

Refletindo sobre a Prática Pedagógica em 1.º e 2.º CEB. Conceções dos alunos de 1.º e 2.º CEB sobre o papel do professor

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Sara Alexandra da Silva Batalha

Trabalho realizado sob a orientação da

Professora Dra. Hélia Pinto

Leiria, setembro, 2016

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

“Aqui está o meu segredo.
É bem simples: só com o coração é
que conseguimos ver claramente.
O essencial é invisível aos olhos”

O principzinho, Saint-Exupéry

Intervenientes na Prática de Ensino Supervisionada

Professora Dra. Hélia Pinto – professora supervisora da Prática Pedagógica do 1.º CEB e na Prática Pedagógica de Matemática e Ciências do 2.º CEB

Professora Dina Alves – professora supervisora da Prática Pedagógica de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB

Professora Dra. Maria Gorete Marques - professora supervisora da Prática Pedagógica de Português do 2.º CEB

Agradecimentos

À minha professora orientadora, por toda a paciência e horas dedicadas a mim e a este trabalho. Obrigada por todas as palavras de conforto.

A todos os professores, pela devoção e carinho com que sempre me presentearam nesta escola, que tantas vezes foi uma segunda casa para mim. Agradeço pela motivação que me transmitiram em momentos de cansaço e luta.

Um especial agradecimento à professora Alzira Saraiva e Dina Alves que mais do que professoras, foram pilares de apoio.

Às minhas companheiras de mestrado e de licenciatura, por todas as gargalhadas, as aprendizagens que realizamos e pelas lutas que travamos. Sem vocês este caminho teria sido muito mais penoso.

Aos “meus meninos”, sem eles teria sido impossível tornar-me na professora que sou hoje. Estão para sempre no meu coração.

Às minhas eternas amigas, Tânia, Bárbara e Vera que tantas vezes foram e são uma segunda família para mim. Obrigada por todos os momentos que partilhamos juntas. Que a nossa amizade supere todos os obstáculos da vida.

Ao meu companheiro de vida, Yuri, pelas horas intermináveis em que te sentavas ao meu lado enquanto eu redigia este relatório. Por me fazeres acreditar em mim e nas minhas capacidades, apoiando-me incondicionalmente. Agradeço por todo o amor e felicidade que me proporcionas todos os minutos dos meus dias.

Aos meus pais, avós, e irmã por todo o seu amor e apoio imprescindível ao longo deste mestrado e durante toda a minha vida. Estarei para sempre grata por me ensinarem a voar e a lutar todos os dias pelos meus objetivos, por mais inalcançáveis que estes possam ser. Sem vocês, teria sido impossível alcançar esta meta. Obrigado por nunca me terem deixado desistir e acreditarem sempre em mim.

Resumo

O presente relatório surge no âmbito da realização do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico e encontra-se dividindo em duas partes distintas que são complementares: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa.

Na dimensão reflexiva é realizada uma viagem que relembra alguns dos momentos mais marcantes por mim vivenciados em contexto de Prática Pedagógica de 1.º e 2.º CEB. Durante o reviver desse percurso, é realizada uma reflexão fundamentada das evoluções que ocorreram ao longo do tempo, que me foram permitindo tornar na professora que sou hoje.

Na dimensão investigativa é realizada uma investigação que surge num desejo intenso de querer compreender mais o mundo onde a criança vive, aliando essa vontade com um tema pertinente para a minha futura profissão. Esta investigação foi realizada numa turma de 1.º CEB (3.º ano de escolaridade) e numa turma de 2.º CEB (6.º ano de escolaridade) e teve como objetivo perceber as conceções dos alunos de 1.º e 2.º CEB sobre o papel do professor, bem como se estas se alternavam consoante o nível de escolaridade. Para a recolha de dados recorreu-se a um inquérito por questionário e também à análise documental, nomeadamente, desenhos realizados pelos alunos. Os resultados obtidos, na sua maioria, representam o professor como aquele que tem o papel de transmitir conhecimentos. A maior parte das conceções dos alunos de ambos os ciclos apontam para uma perspetiva tradicionalista do professor, como uma figura distante que detém a autoridade e todo o conhecimento. Por outro lado, surgem ideias mais atuais sobre o papel do professor, como a inclusão, referida pelos alunos do 2.º CEB e a participação ativa dos alunos na planificação das tarefas desenvolvidas em sala de aula, referida pelos alunos do 1.º CEB.

Palavras chave

Alunos, conceções, reflexão, ser professor.

Abstract

This report comes after and in the scope of a Master in Education of 1st and 2nd Cycle of Basic Education and is divided into two distinct parts that are complementary: the reflective dimension and the investigative dimension.

The reflective dimension is a journey that recalls some of the best moments experienced, by me, in the context of pedagogical practice of 1st and 2nd CBE. During the revival of this path, I have made an accurate and grounded reflection based on the developments that have occurred over time, which allowed me to become the teacher I am today.

The investigative dimension is a research that arises from an intense desire to better understand the world where the child lives, alluding this desire to a relevant topic for my future profession. This research was carried out in a 1st CBE class (3rd grade) and in a 2nd CBE class (6th grade) and aimed to understand the conceptions that 1st and 2nd CBE students have about the role of the teacher, while also trying to figure out whether or not these conceptions change according to the level of education. To collect all the necessary information a questionnaire survey was used and the documentary analysis was done through the drawings made by the students. The results, mostly, represent the teacher as the one who has the role of transmitting knowledge. Most conceptions of the students of both cycles point to a traditionalist perspective of the teacher, as a distant figure who has all of the authority and knowledge. However, and on the other hand, there are more current ideas about the role of the teacher, such as the inclusion referred to by students of 2nd CBE and the active participation of students in the planning of tasks developed in the classroom, mentioned by the students of the 1st CBE.

Keywords

Students, conceptions, reflection, teacher's role.

Índice Geral

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract	vi
Índice de Figuras	ix
Índice de Quadros	xi
Índice de Anexos.....	xii
Abreviaturas	xiv
Introdução	1
Parte I – Dimensão Reflexiva.....	2
1. Reflexão sobre a prática pedagógica no 1.º e 2.ºCEB.....	3
1.1. O percurso...Como me tornar em professora do 1.º e 2.º CEB?.....	3
1.2. Observação, planificação...ação!.....	8
1.3. A aula vai começar...e agora?	22
1.4. Avaliar? Sim! Mas como?.....	32
Parte II – Dimensão Investigativa	41
1. Introdução	41
1.1. Motivações, Objetivo e Questões de Investigação	41
1.2. Contexto e Pertinência do Estudo	43
1.3. Organização do Estudo.....	46
2. Enquadramento Teórico	49
2.1 Qual o papel do professor do 1.º e 2.º CEB?.....	49
2.2 Conceções dos alunos sobre o papel do professor	53
2.3 Fatores que influenciam as conceções dos alunos sobre o papel professor.....	59
2.3.1 Caracterização psicológica das crianças dos 8/9 aos 11/12 anos.	59
2.3.2 O contexto sociofamiliar	61
2.3.3 O contexto Escolar	62
3. Metodologia	65
3.1 Opções Metodológicas	65
3.2 Participantes e contexto do estudo	66
3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	67
3.3.1. Inquérito por questionário	67
3.3.2. Recolha de Documentos.....	68
3.4 Técnicas de Análise e Tratamento de Dados.....	69
4. Apresentação e discussão dos resultados	73

4.1	Apresentação e análise dos dados recolhidos no inquérito por questionário aos alunos do 1.º CEB e do 2.º CEB	73
4.1.1.	Função do professor	73
4.1.2.	Características do Professor	74
4.1.3.	Ação do professor nas disclusões dos alunos	75
4.1.4.	Conteúdos a lecionar pelo professor	77
4.1.5.	Saberes do professor.....	78
4.1.6.	Ação do professor em relação ao mau comportamento dos alunos.....	80
4.1.7.	Relação do professor com o aluno	81
4.1.8.	Conhecer a vida pessoal do aluno	82
4.1.9.	Relação do professor com os pais	84
4.1.10	Ação dos alunos na planificação das tarefas	85
4.1.11	Ação do professor na diferenciação do ensino	87
4.1.12	Adjetivos que classifiquem o professor.....	88
4.2	Apresentação e análise dos dados recolhidos nos desenhos dos alunos do 1.º CEB e do 2.º CEB.....	89
4.2.1	Função do professor	89
4.2.2	Características do professor	92
4.2.3	Ações do professor	93
4.2.4	Objetos relacionados com o professor.....	94
4.3	Cruzamento dos dados dos alunos do 1.º CEB e do 2.º CEB sobre o papel do professor	94
5.	Conclusões	99
5.1	Resumo do Estudo.....	99
5.2	Principais Conclusões	99
5.3.1.	Que ideias têm os alunos do 1.º CEB sobre o papel do professor?	99
5.3.2.	Que ideias têm os alunos do 2.º CEB sobre o papel do professor?	100
5.3.3.	Que aspetos comuns/diferentes existem entre as ideias dos alunos do 1.º e 2.º CEB sobre papel do professor?.....	101
5.3	Limitações e Recomendações do Estudo	102
5.4	Reflexão Final	103
	Conclusão.....	105
	Referências Bibliográficas	107

Índice de Figuras

Figura 1 - Apresentação Prezi sobre “A Viagem do Campo para Cidade da Turma 48”	11
Figura 2 - Mapa dos exploradores.....	11
Figura 3 – Visita das exploradoras à escola	11
Figura 4 – Recorte do decalque de mão	12
Figura 5 – Tarefa sobre a área do retângulo.....	13
Figura 6- Apresentação do problema da semana.....	15
Figura 7 - Representação das células da epiderme da cebola.....	22
Figura 8 - Resoluções dos alunos ao problema relacionado com a multiplicação de números racionais	29
Figura 9 - Resoluções dos alunos ao problema	30
Figura 10 - Tabela da relação da multiplicação com a divisão	31
Figura 11 - Exemplo de resposta à questão n.º 1 (1.º CEB).....	73
Figura 12 - Exemplo de resposta à questão n.º 1 (2.º CEB).....	74
Figura 13 - Exemplo de resposta à questão n.º 2 (1.º CEB).....	74
Figura 14 - Exemplo de resposta à questão n.º 2 (2.º CEB).....	75
Figura 15 - Exemplo de resposta à questão n.º 3 (1.º CEB).....	76
Figura 16 - Exemplo de resposta à questão n.º 3 (2.º CEB)	76
Figura 17 - Exemplo de resposta à questão n.º 4 (1.º CEB).....	77
Figura 18 - Exemplo de resposta à questão n.º 4 (2.º CEB).....	78
Figura 19 - Exemplo de resposta à questão n.º 5 (1.º CEB).....	79
Figura 20 - Exemplo de resposta à questão n.º 5 (2.º CEB).....	79
Figura 21 - Exemplo de resposta à questão n.º 6 (1.º CEB).....	80
Figura 22 - Exemplo de resposta à questão n.º 6 (2.º CEB).....	81
Figura 23 - Exemplo de resposta à questão n.º 7 (1.º CEB).....	81
Figura 24 - Exemplo de resposta à questão n.º 7 (2.º CEB).....	82
Figura 25 - Exemplo de resposta à questão n.º 8 (1.º CEB).....	83
Figura 26 - Exemplo de resposta à questão n.º 8 (2.º CEB).....	84
Figura 27 - Exemplo de resposta à questão n.º 9 (1.º CEB).....	84
Figura 28 - Exemplo de resposta à questão n.º 9 (2.º CEB).....	85
Figura 29 - Exemplo de resposta à questão n.º 10 (1.º CEB).....	85
Figura 30 - Exemplo de resposta à questão n.º 10 (2.º CEB).....	86
Figura 31 - Exemplo de resposta à questão n.º 11 (1.º CEB).....	87
Figura 32 - Exemplo de resposta à questão n.º 11 (2.º CEB).....	88
Figura 33 - Exemplo de resposta à questão n.º 12 (1.º CEB).....	88
Figura 34 - Exemplo de resposta à questão n.º 12 (2.º CEB).....	89
Figura 35 - Professor lecionando matemática	89
Figura 36 - Professor marcando o T.P.C.....	89
Figura 37 - Professor ao pé do aluno.....	90
Figura 38 - Representação da sala de aula	90
Figura 39 - Professor lecionando matemática	91
Figura 40 - Professor lecionando	91
Figura 41 - Alunos participando na aula.....	91
Figura 42 - Professor lecionando matemática	92

Figura 43 - Figura de uma professora	92
Figura 44 - Professoras estagiárias	92
Figura 45 - Professora	93
Figura 46 - Professor	93
Figura 47 - Professores na praia	93
Figura 48 - Material escolar	94

Índice de Quadros

Quadro 1 - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo.....	71
Quadro 2 - Resumo das categorias com maior percentagem de respostas dos alunos	95

Índice de Anexos

Anexos.....	1
Anexo 1 – Reflexões da Prática Pedagógica no 1.º CEB	2
Reflexão n.º 15 do 1.º Semestre na PPI.....	2
Reflexão n.º 16 do 2.º Semestre na PPI.....	4
Reflexão n.º 9 do 1.º Semestre na PPI.....	7
Reflexão n.º 6 do 2.º Semestre na PPI.....	11
Reflexão n.º 5 do 1.º Semestre na PPI.....	15
Anexo 2 – Materiais e reproduções dos alunos da Prática Pedagógica do 1.º CEB	18
2.1 – Abordagem à dezena	18
2.2 – Calendário das estações do ano.....	19
2.3 – Reproduções dos alunos da obra de Van Gogh “a noite estrelada”	19
2.4 – Guião de pesquisa dos animais marinhos.....	20
2.5 – Aquário da turma 48.....	20
2.6 – Quadro de honra de atitudes e valores.....	21
Anexo 3 – Planificações da Prática Pedagógica do 1.º CEB.....	22
3.1 – 1.º Semestre, planificação do dia 29 de outubro de 2013.....	22
3.2 – 2.º Semestre, planificação do dia 19 de maio de 2014	23
3.2.1 – Cartas das exploradoras (anexo 1) - planificação do dia 19 de maio de 2014)	25
3.2.2 – Antecipar a leitura (anexo 2) - planificação do dia 19 de maio de 2014.....	27
3.2.3 – Autoavaliação (anexo 3) - planificação do dia 19 de maio de 2014.....	27
3.2.4 – Tarefa da construção da bússola (anexo 4) - planificação do dia 19 de maio de 2014	27
3.2.5 – Ficha de Português (anexo 5) - da planificação de 19 de maio de 2014	28
3.2.6 – Itinerário a percorrer no exterior pelos alunos (anexo 6) - planificação do dia 19 de maio de 2014	31
3.2.7 – Mapa para ser traçado o itinerário (anexo 7) - planificação do dia 19 de maio de 2014.....	32
3.3 – 2.º Semestre, planificação do dia 20 de maio de 2014	32
3.3.1 – Cartas das exploradoras (anexo 1) - planificação do dia 19 de maio de 2014	35
3.3.2 – Autoavaliação, bilhetes de saída (anexo 2) - planificação do dia 19 de maio de 2014	36
Anexo 4 – Reflexões da prática pedagógica no 2.º CEB	37
Reflexão n.º 2 do 1.º Semestre na PPII – História e Geografia de Portugal, 6.º ano.....	37
Reflexão n.º 1 do 1.º Semestre na PPII – História e Geografia de Portugal, 6.º ano.....	39
Reflexão n.º 3 do 1.º Semestre na PPII – História e Geografia de Portugal, 6.º ano.....	42

Anexo 5 – Materiais e reproduções dos alunos da Prática Pedagógica II do 2.º CEB	45
5.1 – Guião para o trabalho de grupo de pesquisa – História e Geografia de Portugal, 6.º ano	45
5.2 – Grelha de avaliação da oralidade – História e Geografia de Portugal, 6.º ano.....	46
5.3 – Ficha de Português sobre os ditongos e os hiatos – Português, 6.º ano.....	46
5.4 – Apresentação da resolução do problema da semana – Matemática, 5.º ano.....	49
5.5 – Jogo de tabuleiro “O grande problema” – Matemática, 5.º ano	50
5.6 – Jogo o texto “os músicos de Bréman” – Português, 6.º ano.....	51
5.7 – Papeis para os círculos de leitura – Português, 6.º ano	52
5.8 – Instrumentos de avaliação	54
5.8.1 – Teste de avaliação – Português, 6.º ano	54
5.8.2 – Grelha de avaliação da leitura – Português, 6.º ano	61
5.8.3 – Grelha de avaliação da discussão em sala de aula - Ciências Naturais, 5.º ano	61
5.8.4 – Grelha de avaliação das capacidades transversais - Matemática, 5º ano.....	62
5.8.5 – Grelha de observação direta - Matemática, 5º ano	62
5.8.6 – Ficha de exploração do regime alimentar – Ciências Naturais, 6.º ano	63
5.8.7 – Ficha de avaliação – Ciências Naturais, 6.º ano	64
5.8.8 – Critérios de avaliação da ficha de avaliação – Ciências Naturais, 6.º ano	69
5.8.9 – Autoavaliação – Matemática, 6.º ano	73
5.8.10 – Exemplos de respostas dos alunos à ficha de autoavaliação – Matemática, 5.º ano	74
Anexo 6 – Inquérito por questionário – Dimensão Investigativa.....	76
Anexo 7 – Respostas dos alunos do 2.º CEB ao Inquérito por questionário – Dimensão investigativa	77
Anexo 8 – Respostas dos alunos do 1.º CEB ao Inquérito por questionário – Dimensão investigativa	86
Anexo 9 – Representações do professor dos alunos do 2.º CEB – Dimensão investigativa	96
Anexo 10 – Representações do professor dos alunos do 1.º CEB – Dimensão investigativa	98

Abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CN – Ciências Naturais

HGP – História e Geografia de Portugal

PP – Prática Pedagógica

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico sendo o seu objetivo representar de uma forma reflexiva, crítica e fundamentada o processo por mim experienciado ao longo dos dois anos em contexto de Prática Pedagógica no 1.º e 2.º CEB.

Em relação à estrutura do relatório, este encontra-se dividido em duas partes, sendo que a primeira parte está intimamente relacionada com a dimensão reflexiva e a segunda com a dimensão investigativa. Assim sendo, na componente reflexiva do relatório realizo uma viagem às experiências vividas nos estágios realizados nos contextos de 1.º e de 2.º CEB, onde friso algumas das minhas principais dificuldades e desafios que me foram impostos, o modo como consegui superar as adversidades e as vivências que mais me marcaram como professora estagiária.

Na dimensão investigativa, apresento um estudo realizado no âmbito da Prática Pedagógica com o objetivo de perceber as conceções dos alunos do 1.º e 2.º CEB sobre o papel do professor. Para atingir esse objetivo foram realizados questionários e recolhidos documentos em duas das turmas nas quais realizei a minha Prática Pedagógica, sendo uma do 1.º e outra do 2.º CEB. Nesta dimensão é apresentada uma pequena introdução ao estudo, o enquadramento teórico, a metodologia de investigação, a apresentação, análise e discussão dos dados e as considerações finais do estudo, onde exponho as principais conclusões, algumas recomendações e limitações do estudo e a reflexão final.

Por último, é realizada uma conclusão final do relatório, onde construo um balanço de toda a experiência vivida durante o mestrado quer a nível pessoal quer a nível profissional.

Parte I – Dimensão Reflexiva

1. Reflexão sobre a prática pedagógica no 1.º e 2.º CEB

1.1. O percurso... Como me tornar em professora do 1.º e 2.º CEB?

O primeiro semestre do primeiro ano de mestrado revelou ser o pior período escolar com que alguma vez me deparei em toda a minha vida. Senti, durante todo este tempo, uma profunda tristeza e amargura pois sentia-me falhar constantemente sem perceber qual estaria a ser o meu erro. Várias vezes tentei desistir, pois o desconforto que sentia, estava a ser demasiado pesado de suportar. O contexto em que estava a estagiar também não me permitia superar estas dificuldades pois não estava à vontade com a professora cooperante e os alunos revelavam graves problemas de aprendizagem. Tinha desistido completamente de ser professora e perguntava-me o que ainda fazia ali, cheguei a referi-lo na minha reflexão final (anexo 1 – Reflexões do 1.º CEB, 1.º semestre, reflexão n.º 15, p.2) “De facto, não posso dizer estar certa de que esta é a profissão que quero seguir, muito pelo contrário, através desta experiência, compreendi que muitas vezes me sentia desmotivada para continuar este percurso e ainda me sinto”.

Não conseguia compreender o que estava a acontecer comigo, sempre tinha sido uma aluna com sucesso escolar e terminei a licenciatura com vontade de prosseguir para mestrado, com a certeza que estava na área certa para mim. Todos os dias me confrontava com uma nova crítica negativa e parecia que errava cada vez mais, sem conseguir encontrar o “caminho certo”. A forte ligação que sentia com os alunos levou-me a ter coragem para enfrentar todas as adversidades pois eles eram a causa que me movia a tentar fazer sempre melhor, aprendendo com os erros do passado e com as experiências que estes me proporcionavam. Sentir que as crianças confiavam em mim e me viam como sua professora, acolhendo os meus defeitos sem questionar, fez-me ver que não estava a ser correta para com elas e que me devia esforçar mais para as recompensar de todo o amor e carinho com que me presenteavam todos os dias.

Durante este primeiro semestre deparei-me pela primeira vez com o fracasso e isso foi muito difícil para mim, pois não sabia quais as armas corretas para o enfrentar. Porém, Ruivo (2012, p.37) afirma que “Ninguém nasce professor e, quem o quiser ser, é bom que saiba da gratificante e complexa tarefa que o aguarda no virar de cada esquina do seu percurso profissional”. A minha autoestima estava em baixo e sabia que só haveria uma maneira de a levantar, lutar por ser uma professora melhor, lutar pelas minhas crianças, lutar pela pessoa melhor que acreditava ser. Devia isso aos meus alunos, a mim mesma, à minha família e aos professores que acreditavam nas minhas capacidades.

Findo o primeiro semestre do primeiro ano, sabia que a minha atitude teria que sofrer grandes alterações pois estava longe do ideal de professora que sempre sonhara ser. Tudo dependia de mim e do tipo de professora que me queria tornar. As críticas fizeram-me crescer enquanto pessoa e enquanto profissional, senti que nunca tinha passado por um processo tão grande de transformação interior. Sabia que tinha forças para enfrentar todos os desafios com sucesso, desde que acreditasse em mim e trabalhasse para isso.

No segundo semestre do primeiro ano, demostrei uma enorme evolução quer perante a minha postura, metodologias e tarefas aplicadas, quer perante o controlo e dinâmica da turma. Estava a ser eu própria outra vez e a adorar a experiência de ser professora. Tentei converter a sala de aula num mundo mágico onde os alunos poderiam aprender de forma criativa e colaborativa. É certo que, “Professores criativos passam para seus alunos esse espírito criativo; cabe-lhes estimular o potencial criador de seus alunos, contribuindo para que se constituam homens criativos no futuro.” (Oliveira & Alencar, 2007, p.3).

Em cada intervenção preocupava-me em apresentar os conteúdos a trabalhar de forma motivadora para os alunos, nunca esquecendo de fazer a ligação destes com as suas experiências quotidianas e as suas conceções. Como referi numa das minhas reflexões “Antes da realização de cada atividade fazia o levantamento das ideias dos alunos para ter uma noção de onde poderia começar a abordar um determinado conteúdo” (anexo 1 – Reflexões do 1.º CEB, 2.º semestre, reflexão n.º 16, p.5). Renasci como pessoa e como professora e a minha motivação foi a base deste processo de transformação. Lutei contra mim mesma e contra as ideias negativas que tinha sobre o meu trabalho. Acreditei mais em mim e nas minhas capacidades, pus o meu coração e o meu trabalho em cada intervenção que realizava.

Algo que me fez crescer, foi facto de perceber que mesmo depois de errar, tive a capacidade de transformar as críticas negativas em muletas que me ajudavam a caminhar para uma maior competência e postura como professora. A minha capacidade de reflexão revelou-se essencial para conseguir alcançar este sucesso, pois através dela reformulei as minhas práticas e ajustei-as às necessidades dos alunos que observava e avaliava permanentemente.

Um dos desejos que nasceu em mim durante este período, foi o de me tornar uma professora inclusiva que prepara as suas intervenções pensando em cada um dos seus alunos, como espelhei na minha reflexão final do 2.º semestre (anexo 1 – Reflexões do 1.º CEB, 2.º semestre, reflexão n.º 16, p.6), “foi algo que tentei ser durante este estágio, através da implementação de algumas estratégias que possibilitassem o envolvimento dos alunos.”. É essencial que se olhe para a diferença como um desafio e uma oportunidade de originar novas aprendizagens

(Ainscow & Ferreira, 2003). Embora tenha a noção de que só em algumas situações revelei ser esta professora, ficou lançado mais um desafio a alcançar durante o estágio no 2.º CEB.

O iniciar a minha PP na disciplina de História e Geografia de Portugal de 6.º ano desenvolveu em mim um misto de sensações e sentimentos. Por um lado, sentia-me muito entusiasmada pois sempre foi uma disciplina pela qual me interessei e, por isso, tinha alguma cultura sobre a mesma. Por outro lado, sentia-me um pouco apreensiva por ter a noção de que me faltavam muitos dos conhecimentos científicos que uma professora de HGP deve possuir. Apesar de tudo, comecei este semestre confiante de que por muitas que fossem as adversidades que pudesse vir a enfrentar, tudo faria parte de um processo de aprendizagem que resultaria num crescimento tanto a nível profissional como pessoal.

Considero que este foi um dos melhores semestres do meu mestrado pois permitiu redescobrir-me enquanto profissional da educação. Sempre defendi que o professor deve ser o responsável por quebrar as barreiras entre a sala de aula e o seu exterior, porém, eu mesma criava essa barreira, ao não deixar a minha personalidade fluir quando encarava o papel de professora. Com isto refiro-me ao facto de ser bastante dinâmica e extrovertida, porém, notava que, por vezes, quando chegava à sala de aula toda a minha dinâmica quebrava tal como o meu entusiasmo, o que chegava a prejudicar a motivação dos meus alunos e o ritmo da aula. Mesquita (2013) salienta ideia referindo que a motivação do professor influencia diretamente as aprendizagens dos alunos.

Foi por intermédio deste estágio que compreendi que necessitava de realizar ainda mais mudanças de atitude na sala de aula para além das que já tinha realizado anteriormente. Estas mudanças prendiam-se sobretudo com ser eu própria, e não ficar tão presa à planificação ou ao facto de estar a ser observada e avaliada pelas professoras, ou até mesmo pelos alunos que me observavam com tanta precisão, realizando eles mesmos a suas próprias avaliações. Foi no terminar de uma aula, ao refletir com a professora supervisora, que me apercebi de que não estava a transmitir o entusiasmo que desejava aos alunos, e esta reflexão foi determinante para a minha mudança de atitude durante todo o ano.

Para além de já ter uma postura muito mais motivadora em relação ao primeiro estágio deste mestrado, sabia que ainda podia dar muito mais pois ainda havia momentos em que o cansaço ou o stress me deixavam menos dinâmica. Esta situação foi referida numa reflexão quando afirmei que (anexo 4 – Reflexões do 2.º CEB, 1.º semestre, reflexão n.º 2, p. 38) “Relativamente à dinâmica e ao ritmo, em alguns momentos, porque estou mais cansada ou com mais tensão durante a aula, não consigo imprimir a dinâmica suficiente à turma, o que quebra o ritmo do processo de ensino-aprendizagem.”

Nas aulas seguintes não deixei que o medo de falhar me impedisse de ser eu própria e de ter prazer no exercer da profissão que escolhi seguir. É importante referir que a partir deste momento nunca foi tao prazeroso ser professora pois ansiava pelo momento em que podia entrar na sala de aula e ajudar os alunos a descobrirem não só o maravilhoso mundo da História e Geografia de Portugal como a eles mesmos.

Por outro lado, ao contrário do que estava à espera, a minha Prática Pedagógica como professora de 2º Ciclo na disciplina de Português do 6.º ano de escolaridade, proporcionou-me mais momentos de adversidade do que a disciplina de História de Geografia de Portugal. Uma vez que a disciplina de Português sempre foi uma área na qual me destaquei positivamente ao longo do meu percurso escolar, não estava à espera que tantos obstáculos se colocassem entre mim e o sucesso como professora de Português do 2º Ciclo. Pelo imenso prazer que sinto em escrever e perfeitamente convencida de que tinha a gramática “na ponta da língua”, decidi atirar-me de cabeça para esta aventura sem grandes preocupações.

Todavia, não imaginava que de cada vez que chegava a quinzena onde devia realizar o papel de professora de Português, uma angústia idêntica à que sentia no primeiro semestre deste mestrado voltasse a atormentar os meus dias. Questionei-me várias vezes sobre o porquê deste acontecimento, uma vez que gostava tanto desta disciplina, e compreendi que era a constante sensação de estar a falhar com os meus alunos e com a professora cooperante que me fazia sentir assim. Em quase todas as aulas a professora cooperante realizava críticas negativas sobre o meu trabalho, o que me deu sempre vontade de fazer melhor. Porém, provocara em mim também uma grande insegurança, pois parecia que por mais que alterasse as minhas práticas e desse o melhor de mim, havia sempre aspetos negativos que me eram apontados.

No entanto, todas essas críticas levaram-me novamente a uma grande aprendizagem enquanto professora de Português, embora deva confessar, que esta não se tornou a minha disciplina favorita de lecionar, devido às metodologias que me eram impostas para abordar determinado conteúdo, e que na minha opinião, eram sempre muito repetitivas. Por exemplo, na análise de algum texto do manual, não tínhamos liberdade para realizar outro tipo de perguntas que motivassem mais os alunos, então, estes já mostravam uma postura mais desinteressada pois sabiam exatamente o que iriam fazer durante toda a aula. Isto alertou-me para a urgência em realizar atividades motivadoras.

Por outro lado, lecionar a disciplina de Matemática de 5.º ano revelou ser não só um grande desafio, mas também uma grande surpresa. Era com muita satisfação e entusiasmo que planificava as aulas para alunos com os quais me relacionava cada vez mais e conhecia cada vez

melhor. Quando entrava na sala de aula, sentia um misto de entusiasmo, ansiedade e alegria por me estar a ser dada esta oportunidade de, tal como os meus alunos, explorar esta disciplina.

Desde o início que a minha preocupação era que os discentes desenvolvessem um gosto natural por aprender Matemática pois embora ainda fossem alunos do 5º ano, muitos deles já diziam que não gostavam da disciplina. De forma a contrariar esta opinião já formada pelos discentes, decidi que as tarefas que iria implementar, independentemente dos conteúdos que me fossem propostos lecionar, teriam sempre um cariz exploratório, de modo a motivar os alunos para a aprendizagem autónoma e construção do seu próprio conhecimento. Desta maneira, atribuiria ao aluno um papel central e ativo durante a aula, fazendo que este se sentisse útil e responsável pelo desenvolvimento de inúmeras competências.

Por fim, ao iniciar este semestre como professora de Ciências Naturais do 5.º ano, tal como ao iniciar o de História e Geografia de Portugal, a minha principal preocupação prendia-se com os conhecimentos científicos necessários para poder lecionar esta disciplina de forma correta. Embora a minha formação base durante o secundário fosse Ciências e Tecnologias, não sendo a Biologia/Geologia e a Física/Química estranhas para mim, tinha a noção de que me faltavam muitos conhecimentos necessários ao professor de 2.º Ciclo de CN. O meu principal medo não tinha tanto a ver com os conteúdos previstos a trabalhar com os alunos em cada aula, mas sim com questões que os alunos pudessem colocar sobre qualquer outro conteúdo que não estivesse relacionado com a mesma.

Desta forma, iniciei o meu percurso com a certeza de que teria que estudar não só os conteúdos que iriam ser abordados na aula como também todo o currículo proposto para o 5.º e 6.º ano desta disciplina. Isto ajudaria não só a compreender alguns dos conhecimentos prévios de que os meus alunos poderiam vir providos, mas também o caminho que deveria percorrer com eles para os levar a adquirir competências para aprendizagens futuras. Esperava-me um logo percurso a percorrer antes de me conseguir formar como professora de 2.º Ciclo de CN e mesmo depois de findo o último semestre de mestrado, tenho a noção de que a minha formação estará sempre incompleta. Esta só se poderá ir aprofundando com uma postura investigativa a par da experiência como professora reflexiva e que atua perante os seus alunos em diversas situações que a põem à prova. Ruivo (2012, p.37) defende estas ideias quando afirma que ser professor é uma tarefa complexa de grande evolução e que para que este processo de crescimento ocorra, este terá que trabalhar muito, face a todas as adversidades que encontrar pelo caminho.

Ser professor é uma lenta e metódica metamorfose. É um movimento perpétuo entre a lagarta e o casulo. É um vai-vem contínuo entre o saber e o desaprender. É a adaptação permanente à mudança: dos saberes, das metodologias, das culturas, das tecnologias. Ninguém nasce professor e a sua eficácia não é uma questão de sorte ou

acaso. Aqui, como em tudo o resto na vida, a sorte, ou acaso, dão muito, mesmo muito trabalho.

Ser professor não é nem nunca será uma tarefa fácil, porém escolhi este caminho por alguma razão e nunca me devo esquecer dela, tendo a capacidade de encontrar “o Triunfo e a Derrota e tratar esses dois impostores do mesmo modo” (Kipling, 2005, poema *if*). Ou seja, apesar dos fracassos e das conquistas, o professor nunca deve desistir, mesmo que se confronte com muitos espinhos durante a sua caminhada. Se é difícil ser professor? Certamente que sim, teremos sempre um longo caminho a percorrer. Mas pensemos... quantos profissionais têm a sorte de todos os dias serem presenteados com o maravilhoso sorriso de uma criança?

1.2. Observação, planificação...ação!

A observação é uma das mais importantes práticas em educação pois através dela podemos retirar importantes conclusões acerca do processo de aprendizagem dos alunos.

(...) a observação é uma ferramenta fundamental para quem quer conhecer os seus alunos enquanto indivíduos, sendo assim capaz de responder às suas necessidades específicas, perceber as suas dificuldades e facilidades e agir de acordo com as mesmas, de forma a melhorar o processo educativo de cada aluno. (Figueiredo, 2013, p.5)

Durante o meu percurso de formação de professora tive o prazer de descobrir o poder da observação enquanto fator de aperfeiçoamento do processo de ensino. Através dela podemos questionar as nossas práticas de acordo com as necessidades e interesses que os alunos vão apresentando, o que faz com que a planificação esteja diretamente relacionada com a observação.

Durante o primeiro semestre do primeiro ano, revelei ainda não ter a noção desta inegável relação entre a observação e a planificação, pois tinha muita dificuldade em abandonar tarefas que não estivessem a ser proveitosas para os alunos e partir para outras que lhes permitissem adquirir aprendizagens significativas. Esta situação é frisada numa das minhas reflexões do 1.º semestre:

(...) durante a realização do texto os alunos mostraram-se pouco atentos e empenhados e eu, na realidade, não estava segura do que estava a fazer, (...). Deveria ter continuado com a planificação, pois teria sido mais produtivo para os alunos e eles teriam adquirido mais conhecimentos. (anexo 1 – Reflexões do 1.º CEB, 1.º semestre, reflexão n.º 9, p.9)

A importância da observação antes e durante a minha atuação foi adquirindo sentido para mim quando comecei a assentar num ensino construtivista, onde o aluno tem o papel central e não o professor. Becker (2009, p.2) reforça esta ideia de que o aluno deve ser o agente principal da sua aprendizagem referindo que o construtivismo “(...) derruba a ideia de um universo de

conhecimento dado, seja na bagagem hereditária, seja no meio físico ou social. Criou a idéia de conhecimento-construção, expressando, nessa área específica, o movimento do pensamento humano em cada indivíduo particular”.

Durante o primeiro semestre do primeiro ano, as minhas planificações estavam preenchidas de tarefas expositivas, que não permitiam ao aluno fazer qualquer exploração do conteúdo ou realizar aprendizagens de modo autónomo. Por exemplo, aquando da exploração do conteúdo da centena, realizei uma primeira abordagem através de um powerpoint de forma demasiado expositiva (anexo 2.1 – PowerPoint da abordagem da Centena, p.18) e só após compreender que esta teve um efeito negativo na aprendizagem dos alunos, utilizei o ábaco como forma de explorar este conteúdo, colocando o enfoque da aprendizagem no aluno. Durante este tempo, sentia que não estava a conseguir realizar a conexão entre a teoria que tinha estudado durante a licenciatura e a prática, pois eu tinha a noção do tipo de atividades que queria implementar, só não sabia como o fazer.

A par desta dificuldade, também os alunos revelavam graves problemas de conexão entre as ideias e os conteúdos. Por exemplo, na abordagem à tabuada do 2, recorri a material que os alunos pudessem observar e manipular para abordar o conteúdo. Para isso, fiz conjuntos de dois feijões colados em pedaços de cartolina, para que os pudesse colar no quadro à medida que, em turma, íamos explorando a tabuada, inicialmente através da adição sucessiva. Apesar de todos os alunos estarem muito envolvidos, alguns tinham dificuldade em reconhecer o conceito de conjunto e o próprio sentido do número. Como pode ser demonstrado através de um diálogo realizado entre mim e a aluna durante a exploração do 6x2 espelhado na reflexão (anexo 1 – Reflexões do 1.º CEB, 1.º semestre, reflexão n.º 5, p.16).

Eu: Quantos feijões consegues ver?

Aluna A: 6 feijões.

Eu: 6 feijões? Então quantos grupos de dois feijões tens?

Aluna A: Não sei.

Eu: Quantos pedacinhos de cartolina temos aqui?

Aluna A: 6.

Eu: E quantos feijões tem cada pedacinho de cartolina?

Aluna A: 2.

Eu: Então quantos grupos de 2 feijões temos?

Aluna A: Não sei.

Mais uma vez, a falta de motivação levou-me a acomodar e a optar por aquilo que era mais fácil de pensar, construir e apresentar aos alunos. Porém, ao final do dia não me sentia realizada, pois não permitia que as minhas crianças desenvolvessem as competências necessárias à aprendizagem e isso não correspondia minimamente às expectativas que tinha sobre ser professora. Muito embora realizasse alguns esforços para praticar o ensino construtivista, refletidos em atividades planificadas com mais criatividade e que permitissem ao aluno colocar-

se num papel ativo, como por exemplo, o jogo dos sons e movimentos para abordar o corpo humano (anexo 3.1 – Planificações do 1.º CEB, 1.º semestre, planificação de 29/10/2013, p.22), a realização do calendário das estações do ano (anexo 2.2 – Calendário das estações do ano, p.19), reproduções da obra de Van Gogh “A noite estrelada” (anexo 2.3 – Reproduções dos alunos na obra de Van Gogh “A noite estrelada”, p.19-20), a abordagem da do texto poético a partir de uma canção lecionada em expressão musical, entre outras.

Ao iniciar o segundo semestre, decidi que a interdisciplinaridade seria a base de todas as minhas atuações e que independentemente dos conteúdos que tivesse que trabalhar com os alunos teria de criar uma forma de os relacionar. Japiassú (1976) define interdisciplinaridade como um modo de intercomunicação entre as disciplinas que resulta uma modificação entre elas, através de diálogo compreensível.

Segundo Fazenda (2008, p.31) o professor interdisciplinar comporta em si “(...) um gosto especial por conhecer e pesquisar, possui um grau de comprometimento diferenciado com os seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos de ensino (...) uma marca de resistência que impele lutar contra a acomodação.” Estava determinada a que as minhas planificações fossem realizadas com base numa prática de observação regular dos gostos, interesses e carências dos alunos. Também foi meu objetivo que as tarefas fossem maioritariamente de natureza exploratória pois desta forma os discentes poderiam buscar o conhecimento de forma natural e dinâmica onde as aprendizagens realizadas seriam significativas para os mesmos. Recordo-me de uma semana que nomeei como a “Semana dos exploradores” e de outra que chamei a semana da “Viagem do Campo para a Cidade da Turma 48...”.

Esta viagem foi inspirada na obra literária abordada durante essa semana, *O rato do campo e o rato da cidade*, e consistia numa viagem em que os alunos passavam por vários pontos e conheciam várias personagens que pediam ajuda para resolver qualquer tipo de problema. Estas situações foram todas apresentadas recorrendo ao programa informático *Prezi* (Figura 1), o que facilitou a motivação dos alunos e a apresentação estética da informação. Todos os problemas apresentados tinham em vista a exploração dos conteúdos que seriam abordados nessa semana.

À semelhança dessa viagem, foi também introduzida “A semana dos exploradores” (anexo 3.2 – Planificações do 1.º CEB, 2.º semestre, planificação de 19/05/2014, p.23). No início da primeira aula dessa semana pedi a uma colega que fosse entregar uma carta à minha sala de aula para que a pudesse ler para os alunos. Essa carta era redigida por umas exploradoras que os desafiavam a entrar numa semana de aventuras e desafios, sendo que o primeiro seria encontrarem o mapa (que estava escondido na sala de aula), pois só através desse mapa poderiam saber quais os desafios que lhes eram propostos.



Figura 1 - Apresentação Prezi sobre “A Viagem do Campo para Cidade da Turma 48”

De forma a encontrarem o mapa, foi-lhes facultada uma planta da sala de aula, onde o mapa estava assinalado com uma cruz. Rapidamente os alunos encontraram o mapa (Figura 2) que lhes estava destinado. Após encontrarem o mapa, receberam a primeira carta das exploradoras, e nela vinha escrita a primeira tarefa que tinham que realizar. Por cada tarefa concluída,



Figura 2 - Mapa dos exploradores

avançávamos um pouco no mapa e voltávamos a abrir uma nova carta, com um novo desafio. Os desafios eram compostos por várias atividades que abordavam de forma interdisciplinar todos os conteúdos propostos pela professora cooperante. Durante apenas dois dias, todas as disciplinas foram trabalhadas, incluído também todo o tipo de expressões: motora, musical, dramática e plástica. No final da semana de intervenção, pedi a colegas que se vestissem de exploradoras e fossem entregar diplomas aos alunos (Figura 3).

Para além de estes terem um valor simbólico do término do percurso dos alunos durante aquela semana, também incentivavam a que estes nunca se esquecessem que o mais importante na vida é ser um explorador do mundo (através da mensagem para os alunos escrita neles). De uma forma geral, todos os discentes estavam muito motivados para a aprendizagem, pois o facto de encararem todas as tarefas como um desafio que queriam superar, fez com que estivessem com uma maior recetividade aos novos conteúdos que exploravam. Ao ver que este tipo de metodologia proporcionava momentos de aprendizagem significativa para os alunos, esforcei-me por criar este tipo de situações em todas intervenções das seguintes semanas, e assim fiz.



Figura 3 – Visita das exploradoras à escola

Tudo isto permitiu que me fosse transformando, aos poucos, numa professora reflexiva e investigadora pois partindo de uma reflexão constante, procurava de forma exaustiva, tarefas que se adequassem ao modelo do ensino construtivista. Todavia, realizava sempre alterações nas mesmas, para que se adequassem mais para os alunos ou ao tema que estava a ser desenvolvido naquela semana. Quando não encontrava tarefas apropriadas ao conteúdo que queria trabalhar, procurava criá-las, tendo por base algumas sequências lógicas de tarefas exploratórias, tal como espelhei na reflexão n.º 6 do 2.º semestre: “Uma vez que não tinha conseguido encontrar nenhuma tarefa, resolvi criar eu própria uma, que permitisse aos alunos trabalhar os conteúdos de forma a investigarem e a chegarem às suas próprias conclusões.” (Anexo 1 - Reflexões do 1.º CEB, p.11).

Não posso deixar de frisar que fui surpreendida pela forma como os alunos alcançaram, autonomamente, determinados conteúdos que nunca tinham sido mencionados anteriormente. Isto é, através do ensino exploratório, em que os discentes tiveram a oportunidade de trabalhar não só individualmente, mas também a pares e em grupo, pude comprovar que é possível que os alunos cheguem a importantes conclusões acerca do conteúdo que está a ser trabalhado. Após o trabalho autónomo, buscando uma solução das tarefas que lhes eram propostas, as suas conclusões eram discutidas em turma levando-os a uma interrogação constante não só das suas afirmações, mas também as dos seus colegas.

Por exemplo, na abordagem do conteúdo da área, após a realização de uma sequência de tarefas de cariz exploratório (anexo 3.3 – Planificações do 1.º CEB, 2.º semestre, planificação de 20/05/2014, p.32) inspiradas no livro *Geometria e Medida: Percursos de Aprendizagem* de Rocha et.al (2008), os alunos conseguiram descobrir a fórmula para calcular a área do retângulo e do quadrado de um modo completamente autónomo, o que me deixou perplexa pois era algo que eles ainda não tinham trabalhado anteriormente.

Segundo Rocha et.al. (2008, p. 5) estas tarefas “(...) procuram evidenciar percursos de aprendizagem, que permitam aos alunos, progressivamente, alargar os seus conhecimentos e capacidades, manipulando materiais, refletindo sobre as suas experiências, comunicando



estratégias, procedimentos e resultados, resolvendo problemas e fazendo investigações.”. Na figura 4 está representada uma tarefa da sequência em que o objetivo era que o aluno após realizar o decalque da mão teria que contar quantas quadrículas esta ocupava, comparando depois a medida da sua mão com a dos seus colegas.

Figura 4 – Recorte do decalque de mão

Noutra tarefa desta sequência os alunos construíram um retângulo no quadro e preencheram com vários quadrados decorados pelos alunos. Após contarem o número de quadrados, sendo a unidade de medida um quadrado, rapidamente chegaram ao número de quadrados que o retângulo ocupava, chegando posteriormente, à fórmula (Figura 5). Quando os alunos me indicaram a fórmula sem hesitar e sem qualquer erro, tive de esconder a minha surpresa e abracei o conhecimento revelado pelos mesmos com um enorme sorriso de satisfação.

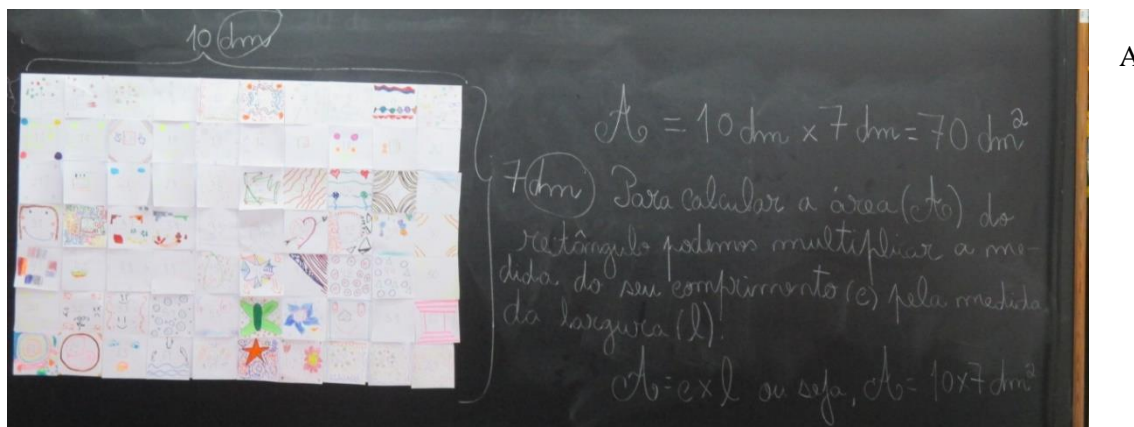


Figura 5 – Tarefa sobre a área do retângulo

aprendizagem foi significativa pois os alunos ocupavam um papel central e ativo, sendo eu apenas uma orientadora de tarefas. Indo ao encontro das ideias apresentadas por Rocha et.al (2008), ao colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem pude observar que as aprendizagens são muito mais significativas para os mesmos e que estes sentem que elas fazem parte da sua vida, uma vez que esta autonomia lhes permite “pensar construindo e avançar” (p.8).

Ao longo do estágio os alunos realizaram também muitas pesquisas que tinham sempre por base os conteúdos e o tema da semana. O tema da semana era escolhido de forma que todos os conteúdos pudessem ser incluídos no mesmo. Por exemplo, de modo a abordar os animais marinhos, parti da exploração do livro “O médico do mar” com teatro de sombras chinesas e todas as atividades partiram daí. Os alunos realizaram a pesquisa de diversos animais marinhos autonomamente (anexo 2.4 – Guião de pesquisa dos animais marinhos, p.20), conduzindo a um projeto final, “O aquário da turma 48”, em que os discentes aplicariam todos os conhecimentos adquiridos durante a semana criando peixes com características inovadoras (anexo 2.5 – Aquário da turma 48, p.20).

Ao iniciar o estágio no 2.º CEB a observação revelou ser novamente uma ferramenta essencial para que pudesse planificar as tarefas dos alunos. Na verdade, durante a observação das primeiras aulas de matemática do 2.º CEB, pude verificar que os discentes estavam pouco motivados para aprender e sobretudo para a resolução de problemas, pois quando lhes era apresentado um, reagiam com pouco entusiasmo. Isto levou-me a refletir sobre que tipo de

estratégia poderia implementar para levar os alunos a descobrir a satisfação e a adrenalina que se encontra por trás da realização de problemas matemáticos.

Se refletirmos sobre o assunto, facilmente é criada uma ponte entre os problemas matemáticos e os problemas do cotidiano. Quanto mais preparados os alunos estiverem para não desistirem de superar as dificuldades intrínsecas ao problema matemático, mais facilmente desenvolverão competências para combater os problemas do dia-a-dia. Esta ideia é apresentada por Silva *et al.* (2013, p.1) ao responsabilizar a escola pela apresentação de problemas, não só matemáticos, mas também de outras áreas, aos seus alunos pois esta “(...) deve contribuir para a formação de cidadãos informados, críticos, autônomos e responsáveis, que sejam capazes de resolver problemas e de enfrentar com confiança novas situações problemáticas.”

Assim sendo, foi perante a necessidade de momentos de resolução de problemas, que pensei na estratégia “Problema da semana”, em que os alunos teriam não só o desafio de resolver os problemas, mas também de os formular. Este desafio decorria durante a minha quinzena de intervenção começando na primeira aula com a apresentação de um problema que os discentes teriam que resolver durante a primeira semana. Além disso, teriam ainda de apresentar um problema formulado por eles, que seria colocado no “Mural dos problemas”. Assim sendo, na última aula da primeira semana, não só os alunos tinham que apresentar a sua resolução do “problema da semana” como também apresentar um problema formulado por si. Por sua vez, na primeira aula da segunda semana, a professora estagiária apresentava um dos problemas formulados pelos alunos como sendo o “problema da semana” e estes teriam que apresentar a sua resolução até à última aula dessa semana. Sendo o autor do problema a exceção, uma vez que ficava responsável por orientar a apresentação das resoluções dos seus colegas e também por apresentar a sua resolução para o mesmo. Este tinha por base um exemplo por mim apresentado de todos os passos que se devem dar durante a correção do problema, para que a pudesse realizar da forma mais correta possível (anexo 5.4 – Apresentação da resolução do problema da semana – Matemática do 5.º ano, p. 49).

Na verdade, desde o início do semestre que os alunos ficaram muito interessados na realização deste projeto pois todos correspondiam com as tarefas que lhes eram propostas e demonstravam sempre grande entusiasmo em saber qual o problema da semana, realizando, posteriormente, várias tentativas de resolução do mesmo. Esta estratégia revelou funcionar de uma forma tão eficaz na turma, porque todos os alunos estavam motivados para a resolução de problemas, que a minha colega de estágio passou também a usá-la durante as suas semanas de intervenção. Surgiram problemas muito interessantes criados pelos alunos, como o apresentado por um aluno na turma na figura 6.

Problema da Semana

A loja de roupa

Numa loja de roupa estão, o Nuno, a Priscila e a Carolina em caixas diferentes para pagar uma camisa, um casaco e uma t-shirt. Podem pagar em cheque, dinheiro ou Multibanco e, levam calçados uns ténis, uns chinelos e uns sapatos.

O Nuno vai ter uma reunião de negócios muito importante e leva com ele apenas a bolsa dos cartões.

A pessoa da caixa mais à direita vai pagar uma t-shirt escolhida pela Priscila.

Quem está à esquerda da Priscila leva uns ténis calçados e esqueceu-se do dinheiro e do cartão Multibanco.

A pessoa à direita da Carolina, comprou um casaco.

Descobre quem pagou o quê e como, em que caixa estava e o que levava calçado.

Figura 6- Apresentação do problema da semana

Vendo que os alunos estavam tão motivados para a resolução e formulação de problemas, resolvi tornar o desafio ainda mais interessante. Foi então que lhes propus realizar um jogo de tabuleiro com todos os problemas que formulassem ao longo do semestre de forma a envolvê-los ainda mais na criação deste projeto, pois já tinha observado que tinham um gosto especial por jogos. Ao iniciar este projeto do jogo de tabuleiro, alguns alunos começaram a propor autonomamente algumas regras que gostariam de ver incluídas no mesmo e também realizaram alguns desenhos sobre a estrutura e estética do jogo de tabuleiro. Alguns dos alunos da turma ficaram ainda responsáveis por observar a formulação dos problemas efetuados por si e pelos seus colegas e alterar o que julgassem necessário, de forma tornar o problema mais compreensível ou a aumentar o seu nível de dificuldade quando, no seu entender, este não fosse suficientemente desafiante.

Ao acompanhar este projeto a professora cooperante sugeriu que participássemos com ele no dia aberto da escola. Foi então com orgulho que construímos um jogo de tabuleiro intitulado “O grande problema!” (anexo 5.5 – Jogo de tabuleiro “O grande problema”, Matemática do 5.º ano, p.50). Após ser construído, o jogo foi apresentado no dia aberto, onde poderia ser jogado por todos os alunos da escola. Esta situação proporcionou uma motivação e satisfação extra aos meus alunos, pois foi com prazer que viam os seus colegas jogar um jogo construído por eles. Para mim, foi muito gratificante ter tido a oportunidade de apresentar o nosso projeto perante toda a comunidade escolar e que esta se mostrasse tão receptiva ao mesmo. Para além de a motivação dos alunos relativamente à resolução e formulação de problemas ter aumentado exponencialmente, e de estes se terem empenhado tanto na realização do jogo de tabuleiro, ainda tiveram a oportunidade de ver o seu projeto dar frutos. Muitos deles disseram-me, orgulhosos, que muitos alunos mais velhos tinham ido jogar o jogo deles e que tinham gostado muito.

No 2.º Ciclo, as disciplinas são compartimentadas o que dificulta o desenvolvimento deste tipo de projetos que considero muito importantes, sobretudo nestas idades, em que os alunos estão a formar a sua personalidade e a desenvolver as suas competências enquanto cidadãos. O trabalho cooperativo em turma, de forma a atingir-se um objetivo em comum, foi algo essencial durante

o desenvolvimento do jogo de tabuleiro e os alunos revelaram compreender a sua importância na forma como confiavam no trabalho dos grupos em que não estavam incluídos.

Assim, o professor tem o dever de fomentar a cooperação dos seus alunos promovendo o trabalho em grupo pois este é uma das competências fundamentais que os discentes devem desenvolver não só para conseguirem realizar o seu percurso académico, mas também para cumprirem os seus deveres como cidadãos de uma comunidade e de um país, conforme salienta Casal (2013, p.662).

A aprendizagem colaborativa e a cooperativa são estratégias com mérito motivacional reconhecido (...) Ligando estas formas de trabalho a processos de aprender a aprender, resultados de estudos (...) apontam para a geração “de interatividade entre o grupo e sempre que os elementos discordavam, tinham que negociar entre eles uma resolução, responsabilizando-se, assim, pela construção do próprio processo de aprendizagem”

Na perspetiva do professor, estas tarefas são muito mais trabalhosas do que um ensino tradicional onde confrontamos os alunos com uma ficha de resolução e formulação de problemas, mas a questão que se coloca é a seguinte: “Até que ponto os alunos adquirem novos conhecimentos e os leva a realizarem aprendizagens significativas?”. A verdade é que através deste projeto, não só pude avaliar os alunos de uma forma contínua ao longo do semestre, como observei de perto a sua evolução, identificando as suas dificuldades a nível particular e podendo trabalhá-las em turma.

O ensino individualizado e a identificação das dificuldades de cada aluno de forma a combatê-las em grande grupo, foi uma preocupação constante durante todo o período de estágio. Grave-Resendes & Soares (2002) referem que o professor deve reconhecer as capacidades cognitivas de cada aluno de forma a poder ir ao encontro de cada uma nas suas planificações, na organização das mesmas e na forma como avalia. Sempre que a professora cooperante me indicava quais os conteúdos a trabalhar durante a quinzena, a minha principal preocupação era planificar um conjunto de tarefas exploratórias que permitissem aos alunos trabalhar esses mesmos conteúdos. Uma vez que apenas lecionei matemática durante duas quinzenas, na primeira quinzena, os conteúdos atribuídos foram a multiplicação e a divisão dos números racionais, e na segunda quinzena, os conteúdos programáticos eram todos os de OTD do 5.º ano de escolaridade.

Em ambas as quinzenas apoiei-me em bibliografia de forma a criar tarefas de cariz exploratório, uma vez que em ambas as situações, foi fácil aceder a essa bibliografia e mais fácil ainda se tornou criar uma sequência de tarefas, a partir da mesma, que permitisse não só os alunos trabalharem diferentes aspetos dos conteúdos propostos pela professora cooperante mas também que o nível de dificuldade das tarefas fosse aumentando.

Estas permitiram também criar relações ricas entre os diversos conteúdos trabalhados, permitido aos alunos realizar conceções significativas entre eles. Através do ensino exploratório, a aprendizagem decorre “não de ouvir directamente o professor ou de fazer esta ou aquela actividade prática, mas sim da reflexão realizada pelo aluno a propósito da actividade que realizou” (Ponte, 2005, p.15).

Uma das grandes preocupações que tive durante todo o estágio foi realizar planificações onde o aluno fosse colocado no centro do processo de ensino ou aprendizagem, dando continuidade ao trabalho que iniciei no segundo semestre de PP. Para que tal acontecesse, utilizei diversas metodologias que nunca tinha aplicado antes nas minhas aulas, sendo uma delas, a exposição dialogada. Esta revelou ser uma forte componente das aulas de História e Geografia de Portugal pois permite uma grande interação com os alunos, sendo que estes participam ativamente, de forma oral, no processo da construção do seu próprio conhecimento.

Para um professor pouco experiente, esta metodologia pode trazer algumas desvantagens, pois terá que ter muito mais segurança na abordagem dos conteúdos uma vez que estes serão trabalhados de uma forma muito mais flexível e fluída, pois os alunos podem colocar todo o tipo de questões ou apresentar muitas ideias alternativas que terão de ser desconstruídas pelo professor juntamente com eles. Proença (s.d., p. 291) defende a utilização desta metodologia ao referir que

O diálogo hoje é considerado como uma importante estratégia do ensino, não só porque permite corrigir a expressão verbal dos alunos e facilitar a comunicação em aula, mas também porque a relação educativa apoiada no diálogo tem uma interceção psicossocial estimulante tanto do ponto de vista intelectual como afetivo.

Outra estratégia por mim utilizada, para que os alunos pudessem participar ativamente nas aulas, foi fazer com que estes realizassem uma leitura antecipada dos conteúdos, de modo a saberem discutir sobre eles na aula seguinte. Para que tal ocorresse, decidi que os discentes fizessem, como trabalho de casa, algumas perguntas sobre os conteúdos seguintes presentes no seu manual. Desta forma, para além de lerem os conteúdos, tinham que os compreender e interligar para que pudessem formular questões sobre os mesmos. Estas técnicas permitem que o ensino da HGP se torne “motivador e estimulam o desenvolvimento de várias capacidades de expressão. O trabalho de pesquisa que antecede e prepara a sua concretização desenvolve, entre outras, as capacidades de compreensão e de análise.” (Fabregat & Fabregat, 1983, p.314).

A diversidade de estratégias aplicadas permitiu-me compreender quais as principais competências que cada metodologia permite que os alunos desenvolvam. Tomando como exemplo a exploração dos documentos escritos e iconográficos na sala de aula, bem como a dos materiais audiovisuais, verifiquei que esta permitira que os alunos se aproximassem mais dos conteúdos que estavam a ser abordados. Compreendi que através destes documentos e materiais,

os alunos atingiam uma maior compreensão do tema que estava a ser trabalhado pois tinham como referência um estímulo visual ou documentos com relatos da época. “Sendo um instrumento de pesquisa e descoberta para o historiador, torna-se em instrumento de explicação e auxiliar de descoberta para o aluno, desde que corretamente explorado pelo professor” (*ibidem*, p.289).

Observei que o facto de variar muito nas estratégias era também um fator de motivação para os alunos, pois as aulas nunca eram iguais, o que fazia com que a sua dinâmica se alterasse constantemente. Tive a oportunidade de aplicar uma metodologia muito diferente de todas as que tinha experimentado até à data nas aulas de HGP, a aula oficina, que revelou ser muito útil e eficaz na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Proença (s.d.) defende também o uso desta metodologia argumentado que “A dinâmica de grupos constitui um campo de pesquisa que tem como finalidade obter conhecimentos acerca da natureza dos grupos, das leis do seu desenvolvimento e das inter-relações entre os indivíduos do grupo, e deste com outros grupos. (p.307)

Durante a aplicação desta metodologia todos os grupos trabalharam sobre uma determinada informação, numa sequência cronológica, e, posteriormente apresentaram o seu trabalho à turma. Esta informação era-lhes apresentada através de um guião (anexo 5.1 – Guião para o trabalho de grupo de pesquisa, HGP do 6.º ano, p. 45) que lhes possibilitou uma melhor orientação na organização da informação. Foi muito gratificante observar que os discentes conseguiram não só compreender, trabalhar e explicar os factos históricos que lhe estavam atribuídos, mas também relacioná-los com os factos trabalhados pelos seus colegas. Para conseguir avaliar o trabalho dos alunos utilizei uma grelha de avaliação (anexo 5.2 – Grelha de avaliação da oralidade, HGP do 6.º ano, p.46) que me permitiu, de forma mais coerente, atribuir uma nota qualitativa a cada um dos grupos.

Também nas aulas de Português de 2.º CEB a planificação de tarefas construtivistas mostrou ser fundamental para que os alunos realizassem aprendizagens. Por exemplo, nunca foi apresentada por mim nenhuma regra gramatical sem que os alunos a tivessem descoberto primeiro de uma forma autónoma, tendo como alicerce os seus conhecimentos prévios. Com efeito, os conhecimentos prévios dos alunos “têm emergido como uma variável do sucesso escolar ao longo da sua escolaridade” isto sucede pelo facto de “condicionar os níveis de atenção, percepção, compreensão e organização da nova informação a aprender (...) constitui uma espécie de andaime sobre o qual se edificam ou constroem as aprendizagens posteriores.” (Ribeiro, Almeida & Gomes, 2006, p.128)

O levantamento de ideias prévias conseguido através atividades diagnósticas, como a classificação, em que os alunos agrupavam determinados conjuntos de palavras em categorias,

justificando cada um dos seus critérios à luz das regras gramaticas que aprenderam anteriormente. Deste modo, os alunos testavam as suas “hipóteses” perante a turma, e verificavam se estas estavam ou não corretas, permitindo assim uma aprendizagem autónoma e significativa dos conteúdos.

Gostaria ainda de referir a minha persistência constante em procurar tarefas que motivassem os alunos para a exploração dos conteúdos a tratar. Por exemplo, sempre que abordávamos um texto do manual, os discentes sabiam previamente que tinham que ser realizadas as questões sobre o mesmo, presentes no livro. Enquanto professora, notava que os alunos ao anteciparem o acontecimento dessa tarefa se sentiam na maioria das vezes desmotivados. Para contornar a situação, realizei um jogo de tabuleiro para projetar em aula, com as perguntas do manual (anexo 5.6 – Jogo do texto “Os músicos de Bréman”, Português do 6.º ano, p.51). Dividi a turma em pares para que estes pudessem jogar e responder às questões em conjunto. Todos os alunos estavam extremamente motivados para a realização das questões e quando a campainha tocou para a saída, os alunos não queriam ir para o intervalo. O que me deixou muito contente. Através desta estratégia pude seguir as ordens da professora cooperante e ao mesmo tempo levar os alunos a sentirem gosto por aprender.

De facto, eram estes momentos que me levavam a refletir que é necessário pensar e agir enquanto professor gestor do currículo, mas também como autor de tarefas adequadas não só à exploração dos conteúdos por si só, mas que vão ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos (Pacheco, 2001). É necessário desenvolver tarefas que possam também ajudar a uma melhor compreensão por parte dos alunos sobre o que está a ser trabalhado, como fiz por exemplo com a visualização do vídeo da Nau Catrineta, texto de abordagem obrigatória no 6.º ano de escolaridade. Uma vez que o tipo de linguagem do texto, por estar descontextualizado da época atual, era de difícil compreensão para os alunos, após uma leitura silenciosa, procedi à visualização de um vídeo que ilustrava o texto. Desta forma, os alunos conseguiram associar a imagem às palavras e ao contexto, compreendendo o sentido do texto e conseguindo explicá-lo por palavras suas.

Algo marcante para mim, logo nas primeiras aulas, em 2.º Ciclo, foi compreender a importância que tinham os registos tanto para os alunos, enquanto responsáveis pela sua própria formação, como para mim e para a dinâmica da aula em si. Através da observação, busca de bibliografia e reflexão, compreendi que estes são uma componente fundamental no ensino do Português pois não só permitem colocar em prática a própria aprendizagem escrita da língua como também têm a função de sintetizar os conteúdos abordados durante a aula. Este revela ser um momento muito importante pois o professor fornece um modelo de escrita ao aluno, em que este depende não só as palavras escritas corretamente, mas também a construção frásica, pontuação e gramática.

Por outro lado, o momento de sintetização é também um momento fundamental pois permite também compreender o que os alunos retiveram da aula e refletir sobre quais as suas maiores dúvidas ou dificuldades, de forma a aplicar uma estratégia para as colmatar.

Na verdade, só o ato de escrever já permite ao aluno refletir sobre o tema que está a ser tratado pois dessa maneira este organiza e compreende a informação que lhe está a ser transmitida. O ato de escrever exige pensamento, oferece oportunidades para a reflexão sobre o conteúdo, promove a realização do significado pessoal, e promove o desenvolvimento de habilidades de processamento, tais como a organização de ideias e raciocínio. (Hohenshell e Hand, 2006, p. 261, citado por Ramos, 2006, p.52).

De facto, para além destas duas grandes potencialidades, os registos permitem ainda que os alunos realizem um estudo autónomo dos conteúdos abordados durante as aulas em casa, o que ao nível do 2.º Ciclo é essencial, devido ao extenso currículo que nos é proposto abordar. Pereira (2002, p.106) defende que esta deve ser a posição do professor, pois este “(...) deverá incentivar a criança a registar, dando-lhe desde início a ideia de que o registo a ajudará a lembrar-se mais tarde. Deste modo a criança terá desde o início a ideia de que o registo a ajudará a lembrar-se mais tarde.”

Uma vez que os alunos, neste caso, pertenciam a um ano que iria realizar exame nacional, este estudo autónomo torna-se ainda mais imprescindível para o seu sucesso escolar. Desenvolver a autonomia em contexto escolar é uma responsabilidade fundamental do professor uma vez que esta tem uma importância extrema para que cada aluno se torne um cidadão crítico e responsável. Esta ideia é defendida por Raya *et al.* citados por Cunha (2012, p.26) a autonomia é uma

(...) competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social.

Abordando ainda o tópico dos registos, é importante frisar, que estes revelaram ser também uma boa forma de manter a ordem e a calma na sala. Sendo que a exploração dos conteúdos era normalmente realizada tendo em conta as conceções dos alunos, o diálogo com os mesmos estava sempre presente, o que por vezes provocava uma certa agitação. No momento de registar, os alunos, pelo ato de escrever, acalmavam mais facilmente e o ritmo da aula decorria normalmente. Relativamente a esta atividade, aprendi ainda que é importante selecionar o tipo de registos que se realizam com os alunos, de modo a que estes não sejam demasiado extensos ou confusos pois nesse caso, de pouco servirão ao seu estudo autónomo.

Assim, gostaria apenas de fazer referência a mais uma das estratégias por mim implementada nas aulas de Português de 2.º CEB, a oficina da escrita. Esta consistia em que, no final das aulas, e sempre que era possível, durante 5 ou 10 minutos fossem revistos erros ortográficos dos alunos, para que estes pudessem aprender a escrever as palavras corretamente. Como trabalho de casa, era-lhes pedido que escrevessem uma frase onde essa palavra fizesse sentido, de modo a verificar se tinham compreendido do valor semântico da mesma. Esta estratégia permitia que os alunos refletissem sobre o seu erro e tentassem compreender o porquê de terem errado. Através da construção de uma frase em que os alunos tivessem que utilizar a palavra, fazendo sentido na mesma, poderia avaliar até que ponto os discentes tinham compreendido os exercícios realizados na aula. À semelhança desta estratégia, os círculos de leitura (anexo 5.7 – Papéis para os círculos de leitura, Português do 6.º ano, p.52) foram outra mais-valia para que os alunos ganhassem gosto pela leitura e análise de textos.

Relativamente à planificação da sequência de atividades para cada quinzena na disciplina de Ciências Naturais do 2.º CEB, esta era cuidadosamente preparada tendo em conta os processos e as atitudes em ciências. Enquanto futura professora de CN de 1.º e 2.º CEB, acredito que os processos e as atitudes científicas devem estar em constante presença na planificação desta disciplina. Porém, antes de se planificar qualquer tipo de atividade, devemos ter sempre em conta os conhecimentos prévios dos alunos sobre os conteúdos que vamos abordar. Todas as crianças realizam uma aprendizagem naturalista, que segundo Pereira (2002, p.39), tem por base “(...) experiências que acontecem espontaneamente, desde a mais tenra idade, com todas as crianças.” Isto significa que os alunos já possuem conhecimentos prévios, que devem ser tomados em conta pelo professor.

Assim, em todas as planificações, antes do início da abordagem a algum conteúdo novo, eu sentia a necessidade de introduzir uma tarefa diagnóstica. Esta tinha como finalidade levar-me a compreender quais os conhecimentos prévios dos alunos, e de que forma poderia partir deles para a exploração de novos conteúdos. Só assim é que os meus discentes poderiam realizar aprendizagens significativas. Esta ideia é defendida por Piaget (1932) pois este afirma que as nossas noções da realidade não podem ser separadas do novo conhecimento, mas devem sim ser tidas em conta, pois só através de uma acomodação entre as duas, se poderá realizar uma aprendizagem. Fosnot (1996, p.46) explica esta ideia de Piaget acrescentado que “(...) o conhecimento e o espírito não podem ser separados porque um afeta o outro. Ambos se desenvolvem a partir de uma interação dialéctica entre o sujeito e o mundo à sua volta.”

Por esse motivo, em todas as planificações estavam presentes processos científicos que permitissem realizar essa avaliação diagnóstica, sendo os mais usuais a classificação, a observação e a inferência. Recordo-me do cuidado extremo que tinha de não facultar qualquer

tipo de informação aos meus alunos, sem que antes os tivesse questionado ou pedido para que inferissem sobre uma determinada observação realizada, ou que partissem de algum conhecimento anterior que tivessem, permitindo que observassem e inferissem, por vezes classificando. Era importante para mim que os alunos sentissem o gosto pela descoberta e toda a adrenalina que esta envolve, dava-me também imenso prazer que os alunos chegassem às

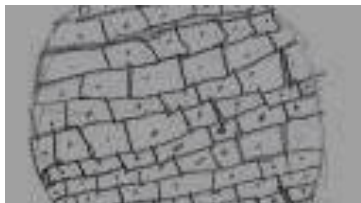


Figura 7 - Representação das células da epiderme da cebola

definições ou conceitos sem que eu as dissesse antes. Por exemplo, após ter observado as células da cebola ao microscópio e terem efetuado o registo do que observaram (Figura 7) e os alunos terem identificado a constituição das células vegetais, pedi que inferissem sobre os constituintes das células animais. Rapidamente identificaram quase todos os constituintes da célula animal tendo por base a observação e análise da célula vegetal. Um aluno chegou mesmo a referir, assim que viu a imagem da célula animal “Aquele pontinho roxo [referindo-se ao núcleo] parece ser igual ao núcleo da célula que vimos no microscópio”.

Enquanto professora investigadora, o momento da realização da planificação mostrou-se essencial para que durante a aula os alunos pudessem atingir todos os objetivos propostos pela mesma. Organizar tarefas em que processos e atitudes científicas estivessem interligados, onde o rigor dos materiais permitisse uma descoberta livre e fluída dos conteúdos por parte dos alunos e ao mesmo tempo os motivasse para a aprendizagem, foi uma tarefa árdua e com algumas dificuldades. A fundamentação metodológica e científica revelou-se essencial para que eu percebesse um pouco mais acerca de como era importante o momento do planeamento das atividades e em que aspetos fundamentais da didática teria que me apoiar.

1.3. A aula vai começar...e agora?

A atuação é um dos instantes mais importantes de todo o estágio, pois é nesse momento que revelamos ter ou não capacidade para lidar com todas as situações previsíveis ou imprevisíveis que possam surgir.

Um dos meus principais pontos fracos ao nível da atuação relativamente ao 1.º semestre do 1.º CEB foi a falta de dinâmica que demonstrava perante a realização das tarefas. Penso que isto se deveu ao facto de eu me sentir pouco motivada por estar ali e acabava por me acomodar durante a dinamização da aula. Segundo a minha perspetiva, os alunos conseguiam sentir e perceber a minha falta de interesse e por isso também eles ficavam indiferentes relativamente ao que se estava a trabalhar.

A motivação para a docência é fundamental para o envolvimento na formação inicial e contínua, para a concretização de qualquer reforma educativa, para a qualidade do

processo de ensino-aprendizagem, para a motivação dos alunos nas tarefas escolares e para a realização profissional do próprio professor. (Seco, 2002, p.102)

Quando transmitia entusiasmo pelos conteúdos aos alunos, estes sentiam-se motivados para realizarem as tarefas. Isto deixava-me muito satisfeita pois conseguia transmitir-lhes o gosto por aprender, a curiosidade de querer saber sempre mais, buscando autonomamente o conhecimento.

Muitos foram os erros cometidos durante as minhas atuações, ao nível das tarefas, postura e atitudes. No início do estágio demonstrava mais preocupação comigo do que com os meus alunos, ou seja, o meu desejo muitas das vezes era “descarregar” a planificação sem me dar conta dos benefícios ou malefícios que estariam a surgir naquele momento ou que poderiam influenciar os alunos para o resto da sua vida.

O professor tem o papel não só de ensinar, mas também de educar e é muito importante que os seus alunos sintam isso para que o possam respeitar e em conjunto trabalharem para uma sociedade melhor. Um dos motivos pelos quais quis ser professora foi pelo facto de ter o sonho de poder mudar o mundo em que vivemos, pobre em valores e esquecido daquilo que é mais importante nas nossas vidas. As crianças podem mudar o mundo pois elas são responsáveis pelo futuro do planeta. O professor tem um papel fundamental ao incutir determinados valores e formas de pensar nas crianças. (Santiago, 1996).

É importante ensinar a respeitar os outros, a pensar criticamente e ter a capacidade de inovar e ser criativo face aos problemas. O professor deve ensinar a não desistir e com as minhas atuações, era isso que estava a ensinar aos meus alunos, a desistir face ao fracasso. Após ter a noção da responsabilidade que tinha nas minhas mãos, fiz da escola um local de partilha que os alunos pudessem ver como mais um meio onde podem encontrar soluções para os seus conflitos e problemas. É claro que esta não foi uma tarefa fácil e muitas vezes os discentes partilhavam não só problemas escolares, mas também familiares. Foi mais um passo dado, em direção a um futuro melhor.

Educar faz parte da tarefa do professor e senti-me constantemente colocada à prova em várias situações em que os alunos solicitavam direta ou indiretamente essa componente educativa. Numa situação concreta que espelhei na reflexão nº 5 do 1.º semestre (anexo 1 – Reflexões do 1.º CEB, 1.º semestre, reflexão n.º 5, p.17).

Aluna B: Sabes professora, quando eu andava na escola com tipo...pessoas, com ciganos, tipo pessoas...

Eu: E os ciganos não são pessoas Aluna B?

Aluna B: Não, são tipo pessoas...

Eu: Ai sim? Oh Aluna C (uma aluna que é cigana) chega aqui ao pé de nós. Aluna C tu tens duas mãos não tens? Mostra lá. (e ela mostrou as mãos). E eu? Não tenho duas mãos?

Aluna C: Tens ahah! Aqui (apontando para as minhas mãos).

Eu: Então e nariz...eu tenho aqui, e tu não tens um aqui? (disse tocando no dela e rindo-me o que provocou o riso geral).

Aluna C: Tenho! ahah

Eu: E olhos? E orelhas? Também tens?

Aluna C: Sim! Tenho aqui ahah

Eu: Então toca aqui no meu peito, sentes o meu coração?

Aluna C: Sinto, tá a bater depressa.

Eu: Olha eu também consigo sentir o teu! Parece que somos iguazinhas! Não achas Aluna B?

Aluna B: Tens razão professora, os ciganos são pessoas como nós.

Eu: Então não te quero voltar a ouvir dizer que os ciganos são “tipo pessoas”.

Aluna B: Claro que não professora, são como nós.

Um dos problemas com o que me defrontei em ambos os locais de estágio do 1.º CEB foi a indisciplina. Não tendo qualquer experiência no controlo da mesma, esta foi uma situação difícil de contornar, pois não tinha conhecimento de muitos métodos que fossem eficazes antes de iniciar o estágio, tendo ainda em conta que o que resulta num dia pode já não resultar noutro. No entanto encarei esta situação como mais um desafio urgente de superar. Decidi começar a aplicar estratégias sugeridas pela literatura que me foi sendo apresentada nas UC's (bem como aquela que eu encontrava no decorrer da minha investigação). Aplicava também estratégias criadas por mim, como por exemplo, o quadro de honra de atitudes e valores (ver anexo 2.6 – Quadro de honra e atitudes e valores, p.21). Foi interessante ver como os alunos evoluíam no sentido de me respeitar mais como professora e deixarem cada vez mais de me verem como estagiária.

Confesso que apesar dos resultados positivos que obtive durante os anos de estágio, tenho ainda que percorrer um longo caminho para que consiga controlar completamente a indisciplina de uma determinada turma. Fatores como experiência profissional e investigação e formação constantes aliados a uma adaptação e modificação constante da minha parte, serão essenciais para que este caminho seja mais curto e menos penoso.

De facto, existiram outras dificuldades que fui superando, também ao longo do estágio no 2.º CEB, como, por exemplo, o facto de todas as aulas serem apenas de 45 minutos. Estando habituada a lecionar durante períodos de tempo bem mais longos e não limitados ao toque da campainha, em que as áreas eram trabalhadas de forma interdisciplinar e não de forma compartimentada, foi-me colocado um novo desafio no 2º Ciclo. A gestão do tempo relevou não ser inata para mim durante as primeiras aulas lecionadas. Esta situação foi provocada pela falta de experiência como professora de 2º CEB, tendo que lidar com períodos de aulas reduzidos como o de 45 minutos. Além disso, o facto de recorrer a estratégias que permitiam uma ativa

participação dos alunos na aula levava, por vezes, a que o tempo previsto para a mesma se revelasse insuficiente, tendo assim sentido, alguma dificuldade em gerir as atividades que deveriam ocupar mais ou menos tempo.

Para fazer face a esta adversidade, comecei a selecionar mais as participações orais dos alunos bem como as suas dúvidas, pois algumas delas não tinham muita relevância para o que se estava a tratar e o seu esclarecimento poderia ser realizado fora da sala de aula. A falta de experiência como professora de HGP limitou também o meu conhecimento sobre saber quais os conteúdos mais ou menos importantes a abordar com os alunos, e, para colmatar esta dificuldade, comecei a estudar os que estavam previstos pelo programa do Ministério da Educação (através de literatura científica indicada pela professora orientadora) até ao 9º ano de escolaridade, para ter uma noção da continuidade dos mesmos, tendo uma maior noção sobre que aspetos me deveria debruçar mais durante a sua exploração nas aulas.

Tal como no início das minhas práticas em HGP, também nas aulas de Português a minha dinâmica não estava em sintonia com o tipo de dinâmica pretendido para um professor de 2.º Ciclo, o que fazia com que a planificação fosse difícil de cumprir. Estando habituada a um ritmo mais lento de trabalho pelos alunos do 1.º CEB, era difícil prever quanto tempo as atividades iriam demorar, o que dificultava a distribuição do tempo planificado por cada tarefa. Através da constante reflexão e observação de algumas destas situações, compreendi novamente que a dinâmica é essencial, pois a ausência da mesma pode levar à dispersão da turma, fazendo com que os alunos não adquiram qualquer tipo de aprendizagens.

Uma estratégia que adotei para combater um desses momentos de “quebra de dinâmica”, sendo que estes muitas vezes aconteciam quando era solicitado aos alunos que realizassem as tarefas individualmente, era juntá-los em pares. Desta forma, passei a diversificar os momentos de realização das mesmas, sendo que algumas atividades passaram a ser resolvidas em turma para que todos os alunos estivessem atentos e envolvidos na exploração dos conteúdos. Esta forma de dinamizar a aula também permitia que as tarefas fossem resolvidas mais rapidamente, o que, sobretudo, nas aulas de 45 minutos, revelava ser muito produtivo.

Mesmo depois de interiorizar o ritmo de aula pretendido para o 2.º Ciclo, observava que muitos alunos realizavam as tarefas mais rapidamente do que os outros, ou compreendiam melhor os conteúdos aquando a sua exploração, realizando-se assim um desequilíbrio de dinâmicas de trabalho também por parte dos alunos. Estas situações são difíceis de gerir, pois os alunos que já compreenderam ou terminaram a tarefa sentem-se aborrecidos, perdendo assim o interesse na aula. Por outro lado, os restantes alunos necessitam de um reforço na explicitação por parte da professora ou de mais tempo para terminar determinada atividade o que faz com que o professor tenha que ter atenção a todas estas situações ao mesmo tempo.

De modo a solucionar estas ocorrências, comecei a planear, para todas as aulas, algumas tarefas extra para aqueles alunos que terminassem mais rapidamente, o que me permitia que estes se mantivessem ocupados e também me possibilitava dar mais assistência aos outros discentes, que revelavam ter mais dificuldades. Em algumas situações também requisitava a ajuda dos alunos que já tinham terminado a tarefa para ajudarem os outros colegas a terminar. Esta estratégia também se revelou uma mais-valia, pois promovia a entre ajuda e o espírito de solidariedade na turma.

Outra dificuldade com que me deparei aquando as atuações, sobretudo nas aulas de 2.ºCEB, foi a falta de bagagem ao nível dos conhecimentos científicos em algumas das disciplinas, sobretudo na de História e Geografia de Portugal e Ciências Naturais.

De facto, a falta de conhecimentos científicos foi um “calcanhar de Aquiles” no ensino da História e Geografia de Portugal. Apesar de estudar exaustivamente todos os conteúdos, em sala de aula temia sempre não conseguir responder a algumas das dúvidas mais inesperadas dos alunos. Uma destas situações é relatada por mim na primeira reflexão (anexo 4 – Reflexões do 2.º CEB, 1.º semestre, reflexão n.º 1 de HGP, p.40)

Considero que algumas perguntas eram difíceis de responder como *“Qual era o tipo de roupa que os escravos vestiam no Brasil?”* e por isso eu sentia alguma dificuldade em dar apoio aos alunos em todas as suas dúvidas, mesmo depois de ter estudado e pesquisado muito sobre os temas que abordei. Porém, penso que as minhas respostas foram sempre corretas, não cometendo nenhum erro a nível científico.

Na verdade, em algumas destas situações, a minha mobilização de conhecimentos revelava ser um pouco mais lenta do que em outras disciplinas em que me sentia mais à vontade com os conteúdos, por ter alguma dificuldade em encontrar as palavras corretas para esclarecer algumas das situações aos alunos, o que muitas vezes levava à utilização de termos menos corretos. Uma dessas situações encontra-se referida na reflexão (anexo 4 – Reflexões do 2.º CEB, 1.º semestre, reflexão n.º 3 de HGP, p.44) onde admito “ter confundido os alunos com os conceitos de monarquia e democracia, como se numa monarquia não pudesse existir democracia.”. Na maior parte destas situações, não me apercebia que estava a cometer erros científicos, ao utilizar expressões menos corretas, mas sempre que era chamada à atenção passava a ter mais cuidado com a linguagem utilizada por mim perante os discentes.

Por outro lado, durante as aulas de CN surgiram momentos em que os alunos me questionaram acerca de determinadas temáticas sobre as quais não me sentia à vontade para responder. Por exemplo, aquando a abordagem do tema dos vários tipos de locomoção, estes inquiriram-me sobre qual seria o animal aquático mais rápido. Uma vez que não tinha resposta para esta pergunta, sugeri que todos os alunos fossem pesquisar sobre o assunto para que este pudesse ser

discutido na aula próxima aula. No início da aula seguinte, apresentei um vídeo dos 10 animais mais velozes do mundo, após inquirir os alunos se tinham realizado a sua investigação. Esta situação revelou ser a melhor solução para colmatar a minha falta de conhecimentos, pois em vez de dar algum tipo de informação incorreta aos alunos, admiti que desconhecia a resposta para a questão deles. Esta situação resultou numa aprendizagem significativa tanto para eles como para mim pois desta forma os alunos tiveram um papel ativo na busca de conhecimento. A investigação na Ciência é um processo fundamental na descoberta do conhecimento pois sem a investigação, não existiria uma busca por novos saberes.

Ao longo do semestre como professora de Ciências Naturais do 5.º ano, fui notando também que a curiosidade dos alunos foi aumento, ou seja, através destes pequenos projetos de investigação, os alunos mostravam entusiasmo por querer saber mais. Questionar a criança sobre o que ela desconhece, permite fornecer estímulos, permitindo que esta se sinta livre de explorar e adquirir novos conhecimentos através da curiosidade utilizando dos seus próprios métodos e pesquisas. Estas afirmações são sustentadas por (Silva, 2013, p.2) que refere que estratégias como a pesquisa e a investigação em sala de aula “(...) foram definidas de modo a estimularem nas crianças o gosto e interesse por o mundo que as rodeia, fomentar a aprendizagem de competências e atitudes científicas e alargar os conhecimentos das crianças.”.

Sempre que surgiam questões para as quais não tinha resposta, utilizava a estratégia da investigação em casa ou mesmo na sala de aula. Realizava uma busca na internet, projetada na sala de aula, quando era necessário que os alunos visualizassem qualquer tipo de imagem que seria mais correto demonstrar do que descrever. Estes momentos levaram-me a pensar que por muito segura dos conteúdos que eu possa estar, enquanto professora, é meu dever reconhecer perante os alunos que não sei tudo e que tal como eles também estou num processo de aprendizagem, para que se possa instalar um clima de confiança e verdade na sala de aula. Muitas das vezes os discentes têm alguns complexos em demonstrar perante os colegas, ou mesmo perante o professor, que desconhecem a resposta a determinada pergunta ou que não compreenderam um certo conteúdo. Através destas situações, esperava conseguir que estes se sentissem num ambiente seguro, podendo expor as suas fraquezas, de modo a superá-las.

Apesar das dificuldades que fui sentindo ao longo do estágio, a minha preocupação em motivar os alunos para a aprendizagem foi constante, refletindo sobre isso nas minhas planificações. Acredito que sem motivação não existe aprendizagem, pois se esta se realiza colocando o enfoque no aluno e partindo dos seus conhecimentos prévios, este tem que se sentir motivado, caso contrário, não está disposto a adquirir novos conhecimentos. Para motivar é necessário conhecer os nossos alunos e ser criativo na formulação das atividades que vão ser desenvolvidas na sala de aula (Medel, 2009). Uma das atividades por mim dinamizada que expressa todos

esses aspetos foi a realização do mural dos provérbios. Após os alunos compreenderem a essência dos provérbios, estes foram convidados a completar provérbios tradicionais de forma inovadora e individual, sem que estes perdessem o sentido moral. Como por exemplo: *A pressa é minha inimiga; A cavalo dado não se deita o olho; Cão que ladra é bom conselheiro; língua ajuizada palavras de honra.*

Na verdade, esta foi uma tarefa muito interessante, pois para além de os alunos compreenderem a finalidade dos provérbios, tiveram que ser criativos para completarem a primeira frase de provérbios, já utilizados vulgarmente, e ainda dar-lhes um novo sentido. Todos os alunos conseguiram completar esta tarefa com sucesso e explicar aos colegas da sua turma o significado do provérbio criado por eles, o que prova que esta foi bem conseguida.

Também como forma de motivar os alunos e colmatar as suas dificuldades ao nível da gramática, a minha abordagem partia sempre de algo que lhes fosse próximo, como expressões do quotidiano, frases de textos lidos e interpretados pelos alunos ou até mesmo de letras de músicas. Ao explorar o conteúdo gramatical não só tinha em conta estes fatores, como também os conhecimentos prévios dos alunos acerca das regras, só assim poderiam realizar aprendizagens significativas, como as avaliadas na Ficha realizada para a abordagem dos ditongos e hiatos (anexo 5.3 – Ficha de Português sobre os ditongos e hiatos, Português do 6.º ano, p. 46). Segundo Figueiredo (...) através das práticas em sala de aula, o professor, antes de qualquer atividade de gramática, deve indagar sobre as representações que os alunos possuem, porque são estas representações que vão atuar como conceitos prévios em situações de ensino e aprendizagem gramatical posterior” (2004, p.114).

Na verdade, também nas aulas de Matemática, a exploração das tarefas partia sempre de resoluções dos alunos, o que muitas vezes dificultava a sua exploração. Desta forma, as aulas tinham sempre uma essência exploratória, com uma sequência de tarefas que estimulava essa indagação. Uma aula de ensino exploratório, normalmente está dividida em três partes essenciais: a do “lançamento”, “exploração” das tarefas pelos alunos e por fim “discussão e sintetização” (Stein, *et al*, 2008). Tomando como exemplo a abordagem da multiplicação dos números racionais, foi lançado o seguinte problema “O Paulo foi ao supermercado comprar 2 garrafas de $\frac{1}{2}$ litro de leite, portanto trouxe o dobro de meio litro de leite. Se tivesse comprado 4 garrafas iguais, que porção de leite tinha trazido?”.

A resolução do problema era realizada a pares. A riqueza das estratégias apresentadas para a resolução das tarefas era imensa, o que permitia uma grande exploração das mesmas. Enquanto professora, a minha tarefa era escolher as resoluções mais informais dos alunos para dar início à exploração. Em seguida, os alunos com as resoluções mais formais expunham a sua resolução,

para que desta forma todos pudessem acompanhar todo o raciocínio dos colegas, sendo exploradas as resoluções das mais simples para as mais complexas.

Os alunos iam então apresentando as suas estratégias de resolução no quadro (Figura 8), eu questionava a turma sobre as mesmas e só depois de a turma ter analisado a estratégia do colega é que este poderia explicar o seu raciocínio. Segundo Oliveira, *et al.* (2013) esta é a fase da aula mais difícil para o professor pois este tem que gerir as intervenções dos alunos e orientar a discussão. Desta forma, realizava-se a exploração em turma das resoluções dos alunos da mais informal (resolução 1) para a mais formal (resolução 2).

<p>Resolução 1:</p> $\frac{1}{2} + \frac{1}{2} + \frac{1}{2} + \frac{1}{2} = 2 \text{ l}$ $1 \text{ l} + 1 \text{ l} = 2 \text{ l}$ <p>R.: Tinha trazido 2 l.</p>	<p>Resolução 2:</p> $2 \text{ garrafas} = 1 \text{ litro}$ $2 \times 2 = 4 \text{ garrafas que é igual a } 2 \text{ litros.}$ <p>R.: Tinha trazido 2 l.</p>	<p>Resolução 3:</p> $1 \text{ garrafa} = \frac{1}{2} \text{ litro de leite}$ $4 \text{ garrafas} = \frac{1}{2} \text{ de leite} \times 4 = 2$ $\frac{1}{2} \times 4 = 2$
---	---	--

Figura 8 - Resoluções dos alunos ao problema relacionado com a multiplicação de números racionais

Durante a exploração, chamava a atenção dos alunos para alguns aspetos implícitos que poderiam passar despercebidos, realizava pontes com conteúdos já estudados anteriormente ou despertava os alunos para possíveis relações entre as várias resoluções. A interação social e a comunicação são características fundamentais deste momento da aula, em que a colocação de questões e o expor de ideias permitem a construção de novos conhecimentos e significados matemáticos (Ponte, 2005).

Neste caso em concreto, durante este momento de exploração, foi referido que o grupo da resolução 1 resolveu a tarefa recorrendo à adição sucessiva, sendo que muitos dos grupos da turma realizaram o mesmo tipo de estratégia. Rapidamente os alunos criaram uma ponte entre a 1ª e a 2ª resolução, uma vez que, através das experiências de 1º Ciclo os alunos já sabiam que a adição sucessiva pode ser substituída pela multiplicação do número, pelo número de vezes que este é repetido. Foi de notar que os alunos da resolução 2 já apresentam um raciocínio matemático mais formal do que os da resolução 1 uma vez que realizaram de imediato a multiplicação sem recorrer à adição. Por fim, o grupo da resolução 3 recorreu à multiplicação dos números racionais de uma forma intuitiva, chegando à operação mais formal da resolução do problema.

Após a discussão, surgia um momento de sintetização de ideias, habitualmente era realizado por mim, em que por norma a “a turma deve reconhecer os conceitos e procedimentos matemáticos envolvidos, estabelecer conexões com aprendizagens anteriores, e/ou reforçar os aspetos

fundamentais dos processos matemáticos transversais” (*ibidem*, p.34). Trata-se, portanto, de um momento fundamental de novas aprendizagens.

De facto, todas estas situações apresentavam vantagens e desvantagens para mim, enquanto professora, em sala de aula. Uma vez que os conteúdos programáticos seriam trabalhados a partir das resoluções dos alunos, isto fazia com que em todas as minhas aulas, mesmo estas tendo uma estrutura e vários objetivos a atingir, eu atuasse sem rede. Ou seja, para cada aula eu só sabia os objetivos a atingir com os meus alunos e as tarefas que iria utilizar para que chegassem até eles. Não sabia como o fazer pois se os conteúdos eram trabalhados através da resolução dos problemas, nunca saberia com o que contar da parte dos alunos. Isto levava-me a realizar uma preparação extra para cada aula antecipando as estratégias e dificuldades dos alunos que poderiam surgir perante cada problema, pois queria que as explorações fossem ricas e que estes chegassem às regras formais de cada conteúdo. Esta ideia é defendida por (Lopes, 2003, p.17) que refere que o professor deve antecipar e “(...) organizar os conteúdos em uma sequência lógica de encadeamento e dificuldade, para que o significado fique mais próximo da sua compreensão, facilitando a assimilação dos conteúdos como um todo.”

Desta forma, não só tinha que me dirigir para a aula extremamente segura de todos os conteúdos e as possíveis relações a trabalhar entre eles, para poder utilizar tudo aquilo que os alunos me apresentavam, como também tinha que ter em mente já algumas das estratégias apresentadas pelos alunos. Encontrei alguma dificuldade em trabalhar todos os aspetos que cada resolução por parte dos discentes me oferecia, não só devido à falta de tempo, mas também porque devido à minha falta de experiência, não conseguia detetar de imediato todas as relações numéricas presentes em conteúdos já trabalhados ou necessárias para trabalhar conteúdos posteriores.

Novos conceitos iam surgindo através da exploração das estratégias, e no final de todas, através desses novos conceitos, os alunos chegavam às regras matemáticas. Muitas vezes, a minha intervenção era decisiva para que os alunos compreendessem melhor o que estava implícito nas resoluções, como é o caso da relação entre a multiplicação e a divisão. Por exemplo, durante a exploração das resoluções dos alunos (figura 9) ao problema *O João durante os seus percursos pedestres mantém uma velocidade média de 4 ½ Km/h. Estima o tempo que demorará a percorrer 2 ¼ km?*, surgiu o conceito de a multiplicação ser inversa da divisão e vice-versa.

Resolução 1:

Como percorre 4 ½ em 1 hora, vai percorrer 2 ¼ km em 30 minutos, porque é metade de 4 ½ km.

Resolução 2:

$$2 \frac{1}{4} : 4 \frac{1}{2} = \frac{9}{4} \div \frac{9}{2} = \frac{9}{4} \times \frac{2}{9} = \frac{18}{37} = \frac{2}{4} = \frac{1}{2}$$

Figura 9 - Resoluções dos alunos ao problema

Desta forma, procedi à realização de uma tabela, apontada pela bibliografia (figura 10), onde os alunos compreenderam rapidamente a relação entre as mesmas.

Tempo (h)	1	$\frac{1}{2}$
Distância (km)	$4\frac{1}{2}$	$2\frac{1}{4}$

Durante as aulas de ensino exploratório os alunos trabalhavam em pares. Observei vários casos em que os alunos se ajudavam mutuamente e partilhavam os seus conhecimentos e opiniões de modo a chegarem a um consenso. Através deste tipo de ensino, os alunos são expostos a uma série de conflitos cognitivos que quando ultrapassados através do intercâmbio de ideias e da exposição dos seus argumentos, resultam num enriquecimento cognitivo para todas as partes envolvidas. (Pereira, 2002).

Toda esta situação leva-me de imediato a refletir sobre o trabalho de equipa e cooperação demonstrada por estas crianças, pois na maioria dos casos esta não é a atitude tomada pela maior parte dos adultos nas suas vidas. Na sociedade em que vivemos, as pessoas encontram-se cada vez mais viradas para si e debruçadas sobre os seus conhecimentos, sem os quererem partilhar ou alterar. Através do trabalho em pares para obter uma solução final conjunta, enquanto professora estagiária, ajudei os meus alunos a desenvolverem competências sociais, a ultrapassarem os muros e barreiras do egoísmo e da falsa solidariedade para com o outro. Por este motivo fazia questão que os pares fossem mudando de modo a proporcionar-lhes o máximo de experiências culturais e pessoais diferentes. Acredito que quanto mais os alunos tiverem a capacidade de lidar uns com os outros, mais possibilidades temos de viver num mundo melhor, de respeito e fraternidade.

Ao realizar uma retrospectiva dos dois anos de atuação, estes revelaram-se fundamentais não só ao nível da aquisição de novos conhecimentos científicos como também metodológicos. Concluí, através desta experiência, que o professor tem que estar em constante contacto com o currículo para que possa investir na sua formação científica e estar aberto a novas mudanças que possam ocorrer, de forma a lecionar os conteúdos corretamente.

Concluindo, sendo as minhas aptidões para ser professora de 1.º e 2.º Ciclo postas à prova, durante todo o estágio, esforçando-me cada vez mais por me superar, provei que estou pronta para derrubar qualquer obstáculo que surgir durante a minha carreira. Isto demonstra o quanto

quero ser professora e que estou disposta a fazer tudo para atingir os meus objetivos e para melhorar as minhas práticas, mesmo que para isso tenha que passar por maus momentos que me obriguem a lutar ainda mais por este sonho.

1.4. Avaliar? Sim! Mas como?

Por fim, gostaria apenas de abordar a componente da avaliação, uma vez que esta faz parte da planificação e complementa a observação realizada ao longo da atuação. “A avaliação é uma necessidade vital do ser humano porque lhe serve para orientar” (Graça e Valadares, 1998, p. 34). Todos os dias planificava a avaliação de uma das atividades presentes na planificação. Isto permitiu-me ter mais um feedback das aprendizagens realizadas pelos alunos, o que fez com que pudesse refletir intensivamente sobre o que deveria manter ou alterar nas minhas tarefas, metodologias e atitudes. Estanqueiro (2012, p.83) defende esta ideia argumentando que os “professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens. A avaliação é um meio, não um fim”.

Graça e Valadares (1998) sublinham a importância que é ter em conta a avaliação como um ponto essencial no processo de ensino-aprendizagem, sendo este constituído por várias fases e tendo como objetivo final auxiliar os alunos a aprenderem melhor. As diversas fases de avaliação (observação, planificação, intervenção e reflexão) fazem parte de um ciclo vicioso e por essa razão, a planificação deve momentos de avaliação e a atuação deve incluir a realização da mesma (Rosales, 1992).

Só desta forma pode existir uma avaliação formativa e contínua, onde o professor pode ir ajudando a colmatar as dificuldades dos seus alunos, tendo em conta o processo pelo qual os alunos passam durante a sua aprendizagem. Esta ideia é defendida por Semana e Santos (s.d., p.4) que refere que no contexto de uma avaliação formativa esta “(...) é considerada como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, pelo que as tarefas propostas aos alunos são também de aprendizagem.”.

Na verdade, foi na análise das avaliações ao longo da PP, que me apercebi de muitas situações importantes relativamente ao modo de aprender, das conceções, das dificuldades, daquilo que assimilaram e daquilo onde os alunos revelaram ter mais dificuldade. Numa situação específica, durante o estágio em 1.º CEB, através da autoavaliação sobre as aprendizagens realizadas, apercebi-me que todos os alunos apresentaram dificuldades num determinado conteúdo, os prefixos e os sufixos, o que me levou a questionar o porquê de toda a turma ter sentido essa dificuldade. Ao mesmo tempo, estes realizavam também uma autorregulação das suas aprendizagens através da autoavaliação, refletindo sobre elas.

Desta forma, foi partindo de um questionamento aos alunos como forma de avaliação reguladora, que me dei conta de que o tempo que reservei para a exploração desse conteúdo foi pouco, relativamente àquele que os alunos necessitavam, tendo a necessidade de voltar a rever todo o processo com os discentes. Este processo de autoavaliação possibilitou também uma visão mais precisa das dificuldades e facilidades sentidas por cada um dos alunos, proporcionando assim a existência um foco maior na reflexão dos erros cometidos por cada um deles.

De facto, é através da análise do erro que o aluno pode ultrapassar as suas principais fraquezas, pois ao compreendê-lo, pode realizar uma aprendizagem significativa. Semana e Santos (s.d.) salientam também que “O erro, enquanto fenómeno inerente à aprendizagem, apresenta-se como uma fonte rica de informação, cabendo ao professor compreender a sua natureza, formular hipóteses explicativas do raciocínio do aluno e orientá-lo adequadamente, para que este seja capaz de identificar e corrigir o erro.” (p.5)

Na verdade, por meio de uma prática de autoavaliação constante e reflexiva, foi possível verificar uma maior taxa de sucesso nos resultados dos alunos. Por exemplo, nas aulas de Matemática do 2.º CEB, após a implementação da questão-aula, uma forma de avaliação formativa, pude também concluir que de um modo geral todos os alunos subiram as notas em relação à questão-aula anterior. Esta evolução ocorreu em ambas as quinzenas em que atuei, tendo sido mais significativa na segunda quinzena, em que nenhum aluno teve nota negativa e uma aluna passou de *Fracó* para *Satisfaz Muito Bem*. Este facto trouxe-me não só grande felicidade, como também me ensinou que nunca devemos desistir dos nossos alunos, fazendo-os sentir que são capazes. Não os devemos rotular como “mau aluno” e fazê-lo sentir que não vai conseguir atingir bons resultados pois isso só o vai desmotivar ainda mais.

Desta forma, quero salientar duas metodologias que resultaram muito bem em contexto de Matemática de 2.º CEB. A primeira é relativa à correção do teste de avaliação. Durante as minhas observações, no momento da correção do teste, que na minha opinião é um momento fundamental para que os alunos compreendam quais os erros por eles cometidos, estes pareciam estar aborrecidos e distraídos. Quando foi a minha vez de realizar a correção do teste tinha como prioridade implementar a metodologia do teste em duas partes. “Numa primeira etapa o teste é apresentado em sala de aula, tendo ele um tempo limitado para resolver (...) Após esta fase, o professor leva os testes para casa e classifica-os, assinalando os erros mais graves.” (Matos & Serrazinha, 1996, p.233). Numa segunda fase os testes são novamente entregues aos alunos para que estes possam trabalhar neles em sala de aula. Depois, o professor volta a recolher os testes e classifica-os novamente. Porém, o teste já tinha sido apresentado, corrigido e entregue aos alunos o que me impossibilitou de realizar esta metodologia.

Como alternativa, a estratégia que acabei por implementar, obrigava a que os alunos durante a correção do teste tivessem que responder às perguntas *O que não compreendi quando estava a realizar o teste?* e *O que fiquei a compreender depois da correção do teste*, para cada questão que tivessem totalmente ou parcialmente incorreta. Desta forma os alunos teriam que analisar o seu erro, refletir sobre ele e encontrar a solução para o superar. Isto levou a que durante a correção do teste os alunos estivessem atentos e colocassem dúvidas de modo a compreendê-lo. A análise do erro permite que os alunos passam da “(...) negação para um objeto de estudo em aberto; da reprodução de modelos ao exercício do pensar, construindo estratégias; da alienação à tomada de consciência, transformando-se num sujeito que busca os porquês e as alternativas de superação dos seus próprios erros.” (Berti e Carvalho, s.d., p.6).

Relativamente à outra estratégia por mim implementada, esta foi direcionada, à semelhança do 1.º CEB, à autoavaliação dos alunos. Para além das tabelas da observação direta (anexos 5.8.4 e 5.8.5 – Grelha de avaliação das capacidades transversais/de observação direta, Matemática do 5.º ano, p.62), que surgem como forma de avaliação formativa, que permitiam avaliar o aluno em diversos parâmetros como a resolução de problemas, oralidade, realização de trabalhos de casa, participação e entre outros, testes e questões-aula, achei necessário implementar também, como já tinha referido anteriormente, a autoavaliação (anexo 5.8.9 – Autoavaliação, Matemática do 5.º ano, p.73). Através desta estratégia os alunos deram-me feedback acerca de como se estavam a sentir naquele momento na disciplina e quais eram as suas maiores dificuldades e facilidades (anexo 5.8.10 – Exemplos de respostas dos alunos à ficha de autoavaliação, Matemática do 5.º ano, p.74). Além disso, ainda deram algumas sugestões sobre o que poderíamos fazer para melhorar nas nossas aulas.

Por outro lado, também a avaliação diagnóstica revelou ser fundamental em ambos os ciclos, sobretudo para realizar um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre um determinado conteúdo, podendo assim planificar a partir deles. A classificação, um processo científico, revelou ser um método muito útil para diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos. Aquando da abordagem dos tipos de regime alimentar dos animais, os alunos foram confrontados com uma tarefa que consistia em, através de uma tabela, classificar um determinado animal, em prol do seu regime alimentar, justificando a sua escolha (anexo 5.8.5 – Ficha de exploração do regime alimentar, CN do 5.º ano, p. 63). No momento de partilhar as suas respostas, os alunos expunham o porquê de terem classificado o animal como carnívoro, herbívoro, etc...fundamentado com conhecimentos que já possuíam anteriormente. Foi muito interessante ver como os alunos se corrigiam uns aos outros, pois vendo que o critério de classificação que o seu colega expunha era mais correto do que o seu, o aluno rapidamente se apercebia do seu erro e compreendia-o.

Para além de permitir a avaliação diagnóstica, o processo de classificar implica a aquisição de atitudes e valores fundamentais à vida de qualquer cidadão. Neste caso, o espírito de abertura e a reflexão crítica, foram, do meu ponto de vista fundamentais. O espírito de abertura permitia ao aluno compreender e aceitar ou não as visões dos colegas, estando estas certas ou erradas, uma vez que este as ouvia e após um momento de reflexão contestava ou apoiava essas mesmas afirmações. Por outro lado, a reflexão crítica sobre o seu trabalho e o trabalho dos outros, levava a uma procura da verdade científica e da descoberta do erro de modo a eliminá-lo e compreendê-lo melhor. Enquanto professora, para mim foi fundamental trabalhar estas atitudes com os meus discentes pois são competências a adquirir não só nas aulas de ciências, mas também durante toda a vida enquanto estudantes e futuros profissionais. É impossível evoluir enquanto sujeito sem nos mostrarmos flexíveis a novos pontos de vista e ideias que possam vir a alterar a nossa forma de ver o mundo e a vida. Através de uma reflexão consciente e crítica, desenvolvemos uma postura que nos leva a pensar sobre o que fazemos e como o fazemos, interrogando-nos sobre velhas práticas e conhecimentos que nem sempre estão corretos. Estes momentos foram também fundamentais para combater algumas das conceções alternativas apresentadas pelas crianças ao longo da exploração dos conteúdos (Oliveira-Serrazinha, 2002).

Acredito que através deste método de descoberta e constante interrogação, os discentes se tenham sentido muito envolvidos no processo de aprendizagem o que levou a que estes compreendessem de facto, o que se estava a trabalhar. Prova disso é novamente o facto de as notas dos testes de avaliação terem todas subidas consideravelmente e na sua autoavaliação os alunos demonstrarem confiança relativamente aos conteúdos que estavam a ser trabalhados. As listas de verificação (anexos 5.8.2 e 5.8.3 – Grelha de avaliação da leitura/discussão em sala de aula, p. 61) também aqui se revelaram um instrumento poderoso na avaliação das competências que vão sendo adquiridas pelas crianças ao longo da realização das atividades. Esta ideia é defendida também por Pereira (2002, p.117) quando refere que “(...) o modo de avaliação mais frutuoso é baseado na própria observação do professor, à medida que as crianças vão realizando tarefas (...)”.

Na verdade, os momentos de classificação após a exploração de determinado conteúdo também mostravam ser importantes momentos de avaliação dos alunos. Ou seja, através da realização do “Mural da locomoção”, após a exploração do conteúdo dos diferentes tipos de locomoção, eram entregues imagens de animais aos alunos e tinham que classificar o tipo de locomoção de apresentado em cada uma delas. Esta atividade, para além de ser de cariz motivador e ter um impacto visual na aprendizagem dos alunos, serviu também como um momento de classificação e feedback das aprendizagens realizadas. Todos os alunos classificaram corretamente as imagens, sem recorrer a nenhum suporte de informação, o que significa que adquiriram novos conhecimentos.

Por outro lado, o momento de registo mostrou-se igualmente um momento de avaliação formativa fundamental. Sendo que o meu derradeiro objetivo era levar os alunos às definições, sem que eu as impusesse, eram eles mesmos que realizavam os registos em turma, após a exploração do conteúdo. Eu limitava-me a orientar e a questionar os alunos, substituindo uma ou outra palavra pelo seu sinónimo e introduzindo novos vocábulos, que significassem o mesmo que estes tinham acabado de explicar. Desta forma, não introduzi nenhum conceito ou definição sem que os alunos não me tivessem explicado primeiro o seu sentido. Por exemplo, aquando da exploração dos tipos de locomoção, deixava que os alunos primeiro os tentassem explicar por palavras suas e classificassem consoante os seus conhecimentos prévios. Ao visualizarem a imagem da chita e quando questionados sobre o tipo de locomoção, estabeleceu-se o seguinte diálogo: aluno B: “A chita está com as patas no ar”; prof.: “Significa que está a andar depressa ou devagar?”; aluno B: “Está a andar depressa”; prof.: “Quando andamos mais depressa do que o normal significa que estamos...”; aluno B: “A correr”; prof.: “Então qual será o tipo de locomoção representada?”; aluno B:” A corrida”. No momento de registar a definição de “corrida”, esta foi sugerida pelos alunos o que me permitiu ter um feedback se estes tinham ou não compreendido o conceito de forma correta. Por este motivo, os momentos de registo passaram a ser momentos fundamentais de avaliação formativa.

A correção do trabalho de casa revelou ser também um momento fundamental para obter um *feedback* das aprendizagens dos alunos. Isto é, através da correção do mesmo, compreendia quais as dúvidas por eles sentidas na resposta ou formulação de questões, quando solicitadas. Através destes momentos compreendia quais os conteúdos que deviam ser mais trabalhados, mas também questionar-me sobre até que ponto a minha prática teve influência na não compreensão da matéria lecionada.

Foi também a primeira vez que tive a oportunidade de elaborar completamente sozinha o teste e os critérios de avaliação (anexos 5.8.7 e 5.8.8 – Ficha de Avaliação e Critérios de avaliação, CN do 6.º ano, p. 64-73), que surgiu em contexto de avaliação sumativa, ficando assim encarregue da sua posterior correção. Também na disciplina de Português pude contruir um teste (anexo 5.8.1 – Ficha de avaliação, Português, 6.º ano) o que me permitiu ganhar mais experiência na construção destes instrumentos de avaliação. Relativamente à construção das questões dos testes, estas tiveram por base a Taxonomia de Bloom, em que se avalia se o aluno, de forma crescente, consegue lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar sobre os conteúdos em que está a ser avaliado (Arends, 2008). A correção do teste, foi um grande desafio para mim sobretudo porque era uma grande responsabilidade pois se cometesse algum erro poderia estar a comprometer a veracidade da nota final do aluno.

Na verdade, gostaria ainda de falar sobre uma estratégia de revisão para o teste que ainda não tinha implementado até ao momento, o teste construído pelos alunos, que se revelou uma mais-valia como atividade de revisão e de motivação para o estudo. Cada discente ficou responsável por realizar cinco questões sobre um determinado conteúdo. Na aula seguinte, os alunos agrupavam-se consoante os conteúdos sobre os quais tinham formulado as questões. Cada grupo tinha que formular cinco questões gerais e estes sabiam que uma dessas questões sairia no teste de avaliação. Todos os alunos ficaram muito entusiasmados com a ideia e os grupos trabalharam em prol de construir questões pertinentes e bem formuladas de forma a serem escolhidas por mim, para as colocar no teste. Após a formulação das questões pelos grupos, foram todas respondidas em turma e realizado o registo das suas respostas. Através desta metodologia os alunos têm um novo sentido de participação no processo avaliativo e um maior interesse na discussão das soluções às questões do teste. Esta é uma das mais eficazes estratégias de revisão. (Matos & Serrazinha, 1996).

De facto, foi muito interessante observar o comportamento dos alunos durante a realização da atividade. Penso que aquilo em que revelaram mais dificuldade foi na formulação das questões, pois cada aluno ficou responsável por formular cinco questões em casa de modo a facilitar o trabalho em sala de aula. Isto levou-me a pensar que muitos deles não tivessem compreendido os conteúdos. O método de levar a que os alunos formulem questões é o indicado para testar se estes dominam os conteúdos, pois se assim for, não terão qualquer dificuldade em realizá-las. Na verdade, de uma maneira geral, os discentes têm poucas oportunidades, ao longo do seu percurso académico de formular questões do mesmo modo que o professor, e quando as formulam não costumam ser questões que não tenham uma resposta direta. Esta ideia é defendida por Palma e Leite (2006, p.2/3) ao referirem que “Enquanto que os professores têm a possibilidade de fazer perguntas que exigem raciocínio por parte dos alunos (...) as questões formuladas pelos alunos, têm funções organizacionais, sociais, de chamada de atenção, etc., mas raramente envolvem o raciocínio.”

Porém, após se terem reunido com os colegas, todos os grupos conseguiram formular questões acerca do conteúdo pelo qual ficaram responsáveis. Foi muito prazeroso observar a motivação e o empenho que os alunos demonstraram durante a realização de toda a tarefa. Todos os grupos trabalharam de uma forma ordeira e silenciosa, sendo todos os elementos incluídos no trabalho, desempenhando cada um uma função atribuída pelo grupo. Esta é uma estratégia que continuarei a utilizar no meu futuro pois para além de permitir que os alunos trabalhassem em grupo, permitiu também que estes estudassem os conteúdos, formulassem questões sobre os mesmos e orientassem a turma aquando a exposição das suas perguntas. Por estes motivos, esta tarefa revelou ser não só uma tarefa de revisão, mas também uma tarefa que permitiu auxiliar os alunos no seu estudo, desenvolvendo competências sociais e científicas.

Após realizar a correção dos testes, pude concluir que todas as perguntas que foram realizadas pelos alunos foram, em grande parte, respondidas corretamente por todos. Também pude concluir que os alunos obtiveram percentagens altas, existindo somente uma negativa. Isto deixou-me muito contente pois levou-me a pensar que as aprendizagens que os alunos adquiriam foram significativas e o processo de revisão foi adequado para este grupo de alunos.

A observação, a planificação, a reflexão e a avaliação são utensílios indispensáveis para qualquer professor, pois só com a harmonização de todos podemos caminhar para um ensino onde o aluno é privilegiado, ocupando o papel fulcral na aprendizagem.

1.5. A metamorfose em professora do 1.º e 2.º CEB

Ser professor é sem dúvida uma das mais gratificantes profissões de entre as que existem, mas também uma das mais trabalhosas. A vida pessoal funde-se com a vida profissional e os nossos alunos passam a ser uma preocupação constante nas nossas vidas. Adormecemos em cima dos livros que nos ajudam a planificar uma tarefa, sonhamos com as aulas e com as situações que nelas acontecem e acordamos com o despertador que nos alerta que está na hora de iniciar outro dia na escola. Tomamos banho, vestimo-nos e tomamos o pequeno-almoço a rever alguns pormenores sobre a primeira aula da manhã, acerca dos quais ainda não tínhamos refletido suficientemente, e começamos a imaginar a reação das crianças a cada atividade.

Apressados, recolhemos todos os materiais que preparámos e guardamo-los na mala, verificamos se no estojo temos canetas a mais, borrachas e lápis caso eles necessitem. Pegamos nas atividades de recurso e lembramo-nos daqueles alunos que passado 15 minutos de terem iniciado uma tarefa nos dizem “Já está professora!”, com cara de satisfação. Ou da surpresa de outros que quando confrontados com uma atividade que detestam e que por isso pensam que irão passar a aula a “molengar” se vêm confrontados com uma tarefa que lhes agrada mais. Ao sair de casa, revemos a lista de materiais e certificamo-nos que levamos as grelhas de avaliação e tudo o que nos é necessário.

No caminho para a escola, revemos mentalmente a sequência das atividades que preparámos para aquele dia, antecipamos a dificuldades que iremos encontrar com cada um dos alunos e lembramo-nos que hoje temos que perguntar à “Rita” como correu o concerto de piano de ontem. Quando chegamos à escola fazemos sempre a pergunta “Estarei preparado para o dia de hoje?”. A resposta, nunca a sabemos. Sabemos que queremos fazer dos nossos alunos cidadãos responsáveis e autónomos, capazes de tomar decisões conscientes, que percebam que não somos todos iguais e que respeitem a diferença que surge através dos seus colegas e no confronto com eles. Queremos que eles aprendam coisas novas e que as compreendam, fazendo sentido e fomentando uma curiosidade que jamais morrerá. Que percebam que errar não faz mal e que é

através dos erros que aprendemos, e que só se formos nós a cometê-los é que eles têm importância para nós.

Quando me pedem para definir o que é ser professora de 1.º e 2.º Ciclo faltam-me as palavras, revejo o rosto dos meus alunos, as batalhas que travei e que ainda terei que travar e o misto de sensações que é ter o prazer de ocupar o papel de orientador numa sala de aula. Afirmo que essa resposta só a consigo dar no final da minha carreira, mas por agora, digo apenas “O professor é um mágico, o mestre da fábrica dos sonhos”.

Parte II – Dimensão Investigativa

1. Introdução

1.1. Motivações, Objetivo e Questões de Investigação

O tema que selecionado para realizar este projeto de investigação está intimamente relacionado com o conceito de ser professor e aquilo que este representa para os alunos.

Explorar as conceções das crianças relativamente a um determinado tema, foi algo que sempre me interessou, isto porque para além de estar provado que as crianças têm as suas próprias representações sobre o mundo que as rodeia, através das interações com o mesmo (Becker, 2009), conhecer essas representações, é uma condição essencial se ser professor.

De facto, o docente deve conhecer bem os seus alunos, sobretudo para que possa basear os seus ensinamentos nos conhecimentos prévios dos mesmos (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980). Só desta forma os discentes podem realizar aprendizagens significativas. Planificar tendo como alicerce a bagagem de ideias que os alunos carregam consigo diariamente, sempre foi um ponto de referência nas minhas práticas. Sendo esta preocupação tantas vezes decisiva nas tomadas de decisões acerca das tarefas e metodologias a utilizar em sala de aula, decidi aprofundar mais os meus conhecimentos realizando um projeto de investigação que envolvesse a temática das conceções dos alunos. Desta forma, a minha principal preocupação seria colocar o enfoque deste estudo nas ideias dos alunos porque acredito que é a partir delas que todo o processo de ensino aprendizagem se deve desenvolver (Acosta & Leiria, 1997).

Assim sendo, esta foi uma das motivações principais que me levou a realizar este estudo pois já tinha a noção de que queria explorar as ideias dos alunos acerca de um determinado tema, só ainda não sabia qual o tema que iria escolher. A escolha do tema surgiu após proceder à leitura do livro “A escola vista pelas crianças” (Oliveira – Formosinho, 2008). Este livro revelou ser uma leitura interessante, fonte de inspiração para mim porque eram estudadas as conceções das crianças relativamente à escola, e, por conseguinte, do professor. Desta forma, achei muito interessante a oportunidade de realizar um projeto que surge das ideias que as crianças têm acerca do seu professor, principalmente por três motivos especiais que passarei a explicar.

O primeiro está intimamente relacionado com a falta de estudos de carácter investigativo que existem sobre esta temática. De facto, o primeiro contacto que tive acerca deste tópico de investigação foi com a leitura deste livro e em seguida, decidi realizar uma pesquisa mais alargada sobre este tipo de projetos, pois tinha muita curiosidade em saber mais. Porém tive alguma dificuldade em encontrar bibliografia abundante sobre as conceções dos alunos

relativamente ao que é ser professor, uma vez que esta parece ser escassa. Senti então a necessidade de contribuir para a investigação que se debruça sobre esta temática, não só por querer aumentar o número de informação, mas também adquirir novos conhecimentos sobre ela. Estela (2014) alerta exatamente para essa necessidade que existe de o professor investigador ter que realizar um aprofundamento dos conceitos emergentes da sua profissão que estão pouco explorados.

Também pela vontade de querer fugir aos temas mais estudados ao nível dos mestrados em ensino do 1.º e 2.º CEB, nasceu em mim a vontade de arriscar num tema menos investigado de forma a contribuir com nova informação e com novos aspetos possíveis de descobrir, analisar e refletir neste campo. Este espírito inovador é característico do professor investigador e é necessário que cada vez mais se formulem questões inovadoras para que as respostas representem um novo contributo essencial para se progredir no sentido de alcançar cada vez mais conhecimentos (Neves, 2012).

O segundo motivo está diretamente relacionado com o primeiro uma vez que senti uma necessidade urgente de adquirir novos conhecimentos sobre esta temática, devido a uma curiosidade profunda que cada vez mais se instalava em mim. Devido à falta de investigações, decidi realizar eu própria uma investigação de modo a diminuir esta inquietação e a aumentar os meus saberes nesta área. Assim sendo, para além de estar determinada a contribuir com um pequeno projeto investigativo para um mundo na educação ainda pouco explorado, senti que este estudo iria também enriquecer-me particularmente por assumir o papel de investigadora. Enquanto professora investigativa é fundamental sentir-me motivada pela necessidade de construir o meu próprio conhecimento sobre questões que são fundamentais para a minha profissão (Serrazinha & Oliveira, 2001).

Esta necessidade crescente de querer aprofundar os meus conhecimentos surgiu, como já tinha referido, com a leitura do livro de Oliveira-Formosinho (2008). Fiquei surpresa com algumas das respostas das crianças, sobretudo aquelas que davam grande ênfase às características físicas do discente, porque não imaginava que estas se interessassem por esse tipo de particularidades. Havia então um mundo de novas ideias sobre o professor que eu poderia estar a perder, e esta fome por novas definições de ser professor fez-me querer investigar mais sobre o assunto. Comecei então a interrogar-me sobre as conceções dos alunos com quem tinha a oportunidade de estagiar. Dava por mim a questionar-me qual a opinião dos alunos sobre o papel do professor em diversas situações que presenciava na sala de aula e esta constante insatisfação, ávida de conhecimento, começou a acentuar-se cada vez mais, nascendo assim a motivação principal para investigar sobre esta temática.

O último motivo está relacionado com a importância que este tipo de estudos tem para mim enquanto professora e para todos os profissionais desta área. Penso que é de extrema importância o professor ter a noção do que os seus alunos pensam de si, das suas práticas e de qual é o seu papel. Isto porque as representações dos alunos podem levar o professor a refletir sobre a mensagem que está a passar aos mesmos, bem como acerca de determinadas atitudes tomadas em sala de aula. Enquanto professora, esta motivação é uma das mais importantes para mim pois acredito que o feedback dos alunos é fundamental para que se realize uma reflexão profunda das práticas, tendo como foco principal a influência que estas tiveram sobre o aluno. Este projeto leva-nos, por isso, a “Refletir para agir autonomamente”, sendo esta uma das expressões chave da ação do professor na educação (Alarcão, 1996, p.2).

Para além disso, comecei também a interrogar-me se as conceções das crianças de 1.º e 2.º Ciclo se relacionam de alguma forma, uma vez que em 1.º Ciclo os alunos têm, por norma, um professor e em 2.º Ciclo têm um para cada disciplina. Esta situação pode condicionar ideias dos alunos de ambos os ciclos, o que nos pode levar, ou não a refletir, se a monodocência influencia algumas das perceções das crianças relativamente ao papel do docente. Até que ponto o significado de “ser professor” se altera para os alunos de ambos os ciclos e em que pontos as suas representações se unem?

Assim, procurou-se perceber as conceções dos alunos de 1.º e 2.º CEB sobre o papel do professor, bem como se estas se alternavam consoante os níveis de escolaridade. Destes objetivos decorreram as seguintes questões de investigação:

1. Que ideias têm os alunos do 1.º CEB sobre o papel do professor?
2. Que ideias têm os alunos do 2.º CEB sobre o papel do professor?
3. Que aspetos comuns/diferentes existem entre as ideias dos alunos do 1.º e 2.º CEB sobre o papel do professor?

1.2. Contexto e Pertinência do Estudo

As representações sociais assumem, no âmbito da educação, um domínio integrador de significado que organiza e orienta o pensamento social e prática educativa (Maya, 2000). Por isso, essas representações são fundamentais para compreender a relação entre diversos grupos sociais, neste caso, entre os alunos e o professor, e sobretudo as suas atitudes e comportamentos face à escola, bem como na comunicação em sala de aula (Gilly, 1989). Sendo assim, as conceções dos alunos acerca do papel do professor têm uma importância fundamental na compressão das relações em sala de aula, uma vez que estas influenciam diretamente o processo de ensino aprendizagem.

Segundo (Santos, 2001, p.70) “O ensino é visto como resultante de uma relação pessoal do professor com o aluno.”, se essa relação não estiver bem estabelecida, é possível que o processo de ensino aprendizagem não traga sucesso escolar ao aluno. Através desta investigação, o professor pode ter uma noção das representações dos seus alunos sobre si, e a partir de uma reflexão sobre elas, questionar até que ponto a sua relação, as suas atitudes e até mesmo a comunicação com o seu grupo de discentes, está a influenciar positivamente ou negativamente as suas aprendizagens. Por esta razão, todos os professores deveriam desenvolver uma pequena investigação, de modo a conhecer as conceções das suas turmas, e por conseguinte, alterar ou manter algumas das suas atitudes de modo a melhorar a sua relação pessoal com o aluno.

Seguindo esta linha de pensamento, podemos questionar até que ponto as conceções das crianças são uma representação fiel da realidade, de modo a compreender se o professor deve ou não utilizá-las como moletas para a redefinição das suas práticas. Uma vez que ao longo do tempo existiu uma visão da criança como sendo esta uma “tábua-rasa”, rotulada pela sua ingenuidade, fragilidade e ausência de saberes, podemos de cair no erro de desvalorizar os estudos que procuram compreender a visão do aluno. Porém, no mundo da educação, temos sido cada vez mais alertados para a erroneidade destas afirmações. Este estudo surge no sentido de procurar escutar a voz das crianças uma vez que “observar a criança, ouvir a sua voz, sondar as suas intenções, para incorporá-la no processo educativo, é o caminho que a da Pedagogia da Infância do século XX deixou como herança (...)” (Pinazza & Kishimoto, 2008).

Por sua vez, Iturra (1996), chega mesmo a afirmar que as crianças têm a capacidade de representar e definir o real tal como este lhes chega através dos seus olhos e dos seus ouvidos. Isto leva-nos a concluir que as representações das crianças estão intimamente ligadas com as experiências reais do seu quotidiano com o professor, constituindo assim uma fonte de informação rica sobre as práticas do mesmo do ponto de vista dos seus alunos.

Também Pereira (1992) vem ao encontro desta ideia quando salienta que as ideias desenvolvidas tanto da parte das crianças, como dos adultos, têm por base as suas experiências do dia-a-dia e da constante procura por dar significado àquilo que as rodeia. As observações que os alunos realizam sobre o seu professor e as experiências que têm com ele em diversas situações, podem fazer com que as suas conceções reflitam aquilo que o professor os leva a pensar ou o que lhes transmite com as suas atitudes.

Podemos assim assumir que as conceções dos alunos são testemunhos poderosos das práticas que o professor realiza em sala de aula, ou fora da mesma. Por isso, qualquer professor deve ter a noção do que os seus alunos consideram que é ser professor, a forma como o descrevem e veem. O porquê desta importância é justificado por Morais (2005) que afirma que a avaliação dos professores que parte das perceções dos alunos tem sido uma fonte importante para a

qualidade no ensino. Para além disso, ainda se apresenta como uma forma de fornecer informação útil ao docente sobre as suas práticas por parte dos alunos. Isto força o professor à realização de uma reflexão constante, sendo esta inquestionável, nomeadamente para melhorar as suas práticas, para alterar/manter metodologias, para melhor compreender as suas atitudes e postura em sala de aula.

García (1999) vem ao encontro desta ideia afirmando que a reflexão do professor não tem outro propósito que não seja o de desenvolver competências, questionando-se sobre os valores e ética transmitidos aos seus alunos bem como sobre as metodologias implementadas, a avaliação e o conhecimento sobre a sua própria prática. Através da análise das conceções dos alunos, o professor pode realizar esta reflexão profunda, colocando o aluno como o sujeito principal, levando as suas considerações em conta. Este estudo revela então ser também uma mais-valia pois obriga o professor a confrontar-se com a sua realidade, forçando-o a realizar uma reflexão sobre si mesmo.

Ou seja, é através do estudo das conceções do aluno que o professor tem a possibilidade de alterar as suas práticas de uma forma mais eficaz, visto que numa perspetiva construtivista, este é colocada no centro do processo de aprendizagem (Fonost,1999). Desta forma, é importante que professor trabalhe a partir dos conhecimentos dos seus discentes, pois só alicerçando-se neles, pode criar tarefas e adotar posturas para que contribuam para aprendizagens significativas dos alunos (Vicente, 2013). Ou seja, é na “(...) mediação e na escuta da criança, que os processos educativos incorporam as ações livre e espontâneas das crianças, criando espaços para uma educação socioconstrutivista.” (Pinazza & Kishimoto, 2008). De facto, este é um dos principais motivos pelo qual este estudo é importante para a comunidade educativa, uma vez vai ao encontro da pedagogia construtivista e possibilita aos professores realizar mudanças eficazes nas suas práticas.

Além dos dados preciosos que este estudo pode fornecer aos professores, também para os alunos, este revela ser um processo pertinente no âmbito da sua participação no meio escolar. Nesta linha de pensamento, Alison e Moss (2011) salientam que ter em conta as perspetivas das crianças relativamente à sua comunidade e escola faz com estas se sintam parte de um processo de integração, sentindo-se assim valorizadas e pertencentes a uma sociedade. Alertam também para a necessidade que existe de não ver a criança como simples consumidora e utilizadora de um produto porque podemos cair no erro de estas sintam que a sua opinião nada tem de importante. Desta forma, outra pertinência deste projeto investigativo, é fazer com que crianças sintam que são uma mais-valia e que as suas ideias são relevantes e necessárias.

Este estudo surge também no sentido de ser mais uma contribuição aos estudos efetuados sobre esta temática, visto que estes não se apresentam em abundância. McNeish (2010) chega mesmo

a alertar para a importância do estudo das perspectivas das crianças em educação, embora ainda sejam poucos os casos em que se passa da “teoria à prática”. Ou seja, ainda são poucos os investigadores que se debruçam sobre este tema, por isso, penso que este pequeno estudo pode contribuir para aumentar o número de investigações nessa área bem como ser um ponto de partida para futuras investigações mais aprofundadas sobre a temática em questão.

Apesar da escassa investigação que tem sido realizada sobre este tema existem, como refere Oliveira-Formosinho (2008, p.14), várias investigações com o objetivo de “(...) compreender a competência das crianças e reconhecer os seus direitos fundamentais na sua vivência quotidiana na sala de atividades e na escola.”. Desta forma, considere também pertinente verificar, através destas investigações se algumas das ideias apresentadas por este estudo coincidem ou não com as de algumas das investigações já realizadas. Uma vez que existem vários fatores que podem alterar as concepções dos alunos sobre o papel do professor, considero interessante ver em que pontos o meu estudo coincide com os outros já realizados e em que fatores se poderão alicerçar as diferenças.

Concluindo, investigar no sentido de procurar compreender a maneira como as crianças veem o professor é uma ferramenta importante para todos os profissionais da educação, para os alunos, bem como o resto da comunidade educativa. Enquanto investigador possibilita não só contribuir com nova informação para um campo pouco explorado na educação como focar a investigação no sujeito mais importante do ensino, a criança. Enquanto professor permite uma reflexão pertinente e urgente sobre as suas práticas em sala de aula, bem como acerca da relação existente entre si e o seu discente, tendo por base as representações e vivências dos alunos. Por fim, enquanto aluno, este estudo é também importante uma vez que o faz sentir parte integrante do processo educativo, motivando-o para a aprendizagem.

1.3. Organização do Estudo

Relativamente à estrutura da dimensão investigativa, esta encontra-se organizada em 5 capítulos fundamentais que passarei a referir.

O primeiro capítulo destina-se à introdução do estudo onde refiro as motivações, objetivos, e questões de investigação. Segue-se o seu contexto e pertinência e por último, a organização.

No segundo capítulo é apresentado o enquadramento teórico que se divide em três partes fundamentais. Na primeira parte, é apresentada uma breve referência aos vários conceitos do papel do professor de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Na segunda parte, são apresentadas as concepções dos alunos acerca do papel do professor já estudadas por outros autores em projetos de investigação com uma temática semelhante. Por fim, são representados os fatores que influenciam as concepções dos alunos sobre o papel do professor, sendo esses fatores

apresentados ao nível da caracterização psicológica dos 8/9 e dos 11/12 anos, bem como a influência ao nível sociofamiliar e também o contexto escolar.

No terceiro capítulo surge a metodologia de investigação a que se recorreu para a realização deste estudo, subdividida em duas partes. A primeira relativa às opções metodológicas onde se apresentam e fundamentam o paradigma, a abordagem e o design adotados neste estudo. A segunda relativa às opções procedimentais onde se caracterizam os participantes do estudo e se apresentam as técnicas e instrumentos de recolha de dados (o inquérito por questionário e a análise documental). Nesta segunda parte ainda se realiza uma breve descrição do estudo, bem como se apresentam as técnicas de análise e tratamento de dados.

No quarto capítulo são apresentados e analisados dos dados obtidos através desta investigação, numa primeira fase são apresentados e analisados os dados resultantes inquéritos realizados aos alunos do 1.º CEB e 2.º CEB bem como o seu cruzamento. Por fim serão analisados os desenhos dos alunos do 1.º e do 2.º CEB.

Por fim, surge último capítulo com um breve resumo deste estudo, as suas principais conclusões, as limitações e recomendações. Termina com uma pequena reflexão onde irei salientar de forma muito sucinta os pontos que mais me marcaram ao longo da realização deste projeto investigativo.

2. Enquadramento Teórico

Este capítulo encontra-se subdividido em três partes distintas, que se complementam. Na primeira parte realiza-se uma breve explanação sobre o que é ser professor do 1.º e 2.º CEB, de modo a que a na análise e interpretação dos dados recolhidos seja possível comparar se as conceções dos alunos de algum modo se relacionam com as definições apresentadas pela bibliografia sobre o que é ser professor.

No segundo ponto são apresentadas algumas das conceções de alunos, que frequentam vários níveis de ensino, em que se salientam várias ideias dos mesmos acerca do que é ser professor. Por último, são apresentados alguns dos fatores que influenciam as conceções dos alunos sobre o que é ser professor. Nestes estão incluídos a caracterização psicológica das crianças com 8/9 anos e 11/12 anos, o contexto sociofamiliar e o contexto escolar.

2.1 Qual o papel do professor do 1.º e 2.º CEB?

Durante o exercer da sua profissão, o professor ocupa diversos papéis (Mesquita, 2013). Assim sendo, ao definir o que é ser professor de 1.º e 2.º CEB, há que ter em consideração vários aspetos da sua profissão bem como diversas situações que o obrigam a ocupar ofícios distintos durante o praticar da sua carreira.

Na verdade, esta diversidade de papéis do professor pode surgir da necessidade de este se ter que fazer presente em diversas situações distintas. Os professores têm de ser capazes de se adaptar a todo o tipo de situações, pois são cada vez mais e maiores os desafios que lhes são impostos no seu quotidiano. Segundo Ruivo (2012), os professores necessitam de ter cinco condições essenciais para que possam desenvolver o seu trabalho com eficácia, as quais passarei a referir.

A primeira condição apresentada pelo autor é “conceder aos educadores autonomia de decisão quanto à elaboração de projetos curriculares, a partir de um trabalho sistemático de indagação, partilhado com os seus colegas.” (p.89). Ou seja, o professor deve ser capaz de utilizar o currículo autonomamente de forma a conseguir adaptá-lo aos seus alunos e às necessidades dos mesmos. Para isso terá que ter uma postura investigativa e de partilha para com os colegas da mesma profissão, com o objetivo de adquirir novos conhecimentos.

A segunda condição está intimamente relacionada com a inclusão de todos os alunos na sala de aula, Ruivo (2012, p.89) salienta que o professor deve “Prestar especial atenção à integração da diversidade dos alunos, num projeto de educação compreensiva que atenda às características individuais.”. É fundamental que qualquer professor conheça bem os seus alunos e esteja

recetivo à diversidade dentro da sala de aula. Não deve tratar todos os alunos por igual pois ao fazê-lo está a discriminá-los. Por isso, é imperativo que o professor tenha presente o conceito de inclusão. Sendo que segundo Freire (2008) a inclusão é um movimento educacional que defende o direito de todos participarem na sociedade e serem aceites e respeitados nas suas diferenças.

Para que o professor consiga realizar esta diferenciação em sala de aula também deve ter em conta que as capacidades, habilidades e interesses diferem de aluno para aluno. Assim sendo, deve basear-se nestas características individuais para saber que estratégia utilizar com cada um deles (Arends, 2008). Por isso, pode concluir-se que ser professor implica também conhecer os seus alunos de modo a ajudá-los a realizar aprendizagens significativas.

Outra condição que Ruivo (2012, p. 89) salienta é o facto de o professor ter que “Manter um alto nível de preocupação quanto ao desenvolvimento de uma cultura de avaliação no trabalho individual e do funcionamento organizacional das escolas.”. Ou seja, outro dos papéis fundamentais do professor é saber avaliar as aprendizagens realizadas pelos seus alunos. A avaliação é um momento fundamental na carreira do professor porque é aí que tem feedback das aprendizagens realizadas pelos mesmos. Para além disso, Mesquita (2013) refere ainda que o professor deve saber como avaliar os seus alunos de modo a que os próprios tenham consciência das suas dificuldades e das aprendizagens realizadas.

A quarta condição apresentada por Ruivo (2012) evidencia a flexibilidade necessária na profissão de docente. Esta flexibilidade está sobretudo relacionada com a evolução dos tempos, o professor terá que ser flexível e acompanhar esta mudança, adaptando-se às novas situações que surgem. Cortesão (2000) vai ao encontro deste conceito apresentando um exemplo concreto desta situação. O autor refere que com a mudança dos tempos surge uma nova imagem do professor, que se encontra longe da de um professor monocultural, cuja principal preocupação era a de que os alunos decorassem os conteúdos. O professor enfrenta agora outro tipo de situações que lhe exigem uma postura mais flexível pois a sua preocupação não se prende somente com a transmissão de conteúdos, mas também a forma como os transmite e que tipo de aprendizagem é realizada pelos seus alunos.

Perante esta situação, o professor tem que cada vez mais adequar as suas práticas aos seus discentes, utilizando estratégias que os motivem para a aprendizagem, diagnosticando os seus interesses, de modo a poder trabalhar sobre eles. Para que isso aconteça, Shulman (1987) defende que o professor deve ter conhecimento não só da situação escolar do aluno, mas também da sua situação real de vida, ou seja, que esteja a par das diversidades que o aluno enfrenta também fora da escola, bem como de algumas das suas vivências.

Por fim, na quinta condição, Ruivo (2012) também refere que o docente deve ser recetivo às propostas de todos os elementos da comunidade educativa, para que possa promover a inovação e a renovação. Ou seja, para além das quatro condições anteriormente apresentadas, o professor é ainda o responsável por estar disponível a ouvir as vozes dos alunos, pais e toda a comunidade educativa. Isto para que possa ser o responsável pela construção de uma inovação constante, que é necessária existir tanto nas tarefas planificadas, metodologias utilizadas como na sua própria postura e atitudes.

Se os alunos sentirem que o professor está recetivo de forma a auxiliá-los a cada momento, estes sentir-se-ão mais confiantes para expor as suas dúvidas e preocupações (Mesquita, 2013). Desta forma, é natural que nestes momentos o professor assuma diversos papéis, como o de ser amigo, confidente, entre outros. Rico (1999) reforça esta ideia afirmando que cada vez mais está presente na sociedade a ideia de que o professor tem que assumir vários papéis, o que leva a uma maior responsabilidade profissional por parte do mesmo.

Para finalizar as cinco condições essenciais, Ruivo (2013, p.29) resume que ser professor é sobretudo estar sempre disposto a aprender cada vez mais, ou seja,

Um professor tem que aprender o que ensina, o modo de ensinar e tudo (mesmo tudo) sobre os alunos que vão ser sujeitos à sua actividade profissional. Mas não se iludam: depois de tudo isso um professor nunca está formado. Tem que aprender sempre. Um professor carrega para toda a vida o fardo de ter que ser aluno de si próprio. De se cuidar, de estar sempre atento, ter os pés bem firmes no presente e os olhos bem focados no futuro.

Após ter em conta as cinco condições de Ruivo (2012), torna-se óbvio que o papel do professor resulta entre o saber ensinar, saber como ensinar e conhecer quem aprende. Ou seja, só através da combinação destes fatores é que as crianças podem realizar aprendizagens significativas. (Mesquita, 2013)

Além das condições apresentadas por Ruivo (2012) é também necessário referir que o professor deve ser um sujeito reflexivo, de maneira a alterar as suas práticas consoante o feedback que vai recebendo por parte dos seus alunos, questionando-se sobre o porquê de determinados acontecimentos, ganhando assim um maior autoconhecimento. Oliveira e Serrazinha (2002, p.3) afirmam que

A capacidade de refletir emerge quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema e aceitação da incerteza. O pensamento crítico ou reflexivo tem subjacente a avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados.

Relativamente às questões mais éticas da profissão, o professor tem um papel fundamental enquanto educador. Problemas como a indisciplina podem surgir por parte dos alunos e o

professor deve saber como contornar estas situações. Segundo Cardoso (2013) o professor é responsável por fazer com que os alunos percebam que as regras fazem parte do seu cotidiano, e que por isso, sempre vão existir. Um professor que seja pró-ativo previne a indisciplina porque já tem um plano que o leva ao sucesso, por outro lado, um professor reativo tem que recorrer à punição de modo a controlar a disciplina. Por norma, se o professor for um bom gestor da turma, haverá poucas possibilidades de existirem problemas indisciplinares.

Ainda segundo o autor, o professor deve “(...) ter em atenção as suas atitudes para com os seus alunos, ao nível dos conhecimentos, dos afetos e das condutas uma vez que estas influenciarão a sua maneira de estar no mundo.” (p.92). Depreende-se que o professor deve ter um especial cuidado com o modo como se relaciona com os seus alunos pelo que este pode ser considerado um modelo para os mesmos, influenciando assim as suas decisões e a sua forma de ver a vida.

Nesta linha de pensamento, Cardoso (2013, p.87-88) salienta também algumas das qualidades que um bom professor deve ter, nomeadamente a “Preparação de materiais de apoio”, que devem ser motivadores e auxiliadores dos alunos nas suas aprendizagens. Também é frisada a importância da “clareza nas explicações”. De modo a que sejam acessíveis a todos os alunos da turma, o professor deve ser claro e explícito para todos os alunos. É igualmente obrigação do professor ser pontual, de forma a dar o exemplo.

Ainda segundo o autor, o “entusiasmo”, é uma característica fundamental para se ser professor porque isto impulsiona os alunos a sentirem o prazer e o desejo de querer saber mais de forma autónoma. De facto, é ainda responsabilidade do professor promover situações em que alunos desenvolvam a sua autonomia, porque só assim ficam preparados para a sua vida futura, em que terão de tomar decisões importantes. A autonomia do aluno, “hoje em dia, é reconhecida como um objetivo educacional importante.” (Oliveira, 1999, p.62).

Cardoso (2013, p.88) aborda ainda algumas características inerentes à profissão como “dinamismo”, que permite que o professor assuma momentos de diferentes dinâmicas ao longo da aula. O docente também é o principal zelador pelo encorajamento os alunos a terem um papel participativo na sua própria aprendizagem, especialmente aqueles que se demonstram mais desinteressados em intervirem ativamente na aula. Segundo o autor este também deve possuir “espírito de diálogo”, e de reflexão partilhada com os alunos. O professor é ainda encarregado da “promoção da autonomia da aprendizagem activa”, estimulando os alunos a realizarem o seu percurso de descoberta pelo conhecimento. Por fim, deve também ser justo e consciente de modo a promover a “justiça, cortesia e consciência” bem como a “auto-estima” dos alunos.

Concluindo, segundo Mesquita (2013) o professor deve ter uma bagagem de conhecimentos de ação pedagógica, assim como científica e ética. Deve ainda possuir uma motivação interior que

lhe permita não só motivar os seus alunos para a aprendizagem, mas também para que possam estar em constante formação, interessados pelo mundo que os rodeia. Deve possuir algumas qualidades essenciais como dedicação, criatividade, flexibilidade, disponibilidade e autocontrolo. É ainda seu dever compreender a importância da relação da sua profissão com a sociedade, estabelecendo pontes de confiança não só com os seus alunos, mas também com toda a comunidade educativa.

Marva Collins (1992) resume o que é ser professor dizendo que depois de a criança aprender como se aprende nada pode retirar essas aprendizagens, a essência de ensinar é fazer com que a aprendizagem seja contagiosa para que todos se contagiem.

2.2 Concepções dos alunos sobre o papel do professor

As conclusões predominantes dos estudos que se interessam pelas representações dos alunos sobre a escola e o professor, estão essencialmente ligadas aos princípios da escola transmissiva (Santiago, 1996). Ou seja, genericamente, as ideias que os alunos têm do seu professor assemelham-se a ideias mais tradicionais e conservadoras.

Na verdade, a maior parte das vezes, não questionamos as crianças acerca do que pensam sobre os valores, as atitudes e os vários papéis que cada um tem na sociedade, porém, estas possuem um inegável conhecimento sobre todo o tipo de assuntos com os quais já contactaram durante a sua vida (Oliveira – Formosinho, 2008). Esta situação verifica-se principalmente no microsistema em que estão inseridas pois é um ambiente que lhes está mais próximo e que elas compreendem. A autora define microsistema como um padrão de interações desenvolvidas pelos indivíduos num determinado contexto com características específicas, como neste caso, a escola.

Mesquita (2013, p.86) afirma que das representações realizadas pelos alunos, que frequentam o ensino superior, emergem quatro categorias principais, “conhecimentos ligados ao agir profissional”, “qualidades pessoais do professor necessárias ao exercício profissional”, “prática relacional” e “relação da profissão com a sociedade”.

Na categoria relacionada com os conhecimentos sobre a ação profissional do professor, os alunos consideram que este tem que possuir um conhecimento transversal que exige que demonstre competências em várias áreas. As áreas principais que emergem das representações dos alunos são a pedagógica, científica e ética.

Relativamente aos conhecimentos pedagógicos, os alunos salientam que o professor tem o papel de os orientar para as aprendizagens, “(...) havendo mesmo quem considere o conceito como

definidor da ação profissional do professor.” (*ibidem*). É também referido que os professores são responsáveis por fazer com que os seus alunos realizem aprendizagens significativas e para isso, os docentes têm que saber o que ensinar, como ensinar e conhecer quem aprende. Estes também atentam que a preocupação da parte do professor na diversificação de estratégias contribui como um fator de motivação para a aprendizagem.

Mesquita (2013) constatou ainda que os alunos consideram que o professor deve ter uma postura inclusiva pois “Importa que o professor «se adeque a todo o tipo de alunos existentes» já que «a turma nem sempre é homogénea», o que implica que este tenha de «se adaptar a essa heterogeneidade»” (p. 88). O professor tem também de saber avaliar e refletir de forma justa em relação aos seus alunos, de modo a que estes sintam que as suas aprendizagens são valorizadas.

Na categoria relativa ao domínio científico, os inquiridos de Mesquita (2013) consideram que o professor tem que estar seguro daquilo que ensina para que não cometa erros ao lecionar. Esta perspetiva vai ao encontro de Sá-Chaves (2000, p.100) que afirma que “Ninguém pode desconstruir aquilo que não conhece”. Ou seja, para que o professor possa explorar os conteúdos com os seus discentes tem que estar seguro dos seus conhecimentos científicos sobre os mesmos. Também é referido por Mesquita (2013) que o professor deve ter domínio científico sobre várias áreas do currículo, de um modo multidimensional.

No domínio ético, muitos alunos veem o professor com uma postura mais rígida, como aquele que é responsável por controlar a indisciplina dos discentes. Um dos inquiridos chega mesmo a salientar que “um bom professor é exigente (...) tem o direito de ser exigente com os seus alunos” e outro acrescenta que “um professor deve ser rígido, quanto mais rígido for, mais os alunos são obrigados a pensar e a estudar” (Mesquita, 2013, p.89). Referem ainda que também deve ter cuidado com as suas atitudes pois estas vão influenciar o modo como os seus alunos realizam as aprendizagens e pode também condicionar o modo como estes veem o mundo.

Na categoria relativa às qualidades pessoais do professor necessárias para que este exerça a sua profissão, a motivação surge como elemento fundamental, pois para que os alunos se sintam motivados, este tem de imprimir o gosto e o prazer por aprender e pelo querer saber mais. É referido que os alunos consideram que o professor deve estar também disponível a saber ouvir e a aceitar as suas opiniões para que estes se sintam apoiados e confiantes a pedir auxílio quando necessário. (Mesquita, 2013)

Por fim, na categoria da prática relacional, os alunos voltam a reforçar a ideia de que é necessário estabelecer pontes de confiança entre o professor e os seus alunos, tornando-se necessário criar uma relação de afetividade entre ambos. O professor assume diversos papéis nesta relação como o de “amigo, compreensivo, pai, mãe, companheiro, psicólogo, conselheiro”

entre outros (p.100). Esta relação afetiva é, do ponto de vista dos alunos, essencial para os ajudar a superar as suas dificuldades. Ainda segundo os entrevistados, na relação com os seus alunos, o professor deve olhar para cada um de diferente forma e não ver a turma como um todo homogêneo. Importa saber “porque é que o aluno chegou tarde, porque é que o aluno está a dormir na aula, porque é que o aluno não está com atenção na aula” (p. 56)

Por outro lado, no estudo efetuado por Oliveira-Formosinho (2008), em que as crianças inquiridas frequentam o ensino pré-escolar e o 1.º CEB, quando estas são confrontadas com a pergunta *O que faz uma professora?* “revelam uma vasta informação relacionada com a experiência diária deste aspecto importante da vida no microsistema (...) e os papéis que a educadora desenvolve.” (p. 60). Isto é, a criança aponta as rotinas que observa no seu professor, as ações que o vê a realizar com maior frequência, aquelas que a afetam mais ou as mais significativas.

Estes alunos também salientam algumas das características do professor como “A professora tem de ser boa”, “tem de ser boa e bonita” e “legal”. Referem também que a professora tem o papel de as punir quando estes têm ações de indisciplina, por exemplo, “Não [devem] machucar os colegas. Nem chutar os colegas. Nem brigar, senão a tia fica rium pra gente” (p.89). A autora também conclui que estas crianças estão mais familiarizadas com um estilo pedagógico de autoridade não-democrática.

Realizando agora uma ponte para o tema da autoridade do professor em sala de aula, num estudo realizado por Maya (2000), com alunos que frequentam o 3.º Ciclo e o Ensino Secundário, esta questiona-os sobre o que pensam ser a autoridade do professor, se este tem direito a ela e de que forma a exerce. Assim, podem ser encontrados vários testemunhos de alunos que nos dão uma visão sobre qual a sua conceção sobre este tema. A autora refere que após inquirir um aluno sobre a autoridade do professor este caracteriza-a como

(...) o poder de mandar: é «uma pessoa mais importante mandar noutra». A autoridade dos professores integra o poder de castigar - «é o que eles podem nos fazer quando nos portamos mal». Depois de dizer que não distingue bem entre o que é ter autoridade e ser autoritário, caracteriza este [o professor] como gostar muito de mandar frequentemente. Também diz que alguns dos professores têm autoridade a mais e que se lhe deveria ser retirada alguma. (Maya, 2000, p.64)

A autora apresenta ainda outro testemunho de um aluno que considera que “a autoridade do professor lhe advém dos direitos que tem, como o de mandar os alunos para a rua quando se portam mal, o direito de fazer queixa deles, o direito de fazer testes. Ser autoritário é diferente: «é querer mandar à força, é ser só ele a mandar»” (p.65).

Voltando agora a abordar algumas das conclusões de Oliveira – Formosinho (2008), a autora salienta também o tema da participação dos alunos nas planificações das tarefas. Segundo ela, estes gostam que o professor os deixe participar e os deixe decidir. Estão também acostumados a desempenhar um papel ativo durante o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, segundo o testemunho de um aluno, “Ela deixa a gente decidir se vai ter recreio, se vai ter educação física, caldeirão da bruxa, que é uma brincadeira que a gente adora fazer” (p.89). Fica então a ideia de que as crianças gostam de participar na elaboração das tarefas e na tomada de decisões em sala de aula porque se sentem envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, Santiago (1996), que estudou as concepções dos alunos do 1.º ao 3.º CEB, refere exatamente o oposto, uma vez que no seu estudo os alunos se consideram apenas agentes recetores do conhecimento que o professor lhes transmite. Por outras palavras a maior parte deles representam-se como “(...) recetor passivo do conhecimento, iniciando alguma dificuldade em perspetivar um envolvimento pessoal mais activo nas actividades de aprendizagem na sala de aula.” (p.200)

No entanto, o autor afirma também que nem todos os alunos pensam de uma forma conformista, em que o professor é o único responsável pela transmissão da informação e pelo modo como esta é realizada. Existe também um grupo de alunos que aponta para uma opinião baseada na teoria construtivista, em que os alunos participam ativamente nas atividades e planeamento das mesmas. Santiago (1996) argumenta que alguns dos alunos referem aspetos como os da “(...) cooperação (29,01%), da positividade das relações interpares na sala de aula (14,71%) e da sua participação activa na organização e no desenvolvimento das tarefas de aprendizagem (18,61%) (p.201).

Mollo (1978), tendo estudado representações dos alunos do 2.º CEB, vai ao encontro das ideias apresentadas no estudo de Santiago (1996). Mollo (1978, p.53-54) vem reforçar a teoria de que os alunos vêem o professor como um ser superior a si e que por isso muitas vezes têm uma atitude passiva no planeamento das tarefas e mesmo na participação em sala de aula. Refere que a análise dos seus dados revela uma posição dos alunos mais “conformista” o que “Evita conflitos e mantém «à distância o professor e o aluno».”.

Também é importante debruçarmo-nos sobre o facto de os alunos verem o professor somente como um transmissor de conhecimentos e não como um educador. Muitas vezes as crianças têm a ideia que a única função do professor é “debitar” a matéria ou transmitir somente os conhecimentos, esquecendo-se a maior parte das vezes que o professor também tem a missão de educar os seus alunos, transmitindo-lhes valores e atitudes.

Este lado educacional do professor é indissociável da sua profissão, porém, muitas vezes as crianças têm dificuldade em identifica-lo e quando questionadas acerca da função do professor, não o referem. Esta ideia é contrariada no estudo de Oliveira-Formosinho (2008), quando refere que as crianças salientam que no professor prevalece “a função disciplinar em detrimento à função pedagógica, a qual inclui a educação e o cuidado das crianças.” (p.89).

Santiago (1987) ao contrário de Oliveira-Formosinho (2008), num estudo direcionado aos alunos do 2.º CEB, afirma que “O professor é maioritariamente representado nas funções tradicionais de transmissão e avaliação dos conhecimentos com características escolarizantes, bem como, em menor grau, nas funções de sanção dos comportamentos desviantes (...)”. Desta forma, podemos inferir que a maior parte dos alunos considera que o papel do professor está maioritariamente relacionado com a transmissão de saberes, ou seja, com o “ensinar” e não tanto com o “educar” pois apenas um pequeno grupo de alunos mencionou esse aspeto. O autor reforça novamente esta ideia argumentado que o professor surge aos olhos dos alunos como “(...) interlocutor exclusivo e privilegiado na transmissão e avaliação dos saberes académicos (...)” (p.204).

Siervi (2010) realizou uma investigação que incluía alunos do 1.º e 2.º CEB, onde as conclusões de Santiago (1996) são também reforçadas. Isto porque Siervi (2010) concluiu que as razões apresentadas por cerca de 46% dos alunos sobre as principais características de um bom professor pertenciam à categoria “Habilidade profissional” (p.38). Ou seja, para os alunos estudados pelo autor, ser um bom professor está essencialmente conectado com ser um bom transmissor de conhecimentos. A principal razão apresentada foi o modo de ensinar os conteúdos, ou seja, a “(...) forma que o professor apresenta conteúdo para os alunos, a maneira que os ensina e a seleção que faz do mesmo (...)”.

Sobre as características mais valorizadas pelos alunos sobre o professor, Santiago (1996) também conclui que os alunos valorizam mais as componentes cognitivas do seu professor do que as afetivas, o que vai ao encontro da conclusão anterior. Ou seja, nas suas representações os alunos veem o professor como um veículo de transmissão de informação e descartam a componente social e educacional que faz parte da função de ser professor. O autor refere que as representações do professor parecem estar “(...) intimamente relacionadas com um conjunto de papéis pedagógicos tradicionalmente esperados, e, normalmente sobrevalorizados nos discursos exteriores à escola (...) Verifica-se (...) a desvalorização das componentes afetivas na intervenção do professor e a consequente valorização cognitiva das mesmas.” (p.204).

O autor ainda acrescenta que os alunos do 1.º CEB valorizam a sua relação com o professor apenas em situações de tarefas em sala de aula e não em aspetos relacionados com a sua

convivência pessoal junto do mesmo o que faz com que a “(...) componente das dimensões pessoais nos juízos sobre as intervenções pedagógicas do professor” (*ibidem*) se situem num plano inferior. Relativamente aos alunos de 2.º CEB, Santiago (1996) refere que as suas representações ainda se distanciam mais de representações de carácter afetivo do professor e se tornam mais críticas sobre as suas ações pedagógicas e características cognitivas do que os alunos do 1.º CEB.

No entanto, o autor também salienta que quando os alunos mencionam determinadas situações afetivas ou educacionais sobre o seu professor, estas estão relacionadas sobretudo com situações em que o docente motiva os alunos, os ajuda a resolver qualquer problema na resolução das atividades ou mesmo algum conflito que possa prejudicar o ambiente de aprendizagem. Assim, segundo Santiago (1996, p.205) a dimensão afetiva manifesta-se quando os alunos se referem as “(...) situações pedagógicas relativas à acção do professor na estimulação da participação activa das actividades na sala de aula, na instalação de modalidades da ajuda para a resolução das tarefas e na promoção de um ambiente relacional positivo.”.

Também à semelhança de Santiago (1996), a dimensão afetiva dos alunos estudados por Siervi (2010) manifesta-se sobretudo em relação à disciplina em sala de aula, que o autor descreve como aquilo que “(...) consiste em prender a atenção da turma, controlar o barulho e a desatenção;” e à motivação do professor que “(...) faz o aluno se interessar pela matéria, que mostra o professor instigando o aluno a se interessar, utilizando de formas diversas que façam a aula interessante.” (p.38).

Assim sendo, podemos concluir que tanto os alunos não consideram que ter uma boa relação com o professor seja relevante para a sua aprendizagem (Santiago, 1996). Isto vai novamente ao encontro dos resultados obtidos por Siervi (2010), que também conclui que a relação com o professor não é um fator determinante para que os alunos o considerem um bom professor, pois cerca de apenas 11% dos alunos se referiu a motivos de natureza pessoal. Estes motivos andariam sobretudo à volta do diálogo e da comunicação, não sendo assim referida qualquer relação afetiva mais próxima que permitisse o professor auxiliar o aluno na sua vida pessoal.

Em jeito de conclusão gostaria de fazer apenas uma referência ao facto de as conceções dos alunos do 1.º e do 2.º CEB poderem divergir ou convergir em alguns dos conceitos sobre o que é ser professor. Santiago (1996) e Siervi (2010) referem que por se encontrarem em níveis de escolaridade e faixas etárias diferentes, as conceções dos alunos do 1.º e do 2.º CEB podem diferir. Desta forma, pode inferir-se que o facto de os alunos da amostra de este estudo frequentarem anos de ensino diferentes e se enquadrarem em faixas etárias distintas, faz com que as suas representações acerca do papel do professor possam apresentar pontos de discórdia.

Mollo (1978, p.36-37) vem reforçar esta ideia quando salienta no seu estudo que as representações dos alunos evoluem consoante a sua idade, “Passa-se do conformismo à contestação aberta (que pode muito bem ser uma nova forma de conformismo). Conformismo e repressão caminham juntos.”. Ou seja, os alunos mais novos tendem a não ser tão críticos sobre o seu professor, ao passo que os alunos mais velhos, já contestam mais as ações dos professores, tendo em conta as suas perspetivas e vivências.

2.3 Fatores que influenciam as concepções dos alunos sobre o papel professor

2.3.1 *Caracterização psicológica das crianças dos 8/9 aos 11/12 anos.*

Segundo Papalia e Olds (1998) as crianças entre os 6 e os 12 anos, encontram-se nos anos intermédios da infância, na chamada Terceira Infância. Estes anos são também “chamados anos escolares porque a escola é a experiência central durante esse período – um ponto focal no desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial.” (p.247). Ao realizar uma caracterização psicológica de qualquer ser humano, temos que ter em conta que o desenvolvimento de todo o ser está em constante evolução, como é referido por Rabello e Passos (s.d.)

A noção de desenvolvimento está atrelada a um contínuo de evolução, em que nós caminharíamos ao longo de todo o ciclo vital. Essa evolução, nem sempre linear, se dá em diversos campos da existência, tais como afetivo, cognitivo, social e motor. Este caminhar contínuo não é determinado apenas por processos de maturação biológicos ou genéticos. O meio (e por *meio* entenda-se algo muito amplo, que envolve cultura, sociedade, práticas e interações) é fator de máxima importância no desenvolvimento humano.

Assim, todos nós estamos em constante desenvolvimento, sendo que, dependendo do momento da vida e do meio em que estamos inseridos iremos reagir de determinada maneira em relação a um determinado assunto, opinião ou perspetiva. Isto verifica-se sobretudo nas crianças, pois durante os primeiros anos de vida o desenvolvimento tanto a nível físico como a nível psicológico é bastante acentuado.

As crianças entre os 8 e 12 anos encontram-se no mesmo estágio de desenvolvimento psicológico (Papalia e Olds, 1998), pelo que existem diversas características psicológicas inerentes às crianças que se encontram neste intervalo de idades que serão explanadas, abordando diversas teorias da psicologia infantil.

Segundo Piaget (2009), as crianças entre os 7 e 11 anos estão no estágio de desenvolvimento do período das operações concretas, em que as crianças “operam com objetos, e ainda não sobre hipóteses expressadas verbalmente” (p.2). Neste estágio, a principal característica da criança é o

egocentrismo, tanto a nível social como intelectual, pois não tem a capacidade de se colocar sobre o ponto de vista dos outros, embora já haja uma grande evolução neste sentido relativamente ao estágio em que se encontrava anteriormente. O autor defende que neste estágio já existe uma maior capacidade de compreender os outros e por isso a sua comunicação melhora e são mais flexíveis a julgar o outro.

Relativamente ao julgamento moral, Piaget (1932) defende que este está intimamente ligado ao crescimento cognitivo e passa por dois estágios fundamentais, a moralidade de restrição e a moralidade de cooperação. O primeiro, para crianças até pouco mais de sete anos, é o estágio em que as crianças são egocêntricas, acreditam piamente nas regras e que estas não devem ser alteradas. O comportamento é sempre definido como certo ou errado e qualquer descumprimento das regras merece uma punição. Neste estágio, as crianças facilmente concordam que o professor deva punir um dos seus colegas por este ter infringido uma regra, mas mostraram alguma relutância quanto à punição das suas próprias ações.

Com o amadurecimento e envelhecimento da criança, chega o segundo estágio, a moralidade de cooperação, em que esta começa a ter um maior contacto com os vários pontos de vista e a mostrar mais flexibilidade nos julgamentos realizados, sendo assim capazes de ter em conta mais do que um aspeto na mesma situação. Neste estágio, os alunos, antes de concordarem ou não com a punição do professor, refletem sobre as várias variáveis em causa e depois tomam uma posição.

Por outro lado, segundo Vygotsky (1996), o desenvolvimento humano é estabelecido através das relações sociais entre as pessoas, sendo conseguido por processos de interação e mediação. Este acredita que a criança para que se desenvolva tem que interagir e estar exposta a um conjunto de experiências que a permitam evoluir. Rabello e Passos (s.d.) vão ao encontro desta visão quando referem que as aprendizagens da criança estão intimamente relacionadas com as experiências às quais foi exposta. Ou seja, podemos inferir que as conceções dos alunos e a sua aprendizagem sobre o que é ser professor está relacionada com situações vivenciadas pelos mesmos.

Segundo a visão psicanalítica de Freud (1905), as crianças nesta altura estão na chamada fase de lactência (dos 6 anos até à puberdade) onde as pulsões sexuais são movidas para objetos que são aceites socialmente como o desporto, o estudo e as atividades lúdicas. Tal como Piaget (2009), Freud (1933) também diz que há uma formação de uma consciência moral sobre o que é certo e o que é errado. Desta forma, nesta idade as crianças começam por ser muito mais críticas, pelo que se torna interessante perceber quais são as suas ideias sobre determinados assuntos, nomeadamente, sobre o que é o papel do professor.

Segundo Erikson (1976), durante todo o desenvolvimento, o nosso ego passa por várias crises que se confrontam com as ideias que tenhamos no momento do nosso crescimento e maturação. Neste caso, a crise pela qual elas estarão a passar será a de Indústria vs Inferioridade. A indústria significa a necessidade de produzir e desenvolver. A criança aprende o que é valorizado pelo adulto e tenta adaptar-se a isso. Começa a interessar-se pelo trabalho, pois sente que tem competências para o realizar e concluir sozinha. Se tal não acontecer a criança irá sentir-se inferior, por isso tem a necessidade de mostrar que é capaz.

O professor tem um papel fundamental neste desenvolvimento pois muitas vezes a imagem do “adulto” procurada pela criança é a do professor que de modelo para as suas ações. Sendo que o docente é um dos principais orientadores do trabalho das crianças e deve motivá-las para tal, a função do professor “não é apenas instrumental – como se poderia julgar se não se visse nele senão o informador de saberes, de técnicas -, ela é simbólica, porque se relaciona com finalidades, valores, e é a imagem de uma sociedade.” (Postic, 1984, p.113).

2.3.2 O contexto sociofamiliar

O contexto sociofamiliar influencia as representações dos alunos sobre a escola, e neste caso, sobre o professor. De acordo com Mollo (1978)

As representações da escola e da educação variam de uma classe social para a outra. A instituição escolar, ligada a fatores de êxito e a representações do futuro, ocupa um lugar objectivo ou simbólico importante nas aspirações culturais e sociais da família. (p.36)

Segundo o autor, os alunos que vêm de contextos socioculturais mais desfavorecidos atribuem um nível maior de prestígio ao professor, por este representar, perante o seu contexto, um nível social mais elevado.

Por outro lado, Santiago (1996) faz uma distinção entre os alunos do 1.º e 2.º CEB, referindo de que forma a família influencia as representações dos discentes. Este afirma que os alunos do 1.º CEB têm tendência a ser mais influenciados pelas representações que os pais têm sobre a escola, ou sobre o professor. Por outro lado, os alunos do 2.º CEB já têm representações mais autónomas uma vez que não são tão influenciados pelas representações familiares.

Também Zarour e Gilly (1981), num estudo com alunos do 1.º e 2.º CEB, concluem que os de classes mais desfavorecidas consideram o professor proveniente de um grupo social mais elevado, e por isso, este será mais sábio e competente do que os seus próprios pais, pelo que será difícil para estes alunos revelarem uma posição crítica e fundamentada sobre o seu professo, uma vez que têm conhecimentos suficientes para o fazerem.

Também Santiago (1996, p.30) refere que “(...) as representações do grupo social desfavorecido (...) se encontrariam mais próximas das concepções da escola transmissiva, atendendo à importância conferida às funções e papéis tradicionais do professor (...)”. Este autor refere ainda que é possível admitir a hipótese de que as concepções dos alunos de classes mais desfavorecidas sejam mais tradicionais e conformistas pois estes não possuem tanta informação ou influência crítica no seu contexto familiar por esta se distanciar culturalmente da escola. Assim, as representações de alunos de classes desfavorecidas são mais cruas do que as dos alunos que possuem uma visão mais crítica sobre a escola, visão que sendo impressa no seu lar, os faz detentores de mais argumentos, estando despertos para outro tipo de situações.

Mollo-Bouvier (1985), num estudo realizado sobre os alunos que frequentam o 2.º CEB, chegou à conclusão de que as concepções e representações dos alunos sobre a escola estão intimamente relacionadas com a informação que é transmitida pela família. Este autor conclui ainda, que as representações que são mais influenciadas pelas famílias são as dos alunos de classes favorecidas, porque quando questionados sobre o trabalho escolar, a integração na escola e o ritmo de aprendizagem, citam os pais como sendo a fonte principal dessa mesma informação.

Embora as concepções dos alunos sejam influenciadas pelas da sua família, Mollo-Bouvier (1985) refere ainda que após requestrar o 1.º CEB, o aluno começa a ganhar cada vez mais autonomia no processo de representação da escola. Zarour e Gilly (1981) também referem que as concepções dos alunos até ao final do primário tendem a ser simples reproduções parentais, por outro lado, os alunos mais velhos têm um papel mais autónomo na construção das suas representações.

Este facto leva a inferir que as representações dos alunos de 2.º CEB serão menos afetadas pelo contexto sociofamiliar do que as dos alunos do 1.º CEB. Santiago (1996, p. 32) reforça esta ideia referindo que embora a família tenha uma grande influência sobre as representações dos alunos, à medida que o nível de escolaridade aumenta estas vão ganhando cada vez mais autonomia, distanciando-se das concepções transmitidas pelo ambiente familiar.

2.3.3 O contexto Escolar

Segundo Santiago (1996), de uma forma geral, as representações dos alunos dependem em grande parte de experiências vividas na escola, e por sua vez, estas estão sobretudo condicionadas pelas ações do professor. Isto significa que o professor acarreta sobre si a responsabilidade de influenciar positiva ou negativamente as concepções dos seus alunos sobre a escola. O autor refere ainda que a escola também é classificada através das ações e postura do professor perante os seus alunos.

Desta forma, as concepções dos alunos são influenciadas pelo professor em quadros de referência como “(...) normas, valores, informações e modelos selecionados pelo professor para a orientação da sua ação educativa (...)” (p.36). Assim, as representações dos alunos sobre o papel do professor diferenciam-se consoante as ações que o professor tem perante os mesmos. Isto pode significar que as concepções dos alunos do 1.º CEB têm como referência apenas um professor (uma vez que este ensino é caracterizado pela monodocência) enquanto que os alunos do 2.º CEB apresentaram as suas ideias de acordo com a influência de vários professores, que estiveram e estão presentes na sua carreira escolar.

Santiago (1996) afirma também que “(...) aquilo que o professor privilegia na ação educativa e as representações que constrói dos modelos de conduta, surgiram (...) como uma dimensão estruturante da qualidade das interações, agindo enquanto fator de orientação das representações dos alunos.” (*ibidem*). Ou seja, as representações dos alunos quer sobre a escola, quer sobre o professor, são influenciadas pelas ações do mesmo sobre eles. Aquilo que o professor transmitir aos seus alunos como sendo o mais relevante para si mesmo, será o que os alunos apontarão como mais significativo nas suas representações sobre o seu docente.

Por outro lado, o sucesso escolar também revela ter um papel fundamental na influência das representações dos alunos sobre o seu professor. Segundo Brodie (1964) os alunos que têm uma atitude mais positiva relativamente à escola/professor são os que têm melhores resultados, enquanto os que têm uma postura mais negativa são os que revelam resultados mais baixos.

Assim, as turmas de alunos com melhores resultados parecem ser as que suportam uma opinião mais positiva sobre o seu professor, enquanto as turmas com um rendimento escolar mais baixo revelam o oposto. King (1986) investigou de que forma o rendimento escolar influenciava as representações dos alunos e concluiu que o insucesso escolar pode influenciar o aluno a ter impressões negativas sobre diversas situações na aprendizagem. Uma vez que o professor está diretamente relacionado com essas situações, o aluno pode transportar essas representações negativas para a figura do docente e para as representações que faz sobre o mesmo.

Concluindo, existem diversos fatores de origem social, familiar, escolar e outros que podem influenciar as representações dos alunos. Assim sendo, não podemos responsabilizar inteiramente o professor pelas ideias dos alunos sobre qual é o seu papel, pois este não é o único responsável por elas.

3. Metodologia

Neste capítulo apresentam-se as opções metodológicas, nomeadamente o paradigma de investigação adotado neste estudo, bem como a abordagem e o design do estudo. Segue-se a caracterização dos participantes e a contextualização do estudo. Posteriormente são apresentadas as técnicas e instrumentos de recolha de dados adotadas, bem as técnicas de análise de dados recolhidos.

3.1 Opções Metodológicas

A investigação teve como principais objetivos compreender as conceções dos alunos do 1.º e 2.º CEB sobre o papel do professor, bem como se estas se alteram consoante o nível de escolaridade. Deste modo pretendeu-se “descrever ou interpretar, mais do que avaliar. Esta forma de desenvolver o conhecimento demonstra a importância primordial da compreensão do investigador e dos participantes no processo do investigador em dar um sentido ao fenómeno.” Freixo (2010, p.146), pelo que se optou por uma investigação de paradigma interpretativista de abordagem essencialmente qualitativa.

Neste tipo de investigação é fundamental compreender o significado, ou seja, neste caso, compreender o significado das respostas dos alunos às questões que lhes são colocadas. Sousa e Batista (2011, p.56) apoiam esta ideia referindo que no estudo qualitativo “O significado tem uma grande importância – o investigador tenta compreender os sujeitos de investigação a partir de quadros de referência, os significados que são atribuídos aos acontecimentos, às palavras e aos objetos;”. Coutinho (2015) reforça ainda esta ideia afirmando que neste tipo de abordagem as questões colocadas procuram penetrar no mundo íntimo dos sujeitos para compreender como estes as interpretam e que significados têm as mesmas. Ou seja, tentar compreender o mundo do ponto de vista do outro.

Ainda segundo Sousa e Batista (2011, p.18), a investigação qualitativa é também uma investigação de teor descritivo o que obriga o investigador a produzir dados descritivos através da recolha dos mesmos. Ou seja, neste caso, os dados serão apresentados de uma forma descritiva a partir do inquérito por questionário realizado aos alunos e a descrição “(...) tem que ser profunda e rigorosa”. Segundo Carmo e Ferreira (2008), através deste método os investigadores tendem a analisar a informação de forma indutiva, ou seja, os conceitos e a compreensão dos fenómenos são revelados a partir de padrões que se encontram na recolha de dados. O investigador tem que ser também sensível ao contexto pois “Os atos, as palavras e os gestos só podem ser compreendidos no seu contexto.” (*ibidem*, p.198).

Resumindo, na investigação qualitativa a preocupação central não é a de saber se os resultados se podem generalizar, mas sim a de que outros contextos estes podem ser generalizados (Bogdan e Biklen, 1994).

Atendendo ao paradigma e abordagem adotados nesta investigação, optou-se por um design de estudo de caso, pois este é o mais adequado para o tipo de investigação que se pretendeu realizar, uma vez que se desejava estudar apenas as conceções de duas turmas. Segundo Coutinho (2015, p.335) num estudo de caso, podem ser estudados pequenos números de casos, o que se verificou nesta investigação, sendo que que incidiu sobre dois casos, uma turma de 1.º CEB e outra turma de 2.º CEB. “Este procedimento metodológico constitui na exploração intensiva de uma simples unidade de estudo, de um caso (ex.: indivíduo, família, grupo, comunidade, cultura).” (Freixo, 2010, p.146). Coutinho (2015) ainda refere que têm sempre que se preservar as características únicas, específicas e diferentes que são inerentes ao estudo do caso, o que se verificou, já que se focaram apenas as conceções de duas turmas específicas, revelando o que para elas é mais ou menos essencial.

3.2 Participantes e contexto do estudo

Neste estudo participaram duas turmas, uma turma do 3.º e de outra do 6.º ano de escolaridade, turmas onde a investigadora se encontrava a estagiar.

A turma do 2.º Ciclo é composta por 25 alunos, sendo 10 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, apresentando idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos (dados de setembro de 2014), todos os alunos da turma possuem nacionalidade portuguesa. Porém apenas 19 dos alunos fazem parte da amostra deste estudo porque os restantes estavam doentes no momento da recolha dos dados ou não quiseram participar nesta investigação.

Relativamente aos hábitos de estudo dos alunos, a maioria (15) afirma que estuda diariamente, três que estudam raramente e sete alunos afirmam estudar somente em vésperas de teste. De todos os alunos da turma, apenas quatro não têm apoio no seu estudo. A turma em questão não apresenta grandes problemas de indisciplina e a maior parte dos alunos terminou o ano escolar com algum sucesso, havendo apenas um repetente.

A escola Básica que os alunos desta amostra frequentam, engloba o ensino do 2.º e 3.º CEB e situa-se a 2 km do centro da cidade estando por isso localizada num meio citadino no centro de Portugal. Após consultar o projeto educativo da escola compreendi que frequentaram o Agrupamento, no letivo 2010/2011, mil quatrocentos e vinte e dois alunos, dos quais duzentos e setenta e cinco do 2.º ciclo.

Relativamente à comunidade escolar, a população residente no concelho está ligada sobretudo à atividade industrial. Uma vez que maior parte da sociedade que pertence ao meio envolvente da escola desenvolve as suas atividades profissionais no meio industrial, o nível socioeconómico é médio-alto.

Por outro lado, relativamente à turma de 3.º ano de escolaridade, esta é constituída por 21 alunos, porém somente 19 alunos estavam presentes durante a recolha dos dados, pelo que esses serão os participantes do estudo. A turma é composta por 12 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, apresentando idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos (dados de fevereiro de 2014). Relativamente à sua nacionalidade, todos alunos possuem nacionalidade portuguesa à exceção de uma aluna que tem nacionalidade brasileira, dois que têm origem marroquina e um de origem ucraniana.

De acordo com as informações fornecidas pela professora cooperante, a maioria dos alunos tem a sua área de residência na freguesia pertencente à escola. Acerca das relações entre si, os alunos não manifestam grandes conflitos ou divergências. Porém, existem momentos de indisciplina e de desconcentração, quer em momentos de explanação de tarefas quer em momentos de execução de exercícios, revelam, sistematicamente, algumas dificuldades de concentração e autonomia. Alguns alunos revelam imaturidade. Quanto à participação nas tarefas, por vezes, mostram pouco empenho e cuidado na sua execução. Algumas crianças revelam pouco sentido crítico. Na turma não existe nenhum aluno com necessidades educativas especiais diagnosticadas, embora se suspeite que alguns dos alunos as possuem.

A escola situa-se no centro de Portugal e é constituída por um edifício que tem quatro salas de aula, as quais são ocupadas no duplo da manhã por quatro turmas e outras quatro no duplo da tarde. Localiza-se num ambiente rural e as atividades económicas estão sobretudo ligadas ao comércio e indústria, e o nível socioeconómico é médio-baixo.

3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

3.3.1. Inquérito por questionário

Para realizar esta investigação, recorreu-se ao inquérito por questionário, pois este revela-se útil sobretudo para recolher informação sobre atitudes, opiniões e traços psicológicos. Os questionários são pouco dispendiosos e permitem recolher informação de uma forma rápida, dando a possibilidade de se fazerem comparações entre as respostas dos diferentes participantes. Além disso, o facto de serem anónimos leva a que as respostas sejam dadas com maior sinceridade. Porém, este instrumento apresenta também as suas fragilidades: a taxa de respostas

pode ser baixa e pode também acontecer que existam dados em falta, pois durante a resposta ao questionário não há ninguém para esclarecer as dúvidas dos respondentes (Fortin, 2009).

Esta situação pode ter ocorrido com os alunos do 2.º CEB, uma vez que por motivos de gestão de tempo em sala de aula, não foi possível implementar o questionário durante o decorrer das atividades letivas. Desta forma, os alunos tiveram que realizar o questionário sozinhos sem que eu pudesse esclarecer as suas dúvidas.

Este instrumento parece-me pertinente, uma vez que a minha investigação pretende recolher informação sobre as conceções das crianças e este incide “(...) sobre atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação factual (...)” (Coutinho, p.139). Além disso, como disponho de um prazo limitado de tempo para realizar a investigação, o questionário por inquérito será o instrumento que me permitirá recolher dados de forma mais rápida. O inquérito (anexo 6 – Inquérito por questionário, Dimensão Investigativa, p.76) vai também permitir-me realizar comparações entre as respostas dadas nos vários questionários, dando-me a possibilidade de tirar conclusões quanto à existência (ou não) de diferenças nas conceções dos alunos.

A formulação das perguntas foi um momento fundamental da criação do questionário. Uma vez que este deve ser “(...) extremamente bem organizado, de modo a ter uma coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica para quem ele responde. Deve ser organizado por temáticas claramente enunciadas (...)” (Carmo & Ferreira, 1998, p.138). Desta forma elaborei perguntas claras e concretas, divididas por vários pontos que estão relacionados com a função do professor. Também me baseei num inquérito já por mim realizado noutra pequena investigação acerca das conceções das crianças sobre o que é ser professor e em questionários realizados em estudos que abordam este assunto.

Os questionários foram aplicados em ambas as turmas após já ter realizado algumas intervenções como professora junto das mesmas porque me permitia conhecer melhor os alunos e por isso esclarecer com maior exatidão algumas dúvidas que pudessem ter. O facto de recolher os dados junto dos inquiridos quase no final do estágio com cada uma das turmas, também me permitiu realizar uma análise mais fiável das respostas às questões, uma vez que tinha uma melhor relação com cada um dos discentes comparativamente com a que tinha no início do semestre, o que me permitiu conhece-los melhor e aos seus pontos de vista.

3.3.2. Recolha de Documentos

Para além do inquérito por questionário, também foram utilizadas as representações (desenhos) que as crianças realizaram sobre o que pensam que é um professor. Uma das razões que levou a escolher o desenho como instrumento de recolha de dados, foi o facto de este ser “uma atividade

expressiva que permite aceder ao plano mais interior e inacessível do pensamento” (Correia *et al.*, 2010, p.84). Para além de permitir que o aluno se expresse de uma forma mais visível, o desenho também permite que os alunos que têm mais dificuldade em expressar-se ao nível da escrita possam representar, o que é para si a imagem do professor. Salvador (1999) reforça esta ideia quando defende que o desenho é o “espelho” do estado de espírito da criança porque traduz o que sente, pensa ou deseja. Desta forma, perante a análise dos desenhos dos alunos será também interessante analisar a imagem que o professor representa e quais os símbolos que estão associados a ela.

Na perspetiva de Santos (2011, p.2012) “(...) o uso de diversos documentos permite obter informação diversificada com vista ao cruzamento de diversas informações, de forma a ajudar a compreensão de algumas questões em estudo.”. Desta forma, os documentos específicos produzidos pelos alunos para este trabalho de investigação, os desenhos dos alunos intitulados por *Como é um professor*, constituiriam uma fonte rica em informação que pôde complementar os dados recolhidos através do questionário (Gil,1996).

A recolha dos documentos na turma de 1.º CEB seguiu-se após a realização dos questionários. Por outro lado, a turma de 2.º CEB, realizou também estes desenhos de fora do período escolar, e foram recolhidos aquando os questionários.

3.4 Técnicas de Análise e Tratamento de Dados

Tendo em conta que esta investigação é essencialmente qualitativa, os dados a analisar consistem em palavras e não em números. Na perspetiva de Fortin (2009, p. 301) “O investigador examina os dados, organiza-os e tenta penetrar a significação dos relatos que recolheu.”. Ou seja, após a recolha dos dados, o investigador procura organizá-los de modo a poder interpretá-los e a partir dessa interpretação, procurar um significado para os mesmos.

Desta forma recorreu-se à análise de conteúdo como técnica de tratamento e análise dos dados recolhidos no questionário, pois segundo Coutinho (2011, p.193), a análise de conteúdo “(...) consiste em avaliar de forma sistemática um corpo de texto, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior”. Também para a análise dos documentos produzidos pelos alunos, os desenhos, esta técnica demonstrou ser a mais indicada pois é um método que pode ser utilizado, com sucesso, quando as perguntas são do tipo “aberto” e originam dados dos quais é preciso extrair sentido como em imagens de filmes, desenhos, pinturas, entre outros (Bardin, 2011).

Desta forma será possível realizar uma análise das respostas dos alunos a cada questão, assim como nos desenhos, classificando-os em categorias que surjam a partir da observação exploratória das respostas e representações dos discentes.

Para ambas as turmas foi utilizado o mesmo questionário pelo que as categorias de análise são as mesmas, uma vez que decorrem das perguntas colocadas. Coutinho (2015) salienta que as categorias devem condizer com os objetivos da pesquisa, uma vez que estes surgem em forma que questões colocadas aos alunos, é pertinente que as categorias tenham a sua gênese nessas mesmas questões. Porém, dentro de cada categoria houve a necessidade de criar várias subcategorias de modo a poder categorizar as respostas dos alunos a partir dos princípios de “exclusão mútua”, “objetividade e fidelidade” (p.221). De seguida apresento as categorias e as subcategorias que lhes precedem (Quadro 1).

	1.º CEB	2.º CEB
Categorias	Subcategorias	Subcategorias
<i>Função do professor</i>	Ensinar e ajudar; Educar e ensinar; Ajudar; Ensinar; Ensinar, ajudar e castigar; Muito difícil.	Ensinar e ajudar; Educar e ensinar; Ajudar; Ensinar;
<i>Características do professor</i>	Indica ações do professor; Indica qualidades do professor; Indica Ações e qualidades do professor.	Indica ações do professor; Indica qualidades do professor; Indica Ações e qualidades do professor.
<i>Ação do professor nas discussões dos alunos</i>	Sim, porque os alunos estão a prejudicar a aula; Sim, porque ajuda a resolver o problema; Sim, porque deve educar os alunos; Sim, porque se podem magoar; Sim, mas não apresenta qualquer argumento; Não, porque não está envolvido na situação.	Sim, porque os alunos estão a prejudicar a aula; Sim, porque ajuda a resolver o problema; Sim, porque se podem magoar; Não, porque não está envolvido na situação; Sim se for dentro da aula, não se for fora da aula; Não respondeu.
<i>Conteúdos a lecionar pelo professor</i>	Conteúdos relacionados com as disciplinas lecionadas; Valores e atitudes e Conteúdos relacionados com as disciplinas lecionadas; Conteúdos que sejam do conhecimento do professor; Conteúdos relevantes; Conteúdos indicados pelo currículo.	Conteúdos relacionados com as disciplinas lecionadas; Valores e atitudes; Valores e atitudes e Conteúdos relacionados com as disciplinas lecionadas; Conteúdos que sejam do conhecimento do professor.
<i>Saberes do professor</i>	Conteúdos relacionados com as disciplinas lecionadas; Tudo; Lidar com os alunos; Educar e ensinar; Ensinar	Conteúdos relacionados com as disciplinas lecionadas; Tudo; Lidar com os alunos; Educar e ensinar; Ensinar.
<i>Ação do professor em relação ao mau comportamento dos alunos</i>	Castigar/Colocar o aluno na rua; Corrigir os alunos/Chamar à atenção; Castigar/Corrigir e alertar os pais; Dar uma nova oportunidade; Chamar à atenção e depois castigar/Colocar o aluno na	Castigar/Colocar o aluno na rua; Corrigir os alunos/Chamar à atenção; Castigar/Corrigir e alertar os pais; Dar uma nova oportunidade; Chamar à atenção e depois

	rua.	castigar/Colocar o aluno na rua.
Relação do professor com o aluno	Sim, devido a qualidades do professor; Sim, para que haja uma interação; Sim, para benefício do professor; Sim, por mérito do aluno; Não, por motivos de indisciplina/Relacionamento.	Sim, devido a qualidades do professor; Sim, para que haja uma interação; Sim, por mérito do aluno; Sim, para benefício da aprendizagem; Não, por motivos de indisciplina/Relacionamento.
Conhecer a vida pessoal do aluno	Não, porque é pessoal; Não, porque só deve saber o mais relevante; Sim, porque permite ao professor conhecer e ajudar melhor o aluno; Sim, sem apresentar argumentos	Não, porque é pessoal; Não, porque só deve saber o mais relevante; Sim, porque permite ao professor conhecer e ajudar melhor o aluno.
Relação do professor com os pais	Sim, para que não discutam; Sim, porque têm que estar em comunicação; Sim, por dever do professor; Sim, para o bem-estar de todos; Não responderam à questão.	Sim, porque têm que estar em comunicação; Sim, para o bem-estar de todos; Sim, para o bem-estar de todos; Não responderam à questão.
Ação dos alunos na planificação das tarefas	Não, essa é a função do professor; Sim, para permitir a participação ativa dos alunos; Sim, para motivar os alunos; Sim, se os alunos se comportarem bem; Sim, (não apresentando qualquer motivo); Às vezes/ às vezes porque o professor não planificou.	Não, essa é a função do professor; Não porque os alunos se comportam mal; Sim, para motivar os alunos; Sim, se os alunos se comportarem bem; Sim, (não apresentando qualquer motivo); Às vezes/ às vezes porque o professor não planificou.
Ação do professor na diferenciação do ensino	Sim, para promover ou facilitar a aprendizagem; Sim, porque os alunos são todos iguais; Sim, (sem apresentar motivo); Não, porque os alunos não são iguais; Não apresentaram resposta.	Sim, para promover ou facilitar a aprendizagem; Sim, (sem apresentar motivo); Sim, mas há exceções; Não, porque os alunos não são iguais.
Adjetivos que classificam o professor	Características físicas e psicológicas; Características físicas; Características psicológicas; Não responderam à questão.	Características psicológicas.

Quadro 1 - Categorias e subcategorias da análise de conteúdo

Na análise dos desenhos dos alunos foram utilizadas as mesmas categorias com a exceção de uma, *Objetos relacionados com o professor*. Esta necessidade de criar a categoria surgiu durante a análise dos documentos produzidos pelos alunos uma vez que as reproduções que estavam a ser analisadas não pertenciam a nenhuma das categorias já formadas.

4. Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo serão apresentados e analisados os dados dos alunos do 1.º e 2.º CEB resultantes do inquérito por questionário. Numa segunda fase são apresentadas e analisadas as reproduções dos alunos de 1.º e 2.º CEB. Por último, é realizado um cruzamento desses mesmos dados.

4.1 Apresentação e análise dos dados recolhidos no inquérito por questionário aos alunos do 1.º CEB e do 2.º CEB

4.1.1. Função do professor

Da análise de conteúdo das respostas dadas pelos alunos do 1.º CEB à questão 1, “Qual pensas ser a função do professor?”, extraiu-se 6 subcategorias: *Ensinar* (47,37% – ex.: Figura 11); *Ensinar, ajudar e castigar* (15,79% – ex.: “ (...) a função é educar os alunos, ajudar e às vezes têm de os castigar.”); *Ensinar e ajudar* (15,79% – ex.: “o professor ensina os meninos e as meninas a fazer contas...o professor ajuda e explica melhor”); *Ajudar* (10,53% – ex.: “A função do professor é ajudar as pessoas quando tiverem dúvidas”); *Ensinar e educar* (5,26% – ex.: “Educar os meninos gritando com eles e ensinando-lhes coisas”) e *Muito difícil* (5,26% – ex.: “Eu acho que a função do professor é muito difícil”).

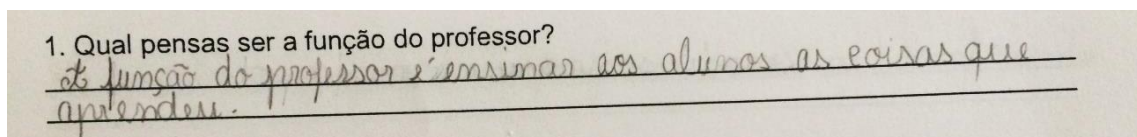


Figura 11 - Exemplo de resposta à questão n.º 1 (1.º CEB)

A maioria dos alunos refere que a principal função do professor é ensinar. As categorias que se seguem foram as de *Ensinar e ajudar* e a de *Ensinar, ajudar e castigar* onde se pode inferir que a componente de afetividade está incluída na de *ajudar* e também de *castigar* pois estas situações já envolvem uma situação e relação mais emocional por parte do professor e do aluno. Apenas uma pequena percentagem alerta para a importância do professor como educador. Parece que os alunos consideram que a principal função do professor é ensinar, ou seja, transmitir conhecimentos, esta situação vai ao encontro dos estudos efetuados por Santiago (1996), Siervi (2010) e Mesquita (2013) pois estes também concluíram que esta é a função mais indicada pelos alunos.

Já a análise de conteúdo das respostas dos alunos do 2.º CEB à questão n.º 1, contempla 5 categorias. A categoria que obteve maior percentagem de respostas com 63,16%, foi a de *Ensinar* (ex.: Figura 12). A categoria com a segunda maior percentagem foi a de *Educar e Ensinar* com cerca de 15,79% de respostas dos alunos (ex.: “A função do professor é ensinar e

educar como deve ser”). Em seguida, as categorias com menor percentagem foram *Ensinar e Ajudar* com 10,53% (ex.: “A função do professor é ensinar e ajudar quem tem dúvidas”) e *Ajudar* com 5,26% (ex.: “A função dos professores é ajudar os alunos”) de respostas dadas pelos discentes. Por fim, cerca de 5,26% dos alunos pertencem à categoria *Sem resposta*.

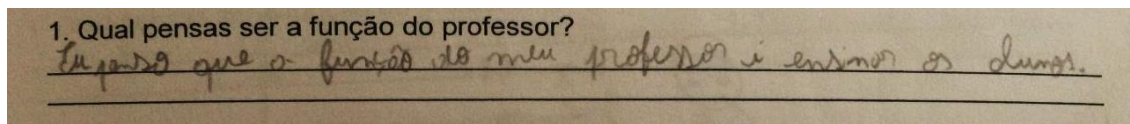


Figura 12 - Exemplo de resposta à questão n.º 1 (2.º CEB)

Deste modo, a maioria dos alunos do 2.ºCEB, não consideram, que o professor tenha a função de educar, entendendo que essa missão não lhe esteja atribuída enquanto docente. Apenas uma pequena percentagem dos alunos considera que a função do professor é educar, estando possivelmente esta categoria relacionada com as relações pessoais estabelecidas com o professor e a transmissão de valores, indo assim ao encontro dos resultados obtidos por Santiago (1996).

4.1.2. Características do Professor

Relativamente à questão n.º 2 “Como gostavas que fosse o teu professor?”, foram criadas três subcategorias sendo estas: *Indica ações e qualidades do professor* (47,37% – ex.: Figura 13), *Indica qualidades do professor* (42,11% – ex.: “Gostava que fosse divertido, simpático e responsável”) e *Indica ações do professor* (10,53% – ex.: “Gostava que o meu professor não castigasse ninguém e conseguisse dar a matéria de 2 meses num dia.”).

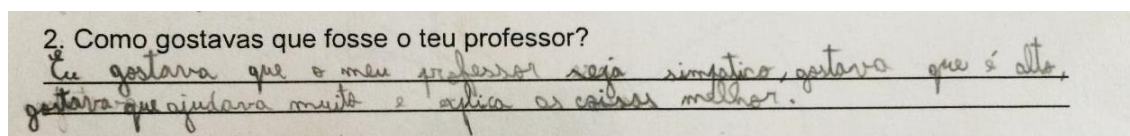


Figura 13 - Exemplo de resposta à questão n.º 2 (1.º CEB)

Ao contrário do que foi concluído na questão n.º 1, aqui parece que a relação emocional e afetiva do professor com o seu aluno, contribui para que este se sinta cativado pelo mesmo. Nesta questão, os alunos não se debruçavam tanto sobre fatores cognitivos do professor, nem a métodos de ensino, mas sim sobre características pessoais e de relacionamento, o que pode significar que estas têm um grande peso na opinião que o aluno tem sobre o seu professor. As ações referidas pelos alunos contemplam, na sua grande maioria, aspetos relacionais e situações em que o professor interage com o aluno, o que pode reforçar a ideia de que estes formam a sua conceção de bom professor com base na sua relação com o mesmo e as ações que este tem perante si.

Deste modo, os alunos parecem atribuir especial relevância às qualidades do professor, pelo que para eles, as características pessoais e emocionais do professor são importantes e contribuem para a opinião e relação que têm com o mesmo, indo ao encontro de Mesquita (2013). Os alunos, ao evidenciarem a relevância das qualidades do professor, podem querer apontar para a importância de qualidades que facilitem esta relação de afetividade e confiança. Os discentes referem também várias vezes que o professor deve ser “brincalhão”, o que vai novamente no seguimento do estudo de Mesquita (2013) no qual uma das qualidades mais frisadas do professor foi que este deve motivar para a aprendizagem.

Algumas das qualidades apresentadas pelos alunos vão também ao encontro das apresentadas por Cardoso (2013, p.87/88) sobretudo as relacionadas com o “encorajamento à participação”, “clareza nas explicações” (ex.: Eu gostava que o professor explicasse as coisas melhor), “espírito de diálogo” (ex.: “Gostava que o professor percebesse os alunos”) e “justiça, cortesia e consciência” (ex.: “Eu gostava que o professor fosse responsável.”).

Relativamente aos alunos do 2.º CEB, a categoria com um maior número de respostas é a *Indica qualidades do professor* com 47,37% (ex.: Figura 14), em seguida, com 31,58% vem a categoria *Indica qualidades e ações do professor* (ex.: “Eu gostava que o meu professor fosse simpático, que nos respeitasse, que nos esclarece-se todas as dúvidas, aplicando-nos castigos quando necessário.”), sendo a *Indica ações do professor* a categoria com um menor número de respostas, cerca de 21,05% (ex.: “O meu professor devia explicar bem, ser bom para os seus alunos, não tratar mal os alunos, ter aulas todas preparadas.”).

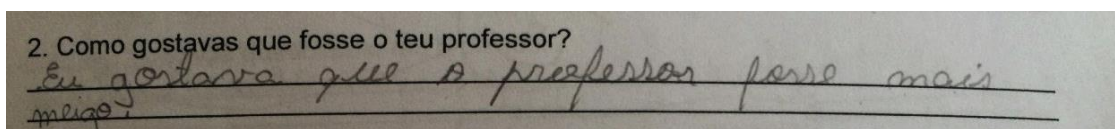


Figura 14 - Exemplo de resposta à questão n.º 2 (2.º CEB)

Neste caso, os alunos do 2.º CEB parecem dar grande importância às características pessoais do professor, uma vez que as suas respostas foram maioritariamente nessa direção. Esta questão leva-nos a refletir que para que os alunos gostem do seu professor este tem que possuir características que permitam uma relação positiva entre ambos. Embora na questão anterior estes parecessem não achar relevante a função afetiva do professor, nesta questão o fator social parece ser essencial para que haja empatia entre os dois sujeitos.

4.1.3. Ação do professor nas discusões dos alunos

Em relação à questão n.º 3 “Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?”, foram extraídas as seguintes categorias: *Sim, porque os alunos estão a prejudicar a*

aula (31,58% – ex.: figura 15); *Não, porque não está envolvido na situação* (21,05% – ex.: “Não! Porque não tem nada a ver com isso.”); *Sim, porque ajuda a resolver o problema* (15,79% – ex.: “...não é a discutir que se resolve o problema, é a conversar e a professora a corrigir.”); *Sim, porque se podem magoar* (10,53% – ex.: “Sim! Podem começar a lutar”); *Sim, porque deve educar os alunos* (10,53% - “...uma das matérias que o professor deve ensinar é a serem todos amigos.”) e *Sim, mas não apresenta qualquer argumento* (10,53% – ex.: “acho que tem todo o direito”).

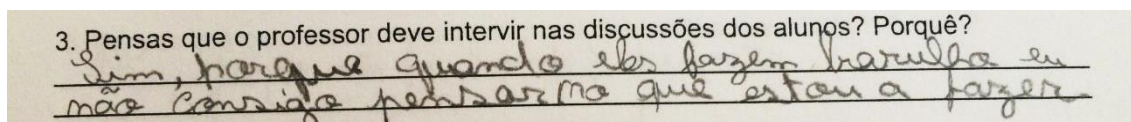


Figura 15 - Exemplo de resposta à questão n.º 3 (1.º CEB)

Assim, parece que os alunos, de uma forma geral, veem o professor como uma figura responsável por manter a ordem, mesmo que isso implique envolver-se em situações pessoais dos alunos. A ideia dos discentes vai ao encontro de Mesquita (2013) quando esta defende que o professor é o responsável por manter a disciplina em sala de aula. Também Cardoso (2013) refere que o professor deve transmitir aos seus alunos regras e ensina-los a respeitá-las, porque estas se encontram presentes no seu dia-a-dia.

Relativamente aos alunos do 2.º CEB, cerca de 78,95% afirma que o professor deve intervir nas discussões dos alunos, seja *Porque se podem magoar* (36,58% – ex.: Figura 16); *Porque pode ajudar a resolver o problema* (36,58% – ex.: “Sim, para chamá-los à razão.”, “Sim porque pode ajudar ao fim das discussões.”) ou *Porque os alunos estão a prejudicar a aula* (21,05% – ex.: “Sim porque o professor é mais velho e tem que meter ordem na sala ou lá fora.”). Apenas 5,26% refere que *Não, porque não está envolvido na situação* (ex.: “(...) não deve intervir (...) porque os alunos podem não querer essa resposta.”). Com a mesma percentagem, os inquiridos referem ainda que *Sim se for dentro da aula, não se for fora da aula* (ex.: “Se for fora da aula não (...) porque podem falar de coisas pessoais (...) na aula sim para às vezes nos corrigirem no que queremos dizer.”). Houve ainda 5,26% de respostas na categoria *Não respondeu*.

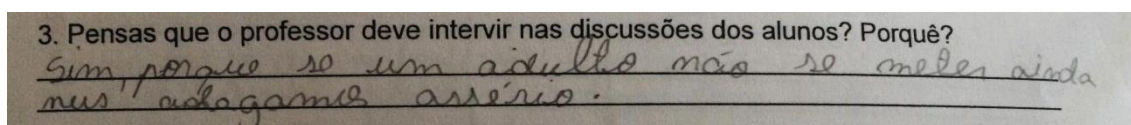


Figura 16 - Exemplo de resposta à questão n.º 3 (2.º CEB)

Sendo que a maior parte da turma considera que o professor deve intervir nas discussões dos alunos, parece que estes compreendem que o docente tem a responsabilidade de os ajudar a resolver os seus problemas pessoais, especialmente porque as discussões podem acabar em luta,

o que levará os alunos a magoarem-se. Assim sendo, autoridade do professor é reconhecida, uma vez que os alunos referem que cada vez que o professor age em função de punir ou castigar, está a auxiliar no controlo da indisciplina, indo ao encontro das conceções apresentadas no estudo de Oliveira-Formosinho (2008). Por outro lado, o aluno que considera que o professor só deve intervir se a discussão for dentro da sala de aula, faz parecer que considera que o docente apenas tem autoridade e poder de intervir nas discussões se estas se realizarem dentro da sala de aula, fora da sala de aula, o professor perde a sua autoridade ou o direito de se intrometer.

4.1.4. Conteúdos a lecionar pelo professor

Na questão n.º 4 “O que pensas que o professor deve ensinar?”, 68,42% dos alunos no 1.º CEB considera que deve ensinar *Conteúdos relacionados com as disciplinas lecionadas* (ex.: Figura 17) ou seja, conteúdos científicos alusivos a cada uma das disciplinas pelas quais o professor está responsável. Por outro lado, 10,53% dos alunos considera que o professor deve ensinar *Valores e atitudes e Conteúdos relacionados com as disciplinas lecionadas* (ex.: “Português e matemática e brincar na aula lá em baixo”, “Deve ensinar matéria e corrigir-me no comportamento e na postura”). Com igual percentagem, os alunos consideram que o professor deve ensinar *Conteúdos que sejam do conhecimento do professor* (ex.: “O professor deve ensinar aquilo que aprendeu”). Por fim, 5,26% dos alunos respondeu que o professor deve lecionar *Conteúdos relevantes* (ex.: “O professor deve ensinar coisas importantes quando dá matéria.”) ou os *Conteúdos indicados pelo currículo* (ex.: “O professor deve ensinar, o que o Ministro da Educação mandar.”).

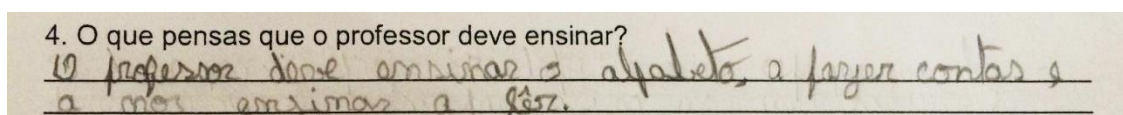


Figura 17 - Exemplo de resposta à questão n.º 4 (1.º CEB)

Uma vez que a turma tem graves problemas de comportamento, seria de esperar que os alunos não considerassem o professor como responsável por os educar, uma vez que face ao mesmo mostram comportamentos desordeiros, mesmo quando repreendidos. Podemos concluir que estes alunos atentam que a principal função do professor é lecionar os conteúdos científicos, tal como as representações do estudo de Mesquita (2013). Alguns dos alunos também parecem ver o professor apenas como um meio de transmitir a informação que está definida pelos programas e metas, não o reconhecendo como um gestor autónomo do currículo. Pelo facto de a maioria desvalorizar a prática de um ensino ético, as conceções destes alunos vão ao encontro das estudadas por Santiago (1996).

Relativamente aos alunos do 2.º CEB, cerca de 57,89% dos alunos considera que o professor é somente responsável por lecionar *Conteúdos relacionados com as disciplinas lecionadas* (ex.: figura 18). Cerca de 31,58% dos alunos considera que o professor é responsável por transmitir *Valores e atitudes e Conteúdos relacionados com as disciplinas lecionadas* (ex.: “O professor deve ensinar o Português, Matemática e outras disciplinas, mas também o ser cidadão”; “O professor deve ensinar tudo”). Por outro lado, 5,26% considera que o professor deve ensinar apenas *Valores e Atitudes* (ex.: “O professor deve ensinar a comportar bem”) e ainda 5,26% dos alunos afirma que o professor deve ensinar *Os conteúdos que são do seu conhecimento* (ex.: “O professor deve ensinar aquilo que tem conhecimento porque o professor não é obrigado a saber tudo!).

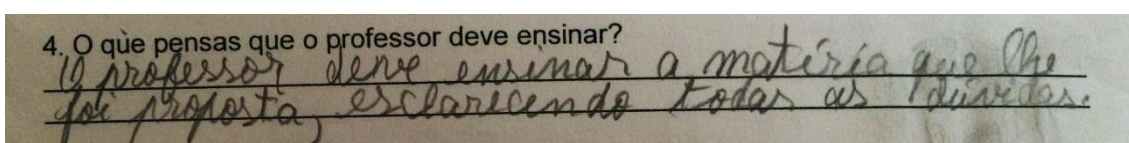


Figura 18 - Exemplo de resposta à questão n.º 4 (2.º CEB)

Talvez porque surjam várias questões pessoais durante as aulas, ou porque expõem mais a sua vida, ou até porque o professor está mais atento ao que se passa na escola e chama os alunos à atenção para determinados aspetos relacionais que devem ser melhorados, os alunos do 2.º CEB considerem importante que o professor aborde temas relacionados com Valores e Atitudes, indo ao encontro do estudo de Mesquita (2013). Esta situação também se pode verificar através das disciplinas específicas cujos conteúdos são sobre a cidadania e os direitos e deveres de cada cidadão, aqui o professor revela frontalmente um conjunto de valores e atitudes que discute com os seus alunos.

4.1.5. Saberes do professor

Sobre a questão n.º 5 “O que um professor deve saber?” 42,11% dos alunos do 1.º CEB considera que o professor deve saber *Conteúdos relacionados com as disciplinas lecionadas* (ex.: figura 19), sendo que 31,58% considera que o professor deva saber *Tudo* (ex.: “O professor deve saber tudo”; “Tudo, e mais alguma coisa”), ou seja, todos os conteúdos que estejam ou não relacionados com as disciplinas. Existem ainda duas categorias, cada uma com 10,53% dos alunos em que estes afirmam que o professor deve saber *Lidar com os alunos* (ex.: “O professor deve saber que não se bate nos alunos que não se diz asneiras”) e também *Educar e ensinar* (“O professor tem de saber educar, ralar, ensinar...”). Por fim, 5,26% dos alunos considera que o dever do professor é apenas *Ensinar* (ex.: “O professor deve saber ensinar os alunos”).

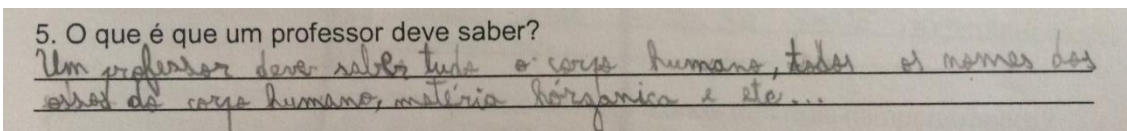


Figura 19 - Exemplo de resposta à questão n.º 5 (1.º CEB)

Aparentemente, para os alunos do 1.º CEB é fundamental que o professor tenha conhecimento dos conteúdos científicos a lecionar, sendo que para além desses conteúdos deve ser detentor de todo o conhecimento, para que quando questionado possa responder a tudo quanto lhe é solicitado. Estas respostas acabam por confirmar um pouco a ideia tradicionalista de que estes alunos do 1.º CEB têm acerca do professor, uma vez que o veem mais como um veículo de transmissão de conhecimentos científicos do que como um educador. Estas concepções vão ao encontro do estudo realizado por Santiago (1996).

Já os alunos do 2.º CEB, parecem dar uma grande importância aos saberes do professor ao nível dos *Conteúdos relacionados com as disciplinas lecionadas* (42,11% - ex.: Figura 20) da mesma forma que consideram importante que o professor saiba *Ensinar e Educar* (42,11% - ex.: “O professor deve educar os alunos e ensinar a matéria”). Relativamente às outras respostas apresentadas, todas com igual percentagem, 5,26%, dos alunos refere que o professor deve saber *Lidar com os alunos* (ex.: “Eu acho que um professor deve saber como é que ade lidar com os alunos”), *Tudo* (ex.: “O professor deve ensinar tudo”) e *Ensinar* (ex.: “O professor deve saber explicar bem a matéria”). Parece que os alunos do 2.º CEB estão mais despertos para o facto de que a função do professor não se limite só a debitar conteúdos, mas também a saber como o fazer e a saber gerir uma sala de aula, com todas as suas variantes. Tal como na questão n.º 4, os alunos do 2.º CEB revelam já ter mais sensibilidade para uma maior variedade de saberes e funções do professor.

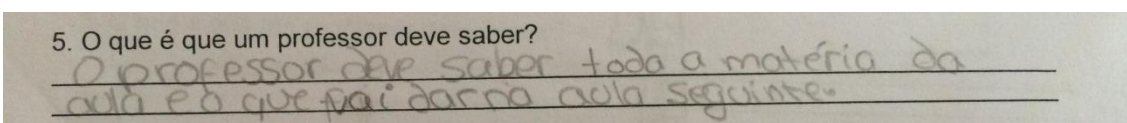


Figura 20 - Exemplo de resposta à questão n.º 5 (2.º CEB)

De acordo com Molo (1978) as representações dos alunos mais velhos já demonstram uma maior autonomia e afastamento das representações familiares e tendem a ser mais críticos na sua visão sobre o professor. Podemos inferir que o facto de os alunos estarem mais despertos para o lado educacional do professor nasce das experiências escolares que lhes permitiram o contacto com essa realidade. Essas experiências podem ter impulsionado a ideia de que o professor também é responsável por realizar um ensino ético e por isso é necessário ter conhecimentos acerca do

mesmo. Também esta ideia é referida no estudo de Mesquita (2013) onde um dos saberes do professor apontados pelos alunos é o conhecimento ético.

4.1.6. Ação do professor em relação ao mau comportamento dos alunos

Na questão 6 “O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?” 52,63% dos alunos do 1.º CEB considera que o professor deve *Castigar/Colocar o aluno na rua* (ex.: Figura 21); 26,32% afirma que o professor deve *Corrigir os alunos/Chamar à atenção* (ex.: “Disciplinar. Mas não bater”; “O professor deve chamar à atenção e dar-lhes regras”) e cerca 10,53% dos alunos refere que o professor deve *Castigar/Corrigir e alertar os pais* (ex.: “O professor deve meter de castigo, mandar um recado na caderneta ou uma participação por escrito”). Por outro lado, 5,26% acredita que o professor deve *Dar uma nova oportunidade* (ex.: “Dar muitas chances”). Também com 5,26% de respostas surge a categoria *Chamar à atenção e depois castigar/Colocar o aluno na rua* (ex.: “Deve reprende-nos, chamar-nos á atenção e por-nos de castigo”).

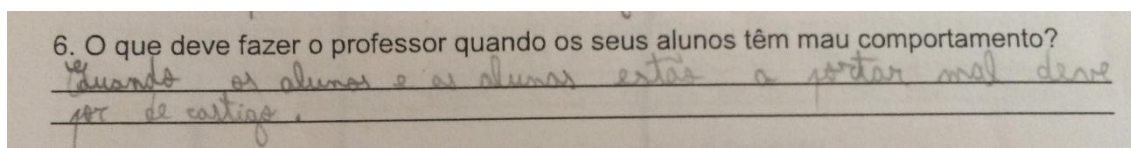


Figura 21 - Exemplo de resposta à questão n.º 6 (1.º CEB)

Segundo Iturra (1996) as conceções dos alunos representam o real e baseiam-se em experiências de vida dos mesmos. Por isso, pode concluir-se que se a maior parte dos alunos considera que o professor deve colocá-los de castigo perante uma situação de indisciplina, é porque esta poderá ser uma situação já vivenciada pelos alunos. É notável também que os alunos não questionam a autoridade do professor em sala de aula no que diz respeito a essas questões. Os alunos chegam mesmo a referir que o professor tem o poder de castigar quando se portam mal e que o professor é aquele que manda frequentemente, indo ao encontro das ideias do estudo de Maya (2000).

Por outro lado, Piaget (1932) defende que neste estágio, as crianças reconhecem muito facilmente a regra, bem como que o preço a pagar pelo desrespeito da mesma é a punição ou o castigo. Poderá ser também por este motivo que os alunos reconhecem tão facilmente que devem ser castigados caso não cumpram as regras da sala de aula.

Relativamente aos alunos do 2.º CEB, 31,58% dos inquiridos considera que o professor deve *Castigar/Colocar o aluno na rua* (ex.: Figura 22; “(...) deve mandar o aluno para a rua”). Também 31,58% dos alunos é da opinião de que o professor deve *Chamar à atenção e depois castigar/ Colocar o aluno na rua* (ex.: “Chamá-lo à razão e castiga-los”, “(...) deve dialogar e, se necessário, pôr um castigo”), cerca 21,05 % dos alunos refere que o professor deve

Castigar/Corrigir e alertar os pais (ex.: “O professor deve ralar e informar os pais”; “O professor deve chamar à atenção...deve mandar o aluno para a rua e/ou escrever um recado na caderneta”) e 10,53% refere que deve *Corrigir e chamar os alunos à atenção* (ex.: “O professor deve reprender os alunos quando têm mau comportamento”). Apenas 5.26% dos alunos acredita que o professor deve *Dar uma nova oportunidade* (ex.: “O professor deve avisar pelo menos três vezes, à quarta mete o nome no quadro”).

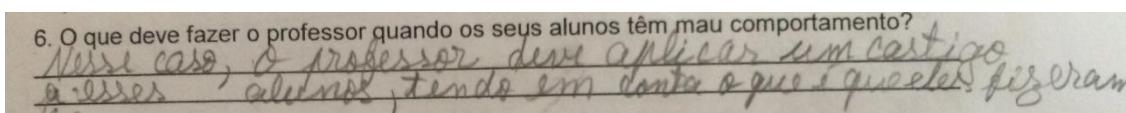


Figura 22 - Exemplo de resposta à questão n.º 6 (2.º CEB)

A escolha preferencial de “colocar o aluno na rua” pode dever-se ao facto de os alunos estarem mais sujeitos a este tipo de castigo uma vez que através da observação, concluí que é uma punição utilizada recorrentemente. Assim, mais uma vez a ideia de Oliveira-Formosinho (2008) parece estar correta quando esta afirma que as conceções dos alunos estão intimamente relacionadas com a sua experiência direta com o professor.

4.1.7. *Relação do professor com o aluno*

Quanto à questão n.º 7 “O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?”, grande parte da turma dos alunos do 1.º CEB (94,74%) considera que deve ter boa relação com o professor. Para esta afirmação os alunos apresentam vários argumentos de onde surgem várias subcategorias tais como: *Sim, devido a qualidades do professor* (52,63%) que promovem essa relação (ex.: Figura 23; “...quando tenho dúvidas ele ajuda.”); *Sim, para que haja uma interação* (2,32% - ex.: “Sim, porque vão ter uma boa atitude um com o outro”); *Sim, para benefício do professor* (10,53% - ex.: “O professor tem uma boa relação comigo assim o professor não é despedido”); *Sim, por mérito do aluno* (5,26% - ex.: “Sim...porque comporto bem, ponho o dedo no ar e ser educada”).

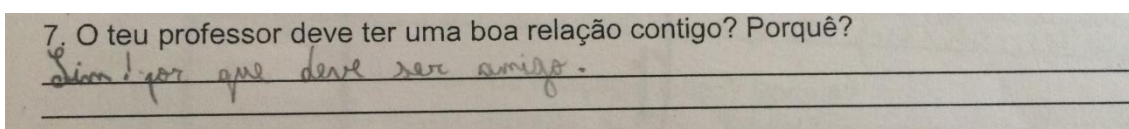


Figura 23 - Exemplo de resposta à questão n.º 7 (1.º CEB)

Apenas 5,26% considera que não deve ter uma boa relação com o professor por motivos de indisciplina para com o mesmo, pertencendo à categoria *Não, por motivos de indisciplina/Relacionamento* (ex.: “Não porque me porto mal”). A maior parte dos alunos tem consciência que ter uma boa relação com o professor é uma situação positiva e que deve ocorrer entre aluno e professor, o que vai ao encontro dos estudos realizados Mesquita (2013) e Cardoso

(2013). Os alunos também referem, na sua maioria, as qualidades do professor como um dos principais fatores que influenciam a sua relação com o mesmo, reforçando a importância das mesmas. Estes dados contrariam os apresentados por Santiago (1996) e Siervi (2010) onde os alunos desvalorizam a boa relação com o professor e não consideram que seja um fator importante de aprendizagem.

Quanto às respostas dos alunos do 2.º CEB, tal como os alunos de 1.º CEB, 94,74% considera que deve ter uma boa relação com o professor. O motivo mais apresentado pelos alunos (57,89%) foi *Para benefício da aprendizagem* (ex.: Figura 24). Em seguida, 21,05% dos alunos refere que *Sim, para que haja uma interação* (ex.: “Sim, porque relaciona-se todos os dias comigo”); 10,53% dos alunos refere que *Sim, devido a qualidades do professor*, (“Sim porque o professor gosta de mim”) e cerca de 5,26% afirma que *Sim, por mérito do aluno* (ex.: “Sim... porque comporto bem, ponho o dedo no ar e ser educada”). Apenas 5,26% considera que não devem ter uma boa relação com o professor por motivos de indisciplina para com o mesmo, pertencendo à categoria *Não, por motivos de relacionamento* (ex.: “Não, o professor deve a mesma relação comigo como tem para qualquer aluno”).

Os dados parecem demonstrar que os alunos do 2.º CEB têm consciência que ter uma boa relação com o professor é fundamental para o desenvolvimento de um bom ambiente de aprendizagem, indo ao encontro das ideias de Mesquita (2013). Porém, estes dados contrariam o estudo realizado por Santiago (1996) onde somente 11% dos alunos afirmava que a sua aprendizagem era influenciada pela sua relação com o professor. Também é importante ter em conta que o estudo realizado por Santiago foi ainda realizado na época de 90. Desde essa época tem existido uma evolução de pensamentos e conceitos em que se vindo a constatar casa vez mais que a relação do professor com o aluno é fundamental para que se realizem aprendizagens (Mesquita, 2013). Desta forma, é natural que os alunos de hoje demonstrem ter mais sensibilidade para a valorização da sua relação com o professor pois estão cada vez mais expostos a esta forma de pensar na educação.

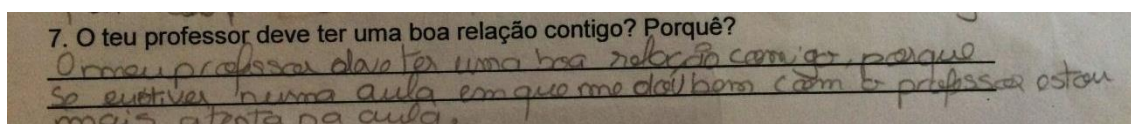


Figura 24 - Exemplo de resposta à questão n.º 7 (2.º CEB)

4.1.8. Conhecer a vida pessoal do aluno

Em relação à questão n.º 8 “O professor deve saber coisas da tua vida pessoal?”, 68,42% dos alunos do 1.º CEB respondeu que o professor *Não* deveria saber sobre a sua vida pessoal. Os alunos apresentaram essencialmente dois motivos: 63,16% respondeu que *Não, porque é*

pessoal (ex.: Figura 25) e 5,26% dos alunos respondeu que *Não, porque só deve saber o mais relevante* (ex.: “Não o professor só deve saber as coisas importantes, mais nada”).

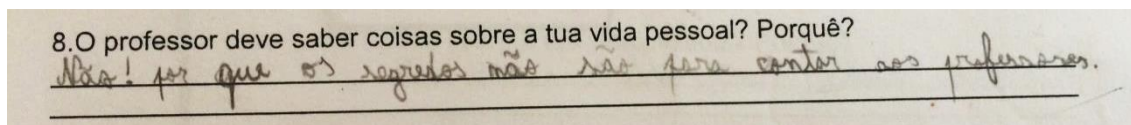


Figura 25 - Exemplo de resposta à questão n.º 8 (1.º CEB)

Uma pequena percentagem de alunos (31,58%) considera que o professor deve ter conhecimento sobre a sua vida pessoal pois *Permite ao professor conhecer e ajudar melhor o aluno* (26,32% dos alunos - ex.: “Sim, porque vai conhecer melhor”; “Sim, para poder ajudar-me nos medos que eu tenho”) ou simplesmente *Sim, sem apresentar argumentos* (5,26% dos alunos; ex.: “Tem todo o direito de saber”).

Os alunos do 1.º CEB parecem evidenciar que não consideram ser importante que o professor tenha acesso à informação privada da sua vida, a não ser que esta auxilie o professor a conhecê-los melhor e a ajudá-los convenientemente. Estes dados divergem dos de Shulman (1987) onde o autor afirma que é essencial que o professor tome conhecimento das dificuldades e experiências dos alunos fora da escola de forma a saber como ajudá-los a realizar aprendizagens na sala de aula. Os alunos do 1.º CEB parecem não realizar uma conexão entre a escola e o mundo exterior, nomeadamente as suas vivências e situações pessoais. Pelo que poderá ser este motivo que os leva a não reconhecerem, na sua maioria, que o professor deva estar a par da sua vida pessoal.

Considerando os dados dos do 2.º CEB, a maior parte da turma (52,63%) afirma que o professor deve estar familiarizado com informação da sua vida pessoal porque *Permite ao professor conhecer e ajudar melhor o aluno* (ex.: Figura n.º 26), facilitando o ambiente de aprendizagem. Apenas 31,58% dos alunos do 2.º CEB refere que o professor não deve ter acesso a esta informação *Porque é pessoal* (ex.: “O professor não deve saber coisas sobre a minha vida pessoal, porque não se diz a ninguém”) e ainda existem 15,79% alunos que salienta que *Não, porque só deve saber o mais relevante* (ex.: “Não porque há coisas que o professor deve saber para nos ajudar outras coisas não”).

Ao que parece, os alunos do 2.º CEB consideram, na sua grande maioria, que é importante que o docente tenha acesso à informação sobre a sua vida pessoal, pois desta forma a aprendizagem será mais eficaz. Os alunos parecem ter a noção de que é importante que o professor esteja a par dos seus problemas de modo a poderem recorrer a ele em qualquer situação, indo ao encontro dos dados obtidos por Mesquita (2013) e Oliveira-Formosinho (2008).

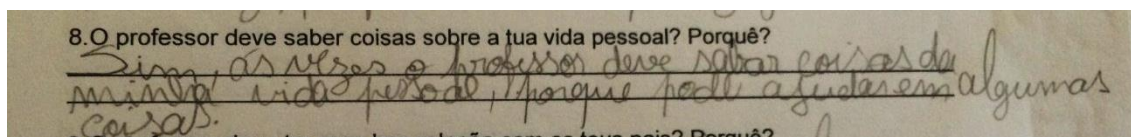


Figura 26 - Exemplo de resposta à questão n.º 8 (2.º CEB)

4.1.9. Relação do professor com os pais

Quanto às respostas dos alunos do 1.º CEB sobre a questão n.º 9 “O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?”, cerca de 89,47% afirma que o professor deve ter uma boa relação com os pais. Ao referirem isto, expõem diversos argumentos: 52,63% argumenta que sim *Porque têm que estar em comunicação* (ex.: “Sim, para dizer o que o filho faz nas aulas”), 15,79% refere que é essencial para *O bem-estar de todos* (ex.: “Sim, porque se não viverem em sociedade podem ir presos”), 10,53% dos alunos alega que sim *Para que não discutam* (ex.: Figura 27) e 10,53% menciona que este *É um dever do professor* (ex.: “Sim ele deve ter uma boa relação com os meus pais porque se não é má educação”).

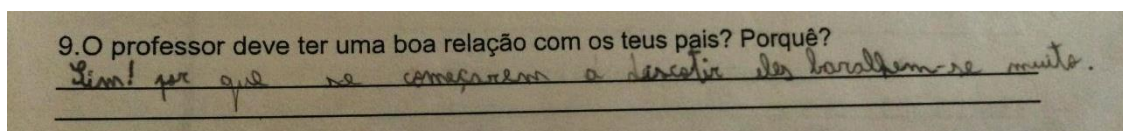


Figura 27 - Exemplo de resposta à questão n.º 9 (1.º CEB)

Nenhum aluno considerou que o professor devesse ter uma má relação com os pais, sendo que 10,53% *Não responderam à questão*. Os inquiridos consideram que o professor tem que estar em constante comunicação com os pais, para lhes transmitir as informações acerca do que se passa na escola. Desta maneira, é assumido pelos alunos que tem que existir uma relação benévola entre ambos pois esta facilita a comunicação.

Em grande parte, é considerado pelos alunos do 1.º CEB que deve existir uma boa relação entre os pais e o professor, essencialmente devido à comunicação constante que tem que existir entre ambos. Tal como Cortesão (2000) refere, o professor está longe de ser aquele sujeito que apenas se preocupa com que os alunos decorem os conteúdos, sendo também a sua função zelar pelo bem-estar do aluno e pela boa comunicação com toda a comunidade educativa. Através destas conceções, estes alunos demonstram já ter uma sensibilidade maior no que toca à importância da relação que o professor deve ter com os seus pais e isto pode dever-se ao facto de estes já terem presenciado diversas situações em que o professor teve necessidade de comunicar com os pais por algum motivo. Fica então a ideia de que alunos salientam que é importante o professor ser informado sobre as ações dos seus discentes que ficam para lá dos muros da escola, indo ao encontro do estudo realizado por Mesquita (2013).

Quanto às respostas dos alunos do 2.º CEB sobre a questão n.º 9, cerca de 84,21% considera que os pais e o professor devem ter uma boa relação, maioritariamente (78,95%) *Porque têm que estar em comunicação* (ex.: Figura 28). Por outro lado, 10,53% dos alunos do 2.º CEB menciona que a boa relação entre estes pares deveria ser mantida porque seria benéfica para o bem-estar de todos (professor, pais e alunos), pertencendo à subcategoria *O bem-estar de todos* (ex.: “Se o professor tiver uma boa relação com os pais de um aluno pode influenciar a aprendizagem do aluno”). Apenas 5,26% afirma que os pais não devem ter uma boa relação com o professor porque manter uma boa relação com o professor deve ser apenas a função do aluno, pertencente à subcategoria *Não, apenas com o aluno* (ex.: “Não, porque só depende do aluno”). Cerca de 5,26% dos alunos não respondeu à questão.

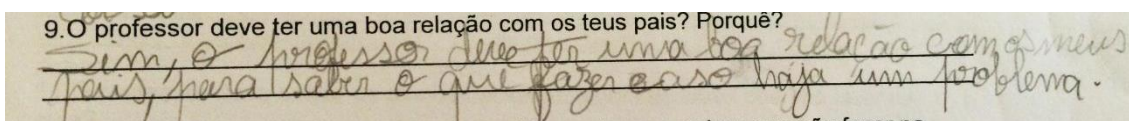


Figura 28 - Exemplo de resposta à questão n.º 9 (2.º CEB)

4.1.10 Ação dos alunos na planificação das tarefas

Numa análise à questão 10 “O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?”, concluiu-se que cerca de 63,16% dos alunos do 1.º CEB é da opinião de que o professor deve deixar os seus alunos participar ativamente na elaboração das tarefas. Apresentaram várias razões como *Sim, para permitir a participação ativa dos alunos* (47,36% - ex.: Figura 29), *Sim, para motivar os alunos* (5,26% - “Sim porque fico a gostar mais da escola”) e *Sim, se os alunos se comportarem bem* (5,26% - ex.: “Sim! Podem mais só se comportarem bem”). Sendo que 5,26% responderam *Sim, sem apresentar qualquer motivo*.

Apenas 26,32% considera que *Não, porque essa é a função do professor* (ex.: “Não porque o professor é que vai planear tudo”). Finalmente, 10,53% considera que isso só deve acontecer *Às vezes porque o professor não planificou as tarefas* (ex.: “Às vezes ele deixa porque às vezes não planificou o que era para fazermos”).

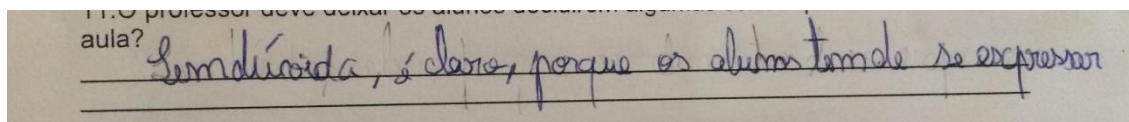


Figura 29 - Exemplo de resposta à questão n.º 10 (1.º CEB)

Ao que parece, a maior parte dos alunos do 1.º CEB pensam que têm o direito de participar na planificação das atividades tal como no estudo efetuado por Ruivo (2012). As conceções dos alunos salientam que para si é essencial e motivador terem uma participação ativa na realização e construção das tarefas, tal como os resultados apresentados por Oliveira-Formosinho (2008) e

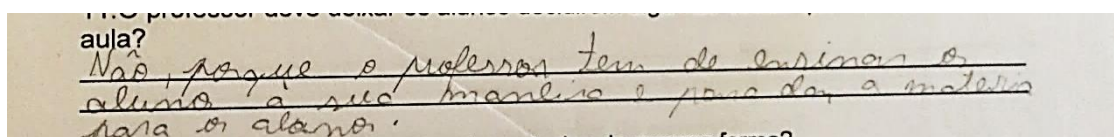
Santiago (1996) os alunos afirmam. Os alunos também referem que o professor deve estar disposto a ouvir os seus alunos e a aceitar as suas ideias (Mesquita 2013).

Este facto alerta os professores para que deixem os seus alunos participar ativamente na planificação das tarefas, pois para além de se sentirem mais motivados e envolvidos no processo de ensino aprendizagem, consideram que é um direito que lhes está atribuído. Estas conclusões encaminham-se para as apresentadas por Erikson (1976). O autor atenta exatamente esta necessidade que as crianças têm de sentir que fazem parte da produção de algo, sentindo-se ativas no desenvolvimento das suas próprias tarefas.

Sobre a análise das respostas dos alunos do 2.º CEB, pode concluir que cerca de 47,37% dos alunos afirma que não devem participar no processo de decisão sobre as tarefas desenvolvidas em sala de aula *Porque essa é a função do professor* (36,84% - ex.: Figura 30) e *Porque os alunos se comportam mal* (10,53% - ex.: “Não porque assim não há ordem na aula”, “Não porque assim é uma festa”).

Por outro lado, cerca de 52,53% dos alunos do 2.º CEB, afirma que devem ter o poder de decidir algumas das tarefas que são desenvolvidas em sala de aula. Cerca 15,79% dos alunos argumenta que *Sim, para motivar os alunos* (ex.: “Sim, para gostarem mais das aulas”) ou *Sim, por bom comportamento dos alunos*, como forma de recompensa (5,26%; ex.: “Sim, porque se nos comportamos bem merecemos uma recompensa”). Cerca de 21,05% respondeu *Sim, sem qualquer argumento*. Por fim, cerca de 10,53% dos alunos respondeu *Às vezes*, dependendo da situação em que se encontram (ex.: “Dependendo da situação”; “Conforme, se houver várias hipóteses para o fazer”).

De facto, uma grande percentagem de alunos do 2.º CEB pensa que o processo de criação de tarefas para a sala de aula não deve ser uma função do aluno, mas sim do professor, ao contrário dos dados apresentados por Mesquita (2013), Oliveira-Formosinho (2008) e Santiago (1996) uma vez que os alunos inquiridos nos estudos destes autores referem que devem ter um papel ativo no planeamento das tarefas.



The image shows a handwritten response on lined paper. The question is partially visible at the top: "O professor deve... a aula?". The student's answer is written in cursive: "Não, porque o professor tem de ensinar o aluno a sua maneira e não dar a matéria para os alunos." Below this, there is a line of text that is partially cut off: "...de mesma forma?".

Figura 30 - Exemplo de resposta à questão n.º 10 (2.º CEB)

Os dados parecem evidenciar que estes alunos são expostos a um tipo de ensino que não lhes permite ter este papel, pois este é somente da competência do professor. Isto partindo do princípio de Iturra (1996), de que as concepções dos alunos são a demonstração das suas

experiências do real. Porém, atendendo aos dados, até parece ter-lhes sido dada a oportunidade de participarem na planificação de tarefas, mas devido ao mau comportamento e à falta de capacidade de as realizarem com “seriedade” não lhes foi dada mais essa oportunidade. Isto atendendo a que o mau comportamento foi um dos motivos mais apontados pelos alunos para a não participação na planificação das atividades.

4.1.11 Ação do professor na diferenciação do ensino

Sobre a questão n.º 11 “O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?” os alunos do 1.º CEB mantiveram uma posição mais tradicionalista pois cerca de 78,95% considera que o professor deve realizar um ensino não diferenciado o que vai contra os princípios fundamentais da escola inclusiva apresentados por Ruivo (2012) que refere que o professor deve pensar em cada aluno como um indivíduo com necessidades e capacidades distintas dos outros.

Cerca de 21,05% dos alunos não apresenta qualquer motivo para esta afirmação, porém, alguns dos alunos (36,84%) pensam que o professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma *Porque todos os alunos são iguais* (ex.: Figura 26) e porque assim o professor *Promove e facilita a aprendizagem dos alunos* (21,05% dos alunos - ex.: “Sim, para ficarem mega espertos”; “Sim, porque é mais fácil.”). Apenas 15,79% dos alunos considera que o professor não deve ensinar os alunos todos da mesma forma *Porque os alunos não são todos iguais* (ex.: “Não porque há alunos que sabem mais do que os outros”) e por isso devem usufruir de um ensino diferenciado. Cerca de 5,26% *Não apresentaram resposta*.

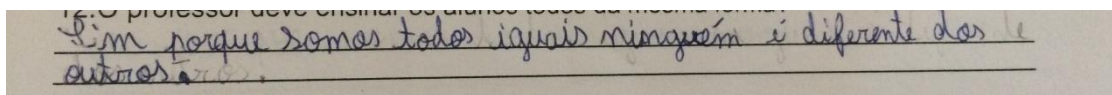


Figura 31 - Exemplo de resposta à questão n.º 11 (1.º CEB)

Com base nos dados, a maioria dos alunos parece ter uma representação de turma homogénea, o que pode significar que até à data poderão não ter experimentado um processo de diferenciação ou se o experimentaram, não se aperceberam do mesmo. Estes dados vão contra as conceções dos alunos apresentadas por Mesquita (2013), que consideram que o professor deve adequar as suas práticas aos alunos que existem na sala de aula, não podendo ter uma visão homogénea da turma.

Esta posição tomada pela maioria dos alunos pode ser explicada à luz da teoria de Piaget (1932), este afirma que crianças desta faixa etária se encontram numa fase egocêntrica, em que para elas, é muito difícil colocarem-se no lugar do outro. Por este motivo, pode ser difícil para os alunos destas idades compreenderem que o seu colega é diferente de si, e por esse motivo, o ensino necessita de ser diferenciado.

Já a maior parte dos alunos do 2.º CEB (57,89%) considera que o professor deve ensinar de forma diferente os seus discentes *Porque os alunos não são todos iguais* (ex.: Figura 27). Por outro lado, cerca de 42,11% dos alunos do 2.º CEB é da opinião que o professor deve lecionar de igual forma para todos os discentes, sendo que cerca de 26,32% não apresenta qualquer motivo para essa afirmação e 10,53% argumenta que *Podem existir exceções* em que o professor tenha que realizar um ensino diferente como é o caso dos alunos com dislexia ou mais dificuldades (ex.: “Eu acho que sim, a menos que algum aluno tenha dificuldades, por exemplo, dislexia.”). Por fim, 5,26% dos alunos salienta que se deve ensinar os alunos todos da mesma forma porque *Promove e facilita a aprendizagem dos alunos* (5,26%; ex.: “Sim, porque não ia andar mesa por mesa a ensinar de uma forma diferente a cada aluno.”).

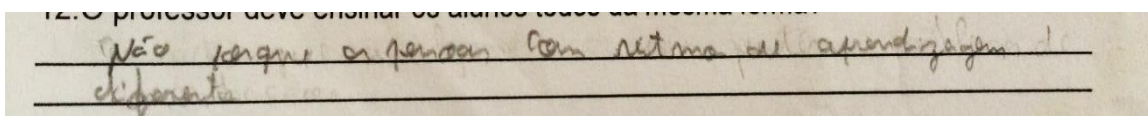


Figura 32 - Exemplo de resposta à questão n.º 11 (2.º CEB)

A maioria dos alunos parece ter a noção de que cada indivíduo é diferente e por esse motivo não conseguem aprender da mesma maneira. Estes alunos, chegam mesmo a referir que os alunos com dificuldades ou Necessidades Educativas Especiais devem ter uma abordagem diferente e mais individual do professor. Embora uma percentagem elevada da turma considere que não deva haver ensino diferenciado, a maior parte pare estar mais atenta e consciente das diferenças que existem entre os vários alunos, indo assim ao encontro das ideias dos alunos estudadas por Mesquita (2013).

4.1.12 Adjetivos que classifiquem o professor

Relativamente à última questão, n.º 12 “Diz alguns adjetivos que caracterizam o professor”, 64,42% dos alunos do 1.º CEB refere *Características físicas e psicológicas* (ex.: Figura 28, “Bonita, simpática, elegante, boa”; “Rapariga, atraente”; ”inteligente”; “curioso”, “tem graça”, “sincera”, “antipáticas”, “bondoso”; “cuidadoso”; “brilhantes”), 15,79% salienta *Características psicológicas* (ex.: “Inteligente, exigente, modesto, amigável”), 10,53% menciona *Características físicas* (ex.: “Bonito”, “pequeno”, “magro”; “Tem cabelo castanho, calças azuis, o casaco branco e camisa preta”), e 5,26% *Não respondem à questão*.

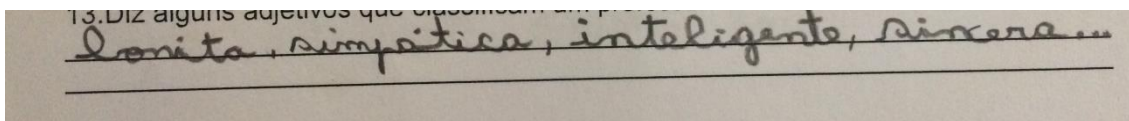


Figura 33 - Exemplo de resposta à questão n.º 12 (1.º CEB)

É interessante verificar a relevância dada, pelos alunos deste estudo, às características físicas do professor, aspeto que vai ao encontro dos alunos estudados por Oliveira-Formosinho (2008). Algumas das características psicológicas positivas mencionadas pelos alunos, vão também ao encontro das apresentadas por Cardoso (2013).

Por outro lado, os alunos de 2.º CEB referem apenas características psicológicas do professor. Desta forma, 100% das respostas se inserem na categoria *Características psicológicas* (ex.: Figura 29, “Sério, brincalhão, fixe, radical, inteligente e feliz”; “paciente”; “sóbrio”; “expressivo”; “barulhento”; “carinhoso”). Estes alunos parecem ter uma maior noção que são as características psicológicas que influenciam a atuação do professor e não as características físicas. Talvez por este motivo, só estas têm relevância para os discentes.

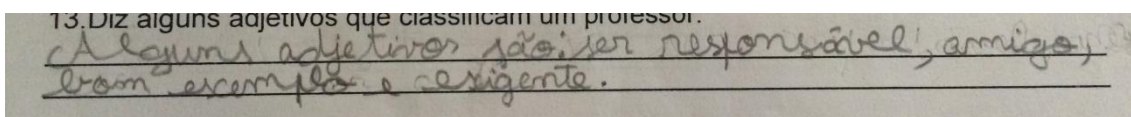


Figura 34 - Exemplo de resposta à questão n.º 12 (2.º CEB)

4.2 Apresentação e análise dos dados recolhidos nos desenhos dos alunos do 1.º CEB e do 2.º CEB

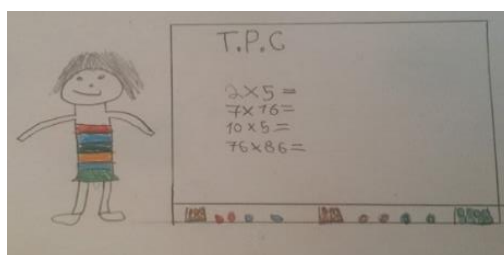
4.2.1 Função do professor

Ao analisar as reproduções dos alunos do 1.º CEB, podemos concluir que cerca de 55,56% representaram o professor realizando tarefas na sala de aula, nomeadamente, lecionando as disciplinas sobre as quais trabalha com os seus alunos diariamente (Figura 35).



Figura 35 - Professor lecionando matemática

Para além de ser representado a lecionar os conteúdos programáticos, a figura do professor também surge como responsável por informar a turma sobre o trabalho a realizar em casa (Figura 36).



A maior parte dos alunos representa o professor a lecionar conteúdos, o que vai ao encontro das respostas dadas pelos mesmos na questão n.º 1 do questionário uma vez que a categoria onde se encontram mais respostas é aquela em que os alunos afirmam que a função do professor é ensinar.

Apenas um aluno representou o professor sem que ele se encontrasse ao pé do quadro, mas sim ao pé dele (Figura 37). Esta representação pode adquirir vários significados. Pode por exemplo significar que o professor se encontra maioritariamente posicionado em frente da turma e no quadro, realizando diversas tarefas. Desta forma, parece que este revela ter pouca mobilidade na sala de aula, por ser representado quase sempre no mesmo sítio da mesma. Vygotsky (1996) surge com uma teoria que defende estas ideias. O autor salienta que as representações das crianças são desenvolvidas pelas suas interações sociais, pelo que os desenhos estão intimamente relacionados com experiências a que estas estiveram expostas com o seu docente.



Figura 37 - Professor ao pé do aluno

Esta representação pode também querer exibir o professor como um ser distante dos seus alunos, numa posição de destaque, responsável por todas as atividades que decorrem. Desta forma, esta ideia vai ao encontro da de Mollo (1978), uma vez que a amostra dos alunos de 1.º CEB escolhida pertence a um contexto sociofamiliar desfavorecido, e por isso o professor é visto como alguém com uma profissão de prestígio

Não é apresentado nenhum desenho de um aluno no quadro, o que pode significar que estes não se sentem como que participantes principais no processo de ensino aprendizagem. Porém, estes dados contrariam os recolhidos na resposta à questão n.º 10, em que a maior parte dos alunos evidenciam ser do seu direito ter um papel ativo em sala de aula.

Quanto aos símbolos apresentados nos desenhos, pode observar-se a presença imprescindível do quadro em todos eles. Quer seja por uma situação de necessidade, para tornar mais explícito o local onde se encontra o professor (sala de aula) ou para facilitar a demonstração da ação do professor, este é um elemento presente em todos os trabalhos. Para além disso podemos igualmente observar, em alguns



Figura 38 - Representação da sala de aula

documentos, a presença da mesa do professor, das cadeiras e mesas dos alunos e também dos próprios alunos (Figura 38).

Num dos desenhos está presente um elemento afetivo, um coração (Figura 39). Este elemento pode representar quer a afetividade por parte do aluno (uma vez que ele é o responsável pelo desenho) quer a afetividade por parte do professor perante os seus alunos (pois é o professor que está a escrever no quadro).



Figura 39 - Professor lecionando matemática

Segundo a visão de King (1986) e Brodie (1964) estas representações mais afetivas sobre o professor podem estar intimamente relacionadas com o seu sucesso escolar, pois quanto maior for o sucesso escolar do aluno, melhor será a sua relação pessoal com o professor, por conseguinte, a sua representação sobre o mesmo será mais positiva do que as dos alunos com menor sucesso.

À semelhança dos alunos do 1.º CEB, a maior parte dos alunos do 2.º CEB (73,68%) representou o professor realizando ações pedagógicas na sala de aula (Figura 40).

Todos os desenhos que os alunos do 2.º CEB representam o professor dentro da sala de aula, lecionando as disciplinas de que está encarregado, este é representado no quadro explicitando os conteúdos de determinada disciplina. Os alunos são representados como que ordenados por filas ou sentados nas cadeiras e secretárias que lhes estão destinadas. Em alguns desenhos conseguimos observar a participação dos alunos durante as aulas, representada pelos balões de diálogo desenhados pelos alunos que inquerem o professor em diversas situações (Figura 41).

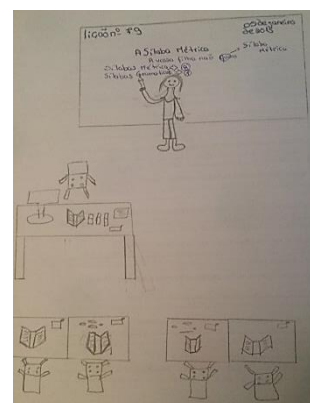


Figura 40 - Professor lecionando



Figura 41 - Alunos participando na aula.

Na verdade, é também observável a semelhança entre todos os desenhos realizados pelas crianças do 2.º CEB. Todos são apresentados a preto e branco e em nenhum deles o professor é representado próximo dos seus alunos, muito pelo contrário, é apresentado como tendo um lugar de destaque ao pé do quadro (Figura 42). Em nenhuma das situações o professor é representado a lecionar algo que não faça parte dos conteúdos das disciplinas. Ou seja, em nenhum dos desenhos observamos o professor a educar os seus alunos ou transmitir-lhes valores e atitudes.

Estas representações tendem a reforçar a ideia de que os alunos veem o professor como transmissor de conteúdos e não tanto como educador, responsável também por ensinar os seus alunos a serem cidadãos autónomos e reflexivos.

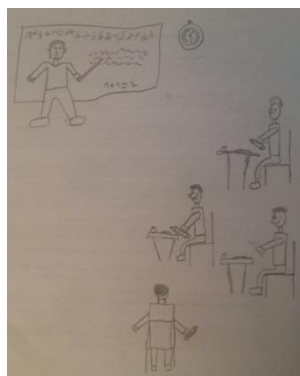


Figura 42 - Professor lecionando matemática

4.2.2 Características do professor

Alguns dos alunos do 1.º CEB (cerca de 22,22%) desenharam somente o professor, apresentando as suas características físicas (Figura 43).



Figura 43 - Figura de uma professora

Ao analisar os desenhos dos alunos que representaram características físicas do seu professor, podemos deparar-nos com duas situações distintas. Numa primeira situação, os alunos apresentam representações minhas e da minha colega, ou seja, das professoras estagiárias (Figura 44). Parece que para eles, poderemos representar, a imagem do professor, uma vez que ocupamos esse papel junto da turma.



Figura 44 - Professoras estagiárias

Por outro lado, dois alunos desenharam uma professora com características físicas que não são semelhantes nem às professoras estagiárias nem à professora cooperante, o que pode significar que os alunos representaram o seu “ideal” de professor (Figura 45). Isto é, estes alunos podem

ter desenhado as características físicas que idealizam que a sua professora deve ter e como gostavam que ela fosse. Outro facto interessante nestas representações dos alunos foi que em todas foi desenhada uma professora e não um professor, o que pode significar que pelo facto de



os alunos terem sido sempre acompanhados por uma professora durante o 1.º CEB, a representação de professor é sempre ligada ao sexo feminino. Deste modo, podemos novamente inferir que as representações dos alunos são influenciadas pelas experiências reais e pelas suas vivências.

Relativamente aos alunos do 2.º CEB, apesar da maior parte ter realizado o desenho do professor representado este dentro da sala de aula lecionando conteúdos programáticos, os restantes alunos (cerca de 26,32%)

representaram as características físicas do professor.

Ao contrário dos alunos do 1.º CEB, estes não representam somente o professor no sexo feminino, mas também no sexo masculino (Figura 46). Ou seja, podemos inferir que devido à diversidade de professores do 2.º CEB os alunos já têm uma experiência mais alargada em relação aos diferentes tipos de professores que existem. Talvez por esta razão, todos são representados de formas tão diferentes pois podem simbolizar os vários professores com que os alunos já se confrontaram durante o seu percurso escolar.



Figura 46 - Professor

4.2.3 Ações do professor

Apenas 10,53% das representações dos alunos do 1.º CEB demonstraram o professor em situações que não fossem dentro do ambiente escolar. Em vez disso, podemos representações do professor na praia (Figura 47) e no jardim de uma casa.

Estes desenhos podem significar que os alunos veem o professor não só como o orientador de aprendizagens, mas também como um sujeito que se ocupa de outras funções na sua vida, neste caso, os alunos indicam situações de lazer. O aluno que representou o professor na praia referiu que “Os professores estão na praia porque também merecem divertir-se” parecendo que o aluno quer passar a ideia de



Figura 47 - Professores na praia

que o professor também tem o seu tempo de lazer e diversão e que esse tempo é seu por direito. Relativamente ao outro desenho, o aluno apresenta a professora cooperante, chegando a revelar o nome da mesma. Uma vez que esta demonstrava gostar muito de flores e apanhava uma todos

os dias para levar para a sala de aula, este desenho pode simbolizar essa ação por parte da professora.

4.2.4 Objetos relacionados com o professor



Figura 48 - Material escolar

Apenas um 5,23% representou objetos relacionados com a escola e que são utilizados em sala de aula. Como se pode observar na figura 23, o aluno apresenta apenas objetos escolares, tesoura, lápis, uma caneta e folhas. Isto pode significar que para o aluno, o professor está intimamente relacionado com este tipo de objetos e por isso, esta terá sido a melhor forma de o representar.

Uma vez que este discente em específico tem algumas dificuldades em exprimir-se através do desenho, é compreensível que este se sinta mais confortável em desenhar apenas pequenos objetos relacionados com o professor.

4.3 Cruzamento dos dados dos alunos do 1.º CEB e do 2.º CEB sobre o papel do professor

O quadro abaixo (Quadro 2) representado resume as principais conclusões retiradas no questionário realizado a ambos os ciclos, desta forma poderá realizar-se uma leitura mais facilitada da informação obtida em cada um para que se possa cruzar e analisar esta informação de uma maneira mais clara e concisa.

	<i>Respostas dos alunos do 1.º CEB</i>	<i>Respostas dos alunos do 2.º CEB</i>
<u>Categoria</u>	<u>Subcategoria</u>	<u>Subcategoria</u>
Função do professor	<i>Ensinar (47%; “ensinar os alunos”)</i>	<i>Ensinar (63%; “A função do professor é ensinar os alunos”)</i>
Características do professor	<i>Ações e qualidades do professor (47%; “Que fosse bom e mais exigente”)</i>	<i>Indica qualidades do professor (47%; “Gostava que fosse mais calmo”)</i>
Ação do professor nas discussões dos alunos	<i>Deve intervir (79%; “Sim. Porque os professores sabem sempre o que fazer”)</i>	<i>Deve intervir (84%; “Sim. Porque se não andamos às turras.”)</i>
Conteúdos a lecionar pelo professor	<i>Conteúdos relacionados com as disciplinas lecionadas (68%; “O professor deve ensinar contas de dividir”)</i>	<i>Conteúdos relacionados com as disciplinas lecionadas (63%; “Deve ensinar a matéria”)</i>

Saberes do professor	<i>Conteúdos relacionados com as disciplinas lecionadas (42%; “Deve saber a matérias que nos anda a dar”)</i>	<i>Ensinar e educar (42%; “O professor deve saber toda a matéria ... e as regras da sala de aula.”)</i>
Ação do professor em relação ao mau comportamento dos alunos	<i>Castigar/Colocar o aluno na rua(53%; “Deve por de castigo e sair da sala”)</i>	<i>Chamar à atenção e depois castigar/ Colocar o aluno na rua (32%; “Deve dialogar e, se necessário, por um castigo.”)</i>
Relação do professor com o aluno	<i>Sim, devido a qualidades do professor (53%; “Sim! Porque deve ser amigo.”)</i>	<i>Sim, para benefício da aprendizagem (58%; “Sim...porque estou mais atento na aula.”)</i>
Conhecer a vida pessoal do aluno	<i>Não deve, porque é pessoal (63%; “Não, porque é a nossa vida pessoal”)</i>	<i>Sim, porque permite ao professor conhecer e ajudar melhor o aluno (53%;“Sim porque podemos ter um problema e ele tem que reagir rápido”)</i>
Relação do professor com os pais	<i>Sim, porque têm que estar em comunicação (53%; “Sim porque se um aluno portar mal ele tem que agir e falar com os pais”)</i>	<i>Sim, porque têm que estar em comunicação (79%; “Deve ter uma boa relação...para comunicar sobre mim mais facilmente”)</i>
Ação dos alunos na planificação das tarefas	<i>Sim, para permitir a participação ativa dos alunos (48%;“Sim porque os alunos também merecem decidir”)</i>	<i>Não, essa é a função do professor (37%; “Não, o professor é que decide.”)</i>
Ação dos alunos na diferenciação do ensino	<i>Não dever existir porque os alunos são todos iguais (37%; “sim porque somos todos iguais ninguém é diferente dos outros”)</i>	<i>Deve existir porque os alunos não são iguais (58%; “Não, porque existem alunos mais lentos que outros”)</i>
Adjetivos que classificam o professor	<i>Características físicas e psicológicas (68%; “curioso”, “tem graça”, “sincera”, “antipáticas”, “bondoso”, “cuidadoso”, “atraente”, “bonita”)</i>	<i>Características psicológicas (100%; “Sério, brincalhão, fixe, radical, inteligente e feliz”; “paciente”;</i>

Quadro 2 - Resumo das categorias com maior percentagem de respostas dos alunos

Os alunos do 1.ºCEB respondem de uma forma maioritária que a função do professor é ensinar, ou seja, transmitir os conteúdos que estão previstos pelo currículo. Apenas alguns referem funções que estejam relacionadas com a componente mais afetiva do professor em relação aos mesmos como a ajuda em diversas situações ou o castigo aplicado por mau comportamento. Também os alunos do 2.º CEB reforçaram esta ideia, com uma percentagem de certeza ainda maior, pois apenas alguns deles referem que a função do professor também é, de certa forma, educar os seus alunos.

Os alunos do 1.º CEB quando confrontados com a questão “Como gostavas que fosse o teu professor” tendem a nomear mais qualidades físicas e psicológicas do mesmo como “divertido,

simpático, responsável” bem como ações. Podemos concluir que tanto o aspeto físico como o psicológico do professor influencia para que os alunos simpatizem ou não pelo mesmo. Os alunos do 2.º CEB parecem dar mais importância aos aspetos físicos e psicológicos do professor, se bem que quando nomeiam, alguns dos aspetos psicológicos estão intimamente ligados ao comportamento do professor em sala de aula, como o facto de ser justo com os seus alunos. Ao contrário do que foi concluído na questão anterior, em ambos os ciclos, os alunos parecem dar grande ênfase aos aspetos mais relacionais e afetivos do professor e menos aos cognitivos.

Quando se trata da intervenção do professor nas discussões dos discentes, os alunos do 1.º CEB consideram que o professor tem o direito de intervir nessa mesma discussão quer seja porque estes estão a perturbar a aula, porque o professor tem meios de os ajudar ou ainda, porque é dever do professor educar os seus alunos. Caso o aluno registe mau comportamento os discentes consideram, em grande parte, que o professor o deve castigar ou colocar na rua, sendo que alguns referem que este deve apenas chamar à atenção ou corrigir qualquer comportamento menos correto.

Relativamente à intervenção do professor nas discussões, os alunos do 2.º CEB apresentam exatamente a mesma percentagem de concordância que os alunos do 1.º CEB, referindo motivos semelhantes, sendo dado uma maior ênfase ao facto de que sem a intervenção do mesmo, os alunos podem ferir-se fisicamente. Parece que o professor representa uma autoridade que tem não só o direito, mas também o dever, de intervir neste tipo de situações para as ajudar a resolver da melhor forma. Em caso de mau comportamento, as respostas em ambos os ciclos são também muito semelhantes.

Quando questionados sobre o que o professor deve ensinar, os alunos do 1.º CEB referem em grande maioria os conteúdos das disciplinas, o que sugere que o professor é visto como um transmissor de informação, sendo que toda a componente educacional, reflexiva e crítica do professor não transparece para os alunos destas idades. À semelhança dos alunos do 1.º CEB também a maioria dos do 2.º CEB consideram que a função do professor é lecionar conteúdos relacionados com as disciplinas, porém uma maior percentagem de discentes refere que este também deve ser responsável por ensinar valores e atitudes.

Relativamente aos conhecimentos que o professor deve ter, os alunos do 1.º CEB consideram que este deve ter conhecimentos sobretudo ao nível científico dos conteúdos a lecionar, apenas alguns referem que este também deve ter conhecimento sobre como se deve relacionar e educar os seus alunos. Por outro lado, os alunos do 2.º CEB dão tanta importância aos conhecimentos científicos do professor como aos seus conhecimentos ao nível educativo. Desta forma, destaca-se a sensibilidade dos alunos do 2.º CEB para o facto de a função do professor ser não só

ensinar, mas também educá-los e para isso, tem que possuir conhecimentos que o façam atuar nessas situações.

Acerca da ação do professor relativamente ao mau comportamento dos alunos, os alunos do 1.º CEB referem que estes devem ser punidos de forma a castiga-los ou coloca-los na rua. Também os alunos de 2.º CEB vão ao encontro desta ideia, porém salientam que antes de o professor castigar ou colocar na rua, deve primeiro chamar à atenção dos alunos que estão a ter comportamentos desviantes. Os alunos do 2.º CEB tendem, portanto, a ser mais complacentes do que os do 1.º CEB pois antes de sugerirem de imediato uma punição, consideram que o professor deve primeiro chamar à sua atenção de modo a retificarem o seu comportamento. Porém, em ambos os ciclos é reconhecida a autoridade do professor perante a indisciplina.

Na relação do professor com o seu aluno, em ambos os ciclos, quase a totalidade dos alunos afirma que deve haver uma boa relação entre ambos. Os alunos do 1.º CEB referem que para além de esta ser uma das funções do professor, a relação beneficia o próprio professor e pode até surgir em forma de recompensa aos olhos dos alunos. Os inquiridos do 2.º CEB afirmam que esta relação permite um melhor ambiente de aprendizagem. Ao que parece os alunos do 2.º CEB consideram que para que haja uma boa aprendizagem, o professor tem que se relacionar bem com os seus alunos, sendo por isso necessário que este desenvolva essa competência.

Quando questionados se o professor deve ter acesso a informação da sua vida pessoal, a maior parte dos alunos do 1.º CEB refere que o professor não deve ter conhecimento sobre assuntos da sua vida pessoal, por esta ser privada, e apenas uma pequena percentagem considera que o professor deve possuir esse conhecimento de forma a melhor poder ajudar os seus alunos. Por outro lado, a maior parte dos alunos do 2.º CEB aponta para uma resposta contrária aos do 1.º CEB, uma vez que concorda com o facto de o professor ter acesso a informações sobre a sua vida pessoal de modo a poder ajudá-los a realizarem uma aprendizagem mais eficaz. Na relação do professor com os pais, em ambos os ciclos, os alunos reconhecem a importância de esta ser harmoniosa, sendo o principal fator apresentado por ambos, o facto de os pais e o professor terem que estar em constante comunicação.

Acerca da participação dos alunos na planificação das aulas, os alunos do 1.º CEB vêem esta medida como benéfica pois contribui para a sua própria motivação, ao contrário dos alunos do 2.º CEB, onde aproximadamente metade dos discentes responde que esta é a função do professor e por isso não devem participar neste processo. A outra metade dos alunos afirma que devem ter uma participação ativa pois para além de os motivar é uma maneira de os recompensar pelas atitudes corretas que tiveram.

Quando confrontados com a possibilidade de assumirem um papel ativo no processo de aprendizagem, os alunos do 1.ºCEB vêm com mais clareza esta possibilidade de o professor estar aberto às suas ideias e à sua participação na elaboração das tarefas, do que os alunos do 2.ºCEB. Assim, parece que os alunos do 1.ºCEB estão mais expostos a este tipo de professor construtivista do que os alunos do 2.ºCEB, o que se poderá dever ao facto de neste ciclo as disciplinas serem compartimentadas e cada professor utilizar o seu próprio método, sendo a maior parte deles de teor não construtivista. Na monodocência o professor tende a ter mais liberdade e mais tempo para exercer este tipo de pedagogia.

Quando confrontados com o conceito de professor inclusivo, os alunos do 1.º CEB demonstram uma posição tradicionalista pois a maioria considera que o professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma, não incluindo o professor no modelo inclusivo. Por outro lado, os alunos do 2.º CEB demonstram uma maior sensibilidade para apoiarem o professor inclusivo uma vez que a maioria concorda com a prática do ensino diferenciado, justificando que os alunos não têm todos as mesmas capacidades nem reagem aos mesmos estímulos.

Os desenhos dos alunos do 1.º CEB reforçam a ideia da imagem do professor tradicionalista, que se encontra quase sempre ao pé do quadro e não ao pé dos seus alunos ou noutra ponta da sala. Assim, parece que os alunos vêm o seu professor como uma figura distante. Esta situação é visível não só nas respostas aos questionários, mas também nas representações dos alunos. Na análise documental também foi possível reforçar a ideia de que o aspeto físico do professor é de facto importante para os discentes, uma vez que estes têm um ideal de professor bem definido que pode representar o seu professor atual ou um professor imaginário. Porém, estes alunos têm a capacidade de representar o professor fora da escola, o que pode demonstrar que o docente não é uma figura fixa na sala de aula, mas que também se relaciona com o mundo exterior e com eles.

Relativamente aos alunos do 2.º CEB todos eles apresentam desenhos muito semelhantes e tradicionalistas, em alguns desses desenhos os alunos nem aparecem, sendo o professor representado sozinho na sala de aula. Pode significar que estes ainda sentem um maior afastamento em relação ao docente, por ser difícil manter uma relação de proximidade com o variado leque de professores que dispõem. Para além disso, também estes representam as características físicas do professor, mostrando que as consideram importantes para o caracterizar.

5. Conclusões

Este capítulo encontra-se subdividido em quatro pontos essenciais. No primeiro ponto, apresenta-se um resumo do estudo, onde é realizada uma síntese da investigação realizada. Na segunda parte do capítulo são apresentadas as principais conclusões deste estudo retiradas da análise e discussão dos dados. No terceiro subcapítulo são salientadas as principais limitações e recomendações do estudo. Por fim, é realizada uma reflexão final alusiva a toda a investigação.

5.1 Resumo do Estudo

O estudo realizado surgiu de um enorme desejo de envolver mais os alunos no processo da sua própria aprendizagem e de averiguar as suas ideias e conceções sobre aquilo que os rodeia. Uma vez que o professor é o principal responsável e orientador das aprendizagens dos alunos, considerei fundamental indagar sobre quais as representações dos alunos acerca do papel do mesmo, pois a maneira como os discentes olham para o seu professor e o definem pode condicionar o tipo de aprendizagem que irão realizar. Assim sendo, através da implementação de um inquérito por questionário e da análise documental de desenhos realizados pelos alunos, procurei perceber quais as conceções dos alunos do 1.º e 2.º CEB sobre o papel do professor, bem como se estas se alternavam consoante o nível de escolaridade.

Os questionários permitiram encontrar resposta a estas questões através da implementação de perguntas sobre situações ou características do professor. Os desenhos dos complementam a informação extraída dos questionários e conduzem para conclusões mais eficazes e assertivas. De um modo geral, os alunos de ambos os ciclos referem que o principal papel do professor é transmitir conhecimentos.

5.2 Principais Conclusões

São apresentadas algumas das principais conclusões obtidas através da análise dos dados que estão presentes no capítulo 4 deste estudo. Assim, procura-se dar uma resposta breve às questões de investigação anteriormente colocadas, no início deste estudo.

5.3.1. Que ideias têm os alunos do 1.º CEB sobre o papel do professor?

Após a análise e tratamento dos dados recolhidos, é possível compreender quais são as principais ideias dos alunos do 1.º CEB sobre o papel do professor. Assim, a missão do professor é ensinar os seus alunos sobre todos os conteúdos programáticos respetivos ao seu ano letivo. Para além disso, o professor deve ser um ser possuidor de conhecimentos científicos sobre todos os conteúdos que leciona. Os alunos também consideram que o professor deve estar dotado de qualidades como a exigência, bondade, simpatia, responsabilidade, entre outras. O

professor deve também ter cuidado com a sua aparência, pois a beleza é referida várias vezes como umas das suas características essenciais.

Se o professor estiver a assistir a alguma das discussões dos seus alunos, deve ter uma atitude interventiva pois estas situações poderão estar a prejudicar o ritmo de aprendizagem dos alunos na sala de aula. O professor também é autoritário e deve ser o responsável por oferecer respostas ao mau comportamento dos alunos, sendo a mais indicada castigar ou colocar o aluno na rua. Este deve também ser dotado de qualidades que o permitam ter uma boa relação com os seus alunos, pois só desta forma haverá um bom ambiente de aprendizagem. O docente não deve ter conhecimento sobre a vida pessoal dos alunos, pois só a eles lhes diz respeito, porém, este deve ter uma boa relação com os encarregados de educação dos mesmos, de modo a que haja uma boa comunicação entre ambos.

Segundo as conceções dos alunos, o professor deve também ser cuidadoso na forma como prepara e planeia as tarefas em sala de aula de modo a que possa permitir a participação dos alunos na preparação e antecipação das mesmas. Por fim, é importante ainda referir que este não deve tomar uma atitude inclusiva no que toca ao ensino diferenciado pois todos os alunos são iguais e por isso devem aprender da mesma forma.

5.3.2. Que ideias têm os alunos do 2.º CEB sobre o papel do professor?

Os alunos do 2.º CEB consideram que ser professor é uma função que sobretudo implica ensinar os conteúdos das disciplinas aos seus alunos. Para isso, o professor deve ter um grande domínio científico sobre todos os conteúdos a lecionar durante o ano letivo e também sobre aqueles que irão ser lecionados posteriormente a esse. Para além de conhecimentos científicos o professor também deve ser possuidor de conhecimentos éticos para que possa exercer a função de educador.

Neste seguimento, durante as discussões dos alunos o professor é responsável por intervir pois é a pessoa mais habilitada a resolver o problema e a ajudar na confraternização entre eles. Perante um mau comportamento dos alunos o professor deve saber gerir a forma como soluciona o problema, pois este deve em primeiro lugar chamar à atenção do aluno, de modo a dar mais uma oportunidade e só depois castigá-lo ou colocá-lo na rua. É também essencial que o professor saiba relacionar-se com os seus alunos porque isto trará benefício para a aprendizagem dos mesmos. É crucial que o docente tenha conhecimentos sobre a vida pessoal dos seus alunos porque para além de lhe permitir conhecer melhor os seus discentes, poderá ajuda-los em diversas situações que possam ocorrer. Para isso, o professor deve ter a capacidade de se relacionar bem com os encarregados de educação para que possam comunicar e trocar informações.

O docente não deve permitir a participação dos alunos na planificação das tarefas pois essa é uma função sua, e por isso não deve ser partilhada com os seus alunos. No entanto deve ser possuidor de ferramentas que possuam a prática de um ensino diferenciado pois os alunos têm ritmos de aprendizagem diferentes que devem ser respeitados.

Por fim, as características psicológicas atribuídas ao professor são essencialmente ser sério, brincalhão, amigo, respeitador, conselheiro, responsável, paciente, simpático, trabalhador, entre outras, são fundamentais para o exercer da sua profissão.

5.3.3. Que aspetos comuns/diferentes existem entre as ideias dos alunos do 1.º e 2.º CEB sobre papel do professor?

Tanto os alunos do 1.º como os do 2.º CEB, consideram, na sua maioria que o papel do professor é ensinar. Em ambos os ciclos, os alunos referem-se ao professor como um profissional encarregado de transmitir conhecimentos e não tanto como um educador, responsável também pela transmissão de valores. Porém, os alunos do 1.º CEB apontam para uma menor valorização da transmissão de atitudes e valores por parte do professor, enquanto que os alunos do 2.º CEB parecem já ter mais em consideração a necessidade da prática de um ensino ético.

Em ambos os ciclos, a maior parte dos alunos reconhece que o professor tem o dever intervir nas suas discussões. Relativamente à ação do professor perante a indisciplina, as conceções dos alunos do 2.º CEB são muito semelhantes às dos alunos do 1.º CEB uma vez que ambos consideram que o professor deve tomar uma atitude, nomeadamente, colocar o aluno na rua.

Claramente existe um ponto de discórdia entre os alunos do 1.º e do 2.º CEB relativamente ao professor ter acesso a informações da vida pessoal do seu aluno. Enquanto a maioria dos alunos do 1.º CEB afirma que o professor não deve ter acesso a alguma informação da sua vida pessoal, os alunos do 2.º CEB, na sua maioria, consideram que faz parte da função do professor obter esta informação.

Em ambos os ciclos os alunos consideram que devem ter uma boa relação com o professor. Os alunos do 2.º CEB, em relação aos do 1.º CEB, demonstram ter uma maior perceção de que a sua relação com o professor influencia a sua aprendizagem, pois estes consideram que se a sua relação não for positiva, a aprendizagem pode não ser realizada com sucesso. Por sua vez, os alunos do 1.º CEB não consideram, de uma forma clara, que a sua relação com o professor influencie a aprendizagem. No entanto, para ambos os ciclos, a boa relação entre os pais e o seu professor é fundamental, sobretudo para que haja uma comunicação constante entre ambos.

A maior parte dos alunos do 2.º CEB considera que deve ter uma participação ativa no planeamento de tarefas. Também os alunos do 1.º CEB salientam esta ideia, porém com uma percentagem maior de respostas, parecendo que estes têm mais presente esta necessidade de o aluno também planear as tarefas que vão ser desenvolvidas.

Podemos inferir que a maior parte dos alunos do 2.º CEB tem, ao contrário dos do 1.º CEB, mesmo que inconscientemente, interiorizadas algumas das ideias da escola inclusiva, uma vez que na maioritariamente consideram que deve existir a prática de um ensino diferenciado. Por sua vez, os alunos do 1.º CEB afirmam, na maioria, que os alunos são todos iguais por isso não devem existir diferenças no modo de ensinar.

5.3 Limitações e Recomendações do Estudo

Durante a investigação, houve algumas limitações do estudo, sobretudo ao nível da recolha dos dados junto dos alunos. Uma vez que este estudo teve como objetivo perceber as ideias dos alunos acerca do papel do professor, este não era um objetivo que estivesse intimamente relacionado com os conteúdos programáticos que as professoras cooperantes desejavam que fossem abordados por mim, pelo que teria que retirar tempo de aula para que os alunos respondessem ao questionário e realizassem os desenhos. No 1.º CEB foi possível, durante um período da tarde realizar a recolha dos dados, e uma vez que não queria influenciar as respostas dos alunos, limitei-me a ler o questionário com os mesmos e ia-os auxiliando na medida em que não compreendiam alguma questão.

Porém, com os alunos do 2.º CEB foi impossível realizar esta prática, pelo que apenas tive tempo para ler o questionário em sala de aula e depois os alunos levaram-no para casa. Assim, as respostas dos docentes poderão ter sofrido alguma influência, caso tenham realizado o questionário com algum adulto ou colega e pode ser também que algum aluno tenha tido dúvidas sobre o significado das questões e não tenha podido pedir auxílio.

Outra limitação que encontrei ao realizar este estudo foi ainda a falta de bibliografia relativa a esta temática. Como existem poucos estudos sobre este assunto, foi difícil para mim proceder à elaboração do inquérito por questionário, guiando-me pelos assuntos que queria abordar e por um questionário já realizado por mim num trabalho investigativo. O facto de querer investigar sobre um assunto pouco explorado revelou-se difícil, sobretudo na insegurança da análise dos dados, pois esta para além de poder ser muito subjetiva não podia ser comparável a nenhuma realizada anteriormente por algum investigador.

Apesar destas limitações penso que é fundamental recomendar a realização de estudos desta natureza, em que o aluno seja o foco principal do estudo e não o professor, pois se trabalhamos

em função do aluno e não de nós próprios, deve ser nossa preocupação estudar as suas ideias e conhecimentos. Recomendaria também não só um aprofundamento deste estudo com alunos de diversos níveis de escolaridade, mas também um cruzamento entre as ideias dos alunos sobre o papel do professor com o do seu próprio docente. Desta forma, aproximaríamos mais concepções de ambas as realidades e permitiríamos que os professores pudessem ser mais reflexivos e críticos na sua atuação. Seguindo esta linha, seria também interessante investigar quais as ideias dos pais sobre a prática do professor nessa mesma turma e cruzar todos os dados.

5.4 Reflexão Final

Esta investigação revelou ter um impacto colossal na minha forma de ver alunos e na postura em sala de aula. Quando ouvimos dizer que o professor é um modelo para os seus alunos não pensamos realmente na veracidade e severidade desta afirmação. Todos os pequenos gestos contam para que a criança realize ou não aprendizagens. Até mesmo a imagem do professor pode ser fundamental para que o aluno se sinta predisposto a aprender.

Este trabalho de investigação ensinou-me também que muitas vezes existe um fosso de incompreensões entre o professor e seu aluno, sobretudo porque os conceitos, os gestos e a linguagem não simbolizam o mesmo para ambos. Ou seja, o professor pode estar a querer passar uma ideia e o aluno não a compreende ou percebe totalmente o oposto. Esta situação só se pode alterar conhecendo os nossos alunos e sabendo aquilo que eles veem em nós e nas nossas ações.

A maior parte dos alunos, sobretudo os do 1.º CEB, em algumas das respostas demonstra ter uma visão mais tradicionalista sobre o que é ser professor, o que me faz refletir sobre a imagem que estas crianças têm acerca do seu próprio professor. Tendo em conta que as concepções dos alunos são baseadas em experiências das suas interações com o mesmo, pode inferir-se que os professores destes alunos podem ter por vezes atitudes mais tradicionalistas. Por outro lado, os alunos do 2.º CEB revelaram já ter presentes conceitos de escola inclusiva, possivelmente transmitidas pelo professor, o que me faz pensar que já estão mais despertos para este tipo de situações de diferenciação que possam ocorrer na sala de aula.

Isto leva-nos a refletir sobre o tipo de professor que se deseja ser e que atitudes são necessárias tomar para que os alunos realizem aprendizagens significativas, tendo consciência que estas afetam o modo como os nossos alunos veem o mundo.

Martins (s.d., p.1) afirma que “Há muito tempo que a escola se concentra em ensinar aos alunos as competências básicas da matemática, da escrita e da leitura. Agora, estas aprendizagens básicas já não são suficientes”. Assim, é nosso dever destruir a forte barreira que se encontra entre a escola e as experiências de vida de cada aluno.

Conclusão

Seria de todo impossível resumir apenas por palavras todas as experiências vividas durante o mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Mais do que um diploma universitário, este curso deu-me a possibilidade de crescer não só a nível pessoal como profissional. Todas as horas passadas com os professores, alunos e colegas contribuíram para que me tornasse a pessoa que sou hoje, muito diferente daquela que iniciou este mestrado.

A Prática Pedagógica desenvolveu em mim não só capacidades para ser uma professora crítica e reflexiva, até mesmo no momento da atuação, como também me deu ferramentas para me tornar numa profissional competente focada no desejo dos meus alunos, desinstalando-me muitas vezes da minha comodidade não só a nível cognitivo, mas também físico. O facto de ter encontrado tantas adversidades e de me ter deparado com o fracasso tantas vezes durante este percurso fez de mim uma pessoa mais forte, frontal e com maior capacidade de abraçar as minhas fragilidades, reconhecendo-as e diminuindo-as ao longo do tempo. A relação com os meus alunos fez-me acreditar que esta é a profissão certa para mim e a felicidade que sentia ao vê-los realizar as aprendizagens confirmava essa vocação.

Este mestrado ensinou-me que nada é estanque, tudo muda, tudo se transforma. O que é certo hoje poderá não ser amanhã e cabe ao professor realizar uma autoformação e busca de conhecimento constante para que falhe cada vez menos. “Falhar, falhar mais, falhar melhor” é o lema de um grande dramaturgo, Beckett (1989, p.80), com o qual me identifico não só na minha vida pessoal e artística como também profissional.

O projeto de investigação deu-me um prazer imenso de realizar pois para além de ser uma temática que sempre me chamou muito à atenção, todo o processo revelou ser muito interessante, especialmente aquando da análise das respostas dos alunos. Compreendi que muitas vezes o professor e o aluno falam sobre a mesma coisa utilizando linguagens diferentes e por esse motivo a aprendizagem pode perder-se. Como professora tenho uma grande responsabilidade em servir de modelo para os meus alunos, pois inevitavelmente a minha atitude e postura influenciará toda a sua aprendizagem.

Porém, todas as aprendizagens que realizei, todas as conversas que tive com professores e alunos, todas as frequências para as quais estudei, todos os momentos de desespero e de luta, todos os momentos de glória e sucesso e todas as experiências que resultaram na pessoa que hoje sou, me indicam que a principal função do professor é tentar fazer alguém feliz.

Referências Bibliográficas

- Acosta, J. L., & Leiria, I. (1997). O papel dos conhecimentos prévios na aquisição de uma língua materna. In *Polifonia* (pp. 57-80). Lisboa: Edições Colibri.
- Agrupamento Nery Capucho. (2011). *Projeto Educativo*. Marinha Grande: Agrupamento Nery Capucho.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alison, C., & Mossa, P. (2011). *Listening to young children - The mosaic approach*. London: NCB.
- Aniscow, M., & Ferreira, W. (2003). Perspetivas sobre inclusão: da Educação à sociedade. Em D. Rodrigues, *Compreendendo a Educação inclusiva: Algumas reflexões sobre experiências internacionais* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo (4ª edição)*. Lisboa: Edições 70.
- Becker, F. (5 de Julho de 2012 de 2009). *O que é o Construtivismo*. Obtido de Desenvolvimento e Aprendizagem sob o Enfoque da Psicologia II: http://livrosdamara.pbworks.com/f/oquee_construtivismo.pdf, a 2 de julho de 2012
- Beckett, S. (1989). *Nohow On: Company, IllSeen IllSaid, WorstwardHo*. Londres: John Calder.
- Berti, N. M., & Carvalho, M. A. (s.d.). *Erro e estratégias do aluno na matemática: Contribuições para o processo avaliativo*. Obtido em 13 de julho de 2016, de http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_nivia_martins_berti.pdf
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução À teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brodie, T. (1964). Attitude Toward School and Academic Achievement. In *Personal Guidance Journal* (pp. 337-338).
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Clube do Livro.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Casal, J. A. (2013). *Construtivismo tecnológico para promoção de motivação e autonomia de aprendizagem*. Minho: Universidade do Minho.
- Collins, M. (1992). *Crianças ordinárias, professores extraordinários*. Norfolk: Hampton Roads Pub.
- Correia, M., Correia, S., Santos, M. F., & Lourenço, A. (2010). A enfermeira no Desenho da Crianças. *Revista Referência*, pp. 83-92.
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática, 2ª Edição*. Coimbra: Almedina.
- Cunha, C. F. (2012). *A pedagogia da autonomia num contexto de diferenciação pedagógica*. Minho: Universidade do Minho.
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação - o papel dos professores (2.ª Ed.)*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estela, M. T. (2014). *Investigar em Educação - IIª Série, Número 2*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Fabregat, C. H., & Fabregat, M. H. (1993). *Como preparar uma aula de História*. Madrid: Edições ASA.
- Fazenda, I. C. (Maio de 2009). *INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE na formação de professores*. Obtido em outubro de 2012, de FACEC FACULDADE CENTRAL DE CRISTALINA: <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/docenciaepesquisaemadministracao/article/viewFile/9/23>
- Figueiredo, C. S. (2013). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica - O projeto: "Outras culturas do Mundo na nossa Escola"*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Figueiredo, O. (2004). *Didática do Português Língua Materna*. Santa Iria de Azóia : Asa Edições.

- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, vol. XVI, pp. pp. 5 -20.
- Freixo, M. (2010). *Metodologia Científica* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Freud, S. (1905). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Ed. Standar Brasileira. Volume VII. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1933). *Novas Conferências Introdutórias Sobre a Psicanálise, Edição Standar Brasileira, Vol, XXII*. Rio de Janeiro: Imago.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Gil, A. (1996). *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. S. Paulo: Atlas.
- Gilly, M. (1989). *Les représentations sociales dans le champ éducatif*. Paris: D. Jodelet.
- Graça, M., & Valadares, J. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Plátano - Edições Técnicas.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Iturra, R. (1996). *O saber das crianças*. Setúbal: Cadernos ICE - Instituto das Comunidades Educativas.
- Japiassú, H. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.
- King, A. J. (1986). *The adolescent experience*. Ontario: The Research Committee of the Ontario Secondary School Teacher's Federation.
- Kipling, R. (2005). *Rewards And Fairies*. United kingdom: Dodo Press.
- Lopes, E. C. (2003). *Motivação e Educação*. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes.
- Maya, M. J. (2000). *A autoridade do professor - O que pensam alunos, pais e educadores*. Lisboa: Texto editora.

- Martins, C. (s.d.). Obtido em 19 de março de 2014, de Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos: <https://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>
- Matos, & Serrazinha. (1996). *Didática da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mollo, S. (1978). *Os mudos falam aos surdos*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Mollo-Bouvier, S. (1985). *La sélection implicite à l'école*. Paris: Presses Universitaires de France.
- McNeish, D. (1999). Promoting participation for children and young people: Some key questions for health and social welfare organisations. In *Journal of Social Work Practice. Advancement of Psychodynamics and Psychotherapy in Social Work*.
- MEDEL, C. R. (25 de junho de 2009). Motivação na Aprendizagem. *Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*, pp. 1-2.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do professor: representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Morais, N. (2005). *Percepções do ensino pelos alunos : proposta de instrumento de avaliação para o ensino superior*. Minho: Universidade do Minho.
- Neves, C. E. (2012). *Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão*. São Francisco, Califórnia: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Oliveira, H., Menezes, L., & Canavarro, A. P. (2013). *Conceptualizando o ensino exploratório da Matemática: Contributos da prática de uma professora do 3.º ciclo para a elaboração de um quadro de referência*. Lisboa: Quadrante, XXII (n.º2).
- Oliveira, I., & Serrazinha, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 29-42.
- Oliveira, I., & Serrazinha, L. (2001). O professor como investigador: Leitura crítica de investigações em educação matemática. *Conferência apresentada no XII Seminário de Investigação em Educação Matemática*, (pp. 29-55). Vila Real.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. M. (Setembro de 2009). *Os papéis das educadoras: Perspetivas das crianças*. Obtido em 12 de 06 de 2013, de <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/11/Artigo-01-13.2.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira, L. (Jan- 1999). A autonomia dos alunos na aprendizagem da língua estrangeira. *Revista de educação & comunicação - ESECS*, 61 - 73.
- Oliveira, Z. F., & Alencar, E. L. (2007 de Dezembro 2007). Criatividade na formação e atuação do professor do curso de Letras. *Psicologia Educacional*. Psicol. esc. educ. v.11 n.2 Campinas. Obtido de Psicologia Escolar e Educacional.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Palma, C., & Leite, L. (2006). *Formulação de questões, educação em ciências e aprendizagem baseada na resolução de problemas : um estudo com alunos portugueses do 8.º ano de escolaridade*. Minho: Universidade do Minho.
- Papaplia, D. E., & Olds, S. W. (1998). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, M. (1992). *Didática das Ciências da natureza*. Lisboa : Universidade Aberta.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child* . New York: Harcourt Brace.
- Piaget, J. (2009). *Desenvolvimento e Aprendizagem*. Obtido em 28 de 08 de 2016, de Desenvolvimento e aprendizagem sob o foco da Psicologia II: http://maratavarepsictics.pbworks.com/w/file/attach/74464622/desenvolvimento_aprendizagem.pdf
- Pinazza, M. A., & Kishimoto, T. M. (2008). Prefácio. Em J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 7-10). Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. (2005). Gestão Curricular em Matemática . In G. (Ed.), *O professor e o Desenvolvimento Curricular* (pp. 11-34). Lisboa: APM.
- Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra editora.
- Proença, M. C. (s.d.). *Didática da História - Textos complementares*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Programa Educativo Individual do aluno com NEE. (2014). Marinha Grande: Agrupamento de escolas da Marinha Grande.
- Rabello, E., & Passos, J. S. (s.d.). *Vygostky e o desenvolvimento humano*. Obtido em 7 de Abril de 2016

- Ramos, J. P. (2006). *Escrita, construção e expressão do conhecimento*. Minho: Universidade do Minho.
- Resendes, L. G., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, I. S., Alemida, L. S., & Gomes, C. (2006). Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem: do 1.º para o 2.º Ciclo. *Avaliações Pedagógicas*, pp. 127-133.
- Rico, A. (69-82). El maestro como artesano/prático y como intelectual. In *Os professores na História*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Rocha, M. I., Leão, C., Pinto, F. L., Pinto, H., Pimparel, M. D., Menino, H., . . . Rodrigues, M. (2008). *Geometria e Medida: Percursos de Aprendizagem*. Leiria: ESEC.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Ruivo, J. (2012). *O Desencanto dos Professores*. Lisboa: RJV Editores.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios Reflexivos, Estratégias de Formação e de Supervisão. Cadernos Didáticos, Sério Supervisão n.º1*. Aveiro: Unidade de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.
- Salvador, A. (1999). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto: Porto Editora.
- Santiago, R. A. (1996). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santiago, R. A. (1987). *Representações sociais da escola nos alunos em situação de insucesso escolar no ensino preparatório*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, M. d. (2011). *Aprendizagem Cooperativa em Matemática: Um estudo longitudinal com uma turma experimental do Novo Programa de Matemática do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade*. Algarve: Universidade do Algarve.
- Santos, S. C. (janeiro/março de 2001). Processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos "sete princípios para a boa prática da educação no ensino superior". *Caderno de Pesquisas em Administração*, v.8, n.º1, pp. 70-82.
- Seco, G. M. (2002). *A satisfação dos Professores - Teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições ASA.
- Semana, S., & Santos, L. (s.d.). *A avaliação e o raciocínio matemático*. Projeto AREA.

- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundation the new reform. *Harvard Educational Review* , pp. 1-22.
- Siervi, T. C. (2010). *O bom professor: uma análise da visão de alunos do Ensino Médio*. São Paulo: UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.
- Silva, C. M. (2013). *Perguntar, explorar e descobrir sobre o mundo físico na creche e no jardim de infância*. Minho: Universidade do Minho.
- Silva, M., Leite, L., & Pereira, A. (2013). A Resolução de Problemas socio-científicos: que competências evidenciam os alunos de 7º ano? *Encontro sobre Educação em Ciências através da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas* (pp. 186-199). Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Stein, M. K., Engle, R. A., Smith, M. S., & Hughes, E. K. (10 de junho de 2008). Obtido de Stein, M. K., Engle, R. A., Smith, M. S., & Hughes, E. K. (2008). *Orchestrating Productive Mathematical Discussions: Five Practices for Helping Teachers Move Beyond Show and Tell*. https://www.researchgate.net/publication/250890079_Orchestrating_Productive
- Vicente, C. S. (2013). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica: Ideias sobre os cientistas em alunos do 1.º ano do ensino básico*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Vygotsky, L. S. (1996). *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- Zarour, M., & Gilly, M. (1981). *Compétences attribués aux adultes par des élèves en fin de scolarité primaire*. *Bulletin de Psychologie*.

Anexo

Anexo 1 – Reflexões da Prática Pedagógica no 1.º CEB

Reflexão n.º 15 do 1.º Semestre na PPI

A presente reflexão é referente ao primeiro semestre de estágio do mestrado em ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico.

A experiência de assumir o papel de professora perante uma turma revelou ser algo difícil e muitas das vezes desmotivante para mim, porém considero que me mudou como pessoa e aluna.

De facto, não posso dizer estar certa de que esta é a profissão que quero seguir, muito pelo contrário, através desta experiência, compreendi que muitas vezes me sentia desmotivada para continuar este percurso e ainda me sinto.

A tarefa de ser professor é muito complexa e requer que estejamos sempre disponíveis para aprender cada vez mais e procurar o saber autonomamente.

Os professores têm de ser capazes de se adaptar a todo o tipo de situações, pois são cada vez mais e maiores os desafios que lhes são impostos. Segundo Ruivo (2012, p.89), os professores necessitam de ter cinco condições essenciais para que possam desenvolver o seu trabalho com eficácia.

Deste modo, é importante “conceder aos educadores autonomia de decisão quanto à elaboração de projetos curriculares, a partir de um trabalho sistemático de indagação, partilhado com os seus colegas.” (*ibidem*).

De facto, é necessário que os alunos desenvolvam a sua autonomia, porque só assim ficam preparados para a sua vida futura, em que terão de tomar decisões importantes. A autonomia do aluno, “hoje em dia, é reconhecida como um objetivo educacional importante.” (Oliveira, 1999, p.62).

O professor deve também “Prestar especial atenção à integração da diversidade dos alunos, num projeto de educação compreensiva que atenda às características individuais.” (Ruivo, 2012, p. 89). É fundamental que qualquer professor conheça bem os seus alunos e esteja recetivo à diversidade dentro da sala de aula. Não deve tratar todos os alunos por igual pois ao fazê-lo está a discriminá-los. É também necessário que o professor tenha presente o conceito de inclusão.

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. (Freire, 2008, p. 5).

Outra condição que Ruivo (2012, p. 89) refere é o facto de o professor ter que “Manter um alto nível de preocupação quanto ao desenvolvimento de uma cultura de avaliação no trabalho individual e do funcionamento organizacional das escolas.”

Para isso, o professor terá que ser flexível e acompanhar ao seu ritmo, a evolução dos tempos. Deve também ser recetivo às propostas de todos os elementos da comunidade educativa para que possa promover a inovação e a renovação (Ruivo, 2012, p.89). O que é ser professor?

Um professor tem que aprender o que ensina, o modo de ensinar e tudo (mesmo tudo) sobre os alunos que vão ser sujeitos à sua actividade profissional. Mas não se iludam: depois de tudo isso um professor nunca está formado. Tem que aprender sempre. Um professor carrega para toda a vida o fardo de ter que ser aluno de si próprio. De se cuidar, de estar sempre atento, ter os pés bem firmes no presente e os olhos bem focados no futuro. (*ibidem* p. 29).

Ao tentar desempenhar o papel de professora durante este semestre, dei por mim a tentar conciliar todas estas condições, sempre com a finalidade de tentar fazer o melhor pelos meus alunos, porém reconheço que ainda tenho muitas limitações que me impedem de dar o meu melhor.

Penso que relativamente à dimensão das atitudes, fui correta para com os meus alunos, com a minha colega e professoras pois tentei sempre aprender mais, ouvir as críticas e aceita-las. Muitas das vezes era difícil tirar partido da crítica uma vez que não conseguia fazer melhor e muitas das vezes que voltava a tentar voltava a falhar o que também me desmotivava muitas das vezes.

Tenho a consciência que na minha atuação cometi muitos erros, nomeadamente na escolha das estratégias para abordar determinados conteúdos pois muitas vezes não sabia a que recorrer para programar atividades e também onde procurar sugestões de atividades para praticar com os alunos.

A minha relação com os alunos foi-se desenvolvendo e ficando cada vez mais forte ao longo do tempo, tendo a função não só de ensinar mas também de educar. Posso mesmo dizer que essa relação foi um dos motivos que me dava força para continuar e não desistir pois um sorriso deles animava automaticamente o meu dia. Pude concluir também que não é fácil educar crianças no papel de professor pois muitos dos seus costumes vêm de casa e é difícil lutar contra isso e incentiva-los a alterar os seus comportamentos.

Apesar de todas as minhas dificuldades sempre me esforcei ao máximo para refletir continuamente sobre o que estava bem ou mal, o que precisava de modificar e a melhor maneira de o fazer. Relativamente às minhas reflexões, penso que sempre tentei refletir acerca das atividades que foram melhor ou pior conseguidas e o porquê de tal acontecer.

Sei que os aspetos principais que devo melhorar são nomeadamente um maior dinamismo e também uma maior pesquisa por atividades mais diversificadas a trabalhar os conteúdos junto dos alunos.

Concluindo, gostaria apenas de referir que ser professor requer uma lenta metamorfose de ideias, pensamentos, atitudes e ações que se desenvolve ao longo do tempo através de pesquisa e experiências adquiridas em sala de aula. Penso que este estágio alterou a minha maneira de ver o mundo e aceitar os outros tal como a minha personalidade e a minha receção às críticas.

Bibliografia

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, vol. XVI, pp. 5 -20.

Oliveira, L. (Jan- 1999). A autonomia dos alunos na aprendizagem da língua estrangeira. *Revista de educação & comunicação - ESECS*, 61 - 73.

Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. M. (Setembro de 2009). *Os papéis das educadoras: Perspetivas das crianças*. Obtido em 12 de 06 de 2013, de <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/11/Artigo-01-13.2.pdf>

Ruivo, J. (2012). *O Desencanto dos Professores*. Lisboa: RJV Editores.

Reflexão n.º 16 do 2.º Semestre na PPI

A presente reflexão é referente a todo o meu percurso durante este semestre como professora estagiária. Pretendo abordar aspetos relacionados com a planificação, atitudes, atuação e reflexão.

Relativamente à planificação, penso que houve uma grande evolução entre o semestre passado e este semestre. Em primeiro lugar, antes de planificar, o meu principal objetivo era pensar quais seriam as tarefas que permitiriam que os alunos atingissem determinados objetivos propostos pela professora cooperante. Para conseguir decidir quais as tarefas que iria utilizar passava pelo grande período de reflexão e investigação que me conduzia a uma constante reformulação da planificação.

As tarefas exploratórias, sobretudo a nível da matemática, foram indispensáveis em todas as minhas práticas, algo que não aconteceu no semestre passado. Foi muito bom ver como os alunos descobriam por si os conteúdos a trabalhar. É impossível negar todas as potencialidades destas tarefas que permitem aos alunos ter um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem possibilitando que estes realizem aprendizagens significativas. É certo que a aplicação destas tarefas requereu uma grande preparação das mesmas, quer a nível dos materiais, quer a nível da minha preparação para orientar a aula. Quando um professor realiza uma tarefa exploratória é possível que a aula tome um rumo diferente daquele que foi planeado e por isso, este tem que estar preparado para aquilo que surgir e tem que ter a capacidade de interpretar o ponto de vista dos alunos. Orientar estas tarefas foi algo que gostei bastante pois pude ver os alunos a realizarem aprendizagens e a chegarem aos objetivos sozinhos. Apesar de durante a licenciatura me terem referido constantemente que isto é possível, penso que só quando apliquei estas tarefas é que acreditei verdadeiramente e pude ver que é a melhor forma de os alunos aprenderem.

Ainda relativamente à planificação, outra preocupação que tive desde o início das minhas atuações foi conseguir interligar e relacionar todas as atividades com um só tema, realizando assim um “tema da semana”. Utilizando estratégias muito diversificadas como a apresentação em Prezi ou o desafio dos exploradores, permitiu não só motivar os alunos mas fazer com que eles entendam que as áreas do currículo se podem trabalhar em simultâneo. Penso que a criatividade e imaginação foram fatores essenciais nas minhas práticas que me permitiram melhorar muito a minha planificação quer a nível das tarefas, quer a nível de metodologias utilizadas.

Na verdade, outra componente que melhorei muito em relação ao semestre passado foi a avaliação dos alunos. “A avaliação é uma necessidade vital do ser humano porque lhe serve para orientar, de forma válida as decisões individuais e coletivas” (Valadares e Graça, 1998, p. 34 citado por Castilho, 2011 p.16). Todos os dias planificava uma tarefa de avaliação para uma das atividades. Isto permitiu-me ter mais um feedback das aprendizagens realizadas pelos alunos o que fez que pudesse refletir intensivamente sobre isso e pensar como poderia reformular a minha prática face às necessidades que os alunos estavam a ter. A análise das avaliações dos alunos foi muito interessante pois pude aperceber-me de muitas situações que a nível do modo de aprender, como das conceções, das dificuldades, daquilo que aprenderam e daquilo que revelaram ter mais dificuldade. Agora compreendo que a avaliação é algo essencial para o professor pois permite que este questione as suas práticas e as reformule consoante o efeito destas nos seus discentes.

Outro parâmetro sobre o qual vou refletir é acerca das atitudes que tive perante o meu papel como docente e como aluna de mestrado. Penso que a minha atitude também melhorou substancialmente durante este semestre, sobretudo ao nível da dinâmica em sala de aula. Relativamente à minha capacidade

de autocrítica e reflexão também foi algo que melhorei bastante sobretudo ao nível das reflexões escritas e orais. Durante a aula tentei ter uma posição muito reflexiva à medida que se processavam os acontecimentos, algo que me era muito difícil fazer no semestre passado. Por esta razão, quando tinha que realizar as reflexões orais, estava mais consciente dos meus erros e daquilo que tinha corrido bem ou que tinha corrido mal. Relativamente às reflexões escritas penso que procurei analisar mais as razões pelas quais as atividades correram melhor ou pior, procurando fundamentação que justificasse as minhas opiniões. Ser um professor reflexivo é fundamental e nunca devemos perder essa componente durante toda a nossa vida.

Sempre que me eram realizadas críticas tentei tirar partido delas e fazer com que melhorasse as minhas práticas cada vez mais. Nesta fase inicial é muito importante que sejamos criticadas pois muitas vezes estamos a proceder mal sem dar conta disso. Por isso, devemos estar sempre recetivas às críticas e tirar partido delas, progredindo assim na nossa carreira profissional.

O nível de empenho da minha parte neste semestre é muito superior ao que tive no semestre passado pois estava mais motivada e sabia que tinha competências para fazer muito melhor do que tinha feito. A motivação teve um papel importante nesta minha mudança o que me levou a empenhar muito mais nas minhas práticas e a melhora-las. A minha relação com os alunos também foi aumentando de semana para semana. No início das minhas práticas era muito difícil controlar o seu mau comportamento, porém, após recorrer a várias estratégias, nas últimas semanas, já conseguia controlar a turma de uma melhor maneira. Este processo foi composto sobretudo por uma intensa pesquisa, reflexão, utilização da criatividade e experimentação das técnicas utilizadas. Foi um percurso difícil pois não há soluções perfeitas e aquilo que pode resultar num dia pode já não resultar no outro o que faz com que tenhamos de refletir constantemente sobre o que fazer. No entanto, os resultados finais foram positivos e os alunos, no final do ano, já olhavam para mim como professora e não só como estagiária.

Relativamente à minha atuação, também aqui existiram muitos progressos. Ao visualizar os vídeos das minhas aulas no semestre passado e neste semestre, nota-se uma grande evolução sobretudo na dinâmica, na gestão dos diálogos e envolvimento dos alunos.

Antes da minha atuação preparava-me adequadamente, tanto a nível dos conteúdos como estratégias e tarefas, para que não me falhassem conhecimentos cognitivos aquando a exploração dos conteúdos com os alunos. Por este motivo, nunca tive nenhuma dificuldade ao nível científico durante a minha atuação e sempre me senti à vontade com qualquer umas das perguntas dos alunos, mesmo aquelas que poderiam causar alguma surpresa e desconforto.

Algo que revelou ser muito difícil nesta turma desde o início foi o envolvimento de todos os alunos nas tarefas, nos momentos de exploração ou de diálogo. Os alunos distraíam-se facilmente o que fazia quebrar muito o ritmo da aula, sobretudo aquando as explorações das conclusões dos alunos em relação a um dado problema. Tentei combater esta falha com diversas estratégias, chamando consecutivamente os alunos mais distraídos e tentando motiva-los apelando a experiências do seu quotidiano. Algumas das estratégias por mim utilizadas resultaram, sobretudo aquelas que permitiam aos alunos sentirem-se motivados para aprender. A comunicação em sala de aula melhorou substancialmente mas reconheço que ainda tinha um longo percurso a percorrer com esta turma para conseguir envolver todos os alunos ao mesmo tempo.

Antes da realização de cada atividade fazia o levantamento das ideias dos alunos para ter uma noção de onde poderia começar a abordar um determinado conteúdo. Durante a realização da atividade ia chamando a atenção dos alunos para aquilo que estava a ser trabalhado pois muitos deles estavam distraídos e nem se apercebiam do que estávamos a abordar. Por fim, pedia sempre a um aluno que fizesse o resumo daquilo que trabalhamos durante o dia ou nos dois dias de modo a que os discentes ficassem com a noção daquilo que trabalhamos. Este processo também me permitia ter um feedback das aprendizagens dos alunos pois através do diálogo com os mesmos compreendia o que tinha ficado ou não assimilado por determinados alunos.

A minha mobilidade em sala de aula revelou-se importante sobretudo com o objetivo de conseguir acompanhar os alunos em determinada tarefa. Também era importante para que o aluno sentisse que eu estava a acompanhar o seu trabalho, fazendo com que este não se distraísse pois tinha a noção de que eu estava a ver e a controlar. Quando o aluno sente a presença do professor, este tende a melhorar o seu rendimento e pude comprovar isso durante este semestre. A minha mobilidade também tinha como função impulsionar dinâmica à turma e a determinados alunos, sendo que poderia ver mais de perto o trabalho dos mesmos e por isso dar feedback.

Ainda gostaria de refletir acerca do parâmetro da reflexão e referir qual a importância que teve para mim durante este semestre. Embora já tenha abordado um pouco este tópico gostaria ainda de aprofundar e complementar com algumas ideias. De facto, a reflexão assumiu uma função muito importante ao longo do percluso deste ano. Esta surge muito naturalmente e muitas vezes nem nos apercebemos que estamos a refletir. A minha constante reflexão acerca das aprendizagens dos alunos, da avaliação, da planificação e da minha atuação possibilitaram com que progredisse cada vez quer em atitudes quer em conhecimento cognitivo e relacionamento com os alunos.

As reflexões escritas revelaram ferramentas essenciais na minha aprendizagem pois com a realização das mesmas podia clarificar melhor as minhas ideias, distanciar-me dos acontecimentos e analisá-los face à investigação existente. Esta prática permitiu-me tirar partido dos erros que cometia e transforma-los em algo que poderia reformular e saber que não poderia voltar a fazer.

Por fim, gostaria apenas de abordar a temática do professor inclusivo pois foi algo que tentei ser durante este estágio, através da implementação de algumas estratégias que possibilitassem o envolvimento dos alunos. Apesar de ter a consciência da existência da diferenciação pedagógica, nunca foi algo que tivesse implementado nas minhas práticas. “Não há não, duas folhas iguais em toda a criação ou nervura a menos, ou célula a mais, não há de certeza, duas folhas iguais.” (António Gedeão, 1958 citado por Batalha, 2012). De facto, não há indivíduos iguais, tal como não existem alunos com as mesmas características. Por este motivo, é impossível pensar numa turma como um todo homogéneo, que aprende da mesma forma e tem os mesmos interesses. Cada turma é uma turma diferente, constituída por sujeitos com experiências de vida muito distintas que têm diversas formas de ver o mundo e necessitam de diferentes estímulos para aprender. Por isso, é necessário trabalhar para a construção de uma escola inclusiva, onde são dadas oportunidades de todos os indivíduos aprenderem ao seu ritmo, segundo as suas preferências e personalidade.

Desta forma, o novo conceito de inclusão, assenta na crença de que todos os indivíduos têm os mesmos direitos, independentemente de serem ou não portadores de deficiência. Nesses direitos, estão contemplados o da educação e do ensino, que deve ser adaptado às suas necessidades. Ainda nesta altura, passa a ser cada vez mais posta em causa a exclusividade do diagnóstico médico e pedagógico, dando-se cada vez maior preponderância à educação como um instrumento que proporciona a mudança. (Batalha, 2012, p.18)

Através desta UC também aprendi que para que o professor tenha esta posição inclusiva constantemente, necessita de planificar, refletir e investigar. Estas três grandes componentes foram também muito debatidas e analisadas durante este semestre o que me possibilitaram a abertura de horizontes em relação à professora que quero ser. O professor deve ser um profissional em constante reflexão pois só assim pode ir reformulando as suas práticas, ajustando-as às necessidades dos alunos. Para que consiga realizar este ajuste, o professor tem que se evolver cada vez mais em pesquisas aprofundadas, de modo a desenvolver o seu conhecimento cognitivo, pedagógico e didático. Por outro lado, a planificação funde estas duas últimas componentes pois permite que o professor antecipe a sua prática, e tenha em conta os objetivos que pretende que os seus alunos atinjam.

Na verdade, um dos grandes ensinamentos desta UC foi que todos nós temos em mente o tipo de professores que queremos ser no futuro. Todos nós encontramos justificações plausíveis que nos fazem querer ser esses professores. Teremos muitos obstáculos que muitas vezes nos farão recuar e fazer com que queiramos desistir de ser este professor inclusivo. Porém, teremos sempre que nos recordar daquilo

que pretendemos alcançar, dos nossos alunos e da responsabilidade que temos sobre eles. Ser professor não é nem nunca será uma tarefa fácil mas escolhemos este caminho por alguma razão e nunca nos devemos esquecer dela, tendo a capacidade de encontrar “o Triunfo e a Derrota e tratar esses dois impostores do mesmo modo” (Kipling, poema *If*). Ou seja, apesar dos fracassos e das conquistas o professor nunca deve desistir apesar de todos os espinhos com que se possa confrontar na sua caminhada.

Por todos estes motivos, a minha avaliação final situa-se no 17/18 pois considero que passei por uma grande evolução a todos os níveis empenhando-me ao máximo durante esta Prática Pedagógica.

Bibliografia

Batalha, A. C. (2012). ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM - ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS A UTILIZAR PELOS PROFESSORES DO 3º CICLO DO CONCELHO DA NAZARÉ. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Castilho, A. M. (2011). Avaliação em Educação pré-escolar: dos fundamentos às práticas. Lisboa: Universidade de Lisboa - Instituto de Educação.

Reflexão n.º 9 do 1.º Semestre na PPI

A presente reflexão é referente aos dias 25, 26 e 27 de novembro, dias em que desempenhei o papel de aluna atuante, enquanto a Daniela Rodrigues ocupou o papel de aluna observadora.

Nesta reflexão pretendo referir os aspetos que alteraria na minha planificação e nas minhas atitudes em sala de aula. Além disso, quero mencionar as atividades em que os alunos revelaram mais ou menos dificuldades e o domínio/área de intervenção onde, eu própria, senti mais ou menos dificuldades.

Em relação à minha planificação, existem aspetos que após a minha atuação alteraria. Em primeiro lugar, a quantidade de atividades que programei para realizar com os alunos continua a ser excessiva. Mesmo após já ter reduzido bastante o número de atividades desde o princípio do ano, por já conhecer melhor a turma, continuo a ter alguma dificuldade em determinar o tempo que os alunos demoram a realizar determinadas tarefas, principalmente aquelas que nunca realizaram comigo anteriormente. Por exemplo, na segunda-feira de manhã programei que os alunos corrigissem os ditados dos colegas em vez de ser eu a corrigi-los, por forma a fomentar o desenvolvimento da sua consciência gráfica. Deste modo, e tal como refere o PNEP “o aluno tem a oportunidade de dirigir a sua atenção para a forma como se escrevem as palavras” (Batista, Viana & Barbeiro, 2011, p.97).

Porém, não houve tempo para realizar essa tarefa. Considero deste modo, que terei que calcular melhor o tempo que os alunos demoram a realizar determinada atividade para que a minha planificação se adequa a este grupo de alunos. Sendo o ditado “frequentemente utilizado em tarefas de avaliação na competência gráfica” (*ibidem*) fiquei um pouco apreensiva com a correção de alguns dos ditados, pois os alunos escreveram erradamente várias palavras que já tinham sido exploradas anteriormente e que já deveriam fazer parte do seu vocabulário. Penso que teremos que promover mais momentos onde os alunos possam trabalhar a sua grafia. Podemos, por exemplo, utilizar a *cópia* para que o aluno “focalize a atenção na maneira como a palavra se escreve” (*ibidem*, p. 94).

Uma das atividades em que os alunos sentiram mais dificuldade foi na realização do texto “O meu Natal”. Este terá sido o domínio onde eu também tive mais dificuldades. Tinha planificado que os alunos construíssem o seu próprio texto através de algumas questões orientadoras (figura 1) e também a partir de palavras exploradas anteriormente. Essas palavras seriam sugeridas pelos alunos ao realizarem a área vocabular da palavra “Natal” como se encontra ilustrado na figura 2.

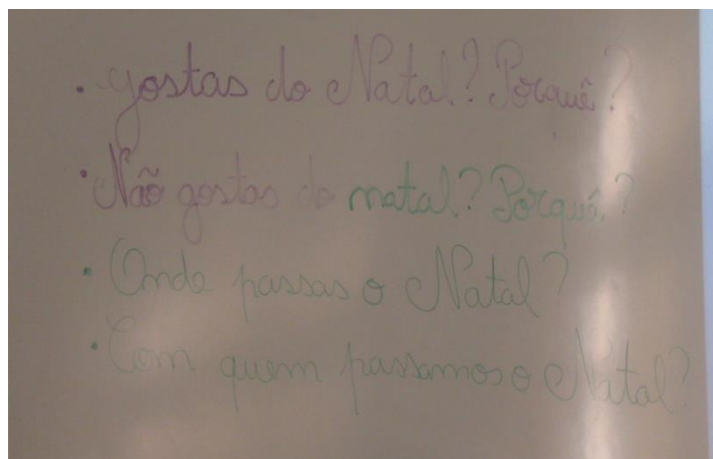


Figura 1 – Questões orientadoras.

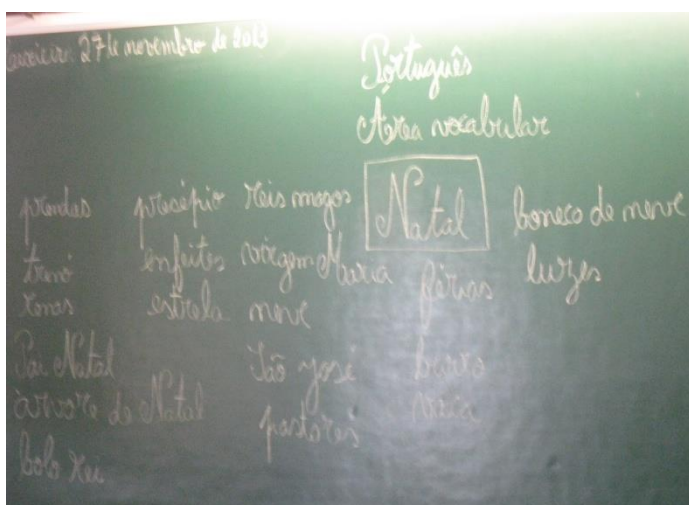


Figura 2 – Área vocabular da palavra “Natal” realizada em turma

Os alunos, porém, demonstraram grandes dificuldades ao construir o texto e penso que isto se deveu a erros cometidos durante a minha atuação, erros que os levaram a ficar confusos com a tarefa.

Um dos meus primeiros erros foi fazer a demonstração de um modelo de texto aos alunos. O meu objetivo era servir-me desta demonstração como atividade de planificação de texto, relativamente à ativação dos conteúdos. Pretendia que através deste modelo, os alunos pudessem relembrar a estrutura do texto, tal como refere o PNEP relativamente à planificação e ativação do conteúdo: “memória no que leu num determinado texto, comparar, para um texto expositivo, (...) o conteúdo ativado a partir de memória com que o texto ou textos estudados apresentam” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.20).

Porém, fui alertada para o facto de não estar a ir ao encontro da perspectiva cognitivista (apresentando a definição), o que fez com que os alunos ficassem demasiado “agarrados” àquele modelo de texto, tendo tendência a copiar as frases que lá estavam. “São as opções dos professores que encorajam os alunos a pensar, a questionar, a resolver os problemas e a discutir as suas ideias, estratégias e soluções” (NCTM, 2007, p.19).

Outro erro que cometi foi o facto de alertar os alunos para a estrutura do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão. A minha intenção era mais uma vez a de planificar com os alunos o texto que eles iriam de seguida redigir. Porém, desta vez, com o motivo de realizar uma organização do conteúdo, “realizar o plano guia de um texto segundo o tratamento que será seguido, desde a introdução até à conclusão” (ibidem). Após refletir com a professora cooperante, esta alertou-me para o facto de essa abordagem de conceitos ser prematura, uma vez que os alunos ainda não têm competências textuais

suficientes para compreender esses conceitos. Os alunos terão ainda que explorar e produzir muitos textos para que desta maneira, se vão apercebendo das partes que o constituem.

O maior erro cometido foi pensar que os alunos conseguiam realizar um texto individual. Porém o PNEP refere:

A complexidade do processo da escrita resulta da diversidade de competências, atividades e domínios de decisão que neles estão presentes. Durante o processo, o aluno é chamado a tomar decisões sobre o conteúdo que deverá incluir no seu texto e sobre a linguagem que deverá utilizar para o expressar. (*ibidem*, p. 10)

Uma vez que os alunos não possuem estas competências, tornou-se difícil realizar a atividade. Mesmo assim, considerei importante o tempo em que os alunos tentaram criar o seu próprio texto pois pude observar algumas melhorias a nível da construção de frases e organização de ideias de alguns discentes. Outros porém, não mostraram qualquer tipo de evolução o que me faz pensar que é necessário aumentar os momentos de escrita individual nesta turma. A professora cooperante aconselhou-me a realizar escrita colaborativa, realizando o texto comum com a turma, uma vez que a minha estratégia não estava a resultar.

A interação que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto. (*ibidem*)

Iniciei essa tarefa com os alunos e pouco depois estava na hora do intervalo. Quando regressaram decidi continuar com a mesma tarefa pois pensei que não faria qualquer sentido interromper a criação de um texto quando este tinha apenas dois parágrafos. Pensei que os alunos ficariam confusos com tal interrupção e que se seguisse com o que estava planificado não haveria qualquer tipo de ligação entre uma atividade e a outra. No entanto, durante a realização do texto os alunos mostraram-se pouco atentos e empenhados e eu, na realidade, não estava segura do que estava a fazer, pois não me tinha preparado convenientemente para tal atividade e era a primeira vez que a estava a executar com os alunos.

Deveria ter continuado com a planificação, pois teria sido mais produtivo para os alunos e eles teriam adquirido mais conhecimentos. Durante o momento de reflexão após a aula, foi referido que deveria ter imprimido mais dinâmica durante a realização da tarefa, porém, uma vez que tinha que estar a escrever no quadro não me conseguia movimentar na sala de modo a estar mais próxima dos alunos. Enquanto os alunos passavam do quadro eu deslocava-me para ver o que estavam a escrever e para os alertar para os erros que estavam a cometer. Não sabia na altura como poderia ser mais dinâmica e continuo a ter algumas dificuldades em compreender como melhorar esse aspeto. A atividade em que os alunos demonstraram menos dificuldade foi a realização do pictograma. Para a abordagem deste conceito resolvi utilizar numa fase inicial a expressão plástica, pedindo aos alunos que desenhassem o presente que queriam receber no Natal e que depois o pintassem (figuras 3 e 4).



Figuras 3 e 4 – Desenhos dos alunos acerca do presente que querem receber no Natal.

Assim, foi realizada uma recolha de dados a partir dos desenhos realizados pelas crianças e em que a questão era “Quais as cores preferidas dos presentes dos alunos?”. Penso que o facto de utilizar a expressão plástica como introdução à matemática foi muito importante pois permitiu que estivesse presente a interdisciplinaridade. Segundo esta perspetiva as disciplinas dependem umas das outras, complementando-se entre si, o que possibilita a integração do conhecimento das diversas áreas, o que segundo Piaget se poderia definir como “o intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias ciências” (Medeiros, p. 4) . Pude também observar que os alunos estavam muito mais envolvidos uma vez que os dados que estavam a ser recolhidos diziam respeito aos trabalhos elaborados por eles. Foi realizada uma contagem em turma através de uma tabela (figura 5) onde todos os alunos participaram.

Seguidamente, os alunos construíram um pictograma de forma a organizar os dados na tabela. Os alunos foram ao quadro para que pudessem representar os dados no gráfico (figura 6).

Cor preferida	Contagem	total
verde		3
laranja		4
amarelo		1
roxo		3
de la laranja		0
de de rosa		4

Figura 5 – Tabela utilizada na recolha de dados.

Pude concluir que o facto de as crianças terem um papel ativo durante o processo de aprendizagem as motiva muito mais e faz com que as suas aprendizagens sejam significativas.



Figura 6 – Pictograma realizado pelos alunos.

Esta conclusão foi retirada devido ao facto de os alunos conseguirem responder corretamente às perguntas de interpretação do gráfico. Tal como é referido nos Princípios e Normas para a Matemática Escolar “o principal objetivo da recolha de dados é responder a questões em que a respostas não são imediatamente óbvias.” (NCTM, 2007, p.127).

Gostaria ainda de referir que não tenho visto muitos progressos na minha atuação, uma vez que as críticas que me foram feitas no início do ano se mantêm, por mais que eu trabalhe e me esforce para as alterar. Estou um pouco preocupada com esta situação pois leva-me a pensar que poderá ser algo que eu não consiga alterar.

Espero futuramente melhorar as minhas intervenções (e tudo farei para isso) de modo a que os alunos desenvolvam competências e aprendizagens.

Bibliografia

Batista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *Ensino da Escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação*. Lisboa: Editorial Presença.

Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar*. Alfragide: Academia do Livro.

Medeiros, R. C. (s.d.). *Multi, Inter ou transdisciplinar*. Obtido de slideshare: <http://www.slideshare.net/Ranlig/multi-inter-ou-transdisciplinaridade>

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Associação Portuguesa de Matemática.

Reflexão n.º 6 do 2.º Semestre na PPI

A presente reflexão é referente aos dias 5 e 6 de maio, dias em que desempenhei o papel de aluna atuante, enquanto a Daniela Rodrigues ocupou o papel de aluna observadora.

Nesta reflexão pretendo referir os aspetos que alteraria na minha planificação e nas minhas atitudes em sala de aula. Além disso, quero mencionar as atividades em que os alunos revelaram mais ou menos dificuldades e o domínio/área de intervenção onde, eu própria, senti mais ou menos dificuldades.

Relativamente à planificação, senti algumas dificuldades, sobretudo ao nível da atividade de matemática. Durante esta semana, a professora cooperante pediu-me que abordasse com os alunos as medidas de comprimento superiores ao metro. Tendo consciência da importância das tarefas exploratórias no ensino da matemática, procurei entre a bibliografia e vários autores, se haveria alguma tarefa que permitisse abordar este conteúdo.

(...) as actividades de investigação permitem o estabelecimento de ligações entre os mais diversos tópicos, dando uma perspectiva coerente e integrada da Matemática, completamente diferente da perspectiva compartimentada que os alunos tendem a manifestar. Tratam-se, portanto, de actividades que ajudam a criar uma imagem muito diferente – e mais verdadeira – desta ciência. (Segurado e Ponte citado por Oliveira, 1998, p. 124)

No entanto, deparei-me com algumas dificuldades pois não encontrei nenhuma tarefa na bibliografia que me permitisse abordar este conteúdo. Fiquei um pouco preocupada pois não me queria limitar a apresentar as medidas de comprimento aos alunos sem que estes tivessem realizado experiências prévias de exploração que lhes permitissem construir os seus próprios conhecimentos. O meu grande objetivo deste estágio tem sido levar para a sala de aula atividades que permitam explorar as concepções dos alunos, partindo dos seus interesses e conhecimentos prévios para uma representação mais formal e simbólica do conteúdo matemático.

O caminho entre a compreensão intuitiva, a capacidade de resolver situações informalmente mobilizando conhecimentos, e as representações simbólicas é um percurso não linear e que implica a vivência de experiências variadas, de modo a permitir um conjunto complexo de relações (...). (Monteiro & Pinto, 2005, p.96)

Uma vez que não tinha conseguido encontrar nenhuma tarefa, resolvi criar eu própria uma, que permitisse aos alunos trabalhar os conteúdos de forma a investigarem e a chegarem às suas próprias conclusões. Desta forma, o facto de criar uma atividade deu-me a possibilidade de a conectar com outras áreas do currículo que trabalhei durante esses dois dias, nomeadamente a área de Estudo do Meio. O meu principal

objetivo era que a atividade permitisse afastar o processo de ensino aprendizagem de um ensino expositivo em que o professor apenas transmite informação e os alunos se limitam a ouvir sem compreender.

O professor deve abandonar, tanto quanto possível, o método expositivo tradicional, em que o papel dos estudantes é quase cem por cento passivo, e procurar, pelo contrário, seguir o método activo, estabelecendo diálogo com os estudantes e estimulando a imaginação destes, de modo a conduzi-los, sempre que possível, à redescoberta (Sebastião & Silva, 1975-1977, p.11 citado por Dias, 2013, p.14)

Após criar a tarefa, pedi para à professora cooperante me dar a sua opinião pois não me sentia segura para implementar algo que foi feito por mim sem consultar a professora. Depois de ter a sua aprovação senti-me mais à vontade para explorar a tarefa com os alunos. Penso que o facto de arriscar e procurar novos caminhos, não me acomodando áquilo que é mais fácil e simples para mim, faz parte do papel de um mestrando e de um futuro professor. Aceitar os acontecimentos passivamente sem tomar uma atitude sobre eles nunca fez parte da minha conduta pessoal e espero que isto me ajude a tornar uma professora cada vez mais investigadora propondo-me sempre a novos e maiores objetivos. “Cumpra-nos estar dispostos a manter e prolongar o estado de dúvida, que é estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceita, nenhuma crença se afirma positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas” (Dewey, 1959, p.25 citado por Alarcão, 200, p.9).

Assim sendo, a tarefa de matemática revelou-se como aquela em que considerei que os alunos apresentaram menos dificuldades, pois parti das suas conceções, tentei explorá-las e, em conjunto, traduzi-las para uma linguagem mais formal. Na realidade, tenho que ressaltar o facto de o conteúdo de Estudo do Meio anteriormente abordado ter facilitado a aprendizagem dos alunos, pois este ajudou-os a ter uma maior consciencialização das maiores ou menores distâncias que iriam percorrer em cada uma (dependendo das maiores ou menores formas de relevo apresentadas na figura) e por conseguinte, a medida de comprimento que seria mais indicada. Fiquei satisfeita com o facto de os alunos estarem tão envolvidos na atividade pois foi como que uma recompensa pelo facto de não ter sido passiva em relação ao problema que me surgiu aquando a realização da planificação. Considero que isto revela uma evolução relativamente à minha postura entre esta Prática Pedagógica e a Prática Pedagógica anterior onde, muitas das vezes devido ao grande desinteresse que eu possuía, não me empenhava o suficiente durante a realização da planificação. De facto, pude refletir que ser um professor investigador é muito mais motivante e recompensador do que ser um professor passivo que se deixa levar pelo facilitismo.

Em vez de esperar por soluções vindas do exterior, estes profissionais têm vindo, cada vez mais, a investigar directamente esses problemas. Tal investigação, para além de poder ajudar ao seu esclarecimento e resolução, contribui, também, para o desenvolvimento profissional dos participantes (...). (Ponte e Serrazinha, 2003, p.3)

Em relação à atividade em que os alunos revelaram ter mais dificuldades, penso que foi durante a atividade de Estudo do Meio. Embora eu tenha utilizado a metodologia do exemplo e não exemplo, através das imagens da forma de relevo, o conteúdo abordado mostrou ser um pouco “abstrato” para os alunos. Para este conteúdo programático, penso que o ideal teria sido realizar uma saída de campo onde os alunos poderiam, por eles mesmos, observar as formas de relevo que existem perto de si. Relativamente à importância deste tipo de atividades, Bonito e Sousa (1997, p.2) referem:

(...) em nosso entender, absolutamente imprescindíveis para interpretar a natureza, apreciá-la, amá-la, respeitá-la e desfrutar as suas riquezas e maravilhas, de modo consciente, ordenado e saudável (...) Os alunos, no geral, apresentam-se bastante motivados, o que os faz estar positivamente expectantes em respeito à actividade.

Porém não foi possível realizar a saída de campo, pois a zona onde a escola está situada é pobre em relação à diversidade de formas de relevo e não havia forma de levar os alunos a outros locais da cidade. Penso que isto condicionou de imediato a aprendizagem dos alunos em relação a este conteúdo. Porém, tentei encontrar soluções que me permitissem contornar este problema, partindo das experiências dos

alunos e apelando à paisagem que já presenciaram. No entanto, alguns discentes estavam a ter dificuldades em cruzar os seus conhecimentos e experiências de vida com os conteúdos que estavam a ser abordados. Apesar do que já referi, a maior parte dos alunos conseguiu realizar essas associações pois eu ia sempre solicitando à turma que relembassem as formas de relevo que já conheciam e que identificassem em Leiria, ou próximo da cidade, as formas de que estávamos a falar. Deste modo, pude aproximar o conteúdo da vida quotidiana dos alunos e fazer com que para a maior parte deles a atividade permitisse a compreensão e a aprendizagem.

Porque as crianças e os adolescentes ainda não se habituaram ao mundo, eles estão muito mais ligados ao que se passa à sua volta do que os adultos. Esta situação cria grandes oportunidades de aprendizagem e/ou de reaprendizagem (...). É da nossa responsabilidade procurar tirar o maior partido desta oportunidade”. (Almeida, 2008, p.33)

Outro aspeto que gostaria de abordar relativamente a esta semana foi o efeito que teve nos alunos a nova estratégia que tentei implementar para o controlo do comportamento e sensibilização das competências sociais: o quadro de honra. Penso que a reflexão realizada na terça-feira ao final da manhã revelou que esta estratégia se mostrou adequada relativamente a esta turma. De facto, o comportamento da turma durante os dois dias em que atuei melhorou substancialmente e os alunos referiam-se com entusiasmo ao momento da entrega das medalhas, esperando alcançar alguma delas. Tal como se pode comprovar a partir da seguinte evidência:

Aluno: Professora eu não consigo fazer isto.

Professora estagiária: Consegues sim, tu és capaz, tens é que trabalhar e tentar resolver o problema.

Aluno: Sim professora vou tentar, também quero ganhar uma medalha.

Fiquei contente pelo facto de os alunos se sentirem motivados a trabalhar mais e não desistirem por terem em vista algo que querem alcançar. É importante consciencializarem-se de que se desejam atingir um determinado objetivo, têm que se esforçar para o conseguirem, trabalhando da forma mais autónoma possível. Para mim foi importante ver que os alunos conseguiram refletir acerca dos seus atos na terça-feira, pois um dos objetivos da implementação do quadro de honra de atitudes e valores era promover momentos para desenvolver a reflexão por parte dos mesmos. Alarcão (1996, p.10) defende que seja trabalhada uma dimensão reflexiva com os alunos “ (...) numa atitude de consciencialização dos seus objectivos e do seu percurso em relação com o objecto de estudo são importantes para desenvolver o pensamento reflexivo e a capacidade de progressiva autonomia na gestão da sua aprendizagem.”.

Por último, gostaria apenas de abordar um aspeto que me fez refletir bastante durante a minha semana de intervenção, diferenciação pedagógica.

Educar alguém é comprometermo-nos numa história entre pessoas, onde nada é jogado previamente, onde a singularidade das situações só pode levar à diferenciação dos métodos, onde temos que renunciar em definitivo à procura de soluções universais. (Fhipile, 1998, citado por Gomes, 2011, p.9)

Decerto que não é uma tarefa fácil pois todos os alunos têm características diferentes e por essa razão, o professor necessita de ter uma grande flexibilidade face à heterogeneidade da turma. O que me levou a refletir sobre este aspeto, foi o facto de um aluno ter grande dificuldade em desenhar porque é algo que não gosta de fazer e não o motiva de maneira nenhuma. Em atividades anteriores, o aluno não realizara a atividade e sente-se frustrado porque pensa que não consegue representar aquilo que imagina. Visto que a minha planificação previa a realização de duas atividades em que os alunos teriam que realizar um desenho (na recolha de dados para o meu projeto de investigação e na Expressão Plástica) pensei que este aluno iria ficar totalmente desmotivado e não iria querer realizar nenhuma das duas tarefas.

Sendo assim, interroguei-me até que ponto estaria a ser significativo forçar um aluno a realizar duas atividades contra a sua vontade. Será que isso não iria aumentar ainda mais o seu desprezo relativamente a esta área? Será que não era necessário pensar numa solução alternativa que permitisse a articulação da Expressão Plástica com outra área que interessasse mais ao aluno? Neste sentido, pensei em proporcionar ao aluno uma atividade diferente da dos seus colegas uma vez que este estaria mais interessado no seu trabalho e retiraria aprendizagens a partir deste. É importante que o professor conheça os seus alunos para que possa adaptar o currículo aos seus interesses e necessidades.

Muitas vezes, só o facto de o aluno perceber que o professor se importa com ele e com os seus sentimentos, é o impulso suficiente para que este trabalhe. Ao pedir ao aluno que realizasse uma poesia acerca da imagem que os seus colegas estavam a desenhar, este facto foi o suficiente para o aluno trabalhar com vontade, pois sentiu que o professor está atento àquilo que ele gosta. “Se o que é significativo e importante para um professor é tornar-se significativo e importante para um aluno, este terá que sentir que o professor valoriza tanto o seu potencial como a sua pessoa” (Steele, 1992, p.78 citado por Arends,1995, p.156).

Concluindo, penso que o estágio é um momento essencial na formação de professores pois permite-nos ultrapassar dificuldades e fazer-nos crescer enquanto pessoas e futuros profissionais.

Bibliografia

Alarcão, I. (2000). Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores (pp. 21-30). Aveiro: INAFOP.

Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.

Almeida, k. (2008). Aprender a RE-EDucar. Lisboa: Fundação Luso-Americana.

Arends, R. (1995). Aprender a Ensinar. McGraw-Hill.

Bonito, J., & Sousa, B. (1997). Didáticas/Metodologias da Educação. III Encontro Nacional de Didáticas/Metodologias da Educação (pp. 75-91). Minho: Universidade do Minho.

Dias, A. P. (2013). Atividades Investigativas em Sala de Aula - Mudar metodologias . Madeira: Universidade da Madeira.´

Gomes, M. (2011). A pedagogia diferenciada na construção da escola para todos. Porto : Edições Ecopy.

Monteiro, C., & Pinto, H. (2005). A aprendizagem dos números racionais. Quadrante , pp. 90-107.

Oliveira, H.M., Segurado, M.I. & Ponte, J.P. (1998). Tarefas de investigação em Matemática: Histórias da Sala de Aula, Actas do VI Encontro de Investigação em Educação Matemática, Portalegre: SPCE-SEM, (pp. 107-125).

Oliveira, I., & Serrazinha, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. Reflectir e investigar sobre a prática profissional , pp. 29-42.

Paiva, J. (2002). As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos Professores. (Lisboa: Ministério da Educação) Obtido em 15 de março de 2013, de <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/estudo/dados/estudo.pdf>

Ponte, J. P., & Serrazinha, L. (Julho-Agosto de 2003). Professores e formadores investigam a sua própria prática- O papel da colaboração. Zetetiké , pp. 1-32.

Reflexão n.º 5 do 1.º Semestre na PPI

Durante esta semana de estágio, o meu papel foi o de aluna atuante enquanto o da minha colega, foi o de aluna observadora.

Uma das maiores dificuldades que senti ao realizar as planificações foi o facto de tentar prever o tempo que os alunos irão demorar ao realizar uma determinada atividade. Uma das dificuldades deve-se ao facto de a turma ser muito heterogénea e os níveis de conhecimentos dos alunos serem muito diferentes. Por isso, o tempo para a realização de uma determinada tarefa é variável de aluno para aluno o que acaba por comprometer a planificação.

Assim sendo, torna-se difícil prever o tempo que a turma demora na realização de uma determinada tarefa o que faz com que planear uma sequência de atividades seja bastante complicado, pois não se sabe o tempo que demora cada uma.

Divida a aula em pequenos passos e crie um caminho de aprendizagem. Os alunos com mais capacidades percorrem o caminho mais rapidamente ou dão vários passos de uma só vez; outros andam ao seu próprio ritmo. A beleza é que o professor sabe para onde vão todos eles e em que ponto do caminho se encontram. (Haigh, 2010, p.34)

Lidar com a diversidade dentro de uma sala de aula, não é algo que seja fácil para qualquer professor “A instituição escolar está construída sobre a ideia da igualdade e numa base cultural comum a todos os cidadãos. Contudo, o principal desafio que se coloca hoje a todos os profissionais da educação é justamente articular igualdade e diferença.” (Vieira, 2011, p.96-97)

Por outro lado, penso que a estrutura das minhas aulas tem como base a própria exploração dos alunos, utilizando as suas estratégias para abordar os conteúdos. Para mim, este tipo de aulas podem ser um pouco complicadas de gerir pois nunca se pode saber quais vão ser as ideias apresentadas pelos alunos, podemos prevêê-las mas não podemos ter a certeza do que irá acontecer. Também por este motivo se torna complicado prever o tempo e o tipo de tarefas ou estratégias que os alunos vão trabalhar.

No entanto, penso que manteria a mesma planificação, à exceção de segunda-feira de manhã, uma vez que a ficha que estava prevista para esse dia teve que ser realizada na quarta-feira por falta de tempo no dia previsto.

De uma maneira geral penso que a semana correu bem pois os alunos mostraram-se bastante motivados e envolvidos nos assuntos que se estavam a trabalhar enquanto turma. Considero também que a minha atuação foi melhor do que a primeira semana em que entrevi, estava mais motivada e as minhas aulas estavam mais organizadas e estruturadas

Penso que uma das maiores dificuldades que os alunos revelaram quer a nível de realização das tarefas quer a nível de conhecimentos, foi na realização da tarefa que envolvia a manipulação do geoplano. Porém como não estive presente nesta parte da aula vou referir outro aspeto onde pude verificar que os alunos apresentaram dificuldades.

Durante a abordagem à tabuada do 2, alguns alunos revelaram dificuldades principalmente ao nível do sentido do número. Para facilitar a aprendizagem, utilizei como estratégia, recorrer a material que os alunos pudessem observar e manipular. Para isso, fiz conjuntos de dois feijões e coloquei um em cada pedaço de cartolina para que os pudessem colar no quadro à medida que, em turma, íamos explorando a tabuada.

De uma forma geral, os alunos estavam bastante participativos e atentos durante este processo de aprendizagem. Porém, alguns tinham dificuldade em reconhecer o conceito de conjunto e o próprio

sentido do número. Como pode ser demonstrado através de um diálogo realizado entre mim e a aula durante a exploração do 6x2.

Eu: Quantos feijões consegues ver?

Aluna A: 6 feijões.

Eu: 6 feijões? Então quantos grupos de dois feijões tens?

Aluna A: Não sei.

Eu: Quantos pedacinhos de cartolina temos aqui?

Aluna A: 6.

Eu: E quantos feijões tem cada pedacinho de cartolina?

Aluna A: 2.

Eu: Então quantos grupos de 2 feijões temos?

Aluna A: Não sei.

Após este diálogo compreendi que a aluna revelava dificuldades em perceber o que era um conjunto. Posteriormente a professora Manuela entreviu para me auxiliar na orientação desta aluna, aplicando outro tipo de linguagem e estratégias para que a aluna conseguisse chegar ao objetivo da tarefa.

Por estes motivos, este foi o domínio onde senti mais dificuldades a atuar pois muitas vezes, para tentar orientar os alunos para que pudessem chegar ao objetivo da tarefa, teria que dizer a mesma coisa de várias maneiras diferentes ou utilizar outras estratégias para que pudesse chegar a cada aluno.

Durante toda a semana, a única vez que fui um pouco receosa em relação à maneira como os alunos iriam reagir ao conteúdo da atividade, foi na quarta-feira de manhã quando teria que abordar a tabuada do dois. No entanto, penso que a maior parte dos alunos atingiu os objetivos propostos para essa tarefa.

Por outro lado, considero que os alunos trabalharam os conteúdos do estudo do meio (os cinco sentidos) sem qualquer problema tal como os casos especiais “ar”, “er”, “ir”, “or” e “ur”. Penso que isto se deveu ao facto de eu ir para a aula bastante segura e com a planificação bem organizada e estruturada. Os alunos mostraram-se motivados e participativos, relevando os seus conhecimentos. Um dos momentos de aprendizagem que considerei muito importante e valorizei muito foi quando a professora Manuela brincou com os alunos levando-os a aprender dessa maneira. Para além de me proporcionar bons momentos de riso, fez-me também pensar que o humor pode ser uma estratégia muito importante utilizada pelos professores, levando os seus alunos a aprender através da brincadeira.

Não tive necessidade de aprofundar muito os meus conhecimentos acerca dos conteúdos que iria abordar com as crianças pois já tinha uma noção bastante boa desses mesmos conteúdos.

Outro aspeto que considerei muito interessante durante a semana foi na altura do intervalo onde me encontrava a conversar com algumas alunas da turma pois surgiu uma questão.

Aluna B: Sabes professora, quando eu andava na escola com tipo...pessoas, com ciganos, tipo pessoas...

Eu: E os ciganos não são pessoas Aluna B?

Aluna B: Não, são tipo pessoas...

Eu: Ai sim? Oh Aluna C (uma aluna que é cigana) chega aqui ao pé de nós. Aluna C tu tens duas mãos não tens? Mostra lá. (e ela mostrou as mãos). E eu? Não tenho duas mãos?

Aluna C: Tens ahah! Aqui (apontando para as minhas mãos).

Eu: Então e nariz...eu tenho aqui, e tu não tens um aqui? (disse tocando no dela e rindo-me o que provocou o riso geral).

Aluna C: Tenho! ahah

Eu: E olhos? E orelhas? Também tens?

Aluna C: Sim! Tenho aqui ahah

Eu: Então toca aqui no meu peito, sentes o meu coração?

Aluna C: Sinto, tá a bater depressa.

Eu: Olha eu também consigo sentir o teu! Parece que somos iguaizinhas! Não achas Aluna B?

Aluna B: Tens razão professora, os ciganos são pessoas como nós.

Eu: Então não te quero voltar a ouvir dizer que os ciganos são “tipo pessoas”.

Aluna B: Claro que não professora, são como nós.

Através desta simples conversa durante o intervalo senti que me pude aproximar mais das alunas e inculcá-lhes a ideia de igualdade. Considero por isso importante estar presente durante os momentos de brincadeira das crianças pois acredito que as aprendizagens não são somente realizadas dentro da sala de aula.

Lembra-te como pode ser difícil ser criança – como as crianças são frágeis e vulneráveis num mundo em que não conhecem todas as regras, onde se sentem inseguras de si próprias, mas não querem mostrá-lo. Nesse mesmo mundo, tu podes ser para elas um guia interessado e carinhoso. (Katafiasz, 2010, p.31)

É importante que os alunos tomem consciência da diversidade de culturas e povos sem os discriminarem, o meu papel foi o de tentar transmitir aquelas meninas que embora sejamos diferentes somos iguais e não devemos discriminar ninguém. O olhar de satisfação que a aluna de etnia cigana me transmitiu no final da conversa foi recompensador e lembrou-me o porquê de um dia eu ter pensado que queria ser professora.

Bibliografia

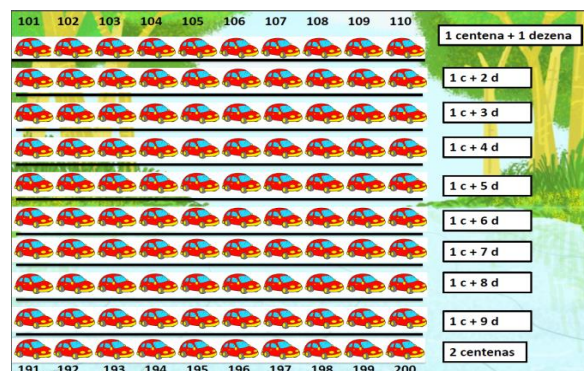
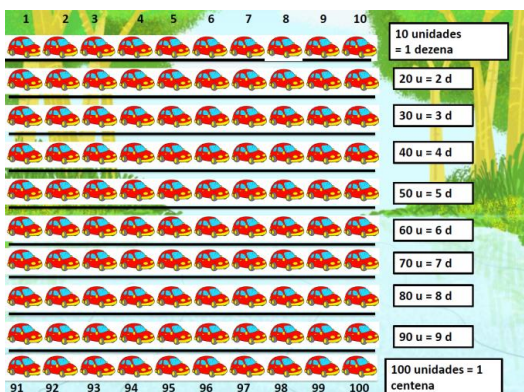
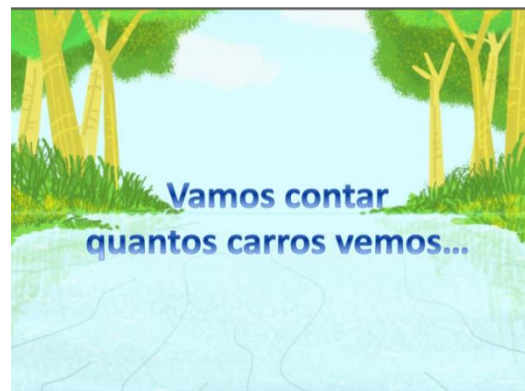
Haigh, A. (2010). A arte de ensinar. Córdova: Academia do Livro.

katafiasz, K. (2010). A arte de ensinar. Lisboa: Paulinas.

Vieira, R. (2011). Educação e Diversidade Cultural - Notas de Antropologia da Educação. Porto: Edições Afrontamento.

Anexo 2 – Materiais e reproduções dos alunos da Prática Pedagógica do 1.º CEB

2.1 – Abordagem à dezena



2.2 – Calendário das estações do ano



2.3 – Reproduções dos alunos da obra de Van Gogh “a noite estrelada”





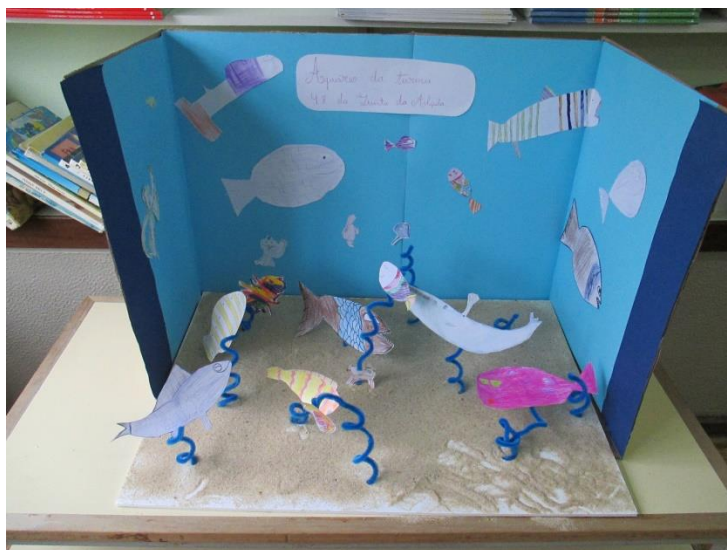
2.4 – Guião de pesquisa dos animais marinhos

Pesquisa



Animal	Como é? (fotografia, desenho, imagens)	Qual o revestimento? É vertebrado ou invertebrado?	O que come?	Como se desloca?	Como se reproduz?	Curiosidades

2.5 – Aquário da turma 48



2.6 – Quadro de honra de atitudes e valores

Quadro de Honra de Atitudes e Valores

<u>Atitudes/Valores</u>	<u>Aluno/a</u>
Melhor comportamento	
Melhor amigo dos colegas	
Melhor ajudante dos colegas	
O/a mais participativo	
O/a mais sorridente	
O/a mais pontual	
O/a mais aplicado/a	
O/a mais responsável	
O/a mais autónomo/a	

Anexo 3 – Planificações da Prática Pedagógica do 1.º CEB

3.1 – 1.º Semestre, planificação do dia 29 de outubro de 2013

PLANIFICAÇÃO DE AULA – 29 de outubro 2013

Aluna estagiária interveniente: Sara Batalha

Aluna estagiária observadora: Ana Daniela Rodrigues

Turma de 2.º ano de escolaridade – 22 alunos

Referências bibliográficas:

Horas	Áreas/ Domínios/ Conteúdos	Descritores de desempenho	Estratégias/ Atividades	Recursos
9:15 9:30	Expressão e Educação musical - <u>Jogos de exploração</u> - Corpo Estudo do Meio - <u>O seu corpo</u>	<ul style="list-style-type: none">- Experimentar percussão corporal;- Explorar o corpo e os seus sons; • Localizar os órgãos dos sentidos no corpo;• Identificar as várias partes do corpo humano.	Jogo dos sons e movimentos A professora explica aos alunos que irão realizar um jogo que está relacionado com a matéria de estudo do meio que vão abordar e também com a música que irão representar para as crianças da pré-escola. Pergunta aos alunos que partes do corpo humanos conhecem e após isso explica como o jogo irá decorrer. Cada aluno irá tirar uma palavra do saco, por exemplo a palavra “boca” e terá que fazer um movimento ou um som com a mesma. Após ter realizado o movimento o grupo de turma terá que imitar o movimento em uníssono.	- Palavras com partes do corpo humano. (Anexo 1) - Saco de plástico.

Bibliografia

Gregório, M., Valente, N., Chorão, R., & Perdígão, R. (2011). *Segredos da Vida 2 - Manual de Estudo do Meio - 2.º ano do Ensino Básico*. Lisboa: Lisboa Editora.

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas* (4.ª ed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica.

3.2 – 2.º Semestre, planificação do dia 19 de maio de 2014

PLANIFICAÇÃO DE AULA – 19 de Maio de 2014

Horas	Áreas/ Domínios	Descritores de desempenho	Estratégias/ Atividades	Recursos
08:20 10:30	<p>Português</p> <p>- Escrita:</p> <p>Escrever para aprender (para aprender a escrever, para construir e expressar conhecimento(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grafemas; - Dígrafo - Vocabulário - Grafemas <p>- Expressão do oral:</p> <p>- Participar em situações de interação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intencionalidade e Comunicativa; - Princípio de cortesia; <p>Regras e papéis de interação oral</p> <p>- Conhecimento explícito da Língua:</p>	<p>- Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Responder a questões. <p>- Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partilhar conhecimentos; <p>- Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouvir os outros; - Esperar a sua vez; - Respeitar o tema. <p>- Identificar nomes, verbos, adjetivos;</p> <p>- Identificar nomes próprios, comuns e coletivos;</p> <p>- Identificar tipos de frase: declarativa, interrogativa e exclamativa;</p>	<p>A carta misteriosa</p> <p>A aula inicia quando a minha colega chegar à sala na posse de uma carta misteriosa que me entrega. Após fazer uma expressão de intriga questiono os alunos se algum deles está à espera de uma carta. Os alunos devem dizer todos que não. A professora então diz: “Esta carta é para a turma 48! É o que diz aqui!”. Depois abre a carta que vem da parte de um explorador que propõe à turma que se tornem todos grandes exploradores. Mas para isso terão que percorrer um grande caminho repleto de dificuldades e tarefas. A carta vem com uma planta da sala de aula onde o explorador têm um mapa com várias casas. A professora mostra o mapa aos alunos e discute-se qual o lugar onde estará o mapa na sala de aula. Depois de os alunos descobrirem, a professora pede a um aluno que o vá buscar. Dentro de cada casa encontra-se uma carta de duas exploradoras que diz o desafio que os alunos têm que enfrentar. No final do mapa, os alunos que conseguirem realizar todas as tarefas recebem um diploma de explorador.</p> <p>A primeira casa chama-se “Orientação”. Na carta as exploradoras refere a importância da orientação e que é necessário que se conheça as formas mais antigas de os navegadores e exploradores se orientarem. Para isso, o explorador pediu a ajuda da professora que vai ajudar os seus alunos a conhecer essa informação.</p> <p>“Orientação” – Texto expositivo – As estrelas</p> <p>A professora questiona os alunos acerca do tipo de texto que se deve ler quando precisamos de várias informações acerca de um assunto. Os alunos deverão chegar à conclusão de que esse texto é o expositivo/informativo. Sendo assim, a professora, para realizar a antecipação da leitura, a professora distribui pelos alunos o anexo 1. Depois de os alunos terem todos preenchido, alguns lerão aquilo que escreveram em voz alta e se necessário, será discutido com a turma.</p> <p>Em seguida, a professora projeta o texto que vão abordar. E pede a alguns alunos que o leiam. O texto deve ser lido pelo menos duas vezes e se necessário mais para que os alunos o compreendam. Depois da leitura do texto, a professora faz algumas questões oralmente como: “<i>O que são estrelas? As estrelas têm luz própria? Qual é a estrela mais próxima da Terra? O que formam alguns conjuntos de estrelas? Qual é a constelação de que nos fala o texto? Quais as formas de orientação dos navegadores?</i>”</p> <p>Em seguida, a professora entrega a ficha de português que cada aluno deve resolver individualmente. Depois de todos os alunos terem resolvido as questões de interpretação estas serão corrigidas pelos mesmos quadro. Quando todas as perguntas tiverem corrigidas, os alunos passarão à segunda parte da realização da ficha – a gramática que será posteriormente corrigida da mesma forma.</p> <p>Por fim, a professora entrega aos alunos as fichas de auto avaliação (anexo 2) com o objetivo de compreender se os alunos entenderam o texto.</p>	<p>- Carta do explorador;</p> <p>- Mapa do explorador com os envelopes e cartas;</p> <p>- Planta da sala de aula;</p> <p>- Texto “As estrelas”;</p> <p>- 21 fichas de Português;</p> <p>- Anexo 1 (fichas de antecipação de leitura);</p> <p>- Anexo 2 (fichas de auto-avaliação)</p>

		- Conjugar os verbos regulares e verbos irregulares mais frequentes.		
Horas	Áreas/ Domínios	Descritores de desempenho	Estratégias/ Atividades	Recursos
11:00 13:30	<u>Estudo do Meio:</u> - À descoberta do ambiente natural <u>Expressão e Educação plástica:</u> - Construções	- Orientação pela bússola; - Conhecer e saber orientar-se nos pontos cardeais; - Traçar itinerários em mapas; - Localizar os pontos de partida e de chegada; - Realizar um itinerário traçado no mapa. - Fazer construções; - Colar elementos para uma construção; - Explorar o recreio através da bússola.	“Novas formas de orientação” – Bússola e mapas Uma vez realizada a tarefa da primeira casa do mapa, a professora abre a carta de segunda casa que se chama “Novas formas de orientação”. Na carta o explorador refere a evolução das formas de orientação e questiona os alunos acerca das formas de orientação mais recentes que eles conhecem. Os alunos devem conseguir referir instrumentos como a bússola, mapas, gps, etc... A professora lança então o seguinte desafio à turma: <i>O que acham de utilizar-mos alguns desses instrumentos para compreender melhor o seu funcionamento?</i> Sendo assim, a professora questiona os alunos acerca de ser ou não possível a construção de uma bússola em sala de aula. É possível que os alunos considerem que é uma atividade demasiado difícil de se realizar, porém a professora diz-lhes que é possível e encoraja-os a descrever algum do material necessário para a sua construção. A professora vai escrevendo no quadro os materiais que os alunos referiram e acrescenta os que eles não mencionaram. Depois de se terem definido os materiais, a professora questiona acerca do procedimento. Esta discussão será somente oral e o objetivo é levar os alunos a pensar como construiriam a bússola com os objetos que foram selecionados. Depois da discussão, a professora irá projetar o protocolo experimental da construção da bússola que se encontra no anexo 3 . Depois de uma leitura breve discussão (para testar a compreensão dos alunos) acerca do procedimento a professora anuncia que os alunos irão realizar a atividade seguinte em pares (com o seu colega do lado). A mesma irá entregar aos alunos o material necessário para a construção da bússola para que estes possam iniciar a tarefa. Se os grupos necessitarem de ajuda, a professora irá auxiliar cada um deles. Depois de os alunos terem feito as suas bússolas, a professora explica aos alunos que vão para o exterior e que cada par (os mesmos da atividade anterior) terá de levar um caderno diário, um lápis e a bússola que anteriormente foi construída pelos alunos para responder às seguintes questões no seu caderno diário: “O que fica a Norte do teu recreio?”, “O que fica a Sul do teu recreio?”, “O que fica a Este do teu recreio?” e “O que fica a Oeste do teu recreio?”. Antes de irem para o exterior um elemento de cada par tem de apontar as perguntas no seu caderno diário para que quando estiverem no exterior, possam responder às mesmas. Assim, todos os grupos se deslocam para o exterior (em frente à porta da escola). Quando todos tiverem terminado a atividade, a turma volta para a sala onde alguns dos grupos poderão partilhar aquilo que escreveram com os seus colegas. No fim da atividade anterior, a professora lança o	- Retângulos de cartão; - 11 Tampas; - 11 agulhas magnetizadas e coladas a cortiça; - Canetas à prova de água; - Fichas de orientação –bússola; - Mapas com os itinerários.

		<p>último desafio do dia. Distribui um mapa por cada par (os mesmos que a atividade anterior) e informa os alunos que o desafio é percorrer o itinerário representado no mapa. Para isso, a professora informa que o ponto 1 é a escola, onde eles se encontram. Em seguida, os alunos voltam a sair da escola até ao portão da mesma e devem levar consigo o mapa (apoiado num retângulo de cartão para que possam escrever) e um lápis. A professora avisa os alunos para terem cuidado ao atravessar e que devem também circular sempre que possível no passeio. Devem também tomar em atenção o nome das ruas pelas quais vão passando e regista-las no seu mapa. Durante o itinerário, a professora vai fazendo questões aos grupos acerca do caminho que devem seguir e se possível provocar a discussão entre os mesmos. As respostas dos alunos devem ser justificadas. A professora também levará uma bússola para que durante o itinerário, ao mudarem de direção interroga os alunos para que prevejam se estão a caminhar para (aproximadamente) Norte, Sul, Este ou Oeste. Assim, os alunos poderão ir comparando as suas previsões com o que vêem na bússola. O itinerário termina com o regresso à escola onde os alunos voltam para a sala de aula e partilham as experiências que tiveram tal como o nome das ruas pelas quais passaram. Para facilitar a discussão, a professora projeta o mapa que cada grupo recebeu e coloca, com a ajuda dos alunos, o nome das ruas.</p> <p>Se ainda houver tempo, a professora distribui outro mapa (anexo 4) para que os grupos tracem o trajeto que percorrem da escola para as piscinas municipais de Leira, quando vão para a natação.</p>	
--	--	---	--

Avaliação: Será realizada uma autoavaliação por parte dos alunos relativamente à tarefa de Português. Essa avaliação será realizada por escrito (anexo 2).

Referências bibliográficas:

Buescu, H., Morais, J., & Rocha, M. (2012). *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas* (4.ª ed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática para o ensino básico*. Lisboa.

Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Obtido em 23 de maio de 2013, de Direção Geral da Educação: <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=117>

Rocha, I., Leão, C., Pinto, F., Pinto, H., Gonçalves, F., Pires, M., et al. (2008). *Geometria e Medida: Percursos de Aprendizagem*. Leiria: ESECS/IPL.

3.2.1 – Cartas das exploradoras (anexo 1) - planificação do dia 19 de maio de 2014)

Carta 1

Bom dia turma 48,

Espero que estejam todos bem acordados pois temos uma missão muito importante para vocês.

Nós somos duas exploradoras, a nossa vida é cheia de aventuras e descobertas.

Desta vez temos uma missão muito difícil e queremos a vossa ajuda! Querem ajudar-nos? Querem tornar-se uns pequenos exploradores como nós?

Muito bem! Para começar, vejam o mapa que vos deixámos neste envelope. Onde está o círculo azul, é onde se encontra escondida uma surpresa nesta sala que deixámos para vocês! Com a ajuda dessa surpresa irão partir numa grande aventura. Não abrindo as cartas que vos dão as indicações.

Boa sorte!

*As vossas amigas,
As exploradoras*

Carta 2

Queridos exploradores,

Como sabem, as exploradoras e os exploradores andam sempre de um lado para o outro a tentar descobrir algo de novo. Desde à muito, muito tempo que existem exploradores no mundo.

Porém, para que estes pudessem descobrir novos lugares, tinham que ter a certeza que saberiam o caminho para voltarem para casa.

Pois bem, é aqui que começa esta vossa aventura, querem descobrir como é que os exploradores se conseguiam orientar sem a ajuda do gps?

Que a vossa descoberta comece! Boa sorte meus queridos!

Ps.: Só depois de todos completarem esta tarefa é que poderão abrir a próxima carta. Sejam amigos e trabalhem para aprender melhor.

*As vossas amigas,
As exploradoras*

Carta 3

Queridos amigos da turma 48,

Esperamos que tenham gostado de descobrir as formas de orientação pelas quais os exploradores e navegadores se guiavam antigamente.

Hoje em dia já utilizamos outros instrumentos de orientação. Será que conseguem descobrir quais são? E como os podemos usar? E construir?

Aqui vos deixamos este novo desafio...com certeza que não nos vão desiludir nossos pequenos exploradores.

Boa sorte!

As vossas amigas,
As exploradoras

3.2.2 – Antecipar a leitura (anexo 2) - planificação do dia 19 de maio de 2014

Eu penso que é um texto _____ porque _____

Eu acho que o texto é sobre _____ porque _____

O que eu sei sobre o assunto:

O que eu gostava de saber:

3.2.3 – Autoavaliação (anexo 3) - planificação do dia 19 de maio de 2014

O que sabia sobre o assunto	O que aprendi com o texto	O que não percebi bem	O que gostava ainda de saber	Onde posso procurar mais informação

3.2.4 – Tarefa da construção da bússola (anexo 4) - planificação do dia 19 de maio de 2014

Constrói uma bússola

• Usa:

- íman;
- tampa de plástico;
- agulha de coser;
- rodela de rolha de cortiça.

- 1.º Desenha, no fundo da tampa, a rosa-dos-ventos e enche-a com água.
- 2.º Arrasta cuidadosamente o íman sobre a agulha no sentido do furo da agulha para a ponta, várias vezes (para magnetizar a agulha).
- 3.º Cola a zona do buraco da agulha à cortiça.
- 4.º Coloca a cortiça e a agulha na água e deixa-a parar. Roda a tampa até sobrepor a ponta da agulha ao Norte (N).

Agora já te podes orientar...

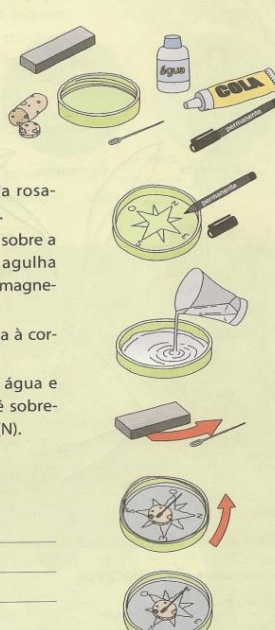
Descobre no recreio o que fica a:

Norte: _____

Sul: _____

Este: _____

Oeste: _____



3.2.5 – Ficha de Português (anexo 5) - da planificação de 19 de maio de 2014

Português

Nome: _____ N.º ____ Ano ____ Turma: ____

As estrelas são corpos esféricos semelhantes a bolas de gás a arder. Produzem e emitem a sua própria luz, e por essa razão se diz que são corpos luminosos. O sol é a estrela mais próxima da Terra e brilha porque tem luz própria.

Há muitos anos, os astrónomos (como Claude Ptolomeu) repararam que grupos de estrelas próximas formavam figuras de animais, objetos, ou heróis, o que deu origem aos seus nomes. As áreas do céu delimitadas por estes grupos de estrelas são as constelações. A urso maior é uma grande e famosa constelação em forma de um quadrilátero, com uma cauda formada por três estrelas muito brilhantes. É a partir dessa constelação que se consegue identificar a estrela Polar.

Uma das maneiras mais primitivas de orientação era realizada através da observação de astros e estrelas. Durante muito tempo, os viajantes usaram com frequência esse artifício, as principais referências eram o Sol, a Lua e as estrelas. A orientação realizada através da observação das estrelas era normalmente utilizada por pessoas do campo, pescadores e navegadores.



I - Interpretação do texto

1. Responde às seguintes questões:

1.1. O que são estrelas?

1.2. Qual é a estrela mais próxima da Terra e porque é que brilha?

1.3. Quais os instrumentos de orientação utilizados pelos navegadores?

1.4. Explica, por palavras tuas, as frases sublinhadas no texto.

1.5. Como será que os astrólogos descobriram as constelações?

1.6. Será que a orientação segundo os instrumentos referidos no texto tinha algumas desvantagens? Justifica a tua resposta.

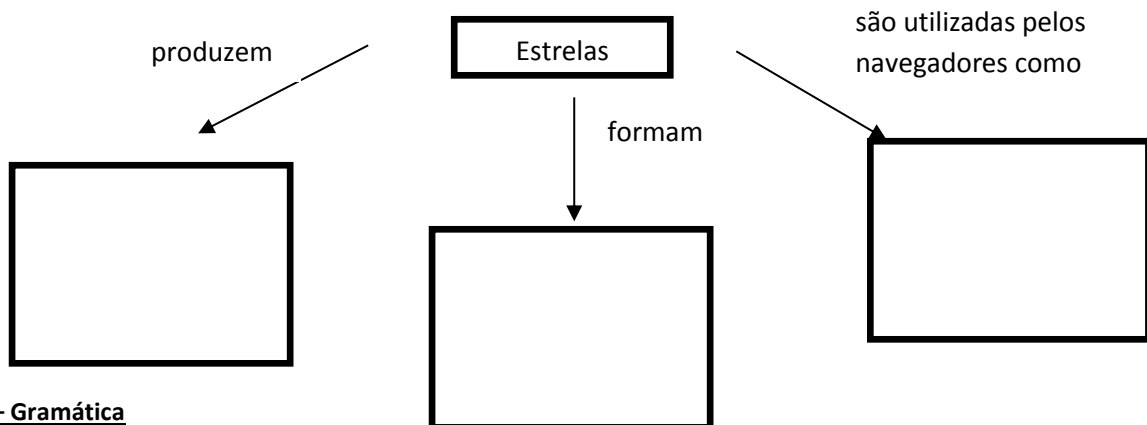
1.7. Reorganiza a informação descrita pela ordem do texto colocando os números de 1 a 5.

- Os astrónomos descobriram as constelações.
- As estrelas emitem luz própria.
- Orientação pelas estrelas é usada pelos pescadores.
- O sol é a estrela mais próxima da Terra.
- A ursa maior é uma grande e famosa constelação.

3. De acordo com o texto, assinala com uma cruz (X) se as frases são verdadeiras (V) ou falsas (F).

	V	F
O sol não tem luz própria.		
O sol, a lua e as estrelas eram referências importantes de orientação.		
.A Ursa Maior pode ter a forma de um retângulo.		
As estrelas são corpos luminosos porque não conseguem emitir luz própria.		
Um conjunto de estrelas que representa um animal é uma constelação.		
A ursa maior tem uma cauda formada por estrelas brilhantes.		

3. Completa o seguinte esquema com a informação que está presente no texto.



II – Gramática

1. Faz os antónimos das seguintes palavras:

- 1.1. Semelhantes: _____ 1.2. Próxima: _____
1.3. Luz: _____ 1.4. Grande: _____
1.5. Muito : _____ 1.6. Partir : _____

2. No texto, procura:

- 2.1. Dois nomes próprios: _____
2.2. Três nomes comuns: _____
2.3. Três adjetivos: _____
2.4. Quatro verbos: _____

3. Identifica as **frases** quanto ao **tipo e forma**:

- 3.1. "Pequena inútil!" → **Frase** _____
3.2. "Como é que chegaram até aqui?" → **Frase** _____
3.3. "Não tenham medo, queridos meninos." → **Frase** _____

4. Coloca os verbos indicados no final da frase no Presente do Indicativo:

- 4.1. Tu _____ os teus cadernos muito rapidamente. (arrumar)
4.2. Eu _____ que sou o rapaz mais esperto da escola. (saber)
4.3. Nós _____ de preparar a nossa festa de aniversário. (gostar)
4.4. Vós _____ muito depressa. (andar)

5. Coloca os verbos indicados no final da frase no Futuro do Indicativo:

- 5.1. Ele _____ buscar o seu brinquedo à casa da tia. (ir)
5.2. Nós _____ tudo o que houver na loja. (comprar)
5.3. Eu _____ doces, bolos e gelados. (comer)
5.4. Tu _____ esta oportunidade passar. (deixar)

6. Coloca os verbos indicados no final da frase no Pretérito Perfeito:

- 6.1. Tu _____ quando caíste de bicicleta. (chorar)
6.2. Ele _____ o seu melhor amigo. (perder)
6.3. Nós _____ à professora. (perguntar)
6.4. Tu _____ esta oportunidade passar. (deixar)

7. Coloca os verbos indicados no final da frase no Pretérito Imperfeito:

7.1. Eles _____ enquanto comiam. (passear)

7.2. Vós _____ todos os dias. (estudar)

7.3. Eu _____ as pernas logo pela manhã. (esticar)

7.4. Tu _____ tudo sem pensar primeiro. (dizer)

8. **Sublinha** nas frases seguintes os determinantes possessivos:

A Marina tem um cão. O seu cão é preto com um focinho comprido. As suas orelhas são pequenas e bicudas e têm duas manchinhas pretas. Ela gosta muito do seu cão. Quando o pai da Mariana chegou a casa perguntou:

- Esse cão é teu?

E a Manira respondeu:

- Não, a partir de hoje, é nosso.

8.1. **Completa** as frases com os determinantes possessivos seguintes.

vosso tuas meu nossas

No _____ quintal crescem muitas flores.

As _____ gomas estão em cima da mesa. Não te esqueças!

Pela primeira vez, hoje conduzi o _____ carro.

Porque é que não consegues encontrar as _____ coisas?

9. **Completa** as frases com os determinantes demonstrativos seguintes.

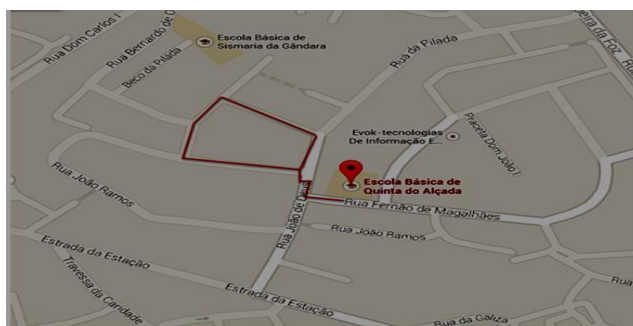
este aqueles esse aquele

Certo dia fomos almoçar fora com os nossos amigos a um restaurante, que é _____ ali em frente. O dono do restaurante perguntou-nos:

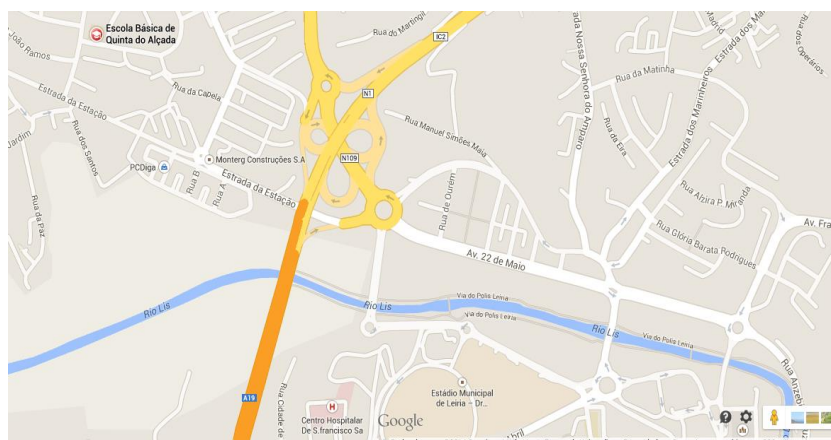
- Querem _____ bolos todos ou preferem só _____ aqui?

- Eu quero _____. – Disse a Joana.


3.2.6 – *Itinerário a percorrer no exterior pelos alunos (anexo 6) - planificação do dia 19 de maio de 2014*



3.2.7 – Mapa para ser traçado o itinerário (anexo 7) - planificação do dia 19 de maio de 2014



3.3 – 2.º Semestre, planificação do dia 20 de maio de 2014
PLANIFICAÇÃO DE AULA – 20 de Maio de 2014

Horas	Áreas/ Domínios	Descritores de desempenho	Estratégias/ Atividades	Recursos
08:20 10:30	Matemática: Geometria e Medida	<u>Área:</u> - Medições de áreas em unidades quadradas; - Fórmula para área do retângulo de medidas inteiras; - Exploração de várias unidades de área (quadriculas e massas).	<p>A área – Unidades não padronizadas A professora inicia a aula ao ler a carta que se encontra na próxima casa do mapa que se chama “Como construir uma casa?”. A exploradora informa os alunos que muitas vezes os exploradores descobrem novos sítios e lugares onde não existem pessoas e eles não têm sítio onde dormir nem onde ficar. Sendo assim, têm que construir a sua própria casa. Mas antes de ir à procura dos materiais que vão utilizar, têm de calcular o espaço que a casa vai ocupar. Esse é o desafio lançado aos alunos.</p> <p>O decalques da mão (in Geometria e Medida) Os alunos irão decalcar uma das mãos (com os dedos juntos) numa folha de papel. De seguida os alunos irão fazer um decalque semelhante mas desta vez com os dedos afastados. Em seguida a professora pergunta aos alunos se alguma das mãos ocupa mais papel do que a outra, pedindo aos alunos que justifiquem as suas respostas.</p>  <p>Os alunos deverão compreender que as mãos ocupam ambas a mesma área pois são uma mesma mão.. Durante a discussão é importante que os alunos compreendam que a área é um objeto que permanece constante independentemente de se alterar a sua posição ou de se dividir. Em seguida, a professora pede aos alunos que recortem o decalque da sua mão com os dedos juntos e e que a comparem a área da sua mão com a mão do seu colega do lado, questionando: Quem tem a</p>	– Duas folhas quadriculadas para cada aluno (decalque da mão com os dedos fechados e abertos); - Cola; - Massinhas; - Papel de cenário; - Quadrados;

mão maior?. Os alunos deverão concluir que é difícil obter conclusões, o que suscita a necessidade de termos uma unidade de medida.

A professora desafia então os alunos a contarem as quadrículas para determinar a área de cada mão com essa unidade de área. Não haverá problema em contar as quadrículas inteiras mas as quadrículas que estão cortadas irão suscitar problemas. Neste caso, deve fazer-se uma contagem das partes e uma estimativa aproximada, fazendo agrupamento de parte. Deste modo, cada aluno fará a seguinte tabela no seu caderno:

Unidade de área	Quadrículas	
Número		

Depois de realizarem a tabela, preenchem-na e comparam com o colega do lado para ver qual dos dois têm a área maior em quadrículas. Os alunos deverão chegar à conclusão que esta unidade de medida não é muito precisa pois nem todas as quadrículas estão inteiras e a contagem das quadrículas que estão cortadas não é exata. A professora sugere então que se determine a área através de outra unidade de medida, as massinhas. Sendo assim, a professora distribui pelos alunos várias massinhas e cola para que possam preencher o decalque da sua mão com essas massinhas. As massinhas devem então ser contadas para determinar a área de cada mão em massinhas. Deste modo, cada aluno preencherá a tabela no seu caderno:

Unidade de área	Quadrículas	Massinhas
Número		

Depois de realizarem a tabela, preenchem-na e comparam com o colega do lado para ver qual dos dois têm a área maior em massinhas. Os alunos deverão chegar à conclusão que esta unidade de medida não é muito precisa nem facilitadora para determinar áreas grandes como por exemplo, a da escola.

A área – Unidades padronizadas

Em seguida, a professora coloca um papel de cenário no quadro que tem as linhas de um retângulo (10x7) desenhadas. Refere aos alunos que esse retângulo corresponde ao contorno do chão da casa das exploradoras que eles têm que medir quando ocupa. Sendo assim, a professora distribui pelos alunos quadrados numerados de 1 a 70 (cada quadrado mede 1 dm de lado e cada aluno receberá 3 ou 4). Cada aluno irá decorar o quadrado da forma que quiser. Depois de todos os alunos terem decorado, cada um irá colocar os seus quadrados (com post-it) dentro do retângulo de forma a preenche-lo. Em seguida, a professora pede que os alunos contem quantos quadrados colocaram dentro do retângulo (70) e depois questiona acerca da unidade de área que estão a utilizar (o quadrado). Em seguida questiona os alunos: “Se não quiséssemos contar todos os quadrados um por um, como podemos fazer para saber quantos quadrados aqui estão?”. O objetivo é que os alunos cheguem à conclusão que se poderá fazer 10x7, multiplicando o número de colunas para o número de filas. Sendo assim, a professora questiona ainda: “Quais as medidas mais precisas que conhecemos e temos vindo a falar?”. É natural que os alunos refiram as medidas de comprimento (m, dm, ...), a professora acrescenta, “Então será natural que essas sejam as medidas que utilizemos quando queremos calcular a área certo? Porque são as mais precisas... Então, sabendo que os quadrados têm 1 dm de lado, como poderemos calcular a área do chão da casa dos exploradores?”. Cada aluno deverá tentar resolver o problema sozinho. Sendo que as diversas resoluções dos alunos serão discutidas, da mais informal para a mais formal. Desta forma, os alunos registarão as suas conclusões no caderno da seguinte forma:

			<p>Para calcular a área (A) do retângulo podemos multiplicar a medida do seu comprimento (c) pela medida da largura (l). $A = c \times l$ ou seja, $A = 10 \times 7 = 70$</p> <p>Para calcular a área de um quadrado, o procedimento é semelhante.</p> $A = l \times l$ <p>Se ainda houver tempo, a professora propõe a resolução do problema que se encontra na página 142 do manual de Matemática (exercício 1).</p>	
11:00 13:30	<p>Expressões:</p> <p>Dança</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sentir as mudanças de ritmo; - Desenvolver a criatividade; - Desenvolver a afetividade; - Desenvolver a responsabilidade; - Desenvolver a memória; - Praticar a rapidez e cooperação com os colegas. 	<p>Expressões – Música e Dança</p> <p>A professora abre a última carta do mapa dos exploradores. Onde destas vez as exploradoras desafiam os exploradores a experimentarem como é viajar por vários lugares e terem que se habituar a cada um deles, comportando-se adequadamente ao contexto.</p> <p>“Fungaga” e “Eu perdi o dó”</p> <p>Como forma de aquecimento a professora começa por colocar duas músicas onde vai dando as seguintes instruções aos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vamos começar por circular livremente na sala sem tocar em ninguém; - Vamos andar em círculos; - Vamos andar em quadrados; - Vamos andar com passinhos muito pequenos; - Vamos andar com passos muito grandes; - Vamos andar em círculos...pequenos....grandes; - Vamos andar em bicos de pés; - Vamos andar com os braços no ar; - Vamos abanar o rabinho; - Vamos andar como se tivéssemos molas nos joelhos; - Agora vamos dançar como queremos; <ul style="list-style-type: none"> - Vamos dançar mais depressa; - Vamos correr no mesmo sítio; - Vamos andar em zig zag; - Vamos andar em linhas curvas; - Vamos dançar livremente; - Vamos dançar em pares; - Vamos dançar em grupos de 3; - Vamos dançar em grupos de 4. - Vamos dançar como exploradores malucos...tristes...alegres...à procura de alguma coisa...quando descobrirem um novo lugar...quando estão cansados. <p>Viagem dos exploradores</p> <p>A professora informa que irão realizar uma atividade de dança e música em que todos os alunos começam por se colocar em comboio tendo que decorar os seus lugares no mesmo. Depois de todos os alunos se terem posicionado em comboio a música começa a tocar e o comboio vai fazer quatro paragens onde os alunos encontrarão sítios diferentes e terão que dançar de forma livre mas adequada a esses lugares. Os 4 lugares são: um baile de palácio, a terra dos cangurus, a terra dos monstros e uma discoteca. Porém, após passarem por cada local terão que voltar para o comboio até realizarem uma nova paragem. Têm de estar muito atentos porque quando ouvirem o som do comboio têm que parar de dançar e voltar para os seus lugares no comboio.</p> <p>Com os alunos sentados, a professora reproduz a música uma vez e indica o que têm de fazer em cada situação. Depois convida os alunos a iniciarem a atividade dizendo que os alunos não se podem tocar (excepto quando estão no comboio). Para que o toque no comboio seja afetivo e não agressivo, os alunos começam por fazer uma massagem ao colega da frente. Uma primeira vez a professora</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bilhetes de saída; - Computador; - Colunas; - Fungaga interpretado por Deolinda; - Perdi o dó da minha viola interpretado por Xutos e Pontapés; - Músicas do comboio.
	Expressão e			

	<p>Educação Dramática</p> <p>- Jogo dramático</p>	<p>Linguagem não-verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar espontaneidade e atitudes, gestos e movimentos; - Improvisar individualmente atitudes, gestos e movimentos. <p>Linguagem verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participar na elaboração oral de uma história; - Improvisar um diálogo ou uma pequena história em grupo, tendo em conta os seguintes elementos: personagens, espaço, tempo e ação. 	<p>auxilia os alunos dizendo-lhes o que fazer em cada parte da música. Quando os alunos repetem o exercício, terão que estar com muita atenção à música porque a professora não vai ajudar os alunos a posicionarem-se nem a informar em que local estão.</p> <p>Exploradores perdidos – Jogo dramático (atividade de recurso)</p> <p>Se ainda houver tempo, os alunos serão divididos em 4 grupos de 5 (os mesmos grupos com quem têm vindo a trabalhar) para que em conjunto resolvam um problema e apresentem a solução à turma. O desafio colocado é o seguinte: Vamos imaginar que cada grupo é um grupo de exploradores, que se perde num determinado sítio e tem que arranjar maneira de voltar para casa. Como vão fazer? Sendo assim, num saco estarão escritos em papéis os locais possíveis onde os exploradores se possam ter perdido, esses locais são os referidos na tafera anterior: o palácio, a terra dos cangurus, a terra dos monstros e a discoteca. Os alunos rião reunir-se em grupo para solucionarem o problema e posteriormente terão que realizar uma representação do mesmo. A professora relembra que na sua história terão de ter: personagens, espaço, tempo, problema e resolução do problema. Depois de todos os alunos terem decidido a sua história, irão representá-la para a turma. Esta atividade permitirá avaliar até que ponto os alunos compreenderam as formas de orientação e como usar os seus instrumentos uma vez que através delas, poderão encontrar o caminho para casa.</p> <p>Por volta do 12:40 os alunos receberão uma surpresa na escola. As exploradoras irão lá para falar com os alunos acerca das atividades desenvolvidas e para entregar a todos um diploma. Sendo assim, os alunos compreendem que a sua tarefa foi concluída com sucesso.</p> <p>No final da manhã processa-se avaliação dos alunos com a distribuição dos “Bilhetes de Saída”. Depois será realizada a reflexão com os alunos e a entrega das medalhas do quadro de honra de atitudes e valores.</p>	
--	---	---	--	--

Avaliação: Será realizada ao final do dia, através da técnica “Bilhetes de Saída” que “são utilizados para recolher informações sobre a forma como os alunos compreendem os conceitos bem como os seus sistemas de crenças.” (Lopes & Silva, 2012, p.50)

Referências bibliográficas:

- Buescu, H., Morais, J., & Rocha, M. (2012). *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas* (4.ª ed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática para o ensino básico*. Lisboa.
- Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Obtido em 23 de maio de 2013, de Direção Geral da Educação: <http://www.dgide.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=117>
- Rocha, I., Leão, C., Pinto, F., Pinto, H., Gonçalves, F., Pires, M., et al. (2008). *Geometria e Medida: Percursos de Aprendizagem*. Leiria: ESECS/IPL.
- Lopes, J., & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.

3.3.1 – Cartas das exploradoras (anexo 1) - planificação do dia 19 de maio de 2014

Carta 4

Bom dia turma 48,

Hoje é o último dia da nossa aventura, espero bem que estejam preparados!

Como sabem, muitas vezes os exploradores descobrem muitos sítios e lugares novos onde não existem seres humanos.

Sendo assim, não têm casa para morar. Por isso, muitas vezes temos de construir a nossa própria casa com os materiais que encontramos nesses lugares. Mas antes de tudo, temos que saber qual é o espaço que a nossa casa vai ocupar. Como poderemos saber isso, queridos exploradores? Conseguem descobrir?

*As vossa amigas,
As exploradoras*

Carta 5

Queridos exploradores da turma 48,

Estamos a chegar ao fim da nossa grande aventura. Como sabem, os exploradores estão sempre a descobrir novos lugares, com novos costumes, tradições e culturas. Como exploradores, temos que conhecer esses lugares e saber como nos comportar neles. Gostariam de saber como nos sentimos em lugares diferentes? É importante que estejamos sempre bem dispostos e claro...com vontade de dançar. Este é o vosso último desafio, se o conseguirem realizar com sucesso terão uma ENORME surpresa!!

*As vossas amigas,
As exploradoras*

3.3.2 – Autoavaliação, bilhetes de saída (anexo 2) - planificação do dia 19 de maio de 2014

Faz um breve resumo sobre o que aprendeste hoje:

O que não compreendeste bem?

Uma questão que tenho sobre as aulas de hoje é:

Anexo 4 – Reflexões da prática pedagógica no 2.º CEB

Reflexão n.º 2 do 1.º Semestre na PPII – História e Geografia de Portugal, 6.º ano

A presente reflexão é referente à segunda quinzena de intervenção (de 1 a 11 de dezembro), dias em que na disciplina de História e Geografia de Portugal desempenhei o papel de aluna atuante, enquanto a Daniela Rodrigues ocupou o papel de aluna observadora.

Nesta reflexão pretendo referir os aspetos que alteraria na minha planificação e nas minhas atitudes em sala de aula. Além disso, desejo mencionar as atividades em que os alunos revelaram mais ou menos dificuldades e o domínio/área de intervenção onde, eu própria senti mais ou menos dificuldades.

Relativamente à planificação, existiram alguns aspetos que alteraria, tendo em conta a atuação e a receptividade dos alunos às tarefas e metodologias propostas. O primeiro aspeto que alteraria seria a planificação do dia 1 de dezembro, o plano de aula era ambicioso de mais o que me obrigou a realizar uma abordagem muito rápida dos conteúdos, sem que os alunos tivessem muita oportunidade de intervir durante a aula e construir o seu próprio conhecimento. Ou seja, durante esta aula, senti grandes dificuldades em gerir o tempo que tinha para abordar as reformas económicas e ao mesmo tempo permitir que os alunos se envolvessem no processo de ensino aprendizagem.

O facto de a planificação ser muito extensa, fez com que a aula se centrasse mais em mim do que nos alunos, o que não permite a aquisição de aprendizagens significativas da parte dos mesmos. É certo que os alunos poderiam ter alguma dificuldade em participar durante a aula, uma vez que era um conteúdo novo e difícil de se relacionar com os conhecimentos prévios dos alunos. Porém, poderia ter aproveitado o facto de os ter mandado ler previamente a página do livro que abordava as reformas económicas para realizar mais perguntas durante a exploração desse conteúdo, envolvendo assim os alunos no processo de construção do seu próprio conhecimento.

Para além do facto de não permitir que os alunos participassem tão ativamente na aula como gostaria, não consegui realizar registos, ou seja, não consegui que os alunos chegassem a escrever sobre o tema que estava a ser tratado. Tinha previsto a análise e interpretação de um documento do manual, porém, devido à falta de tempo, não foi possível realizar essa tarefa, que tinha como finalidade o registo do assunto tratado nessa aula. Sem a realização do registo, fiquei com a sensação de que os alunos não compreenderam bem o novo conteúdo e não tiveram tempo de o assimilar e perceber. Através do registo, seria realizada uma síntese que permitiria aos alunos uma melhor aquisição dos conhecimentos e compreensão dos mesmos, sem ele, o conteúdo abordado e as ideias discutidas durante a aula, ficaram um pouco “no ar”.

De facto, penso que foi no decorrer desta aula que os alunos revelaram ter mais dificuldade realizar as tarefas pois muitos deles não conseguiam responder às perguntas que eu ia colocando durante a exploração do power point e também notei que raramente colocavam dúvidas, o que pode ser sinal de que não estavam a compreender o que estava a ser tratado. Isto comprovou-se através da realização do trabalho de casa, ou seja, na aula seguinte, aquando a correção do trabalho de casa, tive a noção de que muitos alunos não responderam corretamente às questões ou que não as tinham realizado. É certo que muitas vezes, a maior parte dos discentes desta turma, não realiza os trabalhos de casa na totalidade, porém, penso que o erro também terá sido meu, pela forma como geri a aula que abordava o conteúdo sobre o qual se debruçava o T.P.C.

Por estes motivos, esta foi também a aula em que tive mais dificuldade em orientar. Durante o decorrer da mesma tive a noção de que não estava a conseguir envolver todos os alunos e quando lançava questões apenas um ou dois conseguiam responder. Depois da atuação, tomei consciência de que deveria ter planificado atividades que permitissem um maior envolvimento dos alunos ou o ritmo que estabeleci para

aquela aula deveria ter sido mais lenta para que estes pudessem expor as suas dúvidas e os conteúdos tivessem sido explorados de uma forma mais lógica e conectada com os conhecimentos prévios dos alunos.

Outra dificuldade por mim sentida durante esta aula foi motivar os alunos mais distraídos para a sua participação e envolvimento na discussão dos temas. Isto é, por estar a tentar gerir o tempo tendo em conta a vasta planificação ao mesmo tempo que tentava formular questões que permitissem a participação dos alunos e respostas que esclarecessem as suas dúvidas, deixei de parte a motivação de deveria imprimir aos alunos mais desmotivados e distraídos. Após a minha atuação, refleti com a minha colega de estágio e professora orientadora que muitos alunos estavam distraídos e sem qualquer motivação para aprender. Durante a aula tive dificuldade em realizar todas estas tarefas em simultâneo e por isso não desenvolvi estratégias que permitissem chamar a atenção daqueles alunos. Isto é uma falha da minha parte e que deverei ter em conta e corrigir nas próximas atuações. Será importante refletir, mesmo antes da aula, em metodologias que captem mais a atenção dos alunos, de forma a entusiasma-los e motiva-los para a aprendizagem.

Relativamente à minha postura durante a quinzena, tenho a consciência que terei que melhorar alguns aspetos sobretudo a nível da gestão do tempo e da dinâmica. Por vezes tenho alguma dificuldade em saber como gerir o tempo nas atividades, ou seja, em saber onde gastar mais ou menos o tempo, e penso que isso deve à falta de experiência que tenho em lecionar. Essa dificuldade será ultrapassada à medida que for exercendo a profissão e ganhando cada vez mais a noção daquilo que é mais importante de trabalhar com os alunos durante determinados momentos do ano, período ou aula. Como exemplo da má gestão do tempo, foi o facto de na aula do dia 10 de dezembro ter perdido muito tempo na exploração do documento iconográfico que representava a tortura e execução dos Távoras, uma vez que esse documento tinha apenas a função de ilustração. O tempo que utilizei na análise aprofundada do documento foi desnecessário e deveria ter sido utilizado para uma melhor consolidação dos conteúdos que estavam a ser tratados na aula.

Relativamente à dinâmica e ao ritmo, em alguns momentos, porque estou mais cansada ou com mais tensão durante a aula, não consigo imprimir a dinâmica suficiente à turma, o que quebra o ritmo do processo de ensino-aprendizagem. Tenho a consciência que este é um ponto fraco enquanto professora, porém terei que definir novos métodos e estratégias que me ajudem a ser mais dinâmica perante a turma e a imprimir um maior ritmo de trabalho. Sendo mais dinâmica e transmitindo mais motivação aos alunos, fará com que estes se sintam mais predispostos a aprender e a envolverem-se na construção do seu próprio conhecimento.

Gostaria ainda de referir outra dificuldade por mim sentida durante esta quinzena, que foi a falta de rapidez nas respostas às dúvidas que os alunos colocavam. Algumas das vezes, após os alunos colocarem uma dúvida, tinha dificuldade em mobilizar as palavras corretas, que permitissem uma melhor compreensão daquilo que eu queria explicar. Mesmo que soubesse responder à questão do aluno, era difícil encontrar as palavras que mais facilmente chegavam até ele, ou seja, as palavras que poderiam simplificar o conhecimento científico que eu possuía para responder à questão colocada.

Outro aspeto que teria alterado no meu plano de aula é relativo à aula do dia 11 de dezembro em que, ao contrário do que tinha sucedido na primeira aula da quinzena, os registos foram realizados em excesso. De forma a colmatar a falta de registos nas aulas anteriores, e como forma de sistematizar a informação tratada que não estava presente no manual, planifiquei vários momentos de registo sobre as reformas desenvolvidas por Marquês de Pombal. Porém, durante a atuação, apercebi-me de que o registo que tinha planeado foi em excesso e os próprios alunos reclamaram de terem que escrever tanto.

O meu objetivo principal era realizar uma aula de sistematização, primeiro oralmente e depois registando as ideias principais. Por um lado, fiquei contente em perceber que os alunos participavam ativamente durante a sistematização dos conteúdos, contribuindo com ideias corretas, demonstrando que os tinham compreendido. Essa sistematização revelou ser importante pois permitiu-me receber um feedback das aprendizagens dos alunos e das suas dúvidas, para que pudesse esclarece-las. Fiquei agradavelmente

surpreendida por a maior parte da turma ter compreendido as reformas impostas por Marquês de Pombal e o seu contexto, sendo capaz de as relacionar e explicar corretamente. No entanto, não teria sido necessária a realização de tantos registos pois isto desmotivou alguns alunos durante a aula o que prejudicou o processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente à tarefa em que os alunos apresentaram mais facilidade, penso que esta revelou ser na análise e interpretação do documento iconográfico que representava o atendado a D. José. Durante a exploração do documento fui colocando questões aos alunos para que estes conseguissem organizar e analisar a informação da melhor maneira. Os alunos responderam prontamente a todas as questões por mim colocadas e de forma correta, conseguindo não só extrair toda a informação do documento como também analisá-la criticamente. Isto verificou-se sobretudo quando os discentes conseguiram compreender e analisar a dicotomia do bem-mal presente no documento através de símbolos que representados por demónios e anjos. Estes conseguiram associar esses símbolos ao acontecimento representado, contextualizando-os e referindo o seu significado.

Na minha opinião, os alunos tiveram facilidade em extrair e analisar a informação do documento porque tive a capacidade de colocar questões pertinentes que os ajudassem a compreender o que estava representado. Por este motivo, esta foi a atividade que tive mais facilidade em gerir. Antes da minha intervenção preparei-me e fundamentei-me para que as questões colocadas aos alunos fossem facilitadoras ao nível da interpretação da informação. Esta atividade motivou os alunos pois estes participaram ativamente e colocaram várias dúvidas e questões. Pude também observar que toda a turma estava atenta aquando a realização desta atividade o que me deixou contente pois consegui despertar a atenção de todos, o que por vezes é muito difícil de se conseguir fazer.

Concluindo, penso que para as próximas atuações terei que ter mais cuidado durante a planificação das atividades, sobretudo a nível da gestão do tempo para cada uma delas e também com a minha postura na sala de aula, para que os alunos se sintam motivados a aprender e a participar, construindo assim o seu próprio conhecimento.

Reflexão n.º 1 do 1.º Semestre na PPII – História e Geografia de Portugal, 6.º ano

A presente reflexão é referente à primeira quinzena de intervenção (de 3 a 13 de novembro), dias em que na disciplina de História e Geografia de Portugal desempenhei o papel de aluna atuante, enquanto a Daniela Rodrigues ocupou o papel de aluna observadora.

Nesta reflexão pretendo referir os aspetos que alteraria na minha planificação e nas minhas atitudes em sala de aula. Além disso, quero mencionar as atividades em que os alunos revelaram mais ou menos dificuldades e o domínio/área de intervenção onde, eu própria senti mais ou menos dificuldades.

A reflexão realizada pelo professor é uma componente fundamental no processo de reformulação constante de práticas e metodologias. Muitas vezes caímos no erro de olhar a turma com homogeneidade, pensando que uma única metodologia será mais que suficiente para motivar todos os alunos ou para chegar até eles. Quando implementamos determinada estratégia com a nossa turma, só podemos comprovar se esta foi de facto bem-sucedida ou não através de uma reflexão. Esta reflexão muitas vezes chega até nós com um formato muito informal e rápido pelo que nem nos apercebemos que estamos a refletir. Isto acontece por exemplo, quando estamos a realizar a nossa atuação. Qualquer situação que nos desvie da planificação que tínhamos realizado faz com que tenhamos que reagir rapidamente, fazendo assim uma reflexão rápida daquilo que está a correr bem ou mal, ou que caminho devemos ou não seguir com os nossos alunos.

A capacidade de refletir emerge quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema e aceitação da incerteza. O pensamento crítico ou reflexivo tem subjacente a avaliação contínua de crenças, de

princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados. (Oliveira & Serrazinha, 2002, p.3)

Neste documento pretendo refletir acerca das minhas práticas, comparando as minhas planificações com as minhas intervenções, analisando a recetividade dos alunos às atividades e a minha postura perante alguns dos problemas que foram surgindo.

Relativamente à planificação, segundo Zabalza (1994, p.2) esta «é uma actividade mental interna do professor: "O conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas acções"». Sendo assim, apresenta-se como uma previsão daquilo que o professor planeia explorar com os seus alunos uma vez que esta se expõe às alterações que forem necessárias realizar, tendo em conta a recetividade dos alunos às tarefas. A minha planificação foi sofrendo algumas alterações à medida que realizava as minhas intervenções, pois sentia a necessidade de adequar as atividades ao tempo que tinha disponível para aula seguinte uma vez que em algumas aulas não conseguia realizar tudo o que tinha planificado.

As principais alterações realizadas nas minhas planificações durante a quinzena, verificaram-se devido ao facto de não conseguir completar todas as atividades que tinha previsto, ou explorar todos os conteúdos numa mesma aula. Esta situação ocorria devido a vários fatores como a falta de experiência ao lecionar aulas de História e Geografia de Portugal, o escasso tempo que são as aulas de 45 min para explorar determinados conteúdos e também as dúvidas que os alunos colocavam, por vezes de forma excessiva.

Na verdade, “Uma planificação rígida e estratificante pode ser tão mau como a ausência dela (como planificar rigidamente um diálogo, ou a interpretação de um texto ou medir o resultado do pensar?)” (*ibidem*, p.6). Isto significa que a planificação tem que ser flexível sobretudo em situações de discussão ou exploração de conteúdos com os alunos, como por exemplo, a utilização da metodologia da exposição dialogada. Na minha perspetiva, essa metodologia provoca bastante a participação dos alunos durante a aula, pelo que é difícil o professor conseguir prever o tempo exato em que esta irá decorrer. Notei que por vezes os alunos colocavam demasiadas questões num determinado contexto em que eu não tinha previsto tanto tempo de diálogo o que fazia com que a planificação não fosse exatamente cumprida, não chegando ao seu fim. Porém, considerei mais importante esclarecer algumas das dúvidas dos alunos que não tinha previsto surgirem, do que as ignorar só porque tinha que cumprir a planificação. Não estaria a ser correta para com os mesmos, nem seria correto da minha parte seguir cegamente o que tinha planificado uma vez que isso prejudicaria o processo de ensino-aprendizagem.

De facto, uma das dificuldades por mim sentidas foi exatamente não saber como dirigir todas as dúvidas dos alunos, isto é, quando deveria travar as suas intervenções e ter a noção de quais as dúvidas que deveriam ser respondidas, tendo em conta o tipo de questão colocada pelo discente. Embora pense que assumi uma postura de controlo durante a participação dos alunos, muitas vezes senti-me insegura em relação às minhas escolhas e ações devido à falta de experiência que tenho em ser professora. Porém, esforcei-me ao máximo para não deixar transparecer essa mesma insegurança e penso que fui bem-sucedida, conseguindo manter o interesse da maior parte da turma durante a aula.

Outra dificuldade por mim sentida aquando a aplicação da metodologia da exposição dialogada foi também o facto de algumas das dúvidas dos alunos serem difíceis de esclarecer. Apesar de me ter preparado ao máximo para as eventuais dúvidas dos mesmos, senti que em algumas delas não respondia com a confiança habitual devido à falta de uma maior profundidade de conhecimentos históricos que tem um professor de História e Geografia de Portugal. Considero que algumas perguntas eram difíceis de responder como “*Qual era o tipo de roupa que os escravos vestiam no Brasil?*” e por isso eu sentia alguma dificuldade em dar apoio aos alunos em todas as suas dúvidas, mesmo depois de ter estudado e pesquisado muito sobre os temas que abordei. Porém, penso que as minhas respostas foram sempre corretas, não cometendo nenhum erro a nível científico.

De facto, é fundamental que o professor tenha rigor e conhecimento científico para que a sua função seja exercida aliando esse conhecimento à didática. Sem o conhecimento científico o professor não está preparado para auxiliar os alunos na descoberta do conhecimento, pois nem ele próprio o possui.

Implicitamente, admite-se com isto que o conhecimento da prática ou o conhecimento derivado do confronto exclusivo com a prática não é uma fonte válida de conhecimento. Isto leva a que não só a nossa profissão, mas também nós que a exercemos, tenhamos um papel secundário na formação e na construção do conhecimento para a nossa profissão; pois entende-se que o único conhecimento rigoroso e fiável é o conhecimento derivado da utilização de procedimentos científicos. (Alves & Gonçalves, 1993, p.10)

Relativamente ao que se revelou ser mais fácil para mim, penso que consegui imprimir uma boa dinâmica de trabalho à turma, sendo que este processo foi facilitado pelo facto de já ter lecionado as aulas de Português e por isso ter uma noção do ritmo de trabalho dos alunos. O domínio em que senti mais facilidade foi na abordagem ao tráfico de escravos pois para além de ser um tema que muito me interessa, tentei preparar-me ao máximo para a sua exploração e também para as eventuais dúvidas dos alunos. Gostaria muito de ter realizado a atividade do debate porque seria muito interessante que estes debatessem os argumentos que construíram, confrontando os vários pontos de vista, tendo em conta o que tinha sido trabalhado anteriormente nas aulas. Penso que teria uma certa facilidade em dirigir esta tarefa uma vez que os alunos tinham preparado os seus argumentos através do guião e eu tinha também preparado algumas questões interessantes para lhes colocar. Infelizmente não foi possível mas espero poder realizar esta atividade noutra contexto para que tenha uma noção das suas vantagens/desvantagens e dos eventuais erros que possa cometer como mediadora.

Relativamente aos alunos, a atividade em que estes demonstraram mais interesse e mais facilidade foi durante a exploração do conteúdo que abordava a vida dos escravos. Os alunos mostraram grande curiosidade e interesse durante a exploração de documentos escritos e iconográficos, e penso que isto se deveu ao facto de estes permitirem uma maior proximidade ao conteúdo. Isto é, sobretudo através dos documentos iconográficos, os alunos puderam visualizar momentos da vida dos escravos que aguçou ainda mais a sua curiosidade, levando-os a fazerem perguntas e a estarem envolvidos na busca e construção do seu próprio conhecimento. “ (...) a exploração didáctica do documento deve ser feita de modo que, a partir dele, o aluno possa, devidamente orientado pelo professor, «descobrir» novos conhecimentos ou consolidar ou já existente” (Proença, s.d.,p.291).

De facto, a comunicação em sala de aula através do diálogo revelou ser uma componente fundamental durante as aprendizagens dos alunos, como forma de lhes atribuir um papel ativo, que lhes permite realizar aprendizagens significativas.

O diálogo hoje é considerado como uma importante estratégia do ensino, não só porque permite corrigir a expressão verbal dos alunos e facilitar a comunicação em aula, mas também porque a relação educativa apoiada no diálogo tem uma interceção psicossocial estimulante tanto do ponto de vista intelectual como afetivo. (*ibidem*, p.285)

Na verdade, sem esta comunicação seria impossível compreender se os alunos estavam ou não envolvidos no processo de exploração dos conteúdos sendo que as suas dúvidas e respostas às questões que lhes colocava me permitiam ter feedback relativamente à sua compreensão sobre um dado tema.

Relativamente à atividade em que os alunos demonstraram maior dificuldade, penso que isso não se verificou em nenhuma atividade em específico, porém, existem algumas situações que devem ser contrariadas como o facto de nem todos os alunos realizarem o trabalho de casa. Será importante que daqui para a frente os alunos tenham noção da importância do trabalho de casa e do estudo autónomo. Para que isso aconteça, implementarei algumas estratégias como marcar um trabalho de casa que antecipe os conteúdos da aula seguinte, para que os discentes se apercebam que se não o realizarem, será muito mais difícil acompanhar a aula e ter os conhecimentos necessários para a exploração dos conteúdos.

Em relação à minha preparação antes de realizar as planificações e antes das aulas, foi necessário realizar um trabalho de pesquisa para aprofundar os meus conhecimentos científicos e metodológicos. Uma vez que é a primeira vez que tomo contacto com a disciplina de HGP sinto muita necessidade de me preparar ao máximo para as aulas para que não cometa erros científicos. Uma vez que a minha área de estudo sempre foi as Ciências, vejo este semestre como um desafio pois estou fora da minha zona de conforto relativamente aos conhecimentos científicos necessários para lecionar.

No entanto, faz parte do papel do professor adaptar-se a novas situações e saber como as enfrentar de modo a proporcionar aos seus alunos novas aprendizagens. Durante este semestre espero crescer como professora, como aluna, como pessoa e que os meus erros me façam aprender cada vez mais para que a minha formação se vá completando progressivamente.

Bibliografia

Ferreira-Alves, J., & Gonçalves, Ó. F. (1993). *O que faz e o que sabe um professor? Algumas reflexões sobre a docência*. Minho: Universidade do Minho.

Oliveira, I. & Serrazinha, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed), *Refletir e investigar a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: AMP.

Proença, M. C. *Didática da História - Textos complementares*. Lisboa: Universidade Aberta.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

Reflexão n.º 3 do 1.º Semestre na PPII – História e Geografia de Portugal, 6.º ano

A presente reflexão é referente à segunda quinzena de intervenção (de 1 a 11 de dezembro), dias em que na disciplina de História e Geografia de Portugal desempenhei o papel de aluna atuante, enquanto a Daniela Rodrigues ocupou o papel de aluna observadora.

Nesta reflexão pretendo referir os aspetos que alteraria na minha planificação e nas minhas atitudes em sala de aula. Além disso, desejo mencionar as atividades em que os alunos revelaram mais ou menos dificuldades e o domínio/área de intervenção onde, eu própria senti mais ou menos dificuldades.

Relativamente à planificação, não existiria nenhum aspeto que alteraria pois os materiais e as estratégias que planei para abordar com os alunos os conteúdos da semana mostraram-se pertinentes e adequados à turma. Na verdade, estava um pouco preocupada com a tarefa da dramatização sobre a revolução de 1820. Esta minha preocupação devia-se a vários fatores como o facto de esta ser uma atividade que os alunos não estão habituados a realizar, o que poderia causar alguns constrangimentos. Os discentes poderiam sentir-se pouco à vontade por representar para os seus colegas, o que limitaria a sua criatividade durante a apresentação do seu trabalho. Por ser uma atividade pouco realizada pelos alunos, estes podiam também sentir-se um pouco “perdidos” na sua preparação, sobretudo na organização da informação e no modo de a representar para os seus colegas.

Acrescido ao facto de os alunos não estarem habituados a realizar este tipo de atividades, o texto que entreguei aos alunos era um texto narrativo, não era um texto dramático. Ou seja, os alunos teriam que ler e interpretar o texto de modo a torna-lo numa dramatização. O motivo pelo qual não converti o texto narrativo em texto dramático foi para que os alunos tivessem que ter um trabalho de leitura análise e compreensão do texto, de modo a conseguir dramatiza-lo para a turma. Se tivesse fornecido o texto dramático os alunos poderiam limitar-se a distribuir as personagens e a ler as suas falas. Deste modo, os alunos eram obrigados a realizar primeiro um trabalho de interpretação textual o que os levaria a refletir sobre o conteúdo do mesmo.

Outro motivo pelo qual me sentia preocupada pela realização da atividade foi por esta, devido à falta de tempo, ter sido marcada como trabalho de casa, o que impedia que orientasse os grupos para a atividade. Apesar de ter conversado com todos os alunos na aula sobre o que tinham de fazer, dando algumas orientações e referindo fontes onde poderiam complementar a informação do texto que iriam dramatizar, não pude acompanhar a preparação dos trabalhos e a análise do texto realizada por cada grupo. Sendo este um trabalho completamente autónomo por parte dos alunos, poderia não ter sido bem-sucedido. Por isso preparei um “plano B” caso os alunos não apresentassem as suas dramatizações. Porém, tendo em conta as características da turma, era de prever que a maior parte dos grupos conseguisse realizar a dramatização.

De facto, penso que esta foi a atividade em que os alunos sentiram menos dificuldade e sentiram mais prazer em realizar durante esta semana. Todos os grupos realizaram a atividade, exceto um grupo em que os elementos se encontravam doentes e por isso não estavam presentes na aula. Todos os grupos realizaram dramatizações diferentes e foi interessante ver como os alunos trataram a mesma informação a partir de um mesmo texto de forma diferente. Alguns dos grupos utilizaram apenas a linguagem corporal, outros acrescentaram falas às personagens que atribuíram e outros completaram a informação do texto com a do seu manual. Pude comprovar que a maior parte dos alunos compreenderam a informação que estava presente no texto e partir das dramatizações para abordar o conteúdo da revolução de 1820 foi muito mais significativo para os alunos. Por esse motivo, consegui manter a turma interessada durante toda a aula.

Esta foi também a atividade que mais facilidade senti em orientar, pelo facto de conseguir motivar os alunos para a aprendizagem e articular as dramatizações com os conteúdos explorados antes e depois das mesmas. Fiquei agradavelmente surpreendida pelo trabalho dos grupos e pela facilidade com que estes mobilizavam a informação e respondiam às questões colocadas. A minha dinâmica em sala de aula também melhorou bastante o que fez com que esta atividade fosse dinamizada com grande dinâmica levando os alunos a sentirem-se motivados e predispostos a aprender. Pelo facto de este ser um conteúdo em que me sentia mais segura ao lecionar, consegui ser eu própria e revelar um pouco mais da minha personalidade durante a aula. Fui mais espontânea e estive mais à vontade com os alunos, o que influenciou muito positivamente o processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, a atividade em que os alunos demonstraram mais dificuldade foi na quinta-feira em que foi abordado o conteúdo das Cortes Constituintes e a Constituição de 1822. Neste dia, a maior parte dos alunos da turma estavam doentes e por isso estavam a faltar, os alunos presentes na sala também se encontravam um pouco doentes o que fez com que estes estivessem pouco predispostos para aprender.

Perante este cenário, esta foi a atividade que mais dificuldade senti em orientar. Os alunos não respondiam às questões que lhes eram colocadas e eu não estava a conseguir compreender se estes estavam a perceber os conteúdos que estávamos a explorar. Embora tentasse ser o mais dinâmica possível, os alunos não estavam a responder aos meus estímulos o que fez com que a aula fosse quase expositiva. Senti muita dificuldade em motivar os alunos para a aprendizagem e isto levou-me a refletir sobre o tipo de metodologia que apliquei naquela aula. Tendo em conta a apatia dos alunos seria importante ter recorrido a uma estratégia que os permitisse estar mais envolvidos na exploração dos conteúdos da aula. É certo que não poderia prever a disposição dos alunos nesse dia mas teria sido importante implementar uma estratégia que os permitisse estar mais ativos. Embora os tivesse envolvido na previsão dos acontecimentos, estabelecimento de relações de conteúdos e exploração de documentos, penso que isso não chegou para ter a atenção de todos os alunos.

Toda esta situação me fez refletir sobre a flexibilidade do professor perante as necessidades dos seus alunos. Considero que isto é algo que ainda tenho que trabalhar, pois não é fácil alterar uma planificação de um momento para o outro e ter disponíveis recursos para aplicar outras estratégias mais adequadas para a situação que enfrentamos em sala de aula. Penso que esta competência se vai desenvolvendo ao longo da carreira de docente onde poderei adquirir mais experiência sendo assim cada vez mais fácil

improvisar a partir da situação que vivencio na sala de aula. Neste sentido, Leite (2003, p.22- 23) refere que

(...) temos de aceitar o desafio de prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar, para que se criem condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo outros de si diferentes. Estes desafios [...], ao exigirem uma contínua procura dos “caminhos” e processos mais adequados para cada situação, contribuem também para a construção da profissionalidade docente e legitimam que os professores se assumam, não apenas como executores passivos de programas por outros delineados, mas sim como intervenientes activos nos processos de inovação curricular.

Existiram também algumas falhas ao nível científico na minha atuação sobretudo relativamente a expressões utilizadas e fui também chamada à atenção por parte da professora orientadora pelo facto de ter confundido os alunos com os conceitos de monarquia e democracia, como se numa monarquia não pudesse existir numa democracia. Uma vez que não me apercebi de ter dado estes erros científicos, terei que ter mais cuidado em atuações futuras de modo a não confundir os alunos através da minha linguagem ou da maneira como expresse os meus pensamentos.

Antes, durante e após a realização da planificação tive a necessidade de ir aprofundando os meus conhecimentos científicos pois não sendo a disciplina de História uma disciplina base da minha formação, procuro ler o máximo de livros escritos por vários historiadores para ter várias perspetivas sobre o mesmo tema. Necessitei de realizar esse exercício com todos os conteúdos desta semana pois antes de o realizar, não me sentia com capacidade de o trabalhar com os alunos. Enquanto professora de História essa terá que ser sempre a minha postura pois só assim estarei preparada para permitir uma aprendizagem correta dos conteúdos aos meus alunos.

Relativamente aos progressos por mim registados durante esta semana de atuação estes foram essencialmente a dinâmica em sala de aula e também uma maior rapidez na mobilização da informação. Também diversifiquei as estratégias utilizadas para explorar os conteúdos, sendo que em cada quinzena tento introduzir junto dos mesmos uma nova metodologia. Isto permitiu que os alunos se sentissem mobilizados para aprender e por isso se envolvessem mais no processo de aprendizagem.

Bibliografia

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.

Anexo 5 – Materiais e reproduções dos alunos da Prática Pedagógica II do 2.º CEB

5.1 – Guião para o trabalho de grupo de pesquisa – História e Geografia de Portugal, 6.º ano

Guião para o trabalho de grupo (grupo 1)

O tema que vão tratar é “A contra revolução absolutista – A revolta do Conde de Amarante e A Vilafrancada”.

Na vossa apresentação devem incluir a informação presente no documento fornecido, de modo a que os vossos colegas a consigam compreender. Para isso devem conseguir, obrigatoriamente, responder a algumas questões como:

- Após a implementação da Monarquia Liberal quais os grupos sociais descontentes? Porquê?
- Que acontecimentos levaram à “Revolta do Conde de Amarante?”
- O que sucedeu nesta revolta?
- Esta revolta foi bem-sucedida? O que aconteceu?
- O que foi a “Vilafrancada”? Expliquem por palavras vossas este acontecimento.

Para apresentarem o vosso tema deverão realizar uma apresentação em powerpoint sendo que podem incluir as imagens que considerarem necessárias, desde que pertinentes e indicando sempre o local de onde as retiraram.

A letra do powerpoint deverá ter no mínimo 24 de tamanho e o espaçamento deverá ser de 1,5. O texto também deve ser ajustado.

Bom trabalho!



5.2 – Grelha de avaliação da oralidade – História e Geografia de Portugal, 6.º ano

6º G – História e Geografia de Portugal

Grelha de avaliação da apresentação oral

Grupo _____

Parâmetros		1 (mau)	2 (insuficiente)	3 (suficiente)	4 (Bom)	5 (Muito Bom)
Apresentação	Aspeto gráfico da apresentação de <i>power point</i> (cores, quantidade de informação nos slides, tamanho da letra, etc.)					
Oralidade e correção linguística	Fluidez do discurso					
	Adequação do tom de voz e entoação					
	Adequação da expressão corporal (expressão facial, gestos)					
	Utilização de vocabulário diversificado e adequado ao tema.					
Conteúdo e organização	Organização adequada da apresentação.					
	Apresentação de um breve resumo dos capítulos lidos.					
	Apresentação e leitura de 2 excertos dos capítulos lidos e sua interpretação.					
	Discussão promovida em torno de um tema ou excerto da obra.					
	Apresentação de opiniões/ reflexões pessoais e/ou do grupo.					
	Ligações efetuadas entre o conteúdo da obra e a vida real.					
	Partilha de experiências vividas pelos alunos.					
Criatividade	São criativos na apresentação (ex.: dramatização, vídeo, etc.).					
	Respeito pelo tempo estipulado (máximo 5 min.).					
Tempo	Distribuição adequada do tempo, por todos os elementos do grupo.					
	Autoavaliação:	Heteroavaliação (turma):				

5.3 – Ficha de Português sobre os ditongos e os hiatos – Português, 6.º ano

Português – 6.º Ano		
Nome: _____	Turma: ____ N.º ____	Data: ____/____/____

Ficha de trabalho

O Leão e o Rato

Estando um leão a dormir, andavam uns ratos a brincar à volta dele, e, saltando-lhe por cima, acordaram-no.

O Leão prendeu um entre as patas e estava para o matar; mas, devido às súplicas do Rato, acabou por soltá-lo.

Passado pouco tempo, o Leão caiu numa rede onde ficou enleado, sem poder valer-se da sua força. O Rato, sabendo o que acontecera, roeu com afinco os laços e os cordéis e soltou o Leão, que se viu livre de perigo em troca da boa ação que praticara.

Esopo, *Fábulas de Esopo*, trad. e adap. De Carlos Pinheiro, 2012



1.1. Sublinha a azul os ditongos orais e a preto os ditongos nasais.

1.2. Os **ditongos decrescentes** são constituídos por **vogal + semivogal**.

Indica as palavras constituídas por **ditongos decrescentes** presentes no excerto da fábula.

2. Considera as seguintes palavras.

Pai – andei – quase – mau – fugiu – igual – tranquilo – papéis – meu – língua – guarda – boi – mãe – melão – água – aquoso – suave – meia – muito – ausência – frequência – quanto – perdeu – série

2.1. Sublinha os ditongos presentes nas palavras e depois coloca-as nos quadros que se encontram

Palavras que contêm ditongos decrescentes

Palavras que contêm ditongos crescentes

2.2. Das palavras apresentadas no exercício anterior refere:

2.1.1. As que contêm ditongos orais.

2.1.2. As que contêm ditongos nasais.

3. Lê no teu manual (página 70) as primeiras três quadras do romance tradicional “A lenda de Pedro Cem”.

3.1. Identifica os **ditongos** usados.

3.2. Identifica a **semivogal** em cada ditongo.

3.3. Classifica os **ditongos** que identificaste.

3.4. Transcreve as palavras que apresentam **hiatos**.

3.5. Classifica as seguintes palavras quanto à **posição da sílaba tónica**.

- | | |
|--------------------|-------------------|
| a) Tinha: _____ | f) Onde: _____ |
| b) Palácio: _____ | g) Mar: _____ |
| c) Avistava: _____ | h) Ninguém: _____ |
| d) Navios: _____ | i) Soberbo: _____ |
| e) Acabar: _____ | j) Chegar: _____ |



3.6. Classifica agora as palavras seguintes quanto ao **número de sílabas**.

- | | |
|--------------------|-------------------|
| a) Tinha: _____ | f) Onde: _____ |
| b) Palácio: _____ | g) Mar: _____ |
| c) Avistava: _____ | h) Ninguém: _____ |

3.7. Faz a **escansão** dos primeiros 8 versos do poema.

3.8. Indica os versos do poema em que o número de sílabas métricas corresponde ao número de sílabas gramaticais.

5.4– Apresentação da resolução do problema da semana – Matemática, 5.º ano




A loja de roupa

Numa loja de roupa estão, o Nuno, a Priscila e a Carolina em caixas diferentes para pagar uma camisa, um casaco e uma t-shirt. Podem pagar em cheque, dinheiro ou Multibanco e, levam calçados uns ténis, uns chinelos e uns sapatos. O Nuno vai ter uma reunião de negócios muito importante e leva com ele apenas a bolsa dos cartões.

A pessoa da caixa mais à direita vai pagar uma t-shirt escolhida pela Priscila. Quem está à esquerda da Priscila leva uns ténis calçados e esqueceu-se do dinheiro e do cartão Multibanco.

A pessoa à direita da Carolina, comprou um casaco. Descobre quem pagou o quê e como, em que caixa estava e o que levava calçado.



Compreensão do Problema

O que sabemos? Três pessoas (nomes); formas de pagamento; calçado e itens comprados.

O que queremos saber? Quem comprou o quê; de que modo pagou e o que trazia calçado.

Continuação

Que condições existem?

Ninguém compra a mesma peça de roupa;
 Nenhum deles efetua o pagamento da mesma forma;
 Todos têm calçados diferentes;
 Existe três nomes diferentes.

Construção de uma estratégia

Construção de uma tabela de dupla entrada;
 Utilizar um esquema.

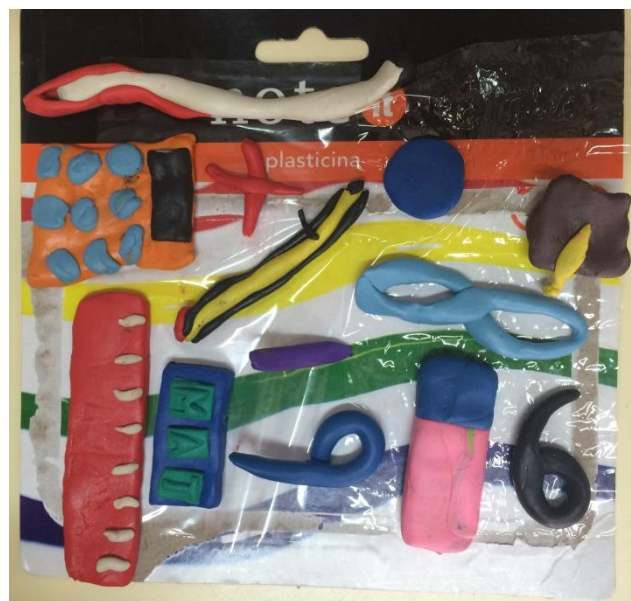
Implementação da estratégia

	Caixa 1	Caixa 2	Caixa 3
Nome	Carolina	Priscila	Nuno <small>Não é a Priscila</small>
Pagamento	Cheque	Dinheiro	Multibanco
Calçado	Ténis	Chinelos	Sapatos
Peça adquirida	Camisa	Casaco	T-shirt

Verificação

- Nuno – se tem uma reunião de negócios, estará a usar sapatos, como só tem a bolsa dos cartões apenas poderá pagar com Multibanco. Este encontra-se na caixa mais à direita, porque se quem está à esquerda da Priscila leva uns ténis, e a Priscila está não está na caixa três, então o Nuno só pode estar nesta caixa. Comprando, por isso, a T-shirt.
- Priscila – Sabemos que a Priscila não está na caixa três e tem uma pessoa à sua esquerda, por isso só pode estar na caixa do meio, a dois. Está a calçar chinelos e usa dinheiro para pagar, porque são as únicas opções que restam. Como se encontra à direita da Carolina, está a comprar o casaco.
- Carolina – Está à esquerda da Priscila, logo na caixa um, e por essa razão usa os ténis. Como se esqueceu do dinheiro e do Multibanco, só poderá pagar por cheque. Por exclusão de partes, esta comprou a camisa.


5.5– Jogo de tabuleiro “O grande problema” – Matemática, 5.º ano

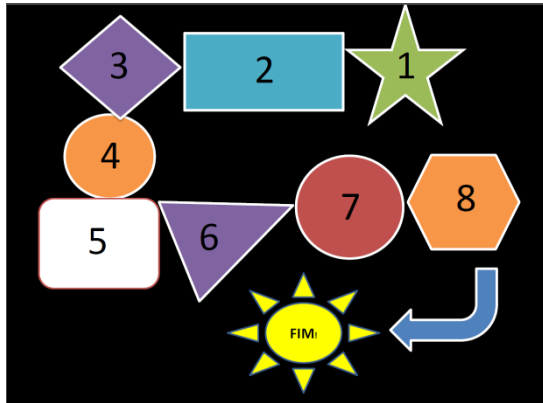


5.6 – Jogo o texto “os músicos de Bréman” – Português, 6.º ano



Regras do jogo

1. Junta-te com o teu colega do lado e ambos formarão um grupo.
 2. Antes de o teu grupo dar uma resposta, devem falar baixinho e combinar a resposta que querem dar. Se o teu grupo falar alto ou perturbar a aula, serão retirados 5 pontos.
 3. O jogo é composto por desafios. Cada desafio tem um tempo para ser respondido. Se o teu grupo não responder dentro desse tempo, ficas com 0 pontos.
 4. Se o teu grupo responder corretamente ao desafio ganhará 5 pontos. Se não responder corretamente, não terá pontos nenhuns.
 5. O jogo termina quando a professora disser e ganham as equipas que no final obtiverem mais pontos.
- Boa Sorte!** 



2 – O conto pode ser dividido em quatro partes. Propõe um título para cada uma, tendo em conta a seguinte proposta de divisão:

- ❖ 1.ª parte – linhas 1 a 37;
- ❖ 2.ª parte – linhas 38 a 71;
- ❖ 3.ª parte – linhas 72 a 93;
- ❖ 4.ª parte – linhas 94 a 100.

«Era uma vez um burro...»

3 – A frase inicial do conto introduz a primeira de quatro personagens que vão juntar-se por razões semelhantes.

3.1. Associa cada personagem à situação em que se encontra e que a levou a abandonar o local onde vivia.

a) Burro	1 – Está velho e sem forças e já não serve para caçar.
b) Cão de caça	2- Vai servir de alimento aos convidados da casa.
c) Gato	3- Está cansado e não serve para trabalhar.
d) Galo	4 – Está a ficar velho e tem a vida por um fio.

3.2. Indica o destino que os donos destes animais lhe estavam a preparar, completando as informações seguintes com as palavras apresentadas abaixo.

- ❖ O dono queria livrar-se do _____.
- ❖ O amo do _____, decide _____.
- ❖ A dona do gato está a pensar _____.
- ❖ A dona do _____ mandou a _____ matá-lo.

matá-lo cozinheira burro afogá-lo galo cão

3.3. As quatro personagens esperam conseguir entrar na banda da cidade de Brémen. Indica:

- a) o que leva as personagens a procurarem uma atividade;
- b) o papel que cada uma espera desempenhar.



3.4. Explicita o sentido das seguintes expressões populares, utilizadas nesta primeira parte do conto:

- a) «o vento não lhe soprava a favor» (linha 5);
- b) «ganhar a vida» (linha 12);
- c) «cara de enterro» (linha 17).

3.5. Por que razão são usadas expressões populares num conto como este?



4. 4. Escolhe o provérbio mais adequado à situação vivida pelas personagens no momento em que expulsam os ladrões da sua própria casa:

a) Mais vale tarde do que nunca.

b) A ocasião faz o ladrão.

c) A união faz a força.

d) Bem está o que acaba bem.

4.6. Transcreve do texto as expressões usadas para nomear duas das personagens – o galo e o burro. Propõe igualmente expressões que possam ser utilizadas para nomear os restantes animais.



5. Um dos ladrões volta a entrar na casa e acaba por fugir. Associa aquilo que ele pensa que aconteceu dentro da casa ao que verdadeiramente aconteceu.

O que ele pensa que aconteceu:

- a) Uma bruxa que cospe e arranha.
- b) Um homem que o esfaqueia.
- c) Um monstro que o espanca.
- d) Um juiz que o convoca.

O que ele aconteceu:

- 1 – O burro escouceia.
- 2 – O galo canta.
- 3 – O cão morde.
- 4 – o gato bufa e arranha.

5.7 – Papeis para os círculos de leitura – Português, 6.º ano

Ficha do “animador da discussão”

Nome: _____ Data: ___/___/___ Autor do livro: _____

Livro: _____ Ano: _____ Editora: _____



Prepara uma lista de **perguntas que o teu grupo gostaria de discutir acerca desta parte do livro**. O importante é falar do livro e das reações que tiveram. As melhores perguntas são, por vezes, as que têm origem no que tu pensas ou sentiste enquanto lias. Se precisares, podes servir-te de algumas questões que te sugerimos.

Vais também dirigir a discussão. Após a discussão das questões que preparaste, pede ao “senhor dos excertos” para apresentar as passagens selecionadas e as razões porque escolheu os excertos. Solicita as reações dos outros membros do grupo. Pede depois ao “senhor das ligações” para apresentar as ligações que encontrou, solicita a participação dos outros elementos do grupo e finalmente pede a colaboração do “mágico das palavras”, conduz o grupo de modo a que todos falem e a que todos obtenham respostas às perguntas.

Regista as questões que pretendes fazer aos membros do grupo:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Exemplos de questões que se podem colocar aos membros do grupo:

- O que é que vos veio à ideia enquanto liam?
- Como se sentiram ao ler esta parte do livro?
- Que questões colocariam quando terminaram de ler?

Ficha do “senhor dos excertos”

Nome: _____ Data: ___/___/___ Autor do livro: _____

Livro: _____ Ano: _____ Editora: _____



O teu papel é **escolher duas ou três passagens do texto** que o grupo gostaria de ouvir em voz alta. O objetivo é ajudar os outros a lembrarem-se de uma parte importante, divertida, misteriosa do texto. Escolhe-as, tendo em vista as partes **que merecem ser lembradas** e decide como partilhá-las. Podes ser tu a lê-las, podes pedir a outro membro do grupo que leia ou podes pedir que todos leiam em silêncio, para discutirem de seguida.

1. Página e parágrafo _____ Modo de leitura _____

Razão da escolha: _____

2. Página e parágrafo _____ Modo de leitura _____

Razão da escolha: _____

3. Página e parágrafo _____ Modo de leitura _____

Razão da escolha: _____

Razões para escolher um excerto do texto:

Importante

Bem escrito

Controverso

Divertido

Surpreendente

Estimulante

Informativo

Embaraçoso

Emocionante

Ficha do “senhor das ligações”

Nome: _____ Data: ___/___/___ Autor do livro: _____

Livro: _____ Ano: _____ Editora: _____



O teu papel é encontrar as **ligações entre este excerto do livro e a vida real**. Tal quer dizer que deves procurar ligações com a tua vida pessoal, como o que se passa na escola, com o que se passa no mundo ou com o que se passou numa outra época. Podes também estabelecer ligações com outros livros do mesmo género ou do mesmo autor. Não há respostas erradas. Todas as ligações que consigas estabelecer merecem ser partilhadas com o grupo.

Encontra, por exemplo, ligações entre o livro e outras pessoas, outros lugares, outros acontecimentos, outros autores, outros livros, etc.

Ficha do “mágico das palavras”

Nome: _____ Data: ___/___/___ Autor do livro: _____

Livro: _____ Ano: _____ Editora: _____



O teu papel é o de **escolher algumas palavras particularmente importantes na leitura desta parte do livro**. Se encontrares palavras difíceis ou desconhecidas, sublinha-as e escreve-as. Procura essas palavras no dicionário, escreve o seu significado e insere-as em frases criadas por ti. Além destas palavras podes também anotar palavras que conheces, mas que são salientes no texto – palavras repetidas, usadas de forma não habitual ou palavras-chave no texto. Sublinha-as e prepara-te para as discutires com os outros.

1. Palavra _____ Página _____ Parágrafo _____
Frase do livro _____
Definição da palavra _____
Frase criada _____

2. Palavra _____ Página _____ Parágrafo _____
Frase do livro _____
Definição da palavra _____
Frase criada _____

3. Palavra _____ Página _____ Parágrafo _____
Frase do livro _____
Definição da palavra _____
Frase criada _____

4. Palavra _____ Página _____ Parágrafo _____
Frase do livro _____
Definição da palavra _____
Frase criada _____

5.8 – Instrumentos de avaliação

5.8.1 – Teste de avaliação – Português, 6.º ano

Ficha de Avaliação – Português - 6º ano

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____ Data: ___ / 11 / 2014

Encarregado de Educação: _____ Professora: _____

Avaliação: _____

GRUPO I – Compreensão / Expressão Escrita

Parte A

Lê com atenção o seguinte excerto da obra “Ulisses”, de Maria Alberta Menéres.

Ele e os outros marinheiros começaram a gritar, a chorar, a pedir em altos brados socorro aos seus deuses.

Ulisses, no entanto, resolveu ver se conseguia ainda alguma coisa do ciclope, e começou a conversar de novo com ele. Perguntou-lhe por que razão se encontrava ele ali sozinho naquela ilha, e como se chamava. O gigante contou-lhe tudo e disse que se chamava Polifemo. E depois foi a vez de ele perguntar a Ulisses como é que ele se chamava. Ora Ulisses nunca dizia quem era, nunca gostava de dizer o seu nome, e principalmente numa ocasião daquelas, em que com toda a razão se via perdido tão desgraçadamente...Que ao menos nunca ninguém soubesse o triste fim que Ulisses, o herói, tinha tido!

Então ali de repente tentou lembrar-se de um nome qualquer para enganar o ciclope, um nome qualquer um nome qualquer um nome qualquer um nome qualquer um nome qualquer um nome qualquer um nome qualquer um nome qualquer – mas que aflição era tão grande que não se lembrava de nenhum!

Polifemo começava a ficar irritado, a ficar furioso:

- Então não sabes como te chamas? Como te chamas? COMO TE CHAMAS? COMO TE CHAMAS???

Ulisses, de cabeça perdida, só soube responder:

- Como me chamo? Como me chamo? Sei lá. Olha, espera, chamo-me...Ninguém.

POLIFEMO – Ninguém?! Que diabo de nome te deram, **pigmeu!** Por isso tu não o querias dizer. E tinhas razão, lá isso tinhas! Olha que ideia, Ninguém...

E então de repente a cabeça caiu-lhe sobre o peito e adormeceu profundamente.

In *Ulisses*, Maria Alberta Meneres, pp. 28-29

Vocabulário

1. **Pigmeu** – anão.

Responde ao que te é pedido sobre o texto que acabaste de ler, seguindo as orientações que te são dadas.

1. Realiza um resumo do segundo parágrafo do texto. _____

2. **Assinala com X a opção correta.**

a) No texto que leste o narrador é: participante. não participante.

b) Na quarta linha, o pronome «lhe» refere-se a:

Ulisses.

Polifemo.

Ninguém.

c) Um sinónimo de «brados» (l.1) é:

Gritos.

Favores.

Pensamentos.

3. **Explica** o motivo pelo qual Ulisses disse a Polifemo que se chamava Ninguém.

4. As frases que se seguem sintetizam o desenvolvimento desta narrativa. **Ordena-as, respeitando a ordem dos acontecimentos.**

	Ulisses diz ao gigante que se chama Ninguém.
	Os marinheiros ficam desesperados.
	Polifemo fica irritado com Ulisses por este não lhe dizer o seu nome.
	O ciclope revela que se chama Polifemo.
	O gigante adormece.
	Ulisses não quer revelar o seu nome ao gigante.

5. Qual a **figura de estilo** presente no terceiro parágrafo do texto?

5.1. **Explica** o seu significado tendo em conta o seu contexto.

6. “**Como me chamo? Como me chamo? Sei lá. Olha, espera, chamo-me...Ninguém.**” (l. 18)

6.1. Concordas com a resolução de Ulisses para o seu problema? Porquê?

6.2. Imagina outra solução para o seu problema.

Parte B

Lê o seguinte poema de Sophia de Mello Breyner Anderson.

Mar

De todos os cantos do mundo
Amo um com um amor mais forte e profundo
Aquela praia **extasiada** e nua,
Onde me uni ao mar, ao vento e à lua.

Cheiro a terra as árvores e o vento
Que a primavera enche de perfumes
Mas neles só quero e só procuro
A selvagem exaltação das ondas
Subindo para os astros com um grito puro.

Vocabulário

1. **Extasiada** – que entusiasma.

7. Assinala se as afirmações seguintes são verdadeiras (V) ou falsas (F).

	V	F
a. O lugar no mundo que a poetisa mais ama é a praia.		
b. Na primavera, a poetisa só procura o cheiro a terra.		
c. A poetisa sente-se desligada do mar, do vento e da lua.		
d. São as ondas que sobem para os astros como um grito.		

8. **Relaciona** este poema com a obra *Ulisses* que estudaste.

9. Realiza a **escansão dos últimos 5 versos** do poema.

10. Alguns dos versos apresentam o mesmo número de sílabas métricas e sílabas gramaticais? Se sim, indica-os.

GRUPO II - Gramática

Responde ao que te é pedido de acordo com as orientações que te são dadas.

1. Lê o seguinte excerto da obra *Ulisses* de Maria Alberta Meneses.

Ulisses era o rei dessa pequena ilha, mas não um rei de coroa e manto, muito solene. Tão depressa se divertia a amansar um cavalo, como ia à caça com os amigos, ou conversava com o povo. Todos o amavam. Para ele não havia terra no mundo igual a Ítaca.

1.1. Identifica os **ditongos** usados.

1.2. Identifica a **semivogal** em cada ditongo.

1.3. Classifica os **ditongos** que identificaste como nasal ou oral.

1.4. Classifica os **ditongos** que identificaste como crescente ou decrescente.

1.5. Transcreve as palavras que apresentam **hiatos**.

2. Ulisses nunca lhe dizia quem era, nunca gostava de dizer o seu nome, e principalmente numa ocasião daquelas, em que com toda a razão se via perdido tão desgraçadamente.

Preenche o quadro, colocando as palavras sublinhadas na coluna relativa à sua classe gramatical.

Nomes	Determinantes	Preposições/ Contrações	Pronomes	Verbos	Adjetivos	Advérbios

3. Classifica a **função sintática** do grupo destacado em cada frase como **complemento direto** ou **predicativo do sujeito**:

3.1. Ulisses é **um guerreiro**. _____

3.2. O Polifemo construiu **a sua casa**. _____

3.3. A Penélope ficou **muito preocupada**. _____

3.4. O Ulisses inventou **o seu nome**. _____

3.5. Os guerreiros troianos permaneciam **unidos**. _____

3.6. O gigante não podia continuar **escondido**. _____

3.7. O gigante queria comer **Ulisses**. _____

4. Identifica os **advérbios** usados nas frases e classifica-os de acordo com o seu **valor semântico** ou a sua **função**.

4.1. Como tens passado Ulisses?

4.2. Não voltar a enganar o gigante.

4.3. O ciclope tem que comer mais devagar!

4.4. Antigamente os guerreiros gregos combatiam muito.

4.5. Ulisses tem superado bastantes perigos.

5. **Reescreve** as frases seguintes **substituindo a expressão sublinhada pelo pronome pessoal adequado**. Faz as alterações necessárias.

a. Ulisses faria uma corda se fosse necessário.

b. Timóteo e Penélope encontraram um mendigo na rua.

c. Não podemos perder o Ulisses.

d. O ciclope comerá os guerreiros.

e. Todos os gregos adoram Afrodite.

6. Lê as frases e completa o quadro seguinte.

Formas verbais	Infinitivo	Tempo	Modo	Pessoa	Número
a) Polifemo <u>tinha comido</u> mais de dez soldados.					
b) Se Ulisses <u>tivesse mantido</u> a calma, tudo seria diferente.					
c) Eu <u>acreditarei</u> em tudo o que me disseres.					
d) Vós <u>tereis ouvido</u> falar de Ulisses.					

7. Classifica as palavras sublinhadas quanto à sua **classe e subclasse**:

7.1. Comeu-a muito depressa. _____

7.2. Fui a Ítaca visitar os meus amigos. _____

7.3. A Penélope estar a tecer um tapete. _____

7.4. Roubaste-a a quem? _____



Seleciona uma das opções.

Opção A:

E então de repente a cabeça caiu-lhe sobre o peito e adormeceu profundamente.

Realiza um texto narrativo onde descrevas o desenrolar desta aventura, de forma a dares um novo final à história, diferente daquele que já estudaste. Inicia o teu texto a partir da frase que se encontra acima e depois descreve os acontecimentos que seguiram até ao desfecho deste episódio.

Escreve um texto narrativo, de 140 a 200 palavras, onde narres a história. Não te esqueças que o teu texto deve:

- Ter um título adequado;
- Identificar o espaço e o tempo;
- Identificar e **descrever**, pelo menos, uma das personagens;
- Apresentar os acontecimentos.

Opção B:

Imagina que um dia conhecerias uma das personagens da obra *Ulisses*. Escreve um texto narrativo, no qual relates o encontro com essa personagem, o local e o modo como se conheceram, os acontecimentos vividos na sua companhia e o que dialogaste com ela.

Escreve um texto narrativo, de 140 a 200 palavras, onde narres a história. Não te esqueças que o teu texto deve:

- Ter um título adequado;
- Descrever a personagem do livro;
- Referir o que se passou;
- Incluir um momento de diálogo;
- Ser correto e bem estruturado.

Antes de começares a escrever, **toma atenção às instruções** fornecidas.

Respeita o pedido que te foi feito acima e faz um rascunho do teu texto. Revê, com cuidado, o texto do rascunho e corrige o que achares que deve ser corrigido. Copia o texto para a folha de teste. Se por acaso te enganares, risca e escreve de novo.

OPÇÃO ____

Bom Trabalho! 😊

Questões	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	COMP.
Cotação	3	9	3	3	3	4	4	5	5	2	5	4	7	5	5	4	4	25

5.8.2 – Grelha de avaliação da leitura – Português, 6.º ano

Nº	NOME	PRONÚNCIA					PALAVRAS			TOM		RÍTMO		
		SOLETRA	CORRENTE	C/ FALHAS	CORRENTE	EXPRESSIVA	REPETE	OMITE	TROCA	BAIXO	NORMAL	LENTO	NORMAL	RÁPIDO

5.8.3 – Grelha de avaliação da discussão em sala de aula - Ciências Naturais, 5.º ano

Data de observação	Nº	NOME	Critérios de Avaliação								
			Mobiliza conhecimento fundamental à discussão	Constrói afirmações com explicações, razões ou evidências	Apresenta raciocínios lógicos que respondem às questões em discussão	Reconhece os valores ou os conflitos em causa	Apresenta e identifica as questões em discussão	Estimula a participação dos colegas	Presta atenção às afirmações dos seus colegas	Desafia a correção, a lógica, a relevância ou a clareza das afirmações	
	1	Adriana Valente									
	2	Anísia Fernandes									
	3	Diogo Camacho									
	4	Francisca Alves									
	5	Gabriela Oliveira									
	6	Gustavo Moreira									
	7	Inês Reis									
	8	Joana Faria									
	9	Joana Pereira									
	10	Joana Martinho									

5.8.4 – Grelha de avaliação das capacidades transversais - Matemática, 5º ano

Data de observação	Nº	NOME	RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS		RACIOCÍNIO MATEMÁTICO		COMUNICAÇÃO MATEMÁTICA			
			Compreensão do Problema	Conceção, aplicação e justificação de estratégias	Justificação e argumentação	Formulação e teste de conjecturas	Interpretação e Representação	Expressão		Discussão
			Identifica os dados, as condições e o objectivo do problema.	Concebe e põe em prática estratégias de resolução de problemas. Verifica a adequação dos resultados obtidos e dos processos utilizados.	Explica e justifica os processos, resultados e ideias matemáticas, recorrendo a exemplos e contraexemplos.	Formula e testa conjecturas e generalizações e justifica-as fazendo deduções informais	Interpreta e representa a informação e ideias Matemáticas de diversas formas	Traduz relações de linguagem natural para linguagem matemática e vice-versa.	Exprime ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito, usando a notação, simbologia e vocabulário próprios.	Discute resultados, processos e ideias matemáticos.
	1	Adriana								
	2	Anísia								
	3	Diogo								
	4	Francisca								
	5	Gabriela								
	6	Gustavo								
	7	Inês Reis								
	8	Joana Faria								
	9	Joana Pereira								
	10	Joana Martinho								
	11	João Moleiro								
	12	João Pedro Faria								
	13	João Rodrigues								
	14	José Miguel								
	15	Maria Francisca								
	16	Maria Frederica								
	17	Maria João								

5.8.5 – Grelha de observação direta - Matemática, 5º ano

Data de observação	Nº	NOME	REALIZAÇÃO DOS T.P.C.						INTERESSE		PARTICIPAÇÃO (capacidade de intervenção)			Revela AUTONOMIA e EMPENHO			COMPORTAMENTO			
			09.03	10.03	13.03	16.03	17.03	20.03	Atento	Distrai-se regularmente	Coloca questões pertinentes	Responde às questões colocadas	Intervém com questões exteriores desviando-se do assunto/ conteúdo em discussão	Sempre (Sim)	Às vezes	Nunca (Não)	NS	ST	SB	
	1	Adriana																		
	2	Anísia																		
	3	Diogo																		
	4	Francisca																		
	5	Gabriela																		
	6	Gustavo																		
	7	Inês Reis																		
	8	Joana Faria																		
	9	Joana Pereira																		
	10	Joana Martin																		
	11	João Moleiro																		
	12	João Faria																		
	13	João Rodrigu																		
	14	José Miguel																		
	15	Maria Francis																		
	16	Maria Frederi																		
	17	Maria João																		

5.8.6 – Ficha de exploração do regime alimentar – Ciências Naturais, 6.º ano

Ciências da Naturais – 5º A

Nome: _____ Turma: ____ N.º ____ Data: ____/____/____

1 – Completa o seguinte quadro colocando o nome do animal e classifica-o de acordo com o seu

Animais	Carnívoros	Herbívoros	Omnívoros	Insetívoros	Piscívoros	Frugívoros	Granívoros	Necrófagos

regime alimentar assinalando com um X.

Classificação: _____

2. Completa o seguinte texto com as palavras que se encontram no quadro, sendo que podes repetir algumas das palavras nos espaços que deves completar.

granívoros - alimentos - tigre - frugívoros - necrófagos – carnívoros- omnívoros - animais leão – peixes - piscívoros - insetos – herbívoros - nozes - abutres – insetívoros - presas – vegetal – grãos

O regime alimentar de um animal é o conjunto de _____ que ele habitualmente consome. Embora no seu conjunto, os animais procurem alimentos muito variados, podemos agrupá-los em três grandes

grupos, os _____, os _____ e os _____.

Os _____ são os animais que normalmente comem produtos de origem _____. Dentro deste grande grupo podemos ainda especificar o regime alimentar de animais como a galinha e o pombo que se alimentam essencialmente de _____ e por isso são chamados _____. Já o esquilo e as aves da floresta, como o gaio, apreciam sobretudo _____ sendo chamados de _____.

Os _____ são animais que normalmente se alimentam de outros _____. É frequente vermos grandes felinos como o _____ ou o _____ a perseguirem as suas _____ como gazelas ou antílopes. Dentro deste grande grupo podemos também especificar os animais como a andorinha que se alimentam sobretudo de _____ sendo por isso denominados de _____. Por outro lado, a lontra e as aves marinhas alimentam-se de _____ sendo por isso classificados como _____. Existem ainda certos animais que se alimentam de animais mortos, como os _____, as hienas e os chacais e são chamados de _____.

3. Completa a seguinte tabela respondendo às questões que te são colocadas nas colunas da esquerda. Em casa, realiza uma pesquisa e responde novamente à pergunta na coluna da direita. Compara ambas as informações e indica as conclusões que retiraste.

Responde na aula	Responde em casa
Como caçam as aranhas?	Como caçam as aranhas?
Como descobre o morcego os insetos para se alimentar?	Como descobre o morcego os insetos para se alimentar?

5.8.7 – Ficha de avaliação – Ciências Naturais, 6.º ano
Ciências Naturais, 5.º Ano

4 de maio de 2015

Nome:	N.º	Turma:
Classificação: Professor: Encarregado Educação:	Observações:	

Antes de responderes lê atentamente todas as questões e dá respostas completas.

1. Lê com atenção o seguinte texto que se refere a uma ave existente em Portugal, a perdiz, e responde às questões.

“Dantes uma ave muito abundante, mas hoje o seu número está reduzido....Geralmente, encontra-se em matagais abertos, perto de terrenos de cultivo. Prefere as regiões montanhosas.”

1.1. Descreve o habitat da perdiz.

1.2. Diz o que entendes por um habitat de um ser vivo.

2. Os animais apresentam uma grande variedade de formas. Dos que estão representados, indica os números dos que têm o corpo em forma:



1



2



3

Fusifor-me _____

Cilíndrica _____

Alongado _____

3. O revestimento do corpo os animais é variado.

3.1. Refere duas funções do revestimento do corpo dos animais.

3.2. Os animais representados no quadro têm diferentes revestimentos. Que tipo de revestimento apresenta cada um dos animais? (Assinala com uma cruz - X).

Revestimento Animal	Pelos	Concha	Penas	Quitina	Escamas	Pele nua
Cobra						
Minhoca						
Periquito						
Cão						
Amêijoa						

4. Os crocodilos podem deslocar-se no solo. No entanto, na água, o seu modo de locomoção é muito mais eficiente.

4.1. Refere uma adaptação dos membros do crocodilo que facilita a sua deslocação na água.

4.2. Apesar de ter membros o crocodilo reptá. Porquê?

4.3. Como se classifica o crocodilo relativamente ao seu regime alimentar, sabendo que se alimenta de outros animais?

4.4. O crocodilo é um animal vertebrado ou invertebrado? **Porquê?**

5. Classifica, de **verdadeira (V) ou falsa (F)**, as afirmações seguintes:

A LOCOMOÇÃO...

- a. ...é o modo como os animais se deslocam no meio que ocupam. _____
- b. ...permite a captura de alimento, a fuga aos predadores, o acasalamento e a procura de habitats com melhores condições. _____
- c. ...só é possível graças à existência de um esqueleto interno, constituído por ossos. _____
- d. ...pode dar-se no ar, no solo ou na água. _____

6. Faz corresponder às frases apresentadas os termos seguintes:

Músculos

Ossos

Locomoção

Capacidade que a maioria dos animais tem de se deslocar. _____

Os principais órgãos responsáveis pelo movimento. _____

Ligam-se entre si pelas articulações, que podem ser móveis ou imóveis. _____

7. Na imagem é possível observar um morcego que se está a deslocar no ar.

7.1. Qual é a principal adaptação corporal do morcego que permite a sua locomoção?



es aves:

Bico em forma de punhal, característico de uma ave que se alimenta de presas que se movem rapidamente em meio aquático, como os peixes e as rãs.



Bico curto, adunco e muito robusto, característico de aves que se alimentam de frutos e de sementes que têm de descascar.



Bico com lamelas filtradoras no seu interior que permitem recolher algas e pequenos camarões.



Bico afiado e curto, com uma abertura larga, adaptado à captura de insetos em voo.

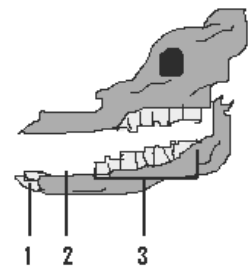


Bico com um saco membranoso ligado à mandíbula inferior que permite capturar grandes quantidades de peixe, funcionando como uma rede de pesca.



9. A figura seguinte representa o crânio de uma vaca. Este animal é herbívoro.

9.1. Que tipo de alimentos este animal ingere?



9.2. Legenda os números da figura.

1- _____

2- _____

3- _____

10. Durante a época reprodutiva, os animais apresentam determinados comportamentos cujo objetivo é atrair um parceiro para poderem acasalar. Estabelece a correspondência correta:

Os machos de alguns animais possuem cores brilhantes para atraírem as fêmeas.

Sinais visuais.

Muitos animais apresentam um conjunto de comportamentos especiais que acontecem antes, durante e após o acasalamento.

Sinais sonoros.

Alguns insetos e aves emitem sons característicos para atraírem as fêmeas.

Sinais olfativos.

As fêmeas de muitos mamíferos produzem substâncias de odor intenso que atraem os machos na época de acasalamento.

Parada nupcial.

11. “ A reprodução sexuada realiza-se, geralmente, com a intervenção de dois animais, um macho e uma fêmea. Em muitos casos, o macho e a fêmea apresentam dimorfismo sexual. Na figura seguinte está representado um faisão macho e um faisão fêmea.”

11.1 Existe dimorfismo sexual entre o faisão macho e o faisão fêmea? Explica porquê. _____



12. Os animais ovíparos têm um desenvolvimento embrionário (do embrião) diferente dos animais vivíparos.

12.1. Onde se desenvolve o embrião dos animais ovíparos?

12.2. De que se alimenta o embrião dos animais vivíparos?

12.3. Faz corresponder correctamente os animais da **coluna I** aos termos da **coluna II**.

Coluna I
a) Crocodilo
b) Salmão
c) Macaco
d) Avestruz

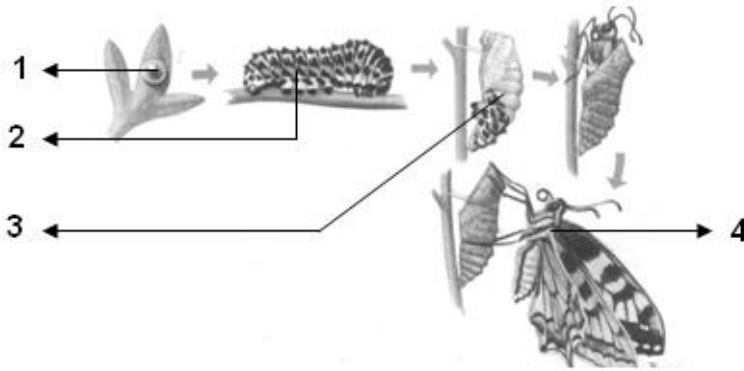
Coluna II
1. Ovíparo
2. Vivíparo

e) Javali
f) Mosca



13. A figura seguinte representa as transformações que ocorrem no desenvolvimento de uma borboleta desde a eclosão até à fase adulta.

13.1. Legendada devidamente os números da figura.



1- _____

2- _____

13.2. Que nome têm as transformações representadas?

14. A temperatura influencia as características e o comportamento dos animais.

14.1. Indica duas características do corpo do urso-polar que o protegem contra as baixas temperaturas. _____

14.2. Faz corresponder a cada uma das afirmações seguintes um dos termos:

Migração

Hibernação

Camuflagem

Estivação

- a. O urso entra num sono profundo para enfrentar o frio do Inverno. _____
- b. Os gnus fazem longas viagens em busca de pastagens verdejantes. _____
- c. Os morcegos permanecem inactivos no interior de grutas na estação fria. _____
- d. A rã do deserto enterra-se na areia durante a época seca. _____
- e. A lebre alpina muda de cor para se confundir com o meio. _____
- f. Quando as temperaturas baixam, as cegonhas deslocam-se para sul. _____

FIM

5.8.8 - Critérios de avaliação da ficha de avaliação – Ciências Naturais, 6.º ano




Ciências Naturais, 5.º Ano



Maio de 2015

Critérios Específicos de Classificação

Questão	Critério de Classificação	Cotação %	Total %
---------	---------------------------	-----------	---------

1.			
1.1	O aluno descreve que o habitat da perdiz como matagais abertos, perto de terrenos de cultivo e em regiões montanhosas.	3	6
	O aluno refere apenas duas das características do habitat da perdiz.	2	
	O aluno refere apenas uma das características do habitat da perdiz.	1	
	O aluno não refere nenhuma das características.	0	
1.2.	O aluno indica que o habitat é o local onde o ser vivo habita pois é onde tem condições para se refugiar, alimentar e reproduzir.	3	
	O aluno indica apenas dois aspetos da resposta.	2	
	O aluno apresenta apenas um aspeto da resposta.	1	
	O aluno não apresenta qualquer resposta.	0	
2.	O aluno estabelece a relação correta: 1- Cilindrica, 2- Alongado e 3- Fusiforme.	3 x 1	3
	O aluno não estabelece nenhuma relação correta.		
3.			
3.1.	O aluno refere duas funções do revestimento dos animais (impedir a entrada de micróbios patogénicos, impedir a perda excessiva de água, proteger o animal do frio e do calor, proteger o animal dos predadores, auxiliar a locomoção e funcionar como superfície respiratória).	4	9
	O aluno refere apenas uma das funções do revestimento dos animais.	2	
	O aluno não refere nenhuma das funções do revestimento dos animais.	0	
3.2.	Por cada resposta correta (cobra – escamas, minhoca –cutícula, piriquito – penas, cão – pelos, amêijoia – concha)	5 x 1	
4.			
4.1.	O aluno deverá referir que o crocodilo apresenta nos seus membros uma membrana interdigital, escamas ou uma cauda que permite uma maior mobilidade na água.	2	13
4.2.	O aluno deverá referir que o crocodilo apesar de ter membros repta, porque estes são muito curtos e e encontram.-se dispostos lateralmente ao seu corpo.	4	
4.3.	O aluno deverá referir que o crocodilo é um animal carnívoro.	3	
4.4.	O aluno deverá referir que o crocodilo é um animal vertebrado porque tem esqueleto interno.	4	

5.	O aluno deverá classificar as afirmações da seguinte forma: a. V; b. F/V; c. F; d. V.	4 x 1	4
6.	O aluno deverá efetuar a seguinte correspondência: Locomoção Músculos Ossos	3 x 1	3
7. 7.1.	O aluno deverá indicar que a principal adaptação corporal do morcego que permite a sua locomoção é a membrana alar. O aluno indica que a adaptação corporal do morcego que permite a sua locomoção no ar são as suas asas.	3 2	3
8.	O aluno deverá apresentar a seguinte correspondência: Bico em forma de punhal, característico de uma ave que se alimenta de presas que se movem rapidamente em meio aquático, como os peixes e as rãs.  Bico curto, adunco e muito robusto, característico de aves que se alimentam de frutos e de sementes que têm de descascar.  Bico com lamelas filtradoras no seu interior que permitem recolher algas e pequenos camarões.  Bico afiado e curto, com uma abertura larga, adaptado à captura de insetos em voo.	5 x 2	10

	 <p>Bico com um saco membranoso ligado à mandíbula inferior que permite capturar grandes quantidades de peixe, funcionando como uma rede de pesca.</p> 		
<p>9.</p> <p>9.1.</p> <p>9.2.</p> <p>9.3.</p>	<p>O aluno deverá responder que o animal se alimenta à base de plantas.</p> <p>O aluno deverá apresentar a seguinte correspondência:</p> <p>1- Incisivos 2- Diastema 3- Molares</p> <p>O aluno identifica os dentes caninos, incisivos, molares e pré-molares.</p>	<p>2</p> <p>3 x 1</p> <p>4 x 1</p>	<p>9</p>
<p>10</p> <p>10.1</p>	<p>O aluno deverá efetuar a seguinte correspondência:</p> <p>Os machos de alguns animais possuem cores brilhantes para atraírem as fêmeas./Sinais visuais.</p> <p>Muitos animais apresentam um conjunto de comportamentos especiais que acontecem antes, durante e após o acasalamento./Parada nupcial.</p> <p>Alguns insetos e aves emitem sons característicos para atraírem as fêmeas./Sinais sonoros.</p> <p>As fêmeas de muitos mamíferos produzem substâncias de odor intenso que atraem os machos na época de acasalamento./Sinais olfativos.</p>	<p>2 x 4</p>	<p>8</p>
<p>11.</p> <p>11.1.</p> <p>11.2.</p>	<p>O aluno identifica a reprodução sexuada e assexuada. Sendo que na reprodução sexuada intervêm dois animais de sexo diferente, um macho e uma fêmea, resultando um ou mais ovos. Na reprodução assexuada, intervêm apenas um animal que se divide e origina outros iguais a si próprio.</p> <p>O aluno identifica os dois tipos de reprodução e só explica uma delas.</p> <p>O aluno identifica apenas um tipo de reprodução e explica-a.</p> <p>O aluno identifica os dois tipos de reprodução mas não as explica.</p> <p>O aluno deverá dar uma definição de dimorfismo sexual, afirmando que na imagem existe dimorfismo sexual, identificando as diferenças entre o macho e a fêmea.</p>	<p>6</p> <p>4</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>3</p>	<p>9</p>

12.		2	
12.1.	O aluno deverá responder que o embrião se desenvolve dentro de um ovo.	2	
12.2.	O aluno deverá responder que os animais vivíparos se alimentam através da progenitora.		9
12.3.	O aluno deverá efectuar a seguinte correspondência: a) 1; b) 1; c) 2; d)1; e) 2; f) 1.	5 x 1	
13.			
13.1.	O aluno deverá apresentar a seguinte legenda: 1. Ovo; 2. Larva (lagarta); 3. Ninfa (crisálida, pupa ou casulo); 4. Insecto adulto (borboleta adulta).	4 x 1	5
13.2.	O aluno deverá referir que as transformações representadas denominam-se metamorfoses.	1	
14.			
14.1.	O aluno deverá referir que a raposa do ártico muda de pelagem para se adaptar à variação de temperatura. O aluno deverá efectuar a seguinte correspondência:	2 x 2	
14.2.	a. Hibernação b. Migração c. Hibernação d. Estivação e. Camuflagem f. Migração	1 x 5	9

5.8.9 – Autoavaliação – Matemática, 6.º ano

Nome: _____

Qual foi a coisa mais importante que aprendeste em Matemática esta quinzena?

Como te sentes em Matemática neste momento?

Em que gostarias mais de ser ajudado?

O que neste momento o que te aborrece mais no teu trabalho?

Qual foi a atividade que mais gostaste durante a semana?

Como poderemos melhorar as nossas aulas de Matemática? Dá algumas sugestões do que gostarias de fazer.

5.8.10 – Exemplos de respostas dos alunos à ficha de autoavaliação – Matemática, 5.º ano

Nome: A

Qual foi a coisa mais importante que aprendeste em Matemática esta semana?

Os gráficos.

Como te sentes em Matemática neste momento?

Sinto-me bem porque me correu bem o teste.

O que neste momento o que te aborrece mais no teu trabalho?

É fazer exercícios do livro.

Qual foi a atividade que mais gostaste durante a semana?

A questão aula.

Como poderemos melhorar as nossas aulas de Matemática? Dá algumas sugestões do que gostarias de fazer.

Eu gostava de fazer mais jogos de matemática.

Nome: B

Qual foi a coisa mais importante que aprendeste em Matemática esta semana?

Tudo.

Como te sentes em Matemática neste momento?

Muito bem pois para mim a matéria da representação de dados é a matéria mais fácil e melhor.

Em que gostarias mais de ser ajudado?

Na média pois só aprendemos hoje mas com trabalho irei aprender.

O que neste momento o que te aborrece mais no teu trabalho?

A frequência relativa.

Qual foi a atividade que mais gostaste durante a semana?

Pictogramas.

Como poderemos melhorar as nossas aulas de Matemática? Dá algumas sugestões do que gostarias de fazer.

Mais fichas, filmes, jogos.

Nome: C

Qual foi a coisa mais importante que aprendeste em Matemática esta semana?

As médias.

Como te sentes em Matemática neste momento?

Sinto que não é a disciplina a que me adapto melhor e não é algo que me faça muito sentido.

Em que gostarias mais de ser ajudado?

Eu gostaria que me ajudassem nas frações.

O que neste momento o que te aborrece mais no teu trabalho?

O que mais aborrece é o facto de estarmos sempre a copiar coisas.

Qual foi a atividade que mais gostaste durante a semana?

Diagramas.

Nome: D

Qual foi a coisa mais importante que aprendeste em Matemática esta semana?

Os gráficos e as médias.

Como te sentes em Matemática neste momento?

Sinto-me muito inseguro.

Em que gostarias mais de ser ajudado?

Eu gostaria que me ajudassem nas frações.

O que neste momento o que te aborrece mais no teu trabalho?

É os problemas da semana.

Qual foi a atividade que mais gostaste durante a semana?

Os diagramas e as médias.

Como poderemos melhorar as nossas aulas de Matemática? Dá algumas sugestões do que gostarias de fazer.

Gostaria de fazer um jogo de xadrez mas com frações e percentagens.

Nome: E

Qual foi a coisa mais importante que aprendeste em Matemática esta semana?

Os gráficos.

Como te sentes em Matemática neste momento?

Sinto-me bem.

Em que gostarias mais de ser ajudado?

Em nada.

O que neste momento o que te aborrece mais no teu trabalho?

O meu colega do lado.

Qual foi a atividade que mais gostaste durante a semana?

Os gráficos.

Como poderemos melhorar as nossas aulas de Matemática? Dá algumas sugestões do que gostarias de fazer.

Falar menos, fazer mais trabalhos em grupo.

Nome: F

Qual foi a coisa mais importante que aprendeste em Matemática esta semana?

Os gráficos.

Como te sentes em Matemática neste momento?

Mais ou menos.

Em que gostarias mais de ser ajudado?

Nos gráficos de linha.

O que neste momento o que te aborrece mais no teu trabalho?

Quando não percebo.

Qual foi a atividade que mais gostaste durante a semana?

Os gráficos de barras.

Como poderemos melhorar as nossas aulas de Matemática? Dá algumas sugestões do que gostarias de fazer.

Ajudando, não é para nos dizer fazes em casa e se tiveres dúvidas na próxima aula dizes. Mas nós não podemos fazer isso porque não percebemos.

Nome: G

Qual foi a coisa mais importante que aprendeste em Matemática esta semana?

Os gráficos.

Como te sentes em Matemática neste momento?

Sinto-me bem.

Em que gostarias mais de ser ajudado?

Nos gráficos de frequências.

O que neste momento o que te aborrece mais no teu trabalho?

Nada.

Qual foi a atividade que mais gostaste durante a semana?

Foi poder construir vários gráficos diferentes e novos.

Como poderemos melhorar as nossas aulas de Matemática? Dá algumas sugestões do que gostarias de fazer.

Anexo 6 – Inquérito por questionário – Dimensão Investigativa

Inquérito por questionário

Idade: _____

Sexo: Feminino____ Maculino_____

1. Qual pensas ser a função do professor?

2. Como gostavas que fosse o teu professor?

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?

4. O que pensas que o professor deve ensinar?

5. O que é que um professor deve saber?

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula? Porquê?

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma? Porquê?

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.

Anexo 7 – Respostas dos alunos do 2.º CEB ao Inquérito por questionário – Dimensão investigativa

1. Qual pensas ser a função do professor?

A função do professor é ensinar aos alunos de determinada matéria, respeitando-os e aplicando-lhes castigos quando necessário.

2. Como gostavas que fosse o teu professor?

Eu gostava que o meu professor fosse simpático, que nos respeitasse, que nos esclarecesse todas as dúvidas, aplicando-me castigos quando necessário.

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?

Acho que sim, pois, muitas vezes, há discussões sem razão acerca da matéria.

4. O que pensas que o professor deve ensinar?

O professor deve ensinar a matéria que lhe foi proposta, esclarecendo todas as dúvidas.

5. O que é que um professor deve saber?

Um professor deve saber toda a matéria de disciplina que está a ensinar, as regras de sala de aula.

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?

Nesse caso, o professor deve aplicar um castigo a esses alunos, tendo em conta o que é que eles fizeram.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?

O meu professor deve ter uma boa relação comigo, para ensinar a matéria que se está a aprender, mais fácil de ensinar.

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?

Acho que sim, pois, por exemplo, se algum aluno tiver a disciplina, precisa de ser ensinado de forma mais escalonada e melhor.

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?

Acho que sim, pois, assim, os pais e os professores podem comunicar sobre as atitudes e dificuldades dos alunos.

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?

Acho que o professor é que deve decidir o que temos que fazer na aula.

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?

Acho que sim, a não ser que algum aluno tenha dificuldades ou seja exemplo, desleixado.

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.

Estudioso, simpático, respeitoso, rigoroso.

Idade: 11

Sexo: Feminino Masculino

1. Qual pensas ser a função do professor?

A função do professor é dar uma determinada matéria aos alunos.

2. Como gostavas que fosse o teu professor?

Eu gostava que o meu professor fosse uma pessoa simpática e que a matéria.

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?

Se for face à aula, eu acho que os professores não devem intervir nas discussões dos alunos porque fazemos falta de coisas.

4. O que pensas que o professor deve ensinar? Consegue-me que tentemos o possível.

Eu acho que o professor deve ensinar a matéria que ele escolheu.

5. O que é que um professor deve saber?

O professor deve saber aquilo que o próprio deve ensinar.

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?

Eu acho que o professor deve aplicar um castigo aos alunos, tendo em conta o que é que eles fizeram.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?

O meu professor deve ter uma boa relação comigo porque faz-me ajudar com coisas da matéria que eu não conseguia.

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?

Eu acho que o meu professor não sabe todas as coisas, mas sabe algumas coisas, mas não sabe todas as coisas, mas sabe algumas coisas.

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?

Eu acho que o meu professor deve ter uma boa relação com os pais, porque os pais sabem sobre o meu comportamento na aula, coisas como as notas.

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?

Eu acho que o professor não deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula, porque é mais fácil para o professor.

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?

Eu acho que o professor deve ensinar os alunos de forma diferente.

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.

Sábio, Estudioso, bom, simpático, sério.

Idade: 11

Sexo: Feminino Masculino

1. Qual pensas ser a função do professor?

A função do professor é ensinar os alunos a matéria das disciplinas e a boa educação.

2. Como gostavas que fosse o teu professor?

Eu gostava que o meu professor fosse divertido, paciente, exigente, explorador e que tivesse uma boa relação comigo.

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?

Eu acho que devem intervir, porque os alunos podem reagir fisicamente e magoarem-se.

4. O que pensas que o professor deve ensinar?

Eu penso que o professor deve ensinar a matéria das disciplinas, a boa educação e a cultura geral.

5. O que é que um professor deve saber?

Um professor deve saber a matéria de todas as suas respetivas disciplinas, ter boa educação e a cultura geral do seu país.

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?

O professor deve chamar a atenção e, quando são comportamentos graves, deve mandar o aluno para a rua e/ou escrever um relato na caderneta.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?

O meu professor deve ter uma boa relação contigo, porque eu sou bem comportado, tenho boas notas e tenho uma boa relação com os professores.

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?

O professor deve saber, porque podemos ter um problema em que se tem que reagir rápido.

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?

O professor deve ter uma boa relação com os teus pais, porque assim pode confiar neles para fazer atividades e também para relatarem o como eu sou na escola.

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?

O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula, porque assim podem trabalhar o que têm mais dificuldade.

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?

O professor não deve ensinar os alunos todos da mesma forma, porque há alunos que têm mais capacidades que outros, logo, devemos ajudar mais os que têm menos capacidades.

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.

Um professor é exigente, divertido, trabalhador, explicador e paciente.

Idade: 11

Sexo: Feminino Masculino

1. Qual pensas ser a função do professor?

Ensinar os alunos.

2. Como gostavas que fosse o teu professor?

Gostava que fosse um professor que calhasse pouco.

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?

Sim, porque isso perturba os alunos.

4. O que pensas que o professor deve ensinar?

O que é suposto.

5. O que é que um professor deve saber?

Quase tudo de tudo da disciplina.

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?

Mandá-los para a rua, mas antes avisá-los.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?

Sim, para conhecer as dificuldades.

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?

Não, podem ser coisas privadas.

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?

Sim, para informações sobre nós.

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?

Conferir, se houverem várias hipóteses para o fazer.

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?

Eu acho que sim.

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.

Inteligente, sério, ensina bem, etc.

Idade: 11

Sexo: Feminino Masculino

1. Qual pensas ser a função do professor?

A função do professor é ensinar e ajudar quem tem dificuldades.

2. Como gostavas que fosse o teu professor?

Gostava que o meu professor fosse engraçado e que ensinasse bem.

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?

Eu penso que o professor não deve intervir nas discussões dos alunos, porque os alunos falam não com esta resposta.

4. O que pensas que o professor deve ensinar?

O professor deve ensinar as coisas fáceis e difíceis, e quem está com dificuldade o professor ajuda.

5. O que é que um professor deve saber?

Um professor deve saber tudo o que sabe.

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?

O professor tem de dizer para se comportarem, se não continuarem a fazer mal. E se não fizerem nada, fala a direção da turma ou com os pais.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?

Sim, porque tem uma boa relação com o professor e mais fácil de aprender e mais - me mais a vontade de fazer perguntas.

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?

Algumas coisas, porque assim conhecemos - nos melhor.

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?

Sim, porque se me acontecer alguma coisa os professores podem contactar com os pais.

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?

O professor não deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que não fazem na aula.

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?

O professor deve ensinar todos da mesma forma.

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.

Os professores são inteligentes, espertos e simpáticos.

Idade: 11

Sexo: Feminino Masculino

1. Qual pensas ser a função do professor?

Eu penso que o professor tenta ensinar coisas novas aos alunos.

2. Como gostavas que fosse o teu professor?

Eu gostava que o meu professor fosse simpático e tentasse perceber os alunos.

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?

Acho que o professor só deve intervir, porque muitas vezes os alunos chegam à luta.

4. O que pensas que o professor deve ensinar?

Penso que o professor deve ensinar a matéria da sua disciplina e tentar explicar de maneira aos alunos a entenderem.

5. O que é que um professor deve saber?

O professor deve saber a sua disciplina e que alguns alunos são mais frágeis.

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?

Se os alunos tiverem mau comportamento, o professor deve chamar a atenção e se a criança se voltar a repetir, a multa por não ter a matéria feita do dia da aula ou do castigo.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?

Um professor deve ter uma boa relação contigo porque se estiver numa aula em que me dá bem com o professor estou mais atenta na aula.

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?

O professor deve saber algumas coisas a saber a vida minha e a vida dos outros porque assim podem entenderem melhor.

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?

O professor deve ter uma boa relação com os meus pais, porque assim podem perceber a comunicação sobre a minha vida e o meu comportamento e posturas na aula.

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?

Depende da situação.

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?

O professor não deve ensinar os alunos todos da mesma forma, porque os alunos têm diferentes ritmos e necessidades.

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.

Engraçado, sério e simpático.

Idade: 41

Sexo: Feminino Masculino

1. Qual pensas ser a função do professor?

A função do professor é ensinar os alunos.

2. Como gostavas que fosse o teu professor?

gostava que o meu professor fosse divertido

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?

Sim, porque acho que o professor deve intervir, porque algumas discussões não podem acabar com bulhas!

4. O que pensas que o professor deve ensinar?

O professor deve ensinar o Português, Matemática e as outras disciplinas, mas também a ser cidadão.

5. O que é que um professor deve saber?

Um professor deve saber o que tem de ensinar.

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?

O professor deve responder os alunos quando têm mau comportamento.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?

Sim, o meu professor deve ter uma boa relação contigo, porque assim a aprendizagem é melhor.

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?

Sim, as vezes o professor deve saber coisas da minha vida pessoal, porque pode ajudar em alguma coisa.

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?

Sim, o professor deve ter uma boa relação com os meus pais, para saber o que fazer e caso haja um problema.

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?

Sim, o professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas da aula.

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?

Sim, o professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma.

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.

divertido, ensinado, carinhoso.

Idade: 12

Sexo: Feminino Masculino

1. Qual pensas ser a função do professor?

A função do professor é ensinar a matéria dos alunos.

2. Como gostavas que fosse o teu professor?

O meu professor devia explicar bem, ser bom para os seus alunos, não mal tratar os alunos, ter as aulas em português.

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?

Sim, porque o professor é o mais velho e tem que meter ordem na sala ou lá fora.

4. O que pensas que o professor deve ensinar?

O professor deve ensinar a matéria da disciplina que está prevista dar.

5. O que é que um professor deve saber?

O professor deve saber toda a matéria da aula e o que vai dar na aula seguinte.

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?

O professor deve castigá-los, puni-los na rua ou dar trabalhos extra a quem se comporta mal.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?

Sim, porque relaciona-se todos os dias comigo.

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?

Não, porque há coisas que o professor deve saber para nos ajudar outras coisas não.

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?

Sim, porque assim pode confiar nos nossos pais e assim pode dizer o comportamento dos seus filhos e das suas notas nos testes.

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?

Não, porque a matéria da disciplina tem que ser dada no dia em que está prevista.

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?

Não, porque existem alunos que são mais lentos a compreender do que os outros.

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.

Um professor é expressivo, bom a explicar, bom amigo.

Idade: 79

Sexo: Feminino ___ Masculino X

1. Qual pensas ser a função do professor?

A função do professor é ensinar

2. Como gostavas que fosse o teu professor?

Gostava que o professor percebesse os alunos

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?

4. O que pensas que o professor deve ensinar?

O professor deve ensinar tudo.

5. O que é que um professor deve saber?

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?

O professor deve ensinar a não terem mau comportamento.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?

Sim, porque assim sabe melhor como eu sou.

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?

Não, porque a minha vida pessoal é pessoal.

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?

Não porque depois é uma festa.

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?

Não, porque há alunos que podem não perceber.

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.

Sábio,

Idade: 41

Sexo: Feminino ___ Masculino X

1. Qual pensas ser a função do professor?

A função do professor é ensinar e educar como deve ser.

2. Como gostavas que fosse o teu professor?

Eu gostava que o professor fosse justo.

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?

Sim, para ajudá-los a ajudar.

4. O que pensas que o professor deve ensinar?

O professor deve ensinar a matéria.

5. O que é que um professor deve saber?

O professor deve de saber educar e ensinar a matéria.

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?

Chamá-lo à razão e castigá-lo.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?

Sim, para eu ter um bom aproveitamento.

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?

Sim, para saber o que é melhor para o aluno.

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?

Sim, para falar sobre o comportamento do aluno.

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?

Sim.

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?

Não, porque há alunos que têm problemas e não percebem.

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.

Amigável, responsável e justo.

Idade: 11

Sexo: Feminino Masculino

1. Qual pensas ser a função do professor?

A função do professor é fazer com que os alunos tenham o conhecimento da matéria.

2. Como gostavas que fosse o teu professor?

Eu gostava de ter um professor brincalhão (mas não muito) e compreensivo.

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?

Eu acho que sim, porque a escola não é um sítio de discussões.

4. O que pensas que o professor deve ensinar?

O professor deve ensinar aquilo de que tem conhecimento, porque as pessoas não são obrigadas a saber tudo.

5. O que é que um professor deve saber?

O professor deve saber mais a matéria de disciplina que está a dar, mas também pode saber mais coisas.

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?

O professor deve avisar pelo menos três vezes, à quarta mete o nome no quadro.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?

Eu acho que sim, porque assim as aulas não correm tão bem.

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?

Eu acho que não, porque só tem que saber os contactos, o nosso nome e a matrícula.

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?

Eu acho que o professor só deve ter uma relação com o encarregado de educação, porque é a quem ele entrega as notas.

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?

Sim, porque quando nos permitemem fazer algumas coisas dá mais interesse.

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?

Eu acho que sim, mas os com mais dificuldades têm que se explicar melhor.

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.

Sério, brincalhão, fixe, radical, inteligente e feliz.

Idade: 12

Sexo: Feminino Masculino

1. Qual pensas ser a função do professor?

A função do professor é ensinar.

2. Como gostavas que fosse o teu professor?

Gostava que o meu professor fosse simpático.

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?

Sim, porque pode ajudar a fazer alguma coisa.

4. O que pensas que o professor deve ensinar?

O professor deve ensinar a matéria que lhe têm que ensinar.

5. O que é que um professor deve saber?

O professor tem que saber a matéria que está a dar.

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?

O professor deve avisar um pouco, se não dá para avisar, mete o nome no quadro.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?

Não, o professor tem que ensinar a matéria e não tem que ter uma boa relação.

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?

Não, o professor não necessita de saber a nossa vida pessoal porque só tem que saber os contactos para a nossa matrícula.

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?

Sim, porque facilita a comunicação entre eles.

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?

Sim.

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?

Não, porque alguns podem precisar de um tipo especial.

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.

Simpático, paciente, responsável e trabalhoso.

Idade: 12

Sexo: Feminino Masculino

1. Qual pensas ser a função do professor?

A função do professor é ajudar os alunos.

2. Como gostavas que fosse o teu professor?

Eu gostava que o professor fosse mais amigo.

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?

Sim, porque se um adulto não se melhora ainda nos conhecimentos assim.

4. O que pensas que o professor deve ensinar?

Eu penso que o professor deve ensinar matéria de cada disciplina.

5. O que é que um professor deve saber?

Um professor deve saber explicar bem a matéria.

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?

O professor ou o manda para a rua, ou tira o caderno da cadeira.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?

Sim, porque assim aprendo bem mais vontade e não sou maleducado.

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?

Sim, porque eu tive uma doença e me senti mal durante a aula e o professor tinha de informar os meus pais.

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?

Sim, porque trabalhamos toda a semana para que eu tenha um bom sucesso.

10. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?

Não, porque o professor tem de ensinar os alunos a sua maneira e não dar a matéria para os alunos.

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?

Sim, porque não ia andar mais na minha e ensinar uma forma diferente a cada aluno.

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.

fiel, simpático, desprezível, ríspido.

Idade: 11

Sexo: Feminino Masculino

1. Qual pensas ser a função do professor?

A função do professor é ensinar.

2. Como gostavas que fosse o teu professor?

Eu gostava que o meu professor fosse forte.

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?

Sim, porque o professor quer dar a matéria e com barulho não consegue.

4. O que pensas que o professor deve ensinar?

O professor deve ensinar-nos a comportar bem.

5. O que é que um professor deve saber?

O professor deve saber falar com os alunos e ensinar bem.

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?

O professor deve mandá-los para a rua.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?

Sim porque assim o professor gosta de mim.

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?

Sim para conhecer as habilidades de cada aluno.

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?

Sim porque assim tem melhor contacto para falar sobre o aluno.

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?

Não porque assim não há barulho na sala de aula.

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?

Sim.

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.

Fiel, engraçado e divertido.

Idade: 11

Sexo: Feminino Masculino

1. Qual pensas ser a função do professor?

O professor tem como função ensinar o aluno

2. Como gostavas que fosse o teu professor?

Eu gostava que o meu professor explicasse a matéria e não deixasse que os alunos se cansassem e saíssem

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?

O professor deve intervir caso se a discussão for sobre o tema da aula ou sobre alguma matéria da matéria e não a uma conclusão

4. O que pensas que o professor deve ensinar?

O professor deve ensinar matéria da disciplina e saber lidar com os alunos

5. O que é que um professor deve saber?

O professor deve saber um pouco de cada disciplina e saber lidar com os alunos e a matéria da disciplina no caso que os alunos não sabem.

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?

O professor deve explicar o aluno de mau comportamento e se o aluno não melhorar tomar um castigo para o aluno aprender.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?

Sim, pois assim os alunos também não têm uma boa relação com o professor.

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?

O professor deve saber se o aluno tem alguma dificuldade e quando tem matérie para ajudar o aluno

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?

Sim, pois assim os pais também não têm uma boa relação com o professor.

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?

Sim, pois assim os alunos também não têm uma boa relação com o professor.

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?

Sim, pois assim os alunos também não têm uma boa relação com o professor.

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.

Profissional, diferente de muitos dos alunos, motivado e comprometido.

Idade: 13

Sexo: Feminino Masculino

1. Qual pensas ser a função do professor?

Ensinar os alunos a aprender e a lidar com as coisas.

2. Como gostavas que fosse o teu professor?

Eu gostava que o professor fosse mais calmo.

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?

Sim, porque assim os alunos não se cansam.

4. O que pensas que o professor deve ensinar?

Eu acho que o professor deve ensinar coisas simples.

5. O que é que um professor deve saber?

Eu acho que um professor deve saber como é que se deve lidar com os alunos.

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?

O professor deve explicar os seus alunos de castigo e explicar os alunos de forma.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?

Sim, pois assim os alunos também não têm uma boa relação com o professor.

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?

Não, porque não sei lidar com os alunos.

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?

Sim, pois assim os pais também não têm uma boa relação com o professor.

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?

Sim.

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?

Sim.

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.

Eles são muito bons e profissionais.

Idade: 11

Sexo: Feminino Masculino

1. Qual pensas ser a função do professor?

Eu penso que a função do professor é ensinar

2. Como gostavas que fosse o teu professor?

Gostava que fosse simpática e que não mandasse muito a palavra de cima.

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?

Sim, pois pode ajudar ao fim das discussões.

4. O que pensas que o professor deve ensinar?

O professor tem de ensinar a matéria e algumas curiosidades.

5. O que é que um professor deve saber?

O professor deve saber a matéria e os problemas dos alunos.

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?

O professor deve falar e informar os pais.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?

Sim, porque é mais fácil de ensinar quando os alunos gostam do professor.

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?

Sim, porque pode me ajudar se eu tiver algum problema em casa.

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?

Sim, porque para eles é necessário saber coisas sobre nós.

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?

Sim, pois eles gostam mais das aulas.

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?

Não, porque há alunos com necessidades especiais.

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.

Inteligente, simpática, atenta, ...

Idade: 17

Sexo: Feminino Masculino

1. Qual pensas ser a função do professor?

Eu penso que a função do meu professor é ensinar os alunos.

2. Como gostavas que fosse o teu professor?

É melhor que o meu professor fosse mais brincalhão.

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?

Sim porque algumas vezes os discutem mais graves.

4. O que pensas que o professor deve ensinar?

Depende da disciplina.

5. O que é que um professor deve saber?

É que um professor deve saber a matéria que vai dar.

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?

O professor quando um aluno se comporta mal deve pôr de castigo.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?

Sim porque nós devemos aprender melhor.

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?

Não porque é privado.

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?

Não porque só depende do aluno.

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?

Não, o professor é que decide.

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?

Não, alguns alunos precisam de tratamento especial.

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.

Reservado, experiente.

Idade: 12

Sexo: Feminino Masculino

1. Qual pensas ser a função do professor?

Eu penso que a função do professor seja ensinar e orientar.

2. Como gostavas que fosse o teu professor?

Eu gostava que o meu professor fosse responsável e mandasse poucas T.P.C.

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?

Eu penso que o professor deve intervir nas discussões dos alunos, para os orientar.

4. O que pensas que o professor deve ensinar?

O professor deve ensinar a matéria e deve ser um bom exemplo.

5. O que é que um professor deve saber?

Um professor deve saber a matéria, ser responsável e ser amigo.

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?

Quando os seus alunos têm mau comportamento, o professor deve dar-lhes uma lição, se necessário, por um castigo.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?

O meu professor deve ter uma boa relação comigo, porque assim, fica a mãe mais interessada pela matéria e tenho mais notas.

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?

O professor não deve saber coisas sobre a minha vida pessoal, porque não se diz a ninguém.

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?

O professor deve ter uma boa relação com os meus pais, para comunicar sobre mim mais facilmente.

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?

O professor não deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que não vão fazer na aula.

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?

Não, o professor não deve ensinar os alunos todos da mesma forma.

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.

Alguns adjetivos são: responsável, amigo, bom exemplo e exigente.

Anexo 8 – Respostas dos alunos do 1.º CEB ao Inquérito por questionário – Dimensão investigativa

Idade: 8

Sexo: Feminino Masculino

1. Qual pensas ser a função do professor?

ensinar os alunos.

2. Como gostavas que fosse o teu professor?

amigo, com vestidos.

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?

sim porque é o que ele deve fazer e isso.

4. O que pensas que o professor deve ensinar?

deve ensinar língua Portuguesa

5. O que é que um professor deve saber?

saber ensinar os alunos.

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?

deve falar com os alunos.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?

sim porque é na-a profesora

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?

nao porque nao e nosos pais

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?

sim para eles não ralarem

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?

sim, porque gosto a gostar mais da escola

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?

sim.

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.

responsável, amigo, inteligente

Idade: 10

Sexo: Feminino Maculino

1. Qual pensas ser a função do professor?
A função do professor é ensinar os alunos.

2. Como gostavas que fosse o teu professor?
Bom amigo

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?
Sim! O professor deve intervir nas discussões dos alunos porque os alunos devem lidar com conflitos.

4. O que pensas que o professor deve ensinar?
O professor deve ensinar as disciplinas.

5. O que é que um professor deve saber?
Um professor deve saber muita coisa.

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?
O professor deve chamá-los à atenção e dar-lhe reprimenda.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?
Sim! A minha professora é muito minha amiga.

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?
Sim! Para poder ajudar-me nos medos que eu tenho.

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?
Sim! O professor deve ter uma boa relação com os meus pais para me ajudar mais.

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?
Não! Não.

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?
Não, porque alguns têm mais dificuldades.

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.
Amigável, simpática, inteligente.

Idade: 9 anos

Sexo: Feminino Maculino

1. Qual pensas ser a função do professor?
Ensinar os conteúdos, brincar e fazer expressões com os alunos.

2. Como gostavas que fosse o teu professor?
Amigável e estudioso.

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?
Não! Porque o professor não se pode meter em confusão.

4. O que pensas que o professor deve ensinar?
Inteligência, matemática e brincar na aula lá em baixo.

5. O que é que um professor deve saber?
Saber mais alguma coisa.

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?
Dar muitas chances.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?
Sim! Porque os professores não são maus.

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?
Sim! Porque eu não tenho muita riqueza de palavras, mas quando é preciso eu digo.

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?
Não! Porque os pais não são maus.

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?
Sim! Porque os professores não são maus.

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?
Sim! Porque todos são iguais.

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.
Linda, as lozantes em estudos (inteligente).

Idade: 8

Sexo: Feminino Masculino

1. Qual pensas ser a função do professor?

A função do meu professor é ajudar os meus alunos.

2. Como gostavas que fosse o teu professor?

Alguém que fosse divertido, simpático e responsável.

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?

Sim, acho que a professora deve intervir nas discussões dos alunos porque as professoras resolvem os problemas facilmente.

4. O que pensas que o professor deve ensinar?

Os professores devem ensinar o que tem vontade ensinar.

5. O que é que um professor deve saber?

Um professor deve saber lidar com os alunos saber todas as matérias previstas e dar exemplos.

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?

O professor deve corrigir os alunos quando eles têm mau comportamento.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?

Sim, porque um professor para ensinar com um aluno deve ter uma relação amigável.

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?

Não, porque é a minha vida pessoal.

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?

Sim, a professora tem de ter uma relação amigável com os pais porque assim os professores não sabem como os seus alunos são.

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?

Sim, porque às vezes os alunos querem marcar nas matérias.

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?

Não, porque assim os alunos não aprendem a mesma matéria e podem não ter aprendido toda a matéria.

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.

Amigável, responsável, divertido e inteligente.

Idade: 8

Sexo: Feminino Masculino

1. Qual pensas ser a função do professor?

Educar os meninos e meninas com eles e ensinar todos coisas.

2. Como gostavas que fosse o teu professor?

Eu gostava que o meu professor fosse um cientista louco.

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?

Não! porque não tem nada a ver com isso.

4. O que pensas que o professor deve ensinar?

O professor deve ensinar estudo do meio, português e matemática.

5. O que é que um professor deve saber?

Um professor deve saber tudo.

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?

Quando os alunos têm mau comportamento ele deve chatá-los.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?

Sim! porque assim podemos ser amigos.

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?

Não! porque a vida é minha e ele não tem nada a ver com isso.

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?

Sim! porque assim eles não têm de vir à escola para ver o professor e se ligar.

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?

O professor não deve deixar os alunos decidirem alguma coisa da aula.

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?

O professor deve ensinar todos os alunos da mesma forma.

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.

Tem cabelo castanho, calças azuis, o Casaco laranja e Camiseta preta.

Idade: 10 anos

Sexo: Feminino Maculino

1. Qual pensas ser a função do professor?

Ensinar e ajudar os alunos.

2. Como gostavas que fosse o teu professor?

Quisera que o meu professor fosse mais simpático e não gritasse e não se enojoava com a turma.

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?

Sim, porque não se deve deixar os alunos fazerem o que quiserem.

4. O que pensas que o professor deve ensinar?

Ensinar a ler e escrever corretamente.

5. O que é que um professor deve saber?

O professor deve saber mais coisas, como falar bem e saber lidar com os alunos.

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?

O professor deve chamar os alunos para perto e falar-lhes de castigo.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?

Sim, deve ter uma boa relação comigo porque se comporta bem, porque é chato e não se enojoa.

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?

Sim, porque se quiser saber se tenho boa letra ou se eu faço tudo bem.

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?

Sim, o professor deve ter uma boa relação com os pais para saber qual é a minha língua.

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?

Sim, deve deixar os alunos decidirem algumas coisas.

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?

Sim, o professor deve ensinar os alunos da mesma forma.

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.

Simpático, simpático e tem graça.

Idade: 8

Sexo: Feminino Maculino

1. Qual pensas ser a função do professor?

A função do professor é ensinar os meninos.

2. Como gostavas que fosse o teu professor?

Que fosse simpático, bonito e esportivo.

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?

Sim, porque se não estavam até ao final da aula de discussão.

4. O que pensas que o professor deve ensinar?

Que se não deve ensinar a nós e a outras pessoas.

5. O que é que um professor deve saber?

Um professor deve saber coisas que não pode falar aos alunos.

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?

O professor quando os alunos têm mau comportamento deve dar castigo.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?

Sim, para saber se eu tenho mau comportamento ou bom comportamento.

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?

Sim, porque quero saber se tenho boa letra ou se eu faço tudo bem.

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?

Sim, para saber qual é a minha língua.

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?

Sim, porque ele é que dá as aulas.

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?

Sim, por serem todos sabem as mesmas coisas.

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.

Bonito, simpático, bonito, esportivo e etc...

Idade: 8

Sexo: Feminino X Masculino

1. Qual pensas ser a função do professor?
a função do professor é ensinar os alunos as coisas que aprendem.
2. Como gostavas que fosse o teu professor?
Eu gostava que o meu professor fosse amigo e quando fosse as coisas bem e quando fosse mal digam o que está em
3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?
Sim, porque não é a discussão que se resolve o problema é a conversa e a professora corrige.
4. O que pensas que o professor deve ensinar?
O professor deve ensinar aquilo que aprendem.
5. O que é que um professor deve saber?
O professor deve saber pelo menos as coisas que aprendem.
6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?
O professor deve falar de castigo ou ficar sem atenção
7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?
Sim, porque demonstra a sua simpatia e gentileza.
8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?
Não, porque a minha vida não interessa nada para ele e só se sabe na escola.
9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?
Sim, porque se um aluno mal ele tem que agir e falar com os pais para voltar a aprender.
11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?
Sim.
12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?
Sim.
13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.
professor é bom inteligente e amigável.

Idade: 8 anos

Sexo: Feminino Masculino X

1. Qual pensas ser a função do professor?
Eu penso que a função do professor é ensinar e compreender os alunos.
2. Como gostavas que fosse o teu professor?
Gostava que o meu professor fosse inteligente, amigável, de bom coração, me importava o que se faz desde que tenha as outras qualidades.
3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?
Sim, porque uma das matérias que o professor tem de ensinar é a ser um bom amigo.
4. O que pensas que o professor deve ensinar?
Penso que o professor deve ensinar a trabalhar, Estudo de alemão, português, matemática e a escrever.
5. O que é que um professor deve saber?
O professor deve saber a matéria e como testar os alunos.
6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?
O professor deve meter de castigo, mandar sair, ou dar de ma caderno ou uma participação por escrito.
7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?
Sim, porque assim não ter uma boa atitude um com o outro.
8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?
Sim, porque se vai conhecer melhor.
9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?
Sim, porque tal como com o aluno o professor não tem muito amigos.
11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?
Não, porque o professor faz o resumo.
12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?
Sim, porque é mais fácil.
13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.
inteligente, doce e amigável.

Inquérito por questionário

Idade: 9 anos

Sexo: Feminino Maculino

1. Qual pensas ser a função do professor?

Penso que a função do professor é explicar as coisas.

2. Como gostavas que fosse o teu professor?

Esperava que a professora fosse como já é, boa e muito exigente.

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?

Sim, porque se o professor não fizer nada, aquilo pode dar uma grande confusão.

4. O que pensas que o professor deve ensinar?

O professor deve ensinar a alfabeto, a fazer contas e a criar encontros a ler.

5. O que é que um professor deve saber?

O professor tem de saber a matéria que nos anda a dar.

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?

O professor deve dar um castigo para nos ensinar a não fazeremos aquilo.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?

Sim, porque os professores têm que ser educados e os alunos também.

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?

Sim, porque nós não queremos ir à casa de banho e os professores têm que saber porque assim fazemos as coisas que queramos.

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?

Sim, porque se não tiverem em sociedade podem ir fazer.

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?

Não, porque os alunos não são professores para decidirem as coisas.

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?

Não, porque há alunos que sabem mais do que os outros.

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.

Boa, grande, baixa, bom, excelente e curiosa.

Idade: 8

Sexo: Feminino Maculino

1. Qual pensas ser a função do professor?

A função do professor é ajudar as pessoas quando tiverem dúvidas.

2. Como gostavas que fosse o teu professor?

Esperava que o meu professor fosse como já é, que se portava e que desse estudo da matéria.

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?

Sim, porque quando eles fazem barulho eu não consigo pensar no que estou a fazer.

4. O que pensas que o professor deve ensinar?

O professor deve ensinar coisas importantes quando dá a matéria.

5. O que é que um professor deve saber?

Um professor deve saber todas as coisas que dá a dar.

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?

O professor deve colocar o nome na quadra ou colocar sozinho numa mesa.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?

Sim, porque quando eu tenho dúvidas ela me ajuda.

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?

Não, porque se eu é que posso saber.

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?

Sim, porque ele deve falar bem para eles entenderem.

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?

Não, porque a professora é que vai planejar tudo.

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?

Sim, porque eles também devem aprender.

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.

Leanta, simpática, elegante, e boa.

Idade: 9 anos

Sexo: Feminino Masculino

1. Qual pensas ser a função do professor?
Sempre que a função do professor é ensinar, reprecindir, ajudar e disciplinar os alunos.
2. Como gostavas que fosse o teu professor?
Um rapaz que seja, sabe tudo, e ensina-se bem os alunos.
3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?
Não, porque não foi chamada à discussão.
4. O que pensas que o professor deve ensinar?
O professor deve ensinar, o que o Ministério da Educação manda.
5. O que é que um professor deve saber?
Saber, e mais alguma coisa.
6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?
Disciplinar mas não bater.
7. O teu professor, deve ter uma boa relação contigo? Porquê?
Sim, porque os alunos e as professoras, tem de ser amigos.
8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?
Não, o que é meu, não sai do colégio.
9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?
Sim para dizer o que o filho faz nas aulas.
11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?
Sim, é claro, porque os alunos tem de se expressar.
12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?
Sim, para ficarem mais espertos.
13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.
Profundo, bonito, abante, boa memória.

Idade: 8

Sexo: Feminino Masculino

1. Qual pensas ser a função do professor?
Eu acho que a função do professor é muito difícil.
2. Como gostavas que fosse o teu professor?
Eu gostava que o meu professor fosse que fosse e muitas actividades e trabalhos de grupo.
3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?
Eu acho que o professor tem de intervir porque os alunos não sabem a fazer mas não tem de ser obrigado.
4. O que pensas que o professor deve ensinar?
O que penso que ele deve de ensinar as coisas de dividir.
5. O que é que um professor deve saber?
Um professor tem que saber as matérias e mais coisas.
6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?
O professor de meter todos os alunos de castigo.
7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?
Sim, porque é bom ter amizades.
8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?
Não, porque a professora não tem de saber como a vida pessoal da pessoa.
9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?
Sim, para que é bom não ter de controlar os pais com os alunos.
11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?
Não. Mas o que tem de programar a aula.
12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?
Depende de uns alunos que aprendem mais depressa do que outros.
13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.
Sim bonito, bom e queridos e muito mais adjetivos.

Idade: 8

Sexo: Feminino Maculino

1. Qual pensas ser a função do professor?

a função de ensinar e ajudar e ajudar.

2. Como gostavas que fosse o teu professor?

Eu gostava que fosse bom.

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?

que tem toda a liberdade.

4. O que pensas que o professor deve ensinar?

o que ele tem de ensinar matérias que não sabem.

5. O que é que um professor deve saber?

o professor tem de saber educar, avaliar, ensinar.

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?

deve de corrigir quando não o desejo tem feito.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?

Não porque me dá mal.

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?

tem toda a liberdade de saber.

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?

sim deve deixar não dizer.

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.

Idade: 9 anos

Sexo: Feminino Maculino

1. Qual pensas ser a função do professor?

Pensar que a função do professor é ensinar os alunos, ajudar e os alunos têm de os castigar.

2. Como gostavas que fosse o teu professor?

gostava que o meu professor não castigasse ninguém e conseguisse dar a matéria de 2 meses num dia.

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?

Sim, porque na sala de aula temos de ficar concentrados numa matéria.

4. O que pensas que o professor deve ensinar?

Deve que o professor deve ensinar a matéria correspondente ao ano.

5. O que é que um professor deve saber?

Um professor deve saber a matéria de cada uma das colas.

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?

O professor deve parar de dar a matéria até os alunos pararem de fazer o que estavam a fazer mal.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?

Sim, deve ter uma boa relação comigo porque se eu estiver com algum problema ele vai logo ajudar-me.

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?

Não, porque como a própria palavra diz é pessoal.

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?

Sim, porque se tiver uma boa relação pode contar as minhas dificuldades aos meus pais.

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?

Sim deve deixar porque os alunos também merecem decidir.

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?

Sim porque somos todos iguais ninguém é diferente dos outros.

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.

Inteligente, organizado, modesto e amigável.

Idade: 8

Sexo: Feminino Maculino

1. Qual pensas ser a função do professor?

Eu penso que a função do professor é ensinar, explicar e reprimir.

2. Como gostavas que fosse o teu professor?

Eu gosto da minha professora como ela é, e não gostava que ela fosse diferente.

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?

Sim. Porque os professores saem sempre e que fazer.

4. O que pensas que o professor deve ensinar?

Eu penso que o professor deve ensinar a matemática e corrigir nos comportamentos e na postura.

5. O que é que um professor deve saber?

O professor deve saber a matéria que nos deve ensinar.

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?

Deve reprimendos, nos chamar, nos a atenção e nos de castigo.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?

Sim. Porque é sempre bom que os professores tenham uma boa relação com os alunos.

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?

Não. Porque os professores só têm de saber da minha vida profissional (vida da escola).

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?

Sim. Para dizer aos nossos pais os nossos comportamentos.

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?

Sim. Porque às vezes é bom ouvir a opinião dos alunos.

12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?

Sim. Porque os alunos são todos iguais.

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.

bonita, simpática, inteligente, sincera.

Idade: 0

Sexo: Feminino Maculino

1. Qual pensas ser a função do professor?

A função dos professores é ensinar os alunos.

2. Como gostavas que fosse o teu professor?

Eu gostava que os professores fossem bonos e muito simpáticos.

3. Pensas que o professor deve intervir nas discussões dos alunos? Porquê?

Sim. Porque eles ajudam os alunos e isso pode ajudar nos trabalhos da escola.

4. O que pensas que o professor deve ensinar?

Os professores têm que ensinar matemática, expressão portuguesa, português, jogos e a dança.

5. O que é que um professor deve saber?

Uma professora tem que saber tudo para poder ensinar os alunos.

6. O que deve fazer o professor quando os seus alunos têm mau comportamento?

Os professores têm que por os alunos de castigo, tirar a carteira da mão e da mochila.

7. O teu professor deve ter uma boa relação contigo? Porquê?

Os professores são os meus amigos que podem ajudar.

8. O professor deve saber coisas sobre a tua vida pessoal? Porquê?

Não. Os professores não podem saber da nossa vida.

9. O professor deve ter uma boa relação com os teus pais? Porquê?

Sim! Os professores podem ter uma boa relação com os meus pais, porque assim podem falar com eles se o aluno não tiver a lição.

11. O professor deve deixar os alunos decidirem algumas coisas que vão fazer na aula?

Sim! Podem, mas se se esportarem bem se não pode fazer.

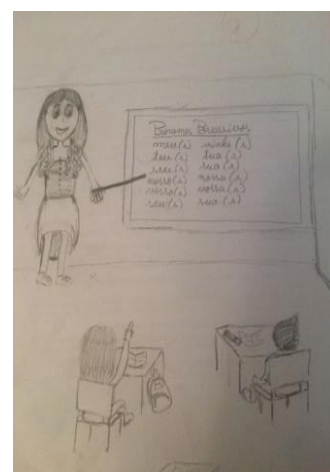
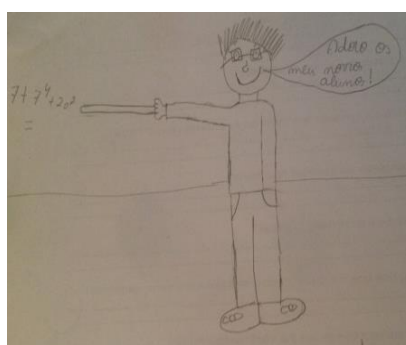
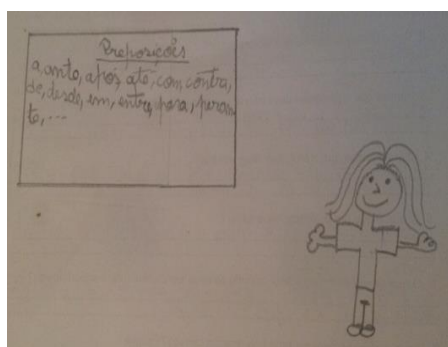
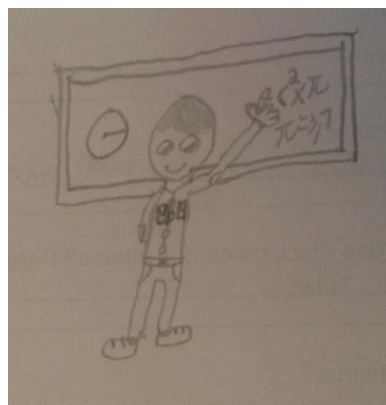
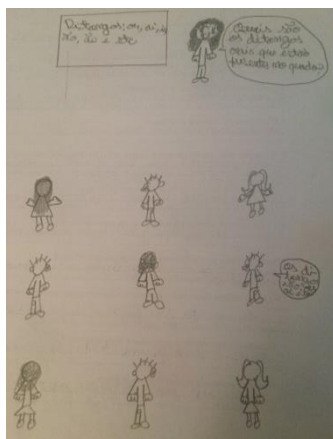
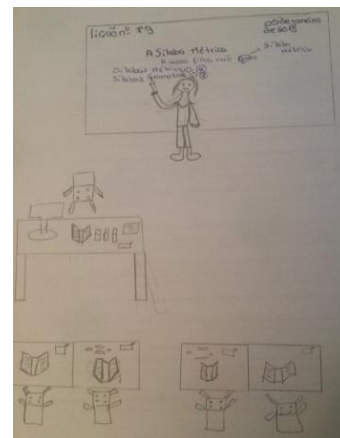
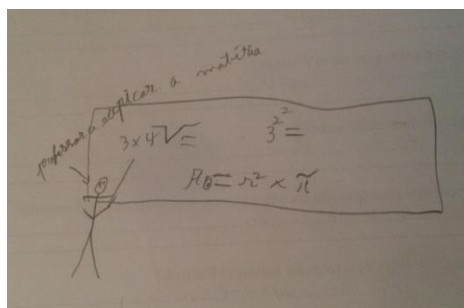
12. O professor deve ensinar os alunos todos da mesma forma?

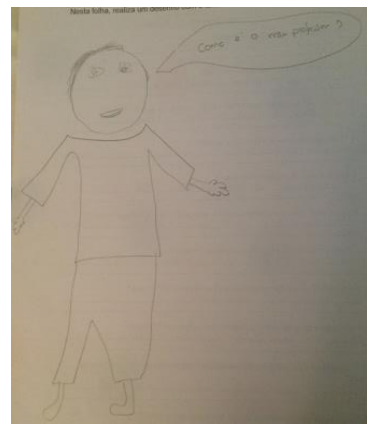
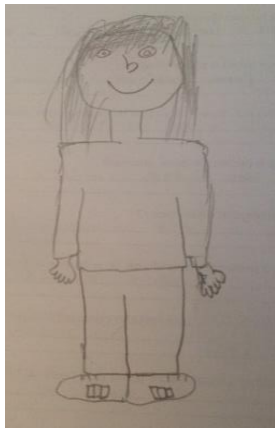
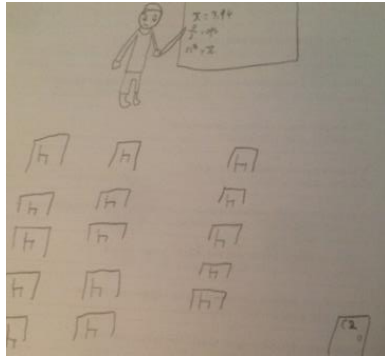
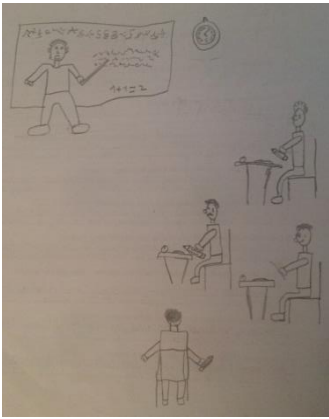
Sim! Porque eles sabem se podem trabalhar todos da mesma forma.

13. Diz alguns adjetivos que classificam um professor.

bonitas, inteligente, simpáticas, bonas.

Anexo 9 – Representações do professor dos alunos do 2.º CEB – Dimensão investigativa





Anexo 10 – Representações do professor dos alunos do 1.º CEB – Dimensão investigativa

