita relação entre aquilo que estes já sabiam e aquilo que viriam a saber. Talvez uma forma de contornar a tão habitual leitura imprevista e obrigatória, inibidora de “hábitos autónomos de criação de expectativas [...] como de poder e decisão” e de estimular uma participação sustentada na imaginação “dentro das regras de funcionamento textual” (idem: 126). «Claro, vamos ler a lenda da serra da Estrela!» ou «Com este enigma ‘ta-se mesmo a ver que é um conto policial.» ou «Já sei! Vamos fazer uma viagem ao fundo do mar!» ou «Esta narração é

a mensagem de boas vindas que se ouve quando vamos ao teatro» (ver anexo XIV – Gravação áudio – “Bem vindos ao teatro”) ou «Com estas folhas gigantes vamos fazer cartazes!», «‘Stora, assim não chegamos lá.» ou «Se até der mais uma ajudinha...», perspetivavam os alunos.

As opções foram várias neste suscitar de uma curiosidade inquietante, num simultâneo vaivém entre o saber ouvir e o saber expressar-se, constitutivo da interação comunicativa. Porque, progressivamente, deu-se conta da importância de, desde tenra idade, responsabilizar os alunos por aquilo que ouvem, pela atenção que dedicam àquilo que lhes é dito, pela identificação do essencial daquela mensagem; porque, desta forma, poderão expressar-se de forma mais clara, eficiente e adequada às circunstâncias, sem esquecer o conteúdo linguístico e as estratégias de interação já conhecidas. Estas opções estratégicas não tinham como único objetivo motivar os alunos para a leitura, mas também se viu o quanto facilitador era, para os alunos com PAEL do 3ºano, a antecipação e compreensão do tema do texto. Estes alunos, contextualizados previamente, conseguiam ler, compreender e interpretar o texto mais facilmente. Assim, utilizaram-se imagens, fotografias, objetos, narrações audiovisuais, tula azul, baús, etc... Desta forma se comprova, o já apresentado no Enquadramento Teórico, que as planificações não devem ser estanques às circunstâncias, ao perfil de aprendizagem e de interesses das turmas e dos alunos.

Ainda na valorização do domínio oral, e também a valorização do desenvolvimento do espírito criativo, através de opiniões estruturadas e fundamentadas, realizaram-se debates e apresentações orais. Debates cujos temas insidiam nos assuntos da atualidade e muito próximos dos grupos, em ambas as valências. Temas como «a verdadeira amizade», «os deveres e direitos dos consumidores», «as minorias étnicas», «as relações entre alunos e professores» e «que aspetos tornam uma escola mais atrativa». Por si só os temas eram do interesse dos grupos, nestas faixas etárias, mas a mudança da disposição das mesas, a eleição de um moderador e de um secretário foram fatores que trouxeram credibilidade às atividades, e, daí se pensar, serem circunstâncias que levaram ao total empenho das turmas dos dois ciclos. As apresentações orais foram acompanhadas do suporte escrito, que não era de carácter obrigatório, contudo a maioria dos estudantes sentiram necessidade de o terem no momento da apresentação. Este facto revela que a expressão oral é um domínio que carece de grande investimento através da sistematicidade de práticas e consolidação de aprendizagens, uma vez que os alunos manifestaram algum desconforto apesar de estarem integrados na dinâmica de trabalhos de grupo e, por isso, acostumados a realizar

apresentações orais. Após as apresentações, destinou-se algum tempo para a turma colocar questões e as mesmas se debaterem.

Analisando de forma crítica estas atividades, compreende-se a estreita relação existente entre a oralidade e a escrita. Esta última exerce, ainda, uma grande influência social, sendo o escrito, nas suas diversas modalidades, condição essencial à integração do indivíduo na sociedade coeva. O texto escrito é, portanto, encarado por Anna Camps (2002) como um ato social comunicativo, inserido num dado contexto cultural.

Embora os debates não tenham sido uma constante, reconhece-se que constitui uma falha nos planos de aulas. Percebe-se, e como já defendido anteriormente, que a pressão e exigência existentes quanto ao cumprimento do Programa, atingindo as Metas de Aprendizagem ou Curriculares pré-estabelecidas, (ainda mais tratando-se o Português uma disciplina de Prova Final), sejam obstáculos para que isso seja plenamente concretizado. Mas o curioso, sobretudo, é o tema e o tipo de composição que os alunos do 6º ano de escolaridade tiveram de elaborar na Prova Final de Ciclo³, deste ano: um texto de opinião, cujo os alunos teriam de imaginar que pertenciam ao clube «Amigos dos Animais». O jornal da escola convidava-os a escrever um texto de opinião sobre a importância de os animais selvagens viverem em liberdade. No dia seguinte à Prova, na sala dos professores, ouvia-se «a prova não era difícil, mas aquele texto de opinião...», «os alunos não estão treinados para expor as suas ideias/opiniões argumentando-as». Desta forma, se realça a ideia de Guinote (2014) já elucidada neste trabalho, de que os planos de aula devem ter um cariz flexível, incorporando as sugestões de temas do quotidiano que os alunos gostariam de ver tratados e debatidos.

Em ambos os níveis de ensino, as manifestações do denominado património literário oral, alguns provérbios, lendas e enigmas, revelaram-se um investimento “na procura da dimensão lúdica e criativa da palavra, génese do prazer, da fruição do discurso” (Amor, 2006: 77) foram uma opção. Neste sugestivo contexto de intervenção, vários alunos tiveram a oportunidade de tomar a palavra num ritmo ajustado às suas capacidades, ora respondendo imediatamente, ora esperando por mais um estímulo do professor ou do colega.

Através da leitura de textos fez crescer, na turma, o diálogo, “no jogo das perguntas que o leitor formula ao texto e das respostas que o texto vai proporcionando ao leitor” (Aguiar e Silva, 2004: 91). As histórias completas, com sentidos, com palavras difíceis e frases novas, com personagens jovens como elas ou mais velhas como os seus avós não “embrutecem a mente da criança” (Bettelheim, 1984: 206) e histórias de lugares habitados

³ <http://cdn.gave.min-edu.pt/files/557/PF-Port61-F1-2014.pdf> - consultado a 19 de maio de 2014

por personagens várias e em tempos que já lá vão, com retalhos de magia, de simplicidade, de qualidade, amadurecem o ser humano e mergulham-no na arte de pensar.

Outros momentos de valorização da leitura e do trabalho sistemático à volta da compreensão norteados pelo desenvolvimento de competências que não se limitaram ao reconhecimento da informação no texto, antes incidiram nas competências de inferência e de apreciação, fomentando oportunidades para a expressão da visão do leitor sobre a obra, ou sobre dimensões dessa mesma obra: a sugestão de um título possível, o diálogo sobre um título já escrito, a breve análise de um elemento paratextual, a observação de imagens alusivas à temática das histórias também em estudo. Circunstâncias que pareceram produtivas para que todos os alunos pudessem usar a palavra de uma forma pessoal, sugerindo, eles próprios, hipóteses de análise. Desbloquear, manifestar opiniões, expressar saberes foram as palavras de ordem. E, assim, foi possível ouvir, num fiozinho de voz, as mais variadas palavras, frases ou ideias, porque alguém «já fez de conta que era um anão», um outro afirmou que «a minha avó ensina-me muitos provérbios» e «eu tenho dois peixes e não os deixava ir a lado nenhum», outro, ainda, sublinhou que «É por isso que a Serra da Estrela se chama estrela», um último intitulou a história que criou de «O dia de São Nunca à Tarde» e assim se deu a conhecer a multiplicidade de dimensões de experiências aos pequenos leitores.

Na escrita criativa a construção discursiva por parte dos alunos foi orientada e acompanhada metamorfoseada numa releitura dos textos, para sugerir aperfeiçoamentos e correções possíveis. Uma vírgula aqui, um acento ali, uma palavra escondida, uma frase confusa. Porque escrever “é planificar, escrever e reescrever [e] nenhum escritor redige o texto de uma só vez” (Lomas, 2006: 209). Depois de concretizadas estas fases e de uma última revisão, os resultados finais foram lidos, para que tantos os sucessos como os erros pudessem ser apontados com precisão, sempre com o intuito de facultar um contributo para a aprendizagem de todos e de cada um e “de despertar o desejo de aprender, de fazer melhor, de progredir” (Fonseca, 1994: 175). Aos alunos do 1º CEB foi dada a oportunidade de criar textos a partir de frases, imagens... ou a dar um final diferente a determinada história. Os alunos do 6ºA, a partir de cartões (personagens, espaço, ação, tempo, desafios, defeitos, virtudes, etc...), escolhidos aleatoriamente, inventaram e criaram histórias. Além disso tiveram a possibilidade de escrever um artigo, para o jornal da escola, sobre a visita que se realizou ao Centro Histórico de Vila Nova de Gaia (ver anexo XV – Artigo jornal – “Visita de estudo ao Centro Histórico de Vila Nova de Gaia”). E todos os alunos, pela liberdade linguística alcançada, podem indagar o mundo, porque já quase nada é invisível a

um olhar convencional, face à experiência de quem dialoga consigo, com os outros e com o seu tempo (Lomas, 2006).

De referir que também não foi descurada a importância dos textos não-literários. Considera-se que uma das mais-valias dos textos não-literários reside no facto de estes serem matizados por uma tendência tecnicista e funcional, que dota os estudantes de conhecimento e informação atualizados. Com efeito, nestas aulas, utilizou-se, não raras vezes, os textos não-literários, que surgiram a partir das obras literárias abordadas e que despoletaram diversas atividades: leitura e análise de notícias (ver Anexo XVI – Análise do texto informativo no Português), análise e construção de folhetos publicitários e informativos alusivos ao consumo de água e de mais temas de sensibilização; realizaram-se entrevistas à comunidade escolar e convites para a Feira dos Saberes, no 1º CEB. Também porque os alunos, todos eles, seres pensantes e muito capazes, necessitam de conhecer textos com intenções e funções várias foi concedido a cada texto um lugar com visibilidade e intencionalidade distintas, normalmente, sob a forma de um percurso “do mais simples e familiar para o mais complexo, do mais banal para o mais elaborado e representativo ...” (Amor, 2006: 22).

No âmbito da Literatura de Transmissão Oral, foram exploradas lendas “que se propõem explicar a origem ou a razão de um fenómeno” (Reis e Lopes, 2011:224) da Serra da Estrela, do Halloween e de S. Martinho.

De salientar que no 1º CEB, com os alunos com PAEL recorreu-se e trabalhou-se alguns casos de leitura (ver anexo XVII – Casos de leitura no 1ºCEB). Este trabalho ajudou a desenvolver paralelamente a introdução de palavras novas ou difíceis de reconhecer.

Por último, e não menos importante, no que se refere ao conhecimento explícito da língua, mais conhecida por gramática, procurou-se sustentar o ensino aprendizagem dos conteúdos relativos a este domínio a partir do contexto onde estes se encontram: os textos.

No final e se, para «além das quatro paredes de uma sala de aula», a leitura recreativa dos alunos lhes permitir “o confronto consigo, com os outros e com a realidade [...], o apelo ao imaginário, a transposição de universos, a vivência de outros modos de ser...” (Amor, 2006: 97), não se considera que por algum momento, as escolhas pessoais ou quando se manifestou opiniões implícitas nas opções que se tomou e, porventura, induziu-se escolhas, não trará problemas ou influências negativas. Acredita-se, antes, que os alunos, pelo contacto com estes instrumentos de desenvolvimento psicológico e de modelização social, tornar-se-ão mais hábeis na compreensão de si próprios, dos sonhos, da vida. Crê-se que encontrarão no seio da literatura, para além de um contributo para o desenvolvimento da sua competência leitora e comunicativa, uma prazerosa e estética

experiência pouco quotidiana e um jogo de descoberta para a descoberta do gosto pelos livros (Lomas, 2006).

2.8 O passado, o presente e o futuro na História e Geografia de Portugal

As intervenções nas aulas destinadas à abordagem de conteúdos históricos e geográficos não foram, em momento algum, infundadas ou baseadas num momento de inspiração efémero. De facto, a observação prévia das aulas do cooperante, das características e opiniões dos alunos, das atividades habitualmente levadas a cabo permitiram traçar um percurso mental e ansiar colocá-lo em prática, justificado pelo gosto particular pela HGP e pelo desejo de contagiar os alunos e despertá-los para a importância desta disciplina. Não por imposição, mas porque eles próprios descobriram, neste ou naquele momento, o significado, a relevância, a intrínseca beleza de tal disciplina.

O desafio revestiu-se, então, de uma tentativa de dar a conhecer aos alunos uma História e uma Geografia que não se compadecem “com uma mera memorização dos factos, nem mesmo com a simples capacidade de explicação técnica dos fenómenos e acontecimentos” (Mattoso, 2006: 18). Porque o conhecimento e a compreensão do passado são, de facto, um valor fundamental. Enquanto saber formativo, perspectiva crítica da realidade, mostra a relação da História com a própria vida, muito para além do factual e do positivismo de outrora (Proença, 1992). Para se explicar o presente e o lugar que cada indivíduo ocupa na história longa; para uma reinterpretação das situações que não se repetem, porque acontecidas num espaço e tempo próprios com intervenientes específicos, num misto de recordações imaginadas e de esquecimentos inevitáveis; para um desenvolvimento dos saberes referentes às suas raízes identitárias, dos procedimentos próprios da disciplina, dos valores democráticos e das atitudes de tolerância, sempre em articulação.

E, de facto, os alunos compreenderam a dimensão temporal dos acontecimentos: a vida em monarquia do século XIX; a dimensão política presente em cada momento, como exemplo a distinção entre ditadura do Estado Novo e democracia conquistada no dia 25 de abril de 1974. Com o último capítulo do livro, “Portugal nos dias de hoje” – século XXI – os estudantes tiveram a possibilidade de compreender: a dimensão humana subjacente aos factos como por exemplo, o papel do ser humano nas transformações acontecidas; a dimensão económico-social associada às circunstâncias.

Assim, com os pressupostos estudados, as aulas de HGP contemplaram os momentos que, por definição, lhes dão forma: a atividade de motivação, o desenvolvimento dos conteúdos e a atividade de consolidação e recorrendo à criatividade, pretendeu-se atrair

e mobilizar os alunos para “o prazer da investigação e do conhecimento da vida da Humanidade” (Cunha, 1992: 42).

Em momentos de ensino cientificamente rigoroso, cumprindo os conteúdos programáticos estabelecidos, mas flexível, enquanto professora da disciplina, pôde-se organizar, com um toque de inovação, a informação a ser utilizada pelos alunos; pôde-se reinventar meios para suscitar a curiosidade e o prazer em aprender; pôde-se diversificar os processos ativos de trabalho, para que os alunos, com sucesso e rigor, aprendessem a pensar e a construir o seu próprio saber. Sem que a beleza da disciplina fosse, de forma inusitada, anulada (Roldão, 1999).

O terceiro período foi destinado para o último capítulo do manual. Os alunos, distribuídos por grupos, tiveram a possibilidade de, com base em leituras e pesquisas, construir o seu próprio conhecimento, através da elaboração de materiais. É necessário acabar com as dicotomias teoria/prática e trabalho intelectual/ trabalho manual, pois na verdade não existem. Aos alunos devem ser dadas propostas de trabalho que vão para além das «quatro paredes da sala de aula». Da sala de aula à biblioteca, da sala à casa de cada um. Definidos os objetivos importa que os mesmos sejam alcançados. A concretização é deixada à livre iniciativa dos grupos “numa simbiose criativa do saber e saber-fazer, da escrita e imagem, do trabalho intelectual e trabalho manual” (Marques, 1983:17). Desta forma, caminha-se para uma nova maneira de aprender assente numa multiplicidade de interações: não apenas de professor para alunos, mas também de alunos para professor e sobretudo de alunos para alunos, diferente à escola tradicional – agente emissor, o professor e o agente recetor, o aluno. O trabalho de grupo ajuda a substituir a competição pela cooperação e interajuda, facilita a execução das atividades e estimula a socialização dos alunos.

A vida e lições de Salazar, no Estado Novo foram representadas na sala de aula. As paredes e a sala preenchidas com imagens e objetos característicos da época: Salazar e Américo Tomás e um crucifixo no centro; as lições e a trilogia ditatoriais; um estrado e uma cana; o ar austero da professora; alunos e professora vestidos de branco; as alunas distribuídas nos lugares da frente e os alunos nos lugares de trás, imaginando as turmas homogéneas (ver anexo XVIII – Uma aula à moda de Salazar na História e Geografia de Portugal). O professor é alguém capaz de conduzir os seus alunos numa viagem sem sair do lugar, refletindo sobre a vida, caminhando dentro de si mesmos, como já defendido com base nos teóricos.

Os alunos focaram a sua atenção e, fixando algumas ideias e imagens apresentadas, entraram num clima de partilha das informações recolhidas. Cada um

salientando aquilo que já sabia, aquilo que não sabia ou aquilo que queria saber. Este vaivém de intervenções exigiu uma incontestável agilidade intelectual, para que vários contributos fossem contemplados, para que uma nova ideia fosse integrada no decorrer da aula, para que o fio condutor não se dissipasse no seio do entusiasmo. Mas, no final, é este mesmo o papel do professor ser formador, animador, um criativo organizador das situações complexas (Barreira e Moreira, 2004).

A utilização dos audiovisuais assumiu-se como uma forma aliciante para permitir que os alunos contextualizassem e compreendessem determinados acontecimentos, conceitos e ideias. Ser inovador e estar sempre a par das evoluções tecnológicas, levando-as para a sala de aula como exemplos reais é uma característica do que deve ser um bom profissional. A par disto, é de extrema importância que se consiga transmitir os conhecimentos teóricos de forma que os alunos os interpretem como aplicáveis e úteis para as vivências do seu quotidiano, ou seja, ter a teoria e descobri-la na prática. De facto, através de uma alternativa distinta do habitual, como pequenos trechos do filme “Capitães de abril” de Maria de Medeiros, mas muito próxima da experiência quotidiana, foi possível transmitir aos alunos informações rigorosas sobre uma personagem, neste caso o capitão Salgueiro Maia na revolução do 25 de abril de 1974 e os acontecimentos adjacentes.

A música revolucionária que caracteriza a época transmitiu uma mensagem, fez parte do grande acontecimento histórico da implantação da democracia, auxiliando na compreensão daquela realidade. Mas, acima de tudo, despertou os ouvidos de quem escutava, quebrou a monotonia e permitiu mostrar que a História não tem de ser maçadora e «sempre igual». Um contributo, ao mesmo tempo, para a formação humana, cultural e estética dos mais novos, uma vez que «até gosto desta música do Zeca Afonso!», diziam os alunos. De cravo em punho, com espírito de liberdade, mostraram que, amanhã, poderão ser eles a escrever as linhas da História (ver anexo XIX – Uma aula com aroma a liberdade na História e Geografia de Portugal).

Ações que pincelaram vários momentos das aulas dinamizadas com a intenção clara de que aprendizagens relevantes fossem produzidas por uns e por outros. Afinal, esta é a aprendizagem socioconstrutivista, esta é a atividade social e cultural que transforma o conhecimento numa construção pessoal, fruto da interação com os outros e até com o que já se sabia (Arends, 2008).

No final, sente-se que, com as aulas, deixou-se transparecer uma imagem da História e da Geografia como “fontes de conhecimentos”, passíveis de serem utilizados pelos indivíduos e “aplicados a diferentes situações” (Mattoso, 2006: 18).

Ao mesmo tempo, numa perspetiva mais pedagógica, mas abrindo as portas das aulas à vida para além dessas aulas, procurou-se que os alunos adquirissem o gosto pela leitura e pelo saber, percebendo as vantagens destes domínios; procurassem informações, compreendendo os vários fenómenos sociais; desenvolvessem atitudes críticas face ao saber, distinguindo a realidade da ficção, isto porque se encara a disciplina, também desta forma. Para uma História e uma Geografia compreendidas, que não têm de ser monótonas ou aborrecidas, mas que podem explicar os «comos», os «porquês», os «depois», com significado e dinamismo (Roldão, 1991). Mesmo que um aluno se sinta exausto, irá em busca de energia para se envolver numa atividade do seu agrado. E, as atividades de que o aluno não gosta tanto poderão esgotar-se em minutos, como já referido no Capítulo I. Porque, cativados e envolvidos nos momentos de aprendizagem, os estudantes relacionam, relembram e integram os saberes. Dos miúdos aos graúdos, assim se fizeram as aulas.

2.9 Escola e Comunidade – uma colaboração necessária

As estratégias de ligação da escola à comunidade abrangem atividades de contacto e intercâmbio com os encarregados de educação e instituições culturais e recreativas do meio envolvente, como museus, bibliotecas e centros históricos da cidade. Uma escola deste tipo é simultaneamente um centro educativo e um centro cultural ao serviço de todos os intervenientes da ação educativa. Por outro lado, o meio em que a escola está inserida serve, também, como um importante instrumento de educação, através da intensificação das atividades de contacto, realização de itinerários urbanos e utilização dos saberes inerentes aos meios e associações socioprofissionais e culturais existentes na coletividade.

Apesar da atualidade caracterizar-se por um maior afastamento entre gerações – o ritmo de vida a que as pessoas são submetidas, gerado pelas mais variadas pressões pessoais e profissionais, faz com que os mais jovens e os mais idosos, membros de uma mesma família, nem sempre disponham da atenção e do tempo que deveriam merecer – cabe à escola a tarefa de criar momentos de encontro e reunir pessoas, famílias. É nesse horizonte que interessa, também, refletir a educação e, evidentemente, a Educação Intergeracional enquanto eixo imprescindível para “criar condições diferenciadas para que os grupos etários diferentes possam ter acesso a exercer poder e controlo sobre as suas próprias vidas, de forma a potenciar o bem-estar da comunidade” (Menezes, 2007:63).

Os momentos de relação entre escola e comunidade foram diversos, em ambas as valências: a Feira dos Saberes, no 1ºCEB, proporcionou encontros e reencontros entre a comunidade educativa e a sociedade envolvente, entre pessoal docente e não docente, entre alunos e encarregados de educação. O pavilhão de educação física transformou-se num espaço de troca de saberes: artesanato, trabalhos manuais, pintura, culinária, etc...

Cada um, com a sua mesa, apresentou as suas habilidades artísticas. As professoras estagiárias não puderam faltar ao evento e contribuíram com trabalhos manuais variados, elaborados ao longo da formação profissional (ver anexo XX – Feira dos saberes). Um dia dedicado à família e à comunidade, com almoço partilhado.

A visita do autor, Franclim Neto, à escola, foi um acontecimento que apelou à participação ativa dos alunos, neste caso de todos os alunos do 1º CEB, com a ajuda de professores titulares e estagiários (ver anexo XXI – Visita do autor Franclim Neto). Para a preparação da visita, foi necessário efetuar uma pesquisa sobre a vida e as obras do autor, bem como a elaboração de questões pertinentes a serem colocadas no discurso direto. Na sala de aula, foi trabalhada uma das obras do autor “Tesouro perdido...Tesouro recuperado”: leu-se a obra, fizeram-se desenhos da personagem principal (um pirata), assim como se construiu o local onde habitava e caracterizaram-se os baús do tesouro (a família).

A ida ao Rivoli – Teatro Municipal do Porto, ver “Peter Pan – O musical” de Filipe la Féria, proporcionou, a alguns alunos, usufruir uma viagem do metro pela primeira vez. Os alunos estavam alegres com a experiência, até porque ir ao teatro «tornam-nos pessoas mais culturais e mais pensadoras».

A visita de estudo, com os alunos do 6ºA, ao centro histórico de Vila Nova de Gaia, consistiu num itinerário urbano – a visita não se limitou a um mero passeio, com olhares distraídos e diversão à mistura (ver anexo XXII – Visita de estudo ao Centro Histórico de Vila Nova de Gaia. Os alunos teriam de redigir uma reportagem, em formato de notícia, para o «jornal da escola», assim como seria eleita a melhor fotografia para retratar o pequeno texto, como já referido anteriormente e ilustrado no anexo XV. Nos locais de visita e à medida que professores e guias iam dando explicações sobre o que viam, as máquinas não paravam de disparar e o panfleto informativo ia sendo preenchido. Os alunos sentiam-se motivados porque participavam em iniciativas coletivas cujos resultados não se limitaram à avaliação. Todos se sentiam felizes por quebrar a rotina escolar e sentir, por algumas horas, “o prazer discreto da independência” (Marques,1983:64).

Na Instituição 2, celebra-se anualmente o Dia do Agrupamento. Este dia consiste na preparação de laboratórios e workshops das diversas áreas disciplinares. Alunos e professores são convidados a trocar e partilhar saberes e experiências (ver anexo XXIII – Artigo de Jornal – “Dia do Agrupamento”). Nesse mesmo dia, os alunos do 6º A, juntamente com as professoras estagiárias, vestiram-se com roupas e objetos medievais e pelos corredores fizeram propaganda à Feira Quatrocentista que iria realizar-se no fim de semana seguinte. Esta foi organizada por um grupo de professores de História e Português da escola e decorreu no Solar Condes de Resende, próximo da instituição escolar. Mais uma

vez professores e alunos, encarregados de educação, comunidade educativa e sociedade envolvente foram convidados a participar numa iniciativa que surgiu da escola com o apoio da junta de freguesia local. Na Feira Quatrocentista o público teve a possibilidade de elaborar brinquedos medievais, assistir a peças teatrais, a participar em torneios e jogos da época, etc... no fundo a envolver-se na época medieval.

Com os alunos do 6^oA, organizou-se e preparou-se uma exposição que consistia “N’uma Viagem no Tempo com História e Geografia de Portugal” (ver anexo XXIV – Exposição “N’uma Viagem no Tempo com História e Geografia de Portugal”).

As exposições são um instrumento fundamental de ligação da escola ao meio. A escola cede o espaço e põe à disposição de alunos, professores, encarregados de educação e outros visitantes. A exposição não é organizada apenas pelos docentes mas também pelos alunos e por toda uma equipa educativa. Por norma, as exposições funcionam como excelente motivação para as atividades de aprendizagem, deixando aquém os exercícios rotineiros e perguntas tradicionais.

A exposição veio coroar todo o trabalho do último período e foi preparada com algum tempo de antecedência. Para a exposição foram selecionados trabalhos de grupo do 6^oA com alguma qualidade didática e estética. Os mais comuns foram os cartazes, feitos em cartolina, com desenhos, esquemas e pequenos textos informativos. Ao longo das paredes foram afixados trabalhos, imagens e à volta do espaço foram expostos objetos, jogos e materiais informativos alusivos a cada temática representada em cada século: século XIX – Invasões Francesas; século XX – Estado Novo, Guerra Colonial, 25 de abril e século XXI – Portugal nos tempos de hoje. Alguns dias antes da abertura da exposição afixaram-se cartazes de propaganda no estabelecimento escolar. No dia de abertura, as portas estavam abertas a alunos, professores, funcionários, encarregados de educação e demais intervenientes da ação educativa, assim como à sociedade envolvente.

Com todas estas iniciativas, aos alunos, é dada a oportunidade de serem construtores e transmissores de conhecimento. Aos encarregados de educação é dada a oportunidade de participarem na vida da escola. Aos alunos e professores torna-se possível a definição e alcance de objetivos não apenas cognitivos mas também afetivos e psicomotores.

2.10 Avaliar – uma análise cuidada das aprendizagens

A estratégia de ensino é tanto mais correta quanto melhor permitir que os alunos atinjam os objetivos propostos. Os instrumentos auxiliares de aprendizagem permitem pôr em prática a estratégia escolhida. Mas, definir as metas a alcançar não é suficiente. Importa que o docente conheça o nível dos alunos no início de cada unidade didática. Feita a

avaliação diagnóstica, definidos os objetivos, segue-se a procura de estratégias de ensino e instrumentos de aprendizagem.

Avaliar é a tarefa mais difícil do professor. A avaliação, “componente dinâmica do processo de ensino-aprendizagem” (Diogo, 2010: 1), segundo García Alonso (1998) e Diogo (2010), deve ser encarada não como um fim, mas como um conjunto de ações que melhoram e regulam os processos educativos, contribuindo com indicadores precisos para o aperfeiçoamento da profissionalização do docente. Na perspectiva dos autores anteriormente mencionados, a avaliação é um conjunto de atitudes e valores que permitem valorizar as potencialidades de cada um, no sentido de “maximizar a produtividade das aprendizagens efetuadas por cada indivíduo” (Cabral, 2003: 4). Perante turmas de vinte e muitos alunos, oriundos de meios sociais diferentes e portadores de múltiplas experiências escolares, o docente depara-se com a questão de avaliar e classificar cada um.

Acredita-se que os vários alunos conseguiram cortar a meta no tempo certo e alcançar os objetivos previamente definidos. E o maior desafio está, entende-se assim, nos mais distraídos, nos mais irrequietos, nos mais atrevidos, por outras palavras, naqueles que são tidos inúmeras vezes como os «casos perdidos».

De acordo com os exemplos enunciados, a diferenciação pedagógica pressupõe uma adequação das metodologias de ensino aos estilos de aprendizagem dos estudantes. Para tal o professor deverá avaliar com alguma regularidade “os níveis de preparação, interesses e modalidades de aprendizagem dos alunos” (Diogo, 2010:17). Na Matemática, através de atividades semanais de cálculo e raciocínio mental e resolução de problemas, os alunos tinham acesso à tabela de resultados. Mensalmente os alunos conseguiam ter a perceção da evolução das aprendizagens No Português a avaliação da leitura (ver anexo XXV – Grelha de avaliação da leitura no Português) e da escrita foram tidas em conta, também semanalmente.

A aprendizagem será tanto mais eficaz, quanto mais focados estiverem os estudantes no processo de ensino-aprendizagem, o que somente será possível se o professor conseguir cativar os alunos, pois “não é possível chegar até às mentes que não conseguimos cativar” (idem: 24). E assim decorreram as aulas de Matemática, com o apelo à concentração e destreza elementos tão importantes para a vida, e obviamente, para o exame; nas aulas de Português para a atenção e interpretação dos textos, o apelo pelo interesse pela leitura e escrita, pois só assim nos tornamos cidadãos ativos e criativos; nas aulas de HGP para a importância dos conhecimentos históricos para não se repetir, no futuro, erros do passado; nas aulas de CN para a observação «ao redor», ao olhar interpretativo das «coisas», pois somos parte do que nos envolve. Desta forma, através de

«um olhar sobre a teoria e descobri-la na prática» que se tentou envolver os alunos no seu percurso de ensino-aprendizagem, responsabilizando-os para os melhores resultados com o lema «todo o esforço tem resultado» e parafraseando Jorge Araújo (2011:136) “Acreditem! A excelência, sendo extremamente difícil de alcançar, está disponível para toda a gente!”.

A avaliação como elemento motor do ensino/aprendizagem deve ser diversificada, não só para atender às especificidades dos estudantes, mas também para lhes proporcionar a realização de práticas epistémicas a vários níveis. Assim, a avaliação, segundo Vallejo citado por (Diogo, 2010: 2), “não é o final de um processo, não é o assinalar simplesmente uma conclusão. A avaliação está no centro de todo o processo docente”.

A avaliação, enquanto elemento de regulação, análise e valoração do processo de ensino, foi igualmente considerada nas planificações elaboradas e na relação com os alunos, através de compromissos e elogios. No que diz respeito aos compromissos estavam relacionados com o ensino de estratégias de aprendizagem e de estudo, com os alunos do 6ºF. Como já referido estes alunos não tinham hábitos de estudo, nem tão pouco gostavam de estudar. Em consequência disso os resultados eram baixos, chegando a ser negativos. As estratégias consistiram num conjunto integrado de tarefas e recursos cujo principal objetivo foi “capacitar os alunos para aprenderem de forma significativa e autónoma os diferentes conteúdos curriculares” (Lopes e Silva, 2010:155). Através do diálogo conseguiu-se envolver os alunos numa reflexão sobre os resultados obtidos, a identificar dificuldades e definir metas de melhoria. Os alunos, dispostos e interessados em melhorar os resultados, zelaram um compromisso com a professora: iniciou-se pela organização dos cadernos diários, tirar apontamentos das aulas e em cada aula conseguir perceber, com a ajuda da professora e da turma, qual o assunto específico e que tarefas teriam de ser realizadas. Ao longo das semanas, foi perceptível a mudança da postura destes alunos e a nível académico conseguiram atingir mais um valor e outro. Relativamente aos elogios, estes foram uma constante ao longo da intervenção educativa em ambas as valências. O elogio é um tipo de feedback. A finalidade do feedback “é reduzir as discrepâncias entre a compreensão e o desempenho actual do alunos e as finalidades ou os objetivos da aprendizagem” (idem:48). Desta forma, o elogio foi um reforço ao comportamento a adotar e ajudou a relação entre professor e aluno a tornar-se mais credível e próxima. Assim, “o elogio deverá consistir num reconhecimento sincero de um comportamento bem definido para que os alunos compreendam o que fizeram para obter tal reconhecimento por parte do professor” (idem:49). Porque, de facto, é necessário verificar se os alunos estão a aprender, também pela criação de um, ou vários, instrumentos reguladores e certificadores das diversas aquisições realizadas (Tyler, 1950). Esta é, de facto, um guia regulador do processo de

ensino e de aprendizagem. Sobretudo, quando contínua, sistemática e individualizada (Roldão, 2005). Mais ainda, quando capaz de respeitar as características de cada momento e as especificidades de cada planificação. Por isso, a avaliação poderá surgir na modalidade diagnóstica e reveladora ou formativa e construtiva ou sumativa e globalizante, socorrendo-se, o professor, de instrumentos vários e técnicas diversificadas para a concretizar. E, relativamente a este último tópico, a seleção terá de ter em conta o tipo de informação a recolher, o contexto de intervenção e as características do grupo, a dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem (Cabral, 2003).

A avaliação formativa pensada para as aulas planificadas foi transformada numa grelha, numa escala de classificação, com critérios de avaliação distintos, tomando em consideração os objetivos e as atividades também pensados para cada aula. De acordo com os contornos que delinearam presença nas salas de aula, este parece ser o mais adequado caminho a seguir, face àquele que é o caminhar dos estudantes rumo à aprendizagem. As definidas Metas de Aprendizagem mais gerais e abstratas foram, por isso, “sendo operacionalizadas e reguladas [...] por aferição aos conhecimentos, capacidades e interesses dos alunos” (Amor, 2006: 151). Se o docente não efetuar a avaliação formativa, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, terá dificuldade em se aperceber das insuficiências das estratégias utilizadas para alcançar os objetivos propostos e, portanto, fica “privado da retroação necessária para a reformulação dos objetivos, estratégias e auxiliares de aprendizagem” (Marques, 1983:31).

Relativamente à avaliação sumativa, em todas as turmas, elaborou-se fichas de avaliação de todas as áreas curriculares e posteriores grelhas de avaliação (ver anexo XXVI – Grelha de avaliação sumativa).

No final de cada período, no caso do 1ºCEB marcavam-se reuniões com os Encarregados de Educação e as avaliações eram entregues impressas. No caso do 2º CEB, apresentava-se a grelha com todos os parâmetros: atitude/comportamento; conhecimentos/capacidades e testes sumativos. Os alunos participavam no preenchimento do 1º parâmetro, o 2º parâmetro iam sendo preenchido ao longo do período e o último parâmetro era preenchido pelo professor (ver anexo XXVII – Grelha de avaliação de final de período).

A autoavaliação, por sua vez, favorece uma real atuação dos alunos no processo de (auto)regulação. Os próprios entendem os critérios utilizados na avaliação e, mediante a ponderação que fazem face à sua prestação neste ou naquele momento, repensam as suas ações futuras (Roldão, 2005). Porque, de facto, as aulas podem ser construídas em conjunto, pelo professor e pelos estudantes, enquanto espaços para pensar, para

compreender, para fazer em conjunto. Neste caso, ao contrário do que por vezes acontece, o trabalho conjunto é, muitas e muitas vezes, uma partilha fundamental, significativa, compensadora para uns e para outros. Noutras circunstâncias, porém, o olhar em relação aos trabalhos de grupo tem sido semicerrado, desconfiado e crítico. Provavelmente, ocasionado pelo individualismo intrínseco e incorrigível que acompanha, mesmo depois de se ouvir as múltiplas vozes defensoras de um trabalho em parceria, enquanto valor profissional, também nesta área da Educação.

2.11 Um par pedagógico e até mais do que isso

A experiência deste semestre, a prática profissional em par, auxiliou ao longo do percurso. Não totalmente, mas neste começo, e já de olhos postos no futuro. A cooperação aconteceu sem que a autonomia e a participação individual fossem postas em causa; o trabalho em equipa concretizou-se com consciência e eficácia; a colaboração viveu-se com respeito mútuo, com o estabelecimento de acordos, com a definição dos papéis do par e de cada um. Afinal, “um grupo reunido em torno de um projecto comum” (Perrenoud, 2000: 83), onde cada um encontrou o seu espaço e assegurou “a sua parcela de fantasia, e até mesmo de loucura” (idem: 81). As virtudes e os defeitos foram respeitados, porque «cada um é como cada qual»; assumindo responsabilidades individuais em prol do coletivo; cumprindo regras definidas em conjunto: os horários, a divisão das tarefas, a comunicação de gostos e desgostos. Defeito ou feitio, a verdade é se procurou evidenciar, cada um no seu tom, a maturidade, a estabilidade e a serenidade pessoais que caracterizam. Assim, apoia-se moralmente aquando de algumas dúvidas ou incertezas, aumentando e melhorando a eficácia, refletindo sobre o trabalho levado a cabo, através do diálogo; aprendendo um com o outro, o que contribuiu para o aperfeiçoamento e para o crescimento individual. Mas, acima de tudo, trabalhou-se de forma autónoma, determinada, confiante. Com pontuais confrontos, mas com habituais decisões partilhadas.

As relações de poder foram aceites, porque contribuíram para a coesão do grupo, numa espécie de liderança ou força de regulação. Porque, “conduzir é dar vida, sem contentar-se apenas em distribuir a fala” (Perrenoud, 2000: 85). A mediação fez-se pelas palavras de alguém que antecipou ou atenuou os pequenos conflitos e que procurou estabelecer pontes relacionais entre os diferentes intervenientes.

Em suma, a colaboração permitiu a construção conjunta de uma visão face à realidade educativa, à organização escolar, à vida profissional futura, mas através de relações que contribuíram para dar expressão e voz às pessoas (Hargreaves, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Relatório de Estágio, na sua generalidade, pode descrever-se, em poucas palavras, como uma reflexão sobre a ação, uma análise retrospectiva dos passos seguidos, das práticas concretizadas, das vivências experienciadas. Um voltar atrás sem esquecer o hoje, um reformular do pensamento sem desvalorizar os pressupostos teóricos em constante atualização. É assim um instrumento essencial para uma reflexão para a ação, uma análise prospetiva que influenciará a postura no futuro (Schön, 1992). A ponderação sobre a ação é útil, então, porque abre novas opções para um amanhã bem próximo. Ao mesmo tempo, a ação permite, ainda, reexaminar as potencialidades daquele pensamento que a orientou, (Afonso, 2005). Esse pensamento que, com peças em forma de conceitos e outras com silhueta de intenções, emerge como um puzzle, porque as peças se vão encaixando e compondo um todo bem delineado. E destacando os conceitos, aqueles que, ao longo do tempo, agregados a isto ou àquilo, desta ou daquela forma, permitiram atuar.

Ao longo das páginas anteriores, este percurso ficou patenteado, enquanto metáfora de um aprimoramento pessoal e profissional. De facto, sem deixar que a nostalgia inerente ao final de mais uma etapa de uma formação preencha de nevoeiro o pensamento, é possível de reconhecer que se aprende muito mais do que aquilo que consegue ensinar, que se recebe muito mais do que aquilo que se pode dar, que se ri muito mais do que aquilo que se chora. E, sem dúvida, trabalha-se muito, sempre em prol do crescimento, do desenvolvimento, da formação e do reconhecimento. «Aprender a ser» é um exercício que nos acompanha desde que nascemos até que morremos e, nesse sentido, a educação, voltada para o desenvolvimento do ser humano, deve facilitar e promover a inclusão social, a cooperação e a solidariedade. De igual modo, a Educação enquanto forma de enfatizar todas as dimensões do saber (informal, formal, não formal) aponta a «estrada» que garante o acesso ao crescimento e propicia uma atitude mais positiva e mais feliz.

Inquestionavelmente, hoje sente-se mais confiança para entrar numa sala de aula com uma mão repleta de firmeza e uma outra a transbordar de afeto; para trabalhar, com rigor científico, as classes e ordens dos números, a gramática, factos históricos, atividades experimentais, as causas ou a preparação de laboratórios de escrita a partir deste ou daquele autor, para captar os alunos para o gosto pela leitura.

Todo este dinâmico e contínuo caminho ganha um outro colorido quando, de alguma forma, o espírito de autoformação, a capacidade de resolução de problemas, a valorização da inovação e do trabalho colaborativo, a capacidade de autocrítica pela responsabilidade

profissional, o entusiasmo pela profissão são, agora, características do aspirante a profissional da educação. Talvez explicadas pela compreensão do cooperante, pela comunicação adequada, pelo questionamento provocador, pela crítica construtiva de um companheiro de viagem – o Supervisor.

Por outro lado, foi possível vivenciar, também, a oportunidade de autoaperfeiçoamento e de controlar a evolução ao longo deste período formativo, enquanto alvo de uma observação constante. Dos Orientadores Cooperantes, do Supervisor Institucionais, dos colegas. Uma oportunidade para entender e reconhecer como profissional de educação numa sala de aula, para encontrar desfasamentos entre as intenções escritas no papel e as ações levadas a cabo no mundo real, para conhecer as especificidades do processo pedagógico. Pelo olhar neutro e objetivo de quem é, acima de tudo, Professor.

Ao mesmo tempo, reconhece-se que observar, planificar, refletir ou avaliar não são meros conceitos ou palavras bonitas a gastar vezes e vezes sem conta. São ações a concretizar com discernimento e intenção, no momento certo, para que outras práticas associadas adquiram, conjuntamente, significado e relevância. Talvez por tudo isto, e porque se afigurou como necessário “elevar a qualificação profissional para reforçar a qualidade científico-pedagógica e valorizar o estatuto socioprofissional” (DL 43/2007) dos professores, o Processo de Bolonha ocasionou a criação deste novo Mestrado generalista em ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Ou talvez, porque os docentes precisam de se adaptar às “mudanças decorrentes das transformações emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor, da evolução científica e tecnológica e dos contributos relevantes da investigação educacional” (idem). Por outras palavras, terão de se mostrar aptos para uma mobilidade entre dois distintos níveis de ensino ou para acompanharem os estudantes durante um período mais alargado da sua escolaridade básica ou para cederem à necessária flexibilização na gestão dos recursos humanos ou para vivenciarem uma trajetória profissional individual mais abrangente e favorecedora da verdadeira articulação vertical.

De facto, não foram deixadas ao acaso as Unidades Curriculares que salvaguardam um adequado conhecimento científico, didático-pedagógico e dos fins educativos, isto é, a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação e das áreas curriculares ou disciplinas e nos níveis de ensino em causa, num cumprimento dos princípios da “unidade e diversidade [nas] vertentes da formação e da convergência interdisciplinar” (Costa et al., s.d.):

E as mesmas existem, também porque a formação de um professor não é neutra, e antes, assenta em valores que devem ser explicitados e que vão refletir-se numa

intervenção comprometida com a realidade; sobrevive do real confronto entre a prática vivenciada e os princípios teóricos que a fundamentam, num mútuo questionamento; vive do isomorfismo, da vivência de situações de formação que correspondam, apenas, a quadros possíveis de atuação (Costa et al., s.d.).

Das experiências formativas ocasionadas por cada uma das Unidades Curriculares num tom muito genérico que se teve a oportunidade de usufruir. Obviamente, a legenda de novidade e de inovação associada ao curso trouxe consigo algumas consequências inevitáveis: os ajustes constantes aqui e ali, as experiências menos conseguidas e as apostas mais infrutíferas, as dúvidas coletivas e as confusões individuais. Por outro lado, carregou também a mensagem do risco que desafia, do investimento que orgulha, da utopia que vinga, porque o diálogo, a análise crítica, o esforço e o entusiasmo conjuntos também se fizeram notar.

Ainda que seja, neste momento, uma aspirante a Professora e que as intervenções tenham sido, apenas, algumas, a verdade é que, desde o início, pareceu inevitável não corroborar opiniões que rotulam o Profissional da Educação como funcionário ou técnico ou missionário. Afinal, ele é alguém que detém “a função específica de ensinar” (Roldão, 2009: 46), ou seja, de fazer aprender alguma coisa a alguém. Acima de tudo, quis-se ser “reflexiva mas atuante”, “crítica mas comprometida” (Formosinho, 2009: 86); quis-se correr riscos, cooperar, projetar, testar a adaptação do próprio saber aos contextos, às pessoas, aos recursos; quis-se testemunhar que não são todos aqueles que sabem que ensinam, mas que “ensina quem sabe”, porque “sabe o que ensina, e sabe como ensinar, a quem e para quê” (Roldão, 2009: 42).

A nível pessoal, a aprendizagem também se fez sentir. A crítica corrosiva está, agora, mais controlada e consciente. Todavia, a determinação, o otimismo, o perfeccionismo, o empenho e a exigência mantêm-se. Talvez porque se assumem, dia após dia, como as características essenciais para que os resultados positivos e desejados sejam alcançados. Saber o que não se quer é o primeiro passo para uma atitude inovadora. É preciso partir daí e associar a recusa a uma constante reflexão sobre a prática pedagógica. Incorporar nela muitas e variadas leituras. Recusar o método. E se Neill, Freinet, Makarenko, Rogers, Piaget e muitos outros são úteis e ajudam a procurar novos caminhos, demonstram também que a cada agente educativo cabe encontrar as suas soluções para os seus problemas e jamais a solução para todos os problemas.

Assim, já neste momento final, ainda que com traços de começo para muitas outras ações, o epílogo desta longa viagem é fácil de entender: o processo de formação profissional de professores é um processo de desenvolvimento que emerge da sua

atividade, da meditação sobre essa atividade realizada e da resolução de problemas que a mesma suscita num contexto de práticas. Contexto, no qual, também a dimensão investigativa assume uma importância significativa para uns e para outros (Leitão e Alarcão, 2006).

Por sua vez, o prólogo de uma nova história, com a mesma protagonista e muitas outras personagens do passado e do futuro, ganha uma dimensão reveladora, ao dar a conhecer uma nova «titular do grau de mestre». Porventura, capaz de mobilizar as capacidades e os conhecimentos adquiridos, como ponto de partida para aplicações originais em novas ocasiões; capaz de integrá-los na deteção de uma solução ou na emissão de juízos em situações de informação limitada ou incompleta; capaz de comunicar raciocínios, saberes ou conclusões de forma clara e sem ambiguidades; capaz de evidenciar competências para uma aprendizagem ao longo da vida (DL 74/2006).

No final, conclui-se que não foi uma caminhada imprudente ou pouco exigente. Mas parafraseando Eugénio de Andrade, «não há caminhos fáceis para quem é responsável». E a responsabilidade reflete-se, se não de qualquer outra forma, pelo menos no desejo de aprender e de saber sempre mais. Pela estagiária e por aqueles que surgirão à sua frente, no papel de alunos. Pela estagiária, pensa-se já naquele que será o próximo passo neste incessante percurso de formação. E as ideias teimam em não escassear...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005), *Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa
- Aguiar e Silva, V.M. (2004), *Teoria e metodologia literárias*. Lisboa: Universidade Aberta
- Alarcão, I. (2000), *Professor – Investigador: Que sentido? Que formação?*, Cadernos de Formação de Professores, nº 1, pp, 21-30. Aveiro: ONAFOP
- Alarcão, I. (2007), *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora
- Amor, E. (2006), *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores
- Araújo, J. (2011), *Em busca da excelência*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores S.A.
- Arends, R. (2008), *Aprender a ensinar*, Espanha: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Barreira, A.; Moreira, M. (2004), *Pedagogia das competências. Da teoria à prática*. Porto: Edições ASA
- Bettelheim, B. (1984), *Psicanálise da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994), *Investigação qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Cabral, N. (2003), *Avaliação no ensino básico*. Porto: Porto Editora
- Caraça, B. J. (2010), *Conceitos fundamentais da Matemática (7ª Ed.)*. Lisboa: Gradiva-Publicações Lda
- Cavalcanti, J. (1999), *O jornal como proposta pedagógica*. Brasil: Paulus
- Cavalcanti, J. (2006), A criatividade no processo de humanização in *Saber (e) educar 11*
- Camps, A.; Colomer, T. (2002), *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Cardoso, J. R (2013), *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores

- Correia, S.; Paiva, J. e Merrienboer, J. (2012), *As novas tecnologias*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos
- Cortesão, L. (1998), *Escola, Sociedade que relação?*. Porto: Edições Afrontamento
- Costa, M. E (1995), “Um escola para todos”. *Revista Noesis*, 33, 38-43
- Costa, L., Lima N. e Pereira, R. (s.d.), *Princípios orientadores da formação de professores: s.e*
- Cunha, P.O. (1992), *Relação pedagógica baseada na autonomia. Reforma curricular – guia*. Lisboa: Texto Editores
- Cury, A. (2004), *Pais brilhantes, professores fascinantes – como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Editora Pergaminho
- DeBoer, G.E. (1991), *A history of ideas in science education*. New York: Teachers College Press
- Delors, Jacques *et. al.* (1998), *Educação - um tesouro a descobrir*, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora
- Diogo, F. (2010), *Desenvolvimento curricular*. Luanda: Plural Editores
- Estanqueiro, A. (2010), *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Estrela, A. (1994), *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores* (4.^a ed.). Porto: Porto Editora
- Fernandes, E. V. (1997), *Psicologia da Educação Escolar Moderna*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Ferreira, A.; Assunção, A. (2013), *Problematizar a educação: um testemunho na construção da profissionalidade*. *Saber & Educar*, 18, 60-67
- Fonseca, F.I. (1994), *Gramática e Pragmática - Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao ensino do Português*. Porto: Porto Editora
- Formosinho, J. (1985), *O Currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único*. In *O insucesso escolar em Questão, Cadernos de educadores de infância*. Braga: Universidade do Minho
- Formosinho, J. (2009), *Formação de professores – aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora
- Freire, P. (2001), *Educação e mudança*. São Paulo: Editora Terra e Paz

- Garcia Alonso, M. (1998), *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola – uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação* (Vol. 1). Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho
- Garnder, H. (1995), *Inteligências múltiplas*. Barcelona: Editorial Paidós
- Gérard, F.M.; Roegiers, X. (1998), *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora
- Grace, C.; Shores, E. (2001), *Manual de Portfólio, Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed
- Guinote, P. (2014), *Educação e Liberdade de Escolha*. Lisboa: Relógio D'Água Editores
- Hargreaves, A. (1998), *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill
- Leitão, A.; Alarcão, I. (2006), Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB, *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), pp. 51-84
- Lomas, C. (2006), *O valor das palavras*. Porto: Edições ASA
- Lopes, J.; Silva, S.H. (2010), *O professor faz a diferença*. Lidel - Edições Técnicas
- Lopes, J.B.; Cravino, J.P. e Silva, A.A. (2009), *Como promover práticas epistémicas na sala de aula – ferramenta de ajuda à mediação*. Vila Real: UTAD
- Loureiro, C.; Ribeiro, M. e Bastos, R. (2001), *Normas para o currículo e a avaliação em matemática escolar*. Lisboa: APM
- Machado, E.; Alves, M. e Gonçalves, F. (2011), *Observar e avaliar práticas docentes*. Porto: De Facto Editores
- Marques, R. (1983), *Mudar a escola. Novas práticas de ensino*. Lisboa: Livros Horizonte
- Mattoso, J. (2006), *A função social da História no mundo de hoje*. Lisboa: APH
- Menezes, I. (2007), *Participação cívica e política*. Porto: [Edição do Autor]
- Monteiro, A.R. (2008), *Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação*. Porto: Porto Editora
- Niza, S.; Nóvoa, A. (2012), *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China

- Östman, L.; Malena, L. e Lundqvist, E. (2005), *Teaching and learning in the Science classroom*. Suécia: University of Uppsala
- Paasche, C.; Gorril, L. e Strom, B. (2010), *As Crianças com Necessidades Especiais em Contextos de Educação de Infância*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. A. (2008), *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. A. (2014), *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora
- Palhares, P. (Coord.) (2004), *Elementos de Matemática para professores do Ensino Básico*. Lisboa: LIDEL
- Perrenoud, P. (2000), *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1999), *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed
- Proença, M.C. (1992), *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta
- Porlán, R.; Guerra, S. M. (1996), *Construtivismo e escola: em direção a um modelo de ensino e aprendizagem com base em pesquisa*. Sevilla
- Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (2008), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa : Gradiva.
- Reboul, O. (2000), *A filosofia da educação*. Lisboa: Edições 70
- Reis, C.; Lopes, M. e C., Ana (2011), *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Edições Almedina
- Robinson, K. (2011), *O elemento*. Porto: Porto Editora
- Rocha, F. (1988), *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Livraria Estante Editora
- Rodrigues, D. (2014), “Eu ensino. Tu aprendes?”. *A página da educação*, 203, 26-27
- Roldão, M.C. (1991), *Gostar de História, um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora
- Roldão M. C. (1999), *Gestão Curricular fundamentos e práticas*. ME
- Roldão, M.C. (2005), *Gestão do currículo e avaliação de competências* (3.ª ed.)
- Roldão, M.C. (2009), *Estratégias de ensino – o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão Lisboa: Editoria Presença

- Schön, D. (1992), *Formar professores como profissionais reflexivos*. Lisboa: Dom Quixote
- Sousa, J.M. (2000), *O professor como pessoa*. Porto: Edições ASA
- Stake, R. (2005), *Investigación con estudio de casos*, Tradução de ROc Filella, Madrid: Ediciones Morata
- Stein, M.K.; Smith, M.S. (1998), *Tarefas matemáticas como quadro para a reflexão: da investigação à prática*, *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(4), pp. 268-275
- Tyler, R.W. (1950), *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press
- Valero, A. L.; Fernández, E. (2008), *Lenguaje, cultura y discriminación*, Granada: Ediciones Mágina
- Vieira, F. (1993), *Supervisão – uma prática reflexiva na formação de professores*. Porto: Edições ASA
- Vieira, R.; Vieira, C. (2005), *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget
- Vilar, A.M. (2005), *Didáctica: questões gerais*. Porto: ESE
- Zabalza, M. (2000), *Planificação e desenvolvimento curricular na Escola*. Porto: Edições ASA

Legislação

- Decreto-Lei n.º 240/2001. Diário da República, 1ª série – N.º 201 – 30 de agosto de 2001
- Decreto-Lei n.º 3/2008. Diário da República, 1ª série — N.º 4 — 7 de janeiro de 2008
- Decreto-Lei nº107/2012. Diário da República, 1ª série — N.º 146 — 30 de julho de 2012

Documentos Institucionais

- Projeto Curricular de Escola (PEE) (2012/2015)* Porto
- Projeto Educativo de Escola (PEE) (2012/2015)* Porto
- Regulamento Interno (2009/2012)* Vila Nova de Gaia
- Plano Anual de Atividades (2012/2013)*, Vila Nova Gaia
- Projeto Educativo de Escola (PEE) (2010/2014)*, Vila Nova de Gaia