

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

**A escola a tempo inteiro – uma perspetiva dos Pais
e Encarregado de Educação**

Bruno André Ferreira Silva

Coimbra, 2017

Bruno André Ferreira Silva

A escola a tempo inteiro – uma perspetiva dos Pais e Encarregado de Educação

Relatório de Estágio em Mestrado em Ensino dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico,
apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra
para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor Luís Mota

Arguente: Prof^a Doutora Anabela Ramalho

Orientador: Prof.º Mestre José Miguel Sacramento

Data da realização da Prova Pública: 20 de julho de 2017

Trabalho realizado sob a orientação da Professor Mestre José Miguel Sacramento e
coorientado pelas Professoras Doutoradas Ana Maria Albuquerque, Maria da Conceição
Costa, Maria de Fátima Neves e pelo Professor Doutor Pedro Balaus.

Junho 2017

Aos meus heróis...

o meu pai Manuel, a minha mãe Helena e irmã Rita.

Obrigado

A problemática da escola a tempo inteiro – uma perspetiva dos Pais e Encarregados de Educação

Resumo: O presente relatório foi elaborado no âmbito das Unidades Curriculares da Prática Educativa de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, do curso de Mestrado em Ensinos do 1.º e 2.º Ciclos Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Coimbra. Este trabalho descreve o percurso enquanto estagiário, em ambos os ciclos de escolaridade, e apresenta um breve estudo realizado no local de estágio, sobre a perspetiva que os pais e encarregados de educação (PEE) têm da participação dos seus educandos nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1.º CEB.

Deste modo, o relatório encontra-se dividido em quatro partes. A primeira referente à componente investigativa, visa uma análise da evolução de medidas tomadas pelo Estado, de forma a haver uma Escola a Tempo Inteiro (ETI), respondendo assim às necessidades das famílias em manter os seus educandos na escola, durante o horário laboral. Neste sentido, foi realizado um pequeno estudo, junto dos PEE, procurando perceber a forma como estes avaliam as AEC e o impacto destas atividades, na aprendizagem dos seus educandos.

Na segunda parte é retratado o estágio efetuado em 1.º CEB, sendo apresentados as características da instituição e da turma, a fundamentação pedagógica das aulas lecionadas, os tipos de atividades desenvolvidas, a reflexão de todo este percurso e por fim as experiências-chave vivenciadas durante este percurso.

A terceira parte consiste no estágio efetuado em 2.º CEB, nas disciplinas de Português, Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal e Matemática. Em cada área é apresentada a fundamentação da prática e a respetiva reflexão deste estágio.

A quarta parte, é feita uma reflexão da iniciação à prática profissional.

Palavras-chave: Prática educativa, escola a tempo inteiro, Atividades de Enriquecimento Curricular, estágio, 1.º CEB, 2.º CEB.

The problematic of full-time school - perspective of parents and guardians

Abstract: The presente report has been elaborated in the scope of the Curricular Units of the Educational Practice 1st and 2nd Cycles of Basic Education, of the Master in Teaching the 1st and 2nd Cycles of Basic Education of a Superior Scholl of Education in Coimbra. This work describes the course as treinee in both schooling cycles and presents a brief study performed at the internship site, about the perspective that parets and guardians have the participation of their students in Curriculum Enrichment Activities in the 1st CBE.

Thus, the report is divided into four parts, the first part being the investigative componente for na analysis of the evolution of measures taked by the State in order to have a full time Scholl, thus responding to the needs of families to keep their students at school during working hours. In this sense, a small study has been done on parets and guardians, trying to perceive how they evaluate the Curriculum Enrichment Activities and what impact of this activities in the learning of their learners.

In the second part, the 1st CBE is described, with the characteristics of the instituion and the class, the pedagogical foudation of the classes taught , the types of activities developed, the reflexion of all this course and, finally, the key experiences lived during this course.

In the third part consists of the stage carried out in 2nd CEB, in the disciplines of Portuguese, Natural Sciences, History and Geography of Portugal and Mathematics. In Each area is presented the grouds of the practice and the respective reflection of this stage.

The four part is a reflection of initiation to professional practice

Keywords: Educational Practice, full time scholl, Curriculum Enrichment Activities, stage, 1st CEB, 2nd CEB.

Índice geral

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - COMPONENTE INVESTIGATIVA.....	5
1. AS NECESSIDADES DAS FAMÍLIAS E O ALARGAMENTO DAS FUNÇÕES DA ESCOLA PÚBLICA.....	7
1.1. Medidas de combate ao abandono escolar e exclusão social	8
1.2. A evolução da Escola a Tempo Inteiro em Portugal.....	10
1.3. A AEC em torno das necessidades das famílias	15
1.4. A organização das atividades extracurriculares.....	17
1.5. Da monodocência à pluridocência	18
2. ESTUDO EMPÍRICO: A ESCOLA A TEMPO INTEIRO – UMA PERSPETIVA DOS PEE.21	
2.1. Opções Metodológicas	21
2.2. Procedimentos.....	22
2.3. Apresentação, análise e interpretação de dados.....	23
2.4. Síntese conclusiva da investigação	38
CAPÍTULO II – INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	43
1. ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	45
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	47
2.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas	47
2.1.1. Meio envolvente	48
2.1.2. População escolar e recursos humanos	49
2.1.3. Relações interpessoais e organizacionais.....	49
2.1.4. Estruturas Físicas e Recursos Materiais.....	50
2.2. Caracterização da turma	52
2.2.1. População escolar, intervenientes e intencionalidades educativas	52
3. FUNDAMENTAÇÃO ORIENTADORA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	55

4. EXPERIÊNCIAS – CHAVE: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	63
4.1. Trabalhar em grupo na sala de aula.	63
4.2. Uso de novas tecnologias em sala de aula.....	68
5. REFLEXÃO EM TORNO DO MEU ITINERÁRIO	73
CAPÍTULO III – INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	77
1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO EM 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	79
1.1. Caracterização da instituição	80
1.2. Turmas	81
1.2.1. Turma do 5.º ano	81
1.2.2. Turma do 6.º ano	82
2. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	85
2.1. Português.....	85
2.1.1. Fundamentação das minhas práticas educativas	85
2.1.2. Reflexões sobre as práticas	89
2.2. Ciências da Natureza.....	93
2.2.1. Fundamentações das Práticas.....	93
2.2.2. Reflexões sobre as práticas	97
2.3. História e Geografia de Portugal	101
2.3.1. Fundamentação das práticas	101
2.3.2. Reflexão sobre as práticas	106
2.4. Matemática	110
2.4.1. Fundamentações da Prática.....	110
2.4.2. Reflexões da prática	119
PARTE IV – REFLEXÃO SOBRE A INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA EM 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
ANEXOS	133

Índice de abreviaturas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curriculares

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

ETI – Escola a Tempo Inteiro

HGP – História e Geografia de Portugal

LBSE – Lei de Base do Sistema Educativo

MKT – Domínios do Conhecimento Matemático para o Ensino

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEE – Pais e Encarregados de Educação

PEPT – Programa de Educação para Todos

PIPSE – Programa Interministerial do Promoção do Sucesso Escolar

PMCPEB – Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

PMCMEB – Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico

PTT – Professor Titular de Turma

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Relação de parentesco com o/a aluno/a

Gráfico 2 – Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação

Gráfico 3 – Frequência de deslocação à escola

Gráfico 4 – Frequência de comunicação entre os professores das AEC e EE

Gráfico 5 – Idas às reuniões promovidas pelos(as) professores do(a) seu/sua educando.

Gráfico 6 – Conhecimento do Projeto Educativo do Agrupamento

Gráfico 7 – Consideração das AEC na aprendizagem dos alunos.

Gráfico 8 – Consideração dos PEE sobre se as AEC comprometem o tempo de brincadeira do educando

Gráfico 9 – Os PEE consideram que os seus educandos gostam de participar nas AEC

Gráfico 10 – Os PEE consideram que a escola tem condições físicas para a realização das AEC

Gráfico 11 – Informação dos objetivos, conteúdos e horários das AEC

Gráfico 12 – Subcarga no horário dos educandos

Gráfico 13 – Frequência de outras atividades extra escola.

Gráfico 14 – O que os PEE pensam das AEC

Gráfico 15 – Avaliação dos PEE no Inglês

Gráfico 16 – Avaliação dos PEE na Educação Musical

Gráfico 17 – Avaliação dos PEE nas Exp. Artístico e Físico-Motor

Gráfico 18 – Impacto que o Inglês tem no educando

Gráfico 19 – Impacto que a Educação Musical tem no educando

Gráfico 20 – Impacto que a Exp. Artístico e Físico-Motor tem no educando

Índice de Figuras

Figura I – Domínios do Conhecimento Matemático para o Ensino (MKT) (Ball et al. 2008)

Figura II – Tarefa usando a reta numérica, distribuindo refrigerante contido em garrafas de três litros.

Figura III – Tarefa usando a reta numérica, distribuindo refrigerante contido em garrafas de três litros.

Figura IV – Tarefa para localizarem no plano cada ponto representativo do transporte.

Figura V – Tarefa para localizar no plano cada ponto representativo do transporte usando o referencial cartesiano.

Figura VI – exemplo de exercício

Índice de anexos

Anexo I – Questionário aos PEE

Anexo II – Carta à Diretora do Agrupamento de Escolas

Anexo III – imagem sobre atividade sobre o ciclo de vida do esquilo

Anexo IV – PowerPoint sobre processos de reprodução dos animais e a distinção dos animais ovíparos, de ovovivíparos e de vivíparos.

Anexo V – PowerPoint sobre a importância da biodiversidade vegetal, as ameaças ambientais e medidas de proteção, no planeta Terra.

Anexo VI – exemplo de um exercício do jogo “Desafio Final” em Ciências Naturais

Anexo VII – exemplo de um exercício do jogo “Desafio Final” em HGP

Introdução

Introdução

O presente relatório foi elaborado para a conclusão do Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Aqui será apresentada uma pequena componente investigativa que pretende perceber a opinião que os PEE têm das AEC, assim como são relatadas, de uma forma crítica e reflexiva, as experiências vivenciadas e adquiridas nas práticas educativas, sendo o estágio no 1.ºCEB realizado no primeiro semestre e no 2.º CEB, ocorrido no segundo semestre. Neste sentido, este documento apresenta quatro partes distintas.

A primeira constitui uma componente investigativa, que dá o título ao relatório, “A problemática da escola a tempo inteiro – uma perspetiva dos pais e encarregados de educação” e pretende mostrar a evolução legislativa e os consequentes programas implementados pelo Estado, desde publicação da Lei de Base do Sistema Educativo. Estes programas visavam o fortalecer o ensino elementar e corresponder à necessidade das famílias na guarda e supervisão dos seus educandos. Consequentemente, a escola alargou as suas funções, diversificando as suas atividades, ajustando o calendário e os horários às necessidades das famílias, numa perspetiva de enriquecimento curricular e garantia da igualdade de oportunidades

A escolha da componente investigativa resultou da intenção de perceber a perceção dos PEE sobre a qualidade e o impacto das AEC no sucesso dos alunos. Na recolha da informação foi realizado um inquérito por questionário, procurando perceber como os PEE valorizam as AEC, ao nível da formação académica, pessoal e social, dos seus educandos. O estudo também procurava saber a opinião destes sobre a qualidade dos técnicos, das atividades, da relação pedagógica, da adequação dos espaços e dos horários e da satisfação dos educandos. Pretende-se, também, perceber se os PEE consideram que as AEC têm um impacto positivo no educando, nomeadamente ao nível das aprendizagens, autonomia, participação, disciplina, resultados escolares e no futuro profissional. Assim, este relatório tenta dar um simples contributo para a problematização das AEC, enquanto medida de operacionalização das Escola a Tempo Inteiro.

Na segunda parte do relatório é apresentada a prática educativa desenvolvida no 1.º CEB, onde são partilhadas as experiências e atividades desenvolvidas neste ciclo. Ainda nesta parte, é efetuada uma reflexão sobre duas experiências-chave denominadas “Trabalhar em grupo na sala de aula” e “O uso as novas tecnologias em sala de aula”.

A terceira parte envolve a prática educativa no 2.º CEB, que envolveu quatro áreas curriculares, Português, Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal e Matemática. Em cada uma destes domínios é apresentada a fundamentação teórica da prática educativa e uma conseqüente reflexão.

Por fim, a quarta parte, são apresentadas as considerações finais, sintetizando e refletindo sobre as aprendizagens efetuadas ao longo deste percurso.

CAPÍTULO I - COMPONENTE INVESTIGATIVA
A problemática da escola a tempo inteiro – uma perspetiva dos PEE

1. As necessidades das famílias e o alargamento das funções da escola pública

Ao longo do tempo, a educação escolar vai-se tornando-se um direito consagrado a todos, havendo a necessidade de alargar para a escola a função de guarda e cuidado dos filhos, numa perspetiva de apoio à família. Com a necessidade de manter os filhos na escola, devido ao horário laboral dos Pais e Encarregados de Educação (PEE), a escola e a família, como refere Machado e Cruz (2014) “têm revelado, no decurso do processo de institucionalização da infância e da expansão da atividade escolar, um relacionamento e uma interdependência que se prendem com fatores diversos, primordialmente com questões de desencontros e desajustes entre os horários escolares dos filhos e os horários laborais dos pais e encarregados de educação” (p. 175).

A alteração da sociedade, principalmente com a entrada da mulher no mercado de trabalho, veio confrontar as famílias com a necessidade de encontrar alternativas à ocupação dos tempos não escolares dos seus educandos. Foi então necessário que a escola criasse condições para a custódia dos seus filhos, durante mais tempo.

Com publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986 (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), é concretizada a responsabilidade do Estado em promover a “democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de acesso, de uso e de sucesso escolar”. Assim, tendo em conta a igualdade de oportunidades no sucesso, a escola passa a ser a instituição educativa universal por onde todos devem passar, sendo o Estado o seu principal responsável e promotor.

Esta democratização traz novos desafios ao quotidiano da família, confrontando a necessidade de encontrar resposta aos tempos não escolares dos seus educandos. Surge então a necessidade da função da guarda e custódia na escola pública, com a ocupação dos alunos, na denominada Escola a tempo Inteiro (ETI), lançando novos desafios à organização do sistema educativo e alargar as finalidades da escola pública.

A perspetiva da ETI vem ao encontro de uma tendência europeia, nomeadamente a nível de financiamento, atividades disponíveis, entidades promotoras e horários. A organização está a cargo das escolas ou autarquias e o financiamento fica à responsabilidade das autarquias, no entanto, em alguns casos, os PEE, têm de ter uma contribuição financeira. As atividades disponíveis são de carácter lúdico-recreativo,

com a perspetiva de enriquecimento curricular, tais como atividades artístico-expressivas, apoio ao estudo e língua estrangeira (Machado & Cruz, 2014).

1.1. Medidas de combate ao abandono escolar e exclusão social

Com o alargamento da escolaridade obrigatória e a mudança da sociedade contemporânea a escola adaptou-se, ajudando as famílias com o aumentando o tempo de permanência das crianças nas escolas com atividades que proporcionem novos conhecimentos aos alunos. Esta forma de auxílio às famílias, a escola tomou várias medidas ao longo dos últimos anos, de forma a combater o insucesso escolar e proporcionar enriquecimento curricular aos alunos. Após a implementação da LBSE (1986), os governos elaboram diversos programas para promover o sucesso escolar. Uma dessas medidas foi a implementação do Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (P.I.P.S.E.), em funcionamento de 1987 a 1991. Constituiu-se como o primeiro programa de combate ao insucesso escolar, lançado por resolução do Conselho de Ministro. Este programa tinha como principal objetivo combater o problema do “insucesso escolar, melhorar a qualidade da educação e a eficácia do ensino, promovendo o sucesso educativo dos alunos, com especial relevo para os ciclos iniciais de escolaridade básica no país” (Brandão, 2015, p. 242). O programa, segundo Pires (1994) citado por Brandão (2015), desenvolveu várias ações, como “cuidados de alimentação, cuidados de saúde, educação pré-escolar, educação especial, apoio à família, ocupação de tempos livres, rede escola e transportes, material escolar, apoio pedagógico-didático, iniciação profissional ou pré profissionalizante”. Desencadeou, também outros pontos positivos como a “articulação de serviços, a mobilização e responsabilidade da comunidade, a inovação nos métodos e processos de ensino e a incremento na aprovação dos alunos. No entanto, houve aspetos negativos, como a resistência natural à mudança, recrutamento e manutenção dos recursos humanos, adaptação ao trabalho de grupo e implementação urgente do programa”. Este programa foi importante, sobretudo pela tomada de consciência do problema do insucesso escolar no país (p. 244).

Com a extinção do PIPSE, institui-se em 1991 o Programa de Educação Para Todos (PEPT)¹, no seguimento das Recomendações da Conferência Mundial sobre «Educação para Todos», realizado em Jomtien em março de 1990. Esta conferência teve como objetivo, alargar progressivamente a escolaridade até ao 9.º ano e dar acesso ao 12.º com sucesso, ao mesmo tempo preparar os jovens para o mercado de trabalho evitando assim a exclusão social. Este programa centra-se em alocar meios que aumentassem o tempo de permanência dos alunos na escolaridade obrigatória e garantir uma boa inserção no mercado de trabalho, evitando a exclusão social (Brandão, 2015, pp. 255-259).

Numa fase posterior outra medida para combater o abandono escolar e exclusão social, o TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária)², que pretende melhorar a qualidade educativa e promoção da inovação, ainda está em funcionamento e já conheceu várias fases e adaptações. O TEIP 1 criado em 1996 tinha quatro objetivos centrais, isto é, “melhorar o ambiente educativo e a qualidade das aprendizagens dos alunos, articulação da escolaridade obrigatória que aproxime os vários ciclos, criar condições que favoreçam a ligação «escola-vida ativa» e a interação do meio envolvente com a escola”. No ano letivo 2008/2009 é lançado o Segundo Programa³, o TEIP 2, que teve maior alargamento a agrupamentos escolares, principalmente as comunidades escolares mais carenciadas e como objetivos principais “a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos, a redução do abandono e insucesso escolar, a transição da escola para a vida ativa e a intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere”. Em 2012 o programa entra na terceira geração⁴, o TEIP 3. Este programa veio na sequência da implementação do TEIP 2 e pretende alargar a medida e reforçar a autonomia das escolas que, estando integradas em contextos particularmente desafiantes, devem ter possibilidades acrescidas para a implementação de projetos próprios, fortemente alicerçados em evidências e no conhecimento que detêm sobre as realidades locais. Tendo em conta o Despacho normativo n.º 20/2012, os principais

¹ Pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 16 de maio

² Projeto que surgiu com o Despacho n.º 147 – B/ME/96

³ Criado pelo Despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro

⁴ Criado pelo Despacho normativo n.º 20/2012

objetivos são “a melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos, o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo, a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa e a progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária.”.

O Programa TEIP tem fases e tempos de implementação distintos, alargando a vários Agrupamentos do país. Os objetivos passam pelo combate ao abandono escolar precoce e à indisciplina, a melhoria da qualidade de aprendizagens, pelo combate ao absentismo, à promoção da articulação entre escolas e a criar condições para uma transição qualificada da escola para a vida ativa.

1.2.A evolução da Escola a Tempo Inteiro em Portugal

A educação em Portugal tem apresentado mudanças constantemente, consequência das várias alterações políticas e curriculares, que têm originado diversas alterações causando abundância na legislação. Por isso tem sido difícil manter todos os atores da educação – alunos, pais, encarregados de educação e professores – atualizados.

Sempre houve uma preocupação desde a LBSE de 1986, em manter os alunos na escola, ocupando o tempo com diversas formações educativas, para desenvolver os alunos desde uma idade precoce. Inicialmente, a LBSE designa este tempo por “ocupação dos tempos livres e desporto escolar”, onde veio estabelecer um quadro geral para o sistema educativo, isto é, veio criar um “conjunto de meios pela qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”. Também é referido que é da responsabilidade do estado promover a “democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”, promovendo uma assim igualdade na educação de qualquer indivíduo.

Estas atividades curriculares, segundo o Artigo 48.º da LBSE, tinham como objetivos, nos diferentes níveis de ensino, visar o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e inserção dos educandos na

comunidade, complementadas por ações orientadas para formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres. As atividades de complemento curricular podem ter âmbito nacional, regional ou local e, nos últimos casos, ser de iniciativa de cada escola ou grupo de escolas, onde devem valorizar a participação e o envolvimento das crianças e dos jovens na sua organização, desenvolvimento e avaliação (Pires E. L., 1994). Especificamente a LBSE indica que, o desporto escolar visa a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos de condutas e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados.

Através do despacho n.º 141/ME/90, de 1 de setembro é aprovado o Modelo de Apoio à Organização das Atividades de Complemento Curricular, onde é referido que estas atividades devem desenvolver-se “predominantemente, para além do tempo lectivo dos alunos e que são de frequência facultativa”. Com isto fica definido uma distinção das áreas nucleares para as outras que são de frequência facultativa. Estas atividades de natureza lúdica, cultural e formativa, procuram proporcionar e facilitar a formação integral e a realização pessoal dos alunos, podendo ser de natureza desportiva, artística, tecnológica, de ações de solidariedade e voluntariado, de ligação da escola com o meio ou de desenvolvimento da dimensão europeia na educação.

Em Portugal, o conceito de “Escola a Tempo Inteiro” (ETI), foi introduzido na Região Autónoma da Madeira no ano de 1995/1996 de forma gradual a toda a região. No continente, através do Despacho n.º 14753/2005 (2ª série) de 24 de junho, que os alunos do 1.º CEB tiveram AEC, com a implementação no ano letivo de 2005/2006, do denominado Programa de Generalização do Ensino de Inglês para alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade. Esta medida veio colmatar algum atraso relativamente a outros países da União Europeia, no que diz respeito à formação e qualificação das futuras gerações. Então foi criada, de forma gratuita, o ensino do Inglês para os grupos referidos, podendo ainda beneficiar do Apoio ao Estudo. Pretendia-se com este programa manter os diversos estabelecimentos do 1.º CEB abertos, diariamente até às

17h30 e no mínimo de oito horas diárias, devendo os agrupamentos assegurar os recursos humanos necessários (Machado & Cruz, 2014).

Em 2006/2007, o Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho, veio estabelecer a generalização das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) a todos os alunos do 1.º CEB. O Programa tinha como finalidades principais a adaptação dos “tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino” uma vez que estes apoiam a família e “garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas”. Estas medidas permitiriam, como afirmam Santos, Oliveira e Festas (2011), melhorar o “desenvolvimento das crianças e conseqüentemente o sucesso escolar futuro”, possibilitando a reorganização do nível de “ensino na quase totalidade das escolas da rede pública do país, nomeadamente ao nível da carga horária – de cinco para sete horas – e da distribuição da mesma, com as atividades letivas a decorrer no chamado horário normal” (p. 59).

Pretendia-se oferecer atividades para que os alunos se desenvolvessem a nível global, ou seja, não só valorizassem o seu currículo académico mas também enriquecessem a nível social, dando-lhes oportunidade de contactar com atividades menos académicas, com a possibilidade de experienciarem atividades nas expressões ou no desenvolvimento físico e social. Como Moura, Vale e Martins (2012) assinalam “as AEC pretendem cumprir o duplo objetivo de garantir a todos os alunos do 1.º Ciclo, de forma gratuita, a oferta de aprendizagens enriquecedoras do currículo, ao mesmo tempo que se concretiza (...) promover a articulação entre o funcionamento da escola e a organização de respostas sociais no domínio do apoio às famílias” (p. 4).

Este projeto curricular para o 1.º CEB permitiu abranger uma oferta de acesso a todos, pois como refere Montenegro (2012), “se antes somente as famílias com maior remuneração podiam propiciar aos filhos atividades nos tempos livres, com as AEC qualquer família, independentemente do rendimento, tem essa oportunidade”. Por outro lado, como acrescenta a mesma autora, citando Pires (2007, p. 78) que “as AEC ampliam a oferta escolar para 8 horas diárias, em todas as escolas públicas do país, sustentando a ideia de Escola a Tempo Inteiro (ETI), que, directa ou indirectamente, se relaciona com a ocupação educativa dos alunos, de forma plena, ao longo do tempo escolar e no espaço escolar” (p. 6).

Com o alargamento do horário, devido à ocupação educativa dos alunos, a escola é desafiada a fazer alterações na sua organização diária, pois a escola deve manter o letivo curricular obrigatório e, por outro lado,

numa lógica de flexibilização, quer a “infiltração” de actividades de enriquecimento curricular (AEC), nos horários habitualmente ocupados pelas actividades lectivas obrigatórias, quer a “deslocação” (não assumida) das áreas artísticas e da educação física, da esfera curricular obrigatória, para a esfera do enriquecimento curricular (Pires C. , 2007, p. 79).

Introduzindo este ponto de vista, pode-se verificar a existência de uma “hiperescolarização”, isto é, que os alunos do 1.º CEB se mantenham a maior parte do tempo na escola, no caso dos alunos que escolham frequentar estas actividades de enriquecimento curricular, causando um impacto claro na formação pessoal e social da criança, pois passam pouco tempo em convívio com a família ou noutra meio que não o escolar (Cosme & Trindade, 2007, p. 18)

Este aumento do tempo de permanência na escola por parte dos alunos tem impacto na formação pessoal e social das crianças, apresentado no despacho n.º 12591/2006, referido por Cosme & Trindade (2007) vem aumentar o tempo de educação formal. No ponto 10, do referido despacho, consideram “que as «actividades de apoio ao estudo» e o «ensino do Inglês para os alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade» serem definidas como actividades de carácter obrigatório, no âmbito das actividades de enriquecimento curricular que têm lugar no programa de «Escola a Tempo Inteiro»”. No ponto 31, do mesmo despacho, afirma que compete aos professores titulares de turma “zelar pela supervisão pedagógica e acompanhamento da execução das actividades de animação e de apoio à família no âmbito da educação pré-escolar bem como de enriquecimento curricular no 1.º CEB”, levando a uma sobrecarga nos professores. No plano de comparticipação financeira delineado, contribui para que o «ensino do inglês» e o «ensino da música», sejam, a par da actividade física e desportiva, “duas das actividades mais valorizadas, o que quer devido ao perfil dos profissionais que o despacho configura como o mais adequado para o exercício de tais funções, quer devido à própria terminologia utilizada para designar essas áreas de intervenção”. Por sua vez a “designação professores, adotada no despacho, para se referir aos animadores das actividades de enriquecimento curricular

constitui mais um comprovativo do alargamento do tempo de educação formal” (p. 20 e 21).

A 26 de maio de 2008, o despacho n.º 14460 reforça o essencial do anterior, alargando a oferta a todos os alunos do 1.º Ciclo. Este normativo especifica as entidades que asseguram a componente de apoio à família no 1.º Ciclo e esclarece que é da competência dos professores titulares de turma a supervisão pedagogia e o acompanhamento da execução das AEC no 1.º Ciclo, para garantir a qualidade das atividades. Pretende também a frequência anual dos alunos, dependendo de uma inscrição, por parte dos encarregados de educação, assumindo estes um compromisso de honra de que os seus educandos frequentem as atividades de enriquecimento curricular até ao final do ano letivo (Machado & Cruz, 2014, p. 178).

Em 28 de junho de 2011, o Despacho n.º 8683 apresenta alterações ao Despacho de 2008 nomeadamente “ao nível da planificação articulação curricular”. A planificação deve envolver, obrigatoriamente os “educadores titulares de grupo, os professores titulares de turma e os departamentos curriculares e, na planificação das AEC, devem ser tidas em consideração as Orientações Programáticas bem como outras directrizes do ME”.

O Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 julho veio trazer um “reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino, designadamente nos planos pedagógicos e organizacional”.

Posteriormente, em 2014, através do Decreto Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro, conclui-se que o inglês tem sido um sucesso no desenvolvimento dos alunos, então deliberou-se que

“após experiência de procura da disciplina de inglês no 1.º Ciclo do ensino básico e face a um período em que a mesma não é obrigatória para todos os alunos deste ciclo, importa proceder a uma mudança curricular que assegure a todos os alunos do 1.º ciclo do ensino básico o estudo da língua inglesa inserida no currículo e com um grau de exigência apropriado, de forma uniforme, e com metas curriculares adequadas à progressão mais rápida nos ciclos subsequentes”.

Posto isto, o ensino do inglês passa a ser realizado a título obrigatório durante sete anos consecutivos, iniciando obrigatoriamente no 3.º ano de escolaridade, com o objetivo de “atingir um domínio mais exigente e mais harmonizado”. Pode-se verificar

através, desta obrigatoriedade do ensino do inglês neste ciclo para o ano 2015/2016, o reforço da ideia de “progressiva passagem do modelo de monodocência ao modelo de monodocência coadjuvada” verificada cada vez mais no 1.º CEB, pois existe a necessidade de criar um novo grupo de recrutamento de professores de inglês para este Ciclo (Vale & Mouraz, 2014, p. 98).

No despacho n.º 14753/2015 (2ª série) de 24 de junho, onde se preconiza um desenvolvimento no ensino precoce da língua estrangeira (inglês) para os alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade, através da elevação do nível de formação e qualificação das futuras gerações e se declara que o “1.º ciclo do ensino básico deve ser considerado essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, de acordo com o quadro europeu comum de referência, bem como elemento fundamental de cidadania, enquanto desenvolvimento precoce de competências, no quadro da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia”. Assim os referidos alunos passam a ter a oportunidade do ensino do Inglês de forma gratuita.

1.3.A AEC em torno das necessidades das famílias

A criação das AEC veio responder a uma necessidade das famílias que, devido aos tempos laborais, muitas vezes incompatíveis com os horários escolares, não conseguem assegurar a guarda dos seus educandos, muitas vezes são deixados a familiares próximos ou em centros de tempos livres. Neste sentido as escolas, hoje em dia, são chamadas a assumir um papel mais amplo na sociedade contemporânea.

Como indica Cosme e Trindade (2007), o projeto da «Escola a Tempo Inteiro» apresenta uma prestação de serviço às necessidades das famílias, onde afirmam que “a credibilização da Escola Pública é o primeiro argumento a ser invocado, já que a prestação de um serviço que corresponde às necessidades com que, hoje, se confrontam muitas das famílias portuguesas é, de facto, uma medida tao desejada quando socialmente pertinente.” Por outro lado defendem que este projeto cria uma igualdade social e de oportunidade das crianças terem acesso ao vasto leque de atividades e experiências educativas, que, sem a escola não teriam esse benefício. Os mesmos autores indicam que “... pode permitir abrir portas a uma política de equidade social, se contribuir para que aquelas meninas e meninos, provenientes de meios

sociais economicamente mais carenciados, possam beneficiar de uma conjunto de experiencias educativas que, de outro modo, não podem usufruir”. Por outro lado valorizam também “a dimensão educativa da iniciativa, sobretudo se esta favorecer a implementação de intervenções educacionais mais ricas e abrangente e, deste modo, garantir que a escola se contrua como espaço capaz de contribuir para a democratização cultural da sociedade em que nos inserimos” (p. 14 e 15).

Também os encarregados de educação e, de acordo com Santos, Oliveira & Festas (2011) verificaram, em certos casos, que os seus educandos permanecessem em determinadas atividades, mesmo sem terem essa necessidade, pois eles “manifestavam esse desejo” e tinham a percepção que “aquele tempo era também de escola, era também de ensino” (p. 58).

A urgência destas medidas correspondia, de acordo com Cosme & Trindade (2007), a duas necessidades principais. Uma das delas é a guarda dos filhos durante o tempo laboral dos encarregados de educação, por outro lado dar oportunidade a todas as crianças de usufruir todas as atividades disponíveis

... em primeiro lugar, a uma necessidade de muitas famílias portuguesas que, assim, viam resolvido o problema da guarda dos filhos, durante o período laboral dos respetivos encarregados de educação. Em segundo lugar (...) a assunção de responsabilidades, por parte do Ministério da Educação, num domínio que tinha estado entrega à boa vontade politica manifestada por algumas autarquias, o que fazia com que só algumas crianças portuguesas beneficiassem de um investimento que, em boa verdade, todas deveriam poder usufruir” (pp. 19-22).

Na mesma linha de pensamento Santos, Oliveira & Festas (2011), indicam que as AEC vieram

“fazer face às dificuldades das famílias em assegurar o acompanhamento dos seus educandos, este programa teve (e tem) por isso, o apoio de quase incondicional dos pais, que vêm nele uma solução pouco dispendiosa, senão gratuita, para um período de tempo que, sendo “terra de ninguém”, era assegurado por Centros de Actividades de Tempos Livres, nem sempre acessíveis, nem sempre de qualidade garantida.” (p. 58).

Neste sentido, Cosme & Trindade (2007) defendem, que para garantir o funcionamento das atividades, há a necessidade de ter, em contexto formal, “um espaço educacional vocacionado para promover a apropriação de um dado património cultural”. No caso de contextos educativos não formais “são as experiencias pessoais

e sociais, bem como as vivências significativas e mobilizadoras que justificam a sua existência e importância no âmbito das sociedades contemporâneas” (p. 23).

Também um estudo de Matthews et.al. (2009), referido por Machado & Cruz (2014, p. 179) veio destacar a satisfação das famílias e das crianças, pois consegue uma cobertura considerável do território nacional, ao nível da oferta de atividade e participação dos alunos.

A escola tem um papel fundamental para proporcionar ambientes e experiências, sejam elas dentro ou fora da escola, para que os seus alunos aprendam, com as suas experiências as finalidades curriculares. As experiências pessoais e sociais dos alunos deve ter a “participação e o envolvimento das crianças na construção de produtos culturais que se partilham pode constituir uma invariante a valorizar, desde que se reconheça que esse processo, no caso dos contextos educativos não-formais, é mais contingente porque também é mais dependente da vontade dos atores e das vicissitudes dos projetos das relações que se estabelecem a propósito e em função dos mesmos.” (Cosme & Trindade, 2007, pp. 23, 25).

A escola deve ter sempre em atenção os interesses dos seus atores, articulando com os currículos formais a cumprir. Essas intenções educativas dependem da forma como os programas de estudos se relacionam com os diferentes ciclos de aprendizagem ou uma determinada organização e gestão de trabalho, da forma como se promovem os projetos pontuais. Tudo isso depende das intenções dos atores diretamente implicados nas ações e nos projetos que aí se desenvolvem.

1.4.A organização das atividades extracurriculares

A oferta das atividades a desenvolver abrange as atividades de implementação obrigatória indicando a portaria n.º 644-A/2015 que a escola deve manter-se aberta “sem prejuízo da normal duração semanal e diária das atividades (...) curriculares no 1.º ciclo do ensino básico, os estabelecimentos mantêm-se abertos, pelo menos, até às 17 horas e 30 minutos e por um período mínimo de oito horas diárias”.

Posto isto, o alargamento do tempo de educação formal levou a que se aplicasse tempos mínimos “para que, nos primeiros anos de escolaridade, as vinte e cinco horas lectivas de trabalho semanal sejam orientadas para o reforço dos saberes básicos e para

o desenvolvimento das competências essenciais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio”, com refere o despacho n.º 19575/2006. A sua distribuição foi alterada pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho em que do total das 25 horas letivas previstas, o português e a matemática têm ambas, no mínimo 7 horas letivas de trabalho semanal. As restantes áreas disciplinares são distribuídas pelas 11 horas semanais. As áreas não disciplinares devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluída uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação e constar explicitamente no plano de turma.

As alterações deste modelo de escola no 1.º CEB vieram, para além do reforço social já referido, trazer uma mudança na administração e deste ciclo do Ensino Básico. No entanto como reforça Vale & Mouraz (2014), é “sobretudo da alteração do regime do docente”. A evolução das AEC levou a que houvesse uma maior colaboração entre os docentes titulares de turma e os docentes das AEC. Nesse sentido esta alteração “pode ser considerada um marco significativo no dismantelar do regime de monodocência, apanágio do 1.º CEB, e na substituição por um regime de monodocência coadjuvada” (p. 97).

Podemos concluir que a toda organização escolar, “a gestão do currículo e a organização pedagógica do tempo, do espaço, dos ritmos de aprendizagem, da disciplina da sala de aula, dos intervalos e dos recreios e até do currículo informal passaram a ser da responsabilidade coletiva da escola” isto é todos os intervenientes escolares têm uma responsabilidade na organização da mesma. (Vale & Mouraz, 2014, p. 99)

1.5. Da monodocência à pluridocência

A AEC no 1.º CEB tem implicações para toda a comunidade escolar, os alunos têm mais tempo de permanência no espaço escolar, o tempo curricular mais dividido, tendo atividades que antes só eram facultativas. Os professores titulares de turma (PTT) veem o seu tempo de componente não letiva aumentar, assim como o tempo de permanência na escola, resultado do aumento das atividades curricular dos alunos. A escola também sofre alterações na sua gestão, nomeadamente com a entrada de novos

agentes que requerem um reajuste de recursos humanos do pessoal não docente, de materiais e equipamentos.

Esta implementação das AEC veio extinguir a tradicional cultura do “ensino primário”, onde o PTT assumia a total responsabilidade por toda a atividade educativa do aluno, havendo então a necessidade de mudanças nos domínios organizacionais, curricular e pedagógico. Com o alargamento do horário de permanência dos alunos na escola, segundo Machado & Cruz (2014), os PTT necessitam de “partilharem os alunos, o tempo e o espaço com outros agentes das AEC, introduzir no 1.ºCEB maior fragmentação do horário de permanência na escola” de todos os agentes educativos. O currículo é ampliado, com a introdução da língua estrangeira e proporcionadas condições para as áreas de expressão, envolvendo “a articulação curricular horizontal e vertical no sentido de complementaridade e aprofundamento” das áreas curriculares. No domínio pedagógico, os PTT não são responsabilizados por todo o processo educativo dos alunos, havendo a necessidade de partilha da sala de aula, equipamentos e materiais, levando a uma “articulação e integração curricular” (pp. 182, 183).

Estas alterações fizeram com que o docente generalista do 1.º CEB passe a conviver e interagir com outros docentes que têm o mesmo grupo de alunos, fazendo com que o tempo de permanência na escola seja alargada e o acompanhamento dos alunos seja compartilhado com outros profissionais, para que toda a informação escolar generalizada deles seja conhecido. Apesar de partilhar o percurso escolar dos alunos, o PTT tem a responsabilidade de supervisionar pedagogicamente e acompanhar as atividades das AEC. Apesar das dificuldades as AEC possibilitaram uma nova dinâmica de trabalho a nível pedagógico, nomeadamente na articulação do currículo, podendo partilhar informações generalizadas sobre os alunos.

Pode-se verificar que algumas das mudanças, com a implementação das AEC trouxeram um trabalho menos autónomo aos PTT, uma vez que partilham os alunos com outros professores e, para conhecerem o desenvolvimento dos alunos, necessitam de partilhar e receber informação dos colegas. Também ao nível da organização escolar, surgem diversas adaptações administrativas e físicas, nomeadamente, na organização do currículo, dos horários e recursos humanos, assim como na adaptação dos espaços escolares às atividades que as AEC oferecem aos alunos.

2. Estudo empírico: A escola a tempo inteiro – uma perspetiva dos PEE

2.1. Opções Metodológicas

Tendo em conta a pertinência da importância da Escola a Tempo Inteiro na prestação de um serviço, face às necessidades das famílias, foi indagada a opinião dos PEE dos alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade do local de estágio, acerca da perceção destes sobre o impacto das AEC nos seus educandos, considerando diferentes domínios.

Este estudo teve como principais objetivos, perceber a perspetiva que os PEE, deste centro educativo, têm destas atividades e perceber se, na opinião destes, as AEC têm influência no sucesso educativo dos seus educandos. Nesse sentido procurou-se recolher informação de forma contextualizada, tendo optado por realizar um estudo de caso. Para Michelle Lessard-Hébert (1996) o estudo de caso “designa um estudo aprofundado de um caso particular, sem que haja necessariamente intervenção do investigador (...) tem por fim a exploração, a descrição, ou a avaliação da situação de um indivíduo, de um grupo ou de uma organização” (p. 78).

Da mesma forma, Ponte (2006) considera que um estudo de caso pretende conhecer uma entidade ou algo do interesse do pesquisador e tem como objetivo

compreender em profundidade o «como» e os «porquês» dessa entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias nomeadamente nos aspetos que interessam ao pesquisador. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõem ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (p. 2).

Um estudo de caso pode ter como recurso, várias técnicas próprias da investigação qualitativa no processo de recolha de dados. Yin (2010) propõe três princípios para a recolha de dados, isto é “o uso de múltiplas fontes de evidência, a criação de um banco de dados do estudo de caso e manter o encadeamento das evidencias” (p. 127).

De forma aprofundar o estudo, foi realizado um inquérito por questionário, entregue aos PEE dos alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade no local de estágio. Este

método é uma “forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação”, uma vez que era difícil reunir e entrevistar todos os PEE para recolher a informação necessária (Bell, 2010, p. 118).

A realização do inquérito por questionário para o estudo de caso segundo Yin (2010) permite “que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como o desempenho escolar”. Este método de pesquisa contribui para o conhecimento de “fenómenos individuais, grupais, organizacionais, sociais e políticos”. Em todas estas situações surge o “desejo de entender os fenômenos sociais mais complexos” (p. 24).

2.2.Procedimentos

Para a realização deste estudo foram considerados os seguintes passos. Primeiramente, foi efetuada uma revisão da literatura da temática abordada e uma análise da evolução da legislação. De seguida procedeu-se à construção do instrumento utilizado na recolha de dados, tendo-se optado pelo inquérito por questionário (Anexo 1), seguindo-se um pedido por escrito à direção do Agrupamento e à diretora da escola do 1.º CEB para a sua aplicação (anexo 2). Para a validação do questionário, foi realizado um estudo piloto a dez PEE, de outra escola do mesmo agrupamento, para verificar aspetos metodológicos e formais, se todas as questões eram compreendidas, se o questionário era demasiado longo, aborrecido ou difícil e verificar se as instruções estavam bem redigidas.

No final deste processo, aplicou-se o questionário aos PEE dos alunos do 3.º e 4.º anos da escola do 1.º CEB. Após uma semana procedeu-se à recolha dos questionários e fez-se o levantamento de dados em suporte digital, seguindo-se a apresentação, análise e discussão dos resultados. Para finalizar, realizou-se cruzamento dos dados com a revisão bibliográfica, para haver discussão dos dados e retirar as principais conclusões do estudo (Carmo & Ferreira , 1998).

2.3. Apresentação, análise e interpretação de dados

No estudo aqui apresentado, foram recolhidos 51 questionários num universo de 66 PEE dos alunos do 3.º e 4.º anos, no local onde se realizou o estágio numa escola do 1.º CEB da zona de Coimbra. Como referido anteriormente, este questionário pretende conhecer a perceção dos PEE sobre a importância das AEC e o impacto que estas têm nas aprendizagens dos seus educandos.

Em seguida são apresentadas as questões e analisados os resultados obtidos, procurando fazer uma discussão, confrontando com a literatura anteriormente apresentada. No final, será feita uma síntese conclusiva dos dados obtidos.

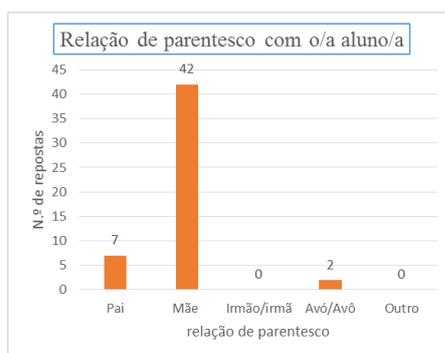


Gráfico 1 – Relação de parentesco com o/a aluno/a

A amostra era constituído por 42 mães, sete, pais e duas deles avós, como mostra o gráfico 1.

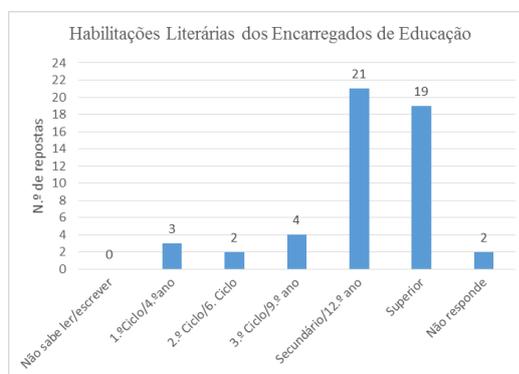


Gráfico 2 – Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação

A maioria dos encarregados de educação completou o ensino superior e ensino secundário, três deles o 1.º CEB/4.º ano, dois o 2.º CEB/6.º ano, quatro o 3.º CEB/9.º ano e dois não responderam, como indica o gráfico 2.

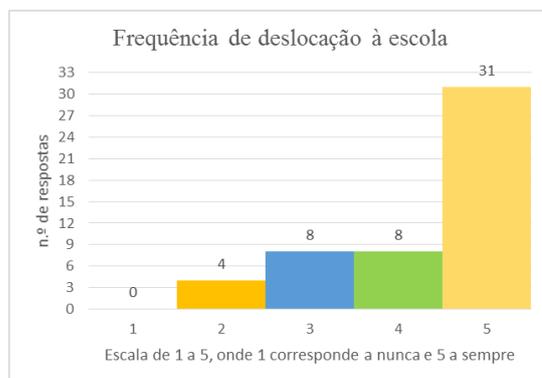


Gráfico 3 – Frequência de deslocação à escola

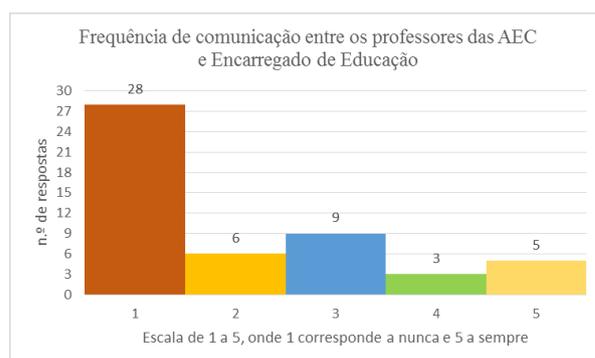


Gráfico 4 – Frequência de comunicação entre os professores das AEC e EE

Quando questionados sobre qual a frequência com que se deslocam à escola, a maioria indica que vai com bastante frequência (31), no entanto a comunicação entre os professores das AEC e o Encarregado de Educação é reduzida, isto é, 28 indicam que nunca há essa comunicação, apenas 5 dizem que têm sempre comunicação e os restantes a comunicação é feita esporadicamente (gráficos 3 e 4). Isto mostra que apesar da frequente deslocação dos PEE à escola, a comunicação com os professores das AEC raramente é praticada.



Gráfico 5 – Presença nas reuniões promovidas pelos(as) professores do(a) seu/sua educando.

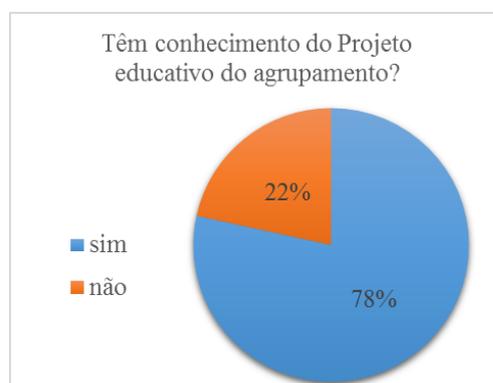


Gráfico 6 – Conhecimento do Projeto Educativo do Agrupamento

Quando questionados sobre a ida às reuniões, promovidas pelos professores dos seus educandos, 78% dos PEE afirmam participar. A mesma percentagem referiu que têm conhecimento do Projeto Educativo do agrupamento, onde se pode verificar que os PEE que têm o hábito de ir às reuniões promovidas pelos professores foram informados do Projeto Educativo do agrupamento (gráficos 5 e 6).

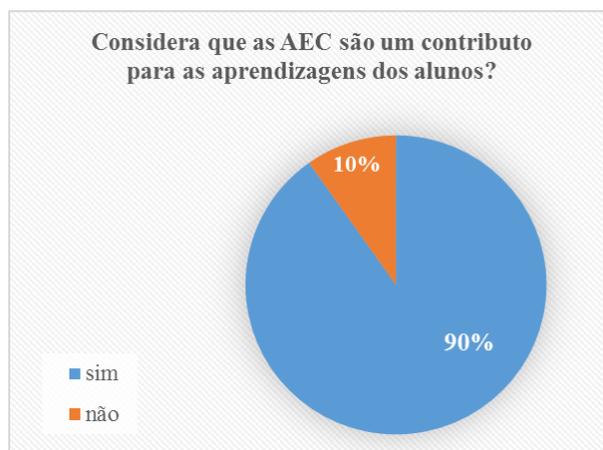


Gráfico 7 – Consideração das AEC na aprendizagem dos alunos.

Na questão sobre se os PEE consideram que as AEC contribuem para a melhoria das aprendizagens dos alunos, 90% consideram que contribuem para as aprendizagens dos alunos e apenas 10% não o considera (gráfico 7). Neste sentido, da leitura deste gráfico podemos inferir que os PEE consideram as AEC como uma boa oportunidade para os seus educandos adquirirem mais e diversificados conhecimentos. Sendo este um dos objetivos principais das AEC, conforme foi referido anteriormente por Mouraz, Vale e Martins (2012).



Gráfico 8 – As AEC comprometem o tempo de brincadeira dos educandos



Gráfico 9 – Gosto na participar nas AEC

A maior parte, 82% dos Encarregados de Educação, considera que as AEC não comprometem o tempo de brincadeira dos educandos e consideram também que os seus educandos gostam de participar, como apresentam os gráficos 8 e 9 respetivamente. Estes gráficos mostram que os PEE veem as AEC como um período de aprendizagem e que, por outro lado, os seus educandos têm tempo suficiente para brincar. O valor obtido é idêntico ao resultado no relatório sobre a Avaliação do Programa de AEC (Fialho, 2013, p. 164) no 1.º CEB (2013), sobre a opinião dos alunos sobre a “satisfação com as AEC da tua escola”, onde, 86,7% dos alunos indicam que estão satisfeitos.



Gráfico 10 – Condições físicas para a realização das AEC

Relativamente às condições físicas que a escola tem para a realização das AEC, 61% dos PEE considera que a escola tem as condições necessárias e 39% considera que essas condições não apresenta as condições necessárias, como se pode inferir da leitura do gráfico 10.

O espaço formal mais usado para o ensino do Inglês, Educação Musical e Expressão Artística é a sala de aula, onde os alunos passam a maior parte do tempo da componente letiva. Apesar de não existir nenhum pavilhão gimnodesportivo para a prática de atividades físicas na escola, nem nenhuma sala específica para as AEC de expressões, o gráfico mostra que os PEE consideram que a escola tem as condições físicas necessárias para a realização das AEC. No entanto, se verificarmos o gráfico 17 (Avaliação dos PEE nas Exp. Artístico e Físico-Motor), o valor mais baixo obtido tem a ver com a avaliação do espaço para a prática de atividades físicas, levando a crer que os PEE estão cientes da falta de condições para estas atividades. Apesar de a escola não ter espaços próprios para realização das AEC, comparando os resultados deste inquérito, com o relatório sobre “Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico” (Fialho (coord.), et al., 2013, p. 86 e 87), quando os técnicos das AEC e da direção do agrupamento foram questionados sobre se “consideram os espaços (condições físicas) adequadas às diferentes atividades”, a maioria indicou que as escolas têm espaços adequados. Em síntese, pode-se verificar que os PEE, os técnicos das AEC e as direções, apesar de não haver as condições perfeitas para a realização das atividades em todas as escolas, de uma forma geral, estão satisfeitos com as condições físicas disponíveis para a lecionação das AEC.

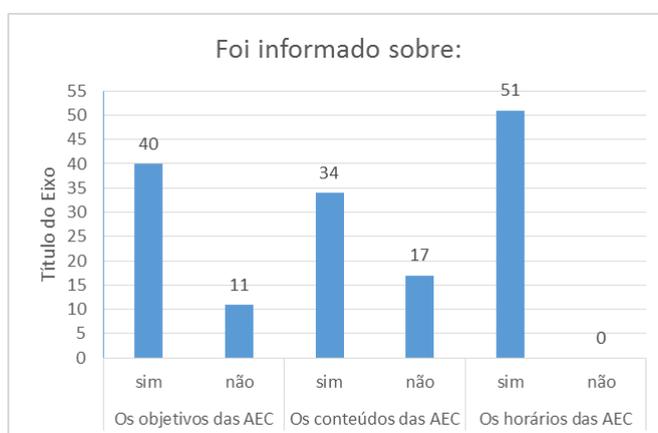


Gráfico 11 – Informação dos objetivos, conteúdos e horários das AEC

Sobre as informações dos objetivos, conteúdos e horários das AEC, da análise do gráfico 11, verifica-se que 40 PEE referem que foram informados dos objetivos, 11 indicam que não foram informados. Relativamente à informação dos conteúdos, 34 dos inquiridos foram informados e 17 indicam que não o foram e, por fim, a informação dos horários, todos os Encarregados de Educação indicam que foram informados dos horários das respetivas AEC. Em todas estas questões, a maioria dos PEE afirma ter conhecimento sobre o funcionamento das AEC, destacando-se a informação dos horários. Comparando com o relatório sobre “Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico” (Fialho (coord.), et al., 2013, p. 91) podemos confirmar também aí que a maioria dos PEE referiu que são informados dos horários das AEC. Por outro lado, também se pode confirmar que a maioria dos PEE não foi devidamente informada do funcionamento do programa das AEC, verificando assim que esta situação é comum em mais escolas.



Gráfico 12 – Sobrecarga no horário dos educandos

Quando questionados sobre a sobrecarga no horário dos alunos, 76% dos PEE não consideram ser uma sobrecarga e 24% deles consideram o contrário. Com estes resultados pode-se verificar que a maioria dos PEE acham que o tempo que passam na escola a terem as atividades, não tem impacto negativo nos educandos, isto é continuam a ter tempo para a vida quotidiana com a família. Pode-se fazer discutir este gráfico com os resultados obtidos nos gráficos 8 e 9 e confirmar que a maioria dos PEE consideram que continuam a ter tempo para brincar e que gostam de participar nas AEC, ou seja, não é uma sobrecarga.

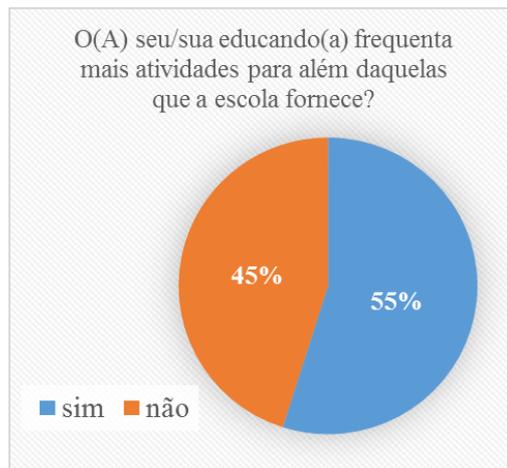


Gráfico 13 – Frequência de outras atividades extra escola.

Para além das atividades que têm na escola, 45% dos alunos frequenta mais atividades fora da escola, como desportos, música e outras atividades sociais, por outro lado 55% indicam que não frequentam mais nenhuma atividade. Com a informação do gráfico 13 pode-se averiguar que para os PEE, a escola continua a ser uma oportunidade para os alunos terem um leque mais abrangente de outras atividades.

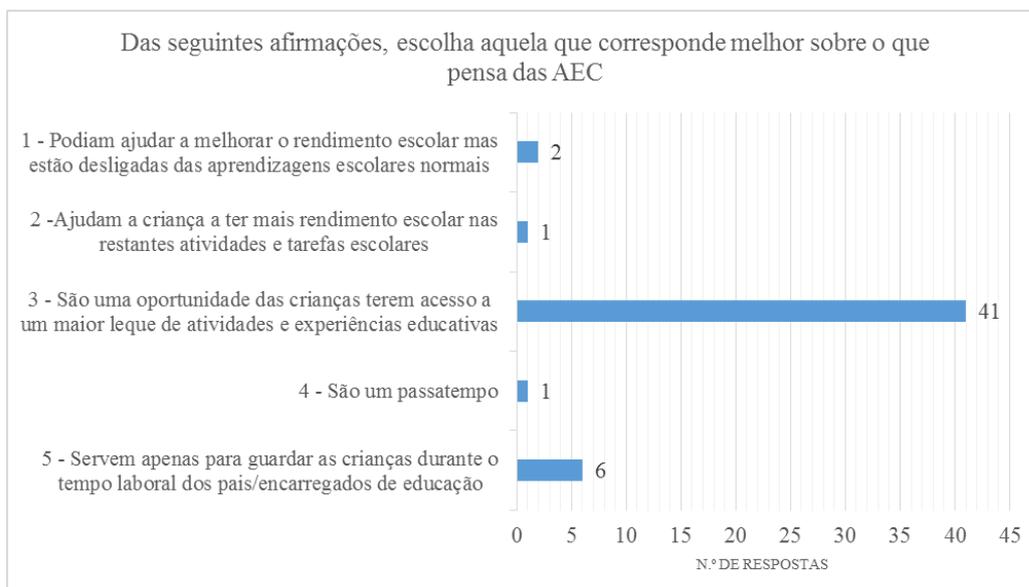


Gráfico 14 – O que os PEE pensam das AEC

Quando é pedido aos Encarregados de Educação uma opinião sobre o que pensam das funções das AEC, dentro das opções, “Podiam ajudar a melhorar o

rendimento escolar mas estão desligadas das aprendizagens escolares normais”; “Ajudam a criança a ter mais rendimento escolar nas restantes atividades e tarefas escolares”; “São uma oportunidade das crianças terem acesso a um maior leque de atividades e experiências educativas”; “São um passatempo”; “Servem apenas para guardar as crianças durante o tempo laboral dos pais/encarregados de educação” os resultados foram bastante esclarecedores. Conforme apresentado no gráfico 14, dos 51 PEE, 41 indicaram a terceira opção, 6 a quinta opção, 2 a primeira opção, 1 a segunda e 1 a quarta opção.

Através destes dados, podemos concluir que a maioria dos PEE (80,39% dos inquiridos) entende que as AEC são uma oportunidade para os seus educandos aprenderem e terem diferentes experiências educativas, mostrando a importância que estes atribuem às atividades na formação dos alunos. Estes resultados apresentam-se em linha com as conclusões do estudo apresentado no relatório sobre a Avaliação do Programa de AEC no 1.º CEB (2013), quando questionados sobre as “razões para frequência das AEC” e a “importância das AEC”, os resultados foram idênticos, sugerindo que a maioria dos PEE indicou que as AEC servem para “melhorar as aprendizagens do/a meu(minha) educando/a” e “contribuem para o desenvolvimento global da criança”, tendo obtido 21,8% e 20,7% dos resultados, respetivamente.

Avaliação das AEC por parte dos encarregados de educação

Nas questões em que os encarregados de educação avaliam as AEC foram realizadas questões fechadas qualificando-as seguindo uma escala de Likert que consiste “na apresentação de uma série de proposições, devendo o inquirido, em relação a cada uma dela, indicar uma de cinco posições” onde correspondem a 1 – muito fraco; 2 – fraco; 3 – razoável; 4 – bom; 5 – muito bom, para cada uma das variáveis referentes às AEC de ensino de Inglês, Educação Musical e Expressão Artística e Físico-Motor (Carmo & Ferreira, 1998, p. 142).

Na análise destas questões, importa referir que dos 9 dos 51 encarregados de educação, não responderam de forma válida às questões 15 e 16. Posto isto, foram retiradas esses encarregados de educação nestas questões. De forma a apresentar um

resultado geral da opinião dos PEE, foi calculado o valor médio de todos os questionários.

A análise dos resultados evidencia que os encarregados de educação manifestaram uma avaliação geral como “razoável” a “bom” em todos os indicadores, isto é os valores estão sempre acima do 3 – razoável e abaixo do 5 – muito bom.

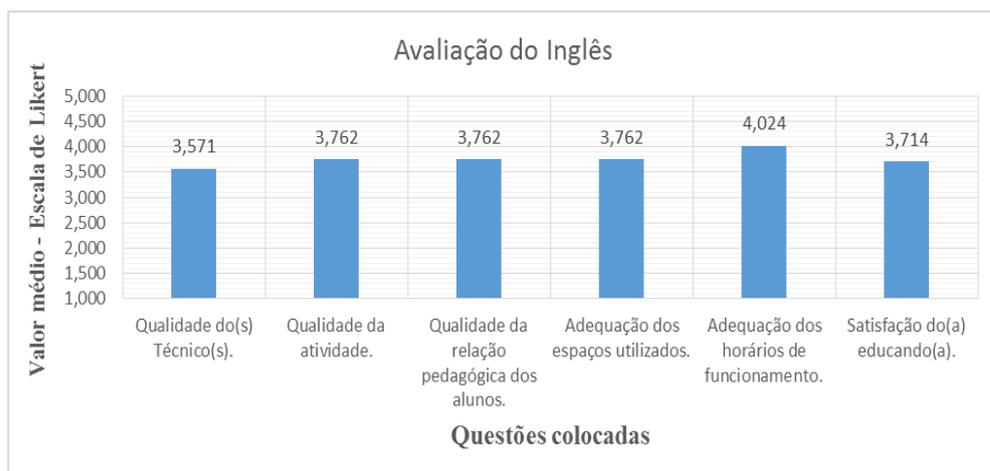


Gráfico 15 – Avaliação dos PEE no Inglês

Para a avaliação AEC Inglês, apresentada no gráfico 15, os valores variam entre o razoável e o bom. A qualidade dos técnicos apresenta o valor mais baixo (3,571), seguindo-se a qualidade das atividades, a qualidade da relação pedagógica dos alunos e a adequação dos espaços utilizados, com uma média de 3,762. A satisfação do(a) educando(a) tem o valor de 3,714 e por fim, a adequação dos horários de funcionamento, apresenta o maior valor de satisfação 4,024.

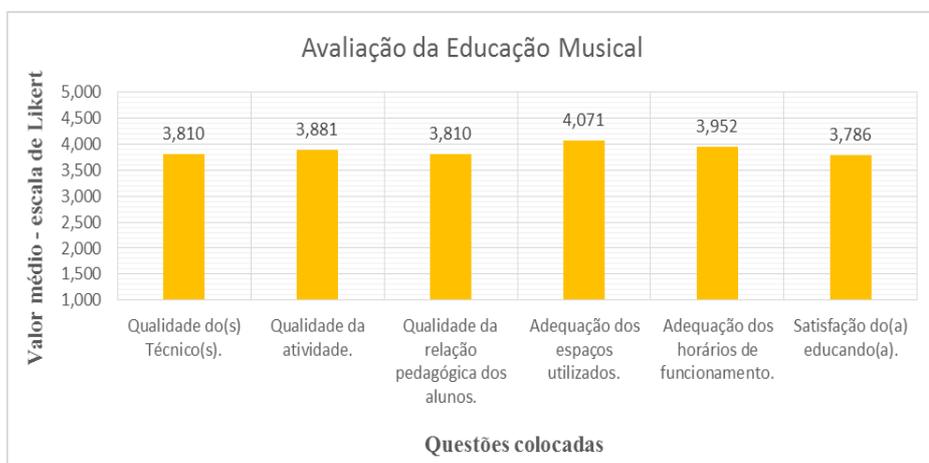


Gráfico 16 – Avaliação dos PEE na Educação Musical

Os PEE tendem a considerar a avaliação da AEC Educação Musical, apresentado pelo gráfico 16, apresentando valores que variam entre o razoável e o bom, sendo a satisfação do(a) educando(a) a que apresenta o valor mais baixo de 3,786. A qualidade do(s) técnico(s) e a qualidade da relação pedagógica dos alunos apresentam o valor médio de 3,810. Na qualidade das atividades apresenta um valor de 3,881, a adequação dos horários de funcionamento apresenta um valor médio de 3,952 e por fim a adequação dos espaços utilizados apresenta o valor mais elevado de 4,071.

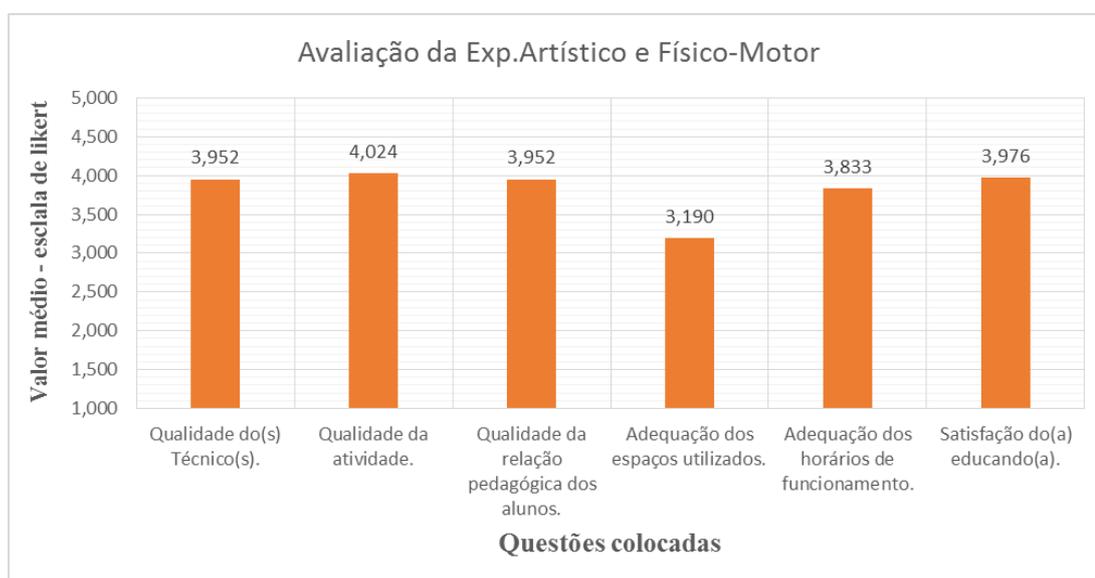


Gráfico 17 – Avaliação dos PEE nas Exp. Artístico e Físico-Motor

A avaliação da AEC Expressão Artístico e Físico-Motor apresentada pelo gráfico 17 encontram-se valores entre o razoável e o bom, sendo a adequação dos espaços utilizados o valor mais baixo 3,190. Na adequação dos horários de funcionamento é de o valor apresentado é de 3,833 onde a qualidade da relação pedagógica dos alunos e a qualidade dos técnicos apresenta o mesmo valor de 3,952. A satisfação dos educandos apresenta um valor de 3,976 e por fim o valor mais alto diz respeito à qualidade das atividades e apresenta o valor médio de 4,024.

Com os resultados obtidos nestes gráficos pode verificar-se que os encarregados de educação fazem uma avaliação onde os valores variam entre o “razoável” e o “bom” em todos os indicadores falados anteriormente, não tendo

nenhuma variação abaixo do razoável, concluindo-se que o nível de satisfação das AEC é bom, em todos os aspetos considerados.

Fazendo uma comparação com um estudo realizado no país em 2013, coordenado por Fialho (2013) evidencia que os PEE manifestam-se globalmente “satisfeitos com todos os indicadores”, no que diz respeito ao grau de satisfação com as AEC. Aquelos indicadores dizem respeito à qualidade dos técnicos, à qualidade das atividades, às aprendizagens dos alunos da relação pedagógica dos técnicos das AEC com os alunos, os materiais, os espaços, a relação dos técnicos com os pais e os horários de funcionamento. Nesse relatório, conclui-se que “os pais e encarregados de educação manifestam globalmente níveis de satisfação muito elevados em relação a diversos aspetos do funcionamento das AEC, designadamente o que tem a ver com a qualidade dos técnicos e das atividades com as aprendizagens dos alunos e com os horários de funcionamento” (p. 180).

Qual a influência que as AEC têm no Educando, na opinião dos PEE

Foram colocadas questões fechadas para saber a opinião dos PEE sobre a influência que as AEC têm no educando, nomeadamente a motivação das aprendizagens, a autonomia, a participação, a disciplina, os resultados escolares e o futuro profissional como se pode observar no gráfico 18 representado o Inglês, no gráfico 19 a Educação Musical e no gráfico 20 a Expressão Artístico e Físico-Motor. Assim da leitura dos gráficos os encarregados de educação fizeram uma avaliação, usando a mesma escala de Likert, tal como nas questões anteriores. Para apresentar os resultados foi calculada novamente, a média de todos os questionários para que assim se conseguisse fazer uma avaliação global da opinião de todos inquiridos.

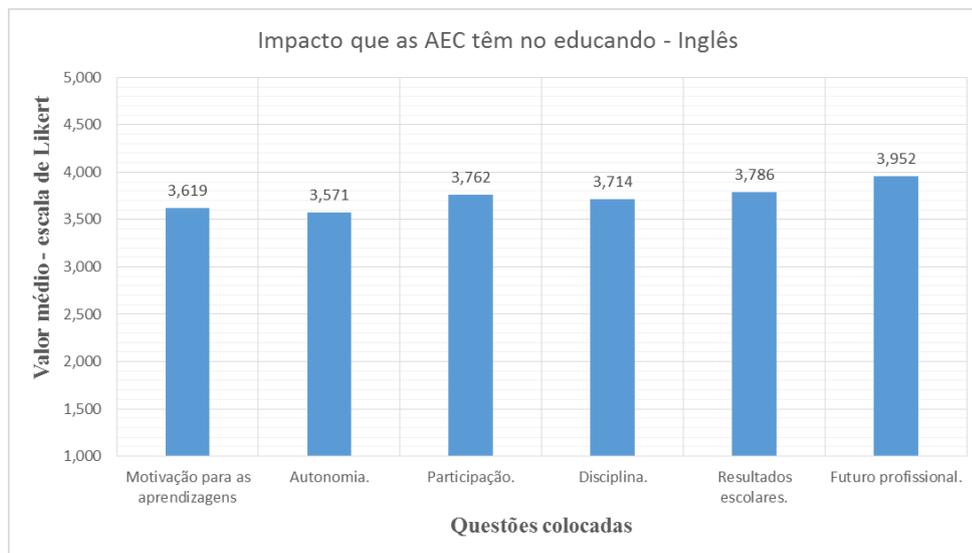


Gráfico 18 – Impacto que o Inglês tem no educando

Fazendo uma análise mais detalhada, no que diz respeito à AEC de Inglês, ao nível da ao nível do futuro profissional apresenta o valor mais elevado de 3,952. Em seguida o impacto dos resultados escolares apresentam o valor de 3,786 ao nível do impacto da participação apresenta o valor de 3,762 sendo o resultado de 3,714 o impacto disciplinar nas aulas. Por fim os valores mais baixos devem-se impacto da motivação para as aprendizagens e a autonomia apresentando os resultados de 3,619 e 3,571 respetivamente.

Podemos verificar que os PEE consideram que o Inglês apresenta maior impacto no futuro profissional, confirmando a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira. Apensar do valor da autonomia ser o mais baixo, pode-se dizer que de forma geral, os resultados confirmam que os PEE consideram que o Inglês é muito importante para o desempenho do seu educando na vida escolar e social.

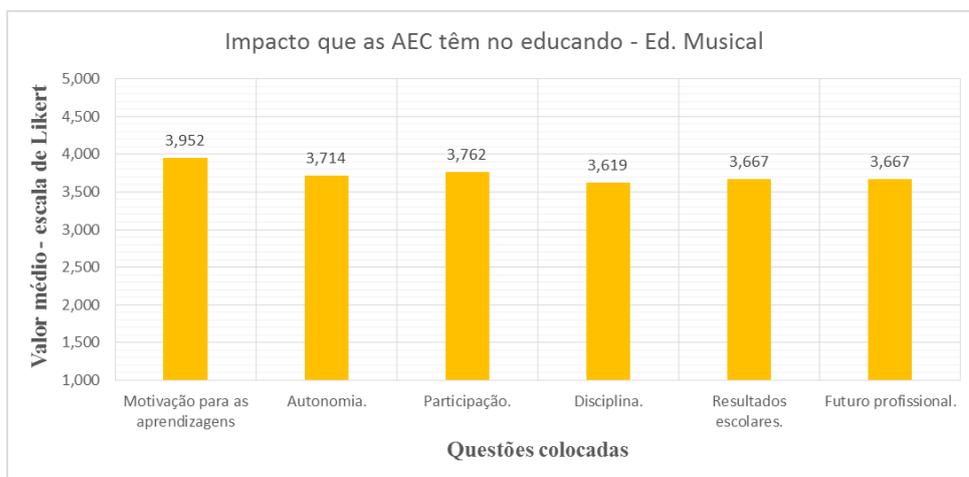


Gráfico 19 – Impacto que a Educação Musical tem no educando

O impacto que a AEC de Educação Musical têm nos educandos apresenta o resultado mais elevado é de 3,952 e diz respeito à motivação para as aprendizagens. A participação apresenta o valor de 3,762 e a autonomia apresenta o valor médio de 3,714. Por fim os valores sobre o impacto dos resultados escolares e ao futuro profissional apresentando os valores iguais (3.667) e o valor mais baixo deve-se ao nível disciplinar.

Neste gráfico podemos verificar que a maioria dos PEE indica que a Ed. Musical tem bastante influência na motivação das aprendizagens dos alunos assim como é considerada uma atividade importante para uma melhor participação nas aulas. Pode-se verificar que de uma forma conclusiva que os PEE consideram que a Ed. Musical tem impacto decisivo no educando nesta fase da vida escolar e social, principalmente ao nível da motivação para as aprendizagens.

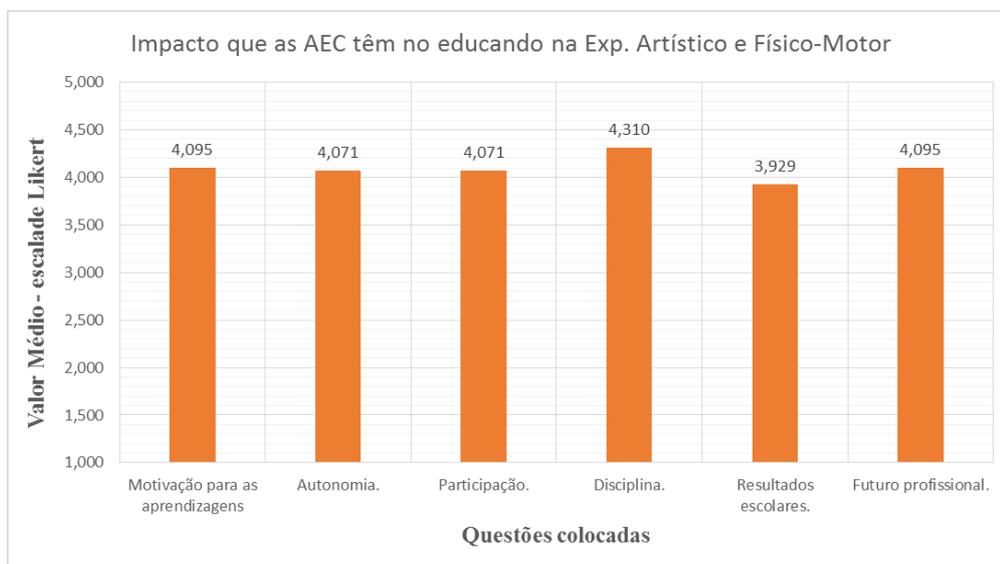


Gráfico 20 – Impacto que a Exp. Artístico e Físico-Motor tem no educando

No impacto que a AEC de Expressão Artístico e Físico-Motor, para os PEE apresentam o resultado mais elevado ao nível disciplinar, alcançando o valor médio mais elevado de 4,310 seguindo a motivação para as aprendizagens de 4,095. A autonomia e a participação apresentam o valor médio igual de 4,071 e a nível de motivação para os resultados escolares apresenta o valor de 3,929. Por fim o impacto no futuro profissional apresenta o valor mais baixo de 3,786.

Neste gráfico podemos verificar que a maioria dos PEE mostra que a Exp. Artístico e Físico-Motor é o que tem maior impacto ao nível disciplinar no educando. Esta situação pode-se dever ao rigor com que algumas atividades físicas têm de ser realizadas ou a organização com que são realizadas as diversas atividades. Este gráfico é o que apresenta os valores mais elevados de satisfação, mostrando que os PEE consideram que a Exp. Artístico e Físico-Motor tem bastante influência na vida escolar dos alunos e social, principalmente a nível disciplinar, na motivação para as aprendizagens e no futuro profissional.

. Os resultados obtidos em todas as questões sobre o impacto das AEC no educando apresentam-se entre o Razoável (3) e o Bom (4). Assim pode verificando-se que os PEE consideram estas atividades importantes na evolução da educação e participação escolar e social dos seus filhos.

2.4.Síntese conclusiva da investigação

A realização deste estudo pretendia verificar se os PEE consideram que a ETI é benéfica para os seus educandos, nomeadamente avaliando as AEC e saber qual o impacto que as AEC têm nos educandos.

Como forma de aprofundamento do estudo, foi realizado uma análise dos vários programas escolares, desde a LBSE (1986). Estas medidas governamentais tiveram como principais objetivos a promoção do sucesso escolar e a ajuda das famílias na educação dos seus educandos. Progressivamente, a escola procurou adaptar-se às necessidades das famílias, com o alargamento do horário escolar e ao desenvolvimento da criança, preconizando medidas de efetiva igualdade de oportunidades que foram operacionalizadas nas AEC, com a introdução de línguas estrangeiras, de atividades lúdicas-expressivas. De facto, os alunos passam mais tempo na escola, retirando algum tempo à brincadeira livre, mas, durante o período que estão na escola, todos têm oportunidade de desenvolver novas aprendizagens e realizar outras atividades, de forma forma voluntária mas universal.

No estudo realizado pode confirmar-se que os PEE, na sua maioria, consideram a participação das AEC contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Também podemos considerar que os PEE consideram que as AEC não retiram tempo de brincadeira dos seus educandos, apesar de estarem mais tempo na escola, concluindo então que têm tempo para brincar e tempo para aprender

Também se verifica que a maioria dos PEE conhece os objetivos, os conteúdos e, principalmente, os horários das AEC, mostrando interesse no que os seus educandos fazem durante as aulas das AEC. O facto de todos conhecerem o horário, mostra a importância que ele tem na organização diária da família, conjugando-o com o horário laboral.

Os PEE consideram que a escola tem condições físicas para a realização das AEC. Estes resultados foram um pouco surpreendentes, uma vez que não existem salas ou espaços próprias para a realização das AEC, nem existe a possibilidade de se deslocarem para as existentes na comunidade, nomeadamente nas atividades físico-motoras. No entanto, pode-se verificar que os PEE têm noção que os espaços para a realização das atividades de Expressão Artístico e Físico-Motor são limitados,

constituindo o resultado mais baixo do estudo. Pode-se retirar outras conclusões destes resultados, isto é, os PEE podem não ter conhecimento de outras escolas mais recentes e com outras condições ou os professores usarem eficazmente os meios disponíveis naquela escola.

Sobre a participação de outras atividades para além das que a escola dispõe, a maioria mostrou que têm apenas aquelas que a escola fornece. Isto vem mostrar a importância que a escola tem no desenvolvimento de outras atividades para além das disciplinas nucleares. Se não houvesse as AEC, a maioria não tinha possibilidade de realizar e conhecer outras atividades e, consecutivamente, desenvolver-se.

Pode deduzir-se ainda que os PEE consideram que as AEC melhoram o desenvolvimento intelectual e curricular do seu educando, pois houve uma larga maioria a indicar que são uma oportunidade para novas experiências educativas, isto é, abrange muitos mais conteúdos para além das disciplinas nucleares, permitindo novos conhecimentos, experiências e aprendizagens. Como as AEC surgiram com o objetivo de ampliar o acesso a outras oportunidades de aprendizagens dos alunos, podemos verificar que os PEE estão cientes da importância destas atividades têm para os seus educandos.

Quando os PEE foram questionados sobre a avaliação as AEC, os resultados obtidos ficaram sempre entre o “razoável” e o “bom”, concluindo que a participação dos alunos nestas diversas atividades servem para melhorar o seu desempenho na escola. Esta conclusão também é referida no estudo feito por Fialho (2013), quando os PEE foram questionados sobre a “importância que os pais atribuem às AEC”, sendo que a maioria optado as opções “muito importantes” e “importantes” (p. 179).

Os PEE de uma forma geral dão importância a todas as atividades disponíveis, dando maior destaque à adequação dos horários e à qualidade das atividades, considerando que o horário, após a PTT lecionar as disciplinas nucleares, é o adequado e que a qualidade das atividades que os educandos têm são boas, ou seja, os conteúdos são aprendidos. Esta avaliação que os PEE fazem das AEC pode-se dizer que é bastante positivo, pois consideram que os educandos gostam de participar nas diversas atividades e os horários são adequados para a realização dessas atividades, ajudando, de uma forma geral, os PEE na sua vida diária.

Ao nível da influência que as AEC têm no educando, os valores obtidos em todas as atividades são consideradas positivas, não dando destaque a nenhum impacto específico, isto é, os PEE consideram que todas as atividades são motivadoras, ajudando a melhorar a autonomia e participação ativa na escola, melhorando assim os resultados escolares de cada um.

Apesar de alguns constrangimentos que a escola tem a nível organizacional, como os meios físicos, humanos e financeiros, através deste estudo pode-se verificar que as AEC, de uma forma geral, são importantes para a organização da vida dos PEE e que consideram as atividades importantes para o desenvolvimento do seu educando. Esse tempo que os alunos estão na escola cria um impacto positivo, nomeadamente, em manter os alunos motivados na aprendizagem, a serem mais autónomos e disciplinados. É também uma oportunidade dos alunos conhecerem e realizar novas atividades garantindo uma igualdade social a todos, independentemente dos rendimentos familiares ou localização escolar.

Tendo uma visão mais crítica ETI, pode considerar-se que haja uma maior desmotivação para as aprendizagens essenciais, por parte dos alunos, uma vez que passam a maior parte do seu tempo na escola. Outra desvantagem é a transferência do “currículo escolar” para “contextos temporais” não letivos, passando a pertencer ao domínio curricular, isto é, algumas atividades serem desvalorizadas pelo PTT por acreditar que são desenvolvidas nas AEC e por fim, por serem de frequência facultativa devem evitar formas de coação na organização.

Durante este estudo foram consideradas algumas limitações, tais como a amostra ser constituída apenas por indivíduos de uma escola, isto é, o questionário ser realizado apenas a um público alvo (PEE). Este tema poderia ter sido realizado a outros públicos como professores ou aos alunos daquela escola ou de outras escolas de agrupamentos, obtendo outra perspetiva e outros resultados. Neste estudo foi apenas usada uma forma de recolha de informação, podendo utilizar outras como a entrevista aos vários públicos existentes (diretores de Agrupamento ou diretores das AEC, PEE, professores ou alunos).

Como balanço final, pode-se considerar que a implementação das AEC, para os PEE, é importante para a sua organização diária e é uma forma de manter os educandos na escola a aprender diversos conteúdos, que as disciplinas nucleares não

possibilitam enquanto os PEE estão nas suas atividades laborais. Por outro lado, a ETI veio trazer uma igualdade social a todos os alunos, possibilitando-os, independentemente da escola ou estrato social, de realizar as diversas atividades disponíveis. Pode-se afirmar então, como Machado e Cruz (2014) defendem, a implementação das AEC é uma “mais-valia para as famílias e alunos, tendo potenciado um enriquecimento do currículo com o ensino do Inglês e das áreas lúdico-expressivas e na articulação curricular que tem vindo a consolidar-se” (p. 189).

**CAPÍTULO II – INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO 1º
CICLO DO ENSINO BÁSICO**

1. Organização das atividades de Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nos cursos de formação de professores, o estágio permite que os alunos, futuros professores, compreendam o que envolve as práticas pedagógicas relacionadas com a escola, para que estes consigam estabelecer um equilíbrio entre a teoria, tida até ao momento, e a prática.

A iniciação à prática supervisionada no 1.º CEB surge no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa: Estágio 1.º CEB. Esta pretende desenvolver as competências profissionais preconizadas ao longo da formação, configurando uma maior responsabilidade e autonomia dos formandos nas práticas de ensino e de reflexão profissional, validando, numa fase de formação final, o desenvolvimento das competências profissionais.

Esta Unidade Curricular tem como principais objetivos, permitir ao formando que este observe e se desenvolva a nível profissional, ético e social, participando nas atividades da escola, identifique quadros teóricos que fundamentem a sua intervenção e se consciencialize do processo de construção de competências profissionais e pessoais em contexto real.

A Prática Educativa está estruturada numa parte teórica e numa parte prática. No que concerne à parte teórica, teve a duração de 90 horas, repartidas em seis horas durante 15 semanais. Relativamente à parte prática, o estágio, teve a duração dez horas de observação, durante três semanas e dez horas de intervenção, ao longo nove semanas.

O estágio iniciou-se com a observação das aulas da professora cooperante (professora titular de turma), que tinha como rotina, durante as primeiras horas do dia, focar-se na Matemática. Isto porque, na opinião desta, os alunos estão com maior motivação neste período do dia e, uma vez que esta área curricular necessita de ter raciocínios mais abstratos, dava-se essa prioridade. Após o intervalo da manhã, prosseguia-se com Português e por fim, durante a tarde dava-se ênfase ao Estudo do Meio. Estas rotinas podiam ser alteradas, consoante os conteúdos e necessidades dos alunos.

Uma vez que esta turma e a professora cooperante já trabalhavam juntos há alguns anos, as rotinas e regras de sala de aula estavam bem definidas e interiorizadas. As interações, isto é, esclarecimento de duvidadas, correções de exercícios interpelações, entre professor/alunos e alunos/professor eram quase sempre feitas de forma individualizada ou em grande grupo, não se privilegiando a interação entre pares.

A segunda fase do estágio, portanto a intervenção na Prática Educativa, foi realizada de forma intercalada, com mais dois colegas de estágio. O tempo da nossa intervenção foi aumentando de forma gradual. Durante as primeiras semanas um professor estagiário lecionava uma área curricular até ao intervalo, o outro lecionava outra área curricular até ao intervalo da manhã e, por fim, durante a tarde, intervinha o terceiro elemento. Ao longo dessas intervenções, cada um de nós ia intervindo cada vez mais tempo, culminando por, nas últimas semanas, cada um lecionar um dia completo.

No final de cada dia, reuníamos com a professora cooperante para partilhar informações pertinentes sobre a turma, nomeadamente as rotinas, algumas informações sobre os alunos, fazer o ponto de reflexão sobre o desempenho dos conteúdos programáticos e críticas construtivas para as nossas/minhas intervenções.

Estas sessões de reflexão foram vitais para melhorar a organização das aulas e aperfeiçoamento pessoal e profissional. A troca de experiências com um profissional com muitos anos de ensino, permitiu ter um melhor controlo da sala de aula, alcançando maior confiança perante a turma, assim como um contentamento no trabalho de preparação das aulas.

Na Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), com todos os estagiários da turma do Mestrado, foram realizadas reflexões dinamizadas pelo professor supervisor de estágio, onde era feita a avaliação da semana anterior, sendo que todos tinham oportunidade de partilhar as suas experiências, desafios e dúvidas, refletindo-se em conjunto no sentido de serem descobertas soluções adequadas e criativas para a prática educativa de cada um. Em suma estas interações serviram para melhorar as planificações e planos de aula por forma e conseguir ter aulas mais atrativas, isentas de erros científicos e metodologicamente mais corretas.

2. Caracterização do contexto de intervenção em 1.º Ciclo do Ensino Básico

A caracterização efectuada neste capítulo apresenta a primeira etapa do estágio, que inclui as três primeiras semanas de observação da turma e do contexto educativo, permitindo assim um melhor conhecimento da turma e do ambiente escolar e apresentam os seguintes níveis: o agrupamento, a escola, a turma e a sua organização pedagógica.

2.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas

O Agrupamento de Escolas está localizado na margem oeste do rio Mondego, onde se encontra, igualmente, a escola sede. É uma instituição de ensino público, que abrange a educação pré-escolar, o ensino básico e ensino secundário, tanto os cursos científicos-humanísticos, como profissionais. Esta zona está em grande desenvolvimento, tem bons acessos rodoviários e está rodeada por locais de alto valor patrimonial.

Este agrupamento tem as suas unidades de ensino localizadas nos arredores a oeste de Coimbra, compreendendo uma boa parte do concelho. Estas unidades de ensino são constituídas por oito Jardins de Infância, 11 escolas do Ensino Básico do 1.º Ciclo, duas escolas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e uma Escola Secundária.

Relativamente ao contexto socioeconómico, observam-se alguns contrastes, embora tenha havido uma melhoria das acessibilidades e um crescimento demográfico, urbanístico e comercial, ainda persistem algumas situações de carência socioeconómica. A população local ocupa-se, maioritariamente, no comércio, indústria e serviços.

No ano letivo de 2014/2015, o Agrupamento era frequentado por 2001 alunos, estando estes distribuídos por 213 no pré-escolar, 722 no 1.º ciclo, 230 no 2.º ciclo, 315 no 3.º ciclo e 522 no secundário.

Como recursos humanos, o Agrupamento tem 223 docentes, estando 174 no Quadro de Agrupamento, 40 no Quadro de Zona Pedagógica e nove contratados. Quanto ao pessoal não docente, o Agrupamento tem no seu quadro 83 elementos, três

técnicos superiores, um coordenador técnico, 17 assistentes técnicos, um encarregado operacional e 61 assistentes operacionais.

Abordando a intencionalidade educativa do Agrupamento, os seus princípios, valores, metas, estratégias e atividades, estes são regulados pelo Projeto Educativo e Regulamento Interno.

Nos domínios pedagógicos e educacional o Projeto Educativo orienta a vida do Agrupamento na criação de oportunidades de forma a atingir o sucesso escolar de todos os alunos. Assim, deve ser visto como um instrumento gerador de ações concentradas no que respeita à sua implementação e contribuir para a promoção do desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação, permitindo a consciencialização das dinâmicas produzidas no seu seio.

O Projeto Curricular do Agrupamento deve ser visto como um instrumento de gestão curricular que possibilite a adequação ao currículo definido ao nível nacional, das características e necessidades locais. A elaboração deste projeto compete aos órgãos de gestão e administração do Agrupamento em articulação com o Projeto Educativo e nele devem estar presentes os aspetos que se prendem com a organização e funcionamento do Agrupamento.

O Regulamento Interno é uma peça fundamental que diz respeito à administração, às relações pessoais e institucionais e às formas de organização e participação. Nele encontram-se todos os princípios e valores fundamentais de convivência, que representam um compromisso por parte de toda a comunidade educativa de aceitação e cumprimento dos mesmos.

2.1.1. Meio envolvente

A escola onde foi realizada a prática educativa situa-se no concelho de Coimbra, na freguesia de Santa Clara. Esta partilha o espaço envolvente com um Jardim de Infância. Está situada na periferia da cidade de Coimbra, proporcionando uma vida calma, num meio ambiente saudável, havendo alguma abundância de comércio, zonas habitacionais, património arquitetónico de importância local e nacional, como o Mosteiro de Santa Clara-a-Nova, Mosteiro de Santa Clara-a-Velha, Convento de S. Francisco, Portugal dos Pequenitos e Quinta das Lágrimas.

Os acessos rodoviários estão em bom estado de conservação e o serviço de transportes é assegurado pelos autocarros dos Serviços Municipalizados que fazem carreiras regulares ao longo do dia.

2.1.2. População escolar e recursos humanos

Na escola onde foi realizada a prática educativa, no ano letivo de 2014/2015, o número total de alunos era de 132, estando estes distribuídas por seis turmas. Duas turmas do 1.º ano, uma turma do 2.º ano, uma turma do 3.º ano e duas turmas com os 3.º e 4.º anos.

Quanto ao pessoal docente e não docente, a escola abarca seis professores titulares, uma professora de apoio educativo, uma psicóloga, duas assistentes operacionais e duas tarefeiras.

As famílias dos alunos, segundo o projeto curricular de turma, pertencem maioritariamente à classe média, com algumas exceções, havendo alguns alunos ajudados pelos serviços sociais. Na sala de aula não se refletem as discrepâncias económicas que apesar de poucas, existem.

2.1.3. Relações interpessoais e organizacionais

A relação entre professores pode ser considerada como harmoniosa e cooperante, onde havia, sempre que necessário a partilha de ideias, experiências e materiais.

As funcionárias sempre que solicitadas cooperam com os professores, seja na organização das rotinas em sala de aula, seja nas atividades escolares.

Os alunos têm respeito pelos funcionários da escola, conhecendo bem as regras de bom funcionamento da escola, nomeadamente no intervalo.

Os pais, representados por uma Associação de Pais, têm um papel ativo nas dinâmicas da escola, indo à escola/sala de aula e onde são, desde logo, convidados a ter um papel ativo nas sugestões/propostas a integrar no Plano de Turma.

A escola conta também, com a colaboração da Autarquia/Junta de Freguesia, nas diversas atividades realizadas.

Colaboram com a escola outras instituições que, pelas suas características, assumem um papel importante, destacando-se o Centro de Saúde, Biblioteca Municipal (Bibliomóvel), PSP (Escola Segura), Observatório Astronómico.

Pelo facto de existir um Jardim de Infância no espaço escolar, privilegia-se o contacto e o desenvolvimento de atividades comuns, nomeadamente as festivas. Também se pretende com isto uma integração das crianças do Jardim de Infância no 1.º CEB.

2.1.4. Estruturas Físicas e Recursos Materiais

O edifício onde foi realizado o estágio encontrava-se em bom estado de conservação, pois sofreu obras de remodelação no verão de 2013, no entanto continuam a ser necessárias algumas intervenções pontuais.

Este edifício é constituído por um bloco principal e um anexo. O bloco principal tem dois pequenos telheiros e um pátio descoberto. No rés-do-chão funcionava três salas de aula e existem instalações sanitários para crianças e adultos, uma pequena sala onde funciona o Apoio Educativo e/ou Educação Especial e que serve em simultâneo, de despensa e a “Casa das Caldeiras”. No primeiro piso, funcionam três salas de aulas e há outras duas salas (gabinete da professora responsável de estabelecimento e gabinete do pessoal não docente). As salas têm boa iluminação natural e aquecimento adequado. Por fim, nas traseiras do edifício situa-se o Jardim de Infância.

Em relação ao mobiliário, existem mesas e cadeiras adequadas à faixa etária dos alunos e encontram-se a maioria em bom estado de conservação.

O material didático existente é diversificado, isto é, têm disponíveis mapas, globos, caixa métrica, balanças, pesos e medidas de capacidade e material da “Ciência Viva”. Os recursos tecnológicos presentes na escola comportava oito computadores (distribuídos pelas salas de aula e gabinetes), ligados à internet e impressoras, dois projetores de multimédia e duas fotocopiadoras. Encontravam-se disponíveis duas televisões, um leitor de DVD e um rádio com leitor de CDs.

Nas AEC, nomeadamente em Expressão Física e Motora, quando chove, as condições não são as melhores, pois não existe nenhum local para realizar as atividades práticas. As restantes AEC funcionavam nas respetivas salas de aulas.

2.2. Caracterização da turma

2.2.1. População escolar, intervenientes e intencionalidades educativas

A turma onde se realizou a prática educativa era constituída por 23 alunos, 13 do sexo feminino e dez do sexo masculino, do 3.º ano de escolaridade, sem nenhum caso de retenção.

Segundo o Projeto Curricular de Turma, a maioria dos alunos era de classe média, havendo alguns de classe média baixa.

A turma, composta por alunos cujo nível de aprendizagem global era bom, não apresentavam grandes discrepâncias dentro do grupo. Mesmo assim, a turma tinha dois alunos com dislexia, e outros dois que apresentavam hiperatividade com défice de concentração. Um Plano de Acompanhamento Pedagógico foi elaborado para três alunos com dificuldades de aprendizagem, ao abrigo do Despacho Normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro, com vista a adotarem-se medidas que promovessem o sucesso escolar dos mesmos.

A professora cooperante tinha como principal preocupação os alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo estes vistos como uma prioridade. Privilegiava o ensino individualizado, tendo em conta os ritmos, dificuldades e experiências de cada aluno, utilizava materiais manipulativos que facilitassem a consolidação das aprendizagens (material de contagem, formas geométricas, material Cuisenaire, Tangram, dominós, ...), treino de raciocínio lógico e/ou abstrato através de exercícios adequados, articulação de atividades escolares com os interesses dos alunos, entre outros.

Sempre que necessário ou se suspeitasse da existência de problemas do foro psicológico e/ou emocional, os alunos eram encaminhados para o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) do Agrupamento, para serem observados por técnicos, que lhes conferiam o acompanhamento adequado. A família era chamada a colaborar, sendo alertada para a necessidade de estar atenta e procurar dar o máximo de apoio.

A sala de aula apresentava uma organização tradicional, isto é, a secretária apresentava-se à direita do quadro e virada de frente para os alunos. Os alunos, por sua vez, encontravam-se distribuídos a par, por um conjunto de 15 mesas distribuídas por

três filas. As paredes da sala destinavam-se à afixação de trabalhos das várias áreas e materiais de apoio. Existiam três armários destinados a guardar os livros da “biblioteca de turma” e material de sala de aula como folhas, tesouras, canetas, cartolinas e outros materiais de desgaste. No fundo da sala existia uma mesa destinada ao leite e ao lanche, assim como algum material didático.

Durante as aulas observadas constatou-se que estas decorriam seguindo a planificação realizada pela docente, baseada nos currículos oficial. Estas aulas eram auxiliadas com materiais disponíveis na escola ou trazidos pela docente e/ou pelos alunos.

Os manuais escolares eram utilizados com bastante frequência, sendo usados em todas as aulas como forma de introdução, síntese ou revisão de conteúdos abordados. As fichas de trabalho, produzidas pela docente, eram usadas como recurso ocasional, na maior parte das vezes, com o objetivo de aprofundar conteúdos previamente abordados. Os equipamentos audiovisuais e informáticos eram usados muito esporadicamente como recurso na prática educativa. O trabalho individual era o mais privilegiado, não se verificando trabalho em pares ou em pequenos grupos durante o período de observação.

Nas situações letivas, a PTT, transmitia *feedback* tanto a nível formativo como a nível de controlo disciplinar, mantendo os alunos atentos, interessados e premiando aqueles que demonstravam conhecimentos adquiridos na aula.

Nas aulas observadas e nas reuniões realizadas com a PTT pode-se verificar que a avaliação sumativa era feita sobretudo, através de fichas de avaliação mensais. A docente tinha também em conta a assiduidade, pontualidade e o comportamento dos alunos. A avaliação formativa era realizada através da observação da participação dos alunos e tinha como função regular as atividades letivas.

Durante o período da prática educativa verificou-se que havia um bom ambiente na escola entre os colegas de trabalho, tanto em ocasiões formais e/ou informais. Nas reuniões eram transmitidas diversas informações das turmas, tal como o que foi lecionado, o funcionamento das aulas e outras situações de interesse para o bom funcionamento das aulas.

No que confere aos pais/encarregados de educação, havia a preocupação de os informar nomeadamente sobre o funcionamento das aulas, havendo sempre

disponibilidade para reuniões no horários estipulado ou, caso necessário, num outro horário com marcação prévia. A docente privilegiava o uso da caderneta do aluno para informar e receber informação dos pais/encarregados de educação.

Sempre que possível, os alunos faziam visitas de estudo, havendo disponibilidade para organizar saídas a locais de deslocação curta e de interesse pedagógico. Para a sua realização, a escola tinha a ajuda da Autarquia, Junta de Freguesia e da Associação de Pais.

As regras de funcionamento e rotinas de trabalho da escola tinham como objetivo, não só a transmissão de conhecimentos aos alunos, mas também a de assumirem as diversas responsabilidades. Essas regras foram enumeradas, acordadas e redigidas em assembleia entre alunos e professores e tinham de ser respeitadas/cumpridas. Caso alguma regra não fosse respeitada/cumprida, o/a aluno/a tinha como punição a elaboração da cópia dessas regras.

Para facilitar a criação de hábitos de trabalho, organização e aquisição de conceitos relativos aos tempos, algumas atividades eram realizadas sempre no mesmo período do dia. Este equilíbrio na organização dos tempos diários era tido em conta e considerado importante para a boa gestão curricular e pedagógica.

Na escola, durante o período da tarde, desenvolviam-se três AEC, o Inglês, a Expressão Musical e a Expressão Artístico e Físico-Motora. Estas funcionavam na sala de aula habitual, excepto a Expressão Artístico e Físico-Motora que funcionava no exterior quando a meteorologia o permitia. Estas visavam a adaptação dos tempos de permanência dos alunos na escola às necessidades das famílias e garantir que o tempo fosse pedagogicamente rico e complementar às aprendizagens das disciplinas nucleares. A maioria frequentava todas as AEC, no entanto alguns alunos não as frequentavam, por terem outras atividades fora do contexto escolar.

3. Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas em 1.º Ciclo do Ensino Básico

O presente capítulo pretende clarificar os elementos que foram considerados mais pertinentes durante a Prática Educativa supervisionada, destacando as atividades realizadas, bem como as dificuldades e competências desenvolvidas neste processo.

Para o início da Prática Educativa no 1.º CEB, na perspetiva formativa, foi importante considerar alguns elementos, nomeadamente a observação, a planificação e planos de aulas, a intervenção e a reflexão em todo este processo. Todos estes elementos revelaram-se importantes no desenvolvimento das aulas.

O processo de observação das aulas dinamizadas pela PTT realizou-se nas primeiras três semanas da Prática Educativa. Nelas, analisaram-se a turma e alunos, as estratégias que a professora utilizava e também a integração no meio escolar. Esta aprendizagem por observação de acordo com Lortie (1975), citado por Flores (2010),

“associada às predisposições pessoais, às imagens sobre o ensino, sobre a aprendizagem e sobre o que significa ser professor, constitui um elemento central para a compreensão do processo de aprender a ensinar” e estas aprendizagens por observação resultam ao fim de uma “experiência escolar ao longo de milhares de horas que os alunos (futuros professores) passaram no contexto da sala de aula” (p. 183).

Durante este tempo de observação, em conjunto com os colegas de estágio, foram estabelecidas e debatidas algumas metodologias, tendo em vista a organização das intervenções práticas.

Na fase de observação, recolheram-se informações sobre as estratégias que a professora orientadora utilizava nas diversas situações de aula, sendo igualmente importante entender os alunos sobre os seus comportamentos generalizados. Também foi importante conhecer as rotinas de sala de aula, nomeadamente a sua organização e horários.

A observação foi igualmente fundamental na execução e adaptação das planificações e planos de aula que tiveram como base de elaboração os currículos pedagógicos cujo objetivo consiste em “traduzir uma relação com o programa e portanto com o currículo e, por outro lado, com as condições e características do contexto de aprendizagem” (Zabalza, 1994, p. 5). Consequentemente, permitiu refletir

sobre a maneira de estar e agir perante a turma nas intervenções em sala de aula. Para Vilar (1993), quando se planifica “o professor terá de apoiar-se em princípios teóricos [curriculares e pedagógicos-didáticos] para (...) adaptar o seu pensamento às componentes e características fundamentais da ação concreta” (p. 5).

Na elaboração de planificações, um dos objetivos era o da previsão dos possíveis cursos de ação, as ideias, desejos e os conteúdos programáticos das aulas, explicando de maneira sucinta o que se pretendia com aquele plano. Funcionava como uma orientação ao professor, pois como indica Vilar (1993) “podemos entender a planificação como o «instrumento» cuja finalidade consiste em otimizar a prática educativa”. Por outro lado, ajudava a prever o curso da aula, seja em dúvidas que possam surgir pelos alunos, seja em atividades propostas em determinados momentos na aula (p. 5).

Também, tendo em conta as ideias de Zabalza (1994), quando um professor planifica, pretende encontrar,

“um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direção a seguir; uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo” (p. 2).

Para planear as aulas, foi fornecida uma planificação anual, cujo objetivo era seleccionar e distribuir os conteúdos pelos dias de intervenção no grupo de estágio. A planificação elaborada teve em consideração as aprendizagens realizadas pela turma desde o início do ano letivo, que decorreu enquanto os elementos estagiários foram observadores e permitiu concluir algumas necessidades e atenções especiais a alguns alunos.

A condução das aulas foi da escolha dos estagiários sob orientação da PTT e do professor supervisor. Pretendia-se que houvesse a aplicação das componentes teóricas aprendidas durante a formação académica, no estágio. Solé (1990) citado por Braga (2004) considera este como “um processo interativo de participação guiada entre o professor e o aluno, com vista a aprendizagens significativas” (p. 26).

Apesar das planificações terem em conta um princípio de “orientação tecnicista” como mostra Braga (2004), correspondem a uma “estruturação das etapas

de ensino de forma linear e igual para todos que se caracteriza pela definição clara e rigorosa dos objetivos que explicitam as competências que os alunos devem adquirir” e permitem uma melhor orientação na transmissão dos conteúdos programáticos. Foi também possível fazê-lo numa “perspetiva construtivista” que consiste em proporcionar um ambiente singular estimulante e “propiciar atividades que não são à partida previsíveis” e por um lado “atendam à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos”, isto é, das dúvidas que vão surgindo pelos alunos. Estas situações levaram a uma alteração da planificação que são desafiantes aos alunos “e lhes provocam conflitos cognitivos, ajudando-os a desenvolver competências de aprender a aprender”. Durante a elaboração das planificações e planos de aula, foi sempre tida em conta uma perspetiva mais conceptual, isto é, “esquema dinâmico, aberto, maleável e incompleto” (p. 27).

As planificações foram elaboradas maioritariamente, em conjunto com os colegas de estágio e também com o auxílio do professor supervisor, na ESEC, onde proporcionou a troca ideias e delegação de tarefas. Tendo em conta que a planificação e planos de aula eram uma das preocupações para a boa condução das aulas, realizavam-se reuniões com os restantes elementos do curso para troca de ideias e sugestões, e contribuir para o enriquecimento e sucesso de cada um.

A planificação é uma ferramenta indispensável para o professor, no entanto, esta deve ser flexível, pois existem situações ao longo das aulas que são imprevisíveis e que devem ser consideradas caso se revelem pertinentes. Assim, o professor deve ter uma atitude aberta, procurar responder às questões pertinentes dos alunos ou dificuldades que estes têm naquele momento. Como afirma Vilar (1993), a planificação é um “instrumento de clarificação e gestão das opções e prioridades educativas assumidas em determinado momento, não pode ser encarada com uma atividade estática, porque, constituindo um instrumento que incide sobre a realidade, nunca pode ser definitivo” (p. 15).

A intervenção da Prática Educativa teve início, após as primeiras semanas de aulas observadas. A turma era constituída por 23 alunos do 3.º ano de escolaridade, em que cada um tinha características muito próprias, mas era equilibrada e cooperante, uma vez que já trabalhavam juntos há alguns anos. Seguiram-se oito semanas de intervenção na sala de aula.

As principais dificuldades sentidas relacionaram-se com o facto de alguns alunos necessitarem de mais atenção e tempo para a compreensão dos conteúdos o que levou à necessidade de utilizar várias estratégias de ensino, para que todos conseguissem assimilar os conteúdos trabalhados.

Como na sala de aula existiam alunos com diferentes níveis de aprendizagem, criaram-se situações de alguns distúrbios causados pelas discrepâncias existentes, na rapidez de execução de tarefas. Para evitar estas situações, os alunos mais rápidos elaboravam outro tipo de tarefas como a leitura de livros e elaboração de diversos exercícios complementares.

Ao longo da prática educativa foi conseguido criar alguma empatia com a maior parte dos alunos e assim controlar melhor o seu comportamento da turma.

Relativamente aos conteúdos abordados durante a prática educativa, ao longo deste período de intervenção, estiveram presentes as diferentes áreas do saber como o Português, a Matemática e o Estudo do Meio.

A área de Português teve como base a leitura, interpretação e a escrita de textos, como forma de introdução dos conteúdos programáticos, assim como a elaboração de fichas de revisão para o teste de avaliação sumativa. Estes conteúdos tiveram o foco nos tipos de frases, isto é, consolidação das frases declarativas, interrogativas, exclamativas, negativas e a introdução das frases imperativas e de alguns nomes coletivos. Durante estas aulas, a leitura e a interpretação de textos foi sempre efetuada com a elaboração de fichas de trabalho individuais ou em grande grupo. Também a construção de texto, individualmente ou em grande grupo, foi bastante utilizada para que os alunos fossem adquirindo mais vocabulário e mostrassem a sua criatividade. Destaco um trabalho multidisciplinar com cinco grupos de quatro alunos e um grupo de três alunos, que consistia em redigir frases para sensibilização dos perigos do álcool, drogas e tabaco e elaboração um cartaz para exposição na escola.

Na área de Matemática foram lecionados diversos temas, como a multiplicação de números naturais, onde se introduziu a tabuada do 9 e o conteúdo de Geometria e Medida, onde se destaca a identificação e elaboração de retas paralelas e perpendiculares. Durante as aulas observadas foram observadas algumas informações importantes relativamente aos conhecimentos prévios adquiridos pelos alunos, para assim compreender os respetivos níveis de aprendizagens que permitiram,

relativamente a esta disciplina, perceber a bagagem de conhecimento que a turma possuía e assim permitiu adaptar aos conteúdos programáticos.

Para a multiplicação foi utilizada uma abordagem pela descoberta, pois existiam diferentes formas de conseguir abordar a tabuada do 9. Para lecionar Geometria e Medida, como era a primeira vez que os alunos utilizavam régua, esquadro e transferidor ao mesmo tempo, foi necessário abordar o tema com mais cuidado, pois o manuseamento destes materiais requer bastante perspicácia a nível de motricidade fina.

Na área do Estudo do Meio, os conteúdos abordados foram diversificados, nomeadamente os perigos das drogas, álcool e tabaco, a constituição da família com a construção da Árvore Genealógica e, por fim, a história dos monumentos de Coimbra e de Santa Clara. Nesta Unidade Curricular optou-se por pedir aos alunos para partilharem os seus conhecimentos relativamente aos conteúdos uma vez que lhes eram familiares e da zona periférica à escola. Partindo desta premissa, desenvolveram-se as temáticas e cumpriu-se o programa. Foi também importante haver debates em grande grupo, permitindo trocarem ideias sobre os diversos temas que foram abordados verificando, por exemplo que existem diferentes tipos de famílias.

Como a altura de estágio coincidiu com a época natalícia, foi sugerida a elaboração de trabalhos de Expressão Plástica para assinalar este período. Todo o grupo de estágio se envolveu, elaborando algumas atividades, nomeadamente a elaboração de uma bola de natal, a criação de um acróstico a partir da palavra “Pai Natal” e por fim uma mensagem de natal para a comunidade escolar, exposta nos corredores da escola.

Relativamente ao percurso académico, teve uma elevada importância para aplicar durante toda a prática educativa. Esta formação nunca foi estática, tendo passado por um elevado processo de constante evolução. Como defendem Rodrigues & Esteves (1993), a formação dos professores deve ser “permanente, pessoal e profissional, pois a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo” que resultam das sucessivas e cada vez maiores mudanças sociais. (p. 41).

Durante a formação e a prática educativa, foi importante ter um conhecimento do desenvolvimento das crianças e adolescentes com contextualização no espaço em causa. Citando Zeichner (1993) “possuir conhecimentos socioculturais gerais sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente (...) de conhecimentos específicos acerca das línguas, culturas e particularidades dos alunos...” é de facto importante para aplicar adequadamente a prática educativa. Assim é possível lecionar aulas mais ativas e estimulantes para os alunos abordando assuntos que lhes são familiares e de conhecimentos comuns e atuais. (p. 88)

Foram realizadas várias reuniões ao longo da Prática Educativa com a PTT, onde se retiraram importantes decisões e reflexões das aulas, sempre com o objetivo de melhorar o desempenho do decurso das aulas trabalhadas pelo grupo de estágio. A importância de refletir sobre as atuações em contexto de sala de aula foi relevante para aprender com as vicissitudes e erros ao longo desta Prática Educativa. De salientar que as reuniões foram marcantes devido a estas focarem alguns pontos fortes e permitiram extinguir dificuldades. As diversas reuniões permitiram que houvesse uma prática reflexiva de todo o grupo de estágio, permitindo um “processo de negociação com os alunos, introduzir as adaptações curriculares que, uma vez fundamentadas teoricamente, se mostrem convenientes para o processo de aprendizagem e ensino”. Quanto mais experiência um docente vai adquirindo, melhor é a sua adaptação e “conhecimento prático” que adquire acerca da realidade educativa. Esta prática só é possível quando um docente tem uma “prática sistematicamente refletiva” (Vilar, 1993, p. 24).

Semanalmente, nas aulas da Prática Educativa realizadas na ESEC, foi possível verificar outras realidades com os colegas de curso e o professor supervisor. Estas revelaram-se importantes na elaboração das planificações e planos de aulas, assim como nas atitudes a ter em sala de aula perante os alunos, quer seja na explicação de conteúdos quer seja na gestão do tempo ou no controlo da turma. É importante haver troca de experiências com outros colegas pois, como afirma Alarcão (2005) “o professor não pode agir isoladamente na sua escola, deve trabalhar com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade de docente” (p. 44).

A troca de experiências com outros colegas permitiram conhecer um maior leque de realidades, pois cada um pôde expor a suas experiências em realidades

distintas de acordo com o local onde estavam inseridos, que permitiu aumentar a bagagem de conhecimento pessoal e conseqüentemente contruir profissionais mais competentes. Este conhecimento permitiu aplica-lo assim que as realidades profissionais assim o justificarem.

Eram realizadas reflexões após o *feedback* dado pela professora orientadora e pelo professor supervisor e tinha como objetivo “aumentar as opções para se alcançar os fins pretendidos” e foram sempre tidas em conta, aproveitando-as durante a prática educativa para ter aulas atrativas e com os objetivos atingidos. (Leite & Orvalho, 1995, p. 41)

As reflexões, ao longo desta experiência prática, fizeram com que as aulas fossem sofrendo alterações e adaptações. Sendo eu um aluno estagiário em iniciação à prática profissional e em formação, as minhas aulas foram sofrendo um conjunto de adaptações sempre com o objetivo de melhor a minha aprendizagem e a aprendizagem dos alunos e conseqüentemente aperfeiçoando as aulas em geral. Tal como defende Dias-da-Silva (1994) essa reflexão permite os ajustes necessários para obter sucesso e um “professor bem-sucedido, é o que reflete sobre a sua ação, (re)pensa seus fundamentos, seus sucessos e fracassos e toma isso como base para alterar o seu ensino” (p. 40).

4. Experiências – Chave: Reflexões sobre a prática pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo deste período de intervenção, foram colocados aos alunos alguns desafios que, até ao momento, nunca lhes tinham sido propostos realizar. As experiências-chave debruçam-se sobre o trabalho em grupo e a utilização de novas tecnologias em sala de aula. Em suma, posso considerar que estas experiências potenciaram maior conhecimento sobre estes temas, relevantes para o meu futuro profissional.

4.1. Trabalhar em grupo na sala de aula.

Os trabalhos em grupo sempre foram benéficos para aprendizagem e aprofundamento dos conhecimentos de cada indivíduo, sejam estas realizadas através de discussões entre cada membro dentro de um grupo ou entre os vários grupos, como refere Arends (1995) “a utilização do grupo de trabalho cooperativo ultrapassou a mera melhoria da aprendizagem escolar”. Também ao nível do relacionamento social este tipo de trabalhos tende a facilitar e integrar melhor os alunos na escola e na sociedade, assim como futuramente no mercado de trabalho, onde, cada vez mais, se sente uma necessidade de interação e trabalho em grupo, para atingir os diversificados objetivos profissionais (p. 366).

Como as crianças desta faixa etária têm como ponto fulcral as amizades, é também através dos trabalhos em grupo que podem aprender conceitos sociais e interagir socialmente, trocando as suas experiências e vivências. Como refere Tavares (2007), nas crianças desta faixa etária as amizades são “um marco central deste período de desenvolvimento. Através da amizade, as crianças aprendem conceitos sociais e desenvolvem variadas estratégias de interação social e a sua autoestima vai-se desenvolvendo. Os amigos complementam-se entre si e são alvo de partilha e revelações.” (p. 62).

Da mesma forma, Arends (1995) através de estudos realizados indica que os alunos quando trabalham em grupo “desenvolvem uma amistosidade considerável entre os membros do grupo e a cooperação desenvolve um processo de comunicação

amplamente afectivo que tende a promover uma maximização da criação de ideias e uma maior influência mútua”. (p. 367). Com isto, na prática educativa, os alunos foram questionados qual seria a melhor forma de organizar a turma, para trabalhar em grupo. Seria melhor em pequenos grupos de dois elementos? Grupos de quatro ou cinco elementos? O que eles ganham com a realização de trabalhos de grupo?

Como Pato (1995) indica, os trabalhos de grupo em sala de aula permitem que os alunos tenham a oportunidade para “a reflexão e a ação individuais, o trabalho de grupo coloca cada aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e de reagir”. Por outro lado, trabalhar em grupo motiva e obriga a que todos os elementos tenham uma participação ativa, onde o docente não é o foco da atenção, pois o “professor tem um papel discreto, mas não secundário” (pp. 9-10).

No estágio, foram realizados dois trabalhos de grupo tendo como temas a problemática do álcool, do tabaco e das drogas e o segundo alusivo ao natal. Para um melhor funcionamento dos trabalhos de grupo, ao nível de controlo e avaliação, os professores devem constituir pequenos grupos, como Pato (1995) sugere “numa turma deve-se formar no máximo seis grupos com quatro ou cinco alunos por grupo”. Após se verifica que quando cada grupo tem “um número superior, os grupos tendem a subdividir-se”. Posto isto, na aula, foram atribuídos cinco grupos de quatro alunos e um grupo de três alunos (p. 26).

Com este tipo de organização, o professor consegue observar melhor cada grupo e dispor de mais tempo para intervir, caso necessite de avaliar cada grupo. Esta proximidade permite ao professor aperceber-se dos pontos fortes e dos obstáculos que cada grupo apresenta. Nestas situações o professor deve questioná-los, provocá-los e dar sugestões. Este tipo intervenção pode desbloquear ideias ou irregularidades no funcionamento do grupo e no desenvolvimento das aprendizagens.

Na organização de trabalhos de grupo, como defende Pato (1995), o papel do professor requer uma “preparação teórica e técnica, mas, sobretudo, uma atitude de reflexão constante da sua experiência, com os reajustamentos delas decorrentes.” Esta reflexão permite uma “abertura para o debate com os colegas do seu grupo disciplinar ou outros” havendo um trabalho em grupo entre os vários professores da escola. Não só para os alunos mas também para os professores, os trabalhos de grupo “são um

permanente desafio à imaginação, à capacidade de inovação, ao desejo de progredir e de aprender” (p. 11).

Quando são realizados trabalhos em grupo, a forma como se organiza a sala de aula é diferente da tradicional, ou seja, tem de ter condições mínimas para que esse trabalho seja realizado. Assim, a organização da sala de aula, segundo Pato (1995), deve ter as mesas organizadas “de tal modo que à volta de cada uma se sentem quatro ou cinco alunos e em disposição que favoreça a dinâmica inter-grupos”. Nesta disposição os alunos “raramente em silêncio, debruçam-se para executar uma tarefa perante a fala crítica dos colegas, ou dialogam em debate mais ou menos acalorado. Quanto maior é o empenhamento e o entusiasmo na atividade, qualquer que seja a idade dos alunos, maior é a tendência para levantarem a voz e para se criar agitação”. O professor deve estar “entre os alunos, junto de um grupo, talvez em silêncio, observando apenas ou colocando questões.” (p. 14).

De resto, como indica Ponte (2007), o professor tem “um papel fundamental neste processo através das questões que coloca, das pistas que dá e do modo como estimula e incentiva os alunos, transmitindo-lhes confiança nas suas capacidades” (p. 30).

Neste caso, a constituição dos grupos não foi aleatória, pois, pretendia-se criar grupos heterogêneos. Como defende Pato (1995), os grupos heterogêneos “integram seguramente alunos com diferentes aptidões e atitudes perante a aprendizagem e permitem uma maior probabilidade de diversificar no que respeita a experiência de vida, desenvolvimento de linguagem, hábitos de trabalho perseverança, etc.”, no entanto, o professor deve estar alertado para, caso haja um grupo onde o desnível seja visível, intervir através de questões ou pequenas intervenções para que os alunos não se sintam inferiorizados (p. 27).

A escolha dos grupos foi feita pelo professor estagiário e não pelos alunos, devido ao receio de serem criados grupos que causassem problemas, como a exclusão de alunos com maior dificuldade, grupos com alunos conflituosos (problemas disciplinares) ou grupos formados por alunos do mesmo sexo, entre outros. Com este tipo de grupos pretendeu-se que todos beneficiassem dos conhecimentos uns dos outros. Como cada grupo era pequeno (em relação à totalidade da turma) todos tiveram a oportunidade de debater ideias. Através deste debate, tentaram chegar a um acordo

mútuo, que pôde ser mais fácil de atingir, uma vez que pertenciam todos à mesma faixa etária e por vezes utilizavam uma linguagem própria facilitadora da comunicação e, conseqüentemente, da aprendizagem de determinado conteúdo, como escreveu Pato (1995),

“há uma lógica de raciocínio e códigos de linguagem, próprios de cada fase etária, que facilitam a comunicação entre os alunos e privilegiam relativamente a interferência dos alunos. Quantas vezes um aluno se faz compreender melhor, tirando ao colega a dúvida que o professor não conseguiu desfazer; quantas vezes o professor não entende a questão colocada ou afirmação feita por um aluno e surge, um seu auxílio, um colega que vem «traduzir», numa atitude de eficaz mediador entre os dois níveis distintos de pensamento e de linguagem” (p. 27)

Com a constituição dos grupos finalizada, caso surgisse a alguma dificuldade ou conflito durante a elaboração dos trabalhos, havia sempre a oportunidade de reorganizar os grupos. Isto pode ser feito na realização dos trabalhos ao longo de todo o ano letivo.

Sobre os temas, a problemática do álcool, tabaco e drogas, assim como do tema alusivo ao Natal, as atividades focaram-se na realização de cartazes, sendo que os de Natal foram utilizados para a decoração da sala de aula. Os cartazes alusivos à problemática do álcool, tabaco e drogas foram construídos com materiais, nomeadamente fotografias e excertos de textos pesquisados previamente pelos alunos e ainda complementados com frases em que expressavam as suas ideias e opiniões. A apresentação foi feita oralmente, junto ao quadro da sala, por todos os elementos do grupo. Durante a apresentação, foram justificando a razão de terem construído o cartaz daquela forma e caso a “plateia” pretendesse, tinham a oportunidade de comentar os cartazes dos colegas.

Um dos outros objetivos da realização dos trabalhos em grupo era o de que após a interação conjunta, nas ditas aulas “normais”, houvesse maior entreajuda, isto é, cooperação em pequenos grupos de dois elementos, tanto na elaboração ou correção de exercícios, como na discussão de problemas ou dúvidas. Com esta colaboração pretendeu-se que os alunos com maior dificuldade se sentissem mais integrados na turma e que interagissem independentemente do seu grau de dificuldade. Como defende Pato (1995), “todos os elementos ganham maior evidência e, à medida que todos expõem sem complexos as suas diferenças, esbate-se a distância que cada um se

sente dos outros”. Por outro lado, um aluno com maiores dificuldades “sente-se menos «o diferente» e mais «um entre os diferentes» ” (p. 49).

Este tipo de aprendizagem cooperante favorece todos os alunos, uma vez que os alunos com maior dificuldade beneficiam de uma atenção especial e bons alunos tendem a aumentar o seu pensamento aprofundado de um determinado conteúdo. Como indica Arends (1995) “a aprendizagem cooperativa pode beneficiar tanto os bons como os maus alunos que trabalham juntos em matérias escolares. Os bons alunos orientam os maus alunos dando assim a estes últimos uma atenção especial. Neste processo, os bons alunos retiram dividendos escolares já que ser orientador requer um pensamento mais aprofundado acerca das relações e do significado de um conteúdo particular” (p. 372)

O trabalho em grande grupo também era privilegiado nas aulas, isto é, todos os alunos comunicavam para a turma. Durante a prática letiva tentou-se que houvesse debates. Na maior parte das vezes sentiu-se que era difícil controlar a turma, pois havia grande cruzamento de diálogos. No entanto, este tipo de discurso, em grande grupo, foi positivo, podendo funcionar em determinados temas, como era o caso de algumas aulas de Estudo do Meio. Porém, em aulas onde o tema era muito específico, o trabalho em pequenos grupos é mais benéfico, na construção e na transmissão de ideias por parte do professor devido ao melhor controlo do comportamento dos alunos e gestão de tempos de aula.

Com estas experiências foram retiradas algumas ilações, tais como quando se trabalha com grupo de quatro a cinco elementos é preciso organizar previamente o trabalho, seja na escolha do tema, onde o professor deve ter conhecimentos sólidos de todos os temas, assim como prevenção de questões que os alunos possam fazer. O professor deve também ter à disposição materiais de qualidade e em quantidade suficiente, assim como pedir aos alunos para fazerem pesquisas e previamente analisá-las antes de serem utilizadas nos diversos trabalhos que possam vir a surgir.

No mesmo encaminhamento, a maior preocupação foi a organização dos grupos de trabalho, que devem ser os mais homogêneos possíveis. Quando isso não se verifica, o grupo não funciona, pois os elementos entram em conflito e não conseguem atingir os objetivos pretendidos. Por estes factos a organização dos grupos não foi aleatória, tendo os grupos tido bom desempenho nos trabalhos realizados.

A organização e a forma como apresentaram os cartazes foi da responsabilidade de cada grupo, onde todos tiveram a oportunidade mostrar o que foi feito nos cartazes e explicar todos os detalhes dos mesmos. As apresentações revelaram-se marcantes nos alunos por mostrem algo da sua autonomia. Os alunos mais tímidos ou com maior dificuldade tiveram um papel mais ativo e tiveram uma participação mais ativa, verificando-se o orgulho durante apresentação dos cartazes. Por fim, fez-se uma exposição fora da sala de aula com o objetivo de ser partilhada com toda a comunidade escolar.

Na realização dos trabalhos de grupo foram retiradas algumas aprendizagens, nomeadamente que é um método eficaz para motivar os alunos a ter aprendizagens ativas e a compartilharem ideias num discurso democrático. Como profissional percebi que é necessário organizar grupos homogéneos para que todos os elementos de cada grupo trabalhem e cooperem na elaboração do trabalho pretendido. Quando há aulas ativas as crianças adquirem mais conhecimentos significativos, porém, neste caso em particular, surgiram momentos de alguma agitação devido às conversas e discussões do tema proposto o que, no meu ponto de vista, não é um fator negativo, pois era sinal que os grupos estavam delegar tarefas e a trocar ideias para atingir os objetivos.

4.2. Uso de novas tecnologias em sala de aula.

As novas tecnologias estão cada vez mais ao dispor de todos, uma vez que ajudam a simplificar e a melhorar as nossas vidas. As tecnologias influenciam cada vez mais o desenvolvimento intelectual e a vida social de todos, pois como refere Dias (2007), “a tecnologia está em tudo, a toda a hora, em qualquer lugar” (p. 43).

Como a utilização das novas tecnologias é cada vez mais imprescindível na sociedade atual, o sistema educativo deve acompanhar essas atualizações e modificações, com o propósito de garantir uma formação integral das futuras gerações numa sociedade cada vez mais digital. Por isso, é fundamental que a escola forneça e disponha os meios tecnológicos necessários para uma melhor aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos. Ao fazer isso, a escola permite, não só mostrar novas formas de aprendizagem para aos educandos, mas também melhorar a forma como os professores transmitem os conteúdos e com consequentemente melhoria na

compreensão e no raciocínio dos alunos, como apresenta Ósorio (2007), as TIC “são ferramentas que permitem uma reinterpretação e readaptação dos professores e das crianças, ao nível das aprendizagens, da reorganização da escola, da concretização de tarefas escolares, das práticas pedagógicas” (p. 34).

Ao longo da preparação e planificação das aulas da Prática Educativa, surgiram varias questões, nomeadamente se as TIC deverão ser ou não um objeto de ensino? A utilização será benéfica na transmissão de conhecimentos? Quais os benefícios desta utilização?

Estando as tecnologias em constante mudança, a escola e os docentes devem proporcionar condições para integrar determinadas atividades de âmbito educativo, para quando os alunos entrarem no mercado de trabalho, as tecnologias não sejam um obstáculo difícil de ultrapassar, mas sim uma forma de os ajudar. Como indica Ósorio (2007) “a escola pode preparar melhor os seus alunos para o desafio de uma vida incerta e em constante mutação. Importa proporcionar condições que promovam quer a formação do professor, através de atividades de formação contínua, quer a integração das TIC em contexto educativo” (p. 62).

Em todas as profissões é fundamental ter um conhecimento básico do uso das tecnologias. Então, torna-se fundamental que precocemente os alunos se familiarizem com as diversas tecnologias existentes e, acompanhem as constantes atualizações de *software* e *hardware*. Com a perspetiva de integração no mercado de trabalho, segundo as Estratégias para a Acção - as TIC na Educação, a escola deve ter como objetivo de que “todos os alunos sejam capazes de utilizar as TIC, nomeadamente, para seleccionar, recolher e organizar informação para esclarecimento de situações e resolução de problemas”. Este tipo de competências deve ser contínuo e gradual ao longo do percurso escolar (Ministério da Educação , 2002, p. 17).

O uso das TIC é utilizadas desde muito cedo para as novas gerações, como jogos eletrónicos, os computadores ou os telemóveis. No entanto estas tecnologias nem sempre são utilizadas de forma correta, orientada ou sob a atenção dos familiares. A escola deve, por isso, ser um promotor de otimização do uso destes meios. O professor ao fornecer e a solicitar pesquisas em casa sobre um determinado conteúdo, irá fazer com que as TIC sejam usadas como ferramenta de trabalho, melhorando o conhecimento e raciocínios dos alunos.

As TIC, segundo Ponte (2000), podem ajudar os alunos nas aprendizagens de muitos conteúdos trazendo possibilidade de “criar espaços de interação e comunicação, pelas possibilidades alternativas que fornecem de expressão criativa, de realização de projetos” (p. 75). Através delas, os alunos podem ir além do que se faz na sala de aula, como por exemplo saber tudo o que ocorre em qualquer ponto do planeta, ou visitar bibliotecas, museus ou cidades, sem saírem do mesmo lugar.

As novas tecnologias não eram muito utilizadas pela PTT, esporadicamente eram vistos filmes didáticos, como se verificou numa aula, durante o período de observação. Nessa aula os alunos ficaram entusiasmados com a visualização de filme sobre o corpo humano e constatou-se que as TIC podiam ser uma fonte motivadora para os alunos. Então sempre que possível, na prática letiva foram utilizadas as TIC, nomeadamente o computador e o projetor, com a exposição e atividades feitas através da ajuda de PowerPoint ou imagens e vídeos.

Relativamente às condições tecnológicas da sala de aula, apenas possuía um computador, localizado na mesa da PTT, para sua utilização, sem projetor nem tela. No entanto, a escola disponibilizava outros meios tecnológicos (como projetor, tela, rádios, televisão ou leitor de DVDs), que eram usados por toda a comunidade escolar. Para a sua utilização nas aulas, sempre que se justificava, eram necessário requisitar para o seu uso na sala de aula.

Com a disponibilidade de vários *softwares* educativos, surge a oportunidade de implementar novos métodos e avaliar o seu valor educativo e quanto maior for a qualidade melhor será a aprendizagem, como afirma Vaz, citado por Gil e Farinha (2014) “emerge como uma oportunidade educativa importante para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas, simultaneamente, surge a necessidade de avaliar o seu valor educativo, com o objetivo de fazer corresponder a adequar o software educativo ao processo de ensino-aprendizagem que o professor pretende implementar” (p. 2)

No que concerne à utilização das novas tecnologias no período da prática educativa, devido à escassez de recursos na sala de aula, houve a necessidade de utilizar o computador pessoal para projetar apresentações em *PowerPoint*, preparadas por mim, assim como imagens ou vídeos pesquisadas na internet. A elaboração dos diapositivos teve como base uma evolução progressiva, iniciando-se os conteúdos

curriculares com atividades mais acessíveis e indo progressivamente aumentando o grau mais complexidade.

Uma das dificuldades sentidas deveu-se ao facto de os alunos não poderem trabalhar com computadores individualmente, pois no momento vivido, não dispunham de condições de acesso a esse equipamento. Então, como só alguns alunos dispunham de computador em casa, não foram sugerida a elaboração de trabalhos com esse equipamento. Para serem usados as TIC em contexto de sala de aula, foram realizados apresentações por parte do professor estagiário para facilitar as aprendizagens dos alunos mas, também para melhorar o desempenho nas explicações dos conteúdos. Sempre que era oportuno, era pedido aos alunos que usufruíam de computador ou outro meio tecnológico, para realizarem trabalhos de pesquisas para estas serem faladas em sala de aula.

A utilização das TIC teve, também, como objetivo, de o professor deixar de ser o transmissor de conhecimentos único, como afirmam Gil e Farinha (2014) “O professor, neste novo contexto digital, deixa de ser um mero transmissor do conhecimento e ser o principal detentor do saber e, conseqüentemente, o aluno deixa de ser o consumidor passivo de uma informação até há bem pouco tempo restringida à simples exposição oral de uma sala de aula” (p. 928).

Numa das aulas onde usei as TIC, numa apresentação sobre a árvore genealógica, considerando o exemplo da família para mostrar, passo a passo, aos alunos como era construída. Foram mostrados diferentes tipos de árvores genealógicas de diferentes famílias. O apoio destes diapositivos ajudou a manter um discurso mais simples para aos alunos, respondendo às dúvidas de cada um. Caso houvessem meios tecnológicos nas salas, poderiam ter sido construídos as árvores genealógicas de cada aluno. Como não era possível foi realizada a sua construção através de desenhos e colagens em papel.

As limitações na utilização das novas tecnologias em sala de aula foram sentidas principalmente, devido à intenção de fazer com que os alunos as utilizassem como ferramenta de trabalho e não apenas para lazer, nomeadamente na pesquisa de conteúdos programáticos. Porém este meu objetivo tornou-se difícil de atingir, pois necessita de bastante tempo para ser implementado e, como referido anteriormente,

nem todos os alunos tinham ao seu dispor as ferramentas necessárias para o fazer, nomeadamente o computador.

A novidade inicial de ter um projetor e as apresentações em contexto de sala de aula, ao longo do tempo e com a evolução das apresentações, começou a ser constituir uma rotina de trabalho. Com isto, a turma verificou que os materiais informáticos existentes tinham a função de ajudar a trabalhar os conteúdos programáticos e não apenas como forma de lazer ou entretenimento.

Um dos benefícios retirado desta experiência deveu-se aos alunos perceberem que os dispositivos que têm em casa, como os computadores, *tablets*, telemóveis, etc, permitem adquirir mais e melhores conhecimentos, para além daqueles que a escola fornece. Utilizar novas tecnologias em qualquer unidade curricular traz benefícios, como indica Pouts-Lajus e Riché-Magnier (1998) “qualquer disciplina ensinada pode beneficiar das tecnologias de informação e de comunicação através da utilização de programas especificamente concebidos para ele mas também através de ferramentas genéricas: processamento de texto, folhas de cálculo, correio electrónico” (p. 80)

Com a utilização das TIC em sala de aula, pode-se concluir que elas podem ser fonte de motivação e interesse dos alunos e que podem ajudar a adquirir conhecimento. Da mesma forma, para o professor, as TIC podem ajudar na transmissão de conteúdos e conhecimentos, por isso, é importante mostrar vídeos ou imagens, construir diapositivos simples e motivadores para que os alunos entendam os conteúdos trabalhados sendo um apoio importante para apresentar aulas interessantes e motivadoras.

Em forma de conclusão, a utilização das tecnologias em contexto de sala de aula permitiram simplicidade e objetividade na transmissão dos conhecimentos do aluno estagiário, trazendo benefícios nas aprendizagens dos alunos criando motivação. A utilização regular destes recursos, trouxe aos alunos uma familiarização que lhes vai ser útil para ajudar a adquirir conhecimentos de forma autónoma e que, conseqüentemente, vai ser útil na futura vida escolar e profissional.

5. Reflexão em torno do meu itinerário

Esta Prática Educativa permitiu a aplicação de alguns conceitos adquiridos, enquanto aluno, no percurso académico na ESEC. Toda esta formação foi centrada na teoria, apesar de alguns momentos práticos que foram usufruídos. Assim, este estágio permitiu adquirir um gosto especial por esta profissão, tanto pelos desafios e problemas diários confrontados, como no meu gosto para lecionar e entusiasmar os alunos a aprender. Também permitiu abordar diferentes metodologias e perceber algumas das dificuldades dos professores.

As aprendizagens obtidas com os outros profissionais de educação permitiram adaptar-me às características pessoais e aos desafios da turma. O período de observação, tanto da professora titular como dos colegas de estágio, teve uma importância fundamental, permitindo adaptar e obter a postura correta na minha prática educativa.

As estratégias e atividades planificadas foram respeitadas, tendo em conta o ponto de situação dos conteúdos previstos, havendo momentos em que o rigor científico ficou aquém do esperado, fruto de alguma insegurança e inexperiência. No entanto, estas situações levaram a que, posteriormente, houvesse preparação mais cuidada e atenciosa, permitindo-me discurso mais simples. Apesar disso, na maior parte das aulas lecionadas, senti que os alunos correspondiam às atividades e tinham uma boa participação.

Foram feitos ao longo deste percurso, materiais didáticos para incentivar a participação dos alunos e, por outro lado, facilitar a compreensão dos conteúdos curriculares.

As planificações, inicialmente não foram totalmente respeitadas, pois foram surgindo diversificadas dúvidas por parte dos alunos, que no meu ponto de vista devem ser esclarecidas no momento e, não foram consideradas nas planificações iniciais. Com o decorrer do tempo fui conhecendo melhor os alunos o que me permitiu *à priori* compreender melhor as dúvidas, fazer uma gestão mais correta dos tempos e conseqüentemente da planificação das aulas.

Com a intenção de melhorar o meu discurso e cativar os alunos na compreensão dos conteúdos, foram utilizados durante as aulas meios tecnológicos, nomeadamente

a projeção de apresentações em PowerPoint e vídeos didáticos, que teve uma recção bastante positiva nos alunos.

A implementação de trabalhos em grupo foi feita para criar partilha de conhecimentos entre alunos e perceberem a importância que o trabalho em grupo tem no dia-a-dia. Nesta tarefa pediu-se aos alunos para realizarem pesquisas sobre um tema, tendo a maioria cumprido. Nesta tarefa senti alguma dificuldade na gestão dos grupos, pois foi a primeira vez que esta turma trabalhava daquela forma, no entanto, os resultados foram os esperados, havendo partilha de ideias, de forma ordeira e participativa por parte de todos os elementos do grupo.

Na avaliação das aprendizagens dos alunos, foram realizadas fichas de preparação para os testes avaliação. Verificou-se que estas devem ser elaboradas com rigor, pois o nível de dificuldade deve ser adequado e deve abranger todos os conteúdos abordados. Estas fichas de avaliação são importantes para realizar uma avaliação dos conhecimentos dos alunos, mas também para o professor perceber as dificuldades dos alunos, por forma a aperfeiçoar os conteúdos onde os alunos têm mais dificuldades ou cometem mais erros.

Relativamente à minha postura na sala de aula, foi importante manter as regras e rotinas de trabalho. Contudo, na minha opinião, tentei criar empatia com a turma por forma criar momentos de aprendizagem significativos e respeitando o ritmo de aprendizagens de cada um.

Pessoalmente, foi importante participar na vida da escola, pois considero pertinente a interação do professor com os alunos fora do contexto de sala de aula. Como referido anteriormente, acho importante criar empatia com os alunos e conhecer os interesses individuais de cada uma, para melhorar o seu desempenho durante as aulas.

As reuniões com o PTT, no final de cada dia, serviram, não só para ter uma noção da prática, através do *feedback* da professora cooperante e dos colegas de estágio, mas também para conhecer a organização da escola e, com isso melhorar as aulas lecionadas por mim.

Durante toda a Prática Educativa, existiram momentos menos positivos, onde senti dificuldades, devido à natural inexperiência e algum nervosismo. Uma das dificuldades sentidas deveu-se ao tipo de discurso tido, devendo este ser mais simples

em determinados conceitos. Outra situação de dificuldade, foi a de querer que todos os alunos participassem, principalmente daqueles que têm maior dificuldade, o que fez com que o tempo de aula se prolongasse e, conseqüentemente, não cumprir algumas planificações.

Em suma, a prática educativa foi bastante positiva, permitindo criar enorme prazer em todo o seu processo, seja na observação de aulas, na realização das planificações, na preparação das aulas, na interação com os alunos, na lecionação das aulas, na participação em atividades da escola, nas reuniões com a professora cooperante e em todo o trabalho com os colegas de estágio. Assim, esta prática fica marcada não só pelos alunos, mas por todas as experiências, positivas e negativas, que serviram para melhorar o futuro profissional. Tendo em conta a incursão neste curso académico com a perspectiva de ser professor do 1.º CEB, esta prática reforçou ainda mais essa vontade.

**CAPÍTULO III – INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO
2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

1. Caracterização do Contexto de Intervenção em 2.º Ciclo do Ensino Básico

Para a iniciação da Prática Educativa no 2.º CEB houve a necessidade de organizar e preparar as aulas de forma a ter atividades interessantes e motivadoras. Por isso foi fundamental haver, inicialmente, a observação e, posteriormente o estudo dos conteúdos, a planificação e preparação das aulas, a intervenção e por fim uma reflexão de todo este processo.

No que diz respeito à observação, esta foi variada de Unidade Curricular, isto é, foi intercalando entre aulas observadas e outras em que tive de intervir. Estas deram início a dia 4 de março e finalizaram a 22 de maio de 2015.

A observação tinha como objetivo principal acompanhar as turmas, conhecer as suas rotinas e metodologias de trabalho dos professores orientadores cooperantes. Foi de igual importância conhecer o meio escolar e os meios regulares pela qual esta se rege.

Relativamente à planificação das aulas, estas eram feitas maioritariamente na ESEC, discutidas nas aulas de Prática Educativa das Unidades Curriculares. A sua realização tinha como principal objetivo a partilha de experiências com os professores cooperantes, que têm um vasto leque de experiência e, assim são capazes de sugerir alterações ou atividades para melhorar o meu desempenho dos estagiários. Também a troca de experiências com os colegas de curso levou a que tenhamos um conhecimento mais abrangente noutros meios escolares. Estas aulas serviram, para relacionar o programa com os objetivos a atingir e ajudaram a orientar-me ao longo das práticas letivas.

Durante a preparação das aulas, foram utilizadas diversas estratégias de forma a ter aulas dinâmicas, utilizando diversos materiais didáticos tais como apresentações em PowerPoint, imagens, vídeos, livros, experiências vividas, visitas de estudo, entre outros.

Para minha segurança, para além das planificações elaborei planos de aula detalhados, para minha orientação, onde foi necessário prever algumas situações, nomeadamente as dúvidas dos alunos.

Ao longo do estágio a interação com os alunos dentro e fora do ambiente de sala de aula foi tida em conta, para que houvesse bom ambiente de aprendizagem em sala de aula em todas as Unidades Curriculares e no ambiente escolar.

No final de cada aula da prática educativa, reuníamos com os professores cooperantes, onde analisávamos os pontos, positivos e negativos, das aulas. Sempre que necessário havia sugestões para melhorar, a nível do discurso, nos materiais levados para a aula e nos conteúdos abordados.

Ao longo de todo este percurso, o trabalho com a colega de estágio revelou-se muito importante no que diz respeito à preparação das aulas, às estratégias a utilizar, havendo boa discussão de ideias sempre com o intuito de melhorar as nossas aulas.

1.1. Caracterização da instituição

A instituição onde efectuei o meu estágio está localizada na zona centro do país, no distrito de Coimbra e trata-se de um estabelecimento de ensino público que tem como oferta educativa a Educação Pré-escolar e os 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. No âmbito da autonomia que lhe é proporcionada pela Tutela, pode ainda organizar outras ofertas formativas, que respondam às necessidades da Comunidade e sejam compatíveis com os meios humanos e recursos materiais que lhe são disponibilizados.

A comunidade escolar abrangente é maioritariamente constituída por alunos residentes do município e das suas freguesias.

Esta instituição tem como projeto educativo a autonomia, de conhecimentos sólidos, a dinâmica participativa, integrativa e interativa, enquanto processo nacional, mas também local, procurando mobilizar todos os elementos da comunidade educativa materializando-se como o rosto visível da especificidade e da autonomia de organização escolar.

A nível socioeconómico, trata-se de uma população economicamente ativa, sendo a maioria dos trabalhadores do setor terciário. Apesar disso é um município onde as tradições são mantidas e o património histórico-cultural local, associado a uma paisagem serrana, têm um papel importante nas suas atividades económicas e sociais.

1.2.Turmas

Ao longo do estágio no 2.º CEB tive a oportunidade de intervir com duas turmas distintas, uma referente ao 5.º ano e outro ao 6.º ano de escolaridade. As Unidades Curriculares de Matemática, Português e Ciências Naturais foram lecionadas na turma do 5.º ano, já a Unidade Curricular de História e Geografia de Portugal intervim na turma do 6.º ano.

O convívio com as turmas durante as aulas de observação foram fundamentais para o conhecimento das características de cada uma, assim como conhecer os seus hábitos e métodos de aprendizagem. Estas auxiliaram para a tomada de decisões conseguindo, assim, ter em conta as principais necessidades dos alunos.

Em ambas as turmas, o agradável ambiente de sala de aula, possibilitou não só construir este tipo de conhecimentos, mas também de criar uma relação de afeto com os alunos, que mostrou ser muito importante ao longo da prática educativa.

1.2.1. Turma do 5.º ano

A turma é constituída por 19 alunos, onde 12 são rapazes e 7 são raparigas com idades compreendidas entre os nove e os doze anos de idade.

Do conjunto da turma, três dos alunos apresentam necessidade educativas especiais (N.E.E.), em que dois dos mesmos apresentam retenções no 5.º ano. Estes alunos encontram-se abrangidos por um Programa Educativo Individual (PEI) que é implementado, complementarmente entre os diferentes professores das Unidades Curriculares e o professor de educação especial.

Na generalidade, a turma apresenta maior dificuldade nas disciplinas e História e Geografia de Portugal e Matemática.

De uma forma geral a turma mostra ser bastante participativa, motivada e interessada nas aprendizagens que lhes são proporcionadas. Apesar de serem alunos ativos, tornou-se bastante complicado gerir todas as participações e intervenções nas aulas devido à desorganização e impaciência de uma minoria de alunos.

A maioria dos alunos frequentou o 1.º CEB no mesmo espaço escolar do Agrupamento, os restantes frequentaram outras escolas do mesmo agrupamento,

excetuando dois dos alunos. Um dos alunos é imigrante no país, de nacionalidade moldava. Apesar de este aluno não apresentar nenhum acompanhamento formal, a comunidade escolar apresenta grande preocupação na sua integração e aprendizagem. O segundo aluno, foi transferido de uma escola em Guimarães e integrou a turma apenas no 2.º Período do ano letivo. A turma recebeu ambos os alunos de forma hospitaleira e a sua integração foi bem-sucedida.

Apesar de todas as características acima referidas, os alunos apresentavam diferentes hábitos de postura em contexto de sala de aula e diferentes ritmos de aprendizagem dos conteúdos, o que levou a que todos os professores da turma trabalhassem em conjunto para melhorar a aprendizagem dos alunos, fator que influenciou positivamente a minha intervenção.

1.2.2. Turma do 6.º ano

A turma do 6.º ano é constituída por 23 alunos, onde 14 são do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os onze e os catorze anos de idade.

Dos vinte e três alunos da turma são destacados quatro com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.) todos eles acompanhados por um apoio pedagógico personalizado e por uma adequação no processo de avaliação, dois deles seguem um currículo individualmente adequado.

Do conjunto da turma, seis apresentam retenções em que três se sucederam apenas durante o 2.º CEB, apenas um durante o 1.º CEB e dois com retenções nos dois Ciclos referidos.

A turma apresenta maior dificuldade ao nível das Unidades Curriculares de Matemática, Português e Inglês. Ainda assim, a turma apresentava um comportamento bastante favorável e uma postura coerente e adequada. Apesar de nem todos os alunos apresentarem o mesmo ritmo de trabalho e aprendizagem, a motivação, o interesse e o sentido de responsabilidade eram fatores bastante característicos desta turma.

De salientar também que esta turma era constituída por alunos ativos e participativos, tanto em atividade e tarefas em contexto de sala de aula, como também em eventos organizados no espaço educativo.

Em alguns casos, através de observações feitas pelos alunos, pude constatar que existia uma preparação prévia dos conteúdos, o que lhes possibilitava um conhecimento geral acima do comum.

2. Intervenção Pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2.1. Português

2.1.1. Fundamentação das minhas práticas educativas

A Unidade Curricular de Português no 2.º CEB abrange quatro domínios, a Oralidade, a Leitura e Escrita, a Gramática e a Educação Literária, que não devem ser separados, uma vez que se complementam. Estes domínios estão apresentados nas Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (2015), organizados de forma a facilitar o ensino, “permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino” (p. 3).

Sendo a leitura e a escrita uma das metas a atingir a português, é de assinalável importância disponibilizar aos alunos, nestas idades, diferentes tipos de textos e diferentes formas de leitura. A leitura é um ponto de partida para qualquer informação, de qualquer área do saber; por sua vez, a leitura em voz alta deve ser tida em conta, pois é uma ferramenta essencial ao longo da vida, como refere Jean (2000) a “leitura em voz alta é uma maneira de partilhar prazer, conhecimento e informações” (p. 65).

Essa leitura deve ser feita de forma correta, desde o início da sua aprendizagem. Assim, deve-se desde cedo, despertar a curiosidade pela escrita e pela leitura de diversos textos, desde histórias simples, a poemas, textos dramáticos ou contos, lendo-os em voz alta de forma bem conduzida e viva. Como Jean (2000) indica, esta “leitura em voz alta feita pelo professor, pelo ator, pelo animador, é uma maneira de penetrar e de fazer os ouvidos penetrarem, na complexidade de determinados textos antigos e modernos, cuja escrita dissimula as estruturas semânticas” (p. 19).

A promoção de uma boa leitura em voz alta, bem como os hábitos de leitura, vão-se alcançando “à medida que a se adquire a linguagem falada, constituindo o léxico fonológico, ou repertório de sequências fonológicas que formam as palavras da nossa língua”. Neste sentido, a aula deve ser bem conduzida e, o professor deve estar atento a eventuais erros ou dúvidas que possam surgir durante a leitura (Castro & Gomes, 2000, p. 122).

Para captar o interesse da leitura e da escrita os professores devem disponibilizar textos diversificados e sugerem aos alunos que escrevam e leiam em voz alta, para que tenham prazer para eles e para os outros. Como afirma Jean (2000), a leitura deve ser “um prazer para o leitor e para aqueles que o escutam; prazer subtil de dar a entender um texto de que se gosta para os ouvintes, e para os ouvintes, prazer de povoar de sonhos e de conotações pessoais...” (p. 20).

A oralidade, sempre tida em conta nas aulas é, tal como indica Amor (1993) “a condição fundamental para a aquisição/aperfeiçoamento de competências numa língua é o seu uso comunicativo - «aprende-se a falar, falando»”. Uma vez que o texto poético e texto dramático estiveram presentes durante a prática educativa, foi fundamental fomentar discussões com a turma, permitindo saber a opinião de cada um, saber os seus pontos de vista e opiniões e realizar boas apresentações dos textos realizados (p. 67).

O professor de português deve reconhecer os erros presentes nos seus alunos e deve encara-los com naturalidade, uma vez que “o erro daquele aluno não é grave e pode ser facilmente corrigido através da experiência, com o tempo”, no entanto se ele não for corrigido na altura correta, futuramente pode já ser tarde e de maior dificuldade de correção por parte do aluno (Castro & Gomes, 2000, p. 42).

Um dos conteúdos importantes nesta Unidade Curricular de Português, naquele período letivo foi a poesia. Segundo Franco (1999) “uma estratégia para abordagem da poesia pressupõe, desde logo, um cuidado especial na sua apresentação”, então é fundamental introduzir a obra devidamente. Com a apresentação da obra, os alunos vão ficando mais curiosos e entusiasmados na descoberta do significado do poema ou obra poética (p. 56).

A poesia serve, para desenvolver uma leitura mais cuidadosa e correta das palavras, promove o aumento da capacidade discursiva e argumentativa e a criatividade na elaboração de textos pelos alunos. Por outro lado a poesia também serve para a memorização de palavras, isto é, do vocabulário, tal como acentua Jean (2000) “como uma leitura de forma específica da língua, (...) destinada mais à memória do que à leitura. E, ainda hoje, a poesia só adquire sentido e função ao ser memorizada. A preparação em voz alta de um poema é uma preparação para a dicção memorizada”. Em idades mais precoces, torna-se importante que o modelo de leitura seja feita por

alguém com experiência. Assim os alunos ficam com melhor percepção de como devem ler os poemas mas, também, os diversos textos que vão tendo ao longo da vida (p. 158).

No que diz respeito à abordagem da gramática, esta deve ser entendida como a construção teórica, tendo como objetivo principal a compreensão e os mecanismos do funcionamento da língua, partilhando a ideia de Xavier (2013) “um pouco como se se tratasse da matemática da língua” (p. 140).

Tendo em conta as o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico de 2015 (PMCPEB), o objetivo da gramática pretende que os alunos conheçam as regras e os processos da nossa língua, para que assim consigam escrever de forma correta e fluente, adaptando-se pois às diversas situações que vão surgindo ao longo da vida, seja no discurso (oralidade) ou na leitura. Então, segundo as metas curriculares

“no domínio da Gramática, pretende-se que o aluno adquira e desenvolva a capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais da nossa língua, de modo a fazer um uso sustentado do português padrão nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita. O ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios” (p. 6).

A avaliação pretende ser uma componente importante na vida escolar dos alunos, permitindo que tenham maior empenho nas tarefas propostas na sala de aula ou fora dela. Por outro lado, aos professores permite compreender e quantificar a evolução dos seus conhecimentos, podendo fazer alterações às estratégias de ensino nas suas aulas. Então, segundo Boggino (2009) a avaliação

“pode ser considerada como uma estratégia de ensino que permite reconhecer as teorias infantis e as hipóteses formuladas pelos alunos, os erros construtivos que cometem na resolução das tarefas e, em geral, os saberes previamente aprendidos. Tudo isto facilita as intervenções pedagógicas do docente, dado que possibilita o ajustar de estratégias didáticas às possibilidades de aprendizagem dos alunos e à complexidade do objecto de conhecimento.” (p. 80).

Como referido pelo mesmo autor, a avaliação na escola é algo benéfico, “porque possibilita a realização de intervenções pedagógicas ajustadas às possibilidades de aprendizagem e conhecimentos dos alunos” e é inevitável, “porque o mero facto de se estar na sala de aula, escutando e observando a produção de

determinado aluno, supõe realizar apreciações e valorizações, com base em determinados critérios” (p. 82).

A avaliação é um elemento fundamental dos quatro domínios, isto é, a Oralidade, a Leitura e Escrita, a Gramática e Educação Literária. Segundo Amor (1993) o papel da avaliação veio exercer uma regulação quer “ao nível do aprendente, que, assim, pode dispor de dados para melhorar os seus desempenhos; ao nível do professor, que a utiliza para rever e ajustar os seus processos e meios de intervenção”. Então, os professores devem dispor de diferentes tipos de materiais e textos, sejam eles informativos, contos, poemas ou dramatizações, para os alunos reproduzam trabalho autónomo e formal, como a leitura e escrita no dia-a-dia ou nos testes de avaliação sumativa. Nesses testes, o professor, deve dispor de um conjunto de questões de interpretação de textos e uma secção de questões gramaticais (p. 145).

Tendo em conta esta prática educativa, os meios tecnológicos tiveram um papel fundamental na orientação e condução das aulas. Hoje em dia os professores e a escola devem ter em conta a utilização dos meios tecnológicos na sala de aula, pois estes são cada vez mais frequentes na nossa sociedade e são uma forma de captar a atenção e interesse dos alunos pela escola. Diariamente, para obter qualquer informação, usamos a internet através dos diversos os meios tecnológicos, como o computador, tabletes ou telemóveis. A escola deve estar preparada para a sua boa utilização, cabendo aos docentes, especificamente os de português, um papel de mediador das pesquisas para os alunos conseguirem captar informação fidedigna. Estas pesquisas podem facilitar as aprendizagens, criar um maior gosto dos alunos pelas aulas e pelo ensino do Português em particular, nomeadamente nos domínios da leitura e da escrita. Assim, pode-se dizer que a escola fica mais aberta devido às novas tecnologias, nomeadamente a Internet. Tavares (2011) refere que a Internet na escola permite que “as crianças podem «sair da sala» e visitar bibliotecas, museus, jardins, cidades, aldeias, em Portugal, na Europa, no Mundo, o que lhes permite ir bem mais longe no seu desenvolvimento” (p. 7).

2.1.2. Reflexões sobre as práticas

As aulas de Português constituíram um desafio interessante durante este estágio, uma vez que foi a unidade curricular onde ocorreram da minha parte, dificuldades a nível gramatical e a nível de vocabulário adequado àquela faixa etária, aspetos fundamentais para a boa transmissão de conhecimentos aos alunos.

A prática educativa de Português ocorreu numa escola pública situada no distrito de Coimbra, com uma turma de 19 alunos do 5.º ano do 2.º CEB.

As aulas observadas e as reuniões, formais e informais, que tive com a professora orientadora cooperante, permitiram recolher informações preciosas sobre a turma para afastar algumas das dificuldades sentidas. Ao longo desse período de tempo, pude apresentar todas as dúvidas e ideias para as aulas, fazendo as alterações de melhoramento necessárias para o bom funcionamento das aulas lecionadas por mim. Da mesma forma, a disponibilidade do professor orientador em dar resposta às minhas questões, deram-me maior confiança para superar as minhas dificuldades.

Durante as aulas, os conteúdos lecionados foram a poesia e o texto dramático. O primeiro conteúdo não foi fácil para mim, talvez devido ao meu percurso académico, pois nunca foi do meu agrado. Por outro lado senti, fruto das aulas anteriores lecionadas pela colega de estágio, que não é simples de trabalhar e nem sempre é do agrado dos alunos.

A primeira aula, lecionada em conjunto com a colega de estágio, e comportou a elaboração de um texto sobre a sua identidade, gostos e costumes. Com esses textos pretendíamos conhecer melhor os alunos e elaborar placas de identificação com o nome de cada uma, para nas aulas seguintes os poder identificar.

Nas aulas lecionadas apenas por mim iniciou-se com a leitura de um poema de Miguel Torga intitulado “Brinquedo”. Houve uma breve discussão sobre o seu título e o que o poema poderia dizer. Seguiu-se uma leitura silenciosa e, em seguida, coloquei a audição de um poeta a ler este mesmo poema. Com isto pretendia que os alunos percebessem a cada tipo de texto, existem diferentes formas de leitura e, neste caso específico, deve ser lido com calma e com uma voz bem projetada e respeitando a acentuação. Seguiu-se uma leitura em voz alta e alternada entre alguns alunos.

Quando da introdução de um novo texto, tive sempre o cuidado de pedir aos alunos para lerem em primeiro lugar de forma silenciosa, depois uma leitura modelo feita por mim ou levando uma gravação áudio e, depois a leitura alternada por parte de alguns alunos. Esta leitura era primeiramente feita pelos alunos que não têm dificuldades a ler e têm boa projeção de voz e em seguida pelos alunos com mais dificuldade. Com esta estratégia, pretendi que os alunos com maior dificuldade se familiarizassem com as palavras e com os textos, para lerem da melhor forma possível.

Durante as aulas, tentei elaborar atividades ativas e motivadoras para os alunos. Por isso em conjunto com a colega de estágio, à semelhança das outras disciplinas deste estágio, elaboramos um jogo que intitulado “Desafio Final” realizado no final de cada aula. Informamos os alunos as regras do jogo e que no final do nosso estágio haveria um prémio para o vencedor. O jogo consistia em responder a questões sobre a aula daquele dia. Tornou-se interessante não só porque criou uma competição saudável na turma, como também deu para verificar as maiores dificuldades e virtudes dos alunos mas também serviu como uma autoavaliação das aulas que lecionei. Isto permitiu uma melhoria progressiva das minhas aulas.

Também elaborei atividades em grupo de díades, destacando uma, que consistia em legendar um diálogo de uma banda desenhada. Com participação ativa e atenta de toda a turma, fez-se a apresentação dos trabalhos, onde pude constatar que todos os textos eram diferentes uns dos outros e bastante criativas, havendo críticas muito positivas por parte de toda a turma.

Outra atividade que destaco foi a apresentação de um PowerPoint realizado por mim, da biografia de Miguel Torga. Foi fornecida uma lista de questões onde os alunos puderam retirar informação para elaborar, em casa, um resumo da vida e obra deste autor. Nestas idades ainda não têm boa capacidade de retirar informação importante para fazer o resumo de uma apresentação; então achei importante elaborar este conjunto de questões para os ajudar a fazer um resumo. A atividade, apesar de ter tido pouco tempo para a explorar e para os alunos retirarem a informação da apresentação, o resultado final foi bastante alicianante. A maior parte dos casos, elaboraram um bom resumo, captando a maior parte da informação fornecida.

Na correção de trabalhos de casa ou respostas de interpretação dos textos tentei várias opções, isto é, ou fazia correção oral ou correção no quadro feita pelos alunos e

por mim. Nestas respostas às questões, exigi que os alunos construam as frases da forma mais completo possível, pois os testes de avaliação assim o exigem. Esta situação leva a um alargamento do tempo de aula, que por vezes é curto, no entanto, os alunos tiram proveito desta exigência, fazendo sempre frases completas às questões feitas.

Tendo em conta a minha intenção da participação de todos os alunos nas aulas, tornou-se algumas vezes difícil de controlar. Como era uma turma bastante participativa, alguns alunos não tinham respeito pela ordem de resposta, respondendo fora da sua vez ou não levantado o braço e aguardar que eu lhe pedisse para responder. Foi tida uma postura mais rígida para haver um melhor controlo da turma, que era por vezes foi rigorosa, mas necessária. Com isto pretendia que todos se respeitassem e que todos participassem, nomeadamente os que tinham maior dificuldade.

Uma das maiores dificuldades sentidas foi a de gestão do tempo. Quando era feita a correção de questões de interpretação, gosto de colocar as respostas no quadro escritas pelos alunos que as construíram, para que toda a turma a possa analisar. No entanto, pude verificar que esta estratégia necessita de muito tempo de aula e, por isso, algumas atividades planificadas não foram elaboradas, nomeadamente o jogo “Desafio Final”. Este tipo de atividades na aula tem de ser melhor gerida, tentando fazer uma combinação de respostas orais e respostas expostas no quadro redigidas pelo docente ou pelos alunos.

Nas atividades de expressão escrita dos alunos, tive oportunidade de ler alguns textos deslumbrantes, destacando alguns alunos que tinham textos bem redigidos, conseguindo captar a minha atenção e a da turma quando lidos em voz alta.

Durante este estágio houve uma boa coadjuvação por parte da minha colega de estágio, não só na preparação das planificações como na troca de ideias. Houve também esta troca de ideias e matérias por parte dos colegas de turma do curso, nomeadamente um PowerPoint para sintetizar os conceitos do texto dramático e de algumas curiosidades tidas no teatro. É sempre bom haver esta entreaajuda entre, não só a minha colega de estágio, mas as restantes colegas da turma. Permitiu que trocássemos ideias e materiais que foram utilizadas noutras escolas e consecutivamente noutros meios, mas também houve interesse por parte dos nossos colegas que as aulas de todos decorressem como pretendíamos.

Durante este período tive oportunidade em observar e colaborar na elaboração de testes de português. Foi importante ver como é a estrutura, ver o que se lecionou, ter cuidado com a elaboração das questões nomeadamente colocar algumas mais acessíveis ou outras de maior dificuldade para destacar os melhores por exemplo. A estrutura do teste consistia num excerto de um texto (conto, poético ou dramático), perguntas de interpretação, gramática, um texto informativo e perguntas sobre o mesmo e no final uma composição sobre um tema específico falado nas aulas.

Durante esta prática educativa, quero destacar um dos alunos, vindo do estrangeiro há menos de um ano, e mostrou um enorme prazer e interesse em aprender cada vez mais. Apesar das dificuldades (naturais) tidas com a leitura e a escrita do português, era um aluno muito criativo e por isso teve uma atenção especial durante as aulas.

Em suma, as aulas correram bem, consegui fazer com que os alunos estivessem empenhados e gostassem de estar na sala de aula. Através das produções escritas e da participação na aula, pude verificar que os alunos faziam as atividades propostas e consecutivamente tiveram uma evolução positiva. Por outro lado, terei de melhorar a gestão do tempo, pois em algumas aulas não consegui cumprir as planificações. Também tive alguma dificuldade em explicar determinados conceitos ou palavras, muito por falta de vocabulário adaptado à idade dos alunos.

Apesar das dificuldades sentidas, fiquei com a sensação positiva das aulas de Português, sentindo que ao longo do meu percurso profissional irei sentir-me mais confiante e motivado para as lecionar, uma vez que estamos sempre a aprender cada vez mais. Saio desta prática pedagógica com um gosto e vontade de um futuro profissional, que espero em breve alcançar.

2.2.Ciências da Natureza

2.2.1. Fundamentações das Práticas

A prática educativa da Unidade Curricular de Ciências Naturais teve, como ponto de partida, um momento de observação de seis aulas que contribuiu para conhecer a turma, do 5.º ano, do 2.º Ciclo do Ensino Básico e é constituída por 19 alunos, numa escola pública do distrito de Coimbra. Este facto teve igual importância para conhecer a prática da professora cooperante, as estratégias de condução das aulas, a comunicação com a turma e quais as estratégias para condução programática nesta área curricular. Isto fez com que fosse analisado e adotado uma postura, em sala de aula, mais rigorosa, nomeadamente na gestão do comportamento da turma, visto ser de difícil controlo.

Durante a prática pedagógica, foi possível intervir em dois conjuntos de aulas, onde duas foram de 90 minutos e as restantes 45 minutos. No fim do estágio, em conjunto com a colega de estágio, foi possível lecionar mais duas aulas de 90 minutos, para a realização de uma atividade de prática laboratorial sobre a utilização do microscópio.

A importância da disciplina de Ciências Naturais, no currículo educativo, pretende fazer com que os alunos aprofundem conhecimentos científicos nesta área curricular, isto é, dos seres vivos ou não vivos e suas inter-relações no Universo e no sistema planetário, de modo a tornarem-se cidadãos esclarecidos e informados, na tomada de decisões futuras.

A escola é fundamental, cabendo aos alunos promover literacia científica com supervisão do professor, desenvolvendo um conhecimento mais aprofundado dos conhecimentos científicos. Citando Veiga (2005) refere,

“os três grandes desígnios da educação científica em ambiente escolar definem-se por: i) educar em Ciências (trata-se de um conhecimento substantivo, com valor intrínseco, o qual, embora fundamental, não é o bastante para interpretar o mundo na sua complexidade; ii) educar sobre Ciências (...) e procura-se que o aluno compreenda como se distingue conhecimento científico e tecnológico (...) a ênfase é colocada no desenho dos processos metodológicos de questionamento, de experimentação e de validade das conclusões alcançadas; iii) educar pela Ciência (...) dimensão formativa do aluno como

ser social que importa desenvolver (...) que mais contribuí para o exercício da cidadania, ao promover a aprendizagem da autonomia, da participação e da cooperação.” (p. 138)

Também, como é referido por Veiga, citando Miguéns, educar em Ciência pretende que os alunos acompanhem os seguintes pontos:

“i) educar em Ciência (cuida dos aspetos internos da própria disciplina científica, da sua estrutura conceptual, dos factos, princípios e teorias que lhe dão corpo, ou dos seus métodos e processos; ii) educar sobre Ciências, visa o estudo e a compreensão do empreendimento humano que é a Ciência e as suas aplicações tecnológicas; iii) educar pela Ciência, visa promover os aspetos formativos, educativos da própria Ciência, preocupa-se com a cultura científica e com os fins da Ciência e medeia a Ciência até ao homem comum” (p. 138).

Durante a prática pedagógica, foi fundamental a utilização de materiais didáticos diversificados, para captar o interesse dos alunos e tornar as aulas mais interessantes. Na leção das Ciências Naturais, a possibilidade de ir para o campo presenciar e conhecer alguns episódios é menor, devido à falta de tempo ou à lentidão da evolução dos fenómenos reais, que impossibilitam essas visualizações em tempo útil. Também se pode, para além de apresentar uma atividade prática com resultados em diferentes momentos, para captar e motivar os alunos ao serem criadas articulações com a utilização de outros materiais didáticos como vídeos, fotografias, apresentações em PowerPoint e o manual escolar. Este último, é frequentemente utilizado em sala de aula e, tal como Figueiroa (2001) indica, “a ligação entre os manuais escolares e o processo de ensino-aprendizagem (...) é praticamente inconcebível a concretização de um sem a existência do outro, o que significa, na mente da maior parte das pessoas, impossibilidade de ensinar e de aprender sem manual escolar”. Durante a prática letiva, o manual foi bastante utilizado, também em coerência com a professora cooperante. Tendo em conta uma investigação feita por este autor, os professores depositam muita confiança nos manuais escolares, “pois foram elaborados tendo por base princípios científicos e pedagógicos corretos” (pp. 8-9)

No que diz respeito aos conteúdos das aulas da prática letiva, na primeira aula, foram lecionados os processos de reprodução dos animais, onde se destaca as etapas do ciclo de vida de um animal, a reprodução dos seres vivos e os seus tipos de reprodução. Nesta aula, por exemplo, foi realizada uma atividade que consistia em completar o ciclo de vida do esquilo (Anexo 3)

Na segunda aula foram abordados, os processos de reprodução dos animais, onde foram exemplificados os rituais de acasalamento de alguns animais, a metamorfose e a distinção dos animais ovíparos, de ovovivíparos e de vivíparos (anexo 4). Muitos dos seres vivos abordados passam por processos, como o acasalamento. Estes últimos possibilitam a continuidade da espécie através de determinado ciclo de vida. Este conteúdo mostrou ser, na maior parte dos casos, do interesse dos alunos, pois os alunos já tinham algum conhecimento sobre ele devido ao facto de, a maioria, ter animais de estimação como cães e gatos, trocando as experiências pessoais sobre os rituais de acasalamento e reprodução desses animais.

Na terceira aula, foram lecionados a influência dos factores abióticos nas adaptações morfológicas e comportamentais das plantas, onde foi mostrado, através de imagens, a influência que a água, a luz e a temperatura têm no desenvolvimento destas.

Por fim, na última aula, foram lecionados com a ajuda de um PowerPoint (anexo 5) a importância da biodiversidade vegetal, as ameaças ambientais e medidas de proteção, no planeta Terra, destacando a biodiversidade na região envolvente à escola. No final desta aula foi pedido, para trabalho de casa, a elaboração de cartazes alusivos à defesa e proteção da biodiversidade, que ficaram posteriormente expostos na sala de aula.

Os alunos devem ter conhecimento da diversidade da natureza e à necessidade de a proteger, pois a importância do ambiente é essencial para um equilíbrio e sustentabilidade do nosso planeta e, conseqüentemente, manter comportamentos sustentáveis e saudáveis de todos os seres. É também um tema muito considerado pela Nações Unidas, como cita Almeida (2007)

“Em todas as iniciativas referidas das Nações Unidas surge o reconhecimento da importância da Educação Ambiental (EA) como elemento essencial para combater a crise ambiental. (...) O objetivo é formar cidadão conscientes, preocupados com os problemas do ambiente e que tenham os conhecimentos, as competências, as motivações e o sentido de compromisso que lhes permitam trabalhar individual e coletivamente, na sua resolução.” (pp. 16-17).

Para a educação ambiental, é necessário que os alunos executem atividades práticas. Estas podem traduzir-se em diferentes tipos, como refere Santos (2002) “Atividades práticas, trabalho prático, trabalho laboratorial ou trabalho experimental”

(p. 37). Assim, foram trabalhadas aulas de atividades laboratoriais, em conjunto com a colega de estágio, sobre a utilização e visualização, no microscópio, da célula vegetal e da célula animal. Durante essas aulas, a turma foi dividida em grupos, pois como não havia material necessário para o uso individual, mas também serviu para ter melhor controlo da turma, na utilização do microscópio. Enquanto os alunos observavam ao microscópio, foi-lhes pedido para elaborarem um desenho representativo do que viam. No final das atividades, os alunos compararam os desenhos e trocaram conclusões, entre os diversos grupos.

Através deste tipo de trabalho, pretende-se existir uma melhor interação dos alunos com os conteúdos lecionados nas aulas de Ciências Naturais, mas também entre os alunos, no trabalho em grande grupo. Por isso, como refere Santos (2002), citando Miguéns (1990), mostra que estas atividades práticas pretende, ser um “trabalho realizado pelos alunos, interagindo com materiais e equipamento, para observar fenómenos, na aula ou em atividades de campo”. Indica também que o trabalho experimental “é aquele que é baseado na experiência, no ato ou efeito de experimentar, ou no conhecimento adquirido pela prática”. Esta última é realçada nesta área curricular pois os alunos têm a tendência a ligar, mais facilmente, os conhecimentos teóricos à prática (p. 38).

Tendo em conta a perspetiva dos alunos, as atividades experimentais apresentam várias vantagens: desde o desenvolvimento de competências científicas e resolução de problemas; o desenvolvimento do pensamento; a capacidade de ver como funciona a Ciência; e o observar o desenvolvimento de alguns recursos naturais. Isto “motiva-os, desafia-os e pode, por vezes, ajudar a consolidar conhecimentos” (Santos M. d., 2002, p. 120).

Os conteúdos didáticos devem ser lecionados promovendo um ambiente criativo, ao elaborarem atividades práticas ou partindo das suas experiências. É de igual importância o professor manter-se atualizado, fazendo pesquisas sobre a evolução dos diversos conteúdos, pois estes estão em constante dinâmica. Por outro lado, o professor deve ser capaz de promover a curiosidade e trabalhar com os alunos, para eles próprios pesquisarem e estarem atentos às evoluções dos diversos conteúdos de Ciências da Natureza. Sendo esta uma disciplina que trata da Natureza, os alunos devem, sempre que possível e de forma orientada ir ao seu encontro dela e, observar

as suas mudanças ou realizar diversas atividades experimentais na sala de aula, verificando as suas diversas evoluções. Como refere Weissmann (1998), quando se ensina ciências a crianças, não estamos apenas a formar futuros cidadãos, “elas, enquanto integrantes do corpo social atual, podem agir hoje também responsáveis pelo cuidado do meio ambiente, podendo agir hoje de forma consciente e solidaria em relação a temas vinculados ao bem-estar da sociedade da qual fazem parte”. Portanto, quando se ensina Ciências Naturais, não se ensina apenas os fenómenos naturais, mas também, se ensina a formar um cidadão que deixe uma pegada equilibrada no planeta (p. 18).

2.1.2. Reflexões sobre as práticas

As aulas de Ciências Naturais foram o desafio mais difícil, durante este estágio, uma vez que se trata de uma unidade curricular onde os alunos ficavam um pouco mais agitados e, conseqüentemente, alguns conteúdos não foram lecionados da forma planeada.

Inicialmente, foi necessário adquirir melhores conhecimentos científicos através de pesquisas e estudo prévio, realizado por mim. A orientação e esclarecimento de dúvidas, feitas por mim, à professora orientadora cooperante como à professora supervisora, foram frequentes, fazendo com que ganhasse maior confiança e segurança, na prática educativa.

Houve uma preocupação, da minha parte, de tentar criar aulas dinâmicas, levando diversificados materiais, como referido anteriormente, como a projeção de vídeos, imagens, definições e esquemas, de forma a facilitar a compreensão dos conteúdos, mas também, como forma de captar a atenção e interesse dos alunos aos conteúdos lecionados. Ao levar estes materiais para as aulas, pessoalmente, ajudou a ser mais organizado, a ter uma maior confiança e melhor orientação dos conteúdos.

Relativamente ao comportamento da turma, talvez pela hora de leção da Unidade Curricular (durante a tarde e ao fim da manhã de quarta-feira, antes de terem a tarde livre), por vezes os alunos tinham uma postura pouco correta na sala, destabilizando a aula. Em alguns casos, bastava um aluno para surgirem comportamentos inadequados de outros colegas, algumas vezes com falta de civismo.

Estas situações foram de difícil controlo, nas primeiras aulas, havendo necessidade de parar a aula, diversas vezes, para controlar os seus comportamentos. Para melhorar este tipo de comportamento da turma, foi adotado uma postura mais rígida, com forte foco nos conteúdos e tentando realizar o máximo de atividades possíveis. Sempre que era pedido aos alunos para resolver alguma atividade do manual, do caderno de apoio ou outro tipo de atividade, eles cumpriam sem prejudicar a aula, focando-se na tarefa.

Relativamente ao jogo, intitulado “Desafio Final”, foi uma atividade desenvolvida em conjunto com a minha colega de estágio, que consistia em realizar um exercício de um conteúdo falado na aula daquele dia, como é exemplificado no anexo 6, tendo cada tarefa uma qualificação quantitativa. Estes exercícios foram importantes, para avaliar o conhecimento dos alunos, mas também, fazer uma avaliação das minhas aulas, pois conseguia, através das correções, verificar o que foi, ou não, bem lecionado, o que os alunos compreenderam e quais entenderam os conteúdos. Este jogo permitiu, também, ao longo da prática educativa, melhorar o meu discurso e estratégias de ensino. Por outro lado, fez com que se criasse uma rotina, bem como criar o seu entusiasmo, pois no final da prática educativa, quem tivesse a maior qualificação, receberia um prémio. Mesmo havendo por vezes distúrbios, nas aulas, ao realizarem os exercícios ou questionados, posso dizer que a maioria dos alunos conseguia resolver as tarefas e, conseqüentemente, ter boa qualificação.

Durante todas as aulas, foi privilegiado o uso dos meios audiovisuais disponíveis na sala de aula, para projetar imagens e vídeos sobre os conteúdos lecionados, pois alguns dos conteúdos requerem um tempo de ação longo e, com vídeo, podemos mostrar a sua evolução, como no caso da reprodução dos animais. A utilização de imagens permitiu uma orientação dos conteúdos a lecionar e captar a atenção dos alunos da turma.

A utilização do manual adotado foi uma preocupação constante, pois serviu como orientador. Também, durante o período de observação das aulas da professora cooperante, verifiquei que a sua utilização era bastante frequente. Então, durante a prática educativa, continuei com essa utilização, pois os alunos muitas vezes estudam e resolvem os exercícios do manual, mas também para não haver uma mudança tão drástica nas rotinas de aula. O manual foi também utilizado como reforço dos conteúdos lecionados, questionando e pedindo para analisar os esquemas e as imagens,

tentando promover uma discussão, em grande grupo ou entre aluno-aluno ou aluno-professor.

A avaliação que utilizei foi uma avaliação contínua, tendo por base a participação correta dos alunos nas respostas orais e por escrito, das propostas de atividades que se ia elaborando, ao longo das aulas, tendo em conta os descritores de desempenho para cada conteúdo letivo. Os “Desafios Finais” foram as atividades que permitiram fazer uma avaliação formativa, classificando os conhecimentos dos alunos.

A maior dificuldade que tive foi a elaboração de esquemas e conceitos no quadro. Primeiramente, pretendeu-se que os alunos, em conjunto com o professor, descrevessem os conceitos, tendo em conta um diálogo existente. Pude constatar que, nestas idades, não é de fácil realização. É necessário que haja um esquema ou definição de um conceito, previamente idealizado pelo professor e apresentado à turma.

Um dos pontos negativos foi a atividade experimental dos feijões, abordando o conteúdo sobre a influência dos fatores abióticos nas adaptações morfológicas das plantas, onde o feijão foi colocado em algodão e água, distribuídos em dois sítios diferentes, um recebendo luz solar e outro sem receber luz. Nesta atividade, deveria ter requerido, aos alunos, para fazerem um relatório ou uma pequena reflexão sobre o que tinha acontecido aos feijões, ao longo das semanas seguintes, para assim, os alunos retirarem alguns dos conceitos dados e tirarem as conclusões necessárias.

Para a identificação de alguns conceitos abordados, nomeadamente da biodiversidade vegetal, elaborei questionários, usando esquemas e imagens, pedindo para identificarem algumas plantas, que se encontravam nas zonas periféricas, das suas casa e da escola. Com isto queria que eles reconhecessem as variedades vegetais existentes após a sua identificação. Foi possível verificar que, nalguns casos, os alunos conheciam bem o meio vegetal envolvente e, noutros casos, o meio vegetal do país.

Durante o corrente estágio, foi possível participar no Clube da Ciência, realizado às quartas-feiras, no período da tarde. O clube era aberto a toda a comunidade escolar e foi possível ajudar, como no “fabrico de sabonetes e velas”, arranjar um “jardim da escola” e colaborar na inauguração de um relógio solar, num espaço comum da escola. Foi também através deste Clube da Ciência que participamos numa visita ao Exploratório de Coimbra, acompanhando os alunos nas diversas atividades que este espaço contém. O maior benefício da prática com este clube foi o da interação com

alunos de outros anos escolares e poder realizar mais atividades práticas do que aquelas realizadas em sala de aula.

Da prática educativa em Ciências Naturais concluo que terei de otimizar a linguagem científica e melhorar, significativamente, o meu conhecimento a nível dos conceitos científicos, para conseguir ter um discurso mais coerente e, consecutivamente, tornar as aulas mais interessantes para que os alunos tenham aprendizagens significativas. No entanto, foram aulas de constante aprendizagem e evolução positiva, onde tive a oportunidade de participar em diversas atividades laboratoriais e em atividades fora do contexto de sala de aula. Senti que os alunos adquiriram os conhecimentos, pois sempre que eram solicitados participavam ativamente e cientificamente de forma correta. Foi também através desta experiência que tive a oportunidade de ter uma participação mais ativa no ambiente escolar, com a participação no Clube da Ciência. As experiências que alcancei com este estágio contribuíram para desenvolver, em mim, um maior gosto pessoal e profissional pelo ensino em geral.

2.3.História e Geografia de Portugal

2.3.1. Fundamentação das práticas

A importância da História e Geografia de Portugal, nos primeiros anos de escolaridade, está relacionada com uma questão de identidade pessoal e nacional, a qual se constrói a partir do conhecimento sobre a forma como os grupos sociais viveram e se organizaram no passado. Como salienta Roldão (1987) “o problema de identidade pessoal e nacional está relacionado com a questão do papel da História na construção dos valores e na preparação para o exercício consciente da cidadania” (p. 32).

Nesta disciplina, destaca-se a importância da compreensão histórica para nos conhecermos melhor e compreendermos as situações do presente. Esta competência desenvolve-se ao longo do tempo, cabendo aos professores organizar o processo de construção da compreensão histórica, a qual se reveste de várias componentes, tal como Roldão (1987), citando Egan (1983), refere:

“podemos identificar na compreensão histórica um leque ariado (cuidado) de capacidades; reconhecermos a imaginação como uma componente importante; a capacidade de estabelecer empatia com outros; a capacidade de refletir filosoficamente sobre o processo histórico; a construção de associações ou identificações com indivíduos e ideias, o entusiasmo de ver concretizarem-se ideias ou ideologias em acontecimentos; o fascínio dos detalhes. Todos estes elementos fazem parte do envolvimento com a história mas não se desenvolvem todos ao mesmo tempo” (p. 28).

Por sua vez, a importância do processo histórico no ensino básico é defendida por Félix (1998) ao afirmar “Na escolaridade básica, dirigida a todos os cidadãos, deveria oferecer-se aos alunos uma visão global do processo histórico, que, partindo do passado mais remoto para a actualidade, permita aos alunos reconhecer a sucessão dos grandes períodos” (p. 63). Assim, os alunos compreendem melhor os sucessivos encadeamentos dos acontecimentos históricos que os levam a compreender melhor o presente. Nesta perspectiva, durante as aulas lecionadas teve-se o cuidado de, sempre que possível, estabelecer a ligação entre o momento atual e os conteúdos que eram

leccionados. A título de exemplo, foram usados, cartazes sindicalistas da atualidade, a partir dos quais foi possível perceber que as reivindicações do início da 1.^a República, salvaguardando os contextos sociopolíticos, tinham algumas semelhanças com as de hoje.

Tendo em linha de conta a idade dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, se o professor lhes proporcionar a comparação entre a atualidade e os acontecimentos da época em estudo, torna-se mais fácil a compreensão da própria evolução histórica. Quando os alunos são chamados a perceber os acontecimentos históricos, a partir da realidade que conhecem, espera-se que consigam entender a evolução do seu próprio país, bem como a das sociedades em geral, tal como Fabregat & Fabregat (1989) defendem

“É o momento em que o ensino da História deve servir para interpretar a vida atual a partir do conhecimento do passado. O jovem deve compreender que o estado da sociedade em que vive é o resultado da ação contínua e coletiva das gerações passadas, em estreita solidariedade umas com as outras” (p. 14 e 15)

Para lecionar aulas de HGP, o professor deve estar atento a inúmeros aspetos, para além de ser necessário ter uma boa preparação científica. No ponto de vista pedagógico-didático tem de se preocupar em conhecer os interesses e características dos seus alunos para poder delinear as estratégias a implementar em sala de aula. Por isso, há que planificar cada aula tendo em linha de conta o Programa de História e Geografia de Portugal, as Metas Curriculares de HGP e as características dos alunos.

A planificação é essencial para o processo educativo na medida em que é entendida como um “conjunto de conhecimentos, ideias e propósitos que o professor utiliza de forma a estruturar e ordenar o curso da sua ação” (Pacheco, 1990, p. 13).

Na perspetiva de Zabalza (1992), planificar é “uma previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e de, alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo” (p. 48).

A planificação tornou-se um instrumento de trabalho imprescindível no decurso da prática educativa, nomeadamente para determinar os objetivos a alcançar, selecionar os conteúdos a desenvolver, preparar as atividades a ser implementadas e escolher as estratégias a desenvolver com o objetivo de promover aulas interessantes

e motivadoras. Contudo, o professor deve saber geri-la de forma flexível indo ao encontro dos interesses e situações provocadas pelos alunos, em sala de aula, ainda que não previstas, tal como Zabalza (1994) indica

“na perspectiva construtivista a planificação passa pela criação de ambientes estimulantes que propiciem actividades que não são à partida previsíveis e que, para além disso, atendam a diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos. Isso pressupõe prever actividades que apresentem os conteúdos de forma a tornarem-se significativos e funcionais para os alunos, que sejam desafiantes e lhes provoquem conflitos cognitivos, ajudando-os a desenvolver competências de aprender a aprender” (p. 47)

A transmissão de saberes por parte do professor deixou de ter significado numa sociedade de fácil acesso à informação, ao contrário de um passado mais distante. Por este motivo, as aulas de História e Geografia de Portugal devem ser aulas ativas, provocando nos alunos a curiosidade sobre um determinado tema e, simultaneamente, promovendo o seu espírito crítico e investigativo. Assim, para realizar aulas de História e Geografia de Portugal estimulantes e significativas para os alunos, o professor deve fazê-lo, segundo Fabregat & Fabregat (1989), através de diversos materiais didáticos, tais como, livros de texto, revistas, imagens, vídeos, filmes ou relatos de experiências vividas, de modo a fomentar o debate entre alunos e professor.

Seguindo esta linha de pensamento, para tornar as aulas mais atrativas e as aprendizagens mais significativas para os alunos, deve utilizar-se um conjunto de recursos materiais e tecnológicos, pelo que, durante as aulas lecionadas, utilizaram-se, com frequência, apresentações em PowerPoint e/ou vídeos didáticos, uma vez que, segundo Fabregat & Fabregat (1989) “facultam o dinamismo e a amenidade, que são complemento de qualquer tema que se pretenda ensinar com um mínimo de qualidade.” (p. 17).

Os multimédia são importantes porque possibilitam criar uma linha de trabalho dinâmica e motivadora, porque “permitem apresentar de forma linear um conjunto de recursos como imagens, texto, animações, vídeo e som. Da mesma maneira que um professor pode desenvolver apresentações para o trabalho de conteúdos na aula, os alunos também o podem fazer” (Borrás, 2001, p. 144). Além do mais, a projeção de material multimédia, na aula, permite a incorporação de todo o tipo de fontes históricas: textos escritos, testemunhos orais, documentos audiovisuais, fotográficas,

imagens estáticas ou navegáveis de restos arqueológicos ou outras artísticas (Garcia & Carbonell, 2010).

Uma boa apresentação através dos recursos multimédia, segundo Mayer (2001) citado por Gracia & Carbonell (2010)

“distingue-se em cinco processos cognitivos: 1. Seleção de palavras – a atenção que se centra em palavras relevantes do discurso criando memória auditiva. 2. Seleção de imagens – a atenção centrada na imagem (estática ou dinâmica) criando memória visual. 3. Organização de palavra – trata-se da importância de uma seleção de palavras coerente e lógica, facilitando a memória. 4. Organização de imagens – a importância da seleção de imagens na construção das ideias que se pretende passar, facilitando a memória. 5. Integração – é a construção de esquemas que estabeleçam conexões dos modelos verbais e gráfico” (p. 22).

Por outro lado, o professor de HGP deve ter também em consideração a importância do meio local como recurso didático, uma vez que, como é próximo dos alunos, pode servir como estímulo para a realização de atividades e possibilitar uma maior compreensão do passado da localidade onde vivem e da qual fazem parte. Neste contexto, as visitas de estudo são um excelente meio de promover diversas aprendizagens, como é defendido por Vasconcellos (1915) “não basta compreender, discutir e reter o que aprendemos, é também necessário ver o mais possível por nós próprios” (p. 99).

As visitas de estudo pressupõem um contacto direto com os vestígios históricos, como, por exemplo, ruínas, monumentos, arte, elementos decorativos, objetos de atividades agrícolas e vias de comunicação, entre muitos outros. Os docentes devem ter sempre em consideração as visitas de estudo, pois quando na aula se ensinam diferentes culturas, hábitos ou costumes de épocas distantes, se o aluno não tiver oportunidade de as visualizar diretamente, “por muito audiovisual utilizado, ficará sempre incompleta a visão artística”, isto é, poderá ser vago para os alunos. (Fabregat & Fabregat, 1989, p. 101).

No final da prática educativa, realizou-se uma visita a um museu local com o objetivo de os alunos observarem e sentirem os diversos objetos (como loiças, roupas da época, alfaias agrícolas), ou como eram as escolas da época e/ou hábitos que as

peessoas tinham (hábitos de higiene ou hábitos alimentares) no início do século XX. No final da visita, os docentes reuniram os alunos e fizeram uma reflexão sobre o que tinham aprendido, comparando os seus hábitos diários com os da época que o museu representa, além de compararem a arquitetura das casas e da escola. Como forma de avaliação, foi distribuída uma ficha para trabalho de casa, onde os alunos tinham de identificar e pintar as peças de vestuário da época.

Fomentando a pesquisa, ou o ensino pela descoberta, o professor fornece uma série de informações sobre o assunto na sua globalidade e orienta os alunos sobre as atividades a desenvolver e os objetivos a alcançar, sendo estas situações de aprendizagem de primordial importância para os alunos nestas idades. (Manique & Proença, 1994). Da mesma forma, o papel do professor nas visitas de estudo é de facultar não só informação aos alunos mas promover um verdadeiro trabalho de pesquisa, como refere Vasconcellos (1915) o professor “antes da visita de estudo contribui para o trabalho de pesquisa e documentação e, durante a visita, fornece as informações e explicações necessárias” (p. 103)

Em qualquer atividade pedagógica, a avaliação é fundamental, a qual, segundo Borrás (2001b), se define como “a ação ou conjunto de ações de valorização através das quais se obtêm dados sobre a aprendizagem do estudante para tomar decisões que sejam úteis para a sua formação integral” (p. 233).

Também como refere Fabregat & Fabregat (1989), a preparação de uma unidade curricular “ficaria incompleta se nos ocupássemos apenas dos conteúdos e da sua aplicação didática; uma preparação completa tem de prever todos os pormenores, e a avaliação é um aspeto fundamental” (p. 105).

Durante a prática pedagógica realizada em contexto de estágio, um dos instrumentos usados para avaliar os conhecimentos dos alunos foi um jogo chamado “Desafio Final”, idealizado pelo grupo de estágio e que consistia em responder a questões sobre os temas estudados na aula daquele dia (anexo 7). A realização do jogo no final de cada aula serviu para estimular e cativar o interesse dos alunos em todas as aulas, confirmando a ideia de que os jogos educativos “bem aproveitados do ponto de vista pedagógico e usados com imaginação, podem construir atividades de aprendizagem envolventes e estimulantes” (Sousa, Pato, & Canavilhas, 1993, p. 33). Por outro lado, como refere Chaffer e Taylor (1984), o objetivo do jogo é “explicar

um conceito histórico” e, por outro lado “estimular a competição, cabendo ao professor ver como poderá enquadrar o jogo num contexto de aprendizagem, preparando terreno, recorrendo a exemplos-extra e à explicação comparativa” (p. 111). As regras do jogo foram discutidas e aprovada pelos alunos e professores estagiários, tal como defendem Fabregat & Fabregat (1989) quando referem que, para garantir a eficácia da avaliação, o docente deve informar o aluno sobre o tipo de avaliação, para que estes sejam elementos ativos “em qualquer momento ou em qualquer aspeto que o trabalho suponha”, sentindo responsabilidade pela sua própria avaliação e não deixando essa decisão apenas para os docentes (p. 17).

Este jogo, realizado no fim de cada aula, tinha como objetivo a avaliação individualizada de cada aluno e verificar os pontos positivos e negativos da aula lecionada pelo professor/estagiário. Esta avaliação final foi o “resultado do esforço realizado pelo aluno, não em comparação com o dos outros alunos, mas apenas com o seu próprio esforço” (Vasconcellos, 1915, p. 105).

Em síntese, para realizar uma boa prática letiva para além de ser necessário possuir um conhecimento rigoroso e aprofundado dos conteúdos programáticos, o docente tem de saber comunicar com os seus alunos e saber adequar as estratégias às diferentes situações. É de igual importância, estar atento às constantes mudanças da nossa sociedade e conseguir relacioná-las com os acontecimentos do passado. Por isso, deve recorrer a diversas metodologias, estratégias e recursos, na medida em que, atualmente, aos docentes não compete apenas transmitir conhecimento, mas sim motivar os alunos a serem curiosos e a estimulá-los para a descoberta, de modo a serem eles a construir o seu próprio conhecimento e, assim, conseguirem compreender melhor os conteúdos programáticos e o mundo que os rodeia. Para tal, em todas as aulas, foi criada uma dinâmica de empatia com todos os alunos e, assim, promover a motivação, o interesse e a participação nas aulas.

2.3.2. Reflexão sobre as práticas

A prática educativa iniciou-se com um período de observação das aulas lecionadas pela professora cooperante, o que permitiu conhecer a turma, a professora

e as rotinas em sala de aula. Foi, também, através da professora que nos foi apresentada a escola, os seus projetos e objetivos pedagógicos.

O conteúdo programático, durante o período de lecionação das aulas, reportou-se ao período da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926. Durante todas as aulas, tentei fazer uma ligação entre os conteúdos já lecionados. Assim, na primeira aula, foi feita a articulação com os conteúdos anteriormente lecionados pela professora cooperante, até porque os alunos vinham de férias da Páscoa e era fundamental que percebessem a sequência dos acontecimentos, o que veio a revelar-se importante para identificarem cronologicamente os conteúdos programáticos e entenderem que estes acontecimentos têm uma sequência lógica.

A utilização das TIC revelou-se um recurso facilitador das aprendizagens dos alunos, mas também me facilitou a organização e o discurso oral durante as aulas. Por exemplo, através da imagem do Mapa Cor-de-Rosa e do texto do Ultimato Inglês, foi possível estimular os alunos a serem participativos fazendo inúmeras questões sobre os documentos apresentados. Igualmente, a utilização de um vídeo sobre o regicídio do Rei D. Carlos foi um excelente recurso para explicar aquele acontecimento, o qual mostrava uma conversa informal entre um historiador e um apresentador, nos locais onde se deu o regicídio.

A utilização de gravuras, com imagens dos símbolos da Monarquia e da República, contribuiu para uma melhor compreensão sobre as mudanças ideológicas e políticas ocorridas com a implantação da República em 1910. Também utilizei algumas imagens do manual que permitiram aos alunos verificarem e interpretarem melhor alguns acontecimentos como os contrastes sociais vivenciados, na época, em Portugal e o drama da I Guerra Mundial vivido em toda a Europa mas, em particular, na sociedade portuguesa.

Parte importante das aulas foi a realização de pequenas sínteses sobre os conteúdos lecionados. Estas sínteses, durante a aula, eram realizadas em grande grupo com a finalidade de rever os conteúdos estudados e para esclarecer algumas dúvidas que os alunos levantassem. Ao contrário do que pretendia, nem sempre foi possível fazer registos escritos para sistematizar as próprias aprendizagens.

A nível de discurso, posso afirmar que houve evolução. Na primeira aula, fui bastante monocórdico não tendo havido mudanças no tom de voz, mas, com o passar

do tempo, esta situação foi mudando à medida que ia ficando mais confiante e que conseguia que os alunos participassem e se mostrassem mais interessados e empenhados. É importante que o docente tenha um discurso motivador, caso contrário, as aulas tornam-se entediantes e, conseqüentemente, os alunos perdem o interesse pelo assunto em estudo e, por vezes, pela própria disciplina.

A utilização do manual foi um ponto negativo desta prática, ficando aquém do que se pretende, uma vez que, embora não devendo ser o único recurso, é um instrumento importante que os alunos têm para estudarem e orientarem o seu conhecimento. Durante a prática educativa a utilização deste recurso foi feita apenas para exploração de imagens. Futuramente, devo preocupar-me com uma utilização mais frequente e, acima de tudo, mais criteriosa. Outros aspetos negativos nesta prática educativa relacionam-se com o modo como questionava os alunos, ou seja, por vezes utilizava um discurso demasiado complexo e pouco perceptível. Também a elaboração de esquemas ficou aquém do esperado, na medida em que não consegui construí-los de forma simples, tendo em conta que o que pretendia era tornar os conteúdos o mais compreensíveis possível.

De entre os aspetos mais positivos, destaco a constante preocupação em fazer a ligação entre os acontecimentos da época que estava a ser estudada e a atualidade. Esta estratégia fez com que os alunos se familiarizassem com algumas situações e, deste modo, alguns conteúdos fossem mais facilmente entendidos. Procurei, também, chamar a atenção dos alunos a partir de algumas curiosidades como, por exemplo, o hábito que a minha avó tem de ler em voz alta para todos poderem ouvir, situação comum no início do século XX, quando havia uma elevada taxa de analfabetos, sendo este um dos meios de, aqueles que não sabiam ler, ficarem informados. Outro aspeto importante foi ter conseguido criar uma boa relação com os alunos, dentro e fora da sala de aula, conseguindo que, mesmo os mais tímidos, tivessem participado nas aulas sem o receio de errar.

De uma forma geral, as aulas de História e Geografia de Portugal correram da forma que planifiquei, havendo mais momentos positivos do que momentos negativos. Foram aulas que me deram prazer lecionar. O tema era do meu agrado, uma vez que foi um dos acontecimentos mais marcantes da História recente do nosso país, no início do século XX.

Foi de extrema importância o apoio dado pela professora supervisora, pela disponibilidade em dar apoio ao longo de todo o processo e, também, pelo facto de ter facultado bibliografia sobre os conteúdos lecionados. A professora orientadora cooperante, estando sempre disponível para dar informações sobre a turma. Igualmente, o *feedback*, no final de cada aula, foi fundamental no acompanhamento ao longo de toda a prática educativa. Também é de referir a relação de cumplicidade com a minha colega de estágio, tendo havido troca de ideias, sugestões e partilha de saberes, sempre com a intenção de melhorar as aulas de ambos.

Apesar das poucas aulas lecionadas, todas elas se revelaram essenciais para a minha formação, enquanto futuro professor, aprendendo como devo estar perante determinadas situações, destacando a forma como estar perante uma turma, como deve ser feito o discurso e como proceder para melhorar as aprendizagens dos alunos. Sei que, ao longo da experiência profissional, ainda há muito a aprender, mas acredito que me vá sentindo cada vez mais confiante e me torne um professor que, acima de tudo, procure promover uma ação pedagógica focada nos interesses dos alunos.

A título conclusivo, as aulas de História e Geografia de Portugal desenvolveram ainda mais o gosto pessoal por esta disciplina, não só pela leção das aulas, mas também por todo o processo de investigação e de preparação dos recursos, com a finalidade de fomentar o interesse dos alunos para conseguir torná-los mais participativos e empenhados nas suas aprendizagens. Estes foram os aspetos mais importantes da prática letiva da disciplina de HGP.

Para finalizar, senti que ao longo das aulas de História e Geografia de Portugal, contribuí para que os alunos se motivassem e ficassem a entender a importância de saber História, tentando provocar-lhes curiosidade sobre o passado para compreenderem os acontecimentos do presente. Sendo os alunos o pilar essencial de uma sociedade em constante mudança, o conhecimento do passado vai, certamente, permitir-lhes afirmarem-se como cidadãos mais ativos e participativos, em prol de um futuro melhor.

2.4. Matemática

2.4.1. Fundamentações da Prática

A descrição da fundamentação da prática letiva vai ter subjacente os conhecimentos matemáticos para ensinar o que um/uma professor/a deve ter, e que, segundo Ball et.al. (2008) envolvem o Conhecimento da Matéria e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (Figura I).

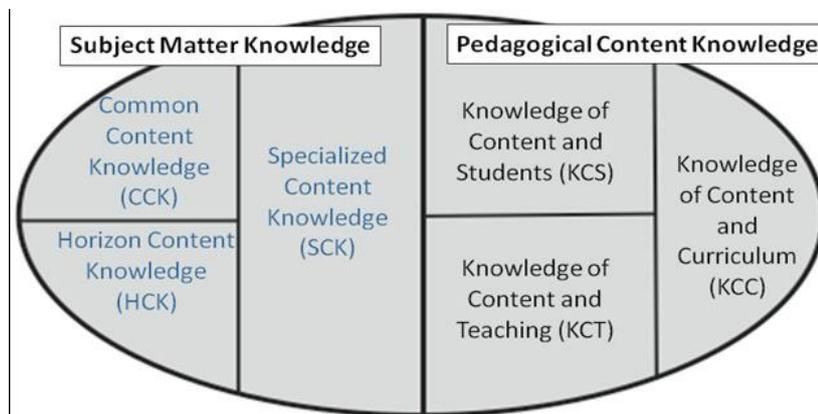


Figura I – Domínios do Conhecimento Matemático para o Ensino (MKT) (Ball et al. 2008)

O Conhecimento da Matéria inclui: o Conhecimento do Conteúdo Comum do Conteúdo, o Conhecimento do Horizonte Matemático e o Conhecimento Especializado do Conteúdo. O Conhecimento do Conteúdo Comum consiste no conhecimento matemático e nas capacidades usadas noutras situações para além do ensino. Os professores precisam de: conhecer o material que ensinam; reconhecer quando os seus alunos dão respostas erradas ou quando o manual de matemática dá uma definição errada. Quando os professores escrevem no quadro, precisam também de usar termos e notações da forma correta. Algumas destas situações requerem conhecimento matemático e competências que outros profissionais também têm, logo, isto não é especial para o trabalho de ensinar. Quando nos referimos a comum, não significa que toda a gente necessite de ter este conhecimento. Em vez disto, pretende

dizer-se que este tipo de conhecimento é usado numa variedade de contextos, por outras palavras, não é único ao ensino. O Conhecimento Especializado do Conteúdo é o conhecimento matemático e capacidades únicos para ensinar. Tem sido revelado que é um conteúdo matemático não tipicamente necessário para propósitos diferentes do ensino, por exemplo, o professor é capaz de modelar a aritmética dos inteiros usando diferentes representações. O Conhecimento do Horizonte Matemático é uma visão que o professor deve ter das relações existentes entre os distintos tópicos matemáticos e de que forma as aprendizagens de um mesmo tópico vão evoluindo ao longo da escolaridade. Um professor do 1.º ano do ensino básico pode, por exemplo precisar de saber como é que a matemática que ele ensina está relacionada com a matemática que os estudantes vão aprender no terceiro ano, para ser capaz de fundamentar matematicamente o que acontecerá mais tarde. Ter este tipo de conhecimento do horizonte pode ajudar a tomar decisões sobre como, por exemplo, lecionar a reta numérica (Ball, Thames, & Phelps, 2008).

O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo envolve também três subdomínios: o Conhecimento do Conteúdo e do Ensino, o Conhecimento do Conteúdo e dos Alunos e o Conhecimento do Conteúdo e do Currículo. O Conhecimento do Conteúdo e do Ensino combina conhecer sobre o ensino e conhecer a matemática. Escolher quais os exemplos para começar e quais os exemplos a usar para levar os estudantes a uma compreensão mais profunda do conteúdo. Os professores avaliam as vantagens e desvantagens educacionais das representações usadas para ensinar uma ideia específica e identificam que métodos e processos diferentes vão usar. Cada uma destas tarefas exige uma interação entre a compreensão matemática específica e a compreensão das questões pedagógicas que afetam a aprendizagem dos alunos. O Conhecimento do Conteúdo e dos Alunos combina conhecer sobre os alunos e sobre a matemática. Os professores devem antecipar o que os alunos estarão provavelmente a pensar e o que é que eles irão achar confuso. Quando escolhem um exemplo, os professores necessitam de prever o que os alunos acharão interessante e motivante. Quando lhes atribuem uma tarefa, os professores precisam de antecipar o que os alunos provavelmente irão fazer com ela ou se irão achar fácil ou difícil. Os professores devem também ser capazes de ouvir e interpretar o pensamento emergente e incompleto dos alunos expresso na forma como eles usam a linguagem. Cada uma

destas tarefas requer uma interação entre a compreensão específica matemática e familiaridade com os alunos e seu pensamento matemático (Ball, Thames, & Phelps, 2008)

O Conhecimento do Conteúdo do Currículo, de acordo com Shulman (1986) “é representado por uma gama de programas concebidos para o ensino de temas e tópicos específicos num determinado nível, a variedade de materiais educativos disponíveis em relação àqueles programas, e o conjunto de características que servem como as indicações e contra-indicações para o uso de determinados currículo particular ou programa de materiais programáticos em circunstâncias particulares” (p. 10).

A prática letiva foi implementada numa turma de 19 alunos do 5.º ano, do 2.º Ciclo do Ensino Básico, numa escola pública do distrito de Coimbra. Os conteúdos foram lecionados ao longo de duas sequências de ensino de três aulas de 90 minutos cada, num total de seis aulas.

A primeira sequência de aulas envolveu o domínio “Números e Operações” e teve como objetivos o aprofundamento de número inverso e efetuar operações com números racionais não negativos; saber determinar que $\frac{a}{b} \div \frac{c}{d} = \frac{a}{b} \times \frac{d}{c}$ (sendo a, b, c e d números naturais); reconhecer, dados números racionais positivos q, r, s e t , que $\frac{q}{r} \times \frac{s}{t} = \frac{q \times s}{r \times t}$ e concluir que o inverso de $\frac{q}{r}$ é igual a $\frac{r}{q}$, consolidando os conceitos didáticos utilizando situações problemáticas (1ª aula); reconhecer, dados números racionais positivos q, r, s e t , que $\frac{q}{r} = \frac{q \times t}{r \times s}$ (2ª aula); Calcular expressões numéricas envolvendo as quatro operações aritméticas e a utilização dos parêntesis e resolver expressões algébricas (3ª aula). A segunda sequência de aulas envolveu o domínio “Organização e Tratamento de Dados” e teve como objetivos: rever os conceitos de diagrama de Carrol e diagrama de Venn (4ª aula); introduzir, construir e interpretar gráficos (cartesianos, ortogonais, não ortogonais e monométricos). Identificar retas numéricas não coincidentes que se intersectam nas respetivas origens, reconhecer o eixo das abcissas e o eixo das ordenadas num referencial; localizar e identificar pontos através das suas coordenadas (5ª aula); organizar e representar dados em tabelas e construir e interpretar gráficos de barras e de linhas (6ª aula).

De forma a aprofundar os conteúdos a lecionar acima mencionados, foram analisados documentos dos quais se destacam: “Elementary Mathematics for Teachers” (Parker & Baldrige, 2008), “Towards curricular coherence in integers and fractions; a study of the efficacy of a lesson sequence that uses the number line as the principal representational context.” (Saxe, Diakow, & Gearhart, 2013); “From Whole Numbers to Invert” (Cavey & Kinzel, 2014), “Organização e Tratamento de Dados (Martins & Ponte, 2011) e “Análise e Dados – Texto de Apoio para Professores do 1.º Ciclo” (Martins, Loura, & Mendes, 2007).

Foram também analisados regularmente e ao pormenor o Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico, PMCMEB, (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013) e outros manuais e cadernos de atividades de Matemática, das quais destaco o manual usado pela turma de estágio “MSI 5 – Matemática sob Investigação” (Conceição, Almeida, Conceição, & Costa, 2015).

O PMCMEB (2013, pp. 14,29 e 36) para os conteúdos matemáticos a lecionar nesta prática sugere os seguintes descritores de desempenho: “efetuar operações com números racionais não negativos”; “Simplificar frações dividindo ambos os termos por um divisor comum superior à unidade”; “Reconhecer, dadas duas frações, que multiplicando ambos os termos de cada uma pelo denominador da outra obtêm-se duas frações com o mesmo denominador que lhes são equivalentes”; Reconhecer que $\frac{a}{b} + \frac{c}{d} = \frac{a \times d + c \times b}{b \times d}$ (sendo a, b, c e d números naturais); Reconhecer que $\frac{a}{b} - \frac{c}{d} = \frac{a \times d - c \times b}{b \times d}$ (sendo a, b, c e d números naturais, $\frac{a}{b} \geq \frac{c}{d}$); “reconhecer que $\frac{a}{b} \div \frac{c}{d} = \frac{a}{b} \times \frac{d}{c}$ (sendo a, b, c e d números naturais); “Resolver problemas de vários passos envolvendo operações com números racionais representados por frações, dízimas, percentagens e numerais mistos;”; “construir gráficos cartesianos; identificar um «referencial cartesiano» como um par de retas numéricas não coincidentes que se intersectam nas respetivas origens, das quais uma é fixada como «eixo das abcissas» e outra como «eixo das ordenadas» (os «eixos coordenados»), designar o referencial cartesiano como «ortogonal» quando os eixos são perpendiculares e por «manométrico» quando a unidade de comprimento é a mesma para ambos os eixos; Identificar, dado um plano munido de um referencial cartesiano, a «abscissa» (respetivamente «ordenada») de um ponto P do plano como o número representado pela interseção com o eixo das abcissas

(respetivamente ordenadas) da reta paralela ao eixo das ordenadas (respetivamente abcissas) que passa por P e designar a abcissa e a ordenada por «coordenadas» de P; Construir, num plano munido de um referencial cartesiano ortogonal, o «gráfico cartesiano» referente a dois conjuntos de números tais que a todo o elemento do primeiro está associado um único elemento do segundo, representando nesse plano os pontos cujas abcissas são iguais aos valores do primeiro conjunto e as ordenadas respetivamente iguais aos valores associados às abcissas no segundo conjunto; Representação e tratamento de dados; organizar e representar dados; construir tabelas e frequências absolutas e relativas reconhecendo que a soma das frequências absolutas é igual ao número de dados e a soma das frequências relativa é igual a 1; representar um conjunto de dados em gráfico de barras; identificar um «gráfico de linha» como o que resulta de se unirem, por segmentos de reta, os pontos de abcissa consecutivas de um gráfico cartesiano constituído por um número finito de pontos, em que o eixo das abcissas representa o tempo; representar problemas envolvendo a análise de dados representados em tabelas de frequência, gráficos de barras e de linhas.

O PMCMEB (2013) aponta que deve ser fomentado nos alunos o desenvolvimento do raciocínio matemático que é por excelência o raciocínio hipotético-dedutivo, embora o raciocínio indutivo desempenhe também um papel fundamental, uma vez que preside, em Matemática, à formulação de conjeturas. Por exemplo, na primeira aula da primeira sequência, foram apresentadas situações problemáticas, para que os alunos reconhecessem que $\frac{a}{b} \div \frac{c}{d} = \frac{a}{b} \times \frac{d}{c}$ (sendo a, b, c e d números naturais) usando o modelo de reta numérica e o raciocínio indutivo. Uma das situações problemáticas consistiu em “distribuir de forma equitativa, um refrigerante contido numa garrafa de seis litros, por garrafas cuja capacidade era de $\frac{1}{2}$ litro, para que as garrafas coubessem num frigorífico”. A solução encontrada para garrafas de $\frac{1}{2}$ litro foi de 12 garrafas. Os alunos representaram essa situação problemática usando a reta numérica, conforme a figura II.

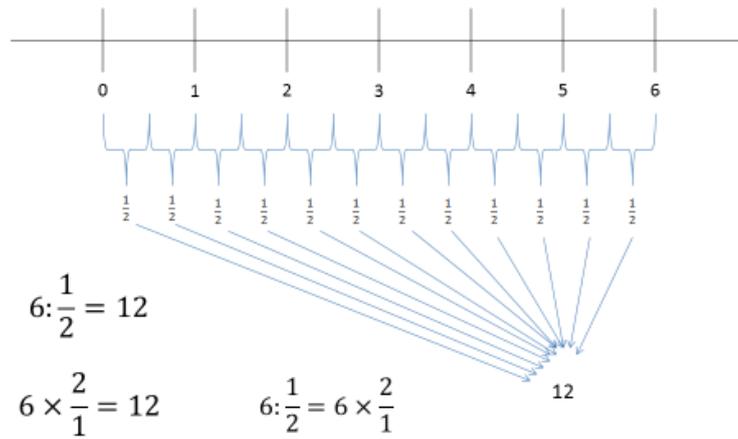


Figura II – Tarefa usando a reta numérica, distribuindo refrigerante contido em garrafas de três litros.

Os alunos puderam reconhecer relação de $6 : \frac{1}{2} = 6 \times \frac{2}{1}$. De seguida, resolveram outra situação problemática análoga à anterior, onde o refrigerante estava agora contida numa garrafa de três litros e deveria ser distribuído por garrafas de $\frac{3}{4}$ de litro. A resposta a esta situação problemática está representada na figura III.

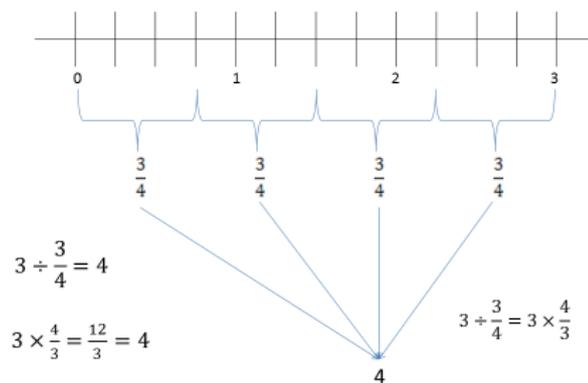


Figura III – Tarefa usando a reta numérica, distribuindo refrigerante contido em garrafas de três litros.

Também a relação $3 \div \frac{3}{4} = 3 \times \frac{4}{3}$ foi identificada e facilmente por indução os alunos reconheceram que $\frac{a}{b} \div \frac{c}{d} = \frac{a}{b} \times \frac{d}{c}$ (sendo a, b, c e d números naturais).

O PMCMEB (2013) refere, também, que deve ser estimulada a comunicação matemática, para que os alunos compreendam os “enunciados dos problemas matemáticos, identificando as questões que levantam, explicando-as de modo claro, conciso e coerente, discutindo, do mesmo modo, estratégias que conduzam à sua resolução” (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, p. 5). Ao longo de toda esta prática educativa, os alunos puderam expor as suas ideias, comentar afirmações. Foram incentivados a explicar, adequadamente, os seus raciocínios, apresentando quando possível conclusões de forma clara. Na 3.^a aula, onde se pretendia que os alunos calculassem expressões numéricas de diferentes complexidades, envolvendo as quatro operações aritméticas e as suas regras de resolução, tais como: $23 - (3 + 2 \times 3)$ e $\left(1 + \frac{3}{4}\right) \div \frac{1}{8}$, todos os alunos resolviam as expressões numéricas individualmente e alguns alunos eram convidados a colocarem no quadro a solução e justificarem os seus raciocínios para a turma, que em forma de debate dava-lhes feedback.

A avaliação das aprendizagens dos alunos foi sempre realizada tendo como referência as Metas Curriculares, para que permita “efectuar um diagnóstico da situação da aprendizagem de cada aluno e de cada turma”. Esta avaliação contribui, também, para a “orientação do ensino, do modo a que se possam superar, em tempo útil e apropriado, dificuldades de aprendizagem identificadas e, simultaneamente, reforçar progressos verificados” (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013, p. 29). Para efetuar o diagnóstico de aprendizagens dos alunos foi realizada em todas as aulas, avaliação formativa, segundo Fernandes (2006) é uma “avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens” (p. 23). A avaliação formativa ocorreu na observação dos alunos, em que o docente deu *feedback* essencialmente oral mas também escrito. O *feedback* oral ocorreu em todas as aulas, com o diálogo entre a turma e o docente ou mesmo entre alunos nos debates que se realizados na elaboração das diversas tarefas. O *feedback* escrito, ocorreu sempre que o docente fazia sugestão de melhoria nas produções escritas dos alunos na aula.

Foi igualmente realizado em todas as aulas uma avaliação sumativa que segundo Harlen (2006) referido por Fernandes (2008, p. 360) destina a “sintetizar as aprendizagens dos alunos com base em critérios gerais” e “devem ser interpretadas com base em critérios mais gerais, iguais para todos os alunos, tendo em conta que a atribuição de classificações finais deve ser feita da forma mais válida e fiável possível”. Esta avaliação realizada na aula de matemática envolveu jogo, chamado “Desafio Final”. Era dada à turma um exercício, nos últimos minutos de todas as aulas, sobre o conteúdo lecionado, onde os alunos individualmente resolviam-no. Todos os desafios tinham uma qualificação e no final do semestre, entregue um prémio ao aluno com maior pontuação. A análise destas produções permitiu ao professor captar dificuldades e aprendizagens dos alunos, bem como refletir sobre a ação do docente em cada aula. Este “jogo” foi o instrumento que fez um balanço entre “o estado real das aprendizagens do aluno e aquilo que era esperado, ajudando o professor a tomar decisões ao nível de gestão do programa e sempre na perspetiva de uma melhoria da aprendizagem” (Ponte, et al., 2007, p. 12). Durante este período de tempo, os alunos foram sujeitos a teste de avaliação sumativa dada pelo professor titular, tendo este dado a oportunidade de os estagiários colaborarem na conceção e correção de alguns desses testes.

As tarefas matemáticas, segundo Stein & Smith (2009, p. 22) “constituem a base para as aprendizagens dos alunos”. Para falar dos tipos de tarefas matemáticas usadas nesta prática letiva vou utilizar a nomenclatura de Ponte (2005): problemas, exercícios, tarefas de investigação e tarefas de exploração. Os problemas nem devem ser muito difíceis (levam os alunos a desistir rapidamente), nem muito simples, devem então, apresentar “um grau de dificuldade apreciável”, pois um problema deve desafiar os alunos nas suas capacidades e fazer com que encontrem o gosto pela descoberta matemática. Os exercícios são uma forma de consolidar conhecimento, isto é, “servem para o aluno pôr em prática os conhecimentos já anteriores adquiridos”. As tarefas de investigação “tal como os exercícios e problemas surgem num contexto da vida real” e promovem o envolvimento dos alunos de forma a ter uma “participação ativa desde a primeira fase do processo – a formulação das questões a resolver”. As tarefas de exploração são semelhantes às tarefas de investigação, apenas têm um grau de desafio menor, isto é, não exigem uma fase de planeamento tão longa (pp. 2-8).

Na 4ª aula, foi introduzido o “Referencial Cartesiano”, considerada uma tarefa de exploração. Foi apresentado através de um PowerPoint onde estavam representados pontos num plano, que eram o centro das imagens dos tipos de transportes, como representa a figura IV. Pretende-se com as imagens motivar os alunos e facilitar a linguagem.



Figura IV – Tarefa para localizarem no plano cada ponto representativo do transporte.

O docente faz um questionário adequado para os alunos localizarem no plano os pontos representados pelos meios de transportes e foram introduzidos os conceitos de eixo das abcissas e ordenadas, coordenadas, abcissa de um ponto e ordenada de um ponto, referencial ortogonal e referencial monométrico. A figura V representa a fase do desenvolvimento atrás mencionado.

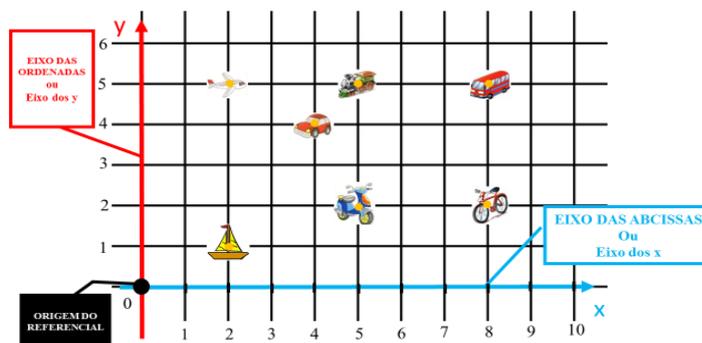


Figura V – Tarefa para localizar no plano cada ponto representativo do transporte usando o referencial cartesiano.

As aulas, ao longo de toda a prática educativa, estavam organizadas de dois modos: as aulas de introdução de um novo conteúdo matemático e as aulas de consolidação de conhecimentos. Todas as aulas eram iniciadas com a revisão dos conceitos trabalhados na aula anterior, de modo a serem detetadas dificuldades dos alunos, seguindo-se a correção dos trabalhos de casa, caso houvessem. Numa aula

onde se iria introduzir conteúdos, o docente coloca à turma uma situação problemática e, através do questionamento, os alunos eram conduzido para que o conceito a trabalhar emergisse naturalmente, tendo em conta os conhecimentos prévios dos alunos. Para as aulas de consolidação de conhecimentos, os alunos resolviam, individualmente exercícios e a sua correção era realizada em forma de debate com toda a turma. Na 2ª aula, a tarefa falada anteriormente sobre a “distribuição de forma equitativa, um refrigerante contido numa garrafa de seis litros, por garrafas cuja capacidade era de $\frac{1}{2}$ litro, para que as garrafas coubessem num frigorífico”, constituiu um problema.

Um exemplo de exercício pode ser o “Desafio Final” da 5ª aula onde os alunos tiveram de indicar as coordenadas dos pontos A, B e C de um triângulo retângulo (figura VI).

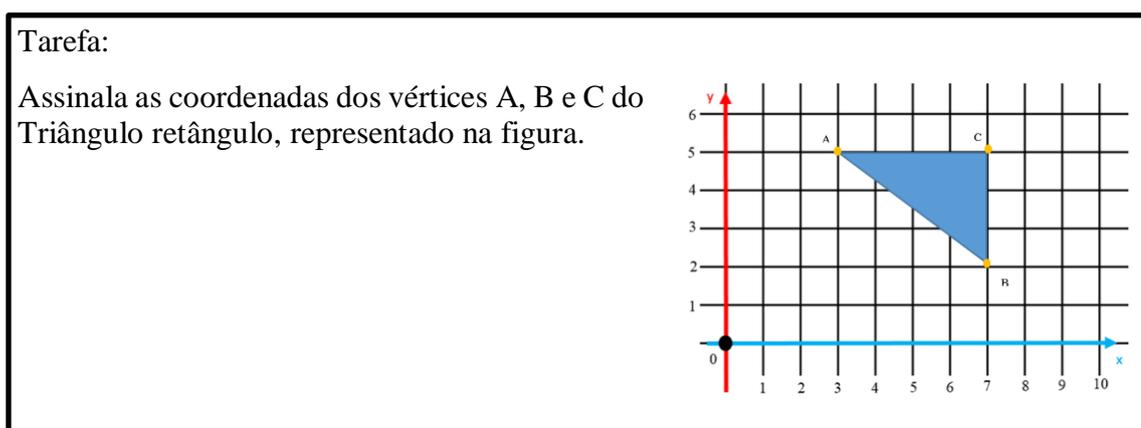


Figura VI – exemplo de exercício

2.4.2. Reflexões da prática

A prática educativa envolveu fundamentalmente três componentes: a observação de aulas dos professores titulares da turma e as de uma estagiária que partilhava a turma de estágio, a implementação das sequências de ensino e reflexão.

As aulas observadas, lecionadas pelos dois professores titulares de turma, foram bastante enriquecedoras, pois permitiram conhecer: as rotinas de trabalho da turma; as estratégias de ensino e os respetivos recursos usados pelos professores; a interação entre alunos e entre alunos e professores; e as dificuldades matemáticas dos

alunos. A observação das aulas da estagiária (6 aulas) foi feita tendo em conta as seguintes critérios que me foram impostas: “quais os pontos críticos da aula”, “o que os alunos aprenderam” e “o que faria de diferente se fosse o professor”. Os pontos críticos assinalados tiveram a ver com: o uso da linguagem matemática da estagiária, nem sempre clara e alguma dificuldade em controlar o comportamento dos alunos da turma. Por exemplo, na construção de gráficos de barras, havia a necessidade dos alunos terem os construírem com precisão, o que nem sempre aconteceu, originando alguns distúrbios na aula. Porém, pela participação dos alunos, as suas falas e as suas produções escritas, permitem afirmar que os conteúdos matemáticos trabalhados foram sido aprendidos. Se fosse eu o professor a lecionar aquelas aulas, tentava prever as dificuldades que os alunos pudessem ter, para escolher tarefas matemáticas mais ricas e ser rigoroso na turma com a linguagem matemática.

A implementação da prática envolveu sempre a elaboração prévia de planificações das aulas, que foram sofrendo diversas melhorias, de acordo com sugestões do professor titular de turma e da professora orientadora da ESEC. Essas melhorias de aulas também surgiam após uma reflexão conjunta com o grupo de estágio (professor titular, professora orientadora da ESEC e os estagiários), onde eram identificados os pontos fortes e os pontos fracos da intervenção, feitas sugestões para melhorar as dificuldades evidenciadas pelos alunos nas aulas seguintes. As planificações de aulas foram, também, sempre elaboradas em colaboração com a estagiária, no sentido de colmatar e melhorar as aulas, e fomentar uma reflexão crítica.

As dificuldades sentidas por mim ao longo desta prática estiveram relacionados com o Conhecimento do Conteúdo e do Currículo e do Conhecimento do Conteúdo e dos Alunos, dimensões identificadas por Ball et. al. (2008), já referidos. Foram sentidas diversas dificuldades, nomeadamente no uso da linguagem e em antecipar e interpretar as dificuldades matemáticas dos alunos. Se tiver de lecionar os mesmos conteúdos, tentarei examinar e escolher com mais pormenor as tarefas matemáticas no sentido que elas sejam ricas e, ter uma linguagem matematicamente correta. Ainda procurar a literatura e pesquisa matemática sobre o conhecimento pedagógico dos conteúdos, bem como trabalhar em colaboração com docentes experientes.

Parece poder dizer-se que os alunos, durante a minha prática, progrediram nas suas aprendizagens, fundamentalmente, nos divisores e nos conceitos sobre a divisão

de números racionais. As dificuldades evidenciadas pelos alunos estavam relacionadas com conteúdos que deveriam estar bem consolidados nos anos anteriores como a tabuada, o algoritmo da divisão e multiplicação,

Ao nível do meu desenvolvimento profissional como professor de Matemática do 2.º CEB, esta prática, permitiu vivenciar os diferentes tipos de conhecimento matemático que um professor deverá possuir, evidenciado por Hill & Ball (2008), nomeadamente: o Conhecimento da matéria a Ensinar e o Conhecimento Pedagógico dessa matéria.

**PARTE IV – REFLEXÃO SOBRE A INICIAÇÃO À PRÁTICA
PROFISSIONAL SUPERVISIONADA EM 1.º E 2.º CICLOS DO
ENSINO BÁSICO**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento de reflexão deste relatório final, posso confirmar que o Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º CEB foi o desafio mais difícil e motivador da minha vida, pois contribuiu para alargar a conhecimento pessoal e afirmar o gosto de uma profissão que há muito desejo.

Este relatório permitiu-me fazer uma reflexão de todas as experiências vividas ao longo deste percurso, verificar os conhecimentos científicos, pedagógicos e curriculares aprendidos ao longo da minha formação profissional e principalmente ultrapassar os diversos desafios.

Este trabalho permitiu ter, pela primeira vez, um contacto com a investigação e, perceber o que é investigar em educação. Esta oportunidade proporcionou verificar a capacidade que a Escola tem para melhorar os conhecimentos dos alunos e reconhecer a sua importância para a formação dos educandos por parte dos PEE, retirando a ideia que as AEC servem apenas para manter os alunos na escola mais tempo, devido ao horário laboral alargado que estes têm. Sabe-se que os alunos passam muito tempo em contexto escolar, no entanto a escola pretende garantir que os alunos tenham oportunidade de aprender e realizar distintas atividades das nucleares, enquanto estão na escola.

Foi igualmente relevante, entender que as AEC estão disponíveis em todas as escolas, havendo igualdade de oportunidades a todos os alunos independentemente do estrato social, realçando a importância que as AEC têm para a maioria dos alunos apenas participa nestas atividades fornecidas pela escola, realçando a importância que a escola tem para a organização familiar e o desenvolvimento do educando.

Tendo em conta os resultados da investigação, no que diz respeito à avaliação e à importância que os PEE fazem das AEC, podemos verificar que todos os resultados tendem a estar mais perto do “Bom”. Pode-se concluir com este estudo, que os PEE consideram importante a participação dos alunos nas atividades, como forma de se desenvolverem e melhorarem o seu desempenho na escola e na vida social. Por outro lado os PEE destacam a adequação dos horários e a qualidade das atividades, verificando assim a função principal das AEC, isto é, ter os educandos na escola a

aprender e potencializar o seu currículo, ajudando a família na sua organização diária. Assim, esta investigação tenta dar um simples contributo para a problematização das AEC, enquanto medida de operacionalização das Escola a Tempo Inteiro.

Relativamente, à prática letiva do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB permitiu vivenciar dois ciclos diferentes e perceber a pertinência da articulação entre o 1.º CEB e o 2.º CEB. Esta experiência possibilitou, conhecer dois ambientes diferentes, devido ao facto de ter estagiado em duas escolas distintas, onde pude verificar a heterogeneidade das turmas, do ambiente social e familiar. Em ambas, foi importante conhecer a forma como os docentes organizam o espaço educativo, as metodologias, as práticas pedagógicas, entre outras, tendo em ambos os ciclos um objetivo comum, o sucesso na transmissão dos conhecimentos, a articulação de conhecimentos e a promoção dos valores e atitudes aos alunos.

Estes estágios permitiram, ter uma atitude de proximidade com os alunos, tentando conhecer os seus gostos pessoais, onde se verificou que cada aluno é diferente, que cada um tem necessidades e desenvolvimentos distintos, sendo necessário ter em consideração essas diferenças ao longo da preparação e lecionação das aulas. Esta aproximação permitiu, também, verificar qual o tipo de professor que quero ser, isto é, um professor próximo e para os alunos.

Ainda de referir que com os estágios verifiquei que um professor deve manter-se em constante formação e aprendizagem, de modo a acompanhar as mudanças dos tempos e responder às necessidades dos alunos com ensino de qualidade e atual.

Em forma de conclusão, todas as experiências tidas na minha formação, sejam na Licenciatura e Mestrado, tiveram um importante ensinamento social e profissional, salientando as experiências académicas, sociais e pessoais que influenciaram, influenciam e confirmam aquilo que quero e gosto realmente de fazer a nível profissional.

Sei que este relatório não marca o fim de uma aprendizagem, mas sim a sua continuação. Espero conseguir tornar-me um docente para os alunos, credível e com mente aberta para os futuros desafios que, agora, vão começar.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Almeida, A. (2007). *Educação Ambiental - A importância da dimensão ética*. Lisboa: Livros Horizonte .
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching : What Makes It Special? *Journal of Teacher Education* 59, 389-407.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Boggino, N. (2009). *avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados*. Argentina: Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, pp. 79-86.
- Borrás, L. (2001). *Os Docentes do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básica. Recurso e técnicas para a formação no século XXI. O educador, a formação. Volume I*. Setubal: Marina Editores.
- Borrás, L. (2001b). *Os Docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico. Recursos e técnicas paraa formação no século XXI. O educador o centro educativo. Volume II*. Setubal: Marina Editores.
- Braga, F., Vilas-Boas, F. M., Alves, M. E., & Freitas, M. J. (2004). *Planificação. Novos papei, novos modelos. Dos projectos de planificação à planificação em projeto*. Porto: Edições ASA.
- Brandão, J. M. (2015). *Insucesso em Matemática: percepções e dinâmicas em escolas integradas em projetos de intervenção para a promoção do sucesso escolar*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Buesco, H. C. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carmo, H., & Ferreira , M. M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Castro, S. L., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cavey, L., & Kinzel, M. (2014). From Whole Numbers to Invert. *Teaching Children Mathematics - Vol. 20, No.6*, 374-383.
- Chaffer, J., & Taylor, C. (1984). *A História e o professor de História*. Lisboa: Livros Horizonte, lda.
- Conceição, A., Almeida, M., Conceição, C., & Costa, R. (2015). *MSI 5 - Matemática sob Investigação*. Lisboa: Areal Editores.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2007). *A Escola a Tempo Inteiro - Escola para que te quero?* Porto: Proedições, Lda.
- Decreto Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. (2014). *Diário da República, n.º 240 - 1.ª série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Dias, M. (2007). *A utilização da imagem e das tecnologias interactivas nos programas de treino da percepção visual : um estudo com alunos do 1.º ciclo do ensino básico com dificuldades de aprendizagem*. Minho: Universidade do Minho.
- Dias-da-Silva, M. H. (maio de 1994). *Sabedoria docente: Repensando a Prática Pedagógica*. *Cadernos de Pesquisa*, 89, 39-47. São Paulo: Caderno Pedagógico. Obtido de <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n89/n89a04.pdf>
- Fabregat, C. H., & Fabregat, H. M. (1989). *Como Preparar Uma Aula de História*. Rio Tinto: Edições ASA, 1.ª Edição.
- Felix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa da Educação*, Vol. 19, N.º 2, 22-50.
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional v.19, n.41, set./dez.*, 347-372.
- Fialho (coord.), I., Verdasca, J., Moreira, L., Chaleta, E., Grácio, L., Magalhães, O., . . . Tobias, A. (2013). *Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Figueiroa, A. M. (2001). *Área de Especialização em Supervisão Pedagógica*. Universidade do Minho.

- Flores, M. A. (2010). *Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores*. Porto Alegre: Educação.
- Franco, J. A. (1999). *A poesia como estratégia*. Porto: Campo das Letras.
- Garcia, M. P., & Carbonell, C.-A. T. (2010). *Didáctica de la história y multimedia expositiva*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Gil, H., & Farinha, C. (2014). *As TIC na Prática de Ensino Supervisionada: Utilização do software educativo «Escola Virtual» no 3.º ano do 1.º CEB*. Castelo Branco.
- Jean, G. (2000). *A Leitura em Voz Alta*. Lisboa: Stória Editores, Lda.
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. (1986). *Diário da República n.º 237 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Leite, E., & Orvalho, L. (1995). *O professor aprendiz - criar o futuro*. Departamento do Ensino Secundário - Ministério da Educação.
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Machado, J., & Cruz, A. (jan/abr de 2014). Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Currículo sem Fronteiras*, v.14, n.1, pp. 173-191.
- Manique, A. P., & Proença, M. C. (1994). *Didáctica da História - Património e História Local*. Lisboa: Texto Editora - 1.ª Edição.
- Martins, M. E., Loura, L. C., & Mendes, M. d. (2007). *Análise de Dados - Texto de Apoio para Professores do 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, M. E., & Ponte, J. P. (2011). *Organização e Tratamento de Dados*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Ministério da Educação. (2002). *Estratégias para a Acção - as TIC na Educação*. Lisboa.
- Montenegro, M. (2012). As AEC - Um projeto de inovação curricular enquanto estratégia de desenvolvimento social. *VII Congresso Português de Sociologia* (p. 13). Universidade do Porto - Faculdade de Letras - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Áreas Temáticas: ST1- Sociologia da Educação.

- Mouraz, A., Vale, A., & Martins, J. (2012). Atividades de enriquecimento curricular: O difícil equilíbrio entre a resposta social e a qualidade educativa. *Configurações*.
- Osório, A. J., & Puga, M. d. (2007). *As tecnologias de informação e comunicação na escola - Vol. 02*. Braga: Universidade do Minho - Centro de Investigação METAFORMA.
- Osório, A. J. (2007). *As tecnologias de informação e comunicação na escola - Volume 1*. Braga: Universidade do Minho - Centro de investigação METAFORMA.
- Pacheco, J. A. (1990). *Planificação Didática: Uma abordagem prática*. Minho: Universidade do Minho Instituto de Educação.
- Parker, T. H., & Baldrige, S. (2008). *Elementary Mathematics for Teachers*. Okemos, Michigan: Sefton-Ash Publishing.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico - Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Pires, C. (2007). A Construção de Sentidos em Política Educativa: o caso da Escola a Tempo Inteiro. *Sísifo / Revista de ciências da Educação*, 77-86.
- Pires, E. L. (1994). Promovendo o Sucesso Educativo em Portugal. Em *Revista Em Aberto* (pp. 77-94). Brasília, ano 14, nº64,: Instituto Politecnico do Porto.
- Ponte, J. P., Sarrazina, L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., & et. al. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministérios da Educação.
- Ponte, J. P. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? *Revista Ibero-americanica*, 63-90.
- Ponte, J. P. (2005). *Gestão curricular em Matemática*. Lisboa: Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.
- Ponte, J. P. (2006). Estudo de caso em educação matemática. *Bolema*, 105-132.
- Ponte, J. P., Sarrazina, L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., . . . Oliveira, P. A. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pouts-Lajus, S., & Riché-Magnier, M. (1998). *A escola na era da internet - os desafios do multimédia na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Rodrigues, Â., & Esteves, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, lda.
- Roldão, M. C. (1987). *Gostar de História, Um Desafio Pedagógico*. Lisboa: Texto Editora, 1.ª Edição.
- Santos, M. d. (2002). *Trabalho Experimental no Ensino das Ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, P., Oliveira, A. L., & Festas, M. I. (2011). *As atividades de enriquecimento curricular (AEC) e o comportamento problemático dos alunos*. Revista portuguesa de pedagogia.
- Saxe, G., Diakow, R., & Gearhart, M. (2013). Towards curricular coherence in integers and fractions; a study of the efficacy of a lesson sequence that uses the number line as the principal representational context. *ZDM Mathematics Education*, 45: 434-464.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Education Researcher - Vol. 12, No. 2*, 4-44.
- Sousa, A., Pato, A., & Canavilhas, C. (1993). *Novas estratégias novos recursos no ensino da História*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Stein, M. H., & Smith, M. S. (2009). *Tarefas matemáticas como quadro para a reflexão*. 22-28: Educação Matemática novembro/dezembro.
- Tavares, C. F. (2011). *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Vale, A., & Mouraz, A. (2014). Educação, Sociedade & Culturas - Educação em Portugal 40 anos após o 25 de abril de 1974. (pp. 85 -102). Porto: Edições Afrontamento, Lda.
- Vasconcellos, F. A. (1915). *Uma Escola Nova na Bélgica*. Aveiro: UA Editora, Universidade de Aveiro (tradução, 2015).
- Vieira, M. L. (8 de junho de 2005). Como pela Educação em Ciências se pode ir cultivar a Cidadania: A saúde, o ambiente e o consumo como temas

- transversais no ensino básico. *Em: Ciências e Educação em Ciências* (pp. 133-160). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Vilar, A. d. (1993). *O professor planificador*. Porto: Edições ASA.
- Weissamann, H. (1998). *Didática das Ciências Naturais: Contribuições e Reflexos*. Porto Alegre: Artmed.
- Xavier, L. G. (2013). *Ensinar e Aprender Gramática: Algumas Abordagens Possíveis*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Yin, R. (2010). *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos 4ª edição*. Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto : Edições ASA.
- Zabalza, M. (1994). A escola como cenário de operações didáticas. Em *Teoria e Desenvolvimento Curricular* (pp. 1-8). Porto : Editora ASA.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto : Edições ASA.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores : Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa .

Anexos

Anexo 1 – Questionário aos PEE

Questionário sobre impacto das AEC

O presente questionário é de carácter anónimo, em que os dados recolhidos destinam-se exclusivamente a uma investigação a realizar no âmbito do Mestrado do Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra. Este tem como principal objetivo saber a opinião sobre a importância que as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) têm para os pais e/ou encarregados de educação de alunos do 1.º CEB.

Antecipadamente manifesto-lhe a minha gratidão pela sua preciosa colaboração.

1. Relação de parentesco com o/a aluno/a? (assinale com um X)

Pai	Mãe	Irmão/irmã	Avô/Avó	Outro

2. Habilitações literárias (assinale com um X)

Não sabe ler/escrever	1.ºCiclo/4.º ano	2.ºCiclo/6.º ano	3.ºCiclo/9.º ano	Secundário/12.º ano	Superior

3. Numa escala de 1 a 5, onde 0 corresponde a **nunca** e 5 corresponde a **sempre**, indique:

3.1. Com que frequência se desloca à escola do(a) seu/sua educando(a)? _____

3.2. Com que frequência há comunicação entre os professores das AEC e os pais/encarregados de educação?_____

A partir da questão 4 até à questão 14 seleccione apenas uma opção com um X.

4. Costuma ir às reuniões promovidas pelos(as) professores(as) do(a) seu/sua educando(o)?

Sim Não

5. Tem conhecimento do projeto educativo do agrupamento?

Sim Não

6. Na sua opinião considera que as AEC contribuem para as aprendizagens dos alunos?

Sim Não

7. Na sua opinião as AEC comprometem o tempo de brincadeira do(a) seu/sua educando(a)?

Sim Não

8. Na sua opinião o seu/sua educando(a) gosta das participar nas AEC?

Sim Não

9. Na sua opinião existem condições físicas na escola do/a seu/sua educando(a) para a realização de todas as AEC?

Sim Não

10. Foi devidamente informado sobre:

10.1. Os objetivos das AEC ----- Sim Não

10.2. Os conteúdos das AEC ----- Sim Não

10.3. Os horários das AEC ----- Sim Não

11. Como tem conhecimento das aprendizagens que o(a) seu/sua educando(a) realiza nas AEC?

Professor Titular de Turma --

Técnico (s) da (s) AEC -----

Caderno do aluno -----

Outra -----

12. Considera que as AEC são uma sobrecarga no horário do(a) seu/sua educando(a)?

Sim Não

13. O(A) seu/sua educando(a) frequenta mais atividades para além daquelas que a escola fornece?

Sim Não Se respondeu sim, indique qual(ais).

14. Das seguintes afirmações, escolha aquela que corresponde melhor sobre o que pensa das AEC:

- Servem apenas para guardar as crianças durante o tempo laboral dos pais/encarregados de educação;
- São um passatempo;
- São uma oportunidade das crianças terem acesso a um maior leque de atividades e experiências educativas;
- Ajudam a criança a ter mais rendimento escolar nas restantes atividades e tarefas escolares;
- Podiam ajudar a melhorar o rendimento escolar mas estão desligadas das aprendizagens escolares normais;

Para as seguintes questões considere a seguinte escala, onde:

1 – **muito fraco**; 2 – **fraco**; 3 – **razoável**; 4 – **bom**; 5 – **muito bom**

Coloque um X no valor desejado.

15. Como avalia as AEC?

		Inglês					Ed. Musical					Exp. Artístico e Físico-Motor				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10.1	Pela qualidade do(s) Técnico(s).															
10.2	Pela qualidade da atividade.															
10.3	Pela qualidade da relação pedagógica dos alunos.															
10.4	Pela adequação dos espaços utilizados.															
10.5	Pela adequação dos horários de funcionamento.															
10.6	Pela Satisfação do(a) educando(a).															

16. Na sua opinião, as AEC que o(a) seu/sua educando(a) frequenta(am) têm impacto na/no:

		Inglês					Ed. Musical					Exp. Artístico e Físico-Motor				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12.1	Motivação para as aprendizagens															
12.2	Autonomia.															
12.3	Participação.															
12.4	Disciplina.															
12.5	Resultados escolares.															
12.6	Futuro profissional.															

Agradeço o tempo disponibilizado

Anexo 2 – Carta à Diretora do Agrupamento de Escolas

Ex^a Senhora Diretora do Agrupamento de Escolas

DATA: 3 de novembro de 2015

ASSUNTO: Pedido de autorização para recolha de informação a encarregados de educação

Ex^a Senhora Diretora do agrupamento de Escolas

Eu, Bruno André Ferreira Silva, aluno da Escola Superior de Educação de Coimbra, a frequentar o Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, venho por este meio solicitar autorização para a entrega e recolha de questionários aos encarregados de educação das turmas do 3.º e 4.º anos da Escola Básica onde realizei a minha prática educativa.

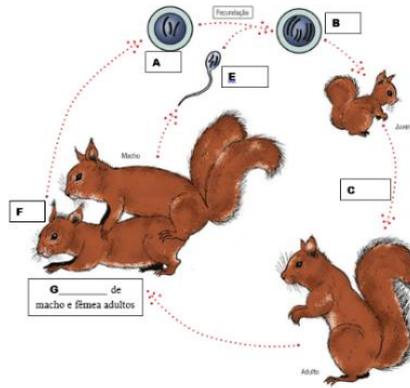
O questionário é de carácter anónimo, em que os dados recolhidos destinam-se exclusivamente a uma investigação para o relatório final a realizar no âmbito do Mestrado que frequento. Este tem como principal objetivo recolher informação sobre a opinião da importância que as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) têm para os pais/encarregados de educação de alunos do 1.º CEB.

Sem outro assunto de momento,
apresento-lhe os meus sinceros agradecimentos e cumprimentos

O aluno da ESEC
Bruno Silva

Coimbra, 3 de novembro de 2015

Anexo 3 – imagem sobre atividade sobre o ciclo de vida do esquilo



Anexo 4 – PowerPoint sobre processos de reprodução dos animais e a distinção dos animais ovíparos, de ovovivíparos e de vivíparos.

Dois tipos de reprodução

- ▶ Reprodução assexuada
- ▶ Um animal tem a capacidade de dar origem a outros animais iguais a si próprio.

Diapositivo 1

Reprodução sexuada

- ▶ São necessários dois animais de sexos diferentes.

Diapositivo 2

PODEMOS CLASSIFICAR OS ANIMAIS DA SEGUINTE FORMA:

- ▶ Animais vivíparos.

Diapositivo 3

- ▶ Animais ovíparos

Diapositivo 4

- ▶ Animais ovovivíparos

Diapositivo 5

Anexo 5 – PowerPoint sobre a importância da biodiversidade vegetal, as ameaças ambientais e medidas de proteção, no planeta Terra.

Ameaças à biodiversidade vegetal

- ▶ Incêndios - têm impacto ecológico, sociais e económicos e leva a que algumas regiões tenham sofrido alterações das suas paisagens;
- ▶ Plantas invasoras - como conseguem reproduzir-se muito rapidamente, prejudicam as espécies nativas, isto é, começa a ganhar terrenos (invadir) em relação às plantas nativas, alterando o ecossistema;
- ▶ Barragens - inundam terreno florestais;
- ▶ Poluição - acentua a mortalidade das plantas.

Quem é o culpado destas ameaças?!

Temos de proteger a biodiversidade vegetal... Mas Como?

- ▶ Evitar incêndios florestais.
 - ▶ Como?
 - Limpar as florestas → Mais apelos aos meios de combate aos incêndios → Nunca fazer queimadas perto das florestas → Mais vigilância...
- ▶ Reflorestação com novas árvores depois do corte das velhas.
- ▶ Proibição de corte de espécies ameaçadas.
- ▶ ...

Diapositivo 1

Diapositivo 2

À medida que vamos tomando protegendo a biodiversidade vegetal...

- ▶ Crescemos economicamente - Sabias que somos os maiores produtores de cortiça do Mundo?
- ▶ Produzimos azeite de enorme qualidade - o azeite é uma das bases da dieta mediterrânea, das mais saudáveis do mundo!
- ▶ Para além disso o que as árvores nos dão mais?
 - ▶ Fruta, madeira (móveis, construção...), papel, espaços para que os animais e aves vivam em natureza. E servem para nós explorarmos e apreciar as nossas paisagens!

Diapositivo 3

Anexo 6 – exemplo de um exercício do jogo “Desafio Final” em Ciências Naturais

Ciências Naturais – 5º Ano

Desafio Final

Nome: _____ Data: ____/____/____

Indica se é verdadeiro (V) e falso (F) corrigindo as falsas.

1 – O musgo, à semelhança dos fetos, necessita de locais com muita exposição solar. _____

2 – Os catos apresentam raízes curtas, caule carnudo e espinhos largos. _____

3 – O sobreiro é uma árvore de folha permanente. _____

4 – Os catos são plantas típicas do deserto. _____

5 – A Terra tem numerosos habitats e as plantas que lá vivem estão adaptadas aos fatores abióticos do seu habitat. _____

Anexo 7 – exemplo de um exercício do jogo “Desafio Final” em HGP

História e Geografia de Portugal – 6º Ano

Desafio Final

Nome: _____ Data: ____/____/____

- a) Explica as razões terão levado os autores a fazer este tipo de caricatura durante a 1.ª República?

