

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Ana Filipa Gonçalves de Castro

Relatório Final

Envolver o aluno na sua aprendizagem e comportamento

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

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor Luís Mota

Arguente: Prof. Doutor João Vaz

Orientador: Mestre Virgílio Rato

Data da realização da Prova Pública: 17/03/2016

Classificação: 17 valores

"Diz-me e eu esquecerei, ensina-me e eu lembrar-me-ei, envolve-me e eu aprenderei"

(Provérbio Chinês)

Agradecimentos

A realização deste relatório de estágio marca o fim de uma importante etapa da minha vida, ao mesmo tempo que inicia uma outra repleta de desafios que anseio superar. Gostaria de agradecer a todos aqueles que contribuíram de forma decisiva para a sua concretização:

Em primeiro lugar, ao Professor Virgílio Rato, orientador deste relatório, e às coorientadoras Professora Doutora Lola Xavier, Professora Doutora Conceição Costa, Professora Doutora Ana Albuquerque e Professora Doutora Maria de Fátima Neves, pela disponibilidade, colaboração, conhecimentos transmitidos e capacidade de estímulo ao longo de todo o trabalho.

Seguidamente, um agradecimento especial aos professores orientadores cooperantes dos estabelecimentos de ensino onde realizei os meus estágios, Isabel Raimundo, Cristina Baptista, Jorge Figueiredo, Joana Damasceno e Maria João Arruda, por toda a ajuda e ensinamentos que gentilmente me transmitiram.

À minha colega de casa, de mestrado e de estágio, Cátia Gomes, que sempre esteve presente para mim quando precisei e me acompanhou nos momentos mais difíceis, tornando-se mais do que uma colega, uma amiga para a vida.

Ao meu namorado, André Lopes, um enorme agradecimento por todo o incentivo e ajuda que me prestou, pela paciência constante e por todo o amor que me deu e dá a cada dia que passamos juntos. Expresso sentimento idêntico em relação a todos os meus amigos, em especial ao Luís Geraldo, Susana Pereira, Rita Maria e José Silva Geraldo, que suportaram a minha ausência, mas que apesar da distância, sempre se fizeram presentes e me apoiaram como só eles sabem fazer.

Por último, manifesto um sentido e profundo reconhecimento aos meus pais, irmão e avós pelo apoio incondicional ao longo destes últimos anos. À minha Mãe e Pai, por toda a dedicação e por me permitirem concretizar mais este sonho. Ao meu Irmão, pela partilha de novos conhecimentos e pelo apoio que me deu sempre que precisei. Aos meus Avós, por serem uma inspiração e por todos os momentos de carinho que guardo com muita saudade.

A todos os que me ajudaram a ser quem sou, muito obrigada!

Relatório Final: Envolver o aluno na sua aprendizagem e comportamento

Resumo:

O presente relatório final evidencia as dimensões descritiva, reflexiva e investigativa, associadas às práticas supervisionadas de estágio em 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB).

Deste modo, neste documento caracterizam-se os contextos de intervenção, fundamentam-se as opções pedagógicas mobilizadas nos processos de ensino e de aprendizagem, reflete-se sobre os aspetos mais significativos experienciados ao longo do estágio nos dois ciclos de escolaridade (experiências-chave) e apresenta-se um estudo exploratório sobre a indisciplina na sala de aula, circunscrito à turma onde estagiei em 1.º CEB, visando a sua compreensão e melhoria.

Como refere Maria Teresa Estrela (1991), os comportamentos indisciplinados dos alunos são dos maiores problemas que perturbam o ambiente e a qualidade do ensino nos espaços escolares. Por conseguinte, a compreensão do comportamento indisciplinado na sala de aula é um primeiro passo para uma posterior intervenção fundamentada. Assim, o presente estudo permitiu evidenciar o seguinte: i) os comportamentos referidos como os mais problemáticos relacionam-se com a obstrução à ação dos colegas; movimentos de deslocação na sala não autorizados; réplicas à ação disciplinadora da professora e bullying verbal dirigido aos colegas; ii) apesar de os alunos terem uma correta conceção de regra e de disciplina, não agem de acordo com os níveis morais mais escolhidos por si próprios; iii) existem diferenças significativas na conceptualização da indisciplina em função do sexo.

Palavras-chave: Indisciplina, Comportamento Disruptivo, Desenvolvimento Moral, Prática Pedagógica, Aprendizagens Significativas, Reflexão.

Abstract:

The following report highlights the descriptive, observational and investigative aspects associated with the supervised internship practices in the 1st and 2nd Cycle of Ensino Básico.

Therefore, in this paper the contexts of intervention will be characterised, the teaching and learning choices will be justified, the most important experiences during the two education cycles reflected upon and finally an exploratory review regarding classroom indiscipline will be presented, concerning the 1st Cycle class where I performed my internship.

As stated by Maria Teresa Estrela (1991), students' indisciplined behaviour are some of the most severe problems that affect the environment and quality of teaching in a school setting. Thus, comprehending indiscipline in the classroom is the first step to a subsequent fundamented intervention. This report allowed to ascertain the following: i) the behaviour considered most problematic refers to hindering the actions of colleagues; moving around in the classroom in spite of not being allowed to do so; retorts to the teacher's disciplinary measures and verbal bullying aimed at colleagues; ii) Despite the students grasping the concept of rule and discipline, they don't act accordingly to the moral standards chosen by themselves; iii) there are significative differences in the concept of indiscipline by gender.

Keywords: Indiscipline, Disruptive Behavior, Moral Development, Pedagogical Practice, Meaningful learning, Reflection.

Índice

Abreviaturas	VII
Quadros	VIII
INTRODUÇÃO	1
PARTE I COMPONENTE INVESTIGATIVA.....	5
Capítulo I – Problemática.....	7
1.1. Contexto e enunciado do problema	7
1.2. Objetivos do estudo	8
1.3. Questões de investigação.....	9
1.4. Pertinência do estudo.....	10
Capítulo II – Quadro Teórico-Conceptual	10
2.1. Conceito de comportamento antissocial e as suas manifestações no contexto escolar.....	10
2.1.1. Comportamento antissocial no contexto escolar: <i>Bullying</i>	12
2.1.2. Comportamento antissocial no contexto escolar: Absentismo	13
2.1.3. Comportamento antissocial no contexto escolar: Indisciplina	15
2.2. A indisciplina na escola: os diferentes olhares sobre o problema	19
2.2.1. A personalidade.....	19
2.2.2. A família e a sociedade.....	22
2.2.3. A violência simbólica exercida pela escola sobre os alunos	23
2.2.4. A organização escolar.....	24
2.2.5. A pedagogia.....	25
Capítulo III – Quadro Metodológico.....	27
3.1. Opções metodológicas.....	27
3.2. Procedimentos metodológicos.....	27
3.2.1. Desenho do estudo.....	28
3.2.2. Intervenientes no estudo	29
3.2.3. Instrumento utilizado.....	29
3.2.4. Procedimentos utilizados.....	31
3.2.5. A intervenção no grupo-turma.....	31
Capítulo IV – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados.....	33

4.1.	Apresentação dos resultados	33
4.2.	Análise e discussão dos resultados	44
4.3.	Conclusões e perspectivas futuras	49
PARTE II Prática de Ensino Supervisionado em 1.º Ciclo do Ensino Básico		53
Capítulo V – Organização das Atividades de Prática de Ensino Supervisionado em 1.º Ciclo do Ensino Básico		55
1.1.	Componentes de formação – seminário e estágio supervisionado	55
1.1.1.	Seminário de análise e de reflexão de práticas	55
1.1.2.	Estágio em contexto do 1.º Ciclo	56
Capítulo VI – Caracterização do Contexto de Intervenção		58
1.1.	O agrupamento de escolas	58
1.2.	A escola	59
1.3.	A turma e a organização do trabalho pedagógico	60
Capítulo VII – Intervenção Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico		62
7.1.	Fundamentação das práticas educativas	62
7.1.1.	Estratégias orientadoras da ação pedagógica	62
7.2.	As minhas intervenções: Experiências-Chave	68
7.2.1.	A primeira abordagem da <i>Educação pela Arte</i>	68
7.2.1.1.	Problema	68
7.2.1.2.	Desenvolvimento	69
7.2.1.3.	Conhecimento adquirido	72
7.2.2.	A segunda abordagem da Educação pela Arte – <i>O contributo da Expressão Dramática no 1.º Ciclo do Ensino Básico</i>	73
7.2.2.1.	Problema	73
7.2.2.2.	Desenvolvimento	74
7.2.2.3.	Conhecimento adquirido	77
PARTE III Prática de Ensino Supervisionada em 2.º Ciclo do Ensino Básico		79
Capítulo VIII – Caracterização do Contexto de Intervenção em 2.º Ciclo do Ensino Básico		81
1.1.	Instituição	81
1.2.	Turmas em que intervirm	81

1.2.1.	A turma do 5.º A.....	82
1.2.2.	A turma do 5.º B.....	82
1.2.3.	A turma do 6.º A.....	82
1.2.4.	A turma do 6.º B.....	83
Capítulo IX – Intervenção Pedagógica em 2.º Ciclo do Ensino Básico.....		84
9.1.	Português.....	84
9.1.1.	Fundamentação das práticas.....	84
9.1.2.	Reflexão das práticas.....	88
9.2.	Matemática.....	92
9.2.1.	Fundamentação das práticas.....	92
9.2.2.	Reflexão das práticas.....	98
9.3.	Ciências Naturais.....	100
9.3.1.	Fundamentação das práticas.....	100
9.3.2.	Reflexão das práticas.....	104
9.4.	História e Geografia de Portugal.....	107
9.4.1.	Fundamentação das práticas.....	108
9.4.2.	Reflexão das práticas.....	113
PARTE IV Reflexão sobre a Iniciação à Prática Profissional em 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.....		117
Referências Bibliográficas		123

Abreviaturas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CA's – Conceções Alternativas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEL – Conhecimento Explícito da Língua

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

CTS – Ciência Tecnologia e Sociedade

EB – Escola Básica

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

HGP – História e Geografia de Portugal

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PMEB – Programa de Matemática do Ensino Básico

PPEB – Programa de Português para o Ensino Básico

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

Quadros

Quadro 1 – Distribuição dos alunos por sexo

Quadro 2 – Sistematização das Categorias do Questionário

Quadro 3 – Interromper os colegas quando falam

Quadro 4 – Fazer caretas aos colegas

Quadro 5 – Levantar sem pedir autorização

Quadro 6 – Empurrar os colegas

Quadro 7 – Chamar nomes feios aos colegas

Quadro 8 – Ameaçar os colegas

Quadro 9 – Fazer troça dos colegas

Quadro 10 – Não querer os colegas junto deles

Quadro 11 – Pregar partidas aos colegas

Quadro 12 – Mentir aos colegas

Quadro 13 – Não fazer o trabalho que a professora manda

Quadro 14 – Não participar nos trabalhos de grupo

Quadro 15 – Interromper a professora

Quadro 16 – Não cumprir as ordens da professora

Quadro 17 – Não colaborar na arrumação da sala

Quadro 18 – Conceito de regra

Quadro 19 – Situação hipotética – níveis morais de Kohlberg

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da conclusão do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. O tema escolhido “Envolver o aluno na sua aprendizagem e comportamento” centra-se na importância de implicar a criança na construção do seu conhecimento e ainda na compreensão das conceções de indisciplina dos alunos com vista ao desenvolvimento de estratégias que os consciencializem para uma mudança de comportamento.

As experiências de ensino e de aprendizagem aqui descritas foram vivenciadas respetivamente no decorrer dos estágios em 1.º e em 2.º Ciclo do Ensino Básico, tendo lugar no ano letivo 2012/2013. Este momento foi o primeiro contacto com a realidade do que é ser professor, pelo que as aprendizagens realizadas nestes contextos possibilitaram a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais essenciais.

Por conseguinte, este documento é guiado pela temática expressa acima, resultante de uma investigação alusiva às perceções dos atos de indisciplina de uma turma de 2.º ano de uma escola pública da cidade de Coimbra. A pertinência do estudo desta problemática passa pela crença de que os comportamentos indisciplinados dos alunos são dos maiores problemas que perturbam o ambiente e a qualidade do ensino nos espaços escolares (Estrela, 1991). Esta tendência foi observável no contexto de estágio do 1.º ciclo, pelo que me motivou a compreender quais as conceções mais significativas dos alunos sobre o seu comportamento e que estratégias poderiam ser aplicadas no suprimimento desse tipo de conduta.

A par com a componente de investigação, o presente trabalho dá conta de todo o percurso da prática de ensino supervisionada, assim como, fundamenta e reflete todo o trabalho desenvolvido durante os períodos de intervenção pedagógica. Neste sentido, este relatório encontra-se organizado em quatro partes distintas.

Na *primeira parte*, designada por componente investigativa, clarifica-se a problemática do estudo, isto é, as questões de investigação consideradas relevantes e os seus objetivos, que resultaram da interseção da informação proveniente de dois planos: o do comportamento disruptivo vivido enquanto estagiária em sala de aula e o plano da revisão da literatura sobre a temática. Quanto a este último plano, espelhado no enquadramento teórico e conceptual do estudo, foi realizada uma cuidada análise bibliográfica, sendo apresentados na primeira parte do relatório os

referenciais teóricos utilizados na investigação. Desta forma, os estudos de Amado e Freire (2009) e ainda de Kohlberg (1984) serviram de suporte não só ao esclarecimento da problemática e dos objetivos do estudo, como permitiram estruturar as posteriores observações, análise dos dados e conclusões retiradas.

A *segunda parte* versa sobre as experiências vivenciadas no âmbito do estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste ponto é realizada a caracterização da escola e turma de estágio, bem como a descrição e fundamentação das atividades pedagógicas desenvolvidas neste período. São ainda apresentadas duas experiências-chave que se revelaram mais significativas para o meu desenvolvimento profissional.

Na *terceira parte*, é apresentado o trabalho desenvolvido no estágio do 2.º Ciclo do Ensino Básico, nos quatro domínios do saber – Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal. Assim, esta parte incide sobre o contexto educativo em causa, as quatro turmas envolvidas e a fundamentação e reflexão das práticas letivas implementadas.

Finalmente, a *quarta parte*, destina-se à reflexão final de todo o percurso realizado, considerando os momentos de aprendizagem experienciados nos dois ciclos de ensino.

PARTE I

COMPONENTE INVESTIGATIVA

Capítulo I – Problemática

Neste capítulo contextualiza-se e define-se o problema em análise, são definidos os objetivos do estudo e, em consequência destes, são apresentadas as questões de investigação.

1.1. Contexto e enunciado do problema

Os comportamentos antissociais em contexto escolar são, sem margem para dúvidas, um problema tão antigo quanto a própria escola (Lopes, 1998). Recuando até ao século XVII, João Coménio já contemplava esta temática na sua obra *“Didática Magna – Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos”*, afirmando que, “Uma escola sem disciplina é um moinho sem água. Efetivamente, assim como se tira a água a um moinho, ele para necessariamente, assim também, se na escola falta a disciplina, tudo afrouxa. Do mesmo modo, se um campo não é sachado, logo nele nascem cizânia e outras ervas daninhas; se as árvores não são podadas, tornam-se selvagens e lançam rebentos inúteis. Daqui não se segue que a escola deva estar cheia de gritos, de pancadas e de varas, mas cheia de vigilância e de atenção, da parte dos professores e da parte dos alunos. Com efeito, que é a disciplina senão um processo adequado de tornar os discípulos verdadeiramente discípulos?” (Coménio, 1976, p.401).

Ora, daqui se conclui que os comportamentos antissociais, e por conseguinte a indisciplina em ambiente escolar, estão desde sempre, no centro de discussão daqueles que assumem responsabilidades na educação. Não obstante, esta problemática tem alcançado nos dias que correm especial destaque, quer no seio da comunidade educativa, quer através dos meios de comunicação social, que ciclicamente relançam o tema da indisciplina, violência e delinquência nas escolas. Mas, se a chamada de atenção produzida pelos *media* se apresenta por um lado positiva, uma vez que se presta a um envolvimento da opinião pública num problema de evidente interesse geral, parece por outro lado ter efeitos negativos em virtude das eventuais confusões geradas pela falta de clarificação de conceitos que acabaram por se tornar “sócio mediáticos” (Barroso, 2002), bem como, pela generalização de uma

imagem falseada e distorcida da real gravidade do fenómeno na escola (Amado & Estrela, 2000).

Tanto através de experiências que já vivenciei enquanto aluna, como através daquelas com que pude contactar enquanto estagiária, posso afirmar que os comportamentos ditos inadequados e indisciplinados estão de facto muito presentes nas nossas escolas. O meu interesse pela problemática da indisciplina enquanto objeto de investigação-ação, surgiu pelo facto da turma de 2.º ano na qual estagiei não cumprir regras de comportamento, talvez por estas nunca terem sido estipuladas, o que comprometia não só as aprendizagens dos alunos, como também o trabalho que era desenvolvido por mim e pela Professora Orientadora Cooperante. Deste modo, o interesse pela investigação sobre o comportamento disruptivo na sala de aula surgiu como uma forma de esclarecer e fundamentar a intervenção posterior, tendo em vista a eliminação ou redução dos comportamentos desadequados na turma.

1.2. Objetivos do estudo

Tendo em consideração a problemática atrás exposta, o conhecimento da forma como os alunos percecionam os atos de indisciplina pode contribuir significativamente para uma compreensão mais completa desta questão na sala de aula e, conseqüentemente, para a intervenção fundamentada que pretendo, com vista à melhoria do ambiente na turma. Neste âmbito, identificar com rigor o tipo de comportamentos desadequados mais frequentes na turma, perceber quais as representações que os alunos têm do cumprimento das regras e entender de que modo essas representações definem os seus comportamentos no espaço escolar, constituem-se como aspetos centrais a esclarecer, ao mesmo tempo que são fundamentais para uma posterior intervenção. No conjunto da componente investigativa e de intervenção na turma, associadas ao presente estudo, elenco os seguintes objetivos:

- Identificar os comportamentos de indisciplina dos alunos presentes de forma mais relevante na turma.
- Identificar as representações dos alunos acerca das regras e o seu uso, compreendendo em que se apoia a indisciplina na sala de aula.

- Compreender a ancoragem do comportamento disruptivo em sala de aula no nível de desenvolvimento moral dos alunos.

- Perceber as representações de comportamento disruptivo e morais diferenciados em função do sexo dos alunos.

- Desenvolver com os alunos estratégias que baseadas na identificação dos comportamentos disruptivos, percecionados pelos alunos como mais frequentes, permitam a diminuição ou eliminação dos mesmos.

1.3. Questões de investigação

Na sequência do problema enunciado, dos objetivos traçados e do quadro teórico de referência em que me fundamento (Amado e Freire, 2009; e Kohlberg, 1984), é possível delinear algumas questões a que tentarei responder em função dos resultados obtidos, nomeadamente:

- 1- Com base na categorização de João Amado e Isabel Freire (2009), qual/quais será/serão o/s domínio/s do comportamento disruptivo dos alunos em sala de aula (desvio às regras de trabalho em sala de aula; relação entre alunos; relação com o professor) que é/são percecionado/s por eles como o/s mais frequente/s?

- 2- Qual /Quais o/s comportamento/s específico/s em cada um dos domínios do comportamento disruptivo em sala de aula que é /são percecionados pelos alunos como os que ocorrem mais vezes e, por esse motivo, se apresentam como o/s mais problemático/s?

- 3- Com base na categorização de Kohlberg (1984), qual a representação e uso que os alunos da turma fazem das regras em sala de aula?

- 4- Será que existe uma relação entre o/s níveis morais da turma e os comportamentos disruptivos dos alunos por eles percecionados? A existir essa relação esta poderá configurar-se como importante do ponto de vista do fornecimento de pistas relativamente à estratégia a usar para diminuir ou eliminar o comportamento disruptivo dos alunos da turma.

- 5- Será que os alunos percecionam a indisciplina de forma diferente, pelo facto de serem do sexo masculino ou feminino?

1.4. Pertinência do estudo

Considerando que a indisciplina em meio escolar se tem apresentado como uma problemática visivelmente inscrita na ordem do dia e um fator de preocupação quer para pais como para os restantes intervenientes no processo educativo da criança (Medina, 2001), creio que a pertinência do presente estudo prende-se com o facto de este ser também um fenómeno de perturbação da aprendizagem. De acordo com os estudos de caso realizados por Maria Teresa Estrela (1992), é possível concluir que os comportamentos de indisciplina influenciam estreitamente os resultados de aprendizagem.

Neste sentido, a presente investigação vem também colmatar a necessidade de ampliar o conhecimento em torno desta problemática, tendo em conta as dificuldades que enfrentei para solucionar a questão da indisciplina em sala de aula, mais concretamente no decorrer do meu período de estágio. Assim, com este estudo procuro dar respostas às questões acima elencadas, com a expectativa de aplicar algumas estratégias que se revelem boas mediadoras do comportamento dos alunos.

Capítulo II – Quadro Teórico-Conceptual

Neste capítulo clarifica-se o conceito de comportamento antissocial, esclarecem-se as suas diferentes manifestações em contexto escolar, especialmente o comportamento de indisciplina, e explanam-se as principais causas do problema.

2.1. Conceito de comportamento antissocial e as suas manifestações no contexto escolar

A clarificação de conceitos como comportamento antissocial, violência e delinquência não é, de todo, simples nem consensual, uma vez que estes conceitos envolvem quadros de referência multidisciplinares, pontos de vista diversos através dos quais estes fenómenos podem ser perspetivados – os intervenientes, as vítimas, as causas, os efeitos e os contextos – e tomadas de posição de acordo com diferentes paradigmas de abordagem (Amado & Estrela, 2000).

Todavia, considero mesmo assim importante tentar desmistificar alguns destes conceitos, sobretudo aqueles que apresentam uma maior relação com o contexto escolar. Assim, encontram-se nesta categoria o *bullying*, o absentismo e a indisciplina, problemáticas que maiores implicações ostentam para a profissão docente.

A designação de comportamento antissocial pode assumir diferentes significados, sendo frequentemente definido como “ Um padrão estável de desrespeito pelos direitos dos outros ou de violações das normas sociais próprias de uma determinada comunidade” (Fonseca, 2000, p. 9). Abrangidos por esta definição tão genérica, encontram-se uma ampla gama de problemas que vão desde o absentismo escolar, simples problemas de oposição e mentira, a ações agressivas, furtos e vandalismo, comportamentos graves contemplados no código penal (Kazdin & Buela-Casal, 2001).

Segundo António Fonseca (2000), na literatura da especialidade, estes comportamentos surgem sob uma variedade de designações, a saber, delinquência juvenil ou criminalidade, distúrbio do comportamento, comportamentos desviantes ou problemas de comportamento, de acordo com as diferentes perspetivas – moral, legal, sociológica, educacional ou psicológica – que no seu estudo se tem apontado. Embora muitas vezes utilizadas como equivalentes, estas expressões só em parte coincidem, na medida em que todas estas condutas infringem regras e expectativas sociais essenciais, e muitas delas refletem, igualmente, ações contra o meio envolvente, o que inclui pessoas e propriedades.

Ao longo dos últimos 50 anos tem-se registado um aumento considerável do comportamento antissocial, tal como da delinquência juvenil violenta (*idem ibidem*, 2000). Grande parte dessas transgressões ocorre nesta idade e em contexto escolares, como aponta Lawrence (1998, como citado em Fonseca, 2000) numa das suas publicações, referindo que “ Entre 74% e 98% de todos os crimes são cometidos por indivíduos matriculados em escolas” (*idem ibidem*, 2000, p. 16).

Todavia, a manifestação destes comportamentos antissociais no contexto escolar, não é considerada, na maioria das vezes, como infração à ordem legal, enquadradas por um quadro jurídico oficialmente estabelecido (*idem ibidem*, 2000), limitando-se a infringir uma ordem normativa instituída de natureza escolar mas não

jurídica, que visa assegurar as condições de aprendizagem e a garantir a correta sociabilização dos alunos (Estrela, 1996, como citado em Fonseca, 2000).

É sobre esse tipo de comportamentos antissociais, que se sucedem no ambiente escolar, e que não violam normas jurídicas, que me irei debruçar em seguida.

2.1.1. Comportamento antissocial no contexto escolar: *Bullying*

Em contexto escolar são diversos os tipos de comportamentos antissociais que envolvem a violência e que são adotados pelos diferentes intervenientes – alunos, professores, funcionários. Embora a possibilidade de ocorrência de agressões graves na escola seja baixa, os insultos e as agressões ligeiras são frequentes (Wolke *et al.*, 2001, como citado em Matos *et al.*, 2009).

Inicialmente apelidado de *mobbing*, termo utilizado para designar a provocação e a intimidação entre os seres humanos (Serrate, 2009), o fenómeno do *bullying* – do inglês *bull*, touro – é definido como um processo de abuso e intimidação sistemática por parte de uma criança sobre outra que não tem a possibilidade de se defender (Rodríguez, 2004). O primeiro investigador que utilizou este conceito foi o norueguês Dan Olweus, afirmando que “Um aluno está a ser vítima de *bullying* quando está exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas da parte de uma ou mais pessoas” (Olweus, 1991, como citado em Matos *et al.*, 2009, p. 29).

Este tipo de comportamento antissocial tende a ter maior incidência entre o 2.º e o 3.º ciclo do ensino básico, com maior participação de alunos de género masculino, tanto como agressores como vítimas. O tipo de *bullying* de maior ocorrência é o tipo verbal, que inclui os insultos e a troça, seguido dos abusos físicos, envolvendo lutas, e o maltrato por isolamento social, que abrange ignorar e não deixar participar a vítima em causa. Finalmente, os locais onde ocorrem as agressões difere de acordo com os ciclos de ensino, neste sentido, o recreio é o espaço que representa maior ameaça para os alunos do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e os corredores e as salas de aula para os alunos do 3.º ciclo (Serrate, 2009).

Quando o aluno assume a posição de *bully*, isto é, o autor da agressão, está também a assumir um comportamento antissocial na medida em que a vitimização ou

o maltrato por abuso entre iguais é visto como uma conduta física e psicológica inapropriada que tem interferência no ambiente escolar. Os agressores são, geralmente, fortes e em idade superior à média do grupo, apresentando um baixo rendimento escolar, bem como uma atitude e envolvimento na vida escolar negativos, envolvendo-se inúmeras vezes em conflitos. Contudo, revelam uma autoestima mais elevada e uma rede de relações interpessoais bastante alargada (Matos *et al.*, 2009). Por sua vez, os alunos mais novos são mais frequentemente vítimas, que podem ser enquadradas em dois tipos de perfis. As vítimas passivas, que constituem o tipo mais comum, tendem a ser inibidas, submissas e pouco assertivas. Este grupo de alunos apresenta-se como alvo fácil, dado que não têm tendência para retaliar, revelando ainda reações emocionais muito negativas. Pelo contrário, as vítimas agressivas tendem a reagir, evidenciando fracas competências de controlo dos impulsos. Embora ambos os perfis sejam diferentes, as vítimas partilham de défices em competências sociais dos quais resultam sentimentos de solidão e uma dificuldade de aceitação pelo grupo de amigos (Matos *et al.*, 2009).

De acordo com estudos realizados em 2006 pelo Health Behaviour in School-Aged Children – investigação periódica, patrocinada pela Organização Mundial de Saúde, relativa aos comportamentos de saúde em meio escolar e que inclui Portugal – cerca de 20,6% dos alunos do 6.º, 8.º e 10.º anos de escolaridade estiveram envolvidos com regularidade (duas ou mais vezes por mês) em comportamentos de *bullying*, dos quais 4,9% com duplo envolvimento (agressores e vítimas), 6,3% como ofensores e 9,4% como vítimas. Não obstante, esta tendência tem vindo a diminuir de modo sistemático desde 1998, como reporta o mesmo estudo.

2.1.2. Comportamento antissocial no contexto escolar: Absentismo

O absentismo escolar constitui-se como um dos comportamentos antissociais face à escola com impacto mais significativo na vida dos alunos. Se para muitos a escola é vista como uma experiência recompensadora e gratificante, outros têm-na como um local austero, aborrecido ou de apreensão.

As explicações encontradas para este fenómeno passam pelas dificuldades relacionadas com a própria escola, isto é, a organização e o currículo; com a família ou com circunstâncias individuais relativas aos alunos, como sejam a falta de

interesse, a falta de capacidades ou a indisciplina (Campos, 1990). Neste sentido, é possível enquadrar esta problemática a partir de duas perspetivas: a primeira aponta fatores institucionais, determinantes para o absentismo; a segunda refere fatores inerentes ao indivíduo, que explicam este fenómeno (Rutter, 1979).

No que concerne ao meio escolar e à sua organização, o efeito mais óbvio da ausência prolongada dos alunos prende-se com a incapacidade de se envolverem e compreenderem o currículo escolar (Campos, 1990), considerando-o inadequado às suas necessidades, despropositado face aos seus interesses e desatualizado perante as suas vivências. A escola, por sua vez, tem optado por não fazer alterações a este nível, preferindo castigar o aluno, o que daqui decorre no aumento da sua rejeição e no aumento de faltas, ideia igualmente suportada por Campos (1990), “Em geral, quando os faltosos regressam à escola ou à sala de aula, após uma longa ausência, têm uma receção nada positiva, que pode desincentivar novos regressos e um comportamento estável de permanência na escola” (*idem ibidem*, 1990, p. 165).

Esta situação conduz, inevitavelmente, na maioria das vezes, à exclusão do aluno do Sistema Escolar, como previsto no Decreto-Lei n.º 51/2012, homologado a 5 de setembro. Neste sentido, a escola desresponsabiliza-se no processo de motivação dos alunos para a frequência das aulas, não procurando descobrir as suas causas com vista a atenuar a situação, quando tal está ao seu alcance.

Relativamente à segunda perspetiva, são identificados aspetos relacionados com o sujeito e que se vão fazendo notar ao longo do ano letivo, de entre eles, destacam-se: o atraso às aulas ou à escola pela manhã, doenças demoradas, mudanças de turma e a insatisfação com a relação com colegas ou professor (Campos, 1990).

Tendo por base os estudos de Reid (1989, como citado em Campos, 1990), foi possível categorizar o aluno absentista – o tradicional; o institucional; o psicológico; e o genérico. O absentista “Tradicional” é caracterizado como um aluno “Isolado, oriundo de um meio familiar que oferece fracos apoios (...) pode estar consciente das suas limitações sociais e educativas e procurar compensação afastando-se da escola” (Campos, 1990, p. 167). Quanto à categoria “Institucional”, é descrita como incluindo o aluno “Que falta à escola por razões puramente educativas (...) pode ser extrovertido, entrar em confrontações, até estar na escola, mas não ir às

aulas (...) pode ter desrespeito pela autoridade e ser despreocupado com o resultado de medidas punitivas que lhe sejam aplicadas” (*idem ibidem*, 1990, p. 167). Por sua vez, o aluno que se enquadra na categoria “Psicológico”, revela-se diferente dos anteriores, sendo apontado como o discente “Que falta à escola por fatores psicológicos ou relacionados como sejam, questões de doença, queixas psicossomáticas, preguiça ou medo de ir à escola por outras razões (não gosta de um professor, de uma certa aula, de situações de conflito ou de confrontação ou tem medo de ser gozado pelos colegas” (*idem ibidem*, 1990, p. 167). Finalmente, a última categoria proposta por Reid (1989), “Genérico”, sugere que estamos na presença de um aluno “Que falta à escola por duas ou três razões principais apontadas, em simultâneo, ou durante um longo período de tempo” (*idem ibidem*, 1990, p. 167). De um modo geral, esta categorização permite uma abordagem diferencial do problema, tendo em conta os sinais indicadores de absentismo que cada criança revela.

Resta ainda salientar que, independentemente da diversidade de fatores que possam estar na origem deste comportamento, o absentismo constitui uma consciente infração à lei, que obriga os alunos abaixo dos 18 anos a frequentar de forma assídua o ensino obrigatório. Desta forma, o não cumprimento desta norma acaba por ser conotado como um comportamento antissocial, acarretando graves consequências para o futuro cognitivo e social do indivíduo (Formosinho & Simões, 2001).

2.1.3. Comportamento antissocial no contexto escolar: Indisciplina

Ao falar-se de indisciplina é inevitável a associação ao contexto escolar e a tudo quanto lhe diga respeito. No entanto, a indisciplina não encontra raiz unicamente na escola e tão pouco poderá ser explicada tomando uma perspetiva única. Estas perspetivas podem ir da psicologia à sociologia, passando pela pedagogia, pelas ciências políticas e até mesmo pela economia (Lopes, 1998).

Retomando a tónica desta investigação, importa aqui centrar-nos sobre a escola como ambiente privilegiado para o aparecimento e desenvolvimento de comportamentos de indisciplina. Neste sentido, o alargamento da escolaridade obrigatória poderá ser das alterações ao Sistema Educativo Português que maior impacto trouxe na questão da indisciplina, dada a permanência na escola de alunos cujas expectativas não seriam permanecer nos estabelecimentos de ensino até tão

tarde. Com o alargamento da escolaridade obrigatória a Escola viu assim aumentar consideravelmente o número de discentes. Tamanho crescimento não poderia deixar de se refletir na disciplina, ou falta dela, nas salas de aula (*idem ibidem*, 1998).

Mas afinal, de que forma se pode definir o termo “indisciplina”? De acordo com Olga Magalhães (1989), a indisciplina não se define por si só, uma vez que esta surge sempre como a negação de qualquer coisa, seja essa coisa norma ou padrão socialmente aceite, ou ainda regra arbitrariamente imposta. Desta forma, a indisciplina constitui-se como um conceito vago, impreciso, que necessita ser contextualizado para que se torne compreensível. Segundo a mesma autora, são também necessários os atores, que determinam a identidade dos comportamentos às situações. Ora então, pode afirmar-se, embora que ainda de forma um pouco vaga, que a indisciplina resulta da conjugação de diversos fatores, a saber, a norma, o contexto, os atores (*idem ibidem*, 1989).

Se atentarmos à falta de consenso que a definição deste conceito suscita, não só junto de investigadores, mas também quando abordada pelos diferentes intervenientes da vida escolar, sejam professores, alunos, funcionários ou pais, constatamos a evidente polissemia do termo em causa (Nascimento, 2007). Até mesmo para os alunos, a noção por detrás desta conduta, tida como uma forma específica de comportamento antissocial, tende a variar. Se não veja-se, num estudo de caso a turmas portuguesas realizado por Maria Teresa Estrela (1991), entre 1977 e 1983, as representações de indisciplina dos estudantes variam consoante os ciclos de ensino em que se encontram, pelo que “Enquanto para os alunos das classes de instrução primária, a indisciplina se refere sobretudo aos comportamentos que interferem com a comunicação e a utilização do espaço, para os alunos do ciclo preparatório e sobretudo para os do ensino secundário, a indisciplina situa-se principalmente no plano relacional e visa perturbar a aula para atingir o professor” (Estrela, 1991, p. 39).

Deste modo, facilmente se constata o carácter polissémico do conceito “indisciplina”, assim como, a diversidade de situações, representações e contextos que lhe estão subjacentes (Barroso, 2002). Exemplo disso são os apelidados “problemas de comportamento”, largamente discutidos por aqueles que se debruçam sobre as perturbações de desenvolvimento da infância e adolescência, e que têm

também influência quando se trata de indisciplina. Estes distúrbios de comportamento podem ser distinguidos de acordo com dois grandes agrupamentos de problemas: distúrbios exteriorizados, ou seja, que têm impacto no outro; e distúrbios interiorizados, que têm impacto na própria criança (Estrela, 1991). Os primeiros abarcam comportamentos como a não colaboração com os pedidos e exigências dos adultos, agressão, destrutividade, problemas de atenção, impulsividade, hiperatividade, oposição, acessos de fúria, birras, teimosia, desafio e provocações. São este tipo de manifestações comportamentais que, na maioria das vezes, perturbam as aulas e impedem os professores de gerirem com sucesso o seu tempo letivo, assumindo assim a forma de comportamentos indisciplinados.

Do que ficou exposto, são inúmeros os enquadramentos teóricos que procuram explicar o fenómeno da indisciplina. Neste âmbito, João Amado e Isabel Freire (2009) apresentam três níveis possíveis de indisciplina a considerar na análise dos comportamentos, destacando para cada nível os diferentes tipos de comportamentos.

No primeiro nível de indisciplina – Desvio às regras de trabalho na aula – são considerados os comportamentos que se traduzem “No incumprimento de regras necessárias ao adequado desenrolar da aula” (Amado & Freire, 2009, p. 11). Desta forma, este nível é caracterizado por comportamentos que impedem o cumprimento da planificação do ensino e aprendizagem feita pelo professor, seja através de conversas pontuais entre pares, seja escapando às tarefas, inviabilizando por vezes a realização de determinadas atividades em grupo turma. Por sua vez, no que concerne ao tipo de alunos que adotam estes comportamentos, pode afirmar-se que “Os desvios possuem uma amplitude que abrange praticamente todos os alunos – os alunos mais e os menos empenhados, os mais novos e os mais velhos e seja qual for o sexo” (*idem ibidem*, 2009, p. 19). Em suma, os comportamentos de indisciplina deste nível estão sobretudo relacionados com fatores de ordem pedagógica, como as estratégias e metodologias utilizadas e propostas aos alunos no decurso do processo de ensino e de aprendizagem, as interações que ocorrem na aula e também com presença ou ausência de regras (*idem ibidem*, 2009).

Relativamente ao segundo nível de indisciplina proposto por João Amado e Isabel Freire (2009) – Perturbação das relações entre pares – fazem parte os

comportamentos que põem em causa o relacionamento entre os alunos. Incluem-se, portanto, “Comportamentos perturbadores das relações humanas com carácter violento, ou seja, os comportamentos em que alguém tenta de forma deliberada causar dano físico, psicológico ou moral a outrem” (*idem ibidem*, 2009, p. 62). Todavia, os problemas de convivência entre pares não se cingem aos comportamentos que estão contidos na designação de *bullying*, devem ser igualmente considerados comportamentos afrontosos, tais como insultar, fazer intrigas, caluniar; humilhantes, como excluir de jogos; ofensivos, como apalpar, roubar, danificar a propriedade; e fisicamente agressivos, como bater, empurrar, magoar, realizados com intenção agressiva, mas não sistemáticos (*idem ibidem*, 2009).

Finalmente, o terceiro nível de indisciplina – Problemas da relação professor/aluno – compreende comportamentos que “Para além de prejudicarem as condições de trabalho e de infringirem as regras que as definem, vão além disso e põem em causa a dignidade do professor” (*idem ibidem*, 2009, p. 87). Isto é, os comportamentos aqui englobados não visam abalar diretamente a tarefa e a produção da aula, mas sim, o clima relacional em que as atividades letivas se desenrolam.

Sobre este último nível, João Amado (2005, como citado em Amado & Freire, 2009) menciona dois subtipos de comportamento em que estão contidos diferentes condutas: incivildades e comportamentos associiais. A designação incivildades é utilizada para caracterizar os comportamentos tidos por grosserias, obscenidades, desobediência ostensiva, humor destrutivo, risos sarcásticos, contestação mal-educada e arrogante de exigências e castigos. Por sua vez, os apelidados comportamentos associiais são os que se manifestam através de ameaças, insultos, atentados ao pudor, violência física, desvio - dano à propriedade do professor e da instituição (Amado & Freire, 2009).

Em síntese, a indisciplina caracteriza-se por abranger uma vasta gama de comportamentos antissociais, possíveis de enquadrar nestes três níveis, realçando que tendem a ser de baixa intensidade, mas de elevada frequência. De entre os comportamentos de indisciplina mais comuns destacam-se o chegar atrasado, interromper as aulas, faltas de material, desatenção, falar com os colegas do lado e formas menores de agressão física e verbal (Brophy, 1996, como citado em Lopes, 2002). Considero ainda importante acrescentar que os comportamentos de

indisciplina podem constituir manifestações individuais ou grupais, e apresentam, usualmente, um carácter benigno.

2.2. A indisciplina na escola: os diferentes olhares sobre o problema

Tendo em conta tudo o que foi já referido anteriormente, é indubitável que a indisciplina, para além de constituir um dos principais dilemas que a Escola enfrenta, é também um problema que extravasa as paredes da Escola, para se tornar um problema Social (Estrela, 1991). Neste sentido, também os conceitos naturalmente envolvidos possuem uma dimensão que os aproxima das questões da cidadania, do saber estar com os outros, do respeito mútuo, da capacidade de autocontrolo que permite não colocar em causa a liberdade dos outros (Amado & Freire, 2009).

Se atentarmos à literatura científica que enquadra, de alguma forma, esta problemática, constatamos a existência de uma pluralidade de abordagens disciplinares sob diferentes paradigmas de investigação. De acordo com Estrela (1991), as diversas perspetivas do fenómeno da indisciplina começam por se manifestar ao nível dos próprios conceitos utilizados na investigação e, consequentemente, refletem-se na conceção das suas causas e origens. Assim, analisarei diferentes visões sobre o problema, a saber, a personalidade, a família e a sociedade, a violência simbólica exercida pela escola, a organização escolar e, finalmente, a pedagogia.

2.2.1. A personalidade

“Estudos psicológicos indicam que a indisciplina surge associada a questões de natureza neurótica da personalidade e a atitudes antissociais por parte de crianças com necessidades educativas especiais” (Renca, 2008, p.42).

De acordo com Fonseca (1992), algumas abordagens psicológicas aos comportamentos antissociais têm-se configurado como estudos de desordem de conduta. Rutter (1979) partilha da mesma opinião e destaca comportamentos do tipo roubar, lutar, mentir e incendiar, como manifestações antissociais cuja origem pode estar relacionada com fatores temperamentais da personalidade do indivíduo.

Uma área em estudo na psicologia do desenvolvimento e que tem importantes implicações na compreensão das diferenças individuais da emoção consiste no temperamento ou estilo comportamental (Hewett & Taylor, 1980). O temperamento abrange os aspetos dominantes da personalidade que revelam alguma consistência, através das situações e do tempo e a sua base considera-se genética ou de constituição (Kazdin & Buela-Casal, 2001). Neste sentido, as diferenças de temperamento não devem ser consideradas unicamente como resultado da experiência ambiental e de práticas de educação da criança, devendo ser encaradas também como características geneticamente determinadas, uma vez que essas particularidades são visíveis imediatamente nos primeiros dias e semanas de vida do bebé (Hewett & Taylor, 1980).

Ora, a personalidade da criança é muitas vezes colocada em causa quando se trata de culpabilizar os seus comportamentos indisciplinados. Na verdade, o temperamento do indivíduo pode influenciar de alguma maneira a sua reação pouco adequada a determinadas situações, como sugerem Thomas, Chess e Birch (1970). Ainda nesta linha de pensamento, Lawrence Kohlberg (1984) analisa a questão do ponto de vista do juízo moral. O modelo teórico proposto pelo autor citado acima refere a interação entre experiência e pensamento moral em estádios rigorosamente estruturados.

Para melhor compreender os estádios de juízo moral, Lawrence Kohlberg (1984) agrupou-os em três níveis morais: pré-convencional, convencional e pós-convencional. Assim, o nível pré-convencional, corresponde a uma perspetiva em que os sujeitos consideram as regras e as expectativas sociais como algo que lhes é exterior. No nível convencional, o sujeito identifica-se com as regras e normas sociais. Adota a perspetiva de membro da sociedade, respeita a lei e a ordem. Finalmente, no terceiro nível, pós-convencional, os indivíduos procuram definir os valores e os princípios morais por si mesmos e independentemente da sociedade ou grupo de pertença (Lourenço, 1992).

Desta forma, os estádios 1 – Moralidade do Castigo – e 2 – Moralidade do interesse próprio – constituem o nível pré-convencional. No primeiro estágio, o correto consiste na obediência literal às regras e à autoridade, evitando a punição e não provocando danos físicos. Quer isto dizer que o que é certo é impedir a violação

das regras, obedecer pelo dever de obedecer, e evitar causar danos físicos a pessoas e bens, sendo que as razões para fazer o que está correto são evitar o castigo/punição e o poder superior das autoridades (Kohlberg, 1984). No segundo estágio, para a criança/ jovem, o correto é satisfazer as suas próprias necessidades ou as das outras pessoas e fazer acordos justos em termos de trocas concretas. O que está certo é seguir as regras quando isso é do interesse imediato de alguém. Está correto atuar para satisfazer os seus próprios interesses e necessidades e deixar que os outros façam o mesmo (Kohlberg, 1984).

No que concerne ao nível convencional, este comporta os estádios 3 – Moralidade da conformidade e do acordo interpessoal – e 4 – Moralidade da lei e da ordem social. Neste sentido, o conteúdo do terceiro estágio, de conformidade, relações e expectativas interpessoais caracteriza-se por ser correto viver de acordo com as expectativas das pessoas mais próximas. O que está certo é desempenhar um bom papel, preocupar-se com as outras pessoas e com os seus sentimentos, guardando a lealdade e a confiança dos companheiros e continuar motivado para seguir as regras e corresponder às expectativas (Kohlberg, 1984). Por sua vez o quarto estágio, de manutenção da ordem social, o que está correto é cada um desempenhar o seu dever na sociedade, defendendo a ordem social e mantendo o bem-estar da sociedade ou do grupo. As leis são para ser cumpridas, exceto em casos extremos que entrem em conflito com outros deveres e direitos estabelecidos (Kohlberg, 1984).

Finalmente, os dois últimos estádios, 5 – Moralidade do contrato social – e 6 – Moralidade dos princípios éticos universais – fazem parte do nível pós-convencional. Assim, no quinto estágio, o que é correto e justo é a manutenção dos direitos básicos, dos valores e dos contratos legais em vigor na sociedade, mesmo quando estes estão em conflito com algumas regras e leis do grupo. As razões para agir corretamente são, em geral, um sentimento de que se está obrigado a obedecer à lei porque se participou num contrato social organizado e sustentado por leis, para o bem de todos e para proteger os direitos próprios de cada um e de todos (Kohlberg, 1984). Por último, o estágio mais avançado assume a orientação por princípios éticos universais que toda a humanidade deveria seguir. Quando as leis violam estes princípios, atua-se de acordo com os princípios universais de justiça: a igualdade dos

direitos humanos e o respeito pela dignidade dos seres humanos como indivíduos. Estes não são apenas valores a serem reconhecidos, mas também são princípios usados para gerar decisões particulares (Kohlberg, 1984).

Tendo em conta estes fatores, é possível encontrar algum tipo de justificação para a problemática da indisciplina. Daqui não decorre que os comportamentos inadequados em sala de aula sejam da exclusiva responsabilidade do temperamento da criança, mas sim que a resposta pouco apropriada do aluno face a situações que lhe são avessas, podem ter origem, também, no estágio de juízo moral em que se encontram.

2.2.2. A família e a sociedade

“Falar de Indisciplina e de Violência na Escola significa, acima de tudo, reclamar Afeto” (Brito, 2002, p. 312).

Como foi referido anteriormente, os fatores que poderão desencadear comportamentos inadequados por parte da criança, são muito diversos e variam de acordo com a perspetiva adotada para analisar a questão. Uma vez que a personalidade da criança se constitui como um desses fatores, considero importante que se entenda a família e a sociedade também como impulsores determinantes para o desenvolvimento de condutas indisciplinadas.

Ora, segundo Hewett e Taylor (1980), que suportam a ideia de que a personalidade do sujeito está intimamente ligada com o aparecimento de problemas de comportamento – a que se associam a indisciplina – referem ainda que a personalidade se forma também através do contacto com o meio que rodeia a criança, bem como, com as suas experiências. Neste sentido, as práticas e as atitudes disciplinares dos pais estão também associadas aos distúrbios de conduta (Kazdin & Buela-Casal, 2001).

Dado que a cultura da escola nem sempre corresponde à cultura que alguns alunos transportam de casa, é de prever que esta diferença contribua para aumentar as situações de indisciplina, pois enquanto certos alunos manifestam apatia, outros há que reagem com agressividade, o que sugere muitas vezes o prolongamento das vivências familiares, provocando em contexto escolar consequências bastante

negativas (Brito, 2002). O contexto em que a criança vive e cresce, é decisivo no que respeita ao comportamento que o aluno apresenta na escola, dado o seu papel na criação de riscos para as perturbações de conduta (Kazdin & Buela-Casal, 2001).

De acordo com um estudo realizado numa Escola de 3.º Ciclo/Ensino Secundário, as razões que sustentam a indisciplina na escola têm por base, entre outras, problemas familiares e a ausência de respeito em casa; os maus tratos entre os membros da família; e a ausência da família no acompanhamento do aluno (Brito, 2002). Assim, a ausência de uma vida afetiva equilibrada provoca sentimentos negativos que se repercutem nas salas de aula. Nestes casos, os pais tendem a demonstrar práticas disciplinares especialmente duras, relaxadas, irregulares e/ ou inconsistentes, justificando a sua ausência na escola, quer seja parcial ou total, através das mais variadas razões, como a pesada carga horária e a necessidade de trabalhar para garantir condições de vida condigna aos filhos, deixando de ter disponibilidade para conceder o apoio e a atenção que desejariam dar aos seus educandos (*idem ibidem*, 2002).

2.2.3. A violência simbólica exercida pela escola sobre os alunos

“Qual o aluno que poderá interessar-se profundamente pelo seu trabalho quando este é tão fragmentado, desconexo, caótico, ao sabor das mudanças de atividades e de disciplinas, do ritmo das campanhas e de outros toques, da contínua troca de professores e dos respetivos temperamentos, das pressas e dos tempos mortos? (...) Qual o aluno que poderá aprender por tentativas e erros, expor as suas questões e as suas dúvidas, quando “tudo aquilo que possa dizer pode ser utilizado contra si”, dá lugar a apreciações, a sarcasmos, a comentários anotados na caderneta?” (Perrenoud, 1995, p.18).

Segundo Magalhães (1989), pode afirmar-se que a própria Escola, tendo em conta a sua organização e as suas regras, pode ser, também ela, geradora de indisciplina. Assim, a Escola tem vindo a ser, cada vez mais, associada ao acréscimo da violência juvenil, porquanto figura *locus* privilegiado de expressão dessa mesma violência e é, simultaneamente, encarada ela própria como potenciadora de violência

através das frustrações que provoca nos alunos (Simões, Formosinho & Fonseca, 2000). Quando se refere a violência exercida pela escola, não se está a falar de violência física, mas sim uma violência simbólica e ideológica, que serve o sistema capitalista e que inculca nos alunos o insucesso escolar e a impossibilidade de aprender, instalando-se na Escola, através do desenvolvimento do Currículo (Anfílio, 2002). Neste sentido, a questão do poder e da ordem fazem sentir-se no Currículo quando este privilegia alguns conhecimentos e não outros, quando seleciona certos conteúdos por oposição a outros, quando se preconiza uma teoria curricular e não outra, considerando o tipo de ensino e o tipo de aluno que se deseja formar (*idem ibidem*, 2002).

Ora, pode afirmar-se que compete à escola, enquanto organização viva, criar condições materiais e físicas que facilitem a aprendizagem e adaptar-se permanentemente às exigências dos seus públicos (Fontana, 1985, como citado em Magalhães, 1989). O insucesso da escola relativamente a estas competências tem desta forma gerado condições propícias à indisciplina.

2.2.4. A organização escolar

“Seja qual for a perspetiva sociológica de análise, o sistema escolar é, invariavelmente, entendido como um sistema social, o que implica estabilidade e preocupação com a manutenção de um estado de equilíbrio, considerado adequado ao funcionamento e ao desempenho dos seus papéis no interior de uma qualquer sociedade” (Afonso, 1991, p.119)

Como referem Simões, Formosinho e Fonseca (2000), alguns anos após a Segunda Guerra Mundial, numa fase em que o nível de vida das populações conheceu uma considerável melhoria, foram depositadas grandes esperanças nas potencialidades da Escola para assegurar a democratização da instrução e, assim, garantir a igualização de oportunidades na vida. Multiplicou-se então o número de estabelecimentos de ensino, prolongou-se o período de escolaridade obrigatória e foram-se atribuindo cada vez mais funções, quer à Escola quer aos professores. Não obstante, com o passar do tempo, verificou-se que a escola não correspondia

exatamente às esperanças nela depositada. Surgiram, de facto, situações problemáticas de insucesso, absentismo e violência que motivaram não apenas descontentamento e críticas, mas também pesquisas e investigações, cujos resultados inspiraram, por sua vez, inovações diversas e reformas sucessivas.

Neste sentido, julgo ser importante atentar à legislação vigente que regulamenta a conduta na comunidade educativa das escolas portuguesas, de modo a compreender melhor como a organização escolar pode ser também potenciadora da indisciplina. Assim, o Decreto-Lei n.º 51/ 2012, promulgado a 5 de setembro, enquadra as medidas educativas disciplinares nos direitos e deveres do aluno dos ensinos básicos e secundário, bem como, estabelece o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação. Será importante dar especial destaque ao Capítulo IV, dedicado à Disciplina, e que começa por qualificar de infração, passível de aplicação de medida corretiva ou medida disciplinar sancionatória, como “A violação pelo aluno de algum dos deveres previstos no artigo 10.º (Deveres do Aluno) ou no Regulamento Interno da Escola, de forma reiterada e ou em termos que se revelem perturbadores do funcionamento normal das atividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa (...)” (ME, 2012, p. 5109).

Ora, as disposições legais que regulam a disciplina nas escolas portuguesas são, como afirma Rebelo (2000), próprias de uma escola inserida numa organização democrática da sociedade, com preocupações de possibilitar e defender o exercício dos direitos e deveres dos seus intervenientes, no caso, da comunidade escolar. Atentando a todo o Decreto-Lei acima mencionado, é possível constatar que os princípios aprovados acentuam a concentração de esforços, a todos os níveis, para eliminar os comportamentos desajustados, de furto, agressividade, violência e outros, que ocorrem cada vez com maior frequência na escola, ao mesmo tempo que criam condições para que se estabeleça um clima favorável para conviver, ensinar e aprender (Rebelo, 2000).

2.2.5. A pedagogia

“São várias as escolas onde se fala dos vidros partidos e paredes riscadas, muitas queixam-se da "violência" dos alunos entre si e algumas relativamente

aos professores e pessoal auxiliar e a maioria refere os distúrbios na sala de aula que, ainda que não em níveis preocupantes, impedem o professor de transmitir todos os seus saberes.” (Vale & Costa, 1994, p. 256).

No que concerne ao ambiente e espaço escolar, a sala de aula constitui-se como um local privilegiado para o aparecimento de comportamentos indisciplinados. Com efeito, de acordo com Blase (1986, como citado em Estrela, 1991), a indisciplina ao quebrar as normas da aula e da escola, interfere profundamente no processo pedagógico, já que para além de afetar a aprendizagem do aluno, tira o tempo útil ao professor, comprometendo o seu desempenho.

Neste sentido, existem inúmeros fatores, presentes na sala de aula, que podem desencadear na criança comportamentos indisciplinados, a saber, a organização do espaço, a gestão da rotina e o estabelecimento de regras, a inexistência de diferenciação de ritmos e atividades, a comunicação, entre outros. O facto de sentar os alunos em filas, como é costume observar-se no ensino tradicional, apesar de parecer inofensivo, pode acarretar consequências para uma boa gestão da sala de aula. Segundo Cury (2003), este tipo de disposição é lesiva uma vez que produz distrações e obstrui a inteligência. De acordo com o mesmo autor, o enfileiramento dos alunos destrói a espontaneidade e a segurança para expor as ideias, gerando conflitos caracterizados pelo medo e pela inibição.

Por sua vez, a ausência de uma rotina adequada às características da turma pode ser também fator determinante para o aparecimento de comportamentos indisciplinados. Como refere Santos (2002), o estabelecimento de rotinas marcadas, a título de exemplo, a entrada ordeira e pontual na sala de aula, a redação conjunta do sumário, a distribuição de tarefas pelos alunos, permite que o professor consiga fazer uma gestão controlada, não só das atividades letivas, como também do comportamento das crianças.

Finalmente, também a manutenção de um ritmo de aula adequado, isto é, um ritmo dinâmico, evitando tempos mortos possibilita ao professor, de acordo com a mesma autora, manter a turma motivada e interessada no decorrer das aulas, decorrendo daqui um comportamento mais controlado e disciplinado por parte da criança.

Capítulo III – Quadro Metodológico

De acordo com o exposto nos capítulos anteriores, procede-se neste capítulo à descrição da metodologia de investigação. Assim, são descritos neste, os intervenientes, os procedimentos utilizados, o instrumento e a intervenção na turma.

3.1. Opções metodológicas

De acordo com os objetivos estabelecidos para a presente investigação, a minha opção metodológica enquadra-se na investigação-ação, uma vez que se mostrou ser a metodologia mais adequada aos objetivos de mudança de comportamento dos alunos em sala de aula. Como refere Bell (2010), a “Abordagem adotada e os métodos de recolha de informação selecionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretende obter” (*idem ibidem*, p. 20).

Assim, a investigação-ação no contexto educativo considera-se de acordo com Cohen e Manion (1987) citados em Sousa (2005) “Um procedimento *in loco*, visando lidar com um problema concreto localizado num contexto imediato e destina-se à avaliação de novos métodos de aprendizagem, procedimentos de avaliação, atitudes, valores e controlo do comportamento, entre outros” (*idem ibidem*, pp. 95-96).

Neste sentido, a opção pela tipologia de investigação-ação fundamentou-se na necessidade de melhorar a disciplina na sala de aula, partindo da identificação clara dos comportamentos em sala de aula mais problemáticos, possibilitada pela componente investigativa deste tipo de metodologia.

3.2. Procedimentos metodológicos

A metodologia consiste num conjunto estruturado de procedimentos que atuam em coerência com os objetivos do estudo e as questões de investigação. Como referem Quivy e Campenhoudt (2005), “Um procedimento é uma forma de progredir em direção a um objetivo” (*idem ibidem*, p. 25). Deste modo, a finalidade deste estudo foi a de minimizar, e quando possível, eliminar os comportamentos de indisciplina na sala de aula, passando a qualidade da ação a depender da resposta às questões de investigação traçadas anteriormente.

Assim, considerando os objetivos centrais do estudo, apresento de seguida o desenho metodológico global, são caracterizados os intervenientes, o instrumento de recolha de dados e os procedimentos utilizados.

3.2.1. Desenho do estudo

O presente estudo iniciou-se com uma fase exploratória, que implicou uma revisão bibliográfica sobre a temática em causa e que permitiu, numa fase posterior, clarificar as questões de investigação, o próprio desenho metodológico do estudo e, com base naquelas, construir o instrumento de recolha de dados (questionário dirigido aos alunos da turma).

A intervenção foi precedida pela identificação na turma dos comportamentos de indisciplina dos alunos presentes de forma mais relevante e, ainda, pela compreensão da eventual ancoragem do comportamento disruptivo dos alunos no seu nível moral. Para a concretização metodológica destes objetivos foi, inicialmente, administrado um questionário aos alunos no qual estes eram solicitados a avaliar o comportamento da turma em sala de aula, em diferentes dimensões, e a posicionarem-se moralmente face a atitudes em sala de aula (Apêndice 1). Depois de analisados os principais resultados e de respondidas as questões de investigação, o conhecimento intrínseco dos alunos daí resultante permitiu-me traçar com precisão um plano de intervenção, com vista à diminuição dos comportamentos de indisciplina na turma.

Posteriormente, o plano de intervenção foi aplicado na turma e abrangeu as seguintes fases: (i) Apresentação e análise em grande grupo dos comportamentos/atitudes disruptivos mais frequentes, assinalados pelos alunos no questionário que lhes foi passado; (ii) Construção com a turma, a partir dos resultados do questionário, de um mapa dos comportamentos a modificar/ exibir e estabelecimento de um sistema de recompensas; (iii) Aplicação na turma do sistema de recompensas construído conjuntamente com os alunos a partir da análise dos resultados do questionário passado aos alunos; (iv) Role playing – jogos de simulação dramática sobre situações de comportamento disruptivo.

3.2.2. Intervenientes no estudo

O estudo decorreu numa escola básica do primeiro ciclo de Coimbra, cuja amostra é constituída por 21 alunos, provenientes de uma turma de 2.º ano de escolaridade, no ano letivo de 2012/2013. O quadro n.º 1 apresenta a distribuição da amostra por sexo. Verifica-se que esta é constituída por 57% de alunos do sexo feminino e 43% de alunos do sexo masculino, sendo que todos os alunos apresentam 7 anos de idade.

Quadro 1 – Distribuição dos alunos por sexo

Sexo	Número de alunos	Idade dos alunos	Percentagem (%)
Feminino	12	7	57%
Masculino	9	7	43%
Total	21	7	100%

Neste tipo de abordagem metodológica, como é a investigação-ação, não se privilegia uma amostragem aleatória e numerosa, mas sim criteriosa ou intencional, quer isto dizer que a seleção da amostra está sujeita a determinados critérios que permitam ao investigador aprender o máximo possível sobre o fenómeno a estudar (Vale, 2000). Neste sentido, recorri a uma técnica de amostragem por conveniência, ou seja, utilizando um grupo de intervenientes que estava à minha disposição e cuja escolha foi intencional, tendo em vista a investigação e a mudança de atitudes nos sujeitos. Com este tipo de amostragem os resultados não podem ser generalizados à população à qual pertence o grupo de conveniência, contudo, poderão inferir-se algumas informações preponderantes (Carmo & Ferreira, 2008).

3.2.3. Instrumento utilizado

A par das notas de campo e dos documentos reunidos ao longo da investigação, o instrumento que utilizei para a recolha de dados foi o inquérito por questionário.

O questionário é um instrumento que consiste em “Formular uma série de perguntas diretamente aos sujeitos” (Sousa, 2005, p. 32) referentes à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou

questões humanas e sociais (Quivy e Campenhoudt, 2005). A construção de um questionário e a formulação das questões constituem uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito (Ghiglione & Matalon, 1992). Um questionário é, por definição, um instrumento estandardizado, pelo que é indispensável que cada questão se apresente a cada interveniente da mesma forma, para que não haja nenhuma hipótese de ambiguidade na resposta (*idem ibidem*, 1992). Neste sentido, prestei o máximo cuidado e atenção aquando da elaboração do questionário que administrei aos alunos. Este constituiu-se como uma forma rápida de recolher informação junto da turma e foi selecionado tendo em consideração o reduzido tempo de realização do estudo.

No que respeita ao seu conteúdo, os referentes teóricos que estiveram na base da construção do questionário foram Amado e Freire (2009) no que diz respeito à categorização dos comportamentos indisciplinados que ocorrem em sala de aula (blocos II, III e IV) e Kohlberg (1984) no que concerne à conceptualização e uso da regra (bloco V). Resta ainda acrescentar que o bloco I do questionário diz respeito à captação de dados biográficos dos alunos (caracterizar o aluno no que toca ao ano de escolaridade, sexo e idade). De um modo geral, o bloco II inclui questões associadas ao desvio às regras de trabalho na aula, o bloco III, refere-se à relação entre alunos, já o bloco IV diz respeito à relação dos alunos com o professor. Finalmente, o bloco V do questionário coloca os inquiridos perante um leque de escolhas que têm correspondência com a conceptualização de níveis e estágios do desenvolvimento moral proposta por Kohlberg (1984), nomeadamente o nível moral pré-convencional; convencional e pós convencional.

Do ponto de vista da apresentação das questões, os blocos II, III e IV são constituídos por afirmações colocadas sob a forma de uma escala de atitudes, tipo escala de Likert, que permite medir atitudes e opiniões dos alunos (Carmo & Ferreira, 2008), tendo sido usada a escala: nunca acontece; às vezes acontece; acontece muitas vezes. Já no bloco V as questões apresentam-se sob a forma de escolha múltipla.

As questões presentes no questionário são todas fechadas, isto é, apresentam uma lista preestabelecida de respostas possíveis, devendo o inquirido escolher a que

melhor se adapta à resposta que deseja dar (Ghiglione & Matalon, 1992). A opção de não incluir questões abertas no questionário prende-se com a facilidade de resposta, tendo em consideração a idade dos alunos (7 anos) e a dificuldade que teriam em responder a questões abertas.

3.2.4. Procedimentos utilizados

A recolha de dados neste estudo foi realizada exclusivamente em contexto escolar – na sala de aula – baseando-se essencialmente nas respostas dos alunos da turma ao inquérito por questionário. A estrutura e o modo de aplicação do questionário foram definidos sob a orientação do Professor Supervisor e a autorização para a sua aplicação aos alunos da turma foi concedida pela Professora Orientadora Cooperante.

A dimensão temporal do estudo enquadra-se entre setembro de 2012 e janeiro de 2013. Após uma primeira observação na turma, com incidência nos comportamentos disruptivos que apresentava e da consulta bibliográfica sobre a temática, foi elaborado com base nos comportamentos observados e no quadro teórico de referência (Amado e Freire, 2009 e Kohlberg, 1984), uma primeira versão do questionário, que depois de passada a um pequeno número de alunos, foi posteriormente revista, tendo sido administrada aos alunos da turma a versão definitiva no dia 3 de dezembro de 2012. Os questionários foram realizados em simultâneo por todos os alunos presentes no dia da aplicação e preenchidos de forma anónima. Pretendeu-se aferir as representações dos alunos acerca dos comportamentos indisciplinados na turma e das suas representações morais face às regras. Os dados foram posteriormente analisados recorrendo ao programa Microsoft Excel.

3.2.5. A intervenção no grupo-turma

Os resultados da análise aos questionários serviram de ponto de partida para trabalhar com os alunos o comportamento destes na turma, em contexto de sala de aula. Deste modo, depois de examinar os dados, estes foram apresentados aos alunos, analisando e discutindo em grande grupo o comportamento da turma, as atitudes mais frequentes e quais as que mais prejudicavam, na sua opinião, o trabalho

desenvolvido em aula. Desta forma, pude compreender quais as conceções que os alunos possuíam em relação aos comportamentos inadequados na sala de aula, bem como, de que forma os alunos justificavam a existência desses comportamentos na turma.

Mais tarde, e tendo em conta as respostas dadas pelos alunos, começámos por conversar sobre algumas atitudes de forma mais específica, isto é, através de exemplos que aconteciam na turma (exemplos dados pelos próprios alunos), situações em que as suas atitudes teriam excedido aquilo que é considerado um comportamento adequado, e trabalhando a questão das regras de comportamento que deveriam ser estabelecidas (Apêndice 2). Assim, como forma de começar a consciencializar e responsabilizar cada criança pelo seu comportamento foi, posteriormente, construído em grupo turma a Lista de Regras (Apêndice 3). Estas deveriam ser cumpridas na sala de aula visando a obtenção de melhores resultados nas aulas e a mudança dos comportamentos inapropriados, que acabavam por comprometer o trabalho dos alunos.

Numa fase seguinte, foi igualmente elaborado com a colaboração da turma o Mapa do Comportamento (Apêndice 4) que consiste numa tabela com os nomes de cada elemento da turma e que, no final do dia, deve ser preenchida com uma bola de cor correspondente ao comportamento do aluno (vermelho – mau; amarelo – razoável; verde – bom; azul – muito bom). Este mapa é preenchido de acordo com o comportamento da criança, tendo em consideração um contrato comportamental assumido por todos os alunos aquando da construção das regras da sala de aula. Assim, os alunos constituem-se e percebem-se como parte integrante do processo de negociação em que participam, assumindo um compromisso com os outros e consigo próprios (Rutherford & Lopes, 1993). Daqui não decorre que o estabelecimento deste contrato comportamental passe por uma mera imposição de condições. Tal como foi mencionado atrás, as condições de utilização do mapa do comportamento implicaram uma conversa e discussão dos problemas em que alunos e professora estabeleceram os parâmetros do contrato.

Por último, recorri ao *role playing* de simulação do bom comportamento, que funcionou muito bem, pois a turma sempre se mostrou muito receptiva a todo o tipo de atividade de jogo dramático. Assim, os alunos foram divididos em grupos de dois

e cada par recebeu uma situação que deveria interpretar em frente à turma. As situações tinham por base, mais uma vez, as perguntas do questionário, e simulavam situações como o levantar do lugar sem pedir permissão, não pôr o braço no ar para falar, falar ao mesmo tempo que outro colega, baloiçar na cadeira, não fazer os trabalhos da aula, entre outras. A partir deste jogo de papéis, a turma iniciava um diálogo em grande grupo sobre a situação a que assistiram, o que estava errado, o que deveria ser feito diferente, se aquele tipo de comportamento era visível na turma e partindo das suas próprias conclusões que regra deveria ser criada para colmatar aquele comportamento inadequado.

Capítulo IV – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Neste capítulo são apresentados os dados organizados (resultados) e realizada a sua análise e discussão, são também inferidas a partir desta algumas conclusões.

4.1. Apresentação dos resultados

No seguimento da aplicação dos questionários aos alunos, e após a organização dos dados, procedeu-se à sistematização dos resultados, mediante a utilização do programa Microsoft Excel, a partir da qual decorreu a criação dos quadros que se encontram abaixo. No que concerne à apresentação dos resultados, estes são aqui explanados de acordo com um sistema de categorias, o que possibilitou a organização da informação para a análise e discussão posteriores.

Neste sentido, o questionário aplicado aos alunos é formado por cinco blocos que se enquadram em cinco categorias distintas: Categoria “Caracterização do aluno”; Categoria “Desvio às regras de trabalho na aula”; Categoria “Perturbações nas relações entre pares”; Categoria “Problemas na relação professor-aluno”; Categoria “Conceção da utilidade e uso da regra”.

Importa ainda salientar que as categorias respeitantes aos blocos II, III e IV estabelecidas com base na categorização de Amado e Freire (2009) albergam um conjunto de comportamentos perturbadores característicos de cada classe a que pertencem. O bloco V diz respeito aos níveis morais dos alunos e visa captar as

representações dos alunos quanto às regras. Estas categorias e comportamentos encontram-se sintetizados, abaixo, no quadro n.º 2.

Quadro n.º 2 – Sistematização das Categorias do Questionário

Bloco	Categoria	Comportamentos/attitudes	Questões
I	Caracterização do aluno		1, 2, 3
II	Desvio às regras de trabalho na aula	Conversas, comentários, respostas coletivas, confusão e interrupções, barulho.	4, 5, 6
III	Perturbações nas relações entre pares	Chamar nomes feios, bater, empurrar e picar os colegas, dar beliscões, tirar coisas sem pedir, estragar material do colega, atirar objetos ao colega, não ajudar ou ameaçar o colega.	7, 8, 9, 10, 11, 12, 13
IV	Problemas na relação professor-aluno	Andar sem autorização, estar fora do lugar, recostar na cadeira, sair da sala sem autorização e lançar objetos, não fazer o trabalho da aula ou de casa, não trazer o material de trabalho.	14, 15, 16, 17, 18
V	Conceção da utilidade e uso da regra	Níveis morais: pré-convencional, convencional e pós-convencional.	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25

Como foi já referido anteriormente, o primeiro bloco é referente à caracterização dos alunos, pelo que cerca de 12 (57%) dos inquiridos pertence ao sexo feminino e os restantes 9 (43%) são do sexo masculino, todos com 7 anos de idade.

No que concerne ao Bloco II, respeitante à Categoria “Desvio às regras de trabalho na aula”, encontram-se questões relativas a comportamentos que interrompem ou transtornam o decorrer da aula. Assim, para a pergunta 1 “*Quando algum colega está a expor um assunto à turma vejo que há outros que o interrompem para dar a sua opinião*”, as respostas dos alunos condensam-se no quadro n.º 3.

Quadro n.º 3 – Interromper os colegas quando falam

Bloco II. 1.	Sexo	Número de alunos	Percentagem (%)
Nunca acontece	Feminino	0	0
	Masculino	1	5%
	Total	1	5%
Às vezes acontece	Feminino	7	33,5%
	Masculino	2	9,5%
	Total	9	43%
Acontece muitas vezes	Feminino	5	23,6%
	Masculino	6	28,4%
	Total	11	52%

Constata-se pela análise do quadro n.º 3 que, apenas 1 aluno do sexo masculino (5%) refere que esta situação nunca acontece; 9 alunos (43%) dizem acontecer às vezes e os restantes 11 alunos (52%) assumem este tipo de situação como muito recorrente.

Quanto à questão 2 “*Há meninos/as na turma que fazem caretas quando não gostam de ouvir opiniões diferentes das suas*” verificam-se as respostas no quadro n.º 4.

Quadro n.º 4 – Fazer caretas aos colegas

Bloco II. 2.	Sexo	Número de alunos	Percentagem (%)
Nunca acontece	Feminino	1	4,75%
	Masculino	3	14,25%
	Total	4	19%
Às vezes acontece	Feminino	10	47,5%
	Masculino	6	28,5%
	Total	16	76%
Acontece muitas vezes	Feminino	1	5%
	Masculino	0	0
	Total	1	5%

Atentando ao quadro n.º 4, percebe-se que apenas 4 alunos (19%) responderam que este tipo de situações nunca acontece; 1 aluno (5%) afirmou que esta é uma situação que acontece muitas vezes e, a grande maioria, 16 alunos (76%), respondeu que acontece às vezes.

Finalmente, na pergunta 3 “*Na turma há meninos/as que andam em pé na sala sem terem pedido autorização à professora*”, observam-se as respostas no quadro n.º 5.

Quadro n.º 5 – Levantar sem pedir autorização

Bloco II. 3.	Sexo	Número de alunos	Percentagem (%)
Nunca acontece	Feminino	0	0
	Masculino	1	5%
	Total	1	5%
Às vezes acontece	Feminino	1	5%
	Masculino	0	0
	Total	1	5%
Acontece muitas vezes	Feminino	11	52,1%
	Masculino	8	37,9%
	Total	19	90%

Os alunos não pareceram ter dúvidas na resposta a esta questão, constatando no quadro n.º 5 que 19 alunos (90%), respondeu acontecer muitas vezes e os 2 alunos restantes se dividiram pelas hipóteses nunca acontece (5%) e acontece às vezes (5%).

Relativamente ao Bloco III, com a Categoria “Perturbações nas relações entre pares”, as questões aqui incluídas prendem-se com a relação dos alunos entre si. Desta forma, na pergunta 4 “*Há meninos/as na turma que empurram os outros*”, as respostas organizam-se no quadro n.º 6.

Quadro n.º 6 – Empurrar os colegas

Bloco III. 4.	Sexo	Número de alunos	Percentagem (%)
Nunca acontece	Feminino	2	9,7%
	Masculino	4	19,3%
	Total	6	29%
Às vezes acontece	Feminino	11	52,1%
	Masculino	4	18,9%
	Total	15	71%
Acontece muitas vezes	Feminino	0	0
	Masculino	0	0
	Total	0	0

Observou-se então no quadro n.º 6 que nenhum aluno considerou a hipótese de esta situação ocorrer muitas vezes, pelo que as respostas se dividiram entre o nunca acontece, apontado por 6 alunos (29%), e pelo acontece às vezes, escolhido pelos restantes 15 alunos (71%).

Quando confrontados com a pergunta seguinte “*Há meninos/as na turma que chamam nomes feios aos colegas*”, as suas respostas dispõem-se no quadro n.º 7.

Quadro n.º 7 – Chamar nomes feios aos colegas

Bloco III. 5.	Sexo	Número de alunos	Percentagem (%)
Nunca acontece	Feminino	0	0
	Masculino	0	0
	Total	0	0%
Às vezes acontece	Feminino	12	57,3%
	Masculino	6	28,7%
	Total	18	86%
Acontece muitas vezes	Feminino	1	4,7%
	Masculino	2	9,3%
	Total	3	14%

Como se analisa no quadro n.º 7, nenhum aluno respondeu que esta situação nunca acontecia. Neste sentido, 18 alunos (86%) afirmaram que este tipo de situação acontecia às vezes e os restantes 3 (14%) disseram acontecer muitas vezes.

No que diz respeito à questão 6 “*Há meninos/as na turma que ameaçam os outros colegas*”, pode-se observar as respostas no quadro n.º 8.

Quadro n.º 8 – Ameaçar os colegas

Bloco III. 6.	Sexo	Número de alunos	Percentagem (%)
Nunca acontece	Feminino	2	9,5%
	Masculino	2	9,5%
	Total	4	19%
Às vezes acontece	Feminino	4	18,9%
	Masculino	3	14,1%
	Total	7	33%
Acontece muitas vezes	Feminino	6	28,8%
	Masculino	4	19,2%
	Total	10	48%

De acordo com o quadro n.º 8, cerca de 10 alunos (48%) responderam que os meninos/as da turma faziam ameaças aos colegas muitas vezes; 7 alunos (33%) afirmaram que acontecia às vezes e, 4 alunos (19%) que nunca acontecia.

Na questão 7 “*Há meninos/as na turma que fazem troça dos outros colegas*”, a organização das respostas encontra-se explanada no quadro n.º 9.

Quadro n.º 9 – Fazer troça dos colegas

Bloco III. 7.	Sexo	Número de alunos	Percentagem (%)
Nunca acontece	Feminino	1	5%
	Masculino	1	5%
	Total	2	10%
Às vezes acontece	Feminino	11	52%
	Masculino	7	33%
	Total	18	85%
Acontece muitas vezes	Feminino	0	0
	Masculino	1	5%
	Total	1	5%

Tomando em consideração o quadro n.º 9, somente 1 aluno (5%) referiu que esta situação acontecia muitas vezes; 18 alunos (85%) afirmaram acontecer às vezes e os restantes 2 (10%) escolheram a opção nunca acontece.

Quanto à questão 8 “*Há meninos/as na turma que não querem outros colegas junto deles*”, o quadro n.º 10 condensa as respostas dos alunos.

Quadro n.º 10 – Não querer os colegas junto deles

Bloco III. 8.	Sexo	Número de alunos	Percentagem (%)
Nunca acontece	Feminino	3	14,3%
	Masculino	6	28,7%
	Total	9	43%
Às vezes acontece	Feminino	7	33,4%
	Masculino	2	9,6%
	Total	9	43%
Acontece muitas vezes	Feminino	2	9,3%
	Masculino	1	4,7%
	Total	3	14%

Tendo em conta o quadro n.º 10, cerca de 9 alunos (43%) referem que este tipo de situações nunca acontece; outros 9 alunos (43%) dizem acontecer às vezes e 3 alunos (14%) afirmam que acontece muitas vezes.

Como é possível verificar pelas respostas à pergunta 9 “*Há meninos/as na turma que pregam partidas aos outros*”, os alunos responderam de acordo com o exposto no quadro n.º 11.

Quadro n.º 11 – Pregar partidas aos colegas

Bloco III. 9.	Sexo	Número de alunos	Percentagem (%)
Nunca acontece	Feminino	1	4,8%
	Masculino	4	19,2%
	Total	5	24%
Às vezes acontece	Feminino	11	52,1%
	Masculino	4	18,9%
	Total	15	71%
Acontece muitas vezes	Feminino	1	5%
	Masculino	0	0
	Total	1	5%

Como se pode constatar no quadro n.º 11, somente 1 aluno (5%) afirma que há meninos que pregam partidas muitas vezes; 5 alunos (24%) dizem que tal nunca acontece e 15 alunos (71%) dizem acontecer às vezes.

Por fim, quanto à pergunta 10 “*Há meninos/as na turma que mentem aos outros para os magoar*”, as respostas são visíveis no quadro n.º 12.

Quadro n.º 12 – Mentir aos colegas

Bloco III. 10.	Sexo	Número de alunos	Percentagem (%)
Nunca acontece	Feminino	11	52,6%
	Masculino	7	33,4%
	Total	18	86%
Às vezes acontece	Feminino	1	4,7%
	Masculino	2	9,3%
	Total	3	14%
Acontece muitas vezes	Feminino	0	0
	Masculino	0	0
	Total	0	0

Atentando ao quadro n.º 12, cerca de 18 alunos (86%), a grande maioria, respondeu que este tipo de situação nunca acontece na turma; 3 alunos (14%) afirmou que apenas acontece às vezes e nenhum aluno disse acontecer muitas vezes.

Já no Bloco IV, respeitante à Categoria “Problemas na relação professor-aluno”, as questões aqui inscritas envolvem comportamentos que desafiam a autoridade do professor na sala de aula. Assim, no que concerne à pergunta 11 “*Há meninos/as que não fazem os trabalhos que a professora manda*”, o quadro n.º 13 sintetiza as respostas dos alunos.

Quadro n.º 13 – Não fazer o trabalho que a professora manda

Bloco IV.11.	Sexo	Número de alunos	Percentagem (%)
Nunca acontece	Feminino	2	9,6%
	Masculino	3	14,4%
	Total	5	24%
Às vezes acontece	Feminino	9	42,6%
	Masculino	6	28,4%
	Total	15	71%
Acontece muitas vezes	Feminino	1	5%
	Masculino	0	0
	Total	1	5%

Considerando o quadro n.º 13, cerca de 5 alunos (24%) responderam que nunca há meninos que não façam os trabalhos pedidos pela professora; 1 aluno (5%) referiu que acontece muitas vezes e os restantes 15 alunos (71%) disseram que tal acontece só às vezes.

Quando confrontados com a pergunta 12 “*Há meninos que não trabalham quando realizam trabalhos em grupo*”, os alunos responderam conforme o exposto no quadro n.º 14.

Quadro n.º 14 – Não participar nos trabalhos de grupo

Bloco IV.12.	Sexo	Número de alunos	Percentagem (%)
Nunca acontece	Feminino	2	9,4%
	Masculino	5	23,6%
	Total	7	33%
Às vezes acontece	Feminino	10	47,8%
	Masculino	4	19,2%
	Total	14	67%
Acontece muitas vezes	Feminino	0	0
	Masculino	0	0
	Total	0	0

Analisando as respostas do quadro n.º 14, conclui-se que cerca de 7 alunos (33%) respondeu que tal situação nunca acontece, 14 alunos (67%) afirmaram que acontecia às vezes e nenhum optou pela resposta acontece muitas vezes.

Quanto à questão 13 “*Quando a professora está a explicar vejo que há outros meninos/as que a interrompem sem razão*”, pode observar-se as respostas no quadro n.º 15.

Quadro n.º 15 – Interromper a professora

Bloco IV.13.	Sexo	Número de alunos	Percentagem (%)
Nunca acontece	Feminino	0	0
	Masculino	1	5%
	Total	1	5%
Às vezes acontece	Feminino	1	5%
	Masculino	1	5%
	Total	2	10%
Acontece muitas vezes	Feminino	11	51,9%
	Masculino	7	33,1%
	Total	18	85%

Como se verifica no quadro n.º 15, a grande maioria dos alunos, 18 (85%) responderam que esta situação acontece muitas vezes, 2 alunos (10%) disseram que acontecia às vezes e apenas 1 aluno (5%) afirmou nunca acontecer.

Como é possível verificar pelos dados apresentados, relativos à pergunta 14 “*Há meninos/as que não fazem o que a professora lhes manda*”, e sistematizados no quadro n.º 16.

Quadro n.º 16 – Não cumprir as ordens da professora

Bloco IV.14.	Sexo	Número de alunos	Percentagem (%)
Nunca acontece	Feminino	1	5%
	Masculino	1	5%
	Total	2	10%
Às vezes acontece	Feminino	12	56,8%
	Masculino	7	33,2%
	Total	19	90%
Acontece muitas vezes	Feminino	0	0
	Masculino	0	0
	Total	0	0%

Nenhum aluno respondeu que esta situação acontecia muitas vezes, 2 alunos (10%) disseram nunca acontecer e os 19 alunos (90%) restantes afirmaram acontecer às vezes, como é constatável no quadro n.º 16.

Por último, na questão 15 “*Há meninos/as que não colaboram na arrumação e limpeza da sala*”, os alunos responderam conforme se expõe no quadro n.º 17.

Quadro n.º 17 – Não colaborar na arrumação da sala

Bloco IV.15.	Sexo	Número de alunos	Percentagem (%)
Nunca acontece	Feminino	0	0
	Masculino	0	0
	Total	0	0%
Às vezes acontece	Feminino	2	9,3%
	Masculino	1	4,7%
	Total	3	14%
Acontece muitas vezes	Feminino	10	47,8%
	Masculino	8	38,2%
	Total	18	86%

É possível verificar no quadro n.º 17 que cerca de 18 alunos (86%) responderam que esta situação acontece muitas vezes, e os restantes 3 alunos (14%) disseram acontecer às vezes, sendo que nenhum aluno respondeu com a opção nunca acontece.

Quanto ao último bloco de perguntas (V), com a Categoria “Conceção da utilidade e uso da regra”, era pedido aos alunos que escolhessem de entre algumas afirmações aquela com que mais concordassem. Neste sentido, quando confrontados com o conceito de regra, os alunos responderam da seguinte forma: cerca de 7 alunos (33%) consideram as regras como “*Um conjunto de comportamentos que temos de ter na escola porque senão somos castigados.*”; outros 7 alunos (33%) responderam com a opção “*Um conjunto de comportamentos que são importantes para vivermos melhor com os outros*”; por sua vez, 4 alunos (19%) afirmaram ser “*Um conjunto de comportamentos que temos de ter na escola porque as professoras gostam*”, e finalmente cerca de 3 alunos (14%) entendem por regras “*Um conjunto de comportamentos que são importantes para aprendermos melhor*”. Estes dados encontram-se explanados no quadro n.º 18.

Quadro n.º 18 – Conceito de regra

Bloco V.	Sexo	Número de alunos	Percentagem (%)
16	Feminino	3	14,1%
	Masculino	4	18,9%
	Total	7	33%
17	Feminino	2	9,5%
	Masculino	2	9,5%
	Total	4	19%
18	Feminino	2	9,3%
	Masculino	1	4,7%
	Total	3	14%
19	Feminino	6	28,3%
	Masculino	1	4,7%
	Total	7	33%

Na última pergunta do questionário foi colocado ao aluno uma situação hipotética – *A aula de hoje é sobre os seres vivos. A Joana lembrou-se de dizer que “adora o gato que tem lá em casa”, mas o Manuel está a explicar à turma o que são os seres vivos* – devendo, mais uma vez, o aluno escolher a afirmação com que mais concordasse. Deste modo, a maioria dos alunos, cerca de 18 (85%), escolheu a opção *“A Joana ficou chateada por não poder falar quando queria, mas não faz maldades, mesmo quando a professora não está a ver ou a ouvir, porque essas maldades não se fazem aos outros”*; a segunda opção mais escolhia, cerca de 2 alunos (10%) foi *“A Joana como não pode falar para a turma quando queria, explica baixinho ao colega do lado sem a professora ouvir e ver, que adora o gato, enquanto o Manuel explica à turma o que são os seres vivos”*. Finalmente, com apenas 5%, ou seja, 1 aluno, restou a opção *“A Joana ficou chateada por não poder falar quando queria. Se a professora estiver a ver e a ouvir as maldades da Joana, ela não pode fazê-las, mas se a professora não estiver a ver e a ouvir, a Joana já pode fazer as maldades”*. A análise destas respostas estão expostas no quadro n.º 19.

Quadro n.º 19 – Situação hipotética – níveis morais de Kohlberg

Bloco V.	Sexo	Número de alunos	Percentagem (%)
20	Feminino	1	5%
	Masculino	1	5%
	Total	2	10%
21	Feminino	0	0
	Masculino	1	5%
	Total	1	5%
22	Feminino	11	51,9%
	Masculino	7	33,1%
	Total	18	85%

4.2. Análise e discussão dos resultados

Na análise e discussão dos resultados procuro responder ao conjunto de questões de investigação presentes no estudo. A análise e discussão encontra-se organizada da seguinte forma: Síntese dos principais resultados obtidos relativamente às categorias e tipos de comportamentos indisciplinados, obtendo um maior consenso dos alunos quanto à sua frequência, respondendo às questões de investigação 1 e 2. Síntese dos níveis morais predominantes, manifestados pelos alunos com base na conceitualização de Kohlberg (1984) e respetiva relação com o nível dos comportamentos disruptivos assinalado pelos alunos, respondendo igualmente às questões de investigação 3 e 4. Síntese dos principais resultados, relativamente às diferenças entre sexos no que diz respeito à tipologia de comportamento disruptivo em sala de aula, e ainda aos níveis morais assinalados pelos alunos, respondendo à questão 5.

Na sequência do tratamento dos dados recolhidos e perante os resultados obtidos e apresentados, parece-me agora possível discutir algumas ideias e formular algumas conclusões que passo a expor. Importa apenas salientar que, não decorrem daqui conclusões que se possam extrapolar para uma outra amostra ou população.

Quando comparamos os resultados globais nas Categorias que dizem respeito aos tipos de comportamento perturbador: “Desvio às regras de trabalho na aula”; “Perturbações nas relações entre pares”; “Problemas na relação professor-aluno”, verificamos a partir das médias do grau de concordância dos alunos com situações de indisciplina (*às vezes acontece e acontece muitas vezes*), que a categoria em que foram reportadas uma maior percentagem de gravidade quanto aos problemas de

indisciplina, foi a categoria “Desvio às regras de trabalho na aula”, com 47,5% de média no conjunto das respostas aos itens incluídos na categoria. Segue-se em termos de gravidade de problemas de indisciplina, a categoria “Problemas na relação professor-aluno” com cerca de 42,8% de gravidade. Por último, surge com a menor percentagem de gravidade de indisciplina, a categoria “Perturbações nas relações entre pares”, com cerca de 34,9%. Deste modo, dando resposta à questão de investigação 1, poderemos dizer que os domínios do comportamento relatados como mais problemáticos pelos alunos são o “Desvio às regras de trabalho na aula” e o da “Relação professor-aluno”, não deixando ainda de constituir motivo de preocupação o domínio das “Perturbações nas relações entre pares”, ainda que com um valor percentual consideravelmente menor.

Respondendo à questão de investigação 2 – “Qual /Quais o/s comportamento/s específico/s em cada um dos domínios do comportamento disruptivo em sala de aula que é /são percecionados pelos alunos como os que ocorrem mais vezes e por esse fato se apresentam como o/s mais problemático/s?” – quando olhamos para o tipo de comportamentos indisciplinados dentro de cada categoria (avaliado apenas pela opção *acontece muitas vezes*), verificamos que na categoria “Desvio às regras de trabalho na aula” os comportamentos desadequados referidos como os mais frequentes nesta categoria são: “Andar de pé pela sala” com cerca de 90% das respostas dos alunos, seguido de “Interromper os outros colegas”, com cerca de 52% das respostas a indicarem este comportamento como ocorrendo muitas vezes em sala de aula.

Relativamente à categoria “Relação entre pares”, os comportamentos referidos pelos estudantes como os mais desadequados são os seguintes: “ameaças” referidas em 48% das respostas dos alunos como muito frequentes; “chamar nomes feios” assinalado em 14% e, ainda “Não querer junto deles” referido igualmente em 14% das respostas dos alunos da turma como ocorrendo muitas vezes.

Na categoria “Relação com o professor” os comportamentos referidos pelos alunos como os mais inadequados são os seguintes: “Não colaborar na limpeza da sala” com cerca de 86% das respostas dos alunos a referirem que muitas vezes acontece, “Interromper a professora sem razão quando ela explica”, referido como muito frequente por 85% das respostas dos alunos.

Em síntese, considerando a totalidade das dimensões, os comportamentos perturbadores referidos pelos alunos como os mais frequentes relacionam-se de acordo com a classificação de Amado e Freire (2009) com os conceitos de obstrução à ação dos colegas; movimentos de deslocação na sala não autorizados; réplicas à ação disciplinadora da professora e bullying verbal dirigido aos colegas.

Tendo por base os resultados do questionário, foram posteriormente desenvolvidas ações conducentes à melhoria dos comportamentos em sala de aula e já detalhadas anteriormente (análise na turma dos resultados do questionário passado aos alunos, elaboração da lista de regras, mapa do comportamento, *role play*). Na fase de intervenção (análise dos resultados do questionário), pude aperceber-me que a grande maioria dos alunos conseguiu identificar de forma correta as situações mais problemáticas na turma (comportamentos como falar sem pedir autorização ao mesmo tempo que os colegas, impedir o bom trabalho da professora, levantar sem autorização e insultar ou fazer troça dos colegas, surgem como as condutas identificadas pelos alunos como aquelas que os alunos consideraram que deveriam ser alvo de melhoria), tendo igualmente os alunos a perceção de que estes comportamentos deveriam ser alvo de regulação, sendo na sua opinião necessária a existência de regras para um melhor ambiente de aprendizagem. A elaboração destas em conjunto na turma realizou-se em coerência com os comportamentos identificados pelos alunos como os mais problemáticos. Pese embora os alunos não tenham sido inquiridos novamente no final do processo de intervenção, de modo a poder avaliar-se com rigor e exatidão o grau de eficácia da intervenção, a observação em sala de aula que decorreu do fato de continuar a estagiar na turma posteriormente à intervenção, permitiu-me atestar a melhoria global da turma quanto ao comportamento disruptivo em sala de aula.

No que concerne ao desenvolvimento moral dos alunos verifica-se, através da análise das suas respostas ao bloco V do questionário, que a maioria das respostas, (99%) se incluem no nível pós-convencional da sistematização dos estádios morais de Kohlberg (1984), isto é, situam-se no nível moral mais avançado, sendo a distribuição neste nível a seguinte: 14% das respostas incluem-se no estádio da moralidade do contrato social e 85% no estádio dos princípios éticos universais. O nível que obteve menos preferências por parte dos alunos é o pré-convencional na

sistematização de Kohlberg (1984), cerca de 48% no total, distribuídos 33% pelo estágio da moralidade do castigo e 15% pelo estágio da moralidade do interesse próprio. Numa posição intermédia situam-se as respostas dos alunos que apontam para o nível moral convencional, cerca de 52%, distribuídas da seguinte forma: 19% convergentes com o estágio da moralidade da conformidade e do acordo interpessoal e cerca de 33% das respostas situadas no estágio da moralidade da lei e da ordem social.

Contudo, respondendo às questões de investigação 3 e 4 (3- “Com base na categorização de Kohlberg (1984) qual a representação e uso que os alunos da turma fazem das regras em sala de aula?” 4- “Será que existe uma relação entre o/s níveis morais da turma e os comportamentos disruptivos dos alunos e por eles percecionados?”), é possível afirmar que: os elevados valores obtidos em torno dos níveis morais mais elevados (níveis convencional e pós-convencional), comparativamente ao nível pré-convencional, sobretudo a elevada percentagem das respostas dos alunos relativamente ao nível pós convencional (99% das respostas), parece ser contraditório com os resultados obtidos na identificação dos comportamentos problemáticos (elevada frequência dos comportamentos disruptivos reportada pelos alunos), significando que apesar de os alunos terem uma correta conceção de regra e da disciplina, na realidade e globalmente, não agem de acordo com os níveis morais mais escolhidos por eles próprios.

Finalmente, no que diz respeito à questão de investigação 5 – “Será que os alunos percecionam a indisciplina de forma diferente, pelo facto de serem do sexo masculino ou feminino?” – a resposta a esta questão é afirmativa, na medida em que:

i) Considerando as respostas fornecidas pelos alunos e pelas alunas, verifica-se que em 14 dos 15 itens dos blocos do questionário (II, III e IV), as raparigas referem com mais frequência (às vezes e muitas vezes) a existência de comportamentos desadequados na turma, parecendo mostrar na generalidade uma maior sensibilidade ao comportamento disruptivo, quando comparadas com os rapazes. Nomeadamente, comparando os valores médios (*acontece às vezes* e *acontece muitas vezes*) na totalidade dos blocos II, III e IV, referidos por raparigas e por rapazes, verificamos que as raparigas assinalam em média mais 20,1% de comportamentos disruptivos do que os rapazes. Neste sentido, a categoria

“Perturbações nas relações entre pares”, é aquela em que se verifica maior discrepância entre as respostas dos rapazes e das raparigas, cerca de 22,4% mais respostas de comportamento disruptivo na turma assinaladas pelas raparigas relativamente às respostas dadas pelos rapazes. Esta diferença denota que a relação entre alunos é, de entre as três classes de comportamento disruptivo, aquela que mostra maior sensibilidade por parte das raparigas. Segue-se em termos de discrepância das respostas em função do sexo, a categoria “Relação professor-aluno”, com cerca de 20,4% de mais respostas assinaladas pelas raparigas comparativamente às assinaladas pelos rapazes. Por último, em termos de discrepância entre sexos, situa-se a categoria “Desvio às regras de trabalho na aula”, com cerca de 17,5% mais respostas de comportamento disruptivo assinalado às vezes ou *muitas vezes* por parte das raparigas comparativamente à percentagem de respostas assinaladas pelos rapazes.

ii) Os comportamentos específicos nos quais se verifica maior discrepância das respostas em função do sexo (as raparigas referem ser mais frequente do que os rapazes), são os seguintes: Categoria “Perturbações nas relações entre pares” – empurrar (33,2% de discrepância entre as respostas dos rapazes e as das raparigas); chamar nomes feios (24% de discrepância entre as respostas dos rapazes e as das raparigas); Pregar partidas (38,2% de discrepância entre as respostas dos rapazes e as das raparigas); Não querer junto deles (28,4% de discrepância entre as respostas dos rapazes e as das raparigas). Apenas o mentir para magoar é relatado mais 4,6% nas respostas dos rapazes do que nas das raparigas, aliás, em consonância com o referido na literatura da especialidade, que atribui às raparigas maior frequência de *bullying* verbal comparativamente ao verificado nos rapazes, que se orienta preferencialmente pelo *bullying* físico. Já na categoria “Relação professor-aluno” - Não trabalhar em grupo (28,6% de discrepância entre as respostas dos rapazes e as das raparigas); Não fazer o que a professora lhes manda (23,6% de discrepância entre as respostas dos rapazes e as das raparigas). E na categoria “Desvio às regras de trabalho na aula” - Interromper a opinião dos colegas (19,2% de discrepância entre as respostas dos rapazes e as das raparigas).

iii) A concetualização moral embora apresente as mesmas tendências globais de resposta entre rapazes e raparigas, revela diferenças entre sexos na intensidade da

resposta em dois aspetos particularmente interessantes: Uma tendência de resposta das raparigas substancialmente mais forte (23,6% superior) do que a dos rapazes, quanto à função da regra para a preservação do sistema social (nível convencional), parecendo os aspetos da socialização e da conformidade social na definição da função da regra funcionarem de forma mais eficaz nas raparigas do que nos rapazes. Por outro lado, verifica-se que as respostas das raparigas que configuram uma moral assente em princípios éticos universais (nível pós-convencional), é assinalada pelas meninas mais 18,8% do que o registado pelos rapazes, configurando esta também uma diferença importante na adesão mais forte a uma moral autónoma universal e justa, comparativamente ao reportado pelos rapazes na resposta aos questionários.

4.3. Conclusões e perspectivas futuras

Apresentada a reflexão efetuada com base na revisão da literatura correspondente à primeira parte deste estudo e explanadas a apresentação e a análise dos resultados do estudo de caso, termino este capítulo retirando as principais conclusões e refletindo criticamente sobre a investigação desenvolvida.

Assim, considero oportuno começar por relembrar o grande objetivo da presente investigação, de modo a melhor enquadrar as principais ilações suscitadas pelos resultados observados.

“Compreender as conceções dos alunos acerca dos atos de indisciplina registados numa turma de 2.º ano de escolaridade.”

Para concretizar este objetivo geral, defini alguns objetivos específicos, anteriormente assinalados, e respondi a algumas questões de investigação que sintetizo de seguida. Neste sentido, uma das primeiras conclusões que penso ser importante assinalar prende-se com a categoria dos comportamentos disruptivos que os alunos percecionam como mais frequentes. Assim, o “Desvio às regras de trabalho na aula” surge como o domínio que, aos olhos dos alunos, apresenta maior frequência, seguido da categoria “Problemas na relação professor – aluno”. Esta

tendência de resposta denota as dificuldades identificadas, durante o período de observação, que a turma e a professora têm em gerir um clima de aula propício a um bom rendimento dos alunos.

Relativamente aos comportamentos específicos de cada domínio, sugerido por João Amado e Isabel Freire (2009), a turma considerou o levantar e andar pela sala sem autorização, interromper os colegas enquanto falam (Categoria “Desvio às regras de trabalho na aula”), ameaçar, chamar nomes feios e não querer os colegas perto de si (Categoria “Perturbações nas relações entre pares”), bem como, o não colaborar na arrumação e limpeza da sala de aula e interromper a professora sem razão enquanto expõe conteúdos programáticos à turma (Categoria “Problemas na relação professor – aluno”), como os mais frequentes e que mais perturbam o bom funcionamento das aulas.

No que concerne aos níveis de desenvolvimento de juízo moral, suportado pelos estudos de Lawrence Kohlberg (1984), os estudantes foram praticamente unânimes na resposta. Apesar de pouco provável, a grande maioria dos alunos apresentou respostas que aparentam situar-se no nível pós-convencional, o nível moral mais avançado. A contrastar com este indicador, surgem as respostas relativas aos comportamentos disruptivos identificados e presentes na turma. Esta contradição sugere que os alunos têm, do ponto de vista moral, uma correta conceção de regra, todavia, não agem em conformidade com o nível ou estágio que as suas respostas indicam.

Finalmente, no que diz respeito à perceção de indisciplina de acordo com o sexo dos alunos, a tendência foi uma discrepância global das respostas das raparigas para os rapazes. Assim, as meninas revelaram maior sensibilidade aos comportamentos disruptivos presentes na turma, tendo assinalado os mesmos com maior frequência que os rapazes. A categoria “Perturbações na relação entre pares” foi o domínio com maior discordância entre rapazes e raparigas, pelo que se depreende que a relação entre colegas de sexos opostos se indicia mais suscetível para as meninas. Neste sentido, os comportamentos que apresentaram maior discrepância nas respostas foram o empurrar, chamar nomes feios, pregar partidas e não querer junto deles, comportamentos mais escolhidos pelas raparigas. Por sua vez, o comportamento mentir para magoar foi o único comportamento mais assinalado

pelos rapazes do que pelas raparigas, o que parece estar em concordância com as tendências revistas na bibliografia de referência, que menciona maior propensão das meninas para o *bullying* verbal e psicológico.

Finalmente, no que toca aos níveis de desenvolvimento moral, apesar de apresentarem as mesmas tendências de resposta, com maior adesão ao nível pós-convencional, as raparigas destacam-se por denotarem maior preocupação com a preservação do ambiente social em que se inserem, revelando também uma moral mais autónoma e justa.

No decorrer deste estudo, outro dos meus objetivos era promover a reflexão sobre a indisciplina no quotidiano da escola e a construção de um ambiente colaborativo entre alunos e professores, através do desenvolvimento de valores e regras morais. Este objetivo foi sendo concretizado ao longo da investigação, através dos diálogos em grande grupo, das atividades realizadas no âmbito da Formação para a Cidadania e pela aplicação de estratégias de mudança de comportamento como o estabelecimento de regras e o mapa do comportamento, que permitiram suprimir alguns comportamentos de indisciplina na turma. Os efeitos das estratégias propostas não foram imediatos, tendo levado algum tempo até que os alunos assumissem a sua quota-parte de responsabilidade pelas suas ações e se empenhassem no seu êxito, o que acabou por acontecer. Desta forma, deixar os alunos envolverem-se na gestão do próprio comportamento revelou-se uma motivação para a modificação dos problemas de indisciplina. Assim, foi possível conduzir os alunos à compreensão da necessidade do cumprimento das regras e da sua importância para um melhor ambiente de aprendizagem.

Não obstante, a par destas conclusões surgiram também algumas limitações do estudo que julgo serem pertinentes assinalar. A primeira prende-se com o fator tempo, que condicionou o aprofundamento da temática junto dos alunos. Assim, a investigação poderia e deveria ser ampliada a outros intervenientes da comunidade escolar, nomeadamente docentes, funcionários e encarregados de educação. Outra limitação relativa ao fator temporal tem que ver com a impossibilidade de realizar uma última avaliação, através de um novo inquérito por questionário, às perceções da turma acerca do comportamento disruptivo. Esta avaliação seria uma mais-valia no sentido que permitiria uma nova análise das conceções dos alunos após a aplicação

das estratégias de modificação do comportamento. Contudo, como referi anteriormente, pude constatar que houve de facto uma mudança positiva de atitude por parte dos alunos.

Outra das limitações do estudo tem que ver com a impossibilidade de generalizar as conclusões advindas desta investigação, quer à escola onde foi realizada, como também a outros estabelecimentos escolares, uma vez que as condições reunidas neste estudo são únicas, variando inevitavelmente, de turma para turma e de acordo com cada clima e cultura de escola.

Apesar destas dificuldades, creio que seja importante realçar que estas não são impeditivas de tornar este trabalho válido, sério e enriquecedor. Penso que este estudo se revelou importante, não só pela reflexão que me possibilitou, mas essencialmente pelo seu contributo para uma melhor compreensão e modificação do fenómeno da indisciplina escolar junto dos alunos.

Neste sentido, esta investigação possibilitou-me conjecturar novas perspetivas de intervenção, a título de exemplo, tornar os alunos nos principais agentes de resolução da indisciplina, intervindo junto dos pares e contribuindo para uma mudança de comportamentos; criar mais iniciativas de participação conjunta de discentes e professores no sentido de compreender melhor as diferentes representações do fenómeno em causa; e ainda, integrar os alunos no estabelecimento das regras da sala de aula, com vista a um melhor entendimento da sua importância e envolvendo-os no processo de autogestão do comportamento.

PARTE II

Prática de Ensino Supervisionado em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Capítulo V – Organização das Atividades de Prática de Ensino Supervisionado em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo são apresentadas as principais componentes formativas do estágio supervisionado e, são esclarecidas as tarefas e atividades desenvolvidas em cada uma das componentes formativas.

1.1. Componentes de formação – seminário e estágio supervisionado

De acordo com o Decreto-Lei nº 43/2007, homologado a 22 de fevereiro, que define as condições necessárias da habilitação para a docência, “A qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estão estreitamente articulados com a qualidade da qualificação dos educadores e professores.” (ME, 2007, p. 1320). Neste sentido, e no cumprimento do disposto no Artigo 14.º do Capítulo II, do Decreto-Lei referido acima, o Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico encontra-se estruturado em torno de quatro componentes de formação: a Formação Educacional Geral, as Didáticas Específicas, a Formação na Área de Docência e a Prática de Ensino Supervisionada. Esta última componente foi concebida com o intuito de desenvolver profissionalmente os formandos, visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva face aos desafios e processos que a profissão apresenta.

Tendo em consideração os objetivos estipulados pelo Ministério da Educação (ME), a Unidade Curricular de Prática Educativa: Estágio 1.º CEB prevê dois momentos essenciais – Seminário (90 horas) e Estágio em Contexto do 1.º Ciclo (150 horas) – sendo que a organização destes envolve três componentes distintas, mas articuladas entre si, a saber, a componente de Planificação/ Estruturação da Prática, a componente de Experimentação/ Condução da Prática e, finalmente, a componente de Reflexão.

1.1.1. Seminário de análise e de reflexão de práticas

O Seminário prolongou-se durante quinze semanas e teve a duração total de noventa horas, tendo decorrido nas instalações da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC). De um modo geral, teve como objetivo contribuir para a criação e desenvolvimento das dimensões profissional, social e ética, intrínsecas à profissão

docente. No que diz respeito ao seu funcionamento, as aulas serviram não só para partilhar e repensar as intervenções efetuadas ao longo da semana, mas também para planificar as experiências de ensino e de aprendizagem das semanas subsequentes.

Assim, a componente Planificação/ Estruturação da Prática, parte integrante do Seminário, visou a análise e reflexão, em contexto colaborativo, das principais intervenções pedagógicas e a planificação de práticas educativas. Este momento de partilha e reflexão conjunta possibilitou a compreensão do conceito de planificação como um “Conjunto de conhecimentos, ideias e propósitos que o professor utiliza de forma a estruturar e ordenar o curso da ação” (Pacheco, 1990, p. 13). Como tal, e de acordo com Munby (1984, como citado em Zabalza, 1994), a planificação da ação didática deve ser organizada tendo como objetivos: conseguir o sucesso dos alunos no conteúdo curricular; fazer os alunos pensar; utilizar informação sobre a sua “vida quotidiana”; exercícios de aplicação e transferência para tornar mais real a informação sobre factos e noções; utilizar com êxito materiais e recursos; e ainda, desenvolver o trabalho em grupo e a aprendizagem social.

Neste sentido, as aulas dedicadas ao Seminário permitiram um melhor entendimento acerca das características e especificações de uma planificação, constituindo-se como um espaço aberto à partilha e pesquisa de estratégias pedagógicas, assim como, à elaboração de materiais curriculares, tendo sempre como referência as diferentes temáticas e características das turmas do 1.º CEB. O processo de planificação desenvolvido no seminário, enquadrada esta, também, num ciclo de regulação da ação futura do professor, contemplou igualmente uma vertente reflexiva e formativa sobre as práticas anteriormente mobilizadas.

1.1.2. Estágio em contexto do 1.º Ciclo

O Estágio em 1.º CEB constitui-se como o eixo integrador do desenvolvimento da Unidade Curricular de Prática Educativa, visando o aprofundamento do contacto com a realidade do Ensino no 1.º Ciclo e de competências efetivas de observação e intervenção pedagógicas, a articulação do saber-fazer com a definição de pressupostos curriculares coerentes e orientadores de uma intencionalidade educativa e de uma pedagogia estruturada, bem como com a

identificação de aspetos singulares que sustentam a necessidade de se desenvolverem pedagogias diferenciadas.

A sua primeira componente – Experimentação/ Condução da Prática – teve lugar nos diversos centros de estágio, ao longo do 1.º Semestre de aulas e teve como finalidade desenvolver nos alunos estagiários competências profissionais, tais como a observação, ação e gestão em sala de aula, próprias da docência em 1.º CEB, bem como a criação de uma identidade profissional. Esta componente incluiu, num primeiro momento a observação pedagógica e organizacional, na turma, na escola e no agrupamento e, posteriormente, a docência na turma de 2.º ano de uma escola na cidade de Coimbra. Este momento teve a duração de dez semanas, decorrendo somente dois dias por semana, perfazendo um total de vinte dias de intervenção.

No que respeita à língua portuguesa foram trabalhados diferentes tipos de texto – narrativo, poético, informativo – e ainda na área da gramática – o alfabeto, nomes e determinantes, singular e plural, antónimos e sinónimos. Já na área da matemática foram trabalhados os números ordinais, o sistema decimal, as tabuadas do 2 e do 3 e ainda as propriedades dos sólidos geométricos. Por fim, no estudo do meio, foram estudados os temas “A saúde do meu corpo”, trabalhando os hábitos de higiene diária, alimentar, do vestuário e dos espaços coletivos e ainda o tema “A segurança do meu corpo”, abordando as normas de prevenção rodoviária e as regras de segurança na praia, rios e piscinas.

Finalmente, no que concerne à segunda componente envolvida no período de Estágio – Reflexão – teve lugar após cada intervenção, juntamente com a professora orientadora cooperante, as alunas estagiárias e o professor supervisor, quando presente, no centro de estágio. Esta componente revelou-se um momento essencial, dado que, a reflexão se trata do movimento constante entre a dinâmica do fazer e do pensar e do pensar sobre o fazer. Assim, a componente reflexiva visou ajudar os alunos estagiários a dar/encontrar a inteligibilidade das suas práticas, a definir e discutir as temáticas abordadas ao longo do período de estágio, a (re)definir estratégias e percursos pedagógicos e didáticos alternativos, e ainda, a avaliar o seu desempenho.

Capítulo VI – Caracterização do Contexto de Intervenção

A caracterização aqui exposta tem como base as informações recolhidas junto da professora orientadora cooperante, bem como da turma na qual estagiei e do seu contexto de envolvimento mais alargado, isto é, a observação, recolha e análise de dados ao nível da escola e do respetivo agrupamento.

No seu conjunto, a observação das dimensões educativas referidas, possibilitou a recolha de informação indispensável à caracterização e fundamentação da minha prática educativa. Os dados recolhidos surgem assim organizados de acordo com três grandes dimensões: agrupamento, escola e turma.

1.1. O agrupamento de escolas

O Agrupamento de Escolas onde realizei o estágio localiza-se na cidade de Coimbra, na margem direita do rio Mondego, na freguesia de Santo António dos Olivais, com a exceção de uma das Escolas Básicas (EB) n.º 1, e é constituído pela EB do 2.º e 3.º Ciclos (Escola Sede), por 2 Jardins de Infância, 4 Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e ainda a escola do Estabelecimento Prisional de Coimbra. A Sede do Agrupamento encontra-se numa área maioritariamente residencial, tendo ao seu dispor um grande número de instalações comerciais, de saúde, de educação e de lazer.

No presente ano letivo, a população escolar do Agrupamento é composta, aproximadamente, por 100 alunos no Ensino Pré-Escolar, 691 no 1.º Ciclo e 606 discentes no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Na sua maioria, a população escolar do Agrupamento é uma população urbana, à exceção daquela que é servida por uma das EB1, zona designada rural. Importa ainda salientar que, atualmente, as instituições escolares do Agrupamento, acolhem cerca de 45 alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que se encontram inseridos em diversas turmas de diferentes anos de escolaridade. No que diz respeito ao corpo docente, este é composto por, aproximadamente, 148 professores, distribuídos pelo Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, e ainda, pela escola do Estabelecimento Prisional de Coimbra.

De acordo com o Projeto Educativo construído pelo Agrupamento, a sua política de ação é orientada e sustentada por um conjunto de princípios, dos quais

destaco aqueles que, do ponto de vista educativo, se articulam mais diretamente com as minhas práticas em contexto de estágio: Igualdade no tratamento, não privilegiando, beneficiando, prejudicando, privando de qualquer direito ou isentando de qualquer dever nenhum elemento da comunidade educativa; Integração académica e socio-afetiva de alunos oriundos de países com cultura e língua diferentes; Prevalência dos interesses legítimos dos alunos sem desrespeitar os direitos dos restantes membros da comunidade escolar; e, Integração social de todos os alunos, utilizando mesmo medidas de discriminação positiva, quando se revele necessário – o que evidencia a construção de uma educação virada para a vivência de uma cidadania democrática.

1.2. A escola

O Centro de Estágio onde realizei a minha prática educativa fica localizado na freguesia de Santo António dos Olivais, sendo a maior da Região Centro e a mais populosa do Distrito de Coimbra. Situada entre a cidade e o campo, caracteriza-se como uma freguesia onde as povoações rurais e urbanas se interligam. A Escola está integrada numa área residencial, considerada uma das zonas mais ricas da cidade de Coimbra, encaixando-se num contexto socioeconómico médio-alto.

No que concerne à população escolar, a Escola conta, aproximadamente, com 300 alunos, distribuídos por 12 turmas do 1.º ao 4.º ano de escolaridade. Conta ainda com 12 professores titulares de turma e 3 coadjuvantes, 2 professores de apoio educativo e outros 2 de NEE. A população escolar do 1.º CEB é composta na sua grande maioria por níveis socioeconómicos idênticos, consonante com a forte valorização habitacional e geográfica de toda a zona envolvente. Ao nível da participação dos pais, verifica-se um grande número de atividades que integram os pais/ encarregados de educação na vida escolar. Essa participação é notória quando solicitados em reuniões ou em presenças, como por exemplo, no dia-a-dia das turmas ou na Festa de Natal, com bastante adesão. No que diz respeito ao envolvimento da Escola com a Comunidade, este é bem evidente através das ações promovidas tanto pelas parcerias que a escola estabelece, como pela própria Escola.

O Centro de Estágio é constituído por dois edifícios novos, uma vez que a sua construção data de 2011, sendo o edifício principal de arquitetura moderna,

composto por 12 salas de aula, pelo que são destinadas 3 salas a cada ano de escolaridade. Compreende ainda um espaço exterior coberto, de dimensões reduzidas, que se revela insuficiente nos dias de chuva, dado que não existe mais nenhum espaço polivalente na escola. O segundo edifício alberga o Jardim de Infância e apresenta o mesmo tipo de arquitetura. Em volta de toda a edificação, o espaço é bastante amplo e contém um campo de jogos, jogos tradicionais marcados no chão, um espaço ajardinado com árvores e canteiros de flores, cuidados pelos funcionários da escola, uma horta pedagógica com um canteiro destinado a cada ano e uma zona de baloiços.

Finalmente, no que concerne às salas de aula, estas apresentam um ambiente estético agradável, com boa exposição solar e o mobiliário existente satisfaz as necessidades das turmas. As salas estão bem equipadas, dispondo de um quadro branco, computador, retroprojektor e um quadro interativo. Ao nível dos materiais didáticos, estes servem uma quantidade satisfatória de atividades diferentes, como por exemplo, pintura (tintas variadas, pincéis, frascos; canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera); contagem e cálculo (blocos lógicos, geoplano, barras *cuisenaire*, calculadores multibásicos, réplicas de notas e moedas de euro); e ainda recorte e colagem (tesouras, revistas, jornais, cartolinas, colas, papel de cenário).

1.3. A turma e a organização do trabalho pedagógico

A Turma A, na qual estagiei era uma turma de 2.º ano, constituída por 24 alunos, dos quais 13 eram raparigas e 11 eram rapazes, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. É importante salientar que a turma acolheu um aluno de nacionalidade brasileira, cuja integração foi realizada de forma natural, pelo que a criança revelou ter um bom desempenho escolar e integração social. Nesta turma não existiam quaisquer crianças que beneficiassem de Apoio Socioeconómico, nem que apresentassem NEE. Contudo, existiam 6 crianças a efetuar despistes mensais, através do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO). Como não foram identificadas NEE concretas, todas as segundas feiras, durante aproximadamente 90 minutos, estes alunos recebiam apenas Apoio Educativo, fora da sala de aula, com uma professora destacada para o efeito, de forma a que beneficiassem de um acompanhamento mais individualizado e pudessem seguir mais facilmente o ritmo médio da turma.

A professora orientadora cooperante, que à semelhança da maioria do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, estava encarregue na prática de lecionar as três principais áreas curriculares disciplinares – Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio – deixando algumas vezes para um segundo plano, nomeadamente para os professores externos à escola que lecionam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), as áreas das expressões. Durante o período de observação, tive oportunidade de constatar que a situação mais frequente foi aquela em que a professora circulava por entre os alunos, raramente se sentando na sua secretária, demonstrando sempre uma atitude atenta e preocupada com as necessidades e desempenhos dos discentes.

Apesar de muitíssimo importantes, na turma A, não foram instituídas regras no que respeita ao funcionamento da sala de aula. A título de exemplo, os alunos circulavam pela sala sem pedir autorização à professora, não respeitavam a vez dos colegas exporem as suas opiniões em grande grupo, interrompiam incessantemente a professora com observações que nada tinham a ver com o trabalho em causa, entre outros tipos de comportamentos inapropriados. Não obstante, sempre que surgiam comportamentos inadequados por parte dos alunos, a orientadora cooperante revelava-se descontente e tentava corrigir os mesmos, sem quaisquer tipos de punições graves para as crianças. Contudo, destacavam-se alguns aspetos relativos à organização e gestão das rotinas da turma – as aulas começavam com o acolhimento dos alunos na sala de aula, pela professora orientadora cooperante, durante este momento havia uma criança responsável pela distribuição dos dossiers dos alunos e uma outra responsável pela distribuição dos manuais escolares a utilizar. Após este momento inicial, a professora abria a lição no quadro branco e passava desde logo à apresentação e explicitação do trabalho a realizar, dando lugar ao tempo do aluno, ou seja, à execução, quase exclusivamente, individual do trabalho de estudo (Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta, 1997). No final era tempo de avaliar e controlar o trabalho realizado, desta vez em grande grupo.

Outro aspeto a salientar era a organização da sala de aula, a orientadora cooperante optou por posicionar as mesas dos alunos em forma de U, de frente para os dois quadros presentes na sala (quadro branco e quadro interativo), promovendo a participação oral das crianças, no entanto, esta não era realizada da forma mais

adequada, dado não ser prestada muita atenção à sua gestão, acabando por resultar num atropelo de respostas por parte dos alunos.

De acordo com as indicações estipuladas pelo Agrupamento de Escolas, a professora tinha um horário específico para cada área curricular, dando mais ênfase ao ensino da Língua Portuguesa. No entanto, a professora organizou o tempo letivo conjugando com alguma flexibilidade as necessidades da turma com o horário prescrito para o desenvolvimento das diferentes áreas/ conteúdos programáticos a lecionar.

Capítulo VII – Intervenção Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico

A intervenção pedagógica em sala de aula é aqui fundamentada, relatada e refletida, de modo a ser percecionada a articulação entre as características do contexto atrás analisado, as opções pedagógicas mobilizadas e fundadas nesse contexto e, ainda, as experiências – chave.

7.1. Fundamentação das práticas educativas

A atividade de observação e consequentemente a caracterização do contexto onde se leciona, só expressa a sua potencialidade na intervenção pedagógica, quando é mediada por uma síntese articulada de estratégias de ação que ancoradas nesta, tornam claros ao professor “os caminhos” mais adequados. Assim, no ponto seguinte são explanadas as estratégias pedagógicas que fundamentaram e percorreram a minha ação letiva ao longo do estágio em 1.º CEB.

7.1.1. Estratégias orientadoras da ação pedagógica

Em primeiro lugar, penso ser importante esclarecer que, enquanto futura profissional na área da educação, e mais concretamente no que ao ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico diz respeito, é necessária uma constante reflexão sobre a prática docente, de modo a que esta se encaminhe para um ensino eficaz, atraente, curioso, abrangente e capaz de dotar o aluno de capacidades para a compreensão das diferentes áreas curriculares que este nível de ensino abrange. Partindo deste

pressuposto, considero que os conteúdos programáticos devem ser explorados de forma contextualizada com o quotidiano do aluno e os seus saberes prévios, isto é, de acordo com a Teoria Socio-construtivista, valorizando a importância que o meio social tem na aprendizagem (Vygotsky, 2001). Nesta perspetiva, Vygotsky (2001) sugere que a construção do conhecimento deve ser entendida como um processo social complexo, mediado pelo contexto sociocultural e histórico da criança. Neste sentido, ao considerar que a aquisição e o desenvolvimento de saberes é um processo eminentemente social, deverá atribuir-se à Escola um novo papel na construção de conhecimentos nos alunos (Fontes & Freixo, 2004).

Segundo a teoria proposta pelo autor supracitado, a Escola deverá conduzir o ensino, não para estádios intelectuais já alcançados, mas sim para etapas de desenvolvimento ainda não interiorizadas pelos discentes. Deste modo, a Escola deverá ter como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança, e como finalidade os objetivos definidos para a aula, ou seja, chegar ao potencial do aluno (Fontes & Freixo, 2004). Desta forma, o meu papel, enquanto estagiária, foi orientado pela criação de desafios constantes ao pensamento dos alunos e não ditando esse pensamento. Assim, antes de introduzir qualquer temática ou conteúdo programático, fiz um levantamento das conceções que a turma já possuía referente a esse assunto e a partir das suas ideias e representações iniciais, conduzi o ensino até ao objetivo pretendido e estabelecido por mim, deixando sempre lugar para qualquer imprevisto que pudesse alterar o rumo da aula, caso se revelasse pertinente.

Outra questão que mereceu especial atenção foi a planificação das aulas a lecionar. Segundo Arends (1995), a planificação proporciona dois resultados determinantes para o processo de ensino-aprendizagem. O primeiro prende-se com o facto de permitir dar sentido e uma direção, tanto para o professor como para os alunos, ajudando-os a tornarem-se mais conscientes das metas e objetivos implícitos nas tarefas a cumprir. O segundo, possibilita uma diminuição dos problemas, disciplinares ou de gestão, que se podem suceder no decorrer da aula. Neste sentido, do ponto de vista pedagógico, procurei que a planificação me ajudasse a formular um rumo específico para a minha prática, rumo esse que tentei que fosse o mais coeso e transdisciplinar possível, começando por não alterar as rotinas instituídas pela professora orientadora cooperante e a que a turma já se encontrava habituada. Dei

especial atenção à leitura e interpretação de textos no que diz respeito à Língua Portuguesa, ao estabelecimento e explicitação de diferentes estratégias para a resolução de problemas, na área da Matemática e ao contacto com atividades práticas e de cariz investigativo no que concerne ao Estudo do Meio. No que concerne à gestão do comportamento dos alunos, estabeleci com os mesmos uma lista de regras a cumprir dentro da sala de aula, criei um mapa do comportamento onde todos os dias avaliávamos o comportamento de cada elemento da turma, elaborámos um contrato de bom comportamento e instituí um sistema de recompensas.

Atualmente é já consensual que todos os alunos são diferentes, quer isto dizer que têm relações diferentes com o saber, apresentam interesses diversos, estratégias, ritmos e estilos próprios de aprendizagem. A turma em que me encontrei inserida não foi exceção, uma turma com 24 crianças com diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem exigem uma atenção redobrada. Tentei assim, procurar e implementar estratégias e metodologias apropriadas que se tornassem facilitadoras de novas aquisições, aproximando-se das estratégias de aprendizagem que cada criança apresenta, uma vez que “Cada aluno apreende determinado conhecimento de acordo com as próprias características que provêm do seu próprio saber, dos seus hábitos de pensar e de agir” (Cadima, 1996, p. 49).

Procurei ainda prestar uma atenção mais cuidada aos discentes que se apresentaram com maiores dificuldades, tentando acompanhá-los durante a resolução de tarefas, para que se sentissem apoiados e mais confiantes, tanto na resolução de posteriores exercícios como na apresentação das suas estratégias à turma.

Outro aspeto que considero de grande importância para a prática educativa diz respeito à organização e gestão do espaço, do tempo e dos materiais que utilizei. A sala de aula constitui-se como o local privilegiado da ação educativa, e como tal, “A maneira como o espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos. Embora os professores não controlem a quantidade de espaço disponível, têm uma considerável liberdade de ação no que diz respeito à sua gestão” (Arends, 1995, p. 85). Pelo que, acima de tudo, cabe ao professor ser flexível o suficiente para experimentar diferentes arranjos da sala de aula, tendo sempre em consideração que cada grupo de alunos tem as suas características próprias e que nem sempre uma determinada disposição do mobiliário resulta com todas as turmas (Arends, 1995).

De acordo como o mesmo autor, “A maneira como o espaço é usado afeta a atmosfera de aprendizagem das salas de aula, influencia o diálogo e a comunicação, e tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos” (Arends, 1995, p. 97). Neste sentido, a organização e gestão do espaço constituiu-se como um fator que tive em conta nas minhas estratégias, refletindo-se depois na qualidade do ambiente em que as mesmas se processaram. A disposição do mobiliário (mesas e cadeiras) manteve-se em *U*, o que do meu ponto de vista foi uma mais-valia pois permitiu realizar trabalhos que implicavam a participação e o debate entre todos os alunos, favorecendo e tendo contribuído para uma dinâmica intergrupala.

Relativamente aos materiais educativos, optei por construir de raiz a maior parte dos que utilizei, tendo sempre por base aquilo a que é dado mais destaque nos manuais, para que no decorrer da semana a professora orientadora cooperante pudesse prosseguir o trabalho com a turma a partir do material disponível. Recorri assim, muitas vezes, a *Power Points* informativos, que funcionaram como linha orientadora para os alunos; fichas de trabalho, para que pudessem consolidar as aprendizagens efetuadas; vídeos *online*, que serviam muitas vezes como motivação e ponto de partida para o trabalho a realizar; e por fim, o quadro interativo, que se apresentou como um recurso que ajudou a desenvolver um tipo de trabalho mais dinâmico e que suscitou sempre grande entusiasmo entre a turma.

Uma das minhas maiores preocupações era tornar o ambiente da sala de aula mais acolhedor e convidativo (Arends, 1995). Neste sentido, ainda relativamente aos materiais que desenvolvi com a turma, tive o cuidado de os expor nas paredes da sala de aula, que se apresentam como “Um espaço útil de grande potencialidade: é aí que se colocam (...) registos de observações ou de produções, para além dos trabalhos dos alunos” (Cadima *et al.*, 1997, p. 25). Considero, pois, que a sua exposição pode servir tanto como ponto de apoio e referência ao trabalho que vai sendo realizado, bem como motivo de orgulho e de aumento da confiança e autoestima do aluno ao ver os seus trabalhos expostos num lugar de destaque.

Por sua vez, a gestão do tempo revelou-se sempre um desafio, na medida em que é muitas vezes imprevisível o tempo que despendemos com determinada tarefa até a colocarmos em prática. Não obstante, o tempo acaba por assumir-se como “O recurso mais importante que o professor tem de controlar: não só quanto tempo deve

ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral” (Arends, 1995, p.79). Tentei então desenvolver uma atitude de flexibilidade e de experimentação, tendo sempre em consideração que cada aula é diferente e, portanto, os planos estabelecidos para o uso do tempo, do espaço e dos materiais foram sendo ajustados às circunstâncias específicas, dando possibilidade de todas as crianças participarem ativamente no seu processo de aprendizagem.

Outro fator que me mereceu atenção e o qual tentei ter sempre presente aquando da planificação das minhas aulas foi a motivação dos discentes. É certo que, na maioria dos casos, os alunos chegam à escola desmotivados, sem grande interesse pelo trabalho escolar, que lhes exige esforço e método. Ora, cabe ao professor tentar que essa norma passe a exceção e para tal, quando introduzia a temática a lecionar, fazia-o de modo a que a turma se sentisse motivada e interessada em aprender. Neste sentido, as estratégias que adotei passaram pela utilização de recursos variados e diferentes daqueles a que estão habituados: os vídeos e *Power Points* informativos ajudaram a que os alunos ganhassem especial interesse e curiosidade e se dispusessem a trabalhar os conteúdos presentes; a visualização e exploração do *Power Point* “*O que vamos fazer hoje?*”, para que a turma tivesse conhecimento das tarefas a realizar ao longo do dia; utilizar as atividades relacionadas com as diversas expressões, como uma atividade surpresa, que os alunos viram como uma recompensa diária face às tarefas cumpridas; estabelecer a conexão e comparação entre Portugal e o Brasil, uma vez que a turma integrou um aluno de nacionalidade brasileira; a criação de um equilíbrio nas tarefas que propus, uma vez que tarefas demasiado exigentes tendem a desmotivar aqueles com maiores dificuldades, ao mesmo tempo que “Ameaçam a autoestima, provocam ansiedade e bloqueiam a inteligência.” (Estanqueiro, 2010, p. 15). Por sua vez, as tarefas muito fáceis também não são cativantes ou mobilizadoras, como sugere o mesmo autor, o facilitismo produz no aluno aborrecimento e a sensação desagradável de que foi subestimado nas suas capacidades (*idem ibidem*, 2010); o respeito pela diferença, ou seja, é sabido que não há um aluno padrão, alguns preferem a expressão escrita, outros a comunicação oral, uns aprendem melhor em grupo, outros sentem-se mais à vontade com o trabalho individual, tentei assim respeitar estas diferenças e diversificar as

metodologias de ensino e os recursos que utilizei, pois creio que valorizar a diversidade de aptidões dos alunos é um caminho para a motivação e o sucesso (*idem ibidem*, 2010); a inexistência de trabalhos de casa, pois creio que o tempo passado com a família é diminuto, não devendo ser ocupado com trabalho extra escola; também a promoção da cooperação entre as crianças, que foi realizada através do trabalho em pares ou em pequenos grupos, que tentei que fossem formados por alunos com diferentes competências e diferentes estilos de aprendizagem, tratando-se como companheiros e resolvendo possíveis conflitos de forma construtiva, pois julgo que a cooperação é um sinal de qualidade na educação. A escola deve preocupar-se não só com os conteúdos programáticos e as classificações, mas também com a formação pessoal e social do aluno (*idem ibidem*, 2010).

Finalmente, a avaliação dos discentes, realizada tanto por mim como pelos próprios alunos, é algo que tive sempre em consideração. Do meu ponto de vista, avaliar não se baseia apenas na atribuição de uma nota, constitui-se sim como um instrumento regulador das aprendizagens da criança e da minha prática, ou seja, não ensino para classificar, mas avalio para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens (*idem ibidem*, 2010). Deste modo, a avaliação que realizei assentou em duas vertentes: a do ponto de vista do professor e a do próprio aluno. A primeira diz respeito à avaliação que fiz das aprendizagens e do progresso dos alunos, através de grelhas de avaliação de leitura, registos da participação oral e da recolha de informação das fichas de trabalho que foram realizadas e que implicaram reestruturações pedagógicas e didáticas posteriores; a segunda foi realizada pela própria criança (autoavaliação) sobre o seu nível de conhecimentos numa temática específica, tendo atribuído a cada parâmetro de avaliação uma imagem preestabelecida correspondente às seguintes opções: já sei; não sei; preciso melhorar. É de salientar que, esta autoavaliação dos alunos foi realizada através de um processo de negociação entre mim e o aluno, de modo a garantir que as respostas fossem sinceras e que o aluno assumia o compromisso de melhorar os parâmetros em que sentia maiores dificuldades.

7.2. As minhas intervenções: Experiências-Chave

Durante o estágio em 1.º CEB existiram situações que me fizeram refletir e tomar consciência de um conjunto de aspetos pedagógicos e de desenvolvimento curricular. As experiências-chave a seguir explanadas assumem uma ancoragem nas situações de estágio que se revelaram as mais significativas do meu percurso formativo. Assim, são desenvolvidas a seguir duas experiências-chave em torno do desenvolvimento pedagógico e curricular do 1.º CEB - expressões artísticas.

7.2.1. A primeira abordagem da *Educação pela Arte*

7.2.1.1. Problema

Durante o período de estágio e à medida que ia conhecendo, de forma mais aprofundada, cada uma das crianças, fui-me apercebendo das suas características, dos seus pontos fortes e também das suas necessidades enquanto alunos. Em conversa com a professora orientadora cooperante confirmei uma das minhas preocupações: os alunos da Turma A pouco ou nada contactavam com as chamadas Expressões Artísticas, apesar de demonstrarem por diversas vezes o entusiasmo e interesse necessário para participar nesse tipo de atividades.

Não obstante, muitos dos alunos tinham acesso a estas expressões através das AEC, que eram desenvolvidas por diferentes professores e de forma isolada, isto é, nenhuma dessas aulas se relacionava entre si ou com os conteúdos programáticos lecionados pela professora titular de turma. Neste sentido, percebi que seria interessante para mim, enquanto futura professora, e importante para os alunos, como forma de promover aprendizagens, desenvolver atividades deste cariz, não só como parte integrante do currículo, mas também como estratégia de ensino das três principais áreas curriculares do 1.º CEB: a Língua Portuguesa, a Matemática e o Estudo do Meio.

7.2.1.2. Desenvolvimento

Antes de mais, será importante compreender de que forma a Educação Artística se enquadra no currículo escolar em Portugal. Ora, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), são objetivos do ensino básico “Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios” (LBSE, 1986, p. 3069), objetivos estes que parecem muitas vezes ser esquecidos e retirados das práticas docentes em favor das três grandes “disciplinas” do 1.º CEB: Português, Matemática e Estudo do Meio. Neste contexto, insere-se o Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, onde se definem as estruturas e linhas gerais da organização das expressões artísticas na educação. De acordo com este decreto-lei, “A educação artística tem-se processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus” (ME, 1990, p. 4522). Pelo que, “A formação estética e a educação da sensibilidade assumem-se, por isso, como elevada prioridade da reforma educativa em curso (...)” (ME, 1990, p. 4522).

Perante o quadro legislativo que enquadra a Educação Artística, poderia supor-se que a realização de atividades artísticas seria uma realidade comum a todos os alunos da escolaridade básica. No entanto, parecem existir algumas lacunas entre o que está preconizado na lei e o que é praticado. O Decreto-Lei mencionado acima, datado de 2 de novembro de 1990, indica-nos que a Educação pela Arte era já na altura insuficiente, mas tencionava ser encarada como prioridade das reformas educativas. Pouco mais de 20 anos depois, a Educação Artística continua, apesar dos avanços significativos que fez, a ser discriminada, tendo em conta o currículo que integra. Se não vejamos, em 2006, um despacho do Secretário de Estado da Educação, enviado para publicação no Diário da República, determinava o número mínimo obrigatório de horas semanais para cada uma das disciplinas do 1.º CEB. À Língua Portuguesa foi determinado um mínimo de oito horas, sendo uma destas destinada à leitura; à Matemática foram atribuídas sete horas; e ao Estudo do Meio foram concedidas cinco horas, metade das quais obrigatoriamente com métodos

experimentais. As cinco horas restantes, que perfazem as 25 horas de componente letiva obrigatória, seriam dedicadas às Expressões e às três áreas curriculares não disciplinares (Apoio ao Estudo, Área de Projeto e Formação Cívica). Esta carga horária mantém-se até hoje em muitas escolas, como é o caso do meu Centro de Estágio, pelo que se comprova, mais uma vez, que o lugar das expressões no currículo escolar do 1.º Ciclo é ainda insuficiente.

É indiscutível a importância que o ensino da Língua Portuguesa, da Matemática e do Estudo do Meio deve assumir no processo de aprendizagem da criança, no entanto, é necessário não esquecer que o ensino através da arte confere à criança um conjunto de competências e valores que de outra forma seriam muito difíceis de adquirir, como é referido pela Comissão Nacional da Unesco, no Roteiro para a Educação Artística, “A educação na arte e pela arte estimula o desenvolvimento cognitivo e pode tornar aquilo que os educandos aprendem e a forma como aprendem, mais relevante face às necessidades das sociedades modernas em que vivem” (Unesco, 2006, p. 6).

Ora, tendo em consideração tudo o que foi referido anteriormente, parti para a exploração das expressões artísticas com a turma. A princípio, senti-me um pouco desamparada, pois durante a minha formação, o espaço destinado ao ensino das expressões foi também ele insuficiente, quando comparado com as restantes áreas do saber. De acordo com o artigo 2.º, do Decreto-Lei n.º 344/90, faz parte dos objetivos da Educação Artística formar docentes para todos os ramos e graus do ensino artístico, facto que nem sempre acontece. Nem todos os professores têm a predisposição necessária para avançar com este tipo de atividade, uns porque se acomodaram ao modelo tradicional de transmissão de conhecimentos, outros porque simplesmente não sentem que tenham sido devidamente preparados para tal durante a sua formação e, ainda, outros, porque os exames nacionais que ocorrem no 4.º ano às áreas de português e matemática “obrigam” o professor a dispensar muito tempo com a preparação dos alunos para essas provas e, por isso, lhes retiram tempo precioso para trabalhar as áreas das expressões com os seus alunos.

Não obstante, quis mesmo assim prosseguir com a minha ideia e desenvolver com os alunos atividades lúdicas, que os motivasse e que envolvessem as áreas das expressões. Para isso, em primeiro lugar, fui assistir a uma aula de Expressão

Dramática, que decorre no tempo das AECs. Durante aquele período comecei por perceber que a forma como a professora dialogava com as crianças era completamente diferente daquela que até então tinha observado e da que eu mesma utilizava. A comunicação entre crianças e professora era mais livre, sem que se alterasse a ordem dentro da sala de aula; era propícia ao diálogo, sem que isso intimidasse os alunos mais recatados; muitas vezes não era preciso falar com as palavras, um gesto ou um olhar eram suficientes para que todos se compreendessem. A fantasia era algo que fluía dentro daquelas paredes e a professora era quem mais incentivava os alunos a utilizá-la. Tudo naquela aula me pareceu diferente e inspirou-me ainda mais a querer experimentar com a minha turma.

Depois de me preparar para as aulas de expressões, a minha maior preocupação passou a ser integrar as mesmas nas aulas que tinha a meu cargo. O que queria não era apenas lecionar uma aula de Expressão Plástica, mas sim incorporá-la nas restantes aulas e nos seus conteúdos curriculares. Como afirma Eunice Macedo (2004) “Trata-se também de uma forma de trabalho que procura contribuir para diluir barreiras artificialmente existentes entre as disciplinas, que visa desenvolver competências múltiplas e interdisciplinarmente construídas, numa atmosfera em que o prazer, o empenhamento, o esforço se articulam nos processos de desenvolvimento do aluno. A hipótese-base deste tipo de trabalho aponta para que a aquisição de saberes curricularmente estabelecidos como importantes é conciliável com o desenvolvimento global do aluno (...)” (Macedo, 2004, p. 11). Assim, integrar as Expressões Artísticas na educação é, do meu ponto de vista, fundamental e até simples se nos propusermos a tal. O que acontece, erradamente, é querer estabelecer fronteiras entre as diversas áreas do saber, ao invés daquilo que deveria estar a ser promovido, a interdisciplinaridade.

Neste sentido, servi-me das expressões plástica, dramática e musical em diferentes aulas como estratégia de ensino para as áreas de Estudo do Meio, Português e Matemática. A primeira experiência que fiz foi numa aula de Estudo do Meio, apesar de já anteriormente os alunos terem tido oportunidade de realizar atividades de Expressão Plástica com a minha colega de estágio, nunca tinha participado na sua realização. Assim, achei que seria mais prudente da minha parte, iniciar-me neste tipo de tarefas com atividades em que conseguisse manter a ordem

na sala e acompanhar os alunos de forma apropriada. A primeira atividade foi então a elaboração e ilustração de um cartaz subordinado ao tema da higiene oral. Os alunos utilizaram técnicas variadas como o desenho, a pintura, o recorte e a colagem. Mais tarde, numa das últimas aulas lecionadas, voltámos a construir um cartaz sobre a amizade, para expor à porta da sala, utilizando desta vez materiais a que estavam menos habituados – tintas de água – pelo que os alunos foram ilustrando o cartaz de forma livre e espontânea, pintando com as mãos. Em Língua Portuguesa e através da Expressão Musical, trabalhámos um poema, trabalhando as rimas, o número de estrofes e versos e depois utilizando a música para cantar o poema em diferentes ritmos, intensidades e juntando batimentos e movimento ao que cantávamos. Por sua vez, na Matemática socorri-me de uma atividade de Expressão Dramática, que tinha já experimentado numa aula anterior, e que consistia em dramatizar situações do dia-a-dia, neste caso que envolvesse a compra e venda de brinquedos e por sua vez a contagem de dinheiro, em pequenos grupos.

Desta forma, os alunos constituem-se como o centro da minha ação, revelando-se como um elemento ativo no seu processo de aprendizagem. É aqui que as expressões fazem a diferença. Este processo de aprendizagem leva a criança, através da ação, a construir o seu pensamento; através dos movimentos, a situar-se no espaço que a rodeia; e através do gesto, a expressar emoções e a comunicar com o outro.

7.2.1.3. Conhecimento adquirido

Com esta nova experiência no que toca ao ensino integrado das Expressões Artísticas, devo começar por referir que mais do que ensinar, aprendi. Por muito que possa ter ensinado àqueles alunos novas técnicas de expressão plástica, a diferenciar ritmos e intensidades musicais ou a exprimirem-se através do corpo, aprendi que não nos devemos centrar tanto nos conteúdos programáticos, não nos devemos preocupar em cumprir cada tópico de uma planificação, devemos sim centrar o nosso ensino nos alunos, nas suas necessidades, nos seus interesses e partir daquilo que já lhes é familiar.

De que adianta debitar matéria se não há compreensão por parte dos alunos? O que me propus foi alcançar os mesmos objetivos curriculares das disciplinas de

Português, Matemática e Estudo do Meio, através da arte. As reações da turma foram, sem dúvida, muito positivas e só vieram confirmar tudo aquilo que já sabia: o Ensino pela Arte é um ensino que incentiva a expressão livre da criança, ajuda-a a compreender melhor, através da ação, conceitos teóricos que poderiam suscitar dúvidas noutros contextos. Mas se assim é, continuo sem compreender o porquê, no geral, de tanta relutância em trabalhar a área das expressões com as restantes áreas curriculares. Na minha opinião, e depois do que pude vivenciar, creio que muitos professores não o fazem, não só pela falta de formação na área, mas também pelo trabalho que lhe acresce. Este tipo de ensino requer um trabalho contínuo por parte dos docentes, requer disponibilidade para ensinar e para construir com os alunos o seu próprio percurso de aprendizagem.

Para que as aulas pudessem correr sem grandes exaltações, uma vez que a turma em questão demonstra muita dificuldade em cumprir as regras da sala de aula, a estratégia que utilizei foi usar as expressões como “atividade surpresa”, isto é, quando no início da aula os alunos tinham conhecimento do plano de trabalho para o dia, sabiam apenas que o trabalho desenvolvido ao longo do dia iria integrar uma ou mais expressões artísticas. Neste sentido, a turma esforçava-se por apresentar um comportamento mais aceitável, aplicava-se mais nos trabalhos propostos e acabava por usufruir de uma atividade que lhes parecia mais lúdica, mas que era igualmente rica em aprendizagens, não só pessoais, mas também em termos curriculares.

Em suma, julgo que esta experiência foi de facto uma experiência-chave no que concerne à minha própria evolução enquanto futura profissional de educação, pois fez com que mudasse a minha perspetiva do ensino, ao mesmo tempo que me confrontou com situações que serviram para perceber aquilo que quero e aceito fazer enquanto professora.

7.2.2. A segunda abordagem da Educação pela Arte – O contributo da Expressão Dramática no 1.º Ciclo do Ensino Básico

7.2.2.1. Problema

Na sequência da Experiência-Chave anterior, optei por continuar a desenvolver a mesma temática, aprofundando a expressão que me mereceu mais

atenção e aquela que revelou mais resultados junto dos alunos – a Expressão Dramática.

Quando me propus desenvolver atividades na área das expressões, estava longe de imaginar que seria a Expressão Dramática aquela a que a turma melhor responderia. A princípio pensei que se fossem sentir inibidos, com pouco à vontade para dramatizar textos e situações em frente aos colegas, mas a verdade é que a turma desde logo apresentou interesse em participar neste tipo de jogos dramáticos, revelando características em alunos mais recatados que até então estavam escondidas.

Desta forma, quis perceber de que maneira a Expressão Dramática e o modo como as atividades a ela associadas se organizam, podem influenciar o desenvolvimento da criança, potenciar a sua aprendizagem e quais os seus contributos para o ensino do 1.º CEB.

7.2.2.2. Desenvolvimento

Em primeiro lugar, creio que é necessário fazer aqui a distinção entre Expressão Dramática e Teatro, dado que estes dois termos muitas vezes se confundem. Apesar de existir alguma proximidade entre estes dois conceitos, a Expressão Dramática e o Teatro não representam a mesma atividade. Segundo Ryngaert, “As relações entre jogo dramático e o teatro não devem apoiar-se num mal-entendido: o primeiro não tende para a imitação do segundo, o jogo dramático não é nem teatro profissional enfezado, nem uma coisa completamente diferente do teatro” (Ryngaert, 1981, p.53). No entanto, aquilo que pude observar durante a minha prática foi que a maioria dos professores associa ainda a prática de atividades de Expressão Dramática às atividades de épocas festivas, como o Natal, Carnaval ou final de ano letivo, apresentando nestas ocasiões um teatro à comunidade escolar, algumas vezes com um guião mecanicamente decorado, pouco expressivo e significativo para as crianças, em suma, como refere Ryngaert (1981), estamos perante uma espécie de teatro profissional enfezado.

A razão para esta confusão talvez possa ser explicada pelo uso dos mesmos elementos expressivos, da partilha de linguagem e pela semelhança dos processos criativos. Assim, Leenhardt (1974) define o objetivo da Expressão Dramática como a

oportunidade de dar à criança uma ocasião para exprimir uma sensibilidade pessoal, de levá-la a adquirir os meios dessa expressão através de uma disciplina do corpo, da voz e da emoção.

Como refere Sousa (2003), a dimensão conceptual da Expressão Dramática, por ser tão vasta, é nos dias de hoje, indiferenciadamente aplicada, quer se referindo à metodologia educativa, à técnica de ensino ou à disciplina curricular de cursos de formação de atores. Ora, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, **expressão** significa ato ou efeito de exprimir; manifestação de um sentimento; carácter, sentimentos íntimos, manifestados pelos gestos ou pelo jogo da fisionomia; quer isto dizer, que por expressão entende-se a exteriorização do interior para o exterior, e quando aplicado à Expressão Dramática se trata de exteriorizar sentimentos e ideias, num contexto de jogo, através da linguagem dramática.

Contudo, as atividades ligadas ao jogo dramático proporcionam uma primeira abordagem à linguagem teatral e devem contribuir para uma iniciação ao Teatro. Pode dizer-se então, que a Expressão Dramática é o processo e o Teatro o produto acabado. Neste sentido, quer o Teatro como as atividades de Expressão Dramática devem ser vistas como agentes potencializadores da comunicação, da expressão de sentimentos e ideias, da criatividade e da socialização e menos como produtos acabados, perfeitos ou até impostos e pouco significativos para os alunos.

Depois de esclarecida a diferença entre a Expressão Dramática e o Teatro, parti para a planificação da minha aula, que seria dedicada ao Estudo do Meio, mais precisamente às regras de segurança rodoviária. Assim, tentei integrar o jogo dramático na aula, como forma de potenciar as aprendizagens. Para tal, a minha primeira preocupação foi encontrar um quadro curricular que me ajudasse a definir estratégias e atividades a implementar. Apesar de já em desuso, socorri-me das Competências Essenciais para a Educação Artística e tentei conciliar as aprendizagens referentes ao Estudo do Meio com as competências específicas da Expressão Dramática para o 1.º CEB, das quais destaco: relacionar-se e comunicar com o outro; utilizar, recriar e adaptar o espaço circundante; utilizar e transformar o objeto, através da imaginação; mimar atitudes, gestos e ações; realizar improvisações e dramatizações a partir de histórias ou situações simples; e, observar, escutar e apreciar o desempenho dos outros.

Tendo por base este enquadramento curricular, e sabendo que o objetivo primordial da Expressão Dramática no currículo é, de acordo com Peter Slade (1978), o desenvolvimento natural da criança, através de situações da experiência individual e coletiva, trabalhadas a partir de jogos e improvisações, planifiquei uma aula em que o jogo dramático estivesse presente e colocasse a criança no centro da aprendizagem. Desta forma, a atividade consistia em, numa primeira fase, mimar e improvisar pequenas situações relacionadas com as regras de segurança dos peões e em que os alunos deveriam estar atentos e tentar perceber se os comportamentos do colega eram os adequados ou não e porquê. Mais tarde, e já em pequenos grupos, deveriam simular ser uma família numa viagem de carro/ autocarro a caminho das férias. Neste caso, os alunos deveriam dramatizar a situação mencionada acima de acordo com três critérios: cumpre todas as regras de segurança; cumpre algumas regras de segurança; e não cumpre nenhuma regra de segurança. Tal como na atividade anterior, o restante grupo de discentes tentava compreender o que estava correto e errado nas suas improvisações e explicava porquê.

Relativamente à recriação do espaço circundante, optei por deixar que fossem os alunos a fazê-lo, informando-os de que poderiam servir-se de qualquer objeto da sala de aula como adereço para as suas improvisações. Neste sentido, cada criança acabou por gerir, da forma que melhor entendeu ser o seu papel na ação, o uso de adereços. Não obstante, a escolha dos objetos acabou por conduzir a alguns momentos de conversa – no final das dramatizações – de modo a que os alunos tivessem oportunidade para justificar a sua opção e qual a função que lhe atribuíram. Julgo ainda ser importante salientar que não foi utilizado ou construído nenhum cenário concreto, permitindo à turma criar um ambiente de fantasia e imaginar o cenário que as rodeava.

Assim, considero que com este tipo de tarefas, a Expressão Dramática assume-se como “Uma das melhores atividades, pois que consegue compreender e coordenar todas as outras formas de educação pela arte” (Read, como citado em Sousa, 2003, p. 20). Desta forma, esta integração da Expressão Dramática só é possível devido às características que o 1.º Ciclo do Ensino Básico apresenta, isto é, o facto de este ciclo ser em regime de monodocência, permite que o professor crie com os alunos uma ligação afetiva mais consistente que irá propiciar o à vontade

necessário para que a criança seja capaz de exprimir as suas ideias, emoções, medos e conquistas. Também o facto de o professor titular ter a seu cargo todas as aulas, o que não acontece na pluridocência, resulta numa melhor e mais cuidada articulação das áreas das expressões no currículo das restantes áreas curriculares.

Finalmente, um aspeto que creio deva ser salientado é, mais uma vez, a formação dos docentes no que à área das expressões diz respeito. Com a institucionalização da Expressão Dramática e a sua, suposta, inclusão nos currículos do ensino básico, tem-se assistido a uma maior preocupação, por parte das Escolas responsáveis pela formação inicial de professores, em dotar os seus educandos de competências para posteriormente operacionalizar a prática desta expressão na sua atividade enquanto professores.

7.2.2.3. Conhecimento adquirido

Com o decorrer das atividades de expressões que fui realizando, pude constatar que estas são sem dúvida uma mais-valia no processo de ensino e de aprendizagem da criança. No que diz respeito à Expressão Dramática, comecei por ter algumas dúvidas relativamente àquilo que era esperado de mim enquanto professora capacitada para a docência dessa área. Tal como a maioria dos professores, também me limitava a ver a Expressão Dramática como um teatro realizado nas festas de Natal ou final de ano letivo para apresentar aos pais e restante comunidade escolar. Contudo, depois da pesquisa que fiz em diversos livros, junto de amigos que se profissionalizaram no ramo de atores, e principalmente depois de assistir a uma aula desta expressão, no horário das AEC, comecei a compreender a verdadeira dimensão que esta expressão assume no 1.º Ciclo e, sobretudo, a dimensão que poderia assumir caso todos os professores se inteirassem um pouco mais sobre as suas vantagens.

A maior aprendizagem que fiz foi sem dúvida compreender que a Expressão Dramática contribui para o desenvolvimento da capacidade de trabalho em grupo, ajudando a ultrapassar inibições e dificuldades de exposição, desenvolvendo a capacidade de concentração, observação e reflexão, ensinando a ver, ouvir, refletir e socializar. Mais do que um simples exercício de corpo e voz, a Expressão Dramática

ajuda a criança a criar mecanismos para exprimir o que sente, ajudando os alunos mais recatados a integrarem-se, sem se aperceberem que o estão a fazer.

Outro aspeto que devo referir é o facto de esta expressão assumir uma componente bastante lúdica, através do jogo dramático, o que cativa bastante os alunos e me ajudou a conseguir a participação voluntária, tanto dos alunos que geralmente tendem a ficar mais quietos e menos participativos, como também dos alunos que normalmente se revelam muito agitados e não conseguem levar uma atividade até ao fim, devido ao seu comportamento. Neste último caso, a experiência com a Expressão Dramática, revelou ser verdadeiramente proveitosa também para conseguir um maior controlo sobre os comportamentos menos adequados que muitas crianças da turma apresentavam, uma vez que todas sentiam muita vontade em participar nestes jogos de faz de conta.

No que concerne à integração desta expressão no currículo das três grandes áreas curriculares do 1.º CEB, devo acrescentar que faço, sem margem para dúvidas, um balanço muito positivo. Com a ajuda das atividades relacionadas ao jogo dramático, trabalhei conceitos e conteúdos programáticos ligados ao Estudo do Meio, como referi anteriormente, explorando a temática da Segurança Rodoviária; à Matemática, envolvendo situações do seu quotidiano e de contagem de dinheiro, foi criada uma feira de brinquedos imaginária, o que levou a turma a trabalhar os mais diversos conteúdos, como por exemplo as operações de somar, subtrair e multiplicar; e ainda, à Língua Portuguesa, sempre presente na oralidade dos alunos, nos momentos de partilha de ideias e sentimentos, bem como na criação de guiões, realizados pelos alunos para as suas intervenções nas atividades.

PARTE III

Prática de Ensino Supervisionada em 2.º Ciclo do Ensino Básico

Capítulo VIII – Caracterização do Contexto de Intervenção em 2.º Ciclo do Ensino Básico

No presente capítulo serão explanadas as informações referentes ao contexto educativo, ao nível da escola e das turmas, necessárias para um melhor entendimento das orientações pedagógicas relativas às intervenções em 2.º Ciclo do Ensino Básico.

1.1. Instituição

O Colégio onde exerci a minha prática pedagógica foi criado em setembro de 2003 e localiza-se na cidade de Coimbra. Este é um estabelecimento de ensino básico de 1.º, 2.º e 3.º Ciclos e Profissional de nível IV. Este estabelecimento caracteriza-se ainda pela integração de alunos com surdez, enquadrando-se numa perspetiva de escola inclusiva, cujo princípio fundamental consiste em que todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais ou linguísticas, aprendam juntas, sendo reconhecidas as suas necessidades e respeitados os vários estilos e ritmos de aprendizagem.

Entre os três ciclos de ensino o Colégio possuiu uma sala de aula para cada turma, salas de informática, uma sala de expressão plástica, uma sala de Ciência Viva, uma sala de Ballet / Teatro, uma sala de acolhimento, uma sala de estudo, uma sala de Educação Visual e Tecnológica e um laboratório de Ciências. Por sua vez, as instalações desportivas são constituídas por um pavilhão multiusos e uma piscina, com pistas de 25m de comprimento. O restante espaço verde e de recreio constitui-se como uma área socioeducativa, privilegiando momentos de convívio e de aprendizagem.

1.2. Turmas em que intervim

Ao longo do período de estágio contactei com as quatro turmas existentes no 2.º CEB, duas de 5.º ano e duas de 6.º ano. Na turma do 5.º A lecionei Língua Portuguesa; no 5.º B, lecionei Matemática; no 6.º A, lecionei Ciências da Natureza; e finalmente, no 6.º B, lecionei História e Geografia de Portugal (HGP). Em seguida, apresento as características mais relevantes de cada turma.

1.2.1. A turma do 5.º A

A turma do 5.º ano A era constituída por dezasseis alunos, sete raparigas e nove rapazes. Destes, catorze tinham 10 anos de idade e os restantes 9 e 11 anos.

Dos dezasseis alunos, apenas um apresentava uma retenção no seu percurso educativo, no 2.º ano de escolaridade. Por sua vez, as disciplinas em que os alunos apontavam como aquelas em que sentiam mais dificuldades foram Matemática, História e Geografia de Portugal e Inglês. De entre os dezasseis alunos, dois deles beneficiaram de um Programa Educativo Individual. Estão ainda sinalizados três alunos com NEE.

De um modo geral, a turma era constituída por alunos bastante motivados, criativos e interessados nas aprendizagens que lhes são proporcionadas. O seu comportamento é considerado Bom, pelo que os alunos são assíduos e pontuais, na sua maioria.

1.2.2. A turma do 5.º B

A turma do 5.º B era composta por dezassete alunos, em que quatro eram raparigas e treze eram rapazes, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade. Nesta turma apenas existia um aluno com uma retenção e outro que sofria de síndrome de Asperger. Existia também ainda um aluno com um Currículo Específico Individual.

Os alunos apresentavam maiores dificuldades no que diz respeito às disciplinas de Português e Matemática. Não obstante, eram alunos muito motivados e criativos, com muitas capacidades e vontade de aprender, embora devessem procurar melhorar o seu comportamento dentro da sala de aula e ser mais organizados na participação oral, respeitando melhor as diferenças (saber ouvir).

1.2.3. A turma do 6.º A

A turma A do 6.º ano era constituída por dezasseis alunos, duas raparigas e catorze rapazes, com idades entre os 10 e os 13 anos. Dos dezasseis alunos, dois apresentavam retenções no seu percurso educativo, sendo que um aluno ficou retido uma vez no quarto ano de escolaridade e o outro aluno duas vezes no terceiro ano,

ano em que ingressou no Colégio. Por sua vez, as disciplinas em que os alunos indicavam como aquelas em que sentiam maiores dificuldades foram Língua Portuguesa e Matemática. De entre os dezasseis alunos da turma, dois beneficiavam de um Currículo Específico Individual e estavam ainda sinalizados outros dois alunos com NEE.

De modo geral, a turma era constituída por alunos com boas capacidades de aprendizagem, sendo que deviam procurar ser mais organizados na participação oral e adotar uma postura mais correta, em contexto de sala de aula.

1.2.4. A turma do 6.º B

A turma do 6.º B era constituída por dezassete alunos, quatro raparigas e treze rapazes. O nível etário era muito homogéneo, sendo as suas idades compreendidas entre os dez e os onze anos.

Os alunos, de um modo geral, revelavam-se curiosos em aprender novos assuntos, contudo ainda apresentavam um ritmo de trabalho lento para um sexto ano exigente ao nível das metas nas diferentes áreas.

Nenhum aluno apresentava repetências em anos anteriores. A turma era relativamente homogénea, apresentava um comportamento bastante razoável e de um modo geral apresentava um nível de conhecimentos adquiridos bastante satisfatório, à exceção de um aluno que no ano transato lhe fora aplicado um plano de recuperação. Na sua maioria, a turma era cumpridora e autónoma, contudo ainda tinha de melhorar o ritmo de trabalho. Alguns alunos tinham momentos de concentração muito curtos, e era por isso necessário estar frequentemente a chamá-los à atenção para a necessidade de fazer um trabalho contínuo e sistematizado.

Capítulo IX – Intervenção Pedagógica em 2.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo deste capítulo encontra-se a fundamentação teórica e a reflexão das práticas pedagógicas de Estágio das diversas áreas do saber: Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal.

9.1. Português

As intervenções da disciplina de Português decorreram na turma do 5.º A. Em seguida, será apresentada uma fundamentação e reflexão em torno de todo o trabalho desenvolvido.

9.1.1. Fundamentação das práticas

De acordo com Miguel Zabalza (1994), o ato de planificar abrange, por um lado, a relação com o Programa da disciplina e, portanto, com o Currículo e, por outro lado, as características do contexto em que se ensina. Neste sentido, e tendo em consideração as especificidades da turma, listadas anteriormente, tomei como documentos de referência para a minha prática letiva o Programa de Português do Ensino Básico (Reis *et al.*, 2009), bem como as Metas Curriculares do Ensino Básico (Buescu *et al.*, 2012). O Programa de Português para o Ensino Básico (PPEB) contempla quatro grandes domínios da língua materna: a Leitura, a Escrita, o Conhecimento Explícito da Língua e a Oralidade, sendo que todos eles têm igual importância.

Assim, planifiquei duas semanas de intervenção que contemplassem não só os conteúdos curriculares previamente estabelecidos, como também outras competências específicas da língua materna, como é o caso da Oralidade. A competência oral é, de acordo com Emília Amor (1993), o domínio do ensino e aprendizagem da língua portuguesa a que menor atenção se dedica e em que se pode detetar um maior número de equívocos. Isto deve-se, segundo a autora supracitada, em parte ao facto de a oralidade ser a primeira forma de linguagem adquirida e dominada pela criança, ao mesmo tempo que é aquela que permite maior espontaneidade e expressividade como suporte de comunicação.

Neste sentido, este domínio é avaliado nas vertentes da Compreensão e da Expressão, o que me mereceu especial atenção ao longo do período de estágio. Como é referido no ponto 2.1.2. do PPEB: “No 2.º ciclo, a comunicação oral adquire uma função relevante na organização do trabalho na sala de aula, na execução das tarefas, na divulgação e partilha dos resultados” (Reis *et al.*, 2009, p.74).

Desta forma, tentei que a sala de aula se constituísse como um local privilegiado para que essa comunicação ocorresse, proporcionando uma distribuição equitativa de tempo de intervenção de cada criança, de tal modo que se verificasse um maior número de oportunidade de a palavra ser tomada por todos, mas de acordo com o ritmo e capacidades de cada um dos alunos (Amor, 1993). Assim, o professor deve proporcionar uma circulação intersubjetiva da comunicação, de modo a que a rede de direções e sentidos da mesma se alargue e com ela aumentem a possibilidade de interações ricas e transformadoras (*idem*, 1993).

No que concerne à Leitura, contemplada tanto nas Metas Curriculares como no PPEB, foi um domínio constante nas aulas que lecionei. A aquisição desta competência pressupõe experiências de aprendizagem que conduzam ao domínio progressivo da complexidade das funções envolvidas no ato de ler: a descodificação, a compreensão e as disposições afetivas ao texto escrito (Viana & Teixeira, 2002).

Para Gaston Mialaret (1966, citado em Viana & Teixeira, 2002), saber ler é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora, é compreender o conteúdo da mensagem escrita, e de julgar e apreciar o seu valor estético. Deste modo, a complexidade envolvida no processo de aprendizagem da leitura requer da criança motivação, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido. Não obstante, a morosidade inerente ao domínio desta competência exige, igualmente, que o seu ensino não se limite à descodificação alfabética e se prolongue por todo o percurso escolar (Viana & Teixeira, 2002). Assim, o aluno, como interveniente ativo no processo da leitura, torna-se construtor de conhecimento, em vez de um simples recetor de informação. Isto significa que é o leitor que cria o significado do texto baseado não só no que leu, mas também na informação que já possui, como sugere Leonor Lencastre (2003).

Neste sentido, assumi, na maioria das aulas, esta competência como ponto de partida para o desenrolar das atividades que planifiquei. A turma em causa revelou

um grande gosto pela leitura, participando espontaneamente em todos os momentos relacionados com este domínio. Assim, destinei sempre um momento de leitura silenciosa, seguido de um outro em grande grupo, como é também sugerido pelo PPEB: “O tempo dedicado à leitura permite organizar a turma para leitura individual ou em pequenos grupos, em momentos de trabalho autónomo ou em momentos de audição ou visualização conjunta.” (Reis *et al.*, 2009, p.109).

No caso específico do texto dramático – tipologia textual que lecionei – a turma beneficiou bastante com as leituras, quer silenciosa quer em grupo, uma vez que este tipo de texto requer do aluno maior domínio da expressividade e entoação das palavras, visto tratar-se de um texto cuja finalidade é a representação.

De um modo geral, o texto dramático revela também a dimensão da sua qualidade literária, possibilitando ao aluno aceder a uma dimensão estética da linguagem. O acesso a estes conhecimentos são contemplados no novo domínio presente nas Metas Curriculares – Educação Literária – dado que esta “Contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão” (Buescu *et al.*, 2012, p. 6).

Este novo domínio tem como objetivos (i) Ler e interpretar textos literários; (ii) Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários e (iii) Ler e escrever para fruição estética. Neste sentido, apelei sempre à importância da leitura de diversas obras de referência e ao seu contributo para a formação do jovem leitor.

Ora, visto que a leitura é indissociável da escrita, tentei ter sempre este domínio presente nas minhas aulas, quer seja na realização de pequenas fichas, quer na produção de textos. De acordo com o Programa de Português: “Ao longo do 2.º ciclo é essencial que os alunos se constituam como produtores de textos com crescente autonomia. Assim, eles confrontam-se com o desafio de investir na produção escrita recursos de que se apropriaram nas atividades de compreensão e de expressão oral e de leitura.” (Reis *et al.*, 2009, p.74).

Como refere José Rebelo (1993), aprender a ler e a escrever tornou-se como que uma necessidade básica na sociedade atual: é fundamental para nela se poder viver, ser aceite e participar nos recursos que ela disponibiliza. Todavia, as dificuldades que se apresentam aos alunos em ambos os domínios constituem um dos principais obstáculos que surgem ao longo da escolarização.

Tendo em consideração estas dificuldades, optei por perspetivar a expressão escrita como um instrumento de aprendizagem, ao mesmo tempo que de organização conceptual e compreensão (Barbeiro, 1999). Assim, julgo que o professor não pode afastar a sua experiência pessoal de escrita, bem como o conhecimento das características do seu processo. De acordo com Luís Barbeiro (1999), durante o processo de ensino e aprendizagem o professor é interlocutor de sujeitos que procedem ainda a aquisições de variados níveis, tornando-se necessário que o docente seja capaz de perspetivar o processo a partir dos conhecimentos do aluno. Neste sentido, tive sempre em conta as características individuais dos alunos e as dificuldades inerentes ao processo de escrita de cada criança, permitindo-me prestar um maior apoio às suas produções textuais, apelando sempre à reflexão sobre a linguagem (Barbeiro, 1999).

Finalmente, no que diz respeito ao domínio da gramática, optei por direccionar as minhas práticas para uma abordagem de aprendizagem pela descoberta. Como refere Susana Pereira (2010), há muito que os alunos atribuem uma conotação negativa à gramática, talvez por o seu ensino ser caracterizado pelo recurso a atividades repetitivas, sem ligação ao contexto da sala de aula e dos interesses da turma. Estes métodos, essencialmente expositivos, têm revelado resultados pouco favorecedores, especialmente pelo recurso a atividades unicamente de memorização sem o seu treino, uma vez que “Sem memória não há conhecimento, no entanto, em língua, a memorização não se vale a si própria, o que contribui para a proficiência linguística é a sua aplicação, a prática, o seu uso.” (Xavier, 2013, p. 148).

Neste sentido, e como referi acima, tentei implementar uma abordagem da gramática pela descoberta, perspectiva consignada no PPEB, referindo que o trabalho que recai sobre o Conhecimento Explícito da Língua (CEL) tem como um dos objetivos “O desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, num trabalho de observação, comparação e manipulação de dados, para descoberta de regularidades no funcionamento da língua” (Reis *et al.*, 2009, p. 72).

Nesta abordagem, o aluno passa a estar no centro das suas aprendizagens, assumindo o papel ativo de investigador, que aprende através de um trabalho reflexivo e sistemático, partindo do seu conhecimento intuitivo e da sua consciência linguística (Silvano & Rodrigues, 2010). Assim, é essencial que as atividades surjam

de forma contextualizada, por exemplo, a partir dos textos trabalhados nas aulas. Desta forma, “A partir de situações do dia-a-dia, situações contextualizadas através de textos ou discursos, provoca-se nos alunos a problematização, a experimentação, o confronto de ideias, a análise, a exposição, a demonstração, a exemplificação, a argumentação e a aplicação das conclusões em exercícios e em textos escritos e/ou discursos orais” (Xavier, 2013, p. 153).

Para além destes momentos de investigação e descoberta é também importante e fundamental dedicar algum tempo ao treino dos conhecimentos adquiridos, de modo a que haja uma aprendizagem efetiva dos conteúdos gramaticais (Xavier, 2013).

Este tipo de abordagem ao ensino da gramática permite aos alunos descobrirem regras que usam inconscientemente e saberem em que contextos são aplicáveis, ao mesmo tempo que desenvolvem consciência do conhecimento que têm sobre a língua (Silvano & Rodrigues, 2010).

9.1.2. Reflexão das práticas

Ao longo do meu período de estágio, no que diz respeito à disciplina de Português, percorri um percurso marcado por quatro fases distintas, mas igualmente importantes – fase de observação; fase de planificação; fase de intervenção pedagógica; e fase de reflexão.

A primeira fase, de observação das aulas ministradas pela professora orientadora cooperante, revelou-se de grande importância dado que me permitiu estabelecer um maior contacto com os alunos, conhecer os hábitos, as suas rotinas e compreender que conhecimentos possuíam relativamente à língua portuguesa.

Quanto à segunda fase, destinada ao planeamento da unidade didática a meu cargo, deparei-me com alguns obstáculos e dificuldades que julgo ter ultrapassado e que contribuíram para a minha formação. Nas semanas anteriores à minha intervenção ficou estipulado com a professora orientadora cooperante os conteúdos que iria lecionar, no entanto, dado que o ritmo da professora era bastante acelerado, a parte inicial desses conteúdos foram dados por si. Como tal, solucionei o problema optando por voltar a rever esses conteúdos na primeira aula, desta vez de uma forma mais lúdica e não tão exaustiva.

Relativamente às metas curriculares, um aspeto que me levantou algumas dúvidas teve que ver com o enquadramento dos conteúdos que lecionei, nomeadamente o texto dramático, que não vem contemplado no ano em que estava a estagiar – 5.º ano –, somente nos anos seguintes. Quanto a este aspeto, optei por procurar os descritores de desempenho e respetivas metas do 6.º ano, tentando adequá-las à minha planificação.

Ainda no que concerne à fase de planificação, um aspeto que penso ter melhorado ao longo do estágio foi o facto de nem sempre ter conseguido cumprir as planificações até ao fim. Talvez por ter receio de cumprir todas as tarefas antes do tempo e ficar com algum tempo morto no final, tive a tendência de planificar mais do que o necessário, o que depois se refletia no incumprimento dessas tarefas. No entanto, aconselhada pela minha professora orientadora cooperante, e como forma de me salvaguardar, percebi que seria mais prudente planejar as aulas, deixando as atividades que temia não conseguir executar em aberto, com a referência de que só seriam realizadas caso ainda houvesse tempo disponível.

Na terceira fase, de intervenção e que decorreu durante duas semanas, foi-me proposto pela professora orientadora cooperante lecionar o Texto Dramático. A abordagem a esta tipologia de texto não aparentava muitas dificuldades, todavia, apesar de ser um texto com vista à representação, a maioria dos alunos não tinha muito contacto com o teatro e poucos tinham assistido a peças de teatro, o que poderia significar transpor esse desconhecimento para o estudo do texto dramático em contexto escolar.

Neste sentido, pensei abordar o texto dramático começando por recolher as conceções dos alunos. Desta forma, consegui aceder aos conhecimentos prévios que a turma trazia do 1.º Ciclo e assim desenvolver nos alunos a curiosidade e o gosto por um tipo de texto que é muitas vezes trabalhado de forma pouco aprofundada.

Um aspeto que tentei ter sempre em consideração foi a sequência lógica de cada aula, isto é, introduzir os conteúdos programáticos a partir do estudo de um texto dramático, complementando-o com diferentes atividades de compreensão do texto, bem como no domínio da gramática, sempre de forma gradativa, não esquecendo os momentos de produção escrita.

Assim, no decorrer das minhas aulas, trabalhei excertos de textos dramáticos como “Vem aí o Zé das Moscas”, de António Torrado, e “Os dez anõezinhos da Tia Verde-Água”, de Luísa Dacosta, presentes no manual adotado pela escola. A leitura destes textos representou algumas dificuldades para os alunos, pois requeriam uma maior expressividade e atenção no que concerne ao sentido do texto e até mesmo às indicações cénicas – características com que não estavam familiarizados. Não obstante, a estratégia de realizarem uma primeira leitura silenciosa e só depois passarem para a leitura em grande grupo revelou-se uma mais-valia.

No que diz respeito ao estudo da gramática, abordei as frases simples, frases complexas e as conjunções coordenativas. Em conformidade com o que referi na fundamentação das minhas práticas letivas, tentei planificar o ensino destes conteúdos através da perspetiva de aprendizagem pela descoberta. Deste modo, iniciei o trabalho com as frases simples e complexas a partir de um texto lido na aula, trabalhando de forma contextualizada com o trabalho desenvolvido anteriormente e em consonância com a temática de toda a aula. Neste sentido, criei oito frases simples e em grande grupo analisámos os seus constituintes. A minha opção por analisar as frases em grande grupo revelou-se ser a mais acertada, pois, individualmente ou a pares, o trabalho levaria mais tempo, corria o risco de nem todos os alunos realizarem o trabalho e sobretudo de não refletirem sobre ele como fizemos em conjunto.

Após este momento, pedi aos alunos que identificassem as semelhanças entre as frases analisadas e mais tarde que as reescrevessem, juntando frases simples duas a duas, ligadas através de algumas palavras – conjunções – que a turma ainda não sabia como as classificar. Inicialmente, pensei que os alunos compreendessem de imediato o que era suposto fazerem, no entanto, rapidamente percebi que havia alguma confusão naquilo que estava a ser pedido, pelo que tomei a liberdade de fazer uma primeira frase, de modo a que os alunos pudessem seguir o exemplo. Daquilo que consegui observar e perceber, esta estratégia foi bem aplicada e sucedida, pois os alunos mostraram-se mais uma vez capazes de identificar as semelhanças entre as frases, criar frases novas e perceber que, quando comparadas com as frases iniciais, as frases criadas por si eram diferentes e o motivo para tal. Desta forma, os alunos puderam descobrir sozinhos o que distingue uma frase simples de uma frase

complexa e puderam explorar e manipular as diferentes orações e conjunções, de forma ativa.

As aulas seguintes foram dedicadas ao estudo das conjunções, tendo optado por procurar um texto que se servisse desse tema, encontrei um texto não publicado ainda, “Felpudo aprende as conjunções”, de Maria Alice Cardoso (2012). Não só o texto era perfeito em termos de conteúdo, dado que as personagens da história eram conjunções coordenativas, como também se tratava de um texto dramático, o tipo de texto que me encontrava a trabalhar com a turma. Assim, e tendo por base o *feedback* que recebi dos alunos e da professora orientadora cooperante, este texto revelou-se uma boa escolha e uma forma de contextualizar todo o trabalho, não só que iríamos realizar, como também aquele que foi feito nas aulas anteriores.

Uma dessas atividades está relacionada com a compreensão de que uma frase assume um sentido diferente consoante a conjunção que é utilizada. Para que os alunos compreendessem este aspeto, sem que fosse eu a transmitir-lhes isso, optei por levar uma frase criada a partir do texto e cartões com as conjunções que aprenderam para poderem manipular os cartões na frase e se aperceberem dos diferentes sentidos – de adição, de oposição e de ligação de uma ideia a uma alternativa. Desta forma, os alunos conseguiram atingir o objetivo que tinha estabelecido, através dos seus próprios conhecimentos e ideias, refletindo e trabalhando para tal.

Finalmente, os momentos dedicados à expressão escrita, apesar de serem com tempo reduzido foram muito proveitosos. Não obstante, creio que foi muito importante ter seguido a orientação da professora supervisora e ter fornecido aos alunos uma ficha de auxílio para a construção dos textos. Sem este documento, acredito que muitos alunos não teriam conseguido realizar este tipo de produção textual, pelo que desta forma esses alunos se sentiram mais apoiados e confiantes.

Quero ainda destacar um fator que inicialmente pensei que me pudesse vir a prejudicar durante o meu período de intervenção. A sala do 5.º A estava equipada com quadro interativo e computador, no entanto, o projetor encontrava-se danificado desde o começo do ano letivo, o que impossibilitava a utilização de qualquer tipo de tecnologia. Esta particularidade foi um pouco difícil de contornar essencialmente na primeira aula, uma vez que teria sido muito mais produtivo, interessante e motivador

para os alunos, visualizarem imagens de diferentes teatros, gregos e romanos. Contudo, e com recurso a outros materiais que fui construindo como cartões para manipulação, frases em cartolinas e fichas de auxílio ao trabalho realizado no quadro, este obstáculo foi sendo superado.

Por fim, a fase de reflexão, não só em torno das aulas lecionadas, mas de todo o caminho que percorri na disciplina de Português, possibilitou-me repensar o trabalho desenvolvido e a tornar-me mais crítica relativamente às minhas escolhas e práticas pedagógicas. As críticas, sempre construtivas, da professora cooperante, da professora supervisora e da minha colega de estágio ajudaram-me a ser mais confiante no meu trabalho com os alunos, a arriscar mais no tipo de estratégias aplicadas e a fazer de mim uma profissional mais competente.

9.2. Matemática

A disciplina de Matemática foi lecionada na turma do 5.º B. Neste sentido, faço uma descrição, fundamentação e reflexão das práticas pedagógicas implicadas no decorrer de todo o percurso.

9.2.1. Fundamentação das práticas

O conhecimento que um professor deve possuir para ensinar envolve diferentes domínios (Shulman, 1986): (i) o conhecimento do conteúdo; (ii) o conhecimento do currículo; (iii) e, o conhecimento pedagógico do conteúdo. O conhecimento do conteúdo refere-se à quantidade e organização de conhecimento na mente de um professor, requer ir além do conhecimento de factos ou conceitos de um dado tópico, exige compreender a estrutura do conteúdo em estudo. O conhecimento do currículo é representado por toda a gama de programas concebidos para o ensino de determinados tópicos e temas, num dado nível, e pela variedade de materiais didáticos disponíveis em relação a esses programas, bem como, pelo conjunto de características que servem tanto como indicações e contraíndicações para a utilização de determinados materiais curriculares em circunstâncias específicas. O conhecimento pedagógico do conteúdo inclui os tópicos mais regularmente ensinados numa determinada área, as formas mais úteis de representar aquelas ideias, as mais poderosas analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, ou

seja, as formas de representar e formular os temas a ensinar de modo a que seja compreensível aos outros. Para fundamentar uma prática letiva, que decorreu numa turma (17 alunos) do 5.º ano do Ensino Básico, de uma escola particular do distrito de Coimbra, vou ter em conta os conhecimentos acima mencionados.

A prática letiva envolveu uma sequência de doze aulas, com a duração de 45 minutos cada. O domínio foi a Geometria, fundamentalmente o conceito de área e o de medida de área para o triângulo e o círculo. Os objetivos da sequência foram: relembrar a noção de equivalência e de congruência de figuras planas (aula 1 e 2); realizar medições utilizando unidades de medida de área não convencionais e convencionais e compreender a necessidade de subdividir uma unidade em subunidades; converter as diferentes unidades de medida de área do sistema métrico (aula 3 e 4); inferir a fórmula da área do triângulo; distinguir entre retas perpendiculares e retas não perpendiculares e fazer construções geométricas (traçar retas perpendiculares); identificar as alturas de triângulos (aula 5 e 6); calcular as medidas das áreas de figuras geométricas através da sua decomposição (aula 7 e 8); calcular por enquadramento a medida da área de figuras irregulares (aula 9 e 10); inferir a fórmula do cálculo da área do círculo, consolidar os conhecimentos trabalhados nas aulas anteriores através de tarefas de aplicação (aula 11 e 12).

De modo a aprofundar o conhecimento matemático a lecionar, os seguintes documentos foram examinados ao pormenor: “Elementary Geometry for Teachers” (Parker & Baldrige, 2008); “Saber e Ensinar Matemática Elementar” (Ma, 1999); “Elementos de Matemática” (Palhares, 2004) e “Visualização Espacial: algumas atividades” (Matos & Gordo, 1993).

Foram também examinados de forma minuciosa os seguintes documentos curriculares: o Programa de Matemática do Ensino Básico (PMEB) (Ponte *et al.*, 2007); os Princípios e Normas para a Matemática Escolar (NCTM, 2007); e ainda o manual adotado pela turma “Desafios – Matemática 5” (Almeida, Pedroso, Alves & Costa, 2013).

O principal propósito do ensino da Geometria no 2.º CEB é, segundo as sugestões do PMEB (2007): desenvolver nos alunos o sentido espacial, com ênfase na visualização e na compreensão das propriedades de figuras geométricas no plano e no espaço; compreender grandezas e respetivos processos de medida, bem como a

utilização destes conhecimentos e capacidades na resolução de problemas em contextos diversos. O programa sugere também que o estudo da Geometria deve ter como ponto de partida situações do quotidiano dos alunos, através de tarefas que proporcionem oportunidades para “Observar, analisar, relacionar e construir figuras geométricas e de operar com elas” (Ponte *et al.*, 2007, p. 36). Por exemplo, nas aulas 5 e 6, aquando da inferência da fórmula de cálculo da área do triângulo, os alunos tiveram a oportunidade de construir figuras geométricas (retângulos e triângulos), manipulando-as de modo a melhor inferirem a relação entre a fórmula do cálculo da área do retângulo com a fórmula de cálculo da área do triângulo, isto é, compreenderem que a área de um triângulo é sempre metade da área de um retângulo cujas dimensões são iguais à base e à altura do triângulo.

Como indica o PMEB (2007), no estudo da Geometria é essencial o recurso a instrumentos de medida e de desenho como a régua, o esquadro, o transferidor e o compasso. Também os materiais manipulativos, como sendo o tangram, o geoplano, cartolinas e elásticos, se constituem como um importante apoio na exploração, análise e resolução de tarefas de cariz geométrico, assim como, na realização de desenhos e construções com rigor adequado. No decorrer das aulas lecionadas recorri, sempre que oportuno, a instrumentos como a régua e o esquadro para desenhar diferentes figuras geométricas. Construí também outros materiais que visaram ajudar os alunos na compreensão dos conceitos abordados. Neste âmbito, a representação do metro quadrado, em cartolina, revelou-se um material determinante para estudar as relações entre as diferentes unidades e subunidades de medida de área, na medida em que permitiu aos alunos compreender conceitos que até então pareciam demasiado abstratos, através da visualização. Também foi construído o Dominó de áreas, cujas peças têm representados decimais e diferentes unidades de medida de área, servindo para consolidar conversões entre diferentes unidades de medida de área do sistema métrico.

Ao longo da presente sequência didática tive como preocupação estabelecer conexões entre conceitos matemáticos, bem como, com situações não matemáticas como é sugerido no PMEB (2007). Neste sentido, para efetuarem conversões entre as diferentes unidades de área do sistema métrico, os alunos relembaram os decimais e para a inferência da fórmula de cálculo da área de um círculo relembaram a fórmula

de cálculo do perímetro do retângulo e da área do retângulo, conceitos de raio e diâmetro do círculo, e ainda o número π . Já nas aulas 5 e 6 foi utilizada a bandeira do Butão, um país asiático, cuja composição são dois triângulos congruentes que juntos formam um retângulo. A partir deste contexto não matemático, trabalhei a relação entre a fórmula da área do triângulo e a fórmula da área do retângulo, permitindo aos alunos manipularem os retângulos de forma a contruírem triângulos. Estas conexões permitem que os alunos compreendam a matemática como um “Corpo unificado de conhecimentos, em vez de um conjunto complexo de conceitos, procedimentos e processos isolados” (NCTM, 2007, p. 234). Do mesmo modo, os contextos reais são igualmente importantes pois proporcionam à criança oportunidades para estabelecer conexões entre aquilo que aprende e o seu próprio ambiente. A título de exemplo, quando desenvolvi o conceito de área, comecei por pedir aos alunos que medissem objetos planos da sala de aula (tampo da mesa e quadro preto) através de unidades não convencionais (palmo da mão e folha de papel de tamanho A4), como forma de reconhecerem a necessidade de uma unidade convencional para a medida de área.

A discussão coletiva de ideias matemáticas tem assumido especial relevância na aprendizagem pois são um meio privilegiado para promover a compreensão conceptual (NCTM, 2007). Neste sentido, a comunicação matemática é uma das capacidades transversais referidas no PMEB (2007), e abrange as vertentes oral e escrita, o que inclui a partilha de raciocínios, a colocação de questões, e a explicação e justificação de ideias (NCTM, 2007). Ao longo da prática letiva os alunos foram encorajados a expressar e escrever sobre as suas estratégias, questões e resoluções matemáticas, tanto de forma individual como também quando envolvidos em discussões de grupo. Stein, Engle, Hughes & Smith (2008), apresentam um modelo que auxilia a orquestração de discussões matemáticas e cujo ponto de partida são tarefas cognitivamente desafiadoras, incentivando o pensamento, o raciocínio, a resolução de problemas e a comunicação matemática. Durante o período de leção procurei orquestrar discussões significativas, tendo como orientação cinco práticas apontadas por Stein, Engle, Hughes & Smith (2008): (i) antecipar as resoluções dos alunos a tarefas matemáticas que se revelem desafiadoras, considerando previamente como poderão os alunos interpretá-la matematicamente e identificando o conjunto de estratégias (corretas e incorretas) que poderão usar; (ii)

monitorizar o trabalho dos alunos e o seu envolvimento nas tarefas, identificando o potencial matemático das suas estratégias; (iii) selecionar determinados alunos para apresentarem o seu trabalho, permanecendo o professor no controlo dos conteúdos que pretende ver discutidos; (iv) sequenciar as resoluções dos alunos que serão apresentadas, maximizando as oportunidades para que sejam atingidos os objetivos matemáticos visados; e, (v) estabelecer conexões entre as resoluções dos alunos e as ideias matemáticas estipuladas para a aula. A título de exemplo, nas aulas onze e doze da sequência, propus à turma uma tarefa de carácter exploratório em que o objetivo era a inferência da fórmula do cálculo da área do círculo. Os alunos trabalharam, numa primeira fase, individualmente com o material manipulável que construíram (círculos), e depois em grande grupo puderam partilhar as suas estratégias e raciocínios. A orquestração desta discussão pareceu bastante produtiva pois possibilitou aos alunos compreenderem diferentes estratégias de resolução, ao mesmo tempo que refletiram sobre as ideias matemáticas em estudo.

O PMEB (2007) indica ainda que a avaliação é um processo contínuo, dinâmico e muitas vezes informal, o que significa que, para além dos momentos e tarefas de avaliação formal, a realização das tarefas do dia-a-dia também permite ao professor recolher informação para avaliar o desempenho dos alunos e ajustar a sua prática de ensino. A avaliação sumativa destina-se a fazer um julgamento sobre as aprendizagens dos alunos e tem o seu lugar no fim de um período letivo ou no final do ano. Esse julgamento pode traduzir-se numa classificação qualitativa ou numérica (PMEB, 2007). Por sua vez, a avaliação formativa deve adequar-se às características dos alunos e incidir preferencialmente nos processos desenvolvidos pelos alunos face às tarefas propostas pelo professor (Ferraz *et al.*, 1994). Nesta sequência, a avaliação das aprendizagens dos discentes constituiu-se sempre como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, tendo assumido um carácter unicamente formativo. A avaliação formativa tentou também ir ao encontro das ideias de Abrecht (citado em Santos, 2007) que aponta que ele: se dirige ao aluno; procura uma consciencialização por parte do aluno sobre a sua aprendizagem; é parte constitutiva da aprendizagem; procura uma adaptação a uma situação individual, devendo assim respeitar a pluralidade e a diversidade; o seu enfoque é tanto sobre os resultados como sobre os processos; não se limita à observação, mas requer uma ação, uma

intervenção sobre a aprendizagem e/ou sobre o ensino; procura as razões que dão sentido às dificuldades ao contrário de as sancionar; se dirige também ao professor para ajudá-lo a orientar a sua prática letiva. Ainda a avaliação não constitui uma componente isolada e dissociada de todo o processo educativo, mas acima de tudo, ela é uma parte inseparável de um complexo sistema onde o fim último do ato educativo é a aprendizagem (Leonor Santos, 2007). O *feedback* oral e escrito dado aos alunos, aquando dos seus trabalhos de casa ou durante as aulas sobre as suas respostas, foi importante para verificar se a turma compreendeu os conteúdos lecionados, permitindo-me uma avaliação imediata. É importante sublinhar que o erro foi encarado como parte integrante da aprendizagem nada tendo, portanto, de culpável ou punível. Pelo contrário, foi sendo aproveitado para revelar a natureza das representações, lógicas e estratégias elaboradas pelos alunos.

Segundo Doyle (1988), como citado em Stein & Smith (2009), as tarefas usadas em sala de aula constituem a base para aprendizagem dos estudantes, pelo que o “Efeito cumulativo, dia após dia, de exploração, na sala de aula, de diferentes tipos de tarefas, conduz ao desenvolvimento de ideias implícitas nos alunos sobre a natureza da Matemática” (p. 105). As tarefas desenvolvidas ao longo da presente sequência didática vão ser designadas por exercícios, problemas, explorações ou investigações, de acordo com a nomenclatura de Ponte (2005). Uma tarefa poderá revelar-se como um problema, na medida em que se apresenta com um grau considerável de dificuldade e em que o aluno não conhece um processo imediato de resolução. Os exercícios servem, essencialmente, para consolidar os conhecimentos do aluno, já que a resolução é do seu conhecimento. Quanto às investigações, estas requerem a participação ativa dos discentes desde a sua fase inicial, diferindo das tarefas de exploração por, estas últimas, apresentarem um grau de desafio menor, não requerendo muita participação na sua fase de planeamento. É ainda de salientar que, ao longo da sequência de ensino foi tido em consideração o quadro de tarefas matemáticas sugerido por Stein & Smith (2009), onde se apresentam três fases distintas pelas quais passa uma tarefa: como ela surge no currículo ou materiais de ensino, nas páginas dos manuais, materiais auxiliares, etc.; como ela é apresentada ou anunciada pelo professor; e, como a tarefa é, realmente, implementada pelos alunos na sala de aula, isto é, a maneira como os alunos trabalham, de facto, na

tarefa. No decorrer da prática letiva foram desenvolvidos exercícios, problemas e explorações. Os exercícios foram retirados na sua maioria do manual de matemática da turma e sugeridos algumas vezes como trabalho de casa como forma dos alunos consolidarem os seus conhecimentos. Os problemas estavam, fundamentalmente, relacionados com o cálculo das áreas do triângulo e do círculo. As explorações foram utilizadas: na determinação das fórmulas de cálculo das áreas do triângulo e do círculo; no cálculo da área de figuras compostas; e na construção das diferentes alturas do triângulo.

As aulas implementadas nesta sequência de ensino seguiram estruturas diversas, no entanto, todas as aulas eram iniciadas com a correção do trabalho de casa, seguido do desenvolvimento de conceitos e/ou procedimentos, sempre tendo em consideração os conhecimentos prévios dos alunos. Em algumas aulas existiram momentos de exposição de conteúdo seguidos de momentos de aplicação dos conceitos desenvolvidos, através de situações problemáticas do manual. Em outras aulas, propunha uma tarefa a toda a turma, de forma a que todos participassem individualmente na sua resolução, através de questões colocadas aos alunos, e posteriormente em grande grupo as suas estratégias eram analisadas, como foi já referido, e as conclusões retiradas para serem registadas pelo aluno no seu caderno diário.

9.2.2. Reflexão das práticas

A prática letiva abarcou componentes essenciais como a observação de aulas, a conceção e implementação de uma sequência didática e a reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido.

A observação de aulas englobou as aulas da professora titular de turma de estágio (duas semanas), e as aulas da colega estagiária (dez aulas) com quem partilhei a mesma turma de estágio. As aulas da professora titular de turma possibilitaram: conhecer os alunos; identificar as suas dificuldades matemáticas; verificar o tempo que necessitavam para concluir as tarefas; identificar as suas rotinas de trabalho; verificar que o manual era utilizado regularmente pela professora; o modo como as tarefas eram escolhidas e quais as estratégias de ensino mais utilizadas pela professora.

No que concerne às aulas observadas da colega estagiária, foram notadas tendo em conta os seguintes critérios que me foram propostos: (i) pontos críticos da aula; (ii) o que faria de diferente, se fosse eu a lecionar; e (iii) o que os alunos teriam aprendido com a aula, caso fosse uma das alunas. Da observação que fiz refiro um ponto que considero crítico na intervenção da colega estagiária: a escolha de tarefas para trabalho de casa que envolviam conceitos ainda pouco abordados em sala de aula. Se fosse eu a lecionar teria em atenção os conhecimentos prévios dos alunos, de modo a aprofundar mais os conceitos envolvidos nas tarefas e consolidando as aprendizagens. Um aspeto que considero importante na estratégia da estagiária tem que ver com o facto de a colega ter incentivado os alunos a se envolverem nas tarefas, levando-os a recolher dados, medir, mexer, manipular e testar as suas estratégias ao invés de lhes serem fornecidos os dados ou serem tiradas conclusões do manual sem orquestrar uma discussão em grupo. Relativamente aos conteúdos aprendidos pelos alunos nessa aula identifico: o número π e a fórmula de cálculo do perímetro do círculo.

A implementação das aulas abrange dois momentos fundamentais: (i) a conceção e o melhoramento de planificações de aulas e (ii) a implementação dessas aulas. As planificações que elaborei foram sofrendo sucessivas alterações, no sentido de as melhorar, até chegar àquelas que seriam implementadas em aula, de acordo com as sugestões dadas pela professora supervisora e pela professora orientadora cooperante, ou do grupo de estágio depois de cada aula lecionada. Ao longo da implementação foi realizada a reflexão da estagiária, após as aulas o grupo de estágio (estagiárias e professoras orientadoras) reunia-se para analisar e refletir sobre a aula implementada e as aprendizagens que os alunos teriam feito naquela aula, sendo dadas sugestões de melhoria para as aulas seguintes. Foi igualmente importante o seminário de Prática Educativa, onde a partilha de estratégias de outros colegas estagiários e a reflexão conjunta sobre as suas experiências permitiu um maior conhecimento sobre a prática e sobre as aprendizagens dos alunos.

Analisando toda sequência letiva implementada e todo o trabalho envolvido, penso que aprendi a dominar melhor os conhecimentos científicos que lecionei, tendo sido importante toda a pesquisa de literatura na área em questão. Aprofundei de igual forma os meus conhecimentos pedagógicos, compreendendo a importância

de ouvir os alunos e escutar as suas estratégias, aprendi a relevância que as discussões em grande grupo assumem na consolidação das aprendizagens dos alunos, bem como na eliminação de conceções erróneas, e percebi que tenho que investir continuamente na minha formação e no interesse por novos métodos e estratégias de ensino.

No que diz respeito à avaliação formativa dos alunos, esta baseou-se essencialmente no *feedback*, oral e escrito, dado sobre as produções escritas e as interações entre turma. Tendo como referência as produções escritas dos alunos e as comunicações orais que decorreram ao longo da sequência didática, penso que existam evidências das aprendizagens para a maioria da turma. Todavia, os alunos foram apresentando algumas dificuldades matemáticas: calcular áreas por estimativas e enquadramento; e medir a altura de um triângulo.

Finalmente, acrescento apenas que a minha experiência enquanto professora estagiária foi determinante para a minha iniciação profissional como docente de Matemática no 2.º CEB, pelo que os conhecimentos que desenvolvi ao longo de todo este período vão de facto ao encontro dos conhecimentos identificados por Shulman (1986), que um professor deve ter para ensinar: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento do currículo e o conhecimento pedagógico do conteúdo.

9.3. Ciências Naturais

A intervenção pedagógica da disciplina de Ciências Naturais teve lugar na turma do 6.º A. Em seguida, será descrita uma fundamentação e reflexão em torno de todo o percurso e trabalho desenvolvido.

9.3.1. Fundamentação das práticas

É indiscutível que a Ciência, com todos os progressos que tem alcançado, faz hoje parte da vida de todos os cidadãos e, portanto, do quotidiano dos alunos. De acordo com Mariana Pereira (1992), o ensino das ciências deverá responder às necessidades da sociedade, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento de diversas capacidades que visem uma melhor orientação numa sociedade complexa. Neste sentido, a educação em ciências deve “Desenvolver a compreensão da ciência como a atividade humana que procura conhecimentos e aplica conceitos

científicos na resolução de problemas da vida real, incluindo os que exigem soluções tecnológicas” (ME, 1991, p.175).

Segundo Isabel Martins e Maria Luísa Veiga (1999), aprender pressupõe um processo pessoal e ativo de construção de conhecimentos, tal como suporta a perspetiva construtivista, que se opõe à ideia de que o aluno é um mero recetor passivo de saberes transmitidos. Tendo em consideração as diversas investigações no âmbito da educação em ciências, é possível afirmar que a mente do aluno em nada se afigura com uma mente em branco, pelo contrário, é “Ativa e criadora, construindo conceções acerca do mundo e dos fenómenos” (Pereira, 1992, p. 64). Assim, é imperativo admitir que o aluno é um “Sujeito ativo, possuidor de vivências e objetivos próprios que lhe permitem interagir com o meio físico e social e que condicionam, de forma decisiva, as novas aprendizagens” (Martins & Veiga, 1999, p. 11). Neste sentido, cabe ao professor reconhecer que, a par com as aprendizagens formais, a criança possui ideias informais sobre os mais variados temas que influenciam a sua interpretação do mundo que a rodeia.

No que ao ensino das Ciências Naturais concerne, é fundamental ter em consideração essas ideias e explicações acerca dos diversos fenómenos ligados à ciência que os alunos trazem para as aulas e que, por diversas vezes, não são capazes de explicitar. Estas conceções são, vulgarmente, designadas por Conceções Alternativas (CA's) (Martins & Veiga, 1999). É também imprescindível compreender que o que o aluno já sabe é um fator crítico que afeta as aprendizagens futuras, pelo que a aprendizagem escolar deverá ser encarada como um processo de reconstrução desse conhecimento e o ensino como a ação facilitadora desse processo (Martins *et al.*, 2007).

Visto que, em muitos casos, o ensino das Ciências “Se organiza à margem de situações próximas da vida real, sem que os alunos percebam o valor dessas aprendizagens ao nível da sua aplicação” (*idem ibidem*, 2007, p. 24), tentei implementar estratégias que se baseassem num ensino contextualizado, valorizando não só o quotidiano dos alunos e os temas de relevância pessoal e social (*idem ibidem*, 2007), como também as suas ideias e conceções sobre todos os tópicos abordados nas aulas. Neste âmbito, foi lecionado nas aulas de Ciências Naturais o conteúdo “Higiene e Problemas Sociais” que se insere no domínio “Agressões do

Meio e Integridade do Organismo”. Este tema subdivide-se nos seguintes tópicos: (i) Higiene pessoal; (ii) Tabagismo; (iii) Alcoolismo; (iv) Outras drogas; (v) Poluição.

Para a consecução das planificações desta disciplina tive por base as orientações curriculares para o ensino das ciências bem como a importância das inter-relações da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), que visam minimizar o desfasamento entre a sociedade e a escola. Esta atenção às inter-relações CTS prendeu-se com o facto de ter como conteúdo a lecionar um tema com uma forte componente social, para além da expectável componente científica, e uma vez que o “Ensino passa a não estar centrado unicamente no conteúdo em si, mas nas suas relações com a vida do indivíduo no seu quotidiano e da sociedade de uma maneira mais ampla, não fazendo sentido reduzir a aprendizagem das ciências à memorização de conceitos e à aplicação de fórmulas” (Mamede e Zimmermann, 2005, p. 2). Desta forma, o ensino das ciências, numa perspetiva CTS, permite ampliar o interesse e a motivação dos alunos para com o estudo da temática em causa, bem como, formar cidadãos científica e tecnologicamente alfabetizados, aptos a tomar decisões conscientes e a levar a cabo ações responsáveis (Membiela, 2002). Ainda de acordo com Solbes e Vilches (1992), o modelo de ensino construtivista, já referido anteriormente, ao considerar a ciência como uma construção humana, não pode deixar de ter em conta as condicionantes a que esta é submetida pela sociedade onde se desenvolve. Assim, é aqui que se compreende a convergência destas duas linhas de investigação – a perspetiva construtivista e o movimento CTS.

No que diz respeito à execução das planificações das aulas de ciências optei por estrutura-las em função de diversos aspetos, a saber, o contexto, os objetivos a atingir, o tipo de atividades, os recursos e a avaliação das aprendizagens (Pereira, 1992). Neste caso em particular, o contexto assumiu especial importância uma vez que a turma reunia alguns alunos identificados como desinteressados e perturbadores do ambiente de ensino e de aprendizagem. Assim, e sabendo que as aulas de ciências reúnem diferentes tipos de atividades, o professor pode recorrer a trabalhos práticos, laboratoriais e/ ou experimentais. Às atividades de cariz prático aplicam-se as situações em que o estudante “Está ativamente envolvido na realização de uma tarefa, que pode ser ou não de tipo laboratorial” (Martins *et al.*, 2007, p. 36). Por sua vez, o trabalho laboratorial caracteriza-se pelo “Conjunto de atividades que decorrem

no laboratório, com equipamentos próprios” (*idem ibidem*, 2007, p. 36), sempre de acordo com as normas de segurança. Finalmente, o trabalho experimental aplica-se a “Atividades práticas onde há manipulação de variáveis” (*idem ibidem*, 2007, p. 36). Neste sentido, no decorrer do período de estágio, utilizei diferentes atividades e diferentes situações pedagógico-didáticas: propus pesquisas bibliográficas relativas à transmissão da Sida, através da consulta de ficheiros e livros na biblioteca ou via internet; analisámos materiais disponíveis nos Centros de Saúde, como brochuras informativas, cuja “Interpretação exige a aquisição de conteúdos que o programa prevê” (Pereira, 1992, p. 32), no sentido de conhecer e adquirir comportamentos mais conscientes e adequados para a saúde; e preenchemos em todas as aulas, como forma de sistematizar os conhecimentos adquiridos, um esquema síntese dos conteúdos abordados.

Tal como referi acima, a turma em questão demonstrou muitos problemas de comportamento em sala de aula, pelo que a comunicação entre alunos e professor mereceu-me maior cuidado. Assim, evitei aulas demasiado expositivas, como forma de os cativar, dando especial destaque a discussões em grupo turma. Como refere Mariana Pereira (1992), uma discussão faz-se à volta de um tópico ou de um problema, tendo ponto de partida nos interesses dos alunos acerca dos conteúdos lecionados. Este tipo de debate entre alunos revelou-se produtivo na medida em que possibilitou aos alunos participar de modo espontâneo e desmistificando muitas das suas concepções alternativas. Ainda de acordo com a autora supracitada, durante o debate “Os alunos desenvolvem ideias, comparam e contrastam perspetivas sobre o assunto em causa” (*idem ibidem*, 1992, p. 173).

Para além deste tipo de estratégias, socorri-me de outros materiais que me ajudaram, de igual forma, a melhorar o ambiente de ensino e de aprendizagem. Como sugere Bruner (como citado em Pereira, 1992), o professor, que é também visto como um recurso no próprio ensino, deve recorrer a materiais diversificados, tais como, livros, revistas, filmes e utilizá-los da forma mais proveitosa para os alunos. Como tal, utilizei ao longo das aulas lecionadas apresentações em formato *PowerPoint*, o que me proporcionou a projeção de imagens, artigos de jornal, entre outros, tornando as aprendizagens dos alunos mais concretas e claras. Tendo em consideração que os recursos não são extras, mas sim materiais indispensáveis para

um ensino mais efetivo, que permitem “Ampliar os esforços do professor, organizar a aula, clarificar conceitos e possibilitar o desenvolvimento de capacidades” (*idem ibidem*, 1992, p. 139), recorrer às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) pareceu-me a opção mais viável, pois era uma forma de envolver os alunos numa disciplina que não demonstravam tanto interesse. Assim, “O computador é um recurso pedagógico e, quando empregue apropriadamente tem um grande potencial para a aprendizagem e o desenvolvimento, possibilitando às crianças desenvolver capacidades mentais diferentes das de que são requeridas para ler e escrever” (*idem ibidem*, 1992, p. 157).

De um modo geral, resta apenas acrescentar que o ensino das ciências, quando feito tendo em consideração os conhecimentos prévios que cada criança possui, prestando atenção às suas conceções alternativas, que muitas vezes dificultam o desenvolvimento de novos conhecimentos e dando ênfase às diversas inter-relações CTS, pode ser um ensino motivador, capaz de desenvolver capacidades manipulativas, de observação e de raciocínio e permitir um melhor conhecimento do mundo que nos rodeia.

9.3.2. Reflexão das práticas

Não há dúvida que lecionar a disciplina de Ciências Naturais é uma tarefa enriquecedora a muitos níveis, mas também muito complexa, que exige nos dias de hoje muito do professor, como sendo, objetividade, rigor, criatividade e inovação. Ao longo deste período de estágio devo realçar as quatro etapas fulcrais por que passei – observação, planificação, intervenção e reflexão.

A primeira fase, de observação, revelou-se de uma importância fundamental para todo o trabalho desenvolvido. Neste sentido, uma das primeiras preocupações antes de iniciar as intervenções nesta turma foi procurar conhecer os alunos. Para tal, a observação das aulas do professor orientador cooperante foi essencial e permitiu-me recolher informação sobre os conhecimentos dos alunos, as suas motivações e comportamento. Assim, após um primeiro contacto com a turma, foi possível constatar que este grupo de estudantes era diferente das restantes turmas com que lidei e na qual se veio a confirmar que não era tão simples trabalhar, uma vez que a turma acolhia alguns elementos com comportamentos desadequados e que

perturbavam os restantes colegas, que muitas vezes seguiam o mesmo tipo de comportamento indisciplinado. De um modo geral, a turma apresentava problemas de concentração, sendo que as meninas conseguiam manter uma postura mais correta em sala de aula.

Durante este período de observação foi igualmente importante observar as práticas do professor orientador cooperante pois permitiu-me atentar à forma como as suas aulas eram lecionadas, bem como, o modo como os alunos participavam e se envolviam nos conteúdos trabalhados. Desta forma, as aulas de observação proporcionaram-me uma reflexão mais cuidada sobre que condições e estratégias aplicar nas aulas que viria a lecionar, de modo a que fossem o mais produtivas possível, tendo em conta o comportamento geral dos alunos.

A fase seguinte, a planificação, foi uma fase importante para estabelecer que tipo de estratégias seriam mais frutíferas para a turma e de que forma poderia contornar os comportamentos dos alunos mais inquietos. Tendo em conta a investigação presente neste relatório, já me encontrava um pouco familiarizada com as possíveis soluções para o problema. Todavia, o pouco tempo – apenas quatro aulas – com a turma, bem como as características inerentes ao 2.º CEB, não me permitiam instituir mudanças significativas ao nível da mudança de atitudes, pelo que optei por abordar o assunto somente pelo ponto de vista didático, planificando aulas motivantes, com estratégias diversificadas, de modo a tentar cativar o grupo turma.

Assim, planifiquei aulas que, essencialmente, dessem oportunidade aos alunos de serem mais ativos na construção do seu próprio conhecimento, tendo como opção metodológica a perspetiva construtivista. Tive, então, a preocupação em proporcionar aulas ativas, com o planeamento de atividades que facilitassem a compreensão dos conteúdos teóricos trabalhados e que estimulassem os alunos a questionar, responder, observar, pesquisar, analisar, comparar e compreender, conduzindo-os à aquisição de novos conhecimentos. As aulas foram, neste sentido, planificadas de forma rigorosa e cuidada, tentando antecipar a forma como se iriam desenrolar, para que não houvesse momentos propícios à indisciplina.

Depois dos momentos de observação e de planificação surge a etapa de intervenção. Ao longo de toda a prática tentei sempre cumprir as planificações, apoiando-me em metodologias ativas, já referidas acima, como forma de envolver os

alunos na construção do seu conhecimento e tentando controlar o fator indisciplina, presente na turma. Neste âmbito, procurei promover um bom ambiente de trabalho, adaptando as atividades e o seu ritmo às características de cada aluno, não esquecendo de alicerçar os conteúdos tratados aos interesses e vivências da turma.

No que concerne aos recursos que utilizei, estes incidiram na exploração de apresentações em formato *PowerPoint*, o recurso ao livro de fichas, o esquema síntese, brochuras informativas relativas à Sida e ao Álcool. De acordo com os acontecimentos das aulas e as reações gerais dos alunos, penso que estes recursos, diferentes do manual a que estavam habituados, se constituíram agentes facilitadores da compreensão e da construção dos conhecimentos propostos. Não obstante, nem todos os alunos tiraram o melhor proveito destes materiais, pois o seu comportamento foi muitas vezes impeditivo, não só para os próprios como para os colegas.

Sabendo que a sala de aula é um local privilegiado para o desenvolvimento de novos conhecimentos, um espaço de diálogo e de construção coletiva de saberes, tentei ao longo do período de intervenção proporcionar momentos de debate entre os alunos, situação a que não estavam muito habituados. Assim, optei por colocar questões, estrategicamente concebidas, e esclarecer as dúvidas que iam surgindo, diligenciando a participação dos alunos durante as discussões dos conteúdos. A resposta da turma a este tipo de estratégias foi, de um modo geral, positiva. Através da participação dos alunos, inclusive daqueles que manifestavam comportamentos menos adequados, constatei que os conteúdos abordados foram bem compreendidos, conseguindo os discentes estabelecer ligações entre os conceitos transmitidos com as suas vivências.

Finalmente, a última fase de todo este percurso foi a fase de reflexão, tanto das aulas lecionadas como de todo o caminho percorrido. Também os momentos de reflexão com a minha colega de estágio, com o professor orientador cooperante e com a professora supervisora foram de extrema importância. No que diz respeito ao trabalho colaborativo com o professor orientador cooperante e com a professora supervisora, revelou-se um trabalho essencial para melhorar a minha prática, pelo que sempre se mostraram interessados e disponíveis para orientar todo este processo. Neste sentido, no final de cada aula lecionada procurei receber um *feedback* do

professor orientador cooperante sobre o meu desempenho de forma a compreender o que estaria a fazer corretamente e o que poderia ser melhorado.

Da reflexão que faço, individualmente, julgo que posso destacar alguns pontos fortes e fracos de toda a minha atuação nas aulas de ciências. Assim, como pontos fortes assinalo a boa relação que estabeleci com os alunos, pois apesar de ser uma turma com características muito peculiares e com um comportamento pouco adequado para com os professores, consegui manter um bom clima de trabalho e de turma. Outro aspeto positivo que julgo ser importante salientar é a utilização dos diferentes recursos didáticos que utilizei, por oposição ao manual escolar a que estavam habituados. Penso que a integração das TIC foi uma mais-valia, bem como o recurso a outro tipo de atividades como sendo os jogos lúdicos e crucigramas, de que me socorri em diversas aulas. Com este tipo de materiais consegui constatar que os alunos se interessavam mais pelos conteúdos abordados e se mostravam mais motivados e empenhados.

Como pontos fracos, destaco o facto de não ter realizado nenhuma atividade de cariz experimental e /ou laboratorial. Esta situação deveu-se, mais uma vez, ao comportamento dos alunos, pois era uma turma que não estava habituada a esse tipo de trabalho, como alertou o professor orientador cooperante. Penso que, neste sentido, os alunos ficaram em desvantagem pois este tipo de atividades são fundamentais e de grande importância na disciplina de Ciências Naturais.

De um modo geral, no que concerne ao estágio nesta disciplina, julgo que esta foi mais uma experiência bastante positiva que me permitiu crescer enquanto pessoa e profissional. Sem dúvida, a prática constituiu-se num momento de grandes aprendizagens, de solidificação de conhecimentos e de oportunidades para progredir.

9.4. História e Geografia de Portugal

As práticas letivas da disciplina de História e Geografia de Portugal tiveram lugar na turma do 6.º B. Seguidamente, será explanada uma fundamentação e reflexão em torno de todo o trabalho desenvolvido.

9.4.1. Fundamentação das práticas

Segundo José Machado Pais (1999), sem consciência histórica sobre o nosso passado (e antepassados...) não perceberíamos quem somos. É nesta necessidade de formar uma consciência histórica nos estudantes que se ancora a importância da disciplina de História e Geografia de Portugal na formação geral do aluno. De acordo com Joaquim Moreira (2001) a História, enquanto disciplina curricular, deve incidir no que é significativo do passado – para ser transmitido às gerações mais jovens – revelando a diversidade de sociedades e mundos e promovendo valores, como a tolerância e a solidariedade. Neste sentido, cabe à História, na sua vertente informativa “Dar uma perspetiva global da evolução da humanidade, mostrando a pluralidade dos modos de vida, valores e sensibilidades em distintas épocas e lugares a fim de os alunos compreenderem melhor o mundo presente” (Moreira, 2001, p. 34). Por outro lado, no que concerne à sua vertente formativa, compete à História “Proporcionar-lhes o desenvolvimento das capacidades de análise e de síntese, dos hábitos de pesquisa, de debate e, ainda, o seu espírito crítico e criatividade” (*idem ibidem*, 2001, p. 34). A sua presença no Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) justifica-se “No sentido de que é através dela que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança” (ME, 2001, p. 87). Desta forma, é essencial que o professor seja capaz de ajudar o aluno a adquirir capacidades que lhe possibilitem a compreensão das profundas transformações recentes, sem esquecer que o mundo hoje é o resultado de um longo e contraditório processo histórico.

No momento atual, qualquer professor, independentemente da disciplina que leciona enfrenta uma renovação do seu papel e um novo enfoque para as suas atividades pedagógicas. O professor de HGP, como sugere Luís Alves (2009), tem pois, antes de mais, de circunscrever a sua atuação dentro da perspetiva educativa subjacente a todos os intervenientes na formação dos alunos, colocando depois os conteúdos da disciplina ao serviço desses princípios. Para a consecução desses objetivos tem de potencializar as virtualidades da História, eliminando o ceticismo da sua utilidade e evidenciando as possibilidades dos seus conteúdos. Assim, Fonseca (2003) afirma que o professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar,

agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, o que faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas.

De acordo com Maria Schmidt e Marlene Cainelli (2004), um dos objetivos fundamentais do ensino da História é desenvolver a compreensão histórica da realidade social, quer isto dizer que ensinar História é fazer o aluno compreender e explicar, historicamente, a realidade que o rodeia. Para cumprir este objetivo, compete ao professor construir uma prática de ensino reflexiva e dinâmica em que o estudante se encontra no centro de todo o processo de aprendizagem. Deste modo, é essencial que “Se tome a experiência do aluno como ponto de partida para o trabalho com os conteúdos” (Schmidt & Cainelli, 2004, p. 50). Esta foi uma preocupação que me acompanhou ao longo de todo o período de intervenção uma vez que o saber se constrói a partir das vivências tanto dentro como fora da escola, como sugere o CNEB, “O meio familiar e os *media* fornecem aos alunos ideias mais ou menos fragmentadas, sobre a História” (ME, 2001, p. 87). Neste sentido, cabe à escola explorar as perspetivas, experiências, representações pessoais e saberes anteriormente construídos de cada aluno (Marques, 2009).

Este tipo de estratégia em que a criança participa de forma mais ativa e consciente na construção do saber histórico resulta numa aprendizagem de interesses que permite um maior envolvimento pessoal (Reis, s.d., p. 17). Como estagiária tentei, na maioria das aulas, utilizar este tipo de metodologia, adotando práticas pedagógicas que estimulassem a participação e empenhamento dos alunos em atividades de descoberta orientada, num “Processo didático de conciliação estreita entre o saber (conhecimentos/ conteúdos) e o saber fazer (procedimentos/ conteúdos) e em que a aprendizagem supere a lógica das atividades de repetição mecânica e vise o desenvolvimento de competências e atitudes mais que a aquisição mera e simples de conhecimentos” (Moreira, 2001, p.35).

Para colocar em prática este tipo de metodologia optei sempre por recorrer a materiais ativos e lúdicos, alguns deles construídos por mim, como vídeos multimédia, recortes de jornais, caricaturas, fotografias, músicas e cartazes. Estes recursos acabam por ser formas lúdicas e participativas de aprendizagem da História.

Por outro lado é importante possibilitar aos alunos o “Contacto direto com os testemunhos do passado, que lhes proporcionam vivências de tempo/épocas da História ou maneiras distintas de apreender situações/ quotidianos do tempo histórico” (*idem ibidem*, 2001, p. 36). Assim, para tal, primei por recorrer a fontes históricas fidedignas, dado que, segundo Isabel Barca e Maria Gago (2001), a sua interpretação constitui um elemento fulcral na progressão do conhecimento histórico. As mesmas autoras referem ainda que é fundamental que este tipo de material histórico seja analisado pelos estudantes de acordo com as suas vivências na realidade atual e de forma contextualizada, afirmando que “É possível que as crianças aprendam História genuína com algum grau de elaboração, contando que as tarefas, os tópicos e os contextos em que são apresentados tenham significado para elas” (Barca & Gago, 2001, p. 241).

A utilização deste tipo de material constitui-se como uma importante estratégia de motivação dos alunos. O professor, atendendo à função cognitiva da aprendizagem da criança pode transformar estas fontes históricas em instrumentos que demonstram ao aluno, de um modo didático, que a história é também feita de vestígios deixados pelo Homem (Xavier, 2010). A mesma autora menciona que as fontes históricas, quando utilizadas de um modo que considere o desenvolvimento cognitivo envolvido na relação de ensino e de aprendizagem, assumem um papel fundamental na prática do ensino de HGP, uma vez que são capazes de auxiliar o aluno a fazer diferenciações, abstrações que entre outros aspetos é uma dificuldade quando se trata de crianças e jovens em desenvolvimento cognitivo. De um modo geral, a “Presença de outros mediadores culturais, como os objetos da cultura, material, visual ou simbólica, que ancorados nos procedimentos de produção do conhecimento histórico possibilitarão a construção do conhecimento pelos alunos, tornando possível “imaginar”, reconstruir o não vivido diretamente, por meio de variadas fontes documentais” (Siman, como citado em Xavier, 2010, p. 1102).

Não obstante, antes de me dedicar ao período da prática letiva, julgo ser importante destacar três momentos fulcrais relativos à preparação das aulas, a saber: (i) pesquisa aprofundada e rigorosa dos conhecimentos científicos a abordar durante as aulas; (ii) consulta do Programa de História e Geografia de Portugal, no que diz respeito às sugestões metodológicas; e, (iii) conceção da planificação com recurso a

estratégias e metodologias ativas com vista a desenvolver aprendizagens significativas nos alunos. Neste contexto, no que concerne à pesquisa dos conteúdos lecionados, salienta-se a importância do professor ser também um pesquisador e produtor do conhecimento e não apenas um mero executor de saberes já produzidos, pelo que foi elementar procurar conhecer e dominar o saber histórico e científico relativo ao tema em estudo, de forma a eliminar possíveis mal entendidos e equívocos entre os estudantes. Durante este momento foi também essencial o cuidado com o rigor da linguagem, tendo para isso em consideração a idade e características do público-alvo, uma vez que é fundamental a apropriação dos conteúdos abordados, não menosprezando a cientificidade dos mesmos.

Por sua vez, o contacto e análise do programa da disciplina surge como forma de compreender o modo como os conteúdos se encontram interligados entre si e perspetivar as estratégias e atividades, tendo como referência os interesses da turma. Neste sentido, o tema abordado foi “Portugal no Passado”, mais especificamente o subtema “Os anos de Ditadura”. Este subtema abarca o golpe militar de 28 de maio, Salazar e o Estado Novo (que abrange a política de obras públicas, as restrições às liberdades e a oposição ao Estado Novo), e ainda a guerra colonial. Neste contexto, os conceitos fundamentais a estudar foram: a ditadura, a censura, a liberdade de expressão e a oposição política.

O último momento, respeitante à planificação, está relacionado com todo o processo de planeamento da unidade didática acima referida, bem como, com as estratégias e atividades a aplicar, tendo sempre em consideração as características dos alunos, os seus interesses e a importância de desenvolver com estes aprendizagens significativas. De acordo com Lino Moreira da Silva (1983) planificar deriva do latim, *planumfacare*, que significa tornar evidente, apresentar mais claro. A partir desta designação pode entender-se o ato de planificar como um processo que permite pensar a ação, no sentido de a organizar e agilizar no tempo e no espaço. Enquanto estagiária, é importante ter noção de que a planificação deve ser entendida como uma previsão do processo a seguir e que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e de, alguma forma, a avaliação, como sugere Miguel Zabalza (1994). Não obstante, este planeamento não deve ser encarado como um plano rigoroso, deverá

antes ter um carácter flexível, passível de ser alterado consoante o desenvolvimento da aula, sendo que “A planificação é assumida como um método e um instrumento de trabalho, sempre aberta a novas experiências e a qualquer tipo de inovação, pelo que é uma atividade flexível, interativa, aberta e incompleta ” (Braga *et al.*, 2004, p. 72).

Neste sentido, posso circunscrever as minhas planificações em dois subtipos de planificação – de médio prazo e de curto prazo. A primeira permitiu desenvolver uma unidade didática, de um modo mais geral, traçando o percurso para as quatro aulas lecionadas que tinham em comum um mesmo tema. Como sustenta Richard Arends (1995), uma unidade corresponde a um grupo de conteúdos e de competências associadas que são percebidas como um conjunto lógico, assim, o plano de unidade interliga um conjunto de conteúdos, objetivos e atividades que o professor tem em mente e os quais serão desenvolvidos ao longo de várias aulas. Por sua vez, as planificações de curto prazo são aquelas em que melhor se compreende o modo como o professor operacionaliza o processo de ensino e de aprendizagem, onde se encontram delineadas as estratégias e atividades a desenvolver com os alunos durante o tempo letivo. Uma das características mais importantes deste tipo de plano é a sua flexibilidade, dado que poderá surgir a qualquer momento a necessidade de o alterar. Por se tratar de um instrumento construído anteriormente à prática pedagógica, este não traduz todas as situações e imprevistos que poderão ocorrer durante uma aula.

De um modo geral, a planificação dos conteúdos a lecionar “pode ser contraproducente se os professores a tornarem rígida e não adaptarem a sua aula às necessidades dos alunos” (Shavelson & Stern, 1981, como citado em Damião, 1996, p.26). Desta forma, na abordagem construtivista a planificação passa pela criação de ambientes estimulantes que propiciem atividades que não são à partida previsíveis e atendam à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos (Braga *et al.*, 2004).

Em suma, tentei que a minha curta intervenção na disciplina de HGP se pautasse pela promoção de uma abordagem mais ativa, centrada no aluno e nos seus conhecimentos prévios, procurando implementar momentos de aprofundamento de saberes essenciais, recorrendo a instrumentos didáticos que ajudassem a dinamizar atividades de aprendizagem através da descoberta.

9.4.2. Reflexão das práticas

Os momentos de reflexão em torno de toda a minha intervenção na disciplina de História e Geografia de Portugal foram de extrema importância para que pudesse aprender e melhorar a minha prática. Uma vez que esta foi a primeira disciplina, ao nível do 2.º CEB, que lecionei, a reflexão na e sobre a ação permitiu-me aperfeiçoar as minhas qualidades educativas. Assim, durante este período destaco três momentos cruciais sobre os quais julgo ser pertinente refletir – a observação da professora orientadora cooperante; a planificação; e a intervenção pedagógica.

O primeiro momento, de observação das práticas da professora da disciplina de HGP, foi muito importante pois permitiu-me estabelecer um primeiro contacto com a turma e compreender por um lado quais as metodologias utilizadas pela docente e por outro lado, os conhecimentos e a motivação dos alunos na disciplina em causa. Neste sentido, apercebi-me que as aulas tinham como única referência o manual adotado pela escola, pelo que as aulas eram predominantemente do tipo expositivo mas que alternavam com a atividade dos alunos. Assim, as aulas baseavam-se na introdução do assunto a estudar, a análise conjunta do manual e, finalmente, a elaboração de uma síntese. Com a observação destas aulas percebi que este tipo de sequência funcionava na turma, pelo que os discentes sempre se mostraram interessados em ouvir os relatos da professora orientadora cooperante e realizar trabalhos no livro de fichas.

Na fase seguinte, a planificação das minhas aulas, optei por manter, de um modo geral, a sequência das aulas a que os alunos estavam habituados. Não obstante, decidi modificar alguns aspetos que considerei decisivos para o tipo de metodologia que queria implementar. Como sugere Henry Giroux (1997), os professores devem “Assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando” (*idem ibidem*, 1997, p. 161). Neste sentido, planifiquei as minhas aulas tendo em consideração os conselhos da professora orientadora cooperante e da professora supervisora, mas assumindo uma abordagem ligeiramente diferente, que tornava os alunos mais ativos no seu processo de aprendizagem. Refletindo sobre todo este processo julgo que a decisão de modificar e planejar as intervenções de acordo com a

minha visão foi a mais correta, uma vez que, mesmo nos momentos em que as aulas não correram tão bem quanto previsto, proporcionei à turma um ambiente de aprendizagem diferente e aprendi eu mesma a ser mais confiante nas minhas decisões, tornando-me mais ativa no meu próprio desenvolvimento (Leite, 2005, p. 374).

Ora, o momento de intervenção foi igualmente um momento de reflexão e de aprendizagem para o futuro. Deste período destaco a mudança de papel do professor na turma, passando a optar não somente pela exposição de conteúdos mas a constituir-me como dinamizadora de momentos de aprendizagem em que os alunos participam de modo mais ativo. As práticas pedagógicas que tentei colocar em prática passaram por formas narrativas mais atraentes e estimulantes para os alunos e pela utilização de uma variedade de recursos didáticos a que não estavam habituados. De acordo com Oliveira (1999), a motivação comporta fatores internos do sujeito, que vêm juntamente com os estímulos do meio ambiente, determinam a direção e a intensidade do comportamento. Deste modo, as tarefas apresentadas foram escolhidas com o propósito de proporcionar o envolvimento dos alunos. A título de exemplo, destaco a leitura e audição de poemas e canções significativas do contexto histórico em estudo – como o hino da mocidade portuguesa – seguida de diálogos com questões orais; análise de textos retirados do livro da 2.^a Classe (do período em estudo) referentes à revolução nacional de 1926, à figura do chefe de estado e ainda aos valores perpetuados pelo regime salazarista; estudo de caricaturas, notícias e outros recursos censurados pela comissão de censura e alguns artigos de jornais da época como o Diário de Lisboa e O Século; analisaram-se também fontes documentais, com a leitura de excertos de discursos de Humberto Delgado e António de Oliveira Salazar; foram trabalhados em pequenos grupos os cartazes respeitantes às Lições de Salazar e ainda alguns cartazes de propaganda; a conclusão das aulas era feita com o preenchimento de um esquema síntese sobre os conteúdos abordados ao longo do tempo letivo. A realização deste esquema foi uma tarefa motivadora e de grande envolvimento dos alunos, capaz de promover aprendizagens significativas. A utilização de jogos e crucigramas na sala de aula não só tem um caráter lúdico como também ajuda a promover uma maior concentração da turma, uma vez que os jogos

desempenham um lugar fundamental no desenvolvimento intelectual e cognitivo das crianças (Moreira & Oliveira, 2004).

Achei, igualmente, importante relacionar os conteúdos lecionados com a história local/ regional atribuindo, assim, maior significado e contexto ao que estava a ser estudado, nomeadamente através do visionamento de uma reportagem fotográfica relativa ao movimento estudantil universitário que ocorrera na Universidade de Coimbra, local amplamente conhecido da região.

Outra estratégia foi o trabalho em pequenos grupos, nunca mais de três elementos e o debate entre grupos. Estes momentos contribuíram para importantes trocas de ideias entre alunos, ao mesmo tempo que se constituiu como uma forma de sistematizar os conhecimentos das aulas anteriores e de apropriação, de modo mais significativo, dos conteúdos em estudo. A turma foi muito recetiva a este tipo de metodologia e revelou-se sempre muito disponível para participar ao longo de todas as aulas.

Após uma postura reflexiva sobre todo o percurso na disciplina de História e Geografia de Portugal, julgo que as minhas práticas pedagógicas foram melhorando, penso que consegui promover um envolvimento considerável dos alunos na sala de aula, dando-lhes um papel mais ativo. Para tal, tentei sempre promover o debate de ideias, nos diálogos com os alunos, antes de confirmar que a resposta dada era a correta optei permanentemente por criar condições para momentos de discussão e partilha de opiniões, ouvindo assim, os pontos de vista de todos os alunos. Para atingir estes objetivos contribuíram os momentos de reflexão conjunta com a professora orientadora cooperante, com a minha colega de estágio e com a professora supervisora. É importante que um professor reflita e avalie o seu trabalho para poder melhorar as suas práticas. O processo de reflexão auxilia o docente a determinar as ações futuras e a compreender os problemas para solucioná-los. Como destaca Christopher Day (2001) um ensino de qualidade exige que os professores analisem e revejam regularmente a forma como aplicam princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no “que” e no “como” ensinar, mas também no “porquê”.

PARTE IV
Reflexão sobre a Iniciação à Prática
Profissional em 1.º e 2.º Ciclo do Ensino
Básico

De acordo com Jesus (2002), o período de estágio pedagógico é fundamental na carreira de qualquer professor, uma vez que esta é a fase inicial da prática profissional, estando os professores estagiários mais sensibilizados e recetivos às aprendizagens profissionais que a prática pedagógica proporciona. Neste sentido, e em jeito de retrospectiva em torno de todo o Mestrado e estágios realizados no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico, considero que foi nos contextos práticos do meu percurso formativo que melhor consegui desenvolver competências no agir e para o agir (Leite, 2005).

Em ambos os ciclos de ensino, a minha prática educativa iniciou-se sempre através da observação das turmas em que me inseri, possibilitando-me compreender e refletir não só sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos professores orientadores cooperantes, mas também sobre os alunos junto dos quais viria mais tarde a intervir. Após este primeiro contacto com os diferentes contextos de intervenção, apercebi-me do importante trabalho que tinha pela frente, no sentido em que não poderia, nem queria, descurar a minha responsabilidade no processo de ensino e de aprendizagem daqueles alunos, preocupando-me em estar apta a auxiliar sempre que necessário cada aluno. Não obstante, foi no decorrer de todo o período de estágio, principalmente no que concerne ao meu processo reflexivo, que fui encontrando resposta às minhas dúvidas e preocupações.

Os momentos de reflexão foram constantes e partilhados. Num primeiro momento, com as colegas com quem partilhei as turmas de estágio, com quem sempre trabalhei de forma bastante próxima e cooperativa, trocando ideias, estratégias e conhecimentos; mais tarde, com os professores orientadores cooperantes, com quem discutia as planificações e estratégias para futuras aulas, bem como, com quem refletia as minhas práticas, o que tinha corrido bem e o que tinha corrido menos bem, o quê e como poderia melhorar, no final de cada dia de trabalho. Estes momentos de reflexão foram ainda realizados de forma partilhada com os professores supervisores, tanto nas aulas de Seminário na ESEC, como nas aulas em que fui observada. Assim, considero que o meu processo reflexivo se revelou essencial e indispensável contributo de enriquecimento pessoal e profissional, uma vez que o pleno exercício da profissão docente pressupõe a possibilidade e a capacidade de o professor refletir sobre a função que desempenha, questionar-se e

questionar a eficácia e o sentido da sua ação para aprofundar os processos e os resultados de aprendizagem, a construção de seres humanos mais felizes e éticos, os constrangimentos e os pontos fortes das intervenções educativas, a diversidade e os contextos da ação, reorientando-a, através da tomada, fundamentada, de decisões (Roldão, 1999).

Por conseguinte, e refletindo sobre todo o meu trajeto ao longo do período de estágio, encontro algumas dificuldades com as quais fui aprendendo a lidar e superar. A principal foi, sem qualquer dúvida, o comportamento da turma de 1.º CEB e a consequente gestão da sala de aula. A gestão dos comportamentos inadequados dos alunos tornou-se, talvez, na maior preocupação e dificuldade durante o estágio em 1.º ciclo, pois acabavam por colocar em causa todo o trabalho desenvolvido ao mesmo tempo que dificultavam e comprometiam a aprendizagem dos alunos mais recatados. Como refere Richard Arends (1995), a gestão da sala de aula constitui uma condição necessária para a aprendizagem cognitiva; e se o professor não consegue resolver os problemas nesta esfera, podemos pôr de lado o resto do ensino. Segundo o mesmo autor, a não ser que os assuntos relacionados com a gestão da sala de aula, o que contempla o comportamento da turma, sejam devidamente resolvidos, o professor acaba por desperdiçar o seu melhor ensino. Desta forma, julgo que foi essencial dedicar algumas aulas a solucionar esta questão, junto dos alunos, envolvendo-os, com sucesso, neste processo. Assim, comprometer e envolver os alunos não só na sua aprendizagem, mas também em todo o processo de gestão dos seus comportamentos, nomeadamente, na criação de regras e regulação das suas atitudes, foi provavelmente o ensinamento mais significativo que retirei de todo este período de estágio.

No que concerne ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, a principal dificuldade encontrada foi talvez o pouco tempo disponível para criar uma relação mais afetiva com os alunos. Considerando o regime de pluridocência pelo qual se rege este ciclo de ensino e ainda o facto de ter trabalhado com quatro turmas distintas (uma para cada domínio do 2.º CEB), compreende-se que a relação que mantive com cada turma não fosse tão forte como a que sucedeu com o 1.º CEB. Este fator acaba por ter influência na forma como as aulas se desenvolvem, pelo que a postura dos alunos tende a ser de maior distanciamento e de menor envolvimento durante as aulas. Não

obstante, fui capaz de estabelecer uma boa relação com cada uma das turmas, ultrapassando este obstáculo através da implementação de atividades e tarefas que motivassem os alunos e os implicassem mais no trabalho colaborativo que pretendia.

Penso que será ainda pertinente acrescentar que o meu itinerário de formação se revelou como uma grande aprendizagem, tanto a nível profissional e académico, como também a nível pessoal, na medida em que contribuiu para o meu autoconhecimento e para a construção do meu eu enquanto futura profissional. Neste sentido, revejo-me nas fases do desenvolvimento profissional dos professores estagiários, sugeridas por Fuller e Brown (1975, como citado em Abrantes, 2005). Estes autores referem que, apesar de cada estagiário se constituir como um ser único, percorrendo um caminho próprio, é possível encontrar algumas regularidades no seu percurso. Assim, os autores supracitados destacam quatro fases do desenvolvimento profissional dos estagiários: (i) os estagiários tendem a identificar-se com os alunos, sendo as suas preocupações como professores ainda bastante vagas; (ii) fase de sobrevivência, em que manifestam desejo de adequação ao papel de professor, controlando a disciplina e aprofundando o conhecimento do conteúdo; (iii) o estagiário evidencia uma preocupação com o seu desempenho e explicitam-se limitações e frustrações sobre as situações de ensino; (iv) emergem as preocupações com os alunos, com as suas necessidades sociais, académicas e emocionais. Centram-se também na capacidade de se relacionarem com os alunos como indivíduos.

Refletindo sobre o todo o meu período de estágio, em ambos os ciclos de ensino, creio que a primeira fase descrita acima, embora presente, tenha tido uma duração relativamente curta, talvez somente durante a primeira semana de observação. Por sua vez, a segunda etapa manteve-se presente durante algum tempo, especialmente no início da minha prática educativa, sendo evidente a minha preocupação em tentar controlar a turma e manter uma boa gestão da sala de aula, bem como a preocupação, constante, em não cometer erros no que diz respeito aos conteúdos lecionados. Mais tarde, a preocupação com o meu desempenho, assim como a explicitação das limitações e frustrações da prática foi sendo cada vez mais notória à medida que decorria o estágio. Para ajudar a compreender esta etapa, considero que todos os momentos de reflexão, com as minhas colegas de estágio,

com os professores orientadores cooperantes e com os professores supervisores, foram fundamentais, pois permitiram-me ultrapassar os obstáculos com que me deparei, ao mesmo tempo que me possibilitaram evoluir enquanto profissional. Finalmente, a quarta e última fase apontada por Fuller e Brown (como citado em Abrantes, 2005) foi, de facto, a última fase pela qual passei durante o meu percurso. Com o decorrer do estágio e com as aprendizagens que fui fazendo ao longo desse período, a minha preocupação em atender às necessidades das turmas foi sendo cada vez maior. Não quer isto dizer que a lecionação dos conteúdos foi relegada para segundo plano, pelo contrário, os conteúdos previstos a explorar foram sendo articulados e integrados naquelas que eram as necessidades mais evidentes dos alunos.

Em suma, posso concluir que no decorrer do meu trajeto enquanto professora estagiária, quer no 1.º como no 2.º Ciclo do Ensino Básico, fui gradualmente alterando o meu foco de preocupações, deixando de me centrar exclusivamente nos conteúdos a lecionar e passando a atender também às reais necessidades dos alunos. Considerando o estágio um período de aprendizagem privilegiado, creio ser possível afirmar que fui capaz de adquirir e construir o conhecimento profissional de um professor, estando contudo consciente de que tenho ainda um longo caminho que anseio percorrer.

Referências Bibliográficas

Abrantes, M. (2005). *O desenvolvimento da reflexividade no contexto do discurso supervisivo*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de doutoramento).

Afonso, A. (1991). Notas para o estudo sociológico da (in)disciplina escolar na formação dos professores. *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 4, pp. 119-128.

Almeida, P., Pedroso, M., Alves, S. & Costa, M. (2013). *Desafios – Matemática 5*. Lisboa: Santillana.

Alves, L. (2009). A função social da história. *E-fabulações: Revista eletrónica de literatura infantil*, n.º 5, pp. 18-22.

Amado, J., & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola: Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.

Amor, E. (1993). *Didática do português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Anfílio, G. (2002). Educação de jovens e adultos versus violência. In A. Estrela e J. Ferreira (org.) *Indisciplina e Violência na Escola*. XI Colóquio da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 293-297.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill Education.

Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita. Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação. Lisboa

Barca, I., & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 14, pp. 239 – 261.

Barroso, J. (2002). Disciplinas e violências na escola. In A. Estrela e J. Ferreira (org.) *Indisciplina e Violência na Escola*. XI Colóquio da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 125-131.

Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. 5.ª Edição. Lisboa: Gradiva.

Braga, F., Vilas-Boas, F., Alves, M., & Freitas, M. (2004). *Planificação: Novos papéis, novos modelos: Dos projetos de planificação à planificação em projeto*. Porto: Edições ASA.

Brito, A. (2002). *Os demónios e a educação: ninguém nasce violento* In A. Estrela e J. Ferreira (org.) *Indisciplina e Violência na Escola*. XI Colóquio da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 312-319.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Cadima, A. (1996). Diferenciação: no caminho de uma escola para todos. *Revista Noesis*, n.º 40, pp. 48-51.

Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico – Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Campos, B. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cardoso, M. (2012). Brincando às/ com as conjunções. *Exedra*, pp. 48 – 56.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para autoaprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.

Coménio, J. A. (1976). *Didática Magna: Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante.

Damião, M. H. (1996). *Pré, inter e pós acção: Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora

Educação, M. d. (1991). *Programa de Ciências da Natureza: Plano de Organização do Ensino Aprendizagem – 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direção geral dos Ensinos Básico e Secundário.

Educação, M. d. (1991). *Programa de História e Geografia de Portugal. 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral do Ensino Básico.

Educação, M. d. (2001). *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.

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

Estrela, M. (1991). Investigação sobre a Disciplina/indisciplina na Aula e Formação de Professores. *Inovação*, n.º 1 (4).

Estrela, M. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. & Amado, J. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola: uma perspetiva pedagógica. *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 1 (1, 2 e 3), pp. 249-272.

Ferraz, M., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L. & Neves, N. (1994). *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: I.I.E

Fonseca, A. (1992). Comportamentos antissociais no ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 26, pp. 279 - 300.

Fonseca, A. (2000). Comportamentos antissociais: Uma introdução. *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 1 (1, 2, 3), pp. 9-36.

Fonseca, S. (2003). *Didática e prática de ensino de História*. Campinas, SP: Papirus.

Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Biblioteca do Educador. Lisboa: Livros Horizonte

Formosinho, M. & Simões, M. (2001). O bullying na escola: Prevalência, contextos e efeitos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 35 (2), pp. 65-82

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Hewett, F. & Taylor, F. (1980). *The emotionally disturbed child in the classroom: The orchestration of success*. Boston: Allyn and Bacon.

Jesus, S. (2002). Indisciplina e formação de professores. In A. Estrela e J. Ferreira (org.) *Indisciplina e Violência na Escola*. XI Colóquio da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 166-175.

Kazdin, A. & Buela-Casal, G. (2001). *Conduta anti-social: Avaliação, tratamento e prevenção na infância e adolescência*. Mcgraw Hill Education.

Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. Vol 2: The psychology of moral development: Moral stages, their nature and validation*. San Francisco: Harper & Row.

Leenhardt, P. (1974). *A criança e a Expressão Dramática*. Técnicas de Educação. Lisboa: Editorial Estampa.

Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Revista Educação*, n.º 3 (57), pp. 371-389.

Lencastre, L. (2003). *Leitura - A compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lopes, J. (1998). Indisciplina, problemas de comportamento e problemas de aprendizagem no ensino básico. *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 11 (2), pp. 57 – 88.

Lopes, J. (2002). Violência escolar, indisciplina e gestão da sala de aula. In A. Estrela e J. Ferreira (org.) *Indisciplina e Violência na Escola*. XI Colóquio da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: Universidade de Lisboa. pp. 261-269.

Lourenço, O. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento Moral: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina

Ma, L. (1999). *Saber e Ensinar Matemática Elementar*. London: Lawrence Erlbowm Associates.

Macedo, E. (2004). Porque uma educação outra é possível: contributos para uma praxis transformadora. Porto: Livpsic Editora.

Magalhães, O. (1989). Indisciplina e Escola. *Aprender: Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, n.º 9, p.. 39 – 43.

Mamede, M. & Zimmermann, E. (2005). Letramento científico e CTS na formação de professores para o ensino de ciências. *Enseñanza de las ciencias*, pp. 1-4. N.º extra, IV congreso.

Marques, E. (2009). Aprender a aprender: um percurso de construção dos saberes nas aulas de História e Geografia de Portugal. *Revista Escola Moderna*, n.º 33, pp. 41 – 50.

Martins, I. & Veiga, M. (1999). *Uma análise do currículo da escolaridade na perspetiva da educação em ciências*. Lisboa: ME - Instituto de Inovação Educacional.

Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental - Formação de Professores*. Lisboa: Tipografia Jerónimus, Lda.

Matos, M., Simões, C., Gaspar, T. & Negreiros, J. (2009). *Violência, bullying e delinquência*. Vialonga: Coisas de Ler.

Matos, J. M. & Gordo, F. (1993). Visualização Espacial: algumas atividades. *Educação e Matemática*. 26, 13-17.

Medina, T. (2001). Indisciplina e violência em meio escolar. *A Página da Educação*, ano 10 (101), p. 6.

Membriela, P. (2002). Investigación-acción en el desarrollo de proyectos curriculares innovadores de ciências. *Enseñanza de las Ciéncias*, 20 (3), pp. 443-450.

Moreira, J. (2001). Ensinar História, hoje. *Revista da Faculdade de Letras – História*, Vol. 2 pp. 33 – 39. Porto.

Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

Nascimento, M. (2007). *Pensamento e práticas disciplinares de professores*. Lisboa: Educa.

NCTM. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Tradução de A. Leitão, F. Nunes, L. Canguero, M. J. Lagarto, O. Sousa, S. F. Monteiro. Lisboa: APM.

Oliveira, J. (1999). *Psicologia da educação: Escola, aluno - aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.

Pacheco, J. (1990). *Planificação didática: uma abordagem prática*. Braga: Instituto de Educação.

Pais, J. M. (1999). *Consciência Histórica e Identidade - Os Jovens Portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora.

Palhares, P. (2004). *Elementos de Matemática para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

Parker, T., & Baldrige, S. (2008). *Elementary Geometry for Teachers*. Okemos: Sefton-Ash Publishing.

Pereira, S. (2010). *Desenvolver competências em língua: percursos didáticos*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 145 – 174.

Pereira, M. (1992). *Didática das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Ponte, J. P. (2005). Gestão Curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34) Lisboa: APM.

Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., et al. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Porto: Edições ASA.

Rebelo, J. (2000). Disposições legais relativas ao comportamento inadaptado em escolas portuguesas: apresentação com comentários. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 34 (1, 2 e 3), pp. 615-625.

Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Reis, S. (s.d.). *Fundamentos e Didática da História*. Bahia: FTC - EaD.

Renca, A. (2008). *A indisciplina na Sala de Aula: Perceções de Alunos e Professores*. Tese de Mestrado. Departamento de Ciências da Educação da

Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1045/1/2009001357.pdf> (Consultado em Fevereiro, 2014).

Rodriguez, N. (2004). *Bullying: Guerra na escola*. Lisboa: Sinais de Fogo.

Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Rutherford, R. & Lopes, J. (1993). *Problemas de comportamento na sala de aula: identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.

Rutter, M. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Ryngaert, J. (1981). *O jogo dramático no meio escolar*. Teatro Transformação. Coimbra: Centelha.

Santos, L. (2007). *Dilemas e desafios da avaliação reguladora*. Disponível em www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/2007.pdf. (Consultado em Abril de 2015).

Santos, B. (2002). Gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina: a importância da formação inicial. In A. Estrela e J. Ferreira (org.) *Indisciplina e Violência na Escola*. XI Colóquio da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: Universidade de Lisboa. pp. 159-165.

Scarinci, A. L. & Pacca, J. L. (2006). As Competências do Professor e o Construtivismo na Sala de aula. *Universidade de São Paulo, Instituto de Física*.

Schmidt, M., & Cainelli, M. (2004). *Ensinar História*. São Paulo: Editora Scipione.

Serrate, R. (2009). *Lidar com o bullying na escola*. Sintra: K Editora.

Serrazina, M. (1990). Os materiais e o ensino da matemática. *Educação e Matemática*, n.º 13, pp. 1 – 31.

Silva, L. M. (1983). *Planificação e metodologia: O sucesso escolar em debate*. Porto: Porto Editora.

Silvano, P. & Rodrigues, S. (2010). *A pedagogia dos discursos no ensino da gramática: uma proposta de articulação*. Porto: Fundamentação da Universidade do Porto.

Simões, T., Formosinho, S. & Fonseca, M. (2000). Efeitos do contexto escolar em crianças e adolescentes: Insucesso e comportamentos anti-sociais. *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 1 (1, 2 e 3), pp. 405 – 436.

Shulman, L. S. (1986). Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, Vol. 15, N. 2, p. 4-14.

Slade, P. (1978). *O jogo dramático infantil*. Novas Buscas em Educação. São Paulo: Summus.

Solbes, J. & Vilches, A. (1992). El modelo constructivista y las relaciones ciencia-tecnología-sociedad (CTS). *Enseñanza de las Ciencias*, 10 (2), pp. 181-186.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Stein, M., Engle, R., Smith, M., & Hughes, E. (2008). Orchestrating productive mathematical discussions: Five practices for helping teachers move beyond show and tell. *Mathematical Thinking and Learning*, n.º 10 (4), pp. 313-340.

Stein, M. H., & Smith, M.S. (2009). Tarefas matemáticas como quadro de reflexão: da investigação à prática. *Educação e Matemática*. 105, 22-28.

Thomas, A., Chess, S., & Birch, H. (1970). *The origin of personality*. Scientific American 223, 102 – 109.

Vale, D., & Costa, E. (1994). *A violência nos jovens contextualizada nas escolas*. Inovação, Vol. 7, nº 3, pp. 255, 288.

Vale, I. (2000). *Didáctica da Matemática e Formação Inicial de Professores num Contexto de Resolução de Problemas e de Materiais Manipuláveis*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Viana, F., & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.

Vygotsky, L. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Xavier, E. (2010). O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador. *Revista Antíteses*, n.º 6 (3), pp. 1097-1112.

Xavier, L. (2013). Ensinar e Aprender Gramática: Algumas Abordagens Possíveis. *Exedra*, pp. 138-148.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

APÊNDICE I

Questionário



Questionário aos alunos da turma

Este inquérito destina-se à realização de um trabalho de investigação.

Agradecemos desde já a tua colaboração.

Responde a cada pergunta pintando a bola que te diz respeito.

Bloco I

1. Ano de escolaridade ① ② ③ ④

2. És menina ou menino?



1



2

3. Que idade tens? ⑥ ⑦ ⑧ ⑨

Bloco II

Assinala com uma cruz o que achas que acontece na turma:

	Nunca acontece	Às vezes acontece	Acontece muitas vezes
4. Quando algum colega está a expor um assunto à turma vejo que há outros que o interrompem para dar a sua opinião.			
5. Há meninos/as na turma que fazem caretas quando não gostam de ouvir opiniões diferentes das suas.			
6. Na turma há meninos/as que andam em pé na sala sem terem pedido autorização à professora.			

Bloco III

Assinala com uma cruz o que achas que acontece na turma:

	Nunca acontece	Às vezes acontece	Acontece muitas vezes
7. Há meninos/as na turma que empurram os outros.			
8. Há meninos/as na turma que chamam nomes feios aos colegas.			

9.Há meninos/as na turma que ameaçam os outros colegas.			
10.Há meninos/as na turma que fazem troça dos outros colegas.			
11.Há meninos/as na turma que não querem outros colegas junto deles.			
12.Há meninos/as na turma que pregam partidas aos outros.			
13.Há meninos/as na turma que mentem aos outros para os magoar.			

Bloco IV

Assinala com uma cruz o que achas que acontece na turma:

	Nunca acontece	Às vezes acontece	Acontece muitas vezes
14.Há meninos/as que não fazem os trabalhos que a professora manda.			
15.Há meninos/as que não trabalham quando realizam trabalhos em grupo.			
16.Quando a professora está a explicar vejo que há outros meninos/as que a interrompem sem razão.			
17.Há meninos/as que não fazem o que a professora lhes manda.			
18.Há meninos/as que não colaboram na arrumação e limpeza da sala.			

Bloco V

Pinta **apenas uma bola** à frente da afirmação com que mais concordas.

As regras são:

19.Um conjunto de comportamentos que temos de ter na escola porque senão somos castigados.



20. Um conjunto de comportamentos que temos de ter na escola porque as professoras gostam.



21. Um conjunto de comportamentos que são importantes para aprendermos melhor.



22. Um conjunto de comportamentos que são importantes para vivermos melhor com os outros.



Imagina que:

A aula de hoje é sobre os seres vivos. A Joana lembrou-se de dizer que “adora o gato que tem lá em casa”, mas o Manuel está a explicar à turma o que são seres vivos.

Pinta **apenas uma bola** à frente da afirmação com que mais concordas.

Eu acho que:

23. A Joana como não pode falar para a turma quando queria, explica baixinho ao colega do lado sem a professora ouvir e ver, que “adora o gato”, enquanto o João explica à turma o que são seres vivos.



24. A Joana ficou “chateada” por não poder falar quando queria. Se a professora estiver a ver e a ouvir as maldades da Joana, ela não pode fazê-las, mas se a professora não estiver a ver e a ouvir, a Joana já pode fazer as maldades.



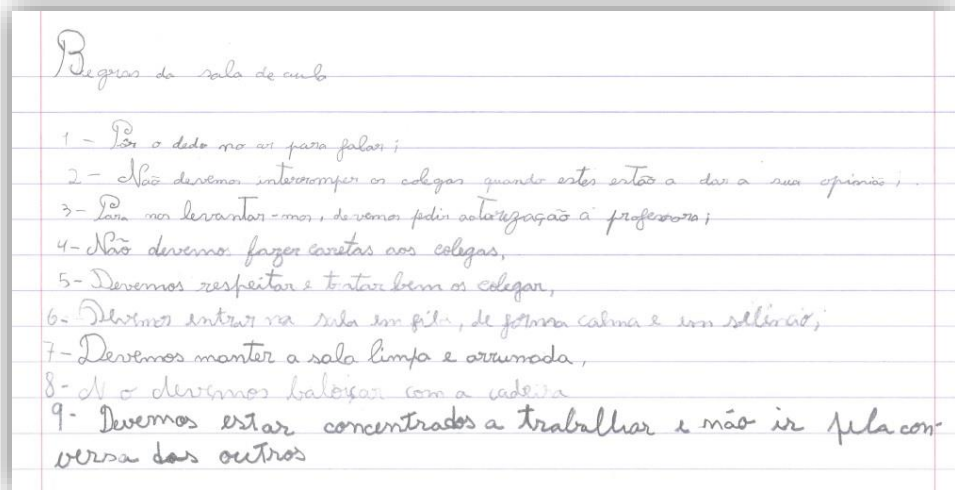
25. A Joana ficou “chateada” por não poder falar quando queria, mas não faz maldades, mesmo quando a professora não está a ver ou a ouvir, porque essas maldades não se fazem aos outros.



Muito obrigada pela tua colaboração!

APÊNDICE II

Regras elaboradas pelos alunos



APÊNCIDE III

Lista de Regras da Sala de Aula



APÊNDICE IV

Mapa do Comportamento

Mapa do Comportamento

● Portei-me muito bom
● Portei-me bem
● Portei-me razoável
● Portei-me mal

<i>Nome da Aluna</i> Nomes	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Ana Beatriz					
Ana Catarina					
Anaísa					
Beatriz Ahmad					
Beatriz Yavocia					
Duarte					
Filipa					
gabriel					
gonçalo					
João					
Jose					
Luísa					
Margarida					
Damião					
Margarida					
Dantas					
Maria Inês					
Maria					
Mariana					
Matheus					
Matilde					
Portia					