



**Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de Portalegre**

A Articulação entre o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico: dificuldades, possíveis soluções

Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Sónia Cristina de Sena Carita Macedo

Orientador: Professor Doutor Bruno Dionísio
Coorientador: Professor Hermenegildo Correia

Portalegre, Fevereiro 2014

Das intenções às práticas educativas...

O dizer não é apenas a expressão do pensamento, mas também a sua realização. Do mesmo modo, o caminhar não é apenas a expressão do desejo de alcançar uma meta, mas também a sua realização.

Benjamin, citado em Leite e Kramer, 1999: 73

AGRADECIMENTOS

É com grande orgulho que chego ao final de mais uma longa jornada. É esta tomada de consciência que além de me permitir perceber o término desta jornada, faz-me lembrar com carinho todos aqueles que de uma forma ou de outra, foram influências positivas e fizeram parte deste percurso.

«Palavras leva-as o vento», já diz o ditado, mas é este o recurso que disponho para deixar o meu mais profundo agradecimento e reconhecimento a todos aqueles que me acompanharam durante o mestrado.

Agradeço em primeiro lugar à minha família, são o meu pilar, a minha zona de conforto e os meus principais motivadores. Foram eles que me proporcionaram esta oportunidade, acreditaram em mim e encorajaram-me de forma incansável. De ressaltar a minha mãe e o meu pai, aqui fica o meu sincero obrigada!

Aos meus orientadores, Professor Doutor Bruno Dionísio e Professor Hermenegildo Correia pela paciência que tiveram, pelo apoio, disponibilidade e orientação ao longo da construção deste relatório. Sem eles não teria conseguido tanto quanto consegui.

Às minhas colegas, principalmente à Carla, Filipa e Naíde, por todo o apoio, troca de experiências, emoções e alegres convivências que me encheram o coração e me ajudaram nesta caminhada.

A todos os docentes da Escola Superior de Educação de Portalegre, com quem tive oportunidade de aprender tudo o que sei, que me aturaram, apoiaram e deram de si, mais do que aquilo que lhes era exigido. Muito obrigada, ajudaram-me a ser a profissional que me tornei.

Aos meus amigos, uns mais distantes outros mais perto, sempre me deram carinho e força para terminar, com sucesso, esta etapa. Em especial Rita Augusto pela troca de frustrações, emoções, experiências e confidências que foram uma ajuda preciosa.

Obrigada a todos os que, verdadeiramente me ajudaram a conquistar mais uma meta da minha vida.

RESUMO

A articulação entre ciclos, desde os últimos anos, ganhou destaque nas discussões e investigações, por exemplo, entre professores e sociólogos. Com este relatório pretendo investigar e refletir sobre as ações do Ministério da Educação e Ciência, das escolas, dos professores e do contexto familiar na articulação entre o 1.º Ciclo do Ensino Básico e o 2.º Ciclo do Ensino Básico. A articulação deve apresentar uma sequencialidade e uma continuidade curricular entre cada ciclo, ou seja, cada ciclo e cada ano tem a função de completar, aprofundar, integrar e dar continuidade ao ciclo e ao ano anterior.

Para desenvolver este relatório recorri à linha metodológica investigação-ação, apoiando-me numa consulta bibliográfica rigorosa e criteriosamente selecionada, bem como na recolha de informação e de resultados através da observação, de diálogos exploratórios com docentes cooperantes e através da implementação de atividades, estratégias e metodologias ao longo da prática de ensino supervisionada.

Os resultados obtidos mostram que a articulação não deverá limitar-se apenas às atividades sociais impulsionadas pelas escolas e agrupamentos, é imprescindível que haja um verdadeiro trabalho de equipa entre professores de diferentes anos e ciclos, têm que existir dinâmicas organizacionais entre escolas e um trabalho de equipa entre professores e famílias.

Palavras-chave: 1.º Ciclo Ensino Básico, 2.º Ciclo Ensino Básico, Articulação, Continuidade, Sucesso Educativo.

ABSTRACT

In the last few years, the articulation between cycles gained prominence in discussions and research, for example, among teachers and sociologists. With this report I intend to investigate and reflect on the actions of the Ministry of Education and Science, the schools, the teachers and the family context in the articulation between the Primary Cycle of Basic Education and Second Cycle of Basic Education. The articulation should present a sequentiality and a curriculum continuity between each cycle, in other words, each cycle and year has the function to complete, to deepen, to integrate and to give continuity to the previous cycle and to the previous year.

To develop this report I resorted to a methodological approach action-research, supported by a rigorous and carefully selected bibliographic, as well as collecting information and results through observation and exploratory conversations with cooperating teachers, and the implementation of activities, strategies and methodologies along of supervised teaching practice .

The results show that the articulation should not be limited to social activities boosted by schools and groupings, it is essential to have a true teamwork between teachers of different years and cycles, there has to be an organizational dynamics between schools and teamwork between teachers and families.

Keywords: Primary Cycle of Basic Education, Second Cycle of Basic Education
Articulation, Continuity, Educational success

SIGLAS E ABREVIATURAS

Siglas:

AEC – Atividades Enriquecimento Curricular;
ANQ – Agência Nacional de Qualificação;
ASE – Ação Social Escolar;
CEB – Ciclo Ensino Básico;
CNO – Centro Novas Oportunidades;
DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência;
ESE – Escola Superior de Educação;
GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família;
GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação;
ME – Ministério da Educação;
MEC – Ministério da Educação e Ciência;
NEE – Necessidades Educativas Especiais;
PES – Prática de Ensino Supervisionada;
PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação;
TDAH – Transtorno Défice de Atenção com Hiperatividade;
TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Abreviaturas:

s.d. sem data;
s.p. sem página

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	12
PARTE I – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	14
1. Formulação e Justificação da Questão-Problema.....	15
2. Enquadramento Teórico	19
2.1 Articulação: Pressupostos Teóricos e Normativos Legais	19
2.2 Currículo Nacional do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do 2.º Ciclo do Ensino Básico: semelhanças e diferenças	22
2.3 O Professor – Papel, Relações e Efeitos	26
2.4 Metodologias Transmissivas e Participativas: características.....	33
3. Operacionalização da Articulação Curricular entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico	36
PARTE II – EXPERIÊNCIAS ENSINO-ARENDIZAGEM	44
1. O contexto escolar	45
1.1 Caracterização do Contexto Escolar	45
1.2 Integração no Contexto Escolar	51
1.3 Planificar e Atuar no Contexto Escolar	54
1.3.1 Reflexões - Planificações da Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico	56
1.3.2.1 Reflexão - Planificação Português do 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	61
1.3.2.2 Reflexão - Planificação Matemática do 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	62
1.3.2.3 Reflexão - Planificação Ciências da Natureza do 2.º Ciclo do Ensino Básico...65	
1.3.2.4 Reflexão - Planificação História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico	66
CONCLUSÃO.....	70
BIBLIOGRAFIA	73
ANEXOS	78
Anexo I: Alunos matriculados e reprovados/desistências no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (2004/2005)	79
Anexo II: Alunos matriculados e reprovados/desistências no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (2005/2006)	80
Anexo III: Alunos matriculados e reprovados/desistências no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (2010/2011)	81
Anexo IV: Alunos matriculados e reprovados/desistências no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (2011/2012)	82
Anexo V: Planificação de Matemática do 1.º Ciclo do Ensino básico.....	83
Anexo VI : Planificação de Estudo do Meio do 1.º ciclo do ensino básico	103

Anexo VII- Planificação de Português do 2.º Ciclo do Ensino básico.....	110
Anexo VII – A: Lengalenga da velha.....	116
Anexo VII-B: Ficha de português	119
Anexo VII-C: Guião de leitura.....	121
Anexo VII-D: Guião de leitura.....	124
Anexo VIII: Planificação de Matemática do 2.º Ciclo do Ensino básico.....	125
Anexo IX: Planificação de Ciências da Natureza do 2.º Ciclo do Ensino básico	143
Anexo IX – A: Páginas do manual escolar	153
Anexo X: Planificação de História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino básico..	154
Anexo X – A: Peças puzzle.....	161
Anexo X – B: História D. Afonso Henriques.....	167

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Estrutura Curricular – 2.º Ciclo do Ensino Básico	47
---	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Fotografia do material manipulável aula de matemática 2.º CEB	64
Figura 2: Fotografia do puzzle da aula de história e geografia de Portugal 2.º CEB	68
Figura 3: Fotografia do friso cronológico utilizado na aula de história e geografia de Portugal 2.º CEB	68

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Alunos matriculados, reprovados/desistências no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (ensino regular) no ano letivo 2004/2005.....	79
Tabela 2: Alunos matriculados, reprovados/desistências no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (ensino regular) no ano letivo 2005/2006.....	80
Tabela 3: Alunos matriculados, reprovados/desistências no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (ensino regular) no ano letivo 2010/2011.....	81
Tabela 4: Alunos matriculados, reprovados/desistências no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (ensino regular) no ano letivo 2011/2012.....	82

INTRODUÇÃO

O presente relatório final de Prática de Ensino Supervisionada (PES) tem como objeto de estudo a articulação entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente as continuidades e hiatos que existem atualmente. A escola e a educação têm sofrido transformações ao longo dos anos, se antigamente educação se resumia à relação professor – aluno, sendo o professor o único detentor do conhecimento, hoje o papel do professor é muito mais amplo e a escola para dar resposta às necessidades da atual sociedade balança sobre três eixos: escola, alunos e comunidade (sociedade). Esta relação promove o desenvolvimento de competências humanas, sociais, profissionais e pedagógicas. É neste sentido que, a relação entre todos os intervenientes relacionados com o percurso escolar dos alunos, deve ser encarada de forma positiva, assente em parcerias, geradoras de mudanças e de novas dinâmicas que visem a promoção de articulação, de uma transição social e académica positiva.

É neste sentido que surgem os objetivos deste trabalho. Os objetivos basilares são procurar compreender os fatores que condicionam e os fatores que promovem a articulação, são responder à questão-problema colocada e procurar encontrar a melhor maneira de, enquanto docente, melhorar a qualidade educativa através de uma articulação natural e positiva entre os vários ciclos de ensino. Mediante os resultados obtidos a nível de investigação e a nível de aplicação de conhecimentos e de estratégias ao longo da PES, são retiradas conclusões que poderão ser uma resposta possível à questão – problema colocada.

Este trabalho organiza-se em duas partes principais:

- A primeira parte é composta pela formulação da problemática, as razões académicas e políticas que me levaram a querer aprofundar este tema. Para o fundamentar recorrerei aos normativos legais, às estatísticas relativamente ao (in)sucesso escolar dos alunos em vários anos letivos, antes e depois dos novos programas e antes e depois da aplicação de exames no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Haverá ainda uma abordagem teórica sobre os pontos que considero fulcrais na aplicação da articulação, e por último será apresentado um capítulo com os resultados obtidos da investigação e, em parte, com uma resposta possível à questão problema.
- A segunda parte remete para a Prática de Ensino Supervisionada, onde haverá uma contextualização do ambiente escolar da prática, bem como uma reflexão acerca da minha integração enquanto professora estagiária e por fim serão feitas reflexões sobre atividades que desenvolvi ao longo da PES. As atividades planeadas terão em conta a questão-problema e

poderão dar resposta a alguns dos subproblemas e hipóteses que irei no âmbito da primeira parte deste trabalho.

No final serão tecidas considerações finais, na conclusão, sobre os resultados obtidos ao longo da PES, sobre os dados recolhidos da investigação e sobre ambos os resultados.

PARTE I – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

1. FORMULAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DA QUESTÃO-PROBLEMA

Aquando do ingresso no mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, tinha o intuito de aprofundar o meu conhecimento acerca da continuidade educativa entre a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Pretendia conhecer o melhor método de preparar as crianças para o próximo ciclo, de forma a articular os ciclos e conseguir uma transição natural entre os dois. Durante a frequência do mesmo, o gosto por ensinar, quer no 1.º CEB quer no 2.º CEB, instalou-se e aquilo que outrora me causaria algum receio, trouxe-me conforto e fez-me sentir parte integrante destes ciclos, tal como acontece quando exerço a minha profissão de educadora de infância.

Ao longo de todo este processo, a problemática da articulação permaneceu, afinal não há desarticulação apenas entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB mas sim entre todos os ciclos. Segundo o estudo realizado por Abrantes (2008:9) na sua tese de doutoramento, “(...) *das escolas básicas, secundárias e superiores chegam sinais de que um número significativo de alunos se perde à entrada de cada ciclo de ensino.*”. Surgiu então a questão-problema que me influenciou na forma de planificar e agir enquanto docente ao longo da PES, bem como na construção deste relatório: Como articular o 1.º Ciclo do Ensino Básico com o 2.º Ciclo do Ensino Básico? Que pontes e que hiatos?

A primeira hipótese que coloquei para justificar esta desarticulação entre ciclos escolares, foi o de haver um choque à entrada do novo ciclo. O aluno sai de um 1.º Ciclo do Ensino Básico com características específicas (como irei aprofundar mais à frente neste relatório), que associamos a um ambiente de mais proximidade, mais pequeno, acolhedor, mais afetivo e menos formalizado; e entra num novo ciclo cujo ambiente é mais amplo, focado na disciplina, na avaliação, nos resultados e na competição. Há uma descontinuidade considerável, repare-se que os alunos passam de estar num só espaço, geralmente personalizado, com trabalhos feitos pelos mesmos e com um professor (sem contar com os docentes das AEC's, uma vez que nem todos os alunos estão inscritos nestas atividades), e posteriormente passam por inúmeros espaços escolares com diferentes docentes e com diferentes metodologias. Questionei-me se seria este novo ambiente que estaria na base desta problemática.

No entanto, o mesmo problema verifica-se do 2.º Ciclo para o 3.º Ciclo, e assim por diante, falamos de alunos que ficam na mesma escola, conhecem o ambiente, conhecem os colegas, conhecem professores e alguns possuem uma relação muito próxima com eles, tal

como no 1.º CEB. Ficando com a hipótese ligeiramente refutada, procurei incluir novas variáveis, colocar outras questões que pudessem dar resposta à problemática deste relatório.

Durante os estágios fui realizando conversas exploratórias junto dos docentes cooperantes e de outros docentes que se iam integrando durante as conversas, pude constatar que a articulação é uma preocupação sentida por todos os docentes. São eles mesmos que afirmam que, com base na sua experiência, o 1.º ano e o 5.º ano são os anos onde os alunos mais se ressentem, quer a nível social quer a nível académico. No entanto, a sua preocupação foca-se apenas em parte daquilo que é de facto a articulação no seu sentido lato. Os docentes tendem a encarar esta problemática como um problema de adaptação e/ou em termos da precária preparação que os alunos trazem de ciclos anteriores e focam a sua atenção sempre para os exames de cada ciclo. Estas conversas levaram-me a duas hipóteses: primeiramente, se de facto é um mero problema de adaptação, resolver-se-á com as típicas visitas às novas escolas e com a promoção de atividades? Colocar os alunos de ciclos anteriores numa mesma turma, é uma possível solução para a “adaptação”? Ou apenas será parte da articulação, isto é, haver uma transição social positiva, colocando-se de parte a transição académica?

A segunda hipótese surgiu-me quando professores “culpabilizam” os alunos e os docentes de ciclos anteriores. Durante o seu estudo, Abrantes (2008:12) constatou que os docentes consideram que “(...) os desajustamentos e fracassos dos seus alunos são interpretados, em termos genéricos, como resultado da “falta de preparação”, não reconhecendo sequer a possibilidade de existirem problemas intrínsecos à transição.”. É a falta de pré-requisitos que provoca esta desarticulação que se traduz também num insucesso? Assim sendo, não seria de esperar que houvesse um trabalho de equipa entre docentes de ciclos anteriores e ciclos subsequentes? O facto de os docentes se preocuparem apenas com as épocas de avaliação formativa, prepararem desde cedo os alunos para aquele formato de avaliação, não estará a contribuir para descurar outros pontos importantes para o sucesso escolar?

Além de ser um problema com o qual me deparei enquanto profissional, bem como um problema sentido por outros docentes, famílias e pelos próprios alunos, é também um problema político. Antes da entrada em vigor dos novos exames, metas e programas, tendo apenas como suporte de orientação o Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais, pudemos constatar que, segundo as estatísticas divulgadas pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, de agora em diante GEPE, no ano letivo 2004/2005 (ver anexo I), 20,25% dos alunos reprova/desiste no 2.º ano do 1.º CEB, isto porque no 1.º ano não é permitida a retenção de um aluno, salvo algumas exceções, enquanto nos restantes anos desde ciclo, taxas de reprovação/desistência são inferiores. No 5.º ano, o primeiro ano do

novo ciclo, 13,25% dos alunos reprova/desiste, por sua vez no 6.º ano esta percentagem é inferior, cerca de 12,68%. No ano letivo 2005/2006 (ver anexo II) voltou-se a verificar a mesma situação, uma vez que no 1.º ano não são permitidas reprovações, considerei os dados a partir do 2.º ano e, constatei que 8,77% dos alunos reprovaram/desistiram; pude verificar que embora houvesse menos alunos matriculados, a percentagem de retenção diminuiu bastante. Por sua vez no 5.º ano, início de um novo ciclo, 11,06% dos alunos reprovam/desistem, enquanto no 6.º ano a percentagem continua a ser inferior.

Abrantes (2008:9) também estudou, na sua tese de doutoramento, este problema afirmando que,

“Uma exploração das estatísticas oficiais do sistema educativo português mostra que a retenção de ano continua a aplicar-se a uma percentagem muito considerável dos alunos portugueses (...) e aumenta com intensidade no primeiro ano de cada ciclo de escolaridade. O fenómeno é visível já no 2.º ano (visto que a retenção no 1.º ano não é permitida) e no 5.º ano, primeiro do 2.º ciclo (...).”

O próprio Ministério da Educação e Ciência também já por esta altura tinha reconhecido estas estatísticas, *“Num relatório intitulado “Eu Não Desisto”, os Ministérios da Educação e do Trabalho (2004) reconheceram que o insucesso e o abandono escolares atingem valores mais elevados no primeiro ano de cada ciclo de ensino (...).”* (Abrantes, 2008:9).

Numa tentativa de melhorar o ensino, em 2007 é lançado um novo programa de matemática, em 2011 é revogado o Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais através do despacho 17169/2011, por não reunir condições de ser orientador de políticas educativas, assim sendo o MEC substitui as orientações anteriores pelas metas de aprendizagem e por provas de avaliação e exames, uma vez que

“O currículo nacional deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir e permitir aos professores decidir como ensinar de forma mais eficaz, gerindo o currículo e organizando da melhor forma a sua actividade lectiva. Assim, deverá dar -se aos professores uma maior liberdade profissional sobre a forma como organizam e ensinam o currículo. Em paralelo, deverá ser feita uma avaliação mais rigorosa sobre o resultado do seu trabalho e do da escola, primordialmente através da avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos.” (Despacho 17169/2011).

Surge assim a necessidade de avaliar os conhecimentos adquiridos e em 2012 são aplicados os exames de 6.º ano e preparam-se os alunos para os exames de 4.º ano.

Analisando os dados estatísticos da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) do ano letivo 2010/2011 (anexo III), constatou-se que 6,51% dos alunos reprovaram/desistiram no 2.º ano e nos restantes anos do 1.º CEB a percentagem de reprovação é diminuta. Por sua vez, no 2.º CEB o 5.º ano continua a possuir uma maior percentagem de alunos que reprovam ou desistem, 7,38%. Sendo esta percentagem

ligeiramente inferior no 6.º ano. Por último, no ano letivo 2011/2012 (anexo IV) verificou-se que a situação se manteria igual para o 1.ºCEB, isto é, é no 2.º ano que se verifica a maior percentagem de retenção com 8,56%, assistindo-se também a um aumento na reprovação no 4.º ano, continuando a ser inferior à percentagem do 2.º ano. No entanto, já com a aplicação dos exames de 6.º ano, que possuíam um peso de 25% na nota final, verificou-se que a percentagem de alunos que reprovam/desistem no 6.º ano é de 12,90%, uma percentagem superior à do 5.º ano, que ronda os 9,4%. Não há dados do ano letivo 2012/2013, mas decerto que haverá outros efeitos nefastos, visto que neste ano letivo já entrou em vigor o exame de 4.º ano, e o exame de 6.º ano aumentou o seu peso na nota final (neste ano letivo tem uma influência de 30% na nota final). A existência dos exames (no 4.º e no 6.º ano de escolaridade) parece, assim, contribuir para aumentar as taxas de insucesso escolar.

Estes dados mostram também que à medida que se avança na hierarquia curricular a taxa de reprovação aumenta, o que me leva a questionar igualmente a articulação entre anos do mesmo ciclo. O aumento gradual de dificuldade associado a fragilidades, a nível de aquisição de competências e conhecimentos, resultantes de anos anteriores geram um efeito negativo no resultado dos alunos, como combater estas fragilidades? Será mais uma vez o escasso trabalho de equipa entre professores que gera estas fragilidades acumuladas nos alunos? Não haverá orientações para os docentes neste sentido?

Não se poderá dizer que o Ministério da Educação e Ciência não enfatiza a articulação. No final dos anos 80 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 46/86, sendo atualmente designada por Lei 49/2005. Nesta lei, nomeadamente no artigo 8.º número 2, é dada ênfase à articulação entre ciclos, pois esta prevê que “(...) *uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada nível a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.*” (Lei 49/2005). No entanto, que outras políticas/medidas tomou o MEC no sentido de haver continuidade educativa? Será este apoio/orientação que faltam aos docentes para poderem desenvolver trabalho de equipa, articular entre si para que a continuidade educativa seja algo prático e não meramente teórico?

Uma última hipótese, e tendo em conta o acentuar da crise económica e social a que a nossa sociedade tem sido submetida, tem-se verificado um aumento galopante de novas famílias de classe social baixa, devido ao aumento de desemprego, à diminuição do poder de compra, ao aumento da população desmotivada e desanimada. Tudo isto tem contribuído para um maior número de alunos que pertence a esta classe. Segundo Capucha (2009) pode-se verificar que no ano letivo 2007/2008 a percentagem de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico que beneficiavam da Ação Social Escolar (ASE) rondava os 12,3% por sua vez no ano letivo

2008/2009, o número de alunos que beneficiavam da ASE aumentou para os 43,1%. O mesmo se verificou com os alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo 2007/2008, a percentagem de alunos que beneficiavam da ASE encontrava-se nos 28,6%, no entanto, no ano letivo 2008/2009 verificou-se novamente um aumento desta percentagem para os 48,9%. Estes valores não evidenciam apenas um aumento do número de alunos que beneficiam do SAE mas também um forte crescimento na abrangência da ação social escolar. São dados preocupantes, repare-se que quase metade do corpo estudantil está elegível para ASE, ou seja, está inserido numa estrutura socioeconómica baixa/média baixa.

Serão os alunos de classes mais desfavorecidas que estão na origem desta desarticulação e insucesso escolar? É usual dizer-se que são os alunos das classes sociais desfavorecidas que não conseguem obter rendimento escolar, o insucesso escolar é alto nesta classe social. Aliás, Grácio (1997) citado por Abrantes (2008) revela que é possível constatar que as diferentes classes sociais registam não apenas taxas de insucesso escolar muito assimétricas, mas também níveis de resistência distintos às mudanças de ciclo. Enquanto as crianças mais escolarizadas (filhos de professores e de técnicos) evidenciam taxas mais altas de sucesso escolar e quase imunes ao efeito de transição, já os descendentes de empresários, empregados executantes e de serviços pessoais (em geral, pouco qualificados) apresentam taxas de insucesso muito significativas e que, inclusive, sobem vários pontos percentuais no primeiro ano de cada ciclo. Ou será o carácter seletivo de um sistema de ensino dito inclusivo – “Escola aberta a todos” que afeta esses jovens provenientes de contextos desfavorecidos?

A partir do objeto de estudo já apresentado, fui colocando várias hipóteses, que me permitirão orientar nas investigações a nível teórico e prático. A (des)articulação entre ciclos de ensino é um dos fatores fundamentais para compreender mais de perto o percurso escolar das nossas crianças e também as causas do (in)sucesso escolar no primeiro ano de cada ciclo (exceção do 1ºano, considerando assim o 2.º ano). É respondendo às várias perguntas e hipóteses que irei encontrar a resposta à questão-problema.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 ARTICULAÇÃO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E NORMATIVOS LEGAIS

Sendo a articulação e a continuidade entre ciclos a base deste relatório, parece-me coerente explorar a definição destes conceitos. Cruz (2008:74) define continuidade escolar

“(…) como um processo global de formação do indivíduo que se desenvolve em etapas harmoniosamente conectadas, em que umas condicionam as outras, por recurso a estratégias de complementaridade de recursos físicos e humanos”. A continuidade é, portanto, a forma como os ciclos se organizam e se complementam, ou seja, cada ciclo de ensino deverá ter em conta metodologias, estratégias, metas de aprendizagem, programas, características e a linguagem própria dos ciclos anteriores e dos ciclos futuros. Não quero com isto dizer que deva haver uma repetição constante, mas que haja uma complementaridade, ciclos subsequentes devem complementar os conhecimentos de ciclos anteriores e assim haver uma progressão, não só a nível académico, mas também a nível pessoal. Segundo Zabalza (2004), citado por Cruz (2008:74) *“a ideia de continuidade está subjacente à união, coerência e complementaridade”*. Ou seja, *“continuidade não implica repetição, implica introdução ao que é novo, a novas tarefas, apoiadas em significados construídos e experienciados”* (Woodhead (1981), citado por Marchão, 2002: 34).

Vasconcelos (2005:7) citando Dunlop (2003) identifica *“continuidade não como uniformidade (sameness), mas como forma de conseguir proporcionar, através da continuidade, uma ampla capacidade de agarrar naquilo que é novo e, portanto, garantir o progresso.”* Por sua vez, Aniceto (2010:83)

“(…) o estabelecimento de mecanismos teóricos e práticos, suscetíveis de encontrarem respostas adequadas e facilitadoras do processo de transição entre níveis e ciclos diferentes, apoiados nos conhecimentos e vivências anteriores da criança, promovendo a construção de saberes e competências (...)”. *“Mais do que cenários desconectados, as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se complementem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades educativas ricas e polivalentes.”*

A articulação escolar/curricular é designada por Alonso (2001) como “equipas pedagógicas” ou “pares pedagógicos”, que desafiam a pedagogia, a organização e os sistemas de liderança e de comunicação intrínsecos à cultura escolar. O mesmo autor divide a articulação em:

“articulação vertical, a apresentação do currículo deve mostrar uma sequência progressiva e interligada entre as diferentes unidades, anos e ciclos que constituem o percurso escolar;”; *articulação horizontal: “na qual a estrutura curricular deve mostrar e possibilitar a interligação entre todas as capacidades, saberes e atitudes, desenvolvidos nas diferentes actividades curriculares, numa perspectiva globalizadora e integradora do saber e da experiência e articulação lateral: “Articulação Lateral: na qual o desenvolvimento curricular deve contextualizar as actividades na experiência e nas concepções prévias dos alunos, para que possa dar um sentido ao que aprende e ao mesmo tempo, possa tornar funcionais essas aprendizagens, ou seja, possam ser aplicadas e transferidas para novas aprendizagens e para a resolução de situações e problemas de vida.”* (Alonso, 1996:22).

Segundo Serra (2004) existem três tipos de articulação: a articulação espontânea, a regulamentada e a efetiva. A primeira, a articulação espontânea, é feita nos agrupamentos ou escolas que integrem mais do que um ciclo de ensino, surge da partilha de espaços e proximidade de docentes dos vários ciclos. A segunda, a articulação regulamentada está presente na legislação portuguesa, desde os anos 80, como já foi referido no primeiro ponto da parte I do presente relatório. Na Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 46/86, nomeadamente no artigo 8.º número 2, é dada ênfase à articulação entre ciclos, pois esta prevê “(...) *uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada nível a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.*”. O Decreto-lei 115 – A/98 capítulo I, artigo 6.º, promove a autonomia escolar e dos docentes e, dá igualmente, ênfase à articulação: “*A constituição de agrupamentos de escolas considera, entre outros, critérios relativos à existência de projectos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos (...).*”. Em 2001 surge o Decreto-lei 6/2001, onde no artigo 3.º alíneas a) e b) se pode ler as referências à articulação:

“a organização e a gestão do currículo subordinam-se aos seguintes princípios orientadores: a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos de ensino básico e articulação com o secundário; [e] b) Integração do currículo e avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem.”.

Isto é, de acordo com esta legislação o percurso dos alunos ao longo do ano letivo deverá ser construído pelos docentes de diferentes ciclos em termos de sequencialidade, não só a nível de currículo, mas também a nível de estratégias, metodologias e tipos de avaliação. A 22 de Abril de 2008 é publicado o Decreto-lei n.º 75/2008, no artigo 43.º pode ler-se que “*a articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos.*”.

A terceira, articulação efetiva, surge da consciência e necessidade de ambos os ciclos perspetivarem um trabalho colaborativo, que nasça das necessidades do contexto. Por último a mesma autora (Serra 2004), refere-se a uma não-articulação, esta surge devido à falta de trabalho de equipa, à falta de contacto entre os dois níveis de ensino, devido à falta de interesse ou preocupação demonstrada.

Cruz (2008) divide a articulação curricular em articulação curricular ativa, reservada e passiva. Entende-se articulação curricular ativa quando “*(...) existe uma continuação efectiva, deliberada e voluntária, que (...) [aos docentes de ambos os ciclos] confere um conhecimento*

efectivo das práticas, condição esta que lhes permite tirar partido das diferenças entre ciclos e construir sobre elas, de uma forma criativa actividades enriquecedoras para ambos os ciclos.” (Cruz, 2008:103). A articulação curricular reservada, verifica-se quando “*a (...) participação [dos docentes de ambos os ciclos] normalmente é impulsionada por factores mais fortes como sejam a sujeição a uma avaliação externa, nomeadamente por parte dos pais*” (Cruz, 2008:103). Por último, estamos perante uma articulação curricular passiva, quando

“a atitude [dos docentes] demonstra uma falta de vontade expressa em colaborar com os outros graus de ensino, uma resistência ao diálogo e à troca de impressões, que se encaixa normalmente no paradigma de professor individualista que confina a sua actividade à sua sala de aula, e a existirem momentos de contacto, estes acontecem por condições de proximidade geográfica e partilha de espaços” (Cruz, 2008:103).

Os conceitos de articulação e continuidade, facilmente se confundem, uma vez que ambos se referem a uma transição entre ciclos harmoniosa e natural, no entanto, existem diferenças, nomeadamente a articulação refere-se a uma sequencialidade entre diferentes ciclos de ensino e por sua vez a continuidade refere-se à sua organização (Serra, 2004). Pode-se dizer que

“a continuidade educativa é uma percepção exterior do fenómeno, enquanto que numa observação mais profunda se compreende a necessidade de uma articulação para um maior aproveitamento dos ciclos, certamente ligados, mas intrinsecamente diferenciados. Na visão da continuidade aparece uma imagem do produto objectivado, na articulação é o processo que se dimensiona.” (Carvalho, 2010:58).

2.2 CURRÍCULO NACIONAL DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

É a partir da definição de ensino básico que irei refletir sobre as semelhanças e diferenças entre o 1.º e o 2.º CEB. Em Portugal, o ensino básico

“(…) constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente para aprofundar a democratização da sociedade numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores de solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade.” (ME, 2004: 11).

O ensino básico é constituído por nove anos de escolaridade agrupados em três ciclos de ensino: 1.º ciclo constituído por 4 anos, 2.º ciclo constituído por 2 anos e um 3.º ciclo

constituído por 3 anos escolares; abrange todos os indivíduos, isto é, escola aberta a todos, sem discriminação.

A estrutura curricular do ensino básico está consagrada no Decreto-lei 6/2001, artigo 3.º, onde se pode ler:

- a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário;*
- b) Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;*
- c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;*
- d) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;*
- e) Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática;*
- f) Racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos;*
- g) Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo;*
- h) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva e formação ao longo da vida;*
- i) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.” (ME, 2004 pp.17-18).*

Como se pode verificar, a estrutura curricular do ensino básico enfatiza a articulação entre ciclos e faz referência à coerência e continuidade educativa, bem como à transversalidade e à diversificação de metodologias.

A nível de competências gerais e, segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001), um aluno deverá ser capaz de:

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;

- Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados;
- Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns;
- Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

As competências gerais só poderão ser atingidas se todas as áreas disciplinares e ciclos de ensino funcionarem de forma convergente. Ainda no Currículo Nacional do Ensino Básico são sugeridas ações para os docentes das várias áreas e disciplinas, no entanto, uma breve análise permite-me encontrar pontos em comum, entre o 1.º e o 2.º ciclo, como a diversificação de metodologias e estratégias, atividades práticas e a articulação entre as diferentes áreas específicas.

As orientações e sugestões para os docentes do Ensino Básico, são referidas nas partes gerais de cada programa e nas metas de aprendizagem. No programa de Português, por exemplo, é referido que há

“(...) um conjunto de opções programáticas que regem o desenvolvimento dos programas, nos vários aspectos e componentes que eles englobam. Estas opções programáticas podem também ser entendidas pelos professores (é a eles que este documento se destina) como informal “guião de leitura” e pressuposto para a operacionalização dos programas.” (ME, 2009:18).

Ou seja, tanto no 1.º ciclo como no 2.º ciclo o docente tem liberdade para construir o currículo e planear as suas aulas, não fechado em si mas, de forma coerente com outros ciclos, e com os anos do mesmo ciclo, para serem atingidos os objetivos e para que haja uma transição e progressão natural e positiva. Segundo Alonso (1994) citada por Carvalho (2010), cabe aos docentes, abordarem o currículo numa perspectiva de investigação e experimentação, sendo eles construtores de currículo e não apenas reprodutores.

Outro ponto de convergência entre todos os ciclos do ensino básico será o professor ter em conta

“o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; a valorização de experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais; o estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes; a criação de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral.” (ME, 2004: 24).

Após uma análise dos objetivos/competências gerais e da estrutura do ensino básico, fará sentido explorar as características específicas do 1.º e do 2.º CEB.

Características do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) é composto por quatro anos num regime de monodocência. Embora alguns alunos tenham contacto com outros professores, por exemplo, os docentes das atividades de enriquecimento curricular (AEC), estas não são obrigatórias, logo nem todos os alunos as frequentam, e o tempo de contacto entre os alunos e estes docentes é substancialmente inferior àquele que passam com o professor responsável. Cria-se assim uma relação estável professor, encarregados de educação e alunos.

O espaço físico das escolas de 1.º ciclo remete-nos muitas vezes para antigas escolas primárias, ou novos edifícios onde muitas vezes está também integrada a educação pré-escolar e/ou ciclos subsequentes. As suas salas possuem muito material, feito pelos alunos, exposto, transparecendo um sentimento de pertença por parte dos alunos.

A estrutura curricular do 1.º ciclo apoia-se em áreas curriculares disciplinares (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões), áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica) dadas por um só professor. Nas Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, estão expressas as competências que o aluno deverá adquirir, em cada área disciplinar, no final do 1.º Ciclo. São também estabelecidas metas intermédias até ao 2.º e ao 4.º ano.

A nível de metodologias, o Ministério da Educação (2004), refere que, os programas propostos para o 1.º ciclo

“(...) implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno.” (ME, 2004:25)

Pode-se concluir que é durante o primeiro ciclo que os alunos experienciam o ensino formalizado pela primeira vez, é este ciclo que proporcionará um conjunto de experiências e de interações diversificadas.

Características do 2.º Ciclo do Ensino Básico

O 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) é composto por dois anos num regime de pluridocência.

“À entrada do 2.º ciclo, os alunos deparam com uma situação nova: saídos de um currículo globalizante, em que a gestão do tempo se faz num continuum natural, vão confrontar-se com uma pluralidade de áreas de saber a que correspondem diversos professores e com um sistema de gestão e controlo do tempo fragmentado e rígido.” (ME, 2009:73).

Possui uma organização curricular de 12 disciplinas:

- área curricular disciplinar: Português, Inglês, História e Geografia de Portugal, Matemática, Ciências da Natureza, Educação Visual e Tecnológica, Educação Física e Educação Musical;
- área curricular não disciplinar: Área de Projeto, Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Educação Moral e Religiosa, sendo esta última facultativa.

Cada área curricular disciplinar é dada por um professor e pelo que os alunos terão de se confrontar com uma nova organização do currículo, novos professores, novos conteúdos, novas metodologias de trabalho.

“Todos os dias os alunos passam por diversos espaços físicos, diversos professores, vivenciam diversas estratégias e especificidades das disciplinas. Esta nova forma de organização do currículo obriga-os a uma primeira tarefa muito abstracta, exigente e demorada que é a de, sob a designação de cada disciplina, constituir uma representação, mais ou menos estável, do seu campo e objecto, bem como das suas metodologias e linguagens específicas.” (ME, 2009:73).

No entanto, não variam muito a nível de pedagogias:

“Note-se aliás, que um inquérito nacional recente aos coordenadores de Matemática e Ciências do 2.º (...) [ciclo] mostrou também muitas similitudes no modelo pedagógico, sendo [estes professores] (...) mais fiéis ao manual escolar e menos apologistas do trabalho experimental.” (Abrantes, 2008:23).

As escolas de 2.º ciclo, sucessoras das escolas preparatórias, estão, a maioria, inseridas em agrupamentos que alargam a sua oferta até ao 3.º ciclo, com um quadro docente específico, com uma formação baseada em princípios pedagógicos e interdisciplinares. Há, teoricamente, além de uma continuidade e uma articulação curricular, uma familiaridade com o espaço físico e com o pessoal docente e não docente.

2.3 O PROFESSOR – PAPEL, RELAÇÕES E EFEITOS

O papel do professor tem mudado ao longo dos anos, inicialmente um professor tinha a função de ensinar, e de transmitir saberes. Atualmente, o papel do professor é o de mediador nas aprendizagens, organizador de situações de aprendizagens ativas para o aluno, um apoio à aprendizagem. Segundo Altet (1997) o professor tem duas funções principais: *“função didáctica de estruturação e de gestão de conteúdos, e uma função pedagógica de ajuda à construção do saber pela relação funcional e pela organização das aprendizagens e das situações.”* (Altet, 1997:17) Acrescento ainda que um professor é também líder, cúmplice,

educador, cuidador e psicólogo. Todos estes papéis, todas estas funções, são-lhe exigidas, ainda que de forma involuntária, pelas crianças com as quais ele convive diariamente e vai construindo uma relação ao longo dos anos letivos.

O professor assume-se diante de uma turma como líder, parece-me então pertinente desenvolver o conceito de líder. Caetano (2005) investigou sobre o tema do líder e da liderança, tendo mobilizado vários autores que considero importantes, e que definiram o conceito de líder. Jorge Vala et al. (1993) definem líder como sendo “o elemento que mais contribui para atingir os objetivos do grupo.” (Caetano, 2005:52) Contudo, estes autores citam a definição de Shaw (1981) que desfaz a ambiguidade que poderá existir nos objetivos do grupo, esclarecendo que o “líder é o membro que exerce mais influência positiva no grupo, indicando o termo positivo a direcção de influência desejada pelo líder.” (Caetano, 2005:52).

Liderança, segundo o dicionário de Língua Portuguesa – Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea – Academia das Ciências de Lisboa – da Editora Verbo, quer dizer “espírito de chefia, de capacidade de dirigir um grupo, de liderar” ou “função daquele que dirige, do líder” ou ainda “exercício de condução ou de influência que é aceite pelos dirigidos”. Na opinião de Cunha e Rego (2005) citado por Caetano (2005:50), “a liderança é um conceito bastante antigo na área da gestão e dos estudos organizacionais e não tem havido consenso relativamente a uma definição.”. O mesmo autor, chama a atenção para a definição de House et al. (1999): “A liderança é a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros.” (Caetano, 2005:50).

Segundo Kurt Lewin, psicossociólogo alemão, existem três grandes tipos de liderança/líder: liderança autocrática, democrática e liberal. Esta teoria foi testada por dois dos seus discípulos em 1939 com um pequeno grupo de crianças de dez anos. Foram realizadas atividades com as crianças, de acordo com os três estilos de líder alternadamente, de forma a observar as modificações de comportamento e a execução das tarefas.

No estilo de líder autocrático, Caetano (2005) refere que o líder determina todos os procedimentos que os elementos dos grupos devem ter, as tarefas e respetivas técnicas de execução são orientadas passo a passo, conforme as necessidades do desenvolvimento do trabalho e o líder determina quem faz o quê e elogia ou critica pessoalmente os elementos, quando acha conveniente. Os resultados observados desta liderança revelaram que as crianças,

“(...) mostraram forte tensão, frustração e, principalmente, agressividade. Manifestavam a intenção sistemática em fazer coisas proibidas. Havia agressões

frequentes entre os elementos e alguns fingiam não ouvir o líder. A apatia também se manifestava em alguns elementos através de uma total submissão ao líder.” (Cateano, 2005:55).

Acrescentando que os grupos não tiveram nem espontaneidade, nem iniciativa, e embora realizassem as tarefas, não sentiam qualquer tipo de satisfação na realização da mesma.

No estilo de liderança democrático, estamos perante um líder que, com o restante grupo, discute e decide sobre os procedimentos a ter para o desenvolvimento do trabalho, sendo ele aquele que estimula a discussão e dá assistência quando solicitado. O líder estimula, motiva e incentiva a criatividade, a participação, a iniciativa, apoia e intervém, apresentando alternativas, quando necessário e quando solicitado. Todos os membros do grupo têm conhecimento dos objetivos da organização. (Caetano 2005). Os resultados obtidos foram distintos dos iniciais, segundo Caetano (2005:56)

“resultou um bom relacionamento entre os elementos e criaram-se grupos de amizade. Desenvolveram-se comunicações espontâneas, francas e cordiais entre o líder e os elementos do grupo. O ritmo de trabalho não foi muito grande, mas foi permanente, seguro e de qualidade, mesmo quando o líder se ausentava. Verificou-se um forte sentido de responsabilidade pessoal, forte integração de grupo e um clima de satisfação pelo trabalho.”

Por último, o líder liberal dá total liberdade aos elementos da organização, isto é, cada um decide o que fazer, quando fazer e como. O líder não participa nas discussões de grupo, não aconselha nem discute o desenvolvimento das tarefas. Só o faz quando solicitado diretamente. Como se diz em português corrente é um estilo “deixa andar”. Nesta situação, segundo Penteadó (1986)

“Verificou-se uma produção fraca, apesar da actividade intensa dos grupos. Não houve organização no desenvolvimento das tarefas, sendo este muito irregular. Os grupos gastaram mais tempo com discussões relacionadas com motivos pessoais do que com aspectos do trabalho. Mostraram pouco respeito pelo líder.” (Caetano, 2005:57).

Transpondo este estudo para o campo pedagógico, pode dizer-se que quando um professor adota um perfil democrático, constrói respeito, cativa os alunos e leva à construção de aprendizagens significativas e com qualidade. Embora os resultados do estudo, quando o estilo de autoridade adotado foi autoritário/autocrático tenham apontado para um bom volume de trabalho feito pelos alunos, não há construção do conhecimento, mas sim uma transmissão. No entanto, não se poderá dizer qual a postura correta, depende das variáveis que envolvem esta dinâmica de sala de aula. Chiavenato (1993), citado por Caetano (2005:57) defende que

“(…) a liderança autocrática, em determinadas circunstâncias, funciona e dá resultados, quando os processos liberais e os democráticos não resolvem as situações. Também a liderança democrática resulta, quando os processos autocráticos e liberais não dão resposta ao que se pretende. O mesmo se passa

com a liderança liberal, quando os processos autocráticos e democráticos falham.”.

Quer isto dizer que numa mesma sessão de atividades um professor pode adotar estes três estilos de liderança, consoante o meio envolvente, a sua forma de estar e aquilo que o grupo de alunos vai exigindo.

O tipo de postura que o professor tem perante a sua turma, transpõe-me para a relação professor-aluno, pois estão intimamente ligadas. O que qualquer professor ambiciona é poder “controlar” os comportamentos desviantes e simultaneamente ter uma excelente relação com os seus alunos,

“Ainda que a autoridade já não seja dada com o estatuto de professor e tenha de ser construída dia a dia, «as tarefas de polícia» (tâches de flic), de acordo com a expressão dos professores, são consideradas um pressuposto crescente, repetitivo mas delicado, podendo pôr em causa as boas relações com os alunos, um critério determinante de satisfação profissional.” (Barrère, 2005:626).

A relação professor-aluno não remete só para as relações sociais que se constroem, ou para a disciplina imposta. Remete também para, segundo Lopes (1991) citado por Miranda (2008:5),

“ (...)a metodologia que o professor utiliza, se o professor acredita nas potencialidades do aluno, (...) está preocupado com a sua aprendizagem e com o seu nível de satisfação, (...) [irá exercer] práticas de sala de aula de acordo com as exigências [de cada aluno] (...)”.

Sprinthall (1993:531) também refere que *“Os meios, ou seja, as estratégias disciplinares devem ser consistentes com objetivos educacionais e de desenvolvimento.”.*

As metodologias e estratégias utilizadas pelos docentes durante a sua ação pedagógica integram, portanto, a relação aluno-professor. *“No fazer docente acreditamos que deve prevalecer a visão humanística, onde a relação professor-aluno seja a base para o desenvolvimento cognitivo e psíquico em sala de aula.”* (Miranda, 2008:1). Segundo Miranda (2008:4), citando Piaget *“se houver afetividade há possibilidade de pôr em prática o respeito mútuo, tão necessário para o desenvolvimento das relações pessoais em qualquer que seja o meio humano e, através dele, a aprendizagem flui com mais facilidade.”.* Além da relação professor-aluno, uma boa relação, influencia positivamente uma transição social e a aprendizagem, pode ser também impulsionadora do respeito mútuo e do cumprimento das regras da sala de aula.

Relação Professor-Aluno e a disciplina

É nesta linha ténue entre a relação professor-aluno e a disciplina que os docentes mais balançam. Como conquistar o respeito, sem que isso afete negativamente a relação que têm com os alunos? Repare-se que escrevi “conquistar” e não impor respeito. O impor respeito, prática ainda utilizada, pode levar à não compreensão das regras da sala e da justificação para a sua existência. Sprinthall “(...) *sugere de forma veemente que o professor nunca deve permitir qualquer desvio e relação a uma atitude de estrita obediência. A mínima rutura da paz na sala de aula deve receber uma punição imediata.*” (1993:529). No entanto, o mesmo autor também refere que “*Uma solução tão unívoca, para interações tão complexas como as que se verificam no ensino, falha inevitavelmente.*” (Sprinthall, 1993:529).

No entanto, a construção de regras de sala de aula, pode ser feita pelo grande grupo, “*O grupo pode participar na definição das normas e regras da sala de aula.*” (Sprinthall, 1993:533), isto fará com que sejam compreendidas, torná-las-á mais claras para os alunos dado que são construídas numa base de respeito entre professor e alunos. “*(...) quanto mais se discute as razões para as regras de disciplina, e se envolve os alunos nessas discussões, maior a probabilidade de melhoria na sua capacidade de compreensão.*” (Sprinthall, 1993:543).

A disciplina é um “problema” com o qual os professores lidam prontamente durante a transição entre ciclos. Na entrada do novo ciclo, segundo Abrantes (2008) utilizam-se rótulos de bons e maus alunos em virtude do seu comportamento e utiliza-se alunos repetentes como exemplos negativos,

Trabalho de equipa entre docentes

Na passagem de cada ciclo, professores elaboram relatórios individuais sobre cada aluno, para que os professores dos próximos ciclos estejam alerta acerca das necessidades do aluno, características, pontos fortes e fracos que irão influenciar as estratégias e as atividades planeadas pelo docente. Além destes relatórios, existem as reuniões formais incentivadas pelo MEC e pelas direções das escolas. Parte deste trabalho de equipa exigido compõe-se

“(...) de reuniões de grupo disciplinar no princípio e no fim do ano, onde os professores de uma mesma disciplina fazem o ponto da situação e escolhem eventualmente novos manuais, reuniões com os pais, bi ou trianuais, e reuniões de direcção de turma no fim de cada trimestre.” (Barrère, 2005:621).

Muitas destas reuniões, em pouco ou nada exigem dos docentes, servem apenas para formalizar o “ritual”.

“As reuniões de grupo disciplinar e sobretudo as reuniões de direcção de turma suscitam, no conjunto, reflexões relativamente desencantadas. Com uma duração teórica de uma hora, consagradas a um número que vai de 25 a 40

alunos, concedem pouco mais de um minuto a cada aluno. A presença dos professores é aí vivida de uma maneira essencialmente ritualista, e esta obrigação de serviço é antes de mais fastidiosa.” (Barrère, 2005:621).

Esta obrigatoriedade fatídica, o mau estar sentido entre os docentes que se veem obrigados a ir e não são ouvidos, o medo de se ser julgado, faz com que os docentes, direta ou indiretamente, evitem o trabalho de equipa. O medo de se ser avaliado e julgado por outros docentes é a principal razão para os docentes se fecharem em si, segundo Barrère (2005) a disciplina é um dos principais pontos a gerir, os professores sabem que é quase impossível que os alunos estejam a hora toda em absoluto silêncio, e reconhecem também que há atividades que geram um maior ruído, não que signifique falta de controlo, antes pelo contrário poderão significar aprendizagem ativas. *“Quando todos os alunos estão sentados em silêncio, ouvindo extasiados o professor, parece que estão a aprender, No entanto, como já referimos, as aparências podem ser enganadoras.”* (Sprinthall, 1993:528). Está-se a trabalhar com diferentes dinâmicas, novas estratégias no entanto, os professores não querem que o barulho da sua turma seja ouvido na sala ao lado, e o mesmo se passa com os restantes docentes.

“A ordem escolar é cada vez mais um critério determinante das reputações cruzadas no mundo do ensino. Por vezes, os professores empregam hipérboles humorísticas para descreverem a desordem da turma de um ponto de vista que se apoia numa parte incompreensível do imaginário: os alunos que «trepam às cortinas», a «guerra das estrelas», o «Bronx», são tão bem entendidos que acabam por ser «vistos». O julgamento nasce então obrigatoriamente, mesmo sem querer, tanto mais quanto o professor finge não saber de nada.” (Barrère, 2005:626).

O mesmo se passa nos relatórios e supostas reuniões entre 1.º e 2.º ciclo. Segundo Abrantes (2008:49), os

“(…) professores do 1.º ciclo tendem a experimentar a formação do agrupamento como uma alienação, à qual opõem uma resistência pela passividade, ou seja, pela redução de esforços de articulação ao mínimo ritmo e intensidade possíveis para não gerar conflitos institucionais manifestos.”

Ainda o mesmo autor afirma que no estudo que realizou, muitos dos relatórios que chegam ao 2.º ciclo estão incompletos e reduzidos ao essencial, isto porque os professores do 1.º ciclo têm receio de ser avaliados e julgados pelos docentes do 2.º e 3.º ciclo.

“A própria troca de informação sobre os alunos, entre os ciclos de ensino, tende a ser prejudicada pelo clima de tensões e desconfianças recíprocas, cingindo-se aos aspectos administrativos definidos por lei. Não apenas as várias escolas do agrupamento têm formas muito distintas de registar a informação relativa ao perfil, ao aproveitamento e às dificuldades dos alunos, como há também um receio omnipresente que essa informação seja utilizada para comparar ou julgar o trabalho de várias escolas e dos seus profissionais. Assim sendo, a informação circula de forma muito morosa e fragmentada, reduzida a processos individuais, invalidando visões globais e sistemáticas.” (Abrantes 2008:56).

Os professores do 2.º ciclo, por seu lado, também não fazem questão de valorizar os dados recebidos pelo 1.º ciclo e não há reuniões sobre que pré-requisitos (matérias de programas, terminologias, estratégias de trabalho) os alunos devem já dominar ao chegar ao novo ciclo: *“Por seu turno, a maioria dos professores de 2.º e do 3.º ciclo não se envolve também num processo que amplia as suas responsabilidades profissionais e, em qualquer dos casos, resiste visceralmente às interferências dos professores do 1.º ciclo na organização do seu trabalho.”* (Abrantes 2008:49).

Dizer que não há trabalho de equipa entre professores por terem medo de serem julgados, está errado. *“Numa palavra, o trabalho colectivo de ensino está longe de ser inexistente, mesmo que não se inscreva em formas estáveis e regulares. Mas nem por isso as prescrições recentes transformaram verdadeiramente o quotidiano das práticas.”* (Barrère, 2005:622). Há trabalho de equipa, mas apenas com os docentes com os quais há afinidade e existe de forma informal, onde, segundo Barrère (2005) os docentes discutem matérias, material pedagógico e estratégias para lecionar para uma determinada turma cujas características são conhecidas entre ambos. O mesmo acontece com professores de ciclos diferentes, neste caso reuniões que se podem prolongar por jantares, uma vez que são mais do que simples colegas numa reunião que lhes é imposta.

“Um pouco menos de dois terços dos professores diz consultar e trabalhar com colegas sobre assuntos variados: preparar aulas, trocar impressões sobre os métodos e a avaliação e sobretudo garantir uma continuidade em relação aos alunos. É interessante notar que os números que declaram uma prática «ocasional» são por vezes mais elevados do que os que declaram uma prática «regular ou bastante frequente» (Trancart, 1996).” (Barrère, 2005:622).

Assim existe um individualismo dos professores, como fruto das condições atuais da organização do ensino, e dos cargos de peso ocupados na administração da escola (na maioria das vezes os professores de 1.º ciclo não ficam nestes cargos), levando também a uma resistência por parte dos professores que não são ouvidos ou não se sentem valorizados, juntando a “falta de vontade” dos docentes dos ciclos seguintes. Tudo isto influencia negativamente a articulação entre os diferentes ciclos.

“Existe, portanto, uma imposição relativa entre as equipas estruturadas por classes e disciplinas, com as quais se é forçado a reunir mas com as quais não se trabalha realmente com vontade, e as redes de afinidades no interior dos estabelecimentos, que dão lugar a um trabalho que pode ser muito diferente em grau e em natureza, segundo se trate de simples trocas, de um projecto pontual ou de dispositivos mais estruturados, de acordo com os estabelecimentos.” (Barrère, 2005:623).

2.4 METODOLOGIAS TRANSMISSIVAS E PARTICIPATIVAS: CARACTERÍSTICAS

Altet (1997:9) define metodologia como *“uma reflexão, como métodos de organização e de gestão do ensino e da aprendizagem, tendo por finalidade facilitar a aprendizagem.”*. Por sua vez ensino é o *“Processo interpessoal, intencional (...) levado a cabo pelo professor como meio de provocar, favorecer fazer alcançar a aprendizagem (...).”* (Altet, 1997:13), é portanto, um processo de aquisição. Segundo Trindade (2002:8) citado por Marchão (2012:53) *“Ensinar é o processo em que se apoiam os alunos a confrontar-se com informação relevante no âmbito da relação que estes estabelecem com uma dada realidade, capacitando-os para (re)construir os significados atribuídos a essa realidade e essa relação.”*. Parece-me também pertinente explorar o conceito de aprendizagem. Podemos considerar que os processos de aprendizagem focam-se no *“aspecto construtivo da aquisição de conhecimentos e fazem passar o professor de uma concentração sobre o seu acto de ensino a uma apreensão da actividade do aluno no seu processo de aprendizagem em aula.”* (Altet, 1997:14).

Ao entrar no ensino básico o aluno depara-se com dois tipos de metodologias: metodologias transmissivas e metodologias participativas. Cabe ao docente optar por uma destas metodologias, tendo em conta as características individuais de cada aluno e da turma em geral, com a qual está a trabalhar,

Numa mesma aula, é possível um professor utilizar ambas as metodologias se assim fizer sentido, se houver necessidade por parte do professor, dos alunos ou de outros fatores externos, sendo o mais frequente *“falta de tempo para cumprir o programa”*.

As metodologias transmissivas, *“Frequentemente denominadas por pedagogias tradicionais, estão centradas na transmissão de saberes constituídos.”* (Altet, 1997:10). Ou seja, o professor identifica-se como o único detentor do conhecimento e transmite-o aos alunos expondo-o de forma oral, escrita ou com o auxílio das tecnologias de informação. Os alunos são vistos como *“tábuas rasas”* sem qualquer tipo de conhecimento, limitam-se a absorver a informação, a organizá-la e a reproduzi-la tal e qual como a receberam. *“(…) subestimam assim o papel do aluno e dos seus processos cognitivos na construção do saber por si próprio.”* (Altet, 1997:10). Segundo Arends (2008), citado por Marchão (2012:62), a pedagogia transmissiva *“contribui para a construção do conhecimento factual simples (que entra na mente através da visão ou da audição e é detectado pela memória a curto prazo) e do conhecimento conceptual”*, é uma das vantagens desta metodologia. Outra vantagem será o

facto de os professores serem “*organizadores prévios que alimentem a clareza e a precisão nas diferenças e semelhanças entre o que é necessário aprender e o que já foi anteriormente aprendido, ou que já existe na estrutura cognitiva, tornando-a informação significativa.*” Marchão (2012, pp.61-62).

Uma das desvantagens desta metodologia é o facto de as turmas de hoje serem heterogéneas, nem todos têm os mesmos conhecimentos numa escola aberta a todos. Assim sendo, aulas puramente expositivas poderão não dar resposta às necessidades dos alunos, bem como desmotivarem-nos. Outra desvantagem reside no facto de esta metodologia não valoriza a criatividade, os interesses dos alunos nem as suas necessidades. Por último fornece factos mas não as oportunidades de os por em prática nem da crianças os questionar, Delisle (2000) citado por Marchão (2012:73) afirma que quando a escola apenas fornece “*(...) factos e procedimentos aos alunos sem lhes dar a oportunidade de desenvolverem as suas próprias questões e de eles próprios investigarem -, os alunos são capazes de memorizar matérias, mas não as compreenderão completamente nem serão capazes de as utilizar.*”.

No século XX, a evolução das metodologias surge a partir de descobertas das ciências humanas. Surgem as metodologias participativas, estas baseiam-se em conceções socio-construtivistas emanadas de psicologias de desenvolvimento e cognitivas de Piaget, Ausubel, Brunner e Vygotski. Estas correntes tiveram forte influência nos professores e foram estes que iniciaram as mudanças para a escola dos nossos dias, embora já fossem utilizadas em tempos idos, “*Já na Grécia Antiga, o pedagogo não é o professor que dá a aula, mas o adulto que conduz e acompanha o aluno em direcção ao saber, que o ajuda, que o guia, e que o faz aprender as suas lições.*” (Altet, 1997:9).

Estas metodologias participativas ou ativas, podem definir-se como, segundo Marchão (2012), o envolvimento do aluno na resolução das atividades, que deverão surgir do quotidiano dos alunos, manipulando e explorando recursos, materiais e/ou situações problemáticas. São, portanto, centradas na relação aluno-saber, na atividade do aluno na sua construção do saber.

Segundo Marchão (2012) são metodologias significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras. Significativas, pois têm um significado para o aluno, “*A aprendizagem deve derivar de actividades que interessem à criança: que tenham um sentido para ela.*” (Altet, 1997:33); integradoras, pois são atividades que integram os alunos de forma geral, sem diferenciar ou sem excluir internamente pelos seus conhecimentos prévios; socializadoras pois promovem o desenvolvimento pessoal do aluno, a sua integração no contexto social que é a escola; e diversificadas pois permitem a exploração de um mesmo conteúdo de formas

diversas, utilizando diferentes recursos e simultaneamente abrangendo as características dos alunos motivando-os.

“(...) os alunos processam e constroem significados para as suas experiências através de métodos qualitativamente diferentes. Enfatizamos a importância de adaptar ou ajustar os materiais e as estratégias de ensino aos níveis de desenvolvimento dos alunos. Assim, não será certamente uma surpresa que recomendamos uma abordagem semelhante para a disciplina.” (Sprinthall, 1993:529).

Além de que *“Motivar os alunos e contribuir para melhorar a sua aprendizagem e construção de competências é a tarefa dos professores.” (Marchão, 2012:54).*

A pedagogia da participação, surge como uma aprendizagem baseada em tarefas. Estas tarefas podem ser propostos como individuais, em pequenos grupos ou em grandes grupos. Podem ser tarefas abertas ou fechadas: fechadas: *“(...) tarefas completamente definidas, de resposta única e realizadas por procedimentos algorítmicos bem estabelecidos e rotinizados (...).” (Coll, 2004:291);* abertas: *“(...) propõem problemas maldefinidos, com múltiplas respostas possíveis e que não podem ser resolvidos mediante a mera aplicação de determinadas técnicas ou de procedimentos específicos.” (Coll, 2004:291).* Utilizam-se principalmente tarefas abertas como os problemas, isto é, não há um caminho óbvio e pré-estabelecido, os alunos, terão que discutir, partilhar ideias e conhecimentos prévios para encontrar a solução para os problemas propostos.

Também esta metodologia possui vantagens e desvantagens. Como vantagens podemos destacar o facto de dar origem a aprendizagens significativas, a conceitos consolidados a longo prazo e os alunos saberão aplicar o conhecimento construído. *“(...) ser significativa e adequada ao desenvolvimento intelectual dos alunos.” (Marchão, 2012:69)* e é abrangente, *“para que os professores consigam alcançar os objetivos de ensino.” (Marchão, 2012:69).* Leva os alunos *“(...) a aprender a colocar questões, a procurar respostas e soluções e a construir ideias e teorias acerca do mundo.” (Marchão, 2012:68).*

Relativamente às desvantagens dá-se ênfase ao fator tempo, não é possível utilizar estritamente esta metodologia, é mais morosa, ou seja, a construção de conhecimentos leva mais tempo que a sua memorização e os professores têm objetivos e currículos a cumprir. São necessários meios que muitas vezes não se tem acesso e condições *“para que possam ser concretizadas no tempo, no espaço e em recursos.” (Marchão, 2012:69).*

3. OPERACIONALIZAÇÃO DA ARTICULAÇÃO CURRICULAR ENTRE O 1.º E O 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Neste capítulo pretendo encontrar uma possível solução, ou um plano de ação para a problemática encontrada e sentida por mim, ao longo do meu percurso profissional, bem como no contexto cooperante no qual desenvolvi as Práticas de Ensino Supervisionadas. Entenda-se articulação como:

“(…) uma mudança de contexto social e educativo, inscrita na transição entre ciclos, estejam associadas novas disposições identitárias, reflectindo uma forma de integração específica num novo quadro de relações, com o seu distinto sistema de regras. O potencial transformador é enorme, para mais quando se sobrepõe a esta transferência institucional, uma outra transição entre fases da vida social e biologicamente configuradas, como são hoje a infância, a adolescência e a idade adulta” (Abrantes, 2008, pp.8-9).

É um grande período de desenvolvimento cognitivo e emocional. Os alunos têm acesso a diferentes estilos de vida, lógicas de ação e formas relacionais.

Este problema de articulação foi partilhado com os docentes, com os quais tive o privilégio de poder trabalhar lado a lado e de aprender bastante, e concluí que é um problema recíproco, isto é, todos os docentes sentem que a articulação é uma barreira que muitos dos alunos não conseguem ultrapassar.

Segundo os dados do GEPE e da DGEEC, o insucesso escolar revela-se nos primeiros anos de cada ciclo com percentagens que têm vindo a variar e que aumentaram nos últimos anos. Verificou-se também que há um agravamento do insucesso escolar no 6.º ano, devido aos exames do 2.º ciclo para os quais os alunos não estão preparados e têm vindo a ganhar mais ponderação na nota final dos alunos. A educação tem sido *“(…) foco de sucessivas políticas (incluindo medidas para estabelecer o final de cada ciclo como o momento privilegiado de avaliação e selecção), tornou os problemas de transição observados entre os seus três ciclos mais dramáticos, em termos sociais, e mais intrigantes, do ponto de vista sociológico.” (Abrantes, 2008:10).*

Estas avaliações geraram um agravamento das taxas de insucesso e de repetência que obrigaram os docentes a repensar e a criar estratégias pedagógicas. Estas, além de terem como objetivo a familiarização dos alunos com esta prática de avaliação externa, visam também encarar os momentos de avaliação com uma maior naturalidade e que sejam superadas de forma positiva, de forma a que se traduzam em sucesso escolar. Algumas das estratégias já postas em prática é a de realização de fichas de avaliação internas possuem a mesma estrutura, mesmo grau de dificuldade e critérios de avaliação similares. Outra estratégia que os docentes utilizam são as fichas de revisão/preparação para as fichas de avaliação formativa.

Estas possuem a mesma estrutura, perguntas muito parecidas às que sairão nas avaliações internas e não possuem qualquer tipo de avaliação. Como modo de preparação para as avaliações externas, os docentes optam por rever exames de anos letivos anteriores com as turmas.

Não obstante o esforço que os docentes manifestam na procura de soluções ou de estratégias de articulação entre avaliação externa e interna, considero existirem ainda muitas fragilidades e obstáculos à eficácia dessas estratégias. Os testes intermédios são uma espécie de sinalização e de deteção de lacunas e fragilidades. Estes só são feitos em dois momentos do Ensino Básico, no 2.º ano e no 9.º ano. O facto de só se fazerem estes testes no início do Ensino Básico e no final, no 9.º ano, poderá já ser tarde demais, verifica-se uma espiral de acumulação de fraquezas e de insuficiências que poderiam ter sido assinaladas atempadamente pelos docentes. Se estes testes intermédios fossem implementados em mais anos, permitia aos docentes sinalizarem as fragilidades e implementarem estratégias no combate a essas lacunas. Uma das possíveis estratégias a utilizar, além das que estão a ser colocadas em prática, seriam sessões de consolidação/revisão dos conteúdos abordados ao longo dos anos do mesmo ciclo de diversas formas. Nem todos os alunos aprendem da mesma forma, nem todos os alunos estão motivados para o mesmo, assim revendo exames antigos (prática que já se utiliza), fazendo jogos e outras atividades pedagógicas que motivem, que estimulem a aprendizagem e que simultaneamente deem respostas às necessidades de cada aluno, utilizando práticas pedagógicas diferenciadas, poderemos ter um maior sucesso.

Uma outra estratégia seria organizar reuniões com as famílias. Muitos dos familiares não sabem o peso que a avaliação externa tem na nota final do educando, uns menosprezam transparecendo para os alunos que a prova não é importante; outros hipervalorizam causando grande pressão e ansiedade nos alunos. Outra estratégia seria a sensibilização para a preparação para as avaliações externas, com dicas e sugestões dadas pelos docentes. Por exemplo, os encarregados de educação costumam gastar um valor significativo em livros de exercícios de preparação para os exames, nestes livros constam exercícios de exames aplicados em anos letivos anteriores. Nesta situação os professores poderão indicar *sites* onde os encarregados de educação poderão descarregar exames e exercícios gratuitamente.

A nível político apurou-se que, em todos os normativos legais, a articulação e a continuidade educativa são enfatizadas. Para tal, é dado aos professores a liberdade para que estes se articulem e em trabalho de equipa construam um percurso escolar continuado para os seus alunos, isto é, deverá haver uma transição social e académica positiva.

Não é só em Portugal que se verifica esta não articulação, ou articulação limitada entre ciclos de ensino.

“Sendo a morfologia dos sistemas educativos notavelmente diversa, tanto na definição dos ciclos de ensino como nas modalidades de avaliação dos alunos, foram detectados “problemas de transição” em diversos países, existindo até uma linha de estudos dedicada ao tema, com epicentro no Reino Unido.” (Abrantes, 2008:9).

Assim, parece-me que esta problemática, não é causada por um só fator, mas sim por vários, cada um com seu peso e influência. Assim sendo irei verificar se as hipóteses por mim colocadas estão corretas e terão de facto influência, ou se serão refutadas e nesse sentido procurar uma resposta final para esta problemática.

Metodologias e contextos escolares diversificados

Tanto o 1.º como o 2.º CEB, possuem características diferentes quer a nível de avaliação, quer a nível de metodologias quer ainda a nível de ambiente dentro da sala de aula. Citados por Abrantes (2008), Simmons e Blyth (1987) afirmam mesmo que esta mudança representa uma passagem de um ambiente de “tipo-primário”, próximo do modelo familiar, para um outro de “tipo-secundário”, conotado com os sistemas burocráticos, no qual pressões para o anonimato e a alienação seriam muito maiores. Outros autores têm associado esta transferência a um aumento generalizado dos índices de ansiedade e a uma perda considerável de autoestima, por parte dos alunos. Gimeno Sacristán (1996), também referido por Abrantes (2008), estabelece um contraste entre um ambiente centrado na criança e outro baseado nas disciplinas e nos processos de avaliação.

É comum dizer-se que no 1.º ciclo as atividades são baseadas em metodologias participativas, sendo esse um ponto importante de articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo, e no 2.º ciclo estamos perante aulas puramente transmissivas onde as avaliações são momentos extremamente formais. A verdade é que as metodologias, por si só, não são o principal fator de articulação, e no 1.º ciclo nem todos os professores utilizam metodologias participativas, muitos começam a utilizar metodologias expositivas no 3.º e no 4.º ano. No 2.º CEB igualmente não se pode afirmar que os professores utilizam apenas metodologias expositivas embora, como já se referiu, uma boa parte as utilize. No seu estudo Abrantes (2008) conclui que não é esta diferença de organização e de características que vai dar origem à desarticulação. *“No entanto, não se está a recusar que um novo ciclo apresente padrões, normas e lógicas específicos, aos quais uma parte dos alunos não consiga adaptar-se, mas*

sim que esta incapacidade decorra de um hiato fundamental entre modelos organizacionais distintos.” (Abrantes, 2008:26).

A escola como espaço promotor da articulação

O espaço físico desconhecido aliado a modelos organizacionais distintos daqueles que o aluno está acostumado, deu origem à minha primeira hipótese na formulação da questão problema. Será o entrar num novo espaço, numa turma nova, numa escola maior que estará na causa da não articulação?

Primeiramente podemos falar das turmas, são as turmas que acompanham o aluno no seu dia-a-dia e na nova escola há a possibilidade de o aluno ficar em turmas diferentes. *“outro mecanismo de segmentação dos alunos ocorre no processo de organização das turmas, dentro de cada estabelecimento de ensino.” (Abrantes 2008:71).* O processo de constituição das turmas, é um processo de que poucos professores falam, sabe-se que a *“A legislação portuguesa impõe a primazia de “critérios pedagógicos”, definidos no projecto educativo da escola, na constituição das turmas, proibindo a constituição de grupos exclusivamente com alunos que se encontram a repetir o ano de escolaridade” (Abrantes 2008:72),* no entanto, o resto fica ao critério de professores e, como verifiquei na minha Prática de Ensino Supervisionada do 1.º CEB, os pais conseguem ter alguma influência, principalmente aqueles que dispõem de algum estatuto social. Segundo Abrantes (2008) esta ideia de o aluno continuar junto dos seus colegas, ou seja, integrado na mesma turma que o acompanhou durante o ciclo anterior, assenta na “transição protegida” que não tem influência na articulação académica mas sim na social.

No estudo feito por Abrantes (2008) numa turma de 5º ano, metade dos alunos tinha participado num projeto de integração e outra metade não. *“Entre o primeiro grupo, foi possível observar uma integração mais rápida no ambiente da EB 23, algo que os próprios alunos, nas entrevistas, relacionaram com o projecto.” (Abrantes, 2008:53).* No entanto, nas classificações obtidas ao longo do 5.º ano de escolaridades, se houve alguns alunos envolvidos na experiência que se destacaram pelos seus altos níveis de aproveitamentos, houve outros que revelaram grandes dificuldades de aprendizagem. Ou seja, embora tivesse havido um impacto positivo a nível de bem-estar, autoestima, confiança e integração, aquele projeto, não teve influência nas transições académicas. Há portanto, uma transição social positiva e integradora. Existem outras atividades que influenciam esta transição social, por exemplo, visitas à escola, participar em aulas com novos colegas, colocar colegas mais velhos como tutores. *“(…) estes projectos incidem sobretudo em questões sociais e não tanto*

académicas, raramente implicando a coordenação entre professores, pelo que suavizam a ansiedade dos alunos e dos docentes mas não resolvem as descontinuidades curriculares.” (Galton et al (2000) citado por Abrantes 2008:54).

Papel do professor nos processos de articulação

Na escola, de forma generalizada, a atenção foca-se nos professores. A articulação é feita pelo professor, é ele que tem o livre arbítrio para construir um currículo e planejar de forma a dar continuidade às aprendizagens que as crianças trazem do ciclo anterior, atingir os objetivos para o ano presente e dotar os alunos de pré-requisitos para o ano seguinte, seja ele do mesmo ciclo ou não. As escolas incentivam reuniões entre docentes de ciclos diferentes para “(...) troca de informações entre escolas acerca dos percursos e perfis dos alunos (...)” (Abrantes 2008:48). Inquiridos por Abrantes (2008:11) os professores mostraram que “(...)qualquer que seja o cargo que ocupam na organização, tendem a reduzir os problemas da transição a uma questão de adaptação, nas primeiras semanas, a um quadro composto de novas regras e critérios, novos colegas e professores.”. Como já foi visto, não é um problema de articulação social uma vez que há esforços para colmatar essa desarticulação. Algumas atividades que se realizam neste aspeto são: as visitas à futura escola; os alunos são convidados a participar numa curto período de tempo numa aula e em atividades lúdicas antes de ingressarem na nova escola; e muitos dos alunos permanecem com colegas da mesma turma. Diretores de turma poderão desenvolver iniciativas junto dos encarregados de educação, para as famílias se sentirem acolhidas e para estes conhecerem o novo ambiente escolar, pois, muitas vezes estes desconhecem a nova escola e poderão fomentar receios nas crianças, como por exemplo, roubos pelos alunos mais velhos ou violência. Assim com estas iniciativas permite aos familiares acalmar os alunos e alguns dos seus receios. Outra estratégia poderá basear-se nas tutorias, os tutores são os alunos finalistas que irão orientar e integrar os novos alunos nas rotinas e no ambiente da nova escola.

As escolas têm como prática generalizada as reuniões entre os diretores de turma do 5.º ano com os professores de 1.º ciclo para troca de informação básica acerca dos alunos em transição. No entanto, os relatórios partilhados possuem registos mínimos que não permitem/inspiram reflexões por parte dos professores do 2.º ciclo, nem tão pouco é importante para a construção do projeto curricular, uma vez que para estes prevalece a ideia do começar de novo, ignorando o percurso anterior e dando início a um novo.

“Além disso, dado que cada professor trabalha “fechado” no seu ciclo de ensino, desconhecendo ou mesmo desconfiando do trabalho nas restantes etapas da

escolaridade, os desajustamentos e fracassos dos seus alunos são interpretados, em termos genéricos como resultado da “falta de preparação”, não reconhecendo sequer a possibilidade de existirem problemas intrínsecos à transição.” (Abrantes (2008:12).

O trabalho de equipa entre docentes, como já foi referido, existe em condições não formalizadas e por afinidades, enquanto que aqui é exigida uma certa formalização e empenho por parte dos professores. Os professores de 1.º ciclo fecham-se “protegendo os seus alunos” e protegendo-se a si, de julgamentos e comentários de outros colegas, transmitem o básico e não o essencial. Durante a investigação de Abrantes (2008:55), este verificou que “(...) a coordenadora atribui ao receio dos docentes do 1.º ciclo em apresentar e discutir os seus métodos de ensino e de avaliação.”. Por sua vez os professores de 2.º ciclo, ao invés de estabelecerem pré-requisitos no início do ano letivo para que haja um trabalho contínuo, centram-se no currículo do seu ano e em realizar momentos avaliativos similares aos dos exames.

Abrantes (2008) apurou que em alguns colégios e agrupamentos, é possível identificar estratégias complementares, que possuem intervenções ao nível de expectativas, atitudes e estratégias de adaptação, bem como sinalização e acompanhamento de um segmento de alunos com maiores dificuldades. No entanto, revelaram-se insuficientes por si só, pois reforçaram a ideia de que as lacunas e adaptações a superar na transição são de estrita responsabilidade dos alunos e das famílias, tal não está correto.

Este receio que os professores do 1.º ciclo sentem de serem julgados e avaliados pelos seus colegas trata-se, por seu lado, de um indicador relevante das diferenças nos modos de organização do trabalho entre os ciclos de ensino, assim como dos entraves a uma colaboração mais efetiva. Há uma passividade e resistência de um lado

“Como assinalam Galton e outros (2003), a uma obsessão pela avaliação no ensino secundário (do qual o 2.º ciclo é já, em certa medida, tributário), orientadora de toda a acção e organização escolares, contrapõe-se uma certa “resistência à avaliação” por parte dos professores primários.” (Abrantes, 2008, pp.55-56)

e uma culpabilização e desinteresse do outro. Esta afirmação faz-me lembrar os dias em que, já na minha formação de educadora de infância, se discutia o facto de quanto maior é o ciclo maior o ego do professor, mais ele julga e culpabiliza os ciclos anteriores pelo insucesso e pela não articulação ao invés de colaborarem todos para uma articulação e uma continuidade escolar.

No início de cada ano letivo os professores realizam um teste diagnóstico para ver que conhecimentos os alunos trazem consigo dos ciclos anteriores. No entanto, para alguns

docentes, estes testes não passam de meras formalidades, consideram o novo ciclo como uma nova etapa e começam a trabalhar os novos conteúdos sem haver qualquer relação com o ciclo anterior. Por outro lado existem docentes que valorizam estes testes e, se necessário, começam por abordar matéria do ciclo anterior, para que todos os alunos tenham os mesmos pré-requisitos que irão ser articulados com os novos conteúdos a abordar, assim nenhum aluno ficará em desvantagem.

Os docentes devem valorizar os relatórios dos ciclos anteriores, as reuniões entre docentes de diversos ciclos, reuniões entre os professores do novo ciclo com o docente do ciclo anterior e com os familiares são importantes. Conhecer a cultura familiar na qual o aluno está inserido, conhecer os seus hábitos de estudo, que problemas e dificuldades existem tanto na escola como em casa são informações relevantes para que daí se criem estratégias e planos de ação que colmatem as dificuldades e problemas de cada aluno. Como pude observar numa das Práticas de Ensino Supervisionadas, alguns alunos possuem fraco rendimento escolar devido à falta de concentração proveniente de carências alimentares. Esta é uma realidade cada vez mais assumida nas escolas sendo, nestes casos, acionado um plano de ação social onde é dado almoço e reforço alimentar (pequeno-almoço e lanche) aos alunos, completando este apoio com o apoio escolar em pequenos grupos.

Além disto, deverão existir reuniões entre professores do mesmo ciclo, mas de anos diferentes, para que haja uma continuidade académica interna, ou seja, uma articulação a nível de conteúdos programáticos e de estratégias a serem aplicadas para dar respostas às fragilidades dos alunos.

Classe social – impedimento para o sucesso

Segundo Grácio (1997) citado por Abrantes (2008), refere que é possível constatar que as diferentes classes sociais registam não apenas taxas de insucesso escolar muito assimétricas, mas também níveis de resistência distintos às mudanças de ciclo. Enquanto as crianças mais escolarizadas (filhos de professores e de técnicos) evidenciam taxas mais altas de sucesso escolar e quase imunes ao efeito de transição, já os descendentes de pais pouco qualificados apresentam as taxas de insucesso muito significativas e que, inclusive, sobem vários pontos percentuais no primeiro ano de cada ciclo. Como já foi referido, houve transformações na nossa estrutura social, aumento na precariedade de vínculos laborais, aumento do desemprego e das desigualdades sociais, conseqüentemente um aumento do número de alunos de classes mais desfavorecidas. Este tipo de incerteza laboral leva, segundo Abrantes (2008:101) a “(...) migrações frequentes de cariz local ou até global.”. Por outro lado a fragilidade dos

vínculos laborais “(...) intensifica uma relação distante, crítica e desconfiada de muitas famílias com a globalidade das instituições, entre quais, a escola.”. Ou seja, o vínculo laboral de certa forma influencia os resultados escolares, neste caso afeta principalmente os desempenhos escolares dos alunos de classes mais desfavorecidas e que sofrem mais com a atual precariedade. O desempenho escolar é logo afetado no 1.º ciclo aumentando as suas proporções nos ciclos subsequentes. Vejamos o exemplo do ensino secundário, analisando os dados de Capucha (2009) no ano 2008, registou-se uma percentagem de 14,4% de alunos que beneficiavam da ASE, verificou-se ainda que em caso nenhum o número de alunos inscritos nos exames nacionais ultrapassou os 4% dos 14,4%. “Estes dados indicam que apenas um número reduzido de alunos originários das famílias de menores recursos estará a atingir os exames, o que sustenta ambas as hipóteses avançadas acima: a condição sócio-económica das famílias continua a ser um factor preponderante no sucesso do percurso formativo dos jovens e a acção social escolar não resolve esse problema.” (Capucha, 2009 pp.32-33). Isto é, estamos perante um sistema escolar que ainda não consegue contrariar esta tendência socialmente seletiva.

No entanto, não quero dizer que se um aluno pertence a um seio familiar integrado numa classe social mais baixa irá ter forçosamente um fraco desempenho escolar, Almeida e outros (1992) citado por Abrantes (2008) refere que estes alunos “podem gerar percursos escolares bem sucedidos, desde que encontrem continuidade na interação quotidiana entre alunos e professores.” (Abrantes, 2008, pp. 103-104). Pode confirmar-se que “(...)os resultados e os percursos escolares têm uma forte correlação com a classe social e as práticas culturais do agregado familiar (...)” (Abrantes, 2008:106). Aliás, “Na ordem institucional moderna o sistema escolar é o principal responsável pela promoção da igualdade de oportunidades, compensando as desvantagens das classes de menores recursos e promovendo a mobilidade social numa sociedade hierarquicamente organizada segundo o princípio do mérito individual (...)” (Capucha, 2009:30). No entanto, esta situação só evidencia a falta de trabalho de equipa. Não só entre professores, mas entre professores, alunos e familiares, há um hiato entre cultura social e cultura escolar.

PARTE II – EXPERIÊNCIAS ENSINO-ARENDIZAGEM

1. O CONTEXTO ESCOLAR

1.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR

A caracterização do contexto escolar foca-se no contexto social em que as instituições estão inseridas e nas turmas onde pode realizar a observação e a Prática de Ensino Supervisionada. Segundo Abrantes (2008) a pesquisa no terreno é uma metodologia na qual o investigador é considerado o principal instrumento. A pesquisa consiste na observação sistemática do decorrer das práticas, das relações que professores e alunos experimentam e de compreensão dos sentidos que lhes atribuem.

A Prática de Ensino Supervisionada de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico foi realizada no concelho de Portalegre. Esta capital do Distrito com o mesmo nome situa-se no interior de Portugal, na província do Alto Alentejo. Como é típico das regiões interiores, o Distrito de Portalegre tem, ultimamente, perdido população como reflexo da interioridade, retração económica e desemprego crescente verificado nos últimos tempos, o que se reflete também no agravamento das desigualdades sociais, facto com repercussões visíveis entre os alunos dos diferentes agrupamentos onde estagiei.

A primeira PES (Prática de Ensino Supervisionada) do 1.º Ciclo do Ensino Básico realizou-se na Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Básico da Praceta, que pertence ao Agrupamento n.º 2 de Portalegre. A escola da Praceta, como é apelidada, está inserida numa zona de bairros residenciais calmos, tem uma localização privilegiada em termos urbanísticos pois fica perto do centro nevrálgico da cidade. A escola da Praceta tem um universo discente de cerca de 500 alunos a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico, dispõe de oito salas de aula, um salão polivalente, quatro gabinetes para Apoios Educativos e para a Unidade de Surdos, um gabinete para o coordenador, um gabinete para os docentes, uma cozinha e um pátio que envolve todo o edifício. No departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico os docentes dos mesmos anos articulam entre si, desenvolvendo um trabalho colaborativo, promovendo a produção e partilha de materiais pedagógicos nomeadamente nas áreas do português, matemática e estudo do meio. Desta forma é garantida também a concretização do currículo, para que os docentes lecionem “a par” e comparem e partilhem estratégias.

O regime de funcionamento da componente letiva da escola da Praceta é das 9 horas às 15 horas e 30 minutos. Durante a componente letiva semanal o horário é distribuído da seguinte forma:

- Português: oito horas letivas de trabalho semanal;
- Matemática: sete horas letivas de trabalho semanal;

- Estudo do meio: cinco horas letivas de trabalho semanal;
- Área das expressões e restantes áreas curriculares: cinco horas letivas de trabalho semanal.

Embora exista um horário os docentes podem alterá-lo consoante as suas necessidades, observei algumas situações onde eram retiradas horas às expressões e formação cívica para se colmatarem lacunas e ultrapassar dificuldades noutras áreas, como o português e a matemática.

A PES do 2.º Ciclo do Ensino Básico realizou-se na Escola Básica 2,3 José Régio, sede do Agrupamento n.º 1 de Portalegre. Esta instituição está integrada no bairro dos Assentos, fundado em 1979 como bairro social para albergar as famílias que regressaram aquando da descolonização, mantém ainda hoje essa característica vincada. É um bairro com um contexto pautado por uma elevada precariedade económica e social. O Agrupamento regista algum abandono e insucesso escolar. Podemos então afirmar que a escola José Régio está inserida num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

“Na sequência das medidas que vêm sendo adotadas no sentido da introdução de mecanismos de apoio às populações mais carenciadas e como resposta às necessidades e às expectativas dos alunos e das suas famílias, tal como a escola a tempo inteiro, a educação especial, os apoios educativos previstos no Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de outubro, e a aposta na diversificação de ofertas educativas e formativas, justifica-se a criação de um segundo Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2), que, no atual contexto, promova a territorialização de políticas educativas segundo critérios de prioridade e discriminação positiva.” (Despacho normativo n.º55/2008).

A Escola Básica 2,3 José Régio tem um total de 188 alunos a frequentar o 2.º Ciclo do Ensino Básico, embora possua também alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, alunos do PIEF e alunos de cursos profissionais. As atividades escolares encontram-se distribuídas por dois edifícios cobertos: o pavilhão gimnodesportivo e um bloco com dois pisos. Do primeiro piso fazem parte as seguintes divisões: oito salas de aula, um gabinete de psicologia, uma sala PIEF, um laboratório de ciências, uma sala da unidade de autismo, o GAAF, a Rádio, uma sala de processos dos alunos, uma reprografia, uma secretaria e três gabinetes, uma sala de diretores de turma, uma sala de professores, um gabinete de coordenação dos Apoios Educativos, três salas de CNO, dois gabinetes da direção, seis casas de banho e treze arrecadações. No segundo piso podemos encontrar: uma sala de informática, a sala do servidor, seis arrecadações de material, dezassete salas de aula, dois gabinetes de apoio educativo, uma biblioteca e duas casas de banho.

Relativamente à articulação dos docentes, semanalmente existem reuniões dos vários departamentos (Português, Matemática, Ciências, etc.) de forma a partilhar e discutir

estratégias, atividades e trabalhos realizados. Existem ainda reuniões frequentes entre os diretores de turma e os docentes das turmas. Assim, além de haver articulação entre os docentes, discutem-se situações pontuais e procuram-se estratégias para as resolver, é também feito o ponto de situação relativamente a problemas de longo prazo, como o sucesso escolar e outras situações relacionadas com os alunos.

O regime de funcionamento da componente letiva das 10 turmas de 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Básica 2,3 José Régio caracteriza-se por uma flexibilidade a nível de horário de funcionamento, no entanto, apresenta alguns critérios para o 2.º Ciclo do Ensino Básico: entradas às 8 horas e 30 minutos, não existem “furos” entre as disciplinas pelo que o horário deve ser preenchido tendo em conta este fator e a estrutura curricular.

Áreas Curriculares	Disciplinas	Horário semanal	
		5.º ano	6.º ano
Línguas e Ciências Sociais e Humanas	Português	90 + 90 + 90	90 + 90 + 90
	Língua Estrangeira	90 + 45	90 + 90
	História e Geografia de Portugal	90 + 45	90
	E.M.R.C. (Opcional)	45	45
Matemática e Ciências da Natureza	Matemática	90 + 90 + 90	90 + 90 + 90
	Ciências da Natureza	90 + 45	90 + 45
Educação Física	Educação Física	90 + 45	90 + 45
Educação Artística e Tecnológica	Educação Musical	90	90
	Educação Visual e Tecnológica	90 + 90	90 + 90
Área de Projeto	Área de Projeto	90 + 45	90 + 45
Estudo Acompanhado	Estudo Acompanhado	90	90
Formação Cívica	Formação Cívica	45	45

Quadro 1: Estrutura Curricular – 2.º Ciclo do Ensino Básico

(Fonte: Projeto Curricular do Agrupamento n.º 1 de Portalegre)

A estrutura curricular é flexível pelo que a escola poderá alterá-la conforme achar necessário em prol das suas necessidades e dos benefícios para os alunos.

O primeiro estágio deste percurso académico foi feito no 1.º ano turma A da Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Básico da Praceta. A turma em questão segue os critérios apresentados no Projeto Curricular do agrupamento, são eles:

“As turmas do 1.º ciclo do ensino básico são constituídas por 26 alunos, não devendo ultrapassar esse limite (alteração ao n.º 5.2 do Despacho nº 14026/2007 de 11 de junho); distribuir os alunos matriculados pelas turmas do mesmo ano, de modo a que todas as turmas tenham um número equilibrado de alunos; as turmas devem incluir alunos do mesmo ano de escolaridade; integrar na mesma turma os alunos do mesmo nível etário; os alunos retidos devem ser integrados nas turmas do ano de escolaridade que repetem; manter grupos pequenos de alunos provenientes de um mesmo estabelecimento; integrar na mesma turma alunos com necessidades educativas especiais, para a rentabilização dos apoios educativos.”
(Projeto Curricular do Agrupamento n.º 2 Cristóvão Falcão, 2011/2012).

A turma onde estagiei era composta por 24 discentes (14 meninas e 10 meninos) com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos de idade e a maioria pertencia à classe social média-alta e maioritariamente provinham todos do mesmo Jardim de Infância. Embora tivesse conhecimento que outras turmas eram compostas por crianças de diferentes etnias, esta turma era bastante homogénea nesse aspeto. Todos os alunos registam sucesso escolar entre o bom e o muito bom, excetuando um aluno que sofre de Transtorno de Défice de Atenção com Hiperatividade (TDAH), que não tem conseguido obter resultados positivos ao longo do ano. Este aluno terminou o ano letivo a conseguir escrever o seu nome e a copiar pequenas palavras do quadro sem que entendesse o que estava a escrever. Segundo a docente responsável pela turma, este aluno nem sempre é medicado corretamente e durante o estágio esta situação foi claramente visível: nos dias em que tomava a medicação o aluno apresentava um ar soturno e adormecido não conseguindo copiar nada do quadro nem acompanhar as atividades que eram realizadas, por outro lado, nos dias em que não tomava a medicação apresentava um comportamento mais agitado, sem que se conseguisse concentrar nas atividades que estavam a ser realizadas, mas quando acompanhado ia copiando palavras do quadro. Este aluno deveria ter tido um apoio especializado, mas os seus encarregados de educação recusaram este tipo de apoio com receio que o aluno se sentisse constrangido ou colocado de parte. Como não estagiei até ao final do ano letivo não sei se o aluno chegou a transitar para o 2.º ano. Devo salientar que existia também uma aluna com problemas motores (motricidade grossa e fina), semanalmente tinha duas sessões com uma fisioterapeuta, no

entanto, acompanhava perfeitamente a matéria dada pela docente pelo que estas sessões não lhe causavam quaisquer constrangimentos.

Em conversa com a docente pude concluir que todos os encarregados de educação são participantes ativos na educação dos seus educandos, interessados e preocupados. Participam ativamente nas atividades que a escola realiza e participam em reuniões frequentes com a docente.

No que concerne à PES do 2.º Ciclo do Ensino Básico, estagiei em 4 turmas diferentes: três de 5.º ano e uma de 6.º ano. Na disciplina de Português estagiei na turma 5.º D, contém alunos provenientes das Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Urra, Vale de Cavalos, Monte de Carvalho, Caia e Alegrete. Possui um total de 30 alunos, é a maior turma com a qual trabalhei ao longo do meu percurso académico. Esta turma está integrada no Curso Básico de Música, onde além das disciplinas que já foram referidas, os alunos possuem ainda disciplinas específicas como formação musical, classes de conjunto e instrumento. Todos os alunos possuem uma média positiva (bom) e apresentam também bastante maturidade, por isso, mesmo sendo uma turma de grandes dimensões foi possível fazer atividades mais lúdico-pedagógicas e diferentes onde a autonomia e a confiança nos alunos foi fator essencial.

O estágio na disciplina de História e Geografia de Portugal, disciplina que também pertence à área curricular das Línguas e Ciências Sociais e Humanas, foi feito na turma 5.º A. Esta turma é composta por 19 alunos (6 meninas e 19 meninos) provenientes das Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Corredoura e dos Assentos e um aluno que não transitou de ano. Esta turma apresenta uma grande diversidade a nível de rendimento escolar, desde o muito bom até ao fraco. É uma turma que necessita de ser motivada, aulas lúdico-pedagógicas para que todos os alunos acompanhem e adquiram as novas aprendizagens. Nesta turma existe um aluno, identificado como NEE, possui um ligeiro atraso cognitivo o que dificulta bastante a aquisição de novos conceitos, tem um programa diferenciado: participa na maioria das aulas com os seus colegas, mas possui sessões destinadas apenas a si e ao seu desenvolvimento.

Na área curricular da Matemática e das Ciências da Natureza estagiei no 5.º B e no 6.º B. Na disciplina de Matemática desenvolvi trabalho no 5.º B, uma turma onde todos os alunos pertencem a uma camada social relativamente baixa. É composta por 17 alunos (6 meninas e 11 meninos) vindos da Escola Básica n.º 1 dos Assentos e também nesta turma o rendimento escolar varia bastante. Uma particularidade desta turma é a falta de atenção devido à má alimentação que fazem em casa, quando a fazem. As aulas iniciam-se às 8 horas e 30 minutos e ao fim de 45 minutos, começava a notar-se mais distúrbio na aula, os alunos começavam a ficar mais mexidos e foi difícil manter alguns dos alunos concentrados e focados nos

trabalhos a realizar, o docente cooperante desta disciplina expôs-me a situação destes alunos, explicando que este comportamento é normal devido ao problema já supra mencionado. Este foi um fator determinante para as atividades que fui planificando ao longo do estágio.

Embora não existissem alunos sinalizados, os momentos de avaliação como fichas de avaliação eram diferentes para quatro alunos, não apresentavam nenhum atraso no seu desenvolvimento mas não possuíam qualquer tipo de apoio em casa, o que dificulta bastante o trabalho com os mesmos.

Por último, na disciplina de Ciências da Natureza estagiei com a única turma de 6.º ano. Esta turma contém alunos que transitaram de ano e alunos que reprovaram, são no total 18 alunos (5 meninas e 13 meninos). Existe um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que apenas está presente, participa em algumas das atividades mas não é avaliado, pretende-se que se vá integrando na turma, criando relações com os seus colegas e simultaneamente que vá adquirindo um ou outro conceito, pois possui um currículo específico, trabalhado com outros docentes. Existe também um aluno com espectro do autismo e uma aluna com epilepsia, estes dois últimos alunos possuem momentos de avaliação adaptados. É uma turma que apresenta bastante imaturidade na gestão de conflitos e nas suas relações, tanto com colegas como com adultos. Este foi um dos fatores, entre outros, que influenciou a forma de planificar as minhas atividades.

Foi claramente visível que em ambas as instituições, a preocupação com o bem estar, sucesso dos alunos e partilhas entre docentes é patente, no entanto, na escola inserida em contexto TEIP as reuniões são mais frequentes e lidam-se com problemas não só a nível de escola mas também sociais. Estes problemas exigem uma articulação bem oleada por parte de todos os intervenientes de forma a que as necessidades do aluno sejam correspondidas. A família é, muitas vezes, demasiado ausente e fica a escola com responsabilidade acrescida, pode ser apenas apoiar o aluno a nível psicológico, escolar chegando mesmo ao ponto de ter que o auxiliar a nível de higiene e alimentação. Muitos dos alunos do contexto TEIP vêm do bairro social dos assentos, famílias desestruturadas, poucos rendimentos, poucas regras em casa e pouco apoio às crianças. Esta ausência de regras irá, irrefutavelmente influenciar o seu comportamento dentro da escola. Do pouco tempo que estive a estagiar, assisti a vários conflitos entre os alunos e entre os alunos e os adultos. Esta escola encontrou como sistema as participações escritas aos diretores de turma para que estes falassem com os encarregados de educação, com outros docentes e com outros intervenientes, se necessário, lidando com o assunto com maior brevidade e eficácia. Na Escola Básica da Praceta, embora tenha presenciado alguns conflitos entre os alunos, estes são resolvidos com a docente e, se

necessário, os encarregados de educação são contactados. Não existe nenhum protocolo específico pois não existe necessidade de tal, é um contexto diferente, sereno e visivelmente apaziguado.

1.2 INTEGRAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

O estágio curricular é um momento de excelência, de formação e reflexão, corresponde portanto a uma etapa fundamental na formação profissional dos professores, só por si causa pressão nos estagiários e atinge todos os intervenientes que o rodeiam. A integração de um estagiário no contexto é fundamental, pois por vezes as suas expectativas são claramente ambiciosas e/ou até mesmo desajustadas da realidade em que estão inseridos, pelo que o enquadramento do professor em estágio é fundamental. Segundo Piéron (1996) o estágio é um momento na formação de professores que tem especial interesse, pois é neste momento que a teoria, os saberes práticos adquiridos da experiência profissional se coadunam.

Os professores estagiários vivem uma experiência única de formação e acompanhamento. Durante o estágio eles são professores e alunos sendo por vezes difícil de conciliar estes dois *status* simultaneamente. Neste sentido uma boa integração no contexto escolar é fundamental para que, além do professor estagiário sentir mais apoio e confiança, consiga planificar atividades com as quais se identifique, e que estejam de acordo com a realidade que o rodeia (alunos e respetivo contexto envolvente).

Para que haja integração deste novo elemento nas escolas é necessário haver uma relação com a direção/coordenação, pessoal docente e alunos. Estagiei em dois contextos escolares diferentes e, por coincidência ou não, vivenciei duas formas de integração bem diferentes.

Na escola da Praceta eu e os meus colegas mestrandos fomos agradavelmente recebidos pelo coordenador, mostrando-nos o seu gabinete de trabalho e falando um pouco sobre o contexto escolar. Mostrou-se desde o início disponível para qualquer situação ou problema que surgisse, e de facto sempre que necessário mostrou total disponibilidade para nos auxiliar naquilo que lhe era possível. Fui bem recebida pela docente responsável pela turma, deu-me total liberdade para, além de observar, ir auxiliando os alunos, ir criando laços com os mesmos. Além de realizar as horas de estágio que estavam programadas a docente envolveu-me em mais projetos, outras atividades, por exemplo, criação de materiais didáticos, apoio nas visitas de estudo ou presença nas reuniões de pais. Durante os tempos não letivos encontrava-me com outros docentes que me receberam sempre calorosamente e fizeram sentir-me parte

da equipa como se tivesse ali uma fonte de apoio. Os recantos da escola foram-me mostrados por todas as crianças com a permissão dos seus docentes.

Por sua vez o meu acolhimento na escola José Régio foi mais frio e desorganizado. A diretora, sem tempo para mim e para o meu par pedagógico, alertou-nos para evitarmos a entrega de papéis com eventuais gralhas e desejou-nos boa sorte. Ninguém nos apresentou os docentes com os quais iríamos trabalhar, apenas tínhamos a indicação do seu nome. Após procurarmos os docentes e de combinarmos com eles o início do estágio, foram eles que nos integraram na equipa geral de professores, nos apresentaram na sala de professores e nos deram algumas indicações e informações sobre as características das turmas com as quais iríamos trabalhar. De uma forma geral, e após um início meio atribulado, fui bem recebida por esta escola, apenas saliento que cheguei ao final sem conhecer todo o edifício, uma vez que a instituição nunca nos foi apresentada.

Criei uma ligação de amizade, respeito e empatia por todos os professores cooperantes com quem trabalhei. Este trabalho de equipa e este sentimento afetivo são importantes para qualquer professor estagiário pois como já foi referido anteriormente é uma situação de grande pressão, onde o apoio e orientação são fundamentais para que o professor estagiário sinta mais confiança em si mesmo. Esta integração também é essencial no sentido de conhecer a turma, ter noção das suas características, pontos fortes e fracos e que tipo de relações têm os alunos entre si e com os seus docentes. O conhecer a turma é fundamental para um professor estagiário, segundo Arendes (1997) os professores estagiários sentem insegurança nos primeiros contactos com as turmas e a gestão das mesmas, e compara essa insegurança com qualquer individuo que esteja numa posição de liderança pela primeira vez.

Não me revejo como docente de perfil autoritário, quando digo autoritário falo no professor que é distante e que se vê como único detentor de saber.

“(...) a relação entre professor e aluno constitui-se numa relação de autoridade quando o professor garante um ambiente de aprendizagem cujos princípios são o conhecimento e a construção de uma autoimagem positiva do aluno diante do saber escolar. Esses princípios concretizam-se por meio de ações pedagógicas que possibilitem aos alunos encontrar sentido naquilo que está sendo ensinado e num ambiente que considera a importância das regras sociais, a flexibilidade de pensamento, o convívio com a diversidade e a tolerância.” (Tayano, 2007:s.d.).

Ainda segundo a autora, o professor constitui-se como autoridade quando organiza o espaço pedagógico, cria condições de aprendizagem que têm subjacentes situações que permitem indagar, satisfazer curiosidade, desenvolver o debate, partilhar ideias, conhecimentos e vivências. Gosto de criar relações de empatia e cumplicidade com os alunos, pois uma boa relação entre professor e alunos é fundamental para haver respeito, uma boa gestão da sala de

aula e é importante para que o aluno se sinta bem, valorizado e impulsionado para novas aprendizagens. *“Nota-se que o fator afetivo é muito importante para o desenvolvimento e a construção do conhecimento, pois por meio das relações afetivas o aluno desenvolve-se, aprende e adquire mais conhecimentos que o ajudarão no seu desempenho escolar.”* (Miranda, 2008:2).

Na primeira turma, 1.º ano turma A, sempre tive uma relação positiva desde o primeiro dia. Houve desde cedo um sentimento de cumplicidade entre mim e os alunos, sendo alunos do primeiro ano ainda choravam ao ficar na escola, ainda se sentiam perdidos e a precisar de falar, a precisar de colo e sempre acudi aquando estas situações, no entanto, nunca me faltaram ao respeito enquanto intervim, aliás quando existia um comportamento desviante falava com eles e o assunto resolvia-se entre todos. Nunca foi necessário tomar medidas mais autoritárias pois o respeito predominava durante as aulas, sabendo eles que poderiam contar comigo para qual fosse a situação.

Com as turmas de 5.º ano, embora a sua procura por afeto fosse bastante menor, pois são alunos mais autónomos, responsáveis e que mais facilmente se sentem tentados a procurar infringir as regras ou ver até onde poderão ir, procurei estabelecer boas relações, tentei estabelecer um clima de relações favoráveis ao desenvolvimento social dos alunos, tendo assim em conta objetivos educativos e sociais (Proença, 1989). Apenas na turma de 6.º ano, tive que optar por manter alguma distância afetiva devido às próprias características da turma e por me ter sido indicado pela docente cooperante. Eram alunos que tentavam por tudo fazer chantagem emocional em seu benefício e que, por diversas razões não possuíam boas relações entre eles, criando durante as aulas pequenas brigas e picardias que desestabilizavam todo o ambiente criado para aquisição de novos conhecimentos. Os professores *“(…) não podem permitir que tais sentimentos [afetividade, confiança e empatia] interfiram no cumprimento ético do seu dever de professor.”* (Silva, 2005: s.p.). Nestas situações, como docente tive que relembrar as regras, impor respeito e apresentar à turma as consequências dos seus atos, tais comportamentos não eram tolerados, não só por serem faltas de respeito de uns para com outros, como desestabilizavam o clima de aprendizagem. Estas atitudes eram tomadas com todos os alunos, o favoritismo não pode ter lugar dentro das instituições.

Como docente tenho ainda em conta que além de professora, educadora, confidente, impulsionadora de conhecimento, sou também modelo e que de uma forma ou de outra influencio os meus alunos, e quero que essa influência seja sempre pela positiva, ajudando no desenvolvimento destes futuros cidadãos ativos na nossa sociedade democrática. Freire (1996), citado por Miranda (2008:3), refere que

“ (...) o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar a sua marca.”.

1.3 PLANIFICAR E ATUAR NO CONTEXTO ESCOLAR

Planificar está presente durante a formação académica de um docente e faz igualmente parte da sua carreira. Quando planifica o professor organiza as suas intenções, relaciona-as com as competências prévias dos alunos e com aquelas que quer vir a desenvolver. Planificar é, a meu ver, um processo de várias etapas: primeiramente o docente deve conhecer as suas características e pontos fortes, deve observar os alunos: as suas características enquanto grupo e indivíduos; e os conceitos a abordar. Posteriormente, o docente deve procurar as estratégias para a ação a que se propõe e que considera indicadas de acordo com as características observadas. O professor, ao planificar, não deve excluir o ambiente escolar e o material disponível.

Após realizar as atividades, o docente deverá refletir e avaliar a sua prática, reconhecer os pontos fortes e fracos da atividade e aquilo que poderá ser melhorado. Numa próxima planificação poderá realizar as alterações necessárias com base na reflexão feita em planificações anteriores.

“A heterogeneidade dos alunos que hoje caracteriza a escola e a democratização do acesso ao conhecimento requerem, por parte do professor, diferentes e diversificadas formas de ensinar ou de mediar o processo de confronto dos alunos não só com o conhecimento mas também com saberes de diferentes índoles – pessoais, sociais e culturais. A sua ação deve caracterizar-se por uma procura incessante de estratégias de diferenciação do ensino, bem como de reflexão sobre a adequação do processo que medeia e sobre as aprendizagens que os alunos vão construindo.” (Marchão, 2012, pp:53-54).

É um trabalho contínuo e de constante aprendizagem por parte dos professores.

Procurei planificar com base nas pedagogias participativas, com as quais mais me identifico enquanto docente. Estas pedagogias são centradas no aluno, nas suas características e nas suas relações afetivas.

Existem três razões pelas quais sou seguidora destas pedagogias: a minha formação inicial é em Educação de Infância, nos períodos em que exerci a profissão docente sempre utilizei as pedagogias participativas com as crianças e os resultados obtidos foram bastante positivos; valorizo bastante as relações que se criam com os alunos pois estes passam a maior parte do tempo connosco, docentes, e mais do que ensinar também educamos, cuidamos e

orientamos as nossas crianças; por último recorde com carinho todos os meus professores que, embora exigissem respeito, criaram uma relação positiva connosco, deram resposta à minha curiosidade, tiveram em conta todos os meus conhecimentos e de alguma forma me fizeram sentir útil na minha construção de conceitos. Por outro lado recorde-me dos professores mais autoritários, que utilizavam o método tradicionalista, puramente transmissivo e não criavam qualquer ligação afetiva connosco enquanto alunos.

Aquando da observação inicial, dediquei algum tempo a conhecer a turma, procurei saber a que pedagogias os alunos estavam habituados e se iam ao encontro das pedagogias nas quais eu me revia. Como a intervenção na prática de ensino supervisionada ocorreu a meio do ano letivo, tentei adaptar-me ao máximo às rotinas dos alunos e igualmente trazer um pouco de mim à prática. Durante os períodos de observação pude criar ligações com os alunos, observar os professores mais experientes, observando os seus métodos de trabalho e as estratégias utilizadas nas várias situações.

Para finalizar procurei junto dos docentes cooperantes obter o currículo geral e a planificação a médio prazo, para o 2.º período do ano letivo nas turmas onde estagiei. Mais uma vez, vivenciei experiências diferentes nos diferentes ciclos. No estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico os novos programas de Português e de Matemática estavam a ser implementados, não se poderia seguir os manuais escolares, por isso à medida que o agrupamento tinha reuniões para discutir que pontos dos novos programas iriam ser abordados, a docente cooperante ia-me informando e eu obtendo assim orientação para planificar. Na área do Estudo do Meio foi-me dada uma planificação anual, a docente sinalizou os pontos que tinha abordado e deixou-me “à vontade” para selecionar os pontos que eu queria abordar. No 2.º Ciclo do Ensino Básico foram-me facultadas as planificações a longo e a médio prazo para que tivesse uma orientação melhor, podendo também planificar com mais tempo de antecedência e procurar eu colmatar lacunas a nível de conhecimento científico. Durante estas Práticas Pedagógicas de Ensino Supervisionadas sempre planifiquei as atividades sozinha, posteriormente pedia a opinião aos docentes cooperantes, que melhor que ninguém conheciam o grupo. Tinha também o apoio dos docentes supervisores, que me auxiliaram a nível científico e pedagógico e também me aconselharam com base na sua experiência. Poderei dizer que é um trabalho individual com muito apoio por trás.

Embora estes pontos supra mencionados fossem essenciais para planificar, é necessário ter bastante atenção a estratégias e outros fatores como a motivação para poder aplicar as atividades planificadas com algum sucesso. O docente deve recordar-se que as turmas não são homogéneas no que diz respeito aos alunos: nem todos estão igualmente

motivados, nem todos aprendem da mesma forma, nem todos possuem as mesmas vivências e conhecimentos prévios.

Ao planificar senti alguma dificuldade em criar atividades lúdicas, construtoras de conhecimentos e igualmente motivadoras, principalmente no 2.º ciclo do ensino básico. A motivação é um dos elementos capaz de cativar os alunos e incentivá-los na construção de conhecimento, cabe ao docente trazer para a sua prática e atividades o fator motivação que irá, sem dúvida, influenciar a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos de forma positiva.

“O aprender torna-se mais interessante quando o aluno se sente competente pelas atitudes e métodos de motivação em sala de aula. O prazer pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, pois não é uma tarefa que cumprem com satisfação, sendo em alguns casos encarada como obrigação. Para que isto possa ser mais bem desenvolvido, o professor deve despertar a curiosidade dos alunos, acompanhando as suas ações no desenrolar das atividades na sala de aula.” (Miranda, 2008:3).

1.3.1 Reflexões - Planificações da Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nesta prática, estagiei com alunos do primeiro ano. Ao planificar cada atividade tive em conta, além dos objetivos que teria que atingir e as competências a desenvolver, o facto de serem alunos vindos da pré-escola ainda em fase de adaptação ao novo ciclo. Sendo assim, tentei criar uma articulação entre os dois ciclos, juntando as características das duas etapas escolares, de forma a haver uma continuidade, uma sequencialidade e conseqüentemente uma adaptação positiva por parte dos alunos. Apliquei os conhecimentos e os processos ensino-aprendizagem da educação pré-escolar para o 1.º CEB. Por exemplo, a utilização de uma história para introdução de conceitos matemáticos, jogos para a introdução de conceitos de Português, e assim por diante. Em vez de tomar uma atitude completamente transmissiva, optei por utilizar metodologias ativas e transversais ao nível de conteúdo para atingir os objetivos. Estas metodologias são utilizadas na educação pré-escolar e podem e devem ser utilizadas pelos docentes do 1.º CEB. Ressalto que não pretendi transformar a sala de aula numa sala de atividades de jardim-de-infância, por isso mesmo englobei nas planificações as características do 1.º CEB, tais como: a atenção cuidada ao currículo, aos novos programas e metas de aprendizagem; respeitando a dinâmica dentro da sala de aula e horários estipulados; tendo atenção ao facto de as aprendizagens construídas necessitarem, por vezes, de ser transmitidas por diferentes motivos, um deles e o mais comum entre docentes: a falta de

tempo para cumprir o programa; neste ciclo de estudos há avaliações sumativas e formativas e por isso as aprendizagens ganham um carácter formal além do intencional; e optei por uma postura de professora e não de educadora.

Nesta prática de ensino supervisionada de 1.º Ciclo optei por selecionar duas planificações diferentes. A primeira planificação selecionada pertence à área da Matemática e foi aplicada na 3.ª semana de estágio. Esta planificação foi selecionada porque demonstra como podem ser trabalhados conceitos matemáticos intencional e formalmente, sendo introduzidos de forma natural, motivadora e cativante, gerando um ambiente propício à aprendizagem.

O tópico da planificação é: Representação e Interpretação de dados (ver anexo V). Nesta planificação abordei junto dos alunos um tópico novo desconhecido para a maioria deles, desenvolvi atividades que tivessem como objetivo o estudo e análise de gráficos de barras, Diagrama de Carrol e Diagrama de Venn.

Durante a aplicação das atividades planificadas, optei por não escrever no quadro “Matemática” como era habitual, optei por iniciar a abordagem deste tópico explorando situações e eventos do quotidiano como a Páscoa, ou lendo histórias. Esta estratégia de contextualização foi utilizada como estímulo motivador, pois além das histórias selecionadas terem cativado os alunos, todos eles também festejavam a Páscoa, todos comeram amêndoas e partilharam um pouco da sua experiência. Segundo o Ministério da Educação (2004) as aprendizagens que são integradas em realidades próximas dos alunos, têm um significado maior para cada aluno. Ainda segundo o Ministério da Educação (1996), histórias de qualquer género despertam o interesse das crianças de todas as idades. Existem histórias que se relacionam com a maior parte dos assuntos que os alunos estudam e vivenciam, além disso as histórias são, geralmente, uma das maneiras de se introduzir, abordar ou consolidar um tópico na pré-escola, e sendo alunos vindos de um ciclo anterior optei por mobilizar esta estratégia.

Após a abordagem de tópicos conhecidos dos alunos e das histórias surgem as conversas exploratórias. Estas conversas permitem-me recolher informação sobre os conhecimentos prévios dos alunos, o seu nível de interesse e motivação e se a planificação está de facto adequada ou se terei que modificar algum ponto. É de ressaltar que as planificações não são rígidas, são flexíveis desde que sejam respeitados os pontos essenciais que a caracterizam.

Outra estratégia visível ao longo desta planificação e das atividades que a constituem é o material dado aos alunos: material manipulável. Utilizo esta estratégia porque acredito que é mexendo e experimentando que se vão favorecendo as aprendizagens.

Por último, todas as atividades desenvolvidas nas planificações eram acompanhadas por uma ficha com as questões onde era pedido também, não só as respostas e os cálculos, mas também uma justificação ou explicação do raciocínio feito pelo aluno. Estas questões: “explica o teu raciocínio.”; “Explica como pensaste.”, permitiam uma reflexão e uma análise não só por parte do aluno mas também do professor. O aluno, se percebeu os conteúdos que estavam a ser abordados, não terá dificuldade em justificar e explicar o seu raciocínio e o caminho que percorreu até aos resultados obtidos. Por outro lado o professor poderá daí analisar se os objetivos foram atingidos por parte do aluno, se o raciocínio está correto e se sabe aplicar corretamente os conhecimentos adquiridos. Segundo Arends (1997), as experiências acompanhadas por análises e reflexões contribuem para a aprendizagem dos alunos.

A segunda planificação que seleccionei (ver anexo VI) foi aplicada também na terceira semana da prática de ensino supervisionada mas na área do estudo do meio. Optei por seleccionar esta planificação pois é a que mais bem retrata a característica que o estudo do meio tem, que possibilita ao docente desenvolver conceitos de forma bastante participativa, motivadora, trazendo para dentro da sala de aula os conhecimentos prévios dos alunos e tornando-os o centro da aprendizagem. Outra razão foi a de integrar alunos com NEE. Neste caso havia um aluno com TDAH (Transtorno do Défice de Atenção com Hiperatividade), este aluno não sabia ler nem escrever, não tinha apoio personalizado, por sua vez este tipo de atividades ativas integrava-o nos pequenos grupos podendo contribuir com os seus conhecimentos, tomando contacto e adquirindo alguns conceitos e destreza na manipulação de materiais didáticos e impulsionadores de construção de conhecimento. As aprendizagens do tipo ativo subentendem que os alunos têm a oportunidade de viver situações cativantes e motivadoras que incluem a atividade física, manipulação de objetos e de materiais didáticos e levam à descoberta de novos percursos e novos saberes (Ministério da Educação, 2004).

As sessões de estudo do meio realizavam-se, normalmente, ao fim do dia, depois de se ter trabalhado a matemática e o português, eram sessões de apenas 45 minutos, excetuando nas quartas-feiras, onde o estudo do meio era abordado logo pela manhã e durante 90 minutos.

Como referi anteriormente, relativamente ao estudo do meio pude seleccionar as temáticas que queria abordar, nunca repetindo as que a docente cooperante já tinha abordado. Sendo sessões de 45 minutos e ao final da tarde, tentei adaptar-me ao currículo e aos alunos, pois a esta hora os alunos estão menos atentos, mais agitados e cabe-me a mim enquanto docente criar estratégias que os motivem. A primeira atividade, poderei dizer que arrisquei bastante, uma vez que tinha tudo para correr mal: desde copos caídos, líquidos pelo chão, a

alunos que não conseguiam entender as indicações dadas com a agitação. No entanto, a turma que tinha diante de mim permitiu-me ter confiança neles para lhes dar autonomia e lançar o desafio. Os alunos ouviram as indicações e individualmente foram descobrindo a sua resposta à atividade, tiveram um papel ativo e fundamental para a construção desta nova aprendizagem. O ambiente de aprendizagem durante uma aula de pesquisa caracteriza-se por indicações dadas a todo o grupo, utilização de processos abertos e por um papel ativo por parte dos alunos (Arends, 1997). Explorar o paladar e o olfato foram atividades planeadas para serem dinâmicas, cativantes e que motivassem os alunos mesmo após um dia de aulas.

Antes das atividades, explorei histórias relacionadas com os sentidos. As histórias foram incluídas nas atividades, não como motivação mas sim como elemento precursor para um ambiente mais calmo e para concentrar os alunos nas atividades. Ao longo das planificações que irei apresentar, explorar e refletir poderá observar-se que a leitura de histórias é uma das estratégias que uso frequentemente e que a sua finalidade vai variando. Por serem tão versáteis e cativantes, são sem dúvida a minha estratégia de eleição.

Na última aula da mesma planificação optei por diversificar e fazer salame com os alunos. Aproveitei para abordar as unidades de medida de massa com a balança, explorei o nosso planeta e de onde são originários os alimentos que hoje em dia se encontram tão facilmente nos nossos supermercados. Uma pequena viagem no tempo até aos dias de hoje que culminou com a confeção de um bolo. Segundo o Ministério da Educação (2004) as aprendizagens significativas relacionam-se com vivências realizadas pelos alunos, bem como atividades que se relacionam com os interesses dos alunos e aprendizagens variadas com a utilização de recursos variados.

Nesta planificação continuei a utilizar fichas elaboradas por mim, onde peço que os alunos expliquem os conhecimentos adquiridos e o raciocínio realizado, bem como os resultados obtidos. Por exemplo, na questão 2 da ficha de estudo do meio sobre o paladar, passo a citar “2- *Identifica alguns alimentos que conheças e que tenham sabor azedo, doce e salgado e escreve-os nas diferentes partes da língua.*” Os alunos foram respondendo ao que era pedido, escrevendo na zona da língua nomes de alimentos que fossem azedos, doces ou salgados. Noutras fichas peço aos alunos que expliquem ou que justifiquem o seu raciocínio, posteriormente estas respostas são partilhadas com o grande grupo. Assim além de o docente perceber se o aluno compreendeu ou não o conceito desenvolvido, obtém informações necessárias à avaliação do aluno, à avaliação da sua prática, das estratégias que selecionou e poderá ainda fazer uma revisão da matéria lecionada.

Nesta ficha em concreto, as respostas foram acertadas e bem explicadas, pelo que pude concluir, em conjunto com a docente titular de turma, que os alunos compreenderam os conceitos desenvolvidos.

Em jeito de conclusão, nas planificações selecionadas privilegiaram-se estratégias lúdico-pedagógicas, importantes na transição entre ciclos, uma vez que os alunos provêm da pré-escola e as atividades são maioritariamente, se não foram totalmente, lúdico-pedagógicas. No entanto, e como estava a lecionar no 1.º CEB, as atividades realizadas são acompanhadas por uma ficha onde há exigência não só a nível de conceitos, mas também a nível de reflexão e expressão, uma vez que os alunos têm que justificar, por escrito, as conclusões a que chegaram e como.

As atividades tiveram sempre diferentes momentos: numa primeira fase acalmar os alunos e levá-los a focarem-se nas atividades; posteriormente uma fase mais dinâmica, onde os alunos, com material manipulável tentam encontrar a solução para o problema ou o desafio colocado; numa fase final correção da ficha e diálogo exploratório sobre os conceitos com base nas reflexões dos alunos. Estes diferentes momentos e estratégias ao longo de uma aula são importantes pois *"O uso de diferentes estratégias (...) permite-nos fazer corresponder alunos e tarefas sempre que necessário e, por outro lado, observá-los e avaliá-los em diferentes situações de grupo e tarefa"* (Tamlinson, 2008:48).

1.3.2 Reflexões - Planificações da Prática Pedagógica Supervisionada no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Planificar no 2.º Ciclo do Ensino Básico foi sem dúvida um grande desafio para mim, pois os docentes utilizam maioritariamente o método transmissivo, é um ciclo mais exigente a nível científico e as estratégias e a animação das aprendizagens são baseadas na utilização de PowerPoints e nos manuais. No entanto, embora com limitações pois existem planos curriculares para cumprir e porque trabalhamos com outros docentes, penso que as planificações selecionadas demonstram que embora tenha momentos de aula mais transmissivos é possível alterar estratégias de forma a que estas favoreçam a articulação entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico.

A relação entre professor e aluno foi também um dos fatores desafiantes, uma vez que estando eu mais confiante no 1.º Ciclo do Ensino Básico e já com alguma experiência

profissional a lidar com faixas etárias mais baixas foi-me fácil desenvolver relações afetivas com os alunos bem como uma relação de confiança e cumplicidade mútua. Por sua vez no 2.º Ciclo do Ensino Básico fiquei mais constrangida nesse aspeto, receando não conseguir adquirir a confiança necessária dos/nos alunos para implementar certas atividades, pois no método transmissivo o docente sente sem dúvida um maior conforto e confiança em si mesmo, pois apenas está a transmitir a matéria, não se expõe tanto nem necessita de interagir muito com os alunos, a não ser a nível de autoridade. No entanto, este fator foi facilmente ultrapassado excetuando algumas ocasiões, como irei referir a seguir.

1.3.2.1 Reflexão - Planificação Português do 2.º Ciclo do Ensino Básico

A planificação que selecionei (ver anexo VII) é composta por três aulas implementadas na segunda semana de intervenção na PES. Os temas a abordar durante as aulas foram-me indicados pelo docente cooperante, são eles: onomatopeias e palavras onomatopaicas e a leitura de um conto. Selecionei esta planificação específica porque ilustra aquilo que é possível para fazer alterar as estratégias transmissivas.

A primeira aula desta planificação é toda ela construída com estratégias que eu quis aplicar enquanto docente, enquanto as restantes foram estruturadas segundo orientações do docente cooperante, embora conseguindo colocar alguns aspetos com os quais mais me identifico. Utilizei fichas para consolidação e aplicação de conhecimentos, utilizei PowerPoints como principal agente animador e motivador. A primeira aula da planificação de Português foi das aulas que mais me satisfez a nível pessoal e profissional. Comecei a aula com uma lengalenga, mas em vez de ler, optei por utilizar outra estratégia: levar a lengalenga em áudio para os alunos ouvirem. Posteriormente explorei a ficha sobre o tema junto dos alunos e corrigi-a com a ajuda do PowerPoint.

No final da aula realizei um jogo com o grande grupo, nesta situação confiei totalmente na turma em questão, poderia ser uma atividade que gera grandes distúrbios e dispersão principalmente numa turma com 30 alunos. No entanto, penso que construí uma boa relação com os alunos: confiança, respeito e afetividade. O jogo permitiu que os alunos descontraíssem e simultaneamente aplicassem os conhecimentos adquiridos ao longo da aula. A diversificação de tarefas e de experiências de aprendizagem é uma das exigências com que o professor se confronta, tanto a nível pessoal como por parte dos alunos, e a escolha das que decide propor aos alunos está intimamente ligada com o tipo de abordagem que decide fazer,

com a relação que tem com o grupo e com a confiança que sente. Este jogo foi feito em grupos de dois, as crianças pensaram numa palavra e à restante turma fizeram os sons referentes à palavra (onomatopeia) ou disseram a palavra onomatopaica em conjunto, posteriormente a turma teria que adivinhar qual a palavra inicial. Segundo Arendes (1997), experiências realizadas em salas de aula revelaram que as estruturas orientadas para a cooperação, ou seja, atividades feitas em pequenos grupos onde o objetivo é que todos os alunos.

As aulas seguintes estão relacionadas com outra parte do programa de Português, que é o estudo de uma obra literária. O docente titular de turma, solicitou-me para que eu não pedisse aos alunos que comprassem o livro da obra “*A Floresta*” de Sophia de Mello Breyner por uma questão monetária, mas que levassem os computadores portáteis. Eu distribuí a obra em ficheiro *word* e desta forma os alunos iam lendo pelo computador a obra, enquanto eu colocava algumas questões sobre a mesma quando pertinente. No final de cada capítulo faziam uma pequena ficha sobre o que tinha sido estudado da obra. É o tipo de aula em que o professor desaparece, a atenção deixa de estar em si ou no aluno e passa a estar centrada no computador. A consolidação foi feita de forma transmissiva, a meu ver, foi simplesmente corrigir sem perguntar aos alunos o porquê. Um docente mais inseguro poderá sentir-se mais seguro numa aula deste género, não se expõe, nem expõe quaisquer fraquezas que possa ter, quer sejam científicas, pedagógicas ou emocionais. No entanto, não foram aulas onde me senti realizada.

Nas aulas o que introduzi que mais se identificasse comigo enquanto docente e que de certa forma aliviava o ambiente pesado da aula, foi a exploração da estética da obra, as ilustrações e a capa e a realização de um desenho em pequenos grupos que em conjunto constituíam um dos cenários da obra. Durante a exploração do texto icónico da obra e da construção do cenário os ombros dos alunos desceram, senti-os relaxados, menos contraídos e tensos. Penso que foi interessante integrar estas atividades para dar uma dinâmica diferente à aula e deixar os alunos mais calmos e menos retraídos. Esse cenário não foi feito em vão, nem para diversificar sem qualquer finalidade, foi posteriormente utilizado num pequeno filme que realizei com a turma sobre a obra, um final diferente de uma abordagem de obra usual.

1.3.2.2 Reflexão - Planificação Matemática do 2.º Ciclo do Ensino Básico

A planificação selecionada (ver anexo VIII) refere-se às três aulas de Matemática na quinta semana da PES. O tópico abordado nesta planificação foi a geometria, nomeadamente a área do triângulo, uma revisão das medidas de grandeza e uma aula para consolidação de conhecimentos.

A turma de Matemática onde realizei a PES é bastante heterogénea. Existem alunos bastante aplicados, com apoio em casa e que conseguem atingir notas muito boas, e por outro lado temos alunos sem apoio escolar em casa, sem orientação e que registam notas baixas. São alunos que por si também se motivam, relacionam-se e constroem conhecimento de formas distintas, cabe ao docente criar uma relação próxima com todos, sabendo à partida que a relação vai ser diferente com cada aluno. Esta relação próxima, permitiu-me conhecer mais os alunos e deixá-los mais à vontade comigo, sem medo de colocarem dúvidas, de tentarem responder e que procurassem ajuda caso fosse necessário. Estava perante uma turma onde a maioria dos alunos não tomava o pequeno-almoço por diferentes razões: problemas financeiros, familiares ausentes ou familiares desinteressados. Em todas as situações o docente deve ter um papel afetivo, papel instrucional e papel relacional (Spodeck, 1998). Devemos cuidar dos nossos alunos, estar atentos a situações que nos chamem a atenção, à medida que os ensinamos e proporcionamos atividades para o seu desenvolvimento e aquisição de conhecimentos.

Relativamente à planificação, procurei selecionar uma que mostrasse várias estratégias, aplicadas durante as atividades, que cativassem todos os alunos, por isso criei diferentes momentos nas atividades planeadas.

“(...) esta flexibilidade impede igualmente que os alunos se sintam "amarrados" a um tipo específico de sala de aula. Durante uma unidade, haverá momentos em que fará mais sentido para alunos com o mesmo nível de preparação trabalharem juntos ou com os professores. Poderá haver outras alturas em que as tarefas terão o objetivo de aproximar alunos com diferentes níveis de preparação de uma forma que seja significativa para todos.” (Tamlinson, 2008:48).

Na primeira atividade da planificação abordei o tema: área do triângulo. Evitei iniciar esta atividade mostrando as fórmulas das áreas, tentei fazer com que os alunos percebessem a origem da fórmula, assim a cada aluno distribuí uma ficha com exercícios e material manipulável para a resolução da ficha. O material manipulável foi construído por mim e foram retângulos de papel, com quadrículas para que os alunos pudessem recortar e comparar a área do retângulo inicial com a dos triângulos finais. O material encontrava-se dentro de sacos de plástico e foi distribuído para cada aluno, como mostra a fotografia:



Figura 1: Fotografia do material manipulável aula de matemática 2.º CEB

A aprendizagem da Matemática inclui sempre vários recursos. Segundo o MEC (2008) os alunos devem utilizar materiais manipuláveis na aprendizagem de diversos conceitos. Existem conceitos tão abstratos que só manipulando é que os alunos conseguem construir o seu conhecimento. Nesta atividade optei por fazer com que os alunos trabalhassem individualmente, cada um ia cortando os seus triângulos segundo as indicações e autonomamente e tiraria as suas conclusões.

“Nessa perspectiva, aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma.” (Duarte, 2001:2).

Durante as atividades, nunca houve necessidade de juntar os alunos em pequenos grupos, no entanto, esta estratégia foi utilizada noutras planificações onde senti que seria melhor para os alunos.

A segunda atividade resume-se à resolução de uma ficha de trabalho como preparação para a ficha de avaliação. Esta estratégia é utilizada pela maioria dos docentes cooperantes com quem tive oportunidade de trabalhar. Segundo o que observei esta ficha serve para preparar os alunos para a ficha de avaliação, serve para os alunos verem quais os conceitos que não foram totalmente adquiridos e apresentam mais dificuldade e o professor tem também uma previsão do que poderão ser os resultados finais e daí alterar as suas estratégias se necessário.

Durante a resolução de todas as atividades fui perguntando aos alunos para explicarem como raciocinaram, como chegaram a tais conclusões, desta forma, além de ouvirem as

minhas explicações, os alunos ouviram igualmente as explicações dos colegas, que puderam ajudar na compreensão e na aquisição dos conceitos, Simultaneamente, com estas perguntas soube se os alunos compreenderam todas as atividade e conceitos a transmitir, ou se teria que alterar a estratégia.

1.3.2.3 Reflexão - Planificação Ciências da Natureza do 2.º Ciclo do Ensino Básico

A planificação selecionada (ver anexo IX) é composta por duas aulas, uma de 45 minutos e outra de 90 minutos. Nas aulas que compõem a planificação o tema abordado é referente às plantas e às trocas com o meio ambiente. Selecionei esta planificação porque tive a liberdade de planificar atividades práticas, fugindo às metodologias puramente transmissivas.

A primeira parte da aula, de 45 minutos, foi reservada para correção do trabalho de casa em grande grupo e para a revisão de alguma matéria de 5.º ano, à qual se iria dar continuidade nas aulas seguintes. Embora fosse questionando a turma sobre a matéria, foi uma aula mais transmissiva onde a animação utilizada baseou-se num PowerPoint. Após rever a matéria, aproveitei e apliquei nova estratégia: atividades práticas em pequenos grupos. Esta atividade prática consistia em preparar cravos e cada grupo deveria colocar um cravo em água e outro em água com corante. Segundo Arends (1997), estudos revelam que em atividades cooperativas, os alunos são reforçados pelo sucesso do grupo e aí acontecem três situações:

1. A motivação aumenta e há mais vontade para se terminar a tarefa proposta;
2. O trabalho de grupo desenvolve uma amistosidade considerável entre os membros do grupo.
3. A cooperação promove uma maximização da criação de ideias e uma maior influência mútua.

Sendo uma turma bastante desunida, achei que esta estratégia poderia unir alguns elementos da turma, que por regra geral, se colocam de parte. Esta estratégia promove também a inserção de alunos com NEE nas atividades que se estão a realizar e aumenta a sua confiança nos seus círculos sociais, neste caso a turma.

Antes de se juntarem em pequenos grupos, o professor deverá estabelecer logo as regras e explicitar o que lhes é exigido e os objetivos que se pretendem atingir. Neste caso, entreguei a cada membro do grupo um livro de atividades práticas onde estavam as indicações metodológicas e onde era pedido que respondessem a questões que demonstravam os

resultados obtidos, no entanto, optei por ler e explicar todas as indicações e procedimentos à turma. Uma das principais regras foi que todos os membros do grupo tinham que trabalhar e deviam ter uma tarefa a realizar. Isto tem que ser imposto, pois nos grupos haverá sempre um ou outro aluno que participa menos.

Os resultados finais, os dois cravos postos em água e água com corante respetivamente, foram explorados e analisados na aula seguinte, aula de 90 minutos. Após essa análise optei por questionar os grupos, levando-os a construir e a adquirir os conhecimentos através do que foi feito e posteriormente observado. Concluímos que com outra experiência poderíamos obter mais respostas às questões que foram colocadas. A outra atividade prática consistiu em cortar o caule de cada cravo: um corte transversal e longitudinal. Posteriormente, e com o auxílio de uma lupa, os alunos observaram os dois cortes nos dois cravos e, em grande grupo, começaram a fazer as suas conjecturas que no final foram discutidas em grande grupo. Nesta atividade dei autonomia aos alunos para realizar por si as atividades, prestando apoio quando necessário ou quando requisitado. Como já foi referido, deixei que os alunos procurassem as respostas autonomamente, dando sempre as indicações necessárias no livro de atividades práticas. Levar os alunos a procurar respostas, a pensar e a descobrir por si não são objetivos novos para a educação. (Arendes, 1997), no entanto, é difícil de observar esta situação no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Não entendo o receio, que presenciei em alguns dos docentes, para aplicarem atividades deste género, os alunos aprendem melhor quando motivados para tal, isso é um facto incontestável. Estas atividades podem criar mais confusão dentro da sala de aula, poderão mostrar as fraquezas do docente: nível científico, gestão da sala de aula, mas são atividades que ajudam os alunos a perceber o porquê daquilo que lhe está a ser transmitido, motiva os alunos e dá-lhes mais competências na área científica.

Como consolidação optei por pedir que individualmente resolvessem uma ficha de atividades do manual escolar, desta forma consegui compreender quais os alunos que de facto estavam empenhados e atentos e aqueles que se “encostaram” e aproveitaram as atividades para colocar “notícias em dia”. Com esta observação pude perceber como irei novamente reunir os grupos e quais deverei manter porque houve um bom funcionamento para todos os membros e os objetivos foram atingidos com sucesso.

1.3.2.4 Reflexão - Planificação História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico

A planificação selecionada (ver anexo X) foi aplicada na terceira semana de PES. Optei por selecionar esta planificação porque utilizei diferentes estratégias ao longo das duas aulas, evitando apenas expor a matéria a abordar. História foi o meu grande desafio, desde pequena que as aulas de história sempre me foram dadas de forma transmissiva, mesmo a docente cooperante com quem trabalhei utiliza este método, no entanto, deu-me liberdade total para que lecionasse a meu gosto, desde que estivesse cientificamente correta. Esta planificação contém uma das aulas que a docente mais gostou, porque criou dinâmicas diferentes que incluíram todos os alunos. Esta turma possui alunos com NEE que estão em regime presencial, isto é, estão a assistir às aulas fazem fichas e testes adaptados mas não são avaliados formalmente; possui alunos que apresentam muita dificuldade na aquisição de conceitos e possui alunos extremamente aplicados e que adquirem conhecimentos com grande facilidade. Desta forma, consegui criar momentos de aula que cativaram alguns alunos, momentos que cativaram outros e momentos em que todos os alunos participaram, mesmo os que estão em regime presencial.

Uma das atividades foi a utilização de um jogo para abordar as influências Muçulmanas na Península Ibérica. Iniciei a abordagem deste assunto conversando com o grande grupo, fui colocando questões para saber se algum dos alunos tinha algum conhecimento prévio. Posteriormente realizei junto dos alunos, um pequeno jogo, levei um mapa onde constava a Península Ibérica, mas faltavam partes desse mapa que estavam numa caixa surpresa. Os alunos tinham que retirar uma das partes e completar o mapa, à medida que iam completando íamos abordando as influências Muçulmanas. É certo que abordar as influências é feito de forma transmissiva, embora haja mais participação dos alunos e haja uma maior motivação dos mesmos. *“Motivar os alunos e contribuir para melhorar a sua aprendizagem e construção de competências é a tarefa dos professores.”* (Marchão, 2012:54).



Figura 2: Fotografia do puzzle da aula de história e geografia de Portugal 2.º CEB

Para fazer a revisão e consolidação dos conceitos abordados e para a preparação da ficha de avaliação propus a realização de um friso cronológico. O friso continha séculos e datas importantes, imagens e textos para os alunos completarem. Além de ser diferente da ficha de revisão, os alunos sentiram-se motivados com esta nova tarefa. Os resultados foram bastante positivos, uma vez que todos os alunos participaram e os resultados finais foram promissores para a ficha de avaliação que se aproximava.

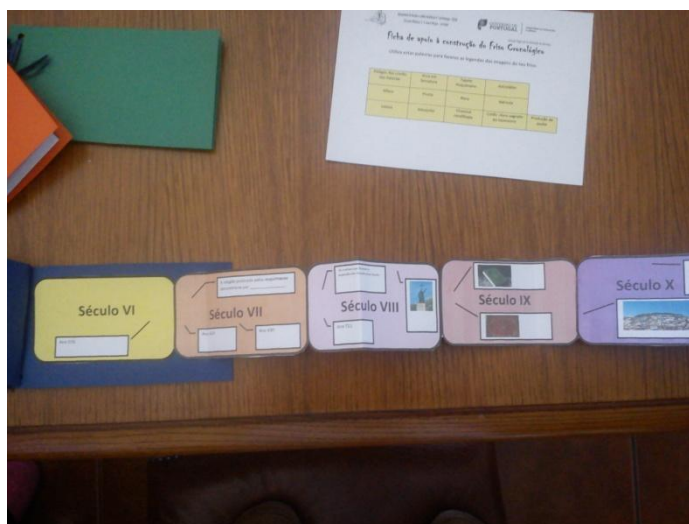


Figura 3: Fotografia do friso cronológico utilizado na aula de história e geografia de Portugal 2.º CEB

Na aula seguinte dei início a um novo tema: D. Afonso Henriques. Sendo uma aula de 45 minutos, optei por ler a história de D. Afonso Henriques editada para crianças. Utilizei o PowerPoint para que todos os alunos pudessem ter acesso ao texto icónico, uma vez que o

livro é muito pequeno para as dimensões da turma. Depois da leitura do conto, explorámos a história. Posteriormente fizemos a transição da história lida para os factos e os acontecimentos que ocorreram na vida de D. Afonso Henriques, e as respetivas datas.

Sendo já 2.º Ciclo do Ensino Básico, nem tudo pode ser completamente lúdico, por isso, após a exploração da história seguiu-se a realização de uma ficha de consolidação de conhecimentos.

A Prática de Ensino Supervisionada na área de História, foi das práticas que mais me completou enquanto docente. Não afastei de todo a metodologia transmissiva, é necessária neste nível de escolaridade e tendo em conta o tempo versus currículo, é quase uma missão impossível evitá-la para os professores pelo que tem que ser aplicada. No entanto, penso que consegui criar situações, momentos e estratégias que tornavam as aulas dinâmicas, motivadoras e proporcionaram momentos de aprendizagem.

CONCLUSÃO

A Prática de Ensino Supervisionada é um dos momentos mais ásperos, gratificantes e de suprema importância, justificando-se pelo seu valor educativo, pedagógico, formador, construtor e como momento de avaliação das competências que são adquiridas ao longo da formação de professores. É neste momento que se determina a carreira de um futuro docente, este é avaliado não só pelos professores da Escola Superior como também pelos professores orientadores que o orientam e o apoiam ao longo dos estágios. É também durante a prática que o futuro professor aplica o que aprendeu, reflete sobre as planificações e as suas ações, reexamina as estratégias num sentido de melhorar, de aprender e encontrar-se enquanto professor diante de uma turma.

O tema deste relatório pode dizer-se que é um tema banalizado, no entanto, foi-se revelando um ponto essencial no percurso académico do aluno e igualmente importante na formação do professor. Este tem que ter consciência de todos os ciclos, as características que lhe são inerentes, a importância e o peso que tem a sua relação com outros docentes, com os alunos e com os familiares, saber a influência que tem o seio familiar do aluno e, claro, o poder que as metodologias têm no envolver e cativar os alunos.

O maior obstáculo ao longo da PES foi conseguir trabalhar na articulação. Além de entrar a meio do ano letivo, não tive acesso a relatórios ou a informações sobre os alunos relativamente aos ciclos anteriores, exceto sobre o seu comportamento, não havia pré-requisitos estabelecidos e o único meio de me enquadrar na turma foi nas semanas de observação e com conversas exploratórias junto dos docentes cooperantes. As semanas de observação e as conversas junto dos docentes serviram essencialmente para perceber qual o modo de trabalho ao qual eles estavam habituados, modo de avaliação e estrutura, como lidar com certas situações a nível de relação com os alunos, entre alunos e situações de mau comportamento. O mau comportamento foi um dos pontos sempre abordados, as dicas repetem-se sucessivamente: não dar confiança, não sorrir nos primeiros tempos, entre outros.

Durante os estágios, tentei aplicar ao máximo estratégias facilitadoras da articulação mas que por si só, não resultam em articulação entre ciclos, nem tinha possibilidades de aplicar estratégias de articulação sendo apenas uma professora estagiária. Na PES do 1.º CEB e na PES do 2.º CEB procurei planear atividades lúdico-pedagógicas sempre que me era possível, assumi uma postura democrática durante as aulas e, durante o curto tempo de estágio, procurei criar uma boa relação com os alunos, criar uma relação de respeito e confiança.

“O professor não deve preocupar-se somente com o conhecimento através da absorção de informações, mas também pelo processo de construção da cidadania do aluno. Para que isso aconteça, a relação entre professor e aluno depende,

fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles.” (Santos, 2007: s.p.).

Embora não tenham influenciado a articulação, promovi atividades que cativaram e motivaram os alunos, foram atividades que permitiram que todos os alunos participassem e contribuíssem à sua medida e com os seus conhecimentos. Foram aulas pensadas numa integração e numa inclusão, embora, nem sempre tenha sido possível, como foi refletido na parte II deste relatório, devido a diversas condicionantes.

“Acreditamos que as interações entre professores e alunos devem aprofundar-se no campo da ação pedagógica. O professor assume um papel muito importante neste processo, pois constrói e conduz o fazer pedagógico de maneira que atenda as necessidades do sujeito aprendiz.” (Miranda, 2008:1).

Durante os estágios fui realizando avaliações informais com base nas participações dos alunos e através de momentos de avaliação formativos (previamente marcados pelos docentes) onde pude concluir que as notas dos alunos, embora não variassem muito, ou seja, não houve grandes melhorias, as suas participações foram melhorando, sendo cada vez mais quantitativas e com maior qualidade e principalmente os alunos foram deixando de ter receio participar mesmo que a sua resposta estivesse errada.

Uma retrospectiva do percurso feito desde o primeiro dia de PES até ao momento presente, leva-me a afirmar que muito ficou por fazer e muito ficou por dizer já que esta temática apresenta, não uma nova postura na escola, mas uma necessidade de promover mudanças significativas na cultura escolar. Segundo Silva (2005:37)

“o lado mais promissor da mudança é a possibilidade que os sistemas de ensino e as escolas têm de repensar suas concepções de infância para além de uma visão organizacional e cronológica, com o objetivo de transformar as interações com as crianças pequenas em experiências significativas especialmente no âmbito pedagógico”.

Esta conceção refere-se ao facto de os ciclos deixarem de se ver, e de trabalharem, como etapas estanques que fazem parte do percurso do aluno e de passarem a trabalhar em equipa, de forma articulada, estruturada com várias possibilidades de organização curricular que se ajustam não só aos percursos anteriores dos alunos como também às suas características e necessidades.

Não sendo este relatório um estudo profundo e exaustivo, poderei dizer que embora haja normativos legais que enfatizam a articulação, haja atividades entre escolas e entre ciclos que promovem uma articulação social, a articulação propriamente dita não será feita se não se alterarem as concepções e dinâmicas dos professores e da cultura escolar.

Hipóteses como as diferenças entre ciclos para justificar a não articulação são refutadas. São igualmente refutadas as hipóteses nas quais se afirma que o causador da desarticulação é o desconhecimento que o aluno tem sobre a nova escola e os novos amigos, ao invés

“Bento (2007) não deixou de se surpreender quando, ao contrário daquilo que sugere a literatura sobre o tema, 95% dos alunos declararam ter feito novas amizades no 5.º ano e mais de 80% revelaram preferir mesmo a organização complexa do 2.º Ciclo, relativamente ao sistema unitário vigente no 1.º ciclo. As maiores dificuldades escolares sentidas não parecem, pois, resultar de défices na integração social.” (Abrantes, 2008:22)

Sem querer generalizar, a investigação feita ao longo deste relatório permitiu-me dar resposta à questão problema e refutar ou elaborar hipóteses sobre as causas deste hiato que há entre ciclos. São respostas que, embora genéricas, num futuro próximo, com mais reflexão e uma maior investigação e estudos de caso poderão contribuir positivamente para o estudo desta temática. Seria sem dúvida interessante estudar e abordar esta temática para todos os ciclos de ensino.

Em conclusão, durante a Prática de Ensino Supervisionada foram muitos os momentos de insegurança, exaustão por trabalhar 4 áreas curriculares simultaneamente e de frustração perante situações de insucesso, mas também de alegria e prazer por fazer o que mais gosto e muitos momentos de aprendizagem com professores e alunos. Foram estes momentos de partilhas e de aprendizagem e amizade que prevaleceram e que recordo com carinho. Foi um percurso positivo e gratificante.

BIBLIOGRAFIA

Livros

- ALONSO, L. (1996). *Projecto PROCUR – Desenvolvimento curricular e metodologia de ensino - Manual de apoio ao desenvolvimento de projectos curriculares integrados*.
Braga: Instituto da Criança
- ALTET, M. (1997). *As pedagogias da aprendizagem*, Lisboa, Instituto Piaget
- ARENDS, R. (1997). *Aprender a Ensinar*, Alfragide: McGraw – Hill
- CAPUCHA, L. (Coord.) (2009). *Mais escolaridade – realidade e ambição. Estudo preparatório do alargamento da escolaridade obrigatória*, Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação
- DGEEC, (2013). *Educação em números – Portugal 2013*, Lisboa: DGEEC
- HOHMANN, M.; Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- MARCHÃO, A., (2012). *No jardim de infância e a escola do 1º ciclo do ensino básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*, Lisboa, Edições Colibri
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2008): *A Experiência Matemática no Ensino Básico: Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*, Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, (2004): *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico – 1º Ciclo*; 4ª Edição, Mem Martins: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1996). *Conjunto de Materiais para a formação de professores: necessidades especiais na sala de aula*, Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação

PERRENOUD, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*, Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora

PIÉRON, M. (1996). *Formação de professores. Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*, Lisboa, Edições FMH, Universidade Técnica de Lisboa

PROENÇA, M. (1989). *Didáctica da história*, Lisboa, Universidade Aberta

SERRA, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora

SPODEK, B.; Saracho, O.N (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*; Artmed.

SPRINTHALL, N.; Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*; Lisboa, McGraw-Hill

TAMLINSON, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*, Lisboa, Porto Editora

Teses

ABRANTES, P. (2008). *Os muros da escola: As distâncias e as transições entre ciclos de ensino*, Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

ANICETO, J. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: práticas colaborativas*. Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro

BARBOSA, E. (2010). *Articulação Curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de inglês; um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Minho: Universidade do Minho.

- BRAVO, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construindo Práticas de Articulação Curricular*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Minho: Universidade do Minho
- CAETANO, J. (2005). *Estilo de Liderança e Relações Interpessoais e Intergrupais em Contexto Escolar*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Aberta
- CARVALHO, A. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo*. Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular. Aveiro: Universidade de Aveiro
- CRUZ, M. (2008). *Articulação Curricular entre a EBI e o Jardim de Infância: Práticas docentes*. Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação. Aveiro, Universidade de Aveiro
- LARANJEIRO, M. (2011). *Educação Pré-Escolar e Primeiro Ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: que relações pedagógicas e vínculos didáticos?* Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta

Artigos/ Revistas/ Congressos

- Abrantes, P., (2008). *Causas e consequências da distância entre ciclos do ensino básico*. VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA. Número de série: 121. pp. 1-12
- ALARCÃO, I. (2008). Um enfoque sobre a criança. *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp.198-339.
- BARRÈRE, A., (2005). *O trabalho em equipa e os riscos da gestão da turma*. Análise Social, Vol. XL (176). pp. 619-631.
- DUARTE, N. (2001). *As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. Revista Brasileira de Educação, n.º 18, Setembro/Outubro/Novembro/Dezembro.
- MARCHÃO, A. (2002). *Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1^{as} etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo)*. Revista Aprender n.º 26, Setembro de 2002. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.

SILVA, J. (2005). *A relação Professor/Aluno no processo de ensino aprendizagem*, Revista Espaço Académico, n.º 52, Setembro.

VASCONCELOS, T. (2005). *Das Transições à Articulação: A “agência” da Criança*, 3º CONGRESSO DA TEXTO EDITORES, Santa Maria da Feira.

Sites consultados

ALONSO L.; Peralta H. e Alaiz V. (2001). *Parecer sobre o projecto de "Gestão Flexível do Currículo"*. Disponível em http://www.intranet.esep.pt/reorganizacao_curr_eb/livros/parecer.pdf, consultado a 6 de Dezembro de 2013

MIRANDA, E. (2008), *A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afetividade*, 8.º Encontro de Iniciação Científica, FAFIUV. Disponível em <http://www.yumpu.com/pt/document/view/12559501/1-a-influencia-da-relacao-professor-aluno-para-ieps>, consultado a 25 de Maio de 2013

TAYANO, E. (2007), *A autoridade do professor*, Artigos e Opiniões. Disponível em <http://www.contee.org.br/noticias/artigos/art52.asp>, consultado a 27 de Maio de 2013

MINISTÉRIO EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt>, consultado a 2 de Janeiro de 2014

Legislação consultada

Circular n.º 17/DSDC/DEPE/2007: Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar;

Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril: Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos;

Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro: Reorganização Curricular do Ensino Básico;

Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto: Perfil específico dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico;

Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio: Inspeção Geral da Educação

Decreto-Lei n.º 542/79: Estatutos dos Jardins de Infância

Despacho 17169/2011 Diário da República, 2.ª série — N.º 245 — 23 de Dezembro de 2011

Despacho 55/2008 Diário da República, 2.ª Série – N.º 206 – 23 de Outubro de 2008

Lei n.º 49/2005: Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei n.º 46/86: Lei de Bases do Sistema Educativo;

Parecer n.º 3/2009: Regime da escolaridade obrigatória para crianças e jovens

Documentos disponibilizados pelo Agrupamento n.º 1 de Portalegre

Projeto Curricular do Agrupamento n.º 1 de Portalegre, 2011/2012

Documentos disponibilizados pelo Agrupamento n.º 2 de Portalegre

Projeto Curricular do Agrupamento n.º 2 Cristóvão Falcão, 2010/2011

ANEXOS

ANEXO I: ALUNOS MATRICULADOS E REPROVADOS/DESISTÊNCIAS NO 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO (2004/2005)

Alunos matriculados, reprovados/desistências no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (ensino regular) no ano letivo 2004/2005

Número de alunos:	1.º Ciclo do Ensino Básico				Total
	1.ºano	2.ºano	3.ºano	4.ºano	
Matriculados	116769	131948	121132	121155	491004
Transitados	116769	105233	103851	102275	428128
Percentagem	100%	79,75%	85,73%	84,42%	
Reprovados / Desistências	0	26715	17281	18880	62876
Percentagem	0%	20,25%	14,27%	15,58%	
Número de alunos:	2.º Ciclo do Ensino Básico		Total		
	5.ºano	6.ºano			
Matriculados	129017	131336	260353		
Transitados	111917	114688	226605		
Percentagem	86,75%	87,32%			
Reprovados/ Desistências	17100	16648	33748		
Percentagem	13,25%	12,68%			

Tabela 1: Alunos matriculados, reprovados/desistências no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (ensino regular) no ano letivo 2004/2005

ANEXO II: ALUNOS MATRICULADOS E REPROVADOS/DESISTÊNCIAS NO 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO (2005/2006)

Alunos matriculados, reprovados/desistências no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (ensino regular) no ano letivo 2005/2006

Número de alunos:	1.º Ciclo do Ensino Básico				Total
	1.ºano	2.ºano	3.ºano	4.ºano	
Matriculados	118700	130920	122523	123061	495204
Transitados	118700	119443	118323	116993	473459
Percentagem	100%	91,23%	96,58%	95,07%	
Reprovados / Desistências	0	11477	4200	6068	21745
Percentagem	0%	8,77%	3,42%	4,93%	
Número de alunos:	2.º Ciclo do Ensino Básico		Total		
	5.ºano	6.ºano			
Matriculados	127780	126098	253878		
Transitados	113651	112997	226648		
Percentagem	88,94%	89,61%			
Reprovados / Desistência	14129	13101	27230		
Percentagem	11,06%	10,39%			

Tabela 2: Alunos matriculados, reprovados/desistências no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (ensino regular) no ano letivo 2005/2006

ANEXO III: ALUNOS MATRICULADOS E REPROVADOS/DESISTÊNCIAS NO 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO (2010/2011)

Alunos matriculados, reprovados/desistências no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (ensino regular) no ano letivo 2010/2011

Número de alunos:	1.º Ciclo do Ensino Básico				Total
	1.ºano	2.ºano	3.ºano	4.ºano	
Matriculados	107854	119074	115683	118181	460792
Transitados	107854	111325	112658	113626	445463
Percentagem	100%	93,49%	97,39%	96,15%	
Reprovados / Desistências	0	7749	3025	4555	15329
Percentagem	0%	6,51%	2,61%	3,85%	
Número de alunos:	2.º Ciclo do Ensino Básico		Total		
	5.ºano	6.ºano			
Matriculados	128632	127175	255807		
Transitados	119138	117802	236940		
Percentagem	92,62%	92,63%			
Reprovados/ Desistências	9494	9373	18867		
Percentagem	7,38%	7,37%			

Tabela 3: Alunos matriculados, reprovados/desistências no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (ensino regular) no ano letivo 2010/2011

ANEXO IV: ALUNOS MATRICULADOS E REPROVADOS/DESISTÊNCIAS NO 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO (2011/2012)


Alunos matriculados, reprovados/desistências no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (ensino regular) no ano letivo 2011/2012

Número de alunos:	1.º Ciclo do Ensino Básico				Total
	1.ºano	2.ºano	3.ºano	4.ºano	
Matriculados	107823	113551	113438	116404	451216
Transitados	106485	103840	108844	110399	429568
Percentagem	98,75%	91,44%	95,95%	94,84%	
Reprovados/ Desistências	1338	9711	4594	6005	21648
Percentagem	1,25%	8,56%	4,05%	5,16%	
Número de alunos:	2.º Ciclo do Ensino Básico				Total
	5.ºano	6.ºano			
Matriculados	121444	126633			248077
Transitados	110037	110292			220329
Percentagem	90,60%	87,10%			
Reprovados/ Desistências	11407	16341			27748
Percentagem	9,40%	12,90%			

Tabela 4: Alunos matriculados, reprovados/desistências no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (ensino regular) no ano letivo 2011/2012

ANEXO V: PLANIFICAÇÃO DE MATEMÁTICA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Planificação Matemática 1.º Ciclo do Ensino Básico

	Agrupamento nº 2 de Portalegre	EB1 da Praceta	1ºAno Turma A
---	--------------------------------	----------------	------------------

3º Intervenção

Planificação de Tópico – **Representação e Interpretação de dados**

Docente Supervisora: Prof.ª Graça Cebola

Docente Orientadora: Prof.ª Conceição Gordo

Discente: Sónia Macedo

Dias a intervir: 2, 3 e 4 de Maio de 2011

Nota Introdutória

A presente planificação será direcionada para o 1ºano turma A. Os temas a tratar serão: números e operações e organização e tratamento de dados. Focando-me neste último tema no tópico da representação e interpretação de dados.

Estes tópicos foram sugeridos pela docente orientadora, de forma a seguir de forma coesa e sequencial o novo programa de matemática aplicado na turma em questão.

Nem a minha colega nem a docente orientadora realizaram atividades neste âmbito pelo que serei eu introduzir este novo tópico.

Para dar início a estas atividades irei começar sempre ou por situações que aconteceram, por exemplo Páscoa, ou então a partir de histórias para que a Matemática surja de forma conexa e não como uma área desligada das restantes.

As atividades serão baseadas em gráficos, diagrama de Carroll e de Venn.

Propósito Principal de Ensino

- Desenvolver nos alunos o sentido de número, a compreensão dos números e das operações e a capacidade de cálculo mental e escrito, bem como a de utilizar estes conhecimentos e capacidades para resolver problemas em contextos diversos;

- Desenvolver nos alunos a capacidade de ler e interpretar dados organizados na forma de tabelas e gráficos, assim como de os recolher, organizar e representar com o fim de resolver problemas em contextos variados relacionados com o seu quotidiano.

Objetivos Gerais de Aprendizagem

- Compreender e ser capazes de usar propriedades dos números naturais;
- Compreender as operações e ser capazes de operar com números naturais;
- Desenvolver destrezas de cálculo numérico mental e escrito;
- Ser capazes de resolver problemas, raciocinar e comunicar em contextos numéricos.

Indicações Metodológicas

A aprendizagem deste tema deve ser alicerçada em atividades ligadas a situações do dia-a-dia e da vida familiar ou escolar dos alunos. Os alunos leem e interpretam gráficos de barras e diagramas simples e formulam questões sobre um dado assunto, identificam os dados a recolher, organizam, representam e interpretam esses dados com o propósito de dar resposta às questões formuladas.

A classificação e contagem de objetos são tarefas indicadas para o início do trabalho neste tema. Os diagramas de Venn e de Carroll devem ser utilizados logo que se começam a fazer as primeiras classificações, possibilitando a organização de dados de uma forma simples. A construção das representações gráficas, numa primeira fase, deve ser orientada pelo professor, dando indicações precisas e apoiando os alunos nos cuidados a ter na sua elaboração. As tabelas e as representações gráficas a usar, bem como a forma como se elaboram, dependem dos dados a analisar e dos aspetos que se pretendem evidenciar.

Mais uma vez, o material que irei utilizar nas atividades é material manipulável (bonecos e símbolos iguais aos pictogramas, e aos diagramas utilizados em ponto grande no quadro). Estes materiais permitem estabelecer relações e tirar conclusões, facilitando a compreensão de conceitos.

Cabe ao professor estimular o questionamento, a tomada de decisões, o uso da linguagem apropriada e o sentido de rigor, sempre em consonância com o desenvolvimento da turma que tem diante de si.

Neste caso o professor deve proporcionar atividades diversificadas e contextualizadas para que as crianças possam posteriormente comparar dois ou mais tipos de representação para a mesma situação e tirar conclusões. Este deve também deixar as crianças expor o seu raciocínio mas simultaneamente ir orientando a construção das representações gráficas, dando indicações precisas e apoiando os alunos no cuidado a ter na sua elaboração.

Os alunos leem e interpretam tabelas e gráficos simples e formulam questões sobre um dado assunto, identificam os dados a recolher, e organizam, representam e interpretam esses dados com o propósito de dar resposta às questões formuladas.

Capacidades transversais

Propósito principal de ensino

- Desenvolver nos alunos as capacidades de resolução de problemas, de raciocínio e de comunicação matemáticas e de as usar na construção, consolidação e mobilização dos conhecimentos matemáticos;
- Resolver problemas em contextos matemáticos e não matemáticos, adaptando, concebendo e pondo em prática estratégias variadas e avaliando resultados;
- Raciocinar matematicamente, explicando processos e ideias e justificando resultados.

Objetivos gerais de aprendizagem

- Comunicar oralmente e por escrito, recorrendo à linguagem natural e à linguagem matemática, interpretando, expressando e discutindo resultados, processos e ideias matemáticas.

Indicações metodológicas

No 1.º ciclo, os contextos desempenham um papel particularmente importante, em especial os que se relacionam com situações do quotidiano, devendo ser escolhidos de modo cuidadoso uma vez que servem de modelos de apoio ao pensamento dos alunos. Neste ciclo resolver problemas constitui um ponto de partida para a abordagem de conceitos e ideias matemáticas e, funciona como um suporte para o seu desenvolvimento e aplicação.

A valorização de diferentes modos de resolução apresentados pelos alunos de uma mesma turma pode estimulá-los a pensarem mais demoradamente no problema e a melhorar a sua compreensão e processo de resolução. Os alunos devem ser também incentivados a avaliar a plausibilidade dos resultados obtidos e a rever os procedimentos e cálculos efetuados. A discussão dos problemas na turma proporciona momentos ricos de

aprendizagem, especialmente quando se fazem sistematizações de ideias matemáticas e se estabelecem relações com outros problemas ou com extensões do mesmo problema.

A capacidade de raciocinar matematicamente desenvolve-se através de experiências que proporcionem aos alunos oportunidades que estimulem o seu pensamento. Para isso o professor deve colocar frequentemente questões como, Porquê? Porque será que isso acontece?, O que acontece se...?, procurando que os alunos expressem e desenvolvam as suas ideias e clarifiquem e organizem os seus raciocínios. Deve encorajar os alunos a participar em momentos de partilha e debate na aula e a explicar e justificar o seu raciocínio de modo claro e coerente, usando propriedades e relações matemáticas. Quando essas justificações não são compreendidas devido a dificuldades no discurso, cabe ao professor incentivar a sua reformulação, sugerindo, por exemplo, que se utilizem palavras mais facilmente compreensíveis, que se clarifique alguma ideia ou que se siga outro caminho.

A comunicação, oral e escrita, tem um papel essencial na aprendizagem da Matemática, contribuindo para a organização, clarificação e consolidação do pensamento dos alunos. Estes devem ser incentivados a exprimir, partilhar e debater ideias, estratégias e raciocínios matemáticos com os colegas e com o professor. Além disso, a leitura e interpretação de enunciados matemáticos e a realização de tarefas que integrem a escrita de pequenos textos, incluindo descrições e explicações, também contribuem para o desenvolvimento desta capacidade.

O professor assume um papel relevante, nomeadamente na colocação de questões que estimulem o pensamento dos alunos, na condução do discurso, centrando-o nos conhecimentos matemáticos, e na organização e regulação da participação dos alunos nos momentos de discussão. No decurso da comunicação, o professor vai introduzindo o vocabulário específico e adequado e ajudando à sua compreensão, relacionando a linguagem natural com a linguagem matemática. Neste processo, os alunos vão ampliando o seu conhecimento de diversas formas de representação matemática e aprendendo a identificar as mais apropriadas a cada situação.

Tópicos/ Subtópicos:

- Raciocínio matemático:
 - Justificação;
- Comunicação matemática:
 - Interpretação;
 - Representação;
 - Discussão.

Objetivos específicos

- Explicar ideias e processos e justificar resultados matemáticos;
- Interpretar informação e ideias matemáticas representadas de diversas formas;
- Representar informação e ideias matemáticas de diversas formas;
- Discutir resultados, processos e ideias matemáticas.

Metas de aprendizagem

Domínio: Capacidades Transversais

Subdomínio: Resolução de Problemas

Meta Final 1) Compreende o problema: identifica o objetivo e a informação relevante para a resolução de um dado problema; identifica problemas com informação irrelevante, dados insuficientes ou sem solução.

Meta Final 2) Concebe estratégias de resolução de problemas: concebe estratégias diversificadas de resolução de problemas, como a) resolve um problema análogo mas mais simples; b) explora casos particulares.

Meta Final 3) Aplica estratégias de resolução de problemas e avalia a adequação dos resultados obtidos: põe em prática estratégias de resolução de problemas; utiliza estratégias do mesmo tipo em diferentes problemas e identifica estratégias diferentes na resolução do mesmo problema; verifica a adequação dos resultados obtidos e dos processos utilizados.

Meta Final 4) Justifica as estratégias de resolução de problemas: explica e justifica as estratégias adotadas e os processos utilizados.

Subdomínio: Raciocínio Matemático

Meta Final 5) Justifica resultados matemáticos: explica ideias e processos matemáticos, oralmente; justifica os resultados matemáticos obtidos.

Subdomínio: Comunicação Matemática

Meta Final 7) Interpreta informação matemática: interpreta informação e ideias matemáticas representadas de diversas formas.

Meta Final 8) Representa ideias matemáticas: representa informação e ideias matemáticas de diversas formas, recorrendo a diversos tipos de representação (desenhos, palavras, símbolos, tabelas, esquemas).

Meta Final 9) Exprime ideias matemáticas: expressa ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito, utilizando linguagem e vocabulário próprios.

Meta Final 10) Discute ideias matemáticas: discute resultados, processos e ideias matemáticas.

Domínio: Números e Operações

Subdomínio: Números Naturais

Meta Final 11) Compreende a noção de número natural.

- Resolve problemas envolvendo relações numéricas, expressando as ideias matemáticas de diversas formas.

Metas intermédias até ao 2.º Ano

- Compreende e memoriza factos básicos da adição utilizando números pelo menos até 100.

- Relaciona os factos básicos da adição com os da subtração.

- Usa a multiplicação no sentido aditivo.

Meta Final 17) Resolve problemas em contextos numéricos, envolvendo as operações aritméticas.

Domínio: Organização e Tratamento de Dados

Meta Final 34) Analisa e interpreta informação de natureza estatística organizada de diversas formas.

Metas intermédias até ao 2.º Ano

- Lê e interpreta informação apresentada em listas, tabelas de frequências absolutas, gráficos de pontos e pictogramas, respondendo a questões e formulando novas questões.

Metas intermédias até ao 2.º Ano

-Classifica dados utilizando diagramas de Venn e de Carroll.

-Formula questões, recolhe e organiza dados qualitativos e quantitativos (discretos) utilizando esquemas de contagem gráfica, tabelas de frequências absolutas, gráficos de pontos e pictogramas.

Tópicos:

- Representação e interpretação de dados;
- Operações com números naturais

Subtópicos:

- Leitura e interpretação de informação apresentada em tabelas e gráficos;
- Classificação de dados utilizando diagramas de Venn e de Carroll;

- Adição;
- Subtração;
- Multiplicação.

Objetivos Específicos

- Ler, explorar e interpretar informação (diagramas e gráficos de barras) respondendo a questões e formulando novas questões.
- Classificar dados utilizando diagramas de Venn e de Carroll.
- Adicionar, subtrair e multiplicar utilizando a representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo mental e escrito.

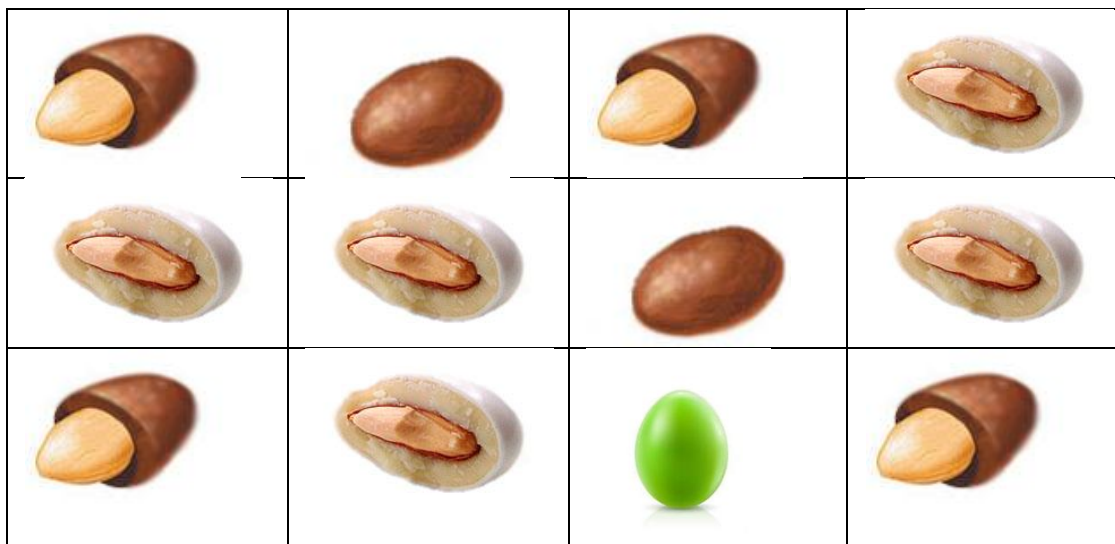
Nota/Procedimento – Atividades

Dia a intervir: 2 de Maio de 2011

Duração da sessão: 90 minutos

Horário: Das 11:00h até às 12:30h

- Rotina de Cálculo: Início da sessão com rotina de cálculo. Pegando no dia 24 de Abril, dia de Páscoa pedirei às crianças que me vão adicionando sempre 2 ao número anterior, (24, 26, 28, 30....) fazendo com que todas as crianças digam uma resposta. Posteriormente pedirei que retirem 1.
- Partindo da época festiva que passou, Páscoa, terei uma conversa exploratória com a criança sobre o que mais comeram nesta época, direcionado a conversa para as amêndoas.
- Posteriormente levarei a imagem de uma caixa cheia de amêndoas de diferentes qualidades: amêndoas só de chocolate, amêndoas de chocolate com amêndoa, amêndoas açucaradas com amêndoa, ou amêndoas só açucaradas.



E perguntarei às crianças “ quantas amêndoas tenho na caixa?” “Como pensaste?”

As crianças irão responder que estão 12 amêndoas na caixa, o seu raciocínio poderá ser $3 + 3 + 3 + 3 = 12$ (vertical e/ou horizontal) $4+4+4+4=12$

Caso nenhuma dê uma resposta que tenha multiplicação perguntarei “e se eu quiser utilizar outra operação? Como ficará?” uma resposta possível será $3 \times 4 = 12$ ou $4 \times 3 = 12$ (modelo retangular)

Poderei ainda explorar modelo retangular de multiplicação com questões do tipo “o 3 significa o quê?” terão que dizer que é, por exemplo, o número de amêndoas na vertical. “O que significa o 4?” e terão que responder por exemplo, que é o número de amêndoas na horizontal e 12 o total de amêndoas na caixa.

- Após a exploração do raciocínio perguntarei às crianças se tivessem que agrupar as amêndoas, como o fariam?





As possíveis respostas poderão ser agrupar as amêndoas com chocolate para um lado, as com amêndoa para outro e as sem amêndoa num terceiro grupo. A partir desta ideia poderei criar a noção de diagrama de Venn. E perguntar “Porque é que agruparam as amêndoas desta forma?” “Como pensaram?” “Quais as características que tiveste em conta?”

- Irei expor o seguinte diagrama de Carroll no quadro:

	Com chocolate	Sem chocolate
Com amêndoa		
Sem amêndoa		

Irei distribuir igualmente as imagens das amêndoas e pequenos diagramas a cada grupo de duas crianças, e pedirei que as agrupem com a ajuda do diagrama.

- Após ver o que cada criança responde, pedirei aos grupos “como agruparam as amêndoas?” “porque é que colocaste essa amêndoa naquele sítio?”
- As crianças terão que completar o diagrama da seguinte maneira:

	Com chocolate	Sem chocolate
Com amêndoa		
Sem amêndoa		

Depois iremos explorar o diagrama com as seguintes questões por exemplo: “Quantas amêndoas existem que tenham chocolate?” 6, 4 com amêndoa e 2 só de chocolate (1ª coluna do diagrama);

“Quantas amêndoas existem que não tenham chocolate?” 6, 5 açucaradas com amêndoa e 1 só açucaradas (2ª coluna do diagrama);

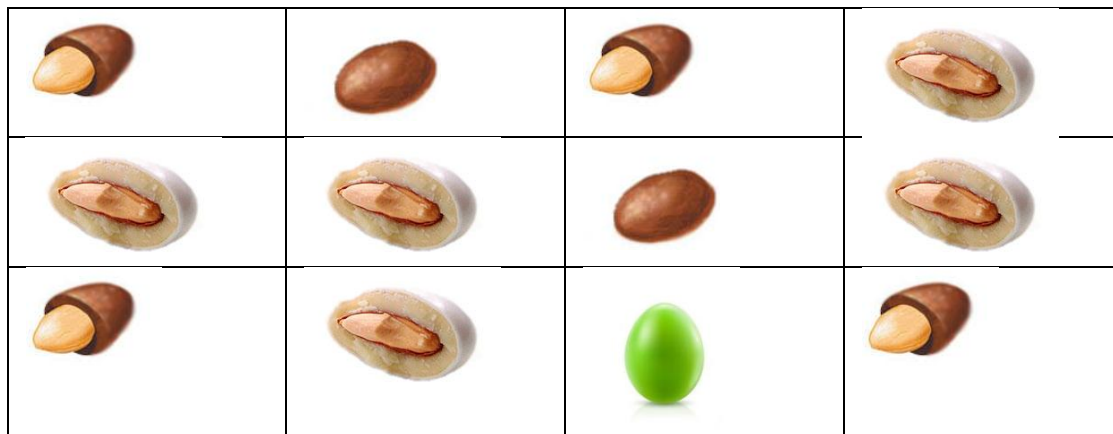
“Quantas amêndoas existem que tenham amêndoa?” 9, 4 com amêndoa e chocolate e 5 de amêndoa e açúcar (1ª linha do diagrama);

“Quantas amêndoas que contenham chocolate e amêndoa existem?” 4, e identificar as 4 (1ª célula) e assim sucessivamente de forma a explorar todas as possibilidades do diagrama de Carroll (linha, coluna e célula a célula).





Matemática

Nome: _____ Data ___/___/___

Na Páscoa a tia Júlia ofereceu à Sara uma caixa com diversos tipos de amêndoas.



1. Caracteriza os diferentes tipos de amêndoas:

-  _____
-  _____
-  _____
-  _____

2. Agrupa as diferentes amêndoas:

2.1. Como pensaste?

3. Agrupa as amêndoas com o diagrama de Carroll

	Com chocolate	Sem chocolate
Com amêndoa		

Sem amêndoa		

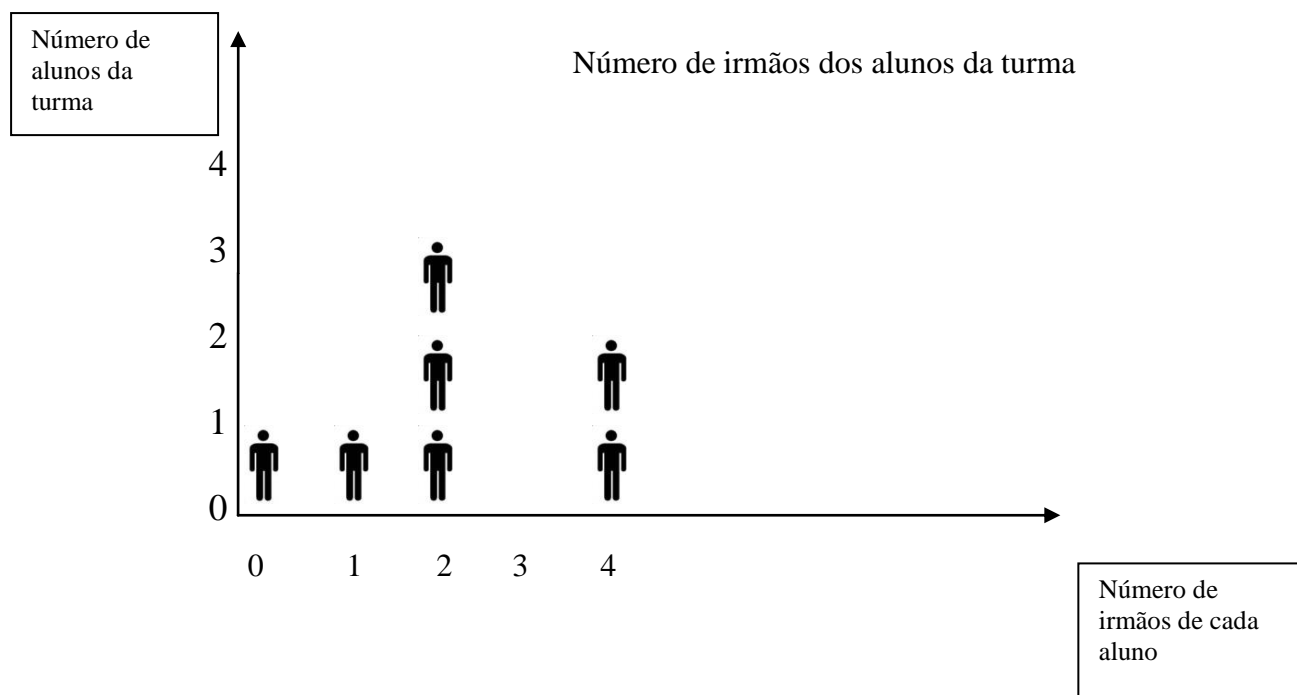
Nota/Procedimento – Atividades

Dia a intervir: 3 de Maio de 2011

Duração da sessão: 90 minutos

Horário: Das 09:00h até às 10:30h

- Início a sessão com a leitura do livro “Monstros não existem”. O livro em questão retrata situações quotidianas das crianças que por vezes lhes causam medo, ou medo aos seus irmãos mais novos.
- De seguida falarei com as crianças no sentido de partilharem situações que tiveram com os seus irmãos mais velhos e mais novos.
- Posteriormente irei propor à turma a construção de um gráfico de barras com o número de irmão que cada um tem. Cada criança virá ao quadro e colocará o boneco (irmão) no local certo, o gráfico será similar a:



- Após todo o grande grupo ter preenchido o gráfico de barras, irei destapar o eixo vertical que inicialmente se encontra tapado. Apenas o destaparei de modo a facilitar a contagem.
- Irei realizar perguntas como “Quantos meninos da turma têm apenas 1 irmão? Porquê?” “Quantos meninos tem a coluna de 2 irmãos a mais que a coluna de 1 irmão? Como pensaste?” “Quantos meninos faltavam colocar na coluna dos 0 irmãos para ficar igual à de 1 irmão? Como pensaste?”, “Quantos meninos tem em conjunto a barra de 1 ou 2 irmãos? Como pensaste?”, “Qual a barra que tem maior número de meninos? Porquê?” “Qual a barra que tem menor número de meninos? Porquê?”.
- Posteriormente irei perguntar às crianças “como iríamos agrupar os irmãos mais velhos e mais novos meninos e meninas?”
Darei a cada grupo de dois alunos as seguintes imagens (5 de cada para cada grupo):





Irmã mais velha



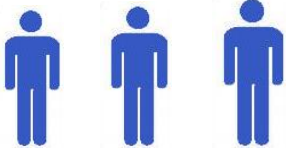



Irmã mais nova

- Depois perguntarei aos grupos “Como é que agruparam?” “Porque é que agruparam assim?” “Como pensaram?”
Explorar as diferentes respostas dos diferentes grupos, cada grupo que tenha diferente irá representar no quadro e explicará à turma como pensou.
- Posteriormente distribuirei o seguinte diagrama de Carroll para cada grupo de 2 alunos:

	Mais velho	Mais novo
Irmão		
Irmã		

Neste diagrama irei utilizar uma negação dentro do contexto real da situação, ou seja, mais velho e mais novo uma vez que não há meninos que tenham gémeos ou irmãos da mesma idade.

- Pedirei a cada grupo “explica como agruparam agora com o diagrama de Carroll?” “como pensaram?”, verificar se outros grupos têm diferente e como foi o seu raciocínio.
- À medida que os grupos forem dando a sua resposta irão ao quadro preencher um diagrama para mostrar à turma. Farei as seguintes questões: “Porque é que colocaram aí a imagem?” “Porque escolheram essa figura?” “Como pensaram?”.
- O diagrama após estar completo deverá ficar similar a:

	Mais velho	Mais novo
Irmão		
Irmã		

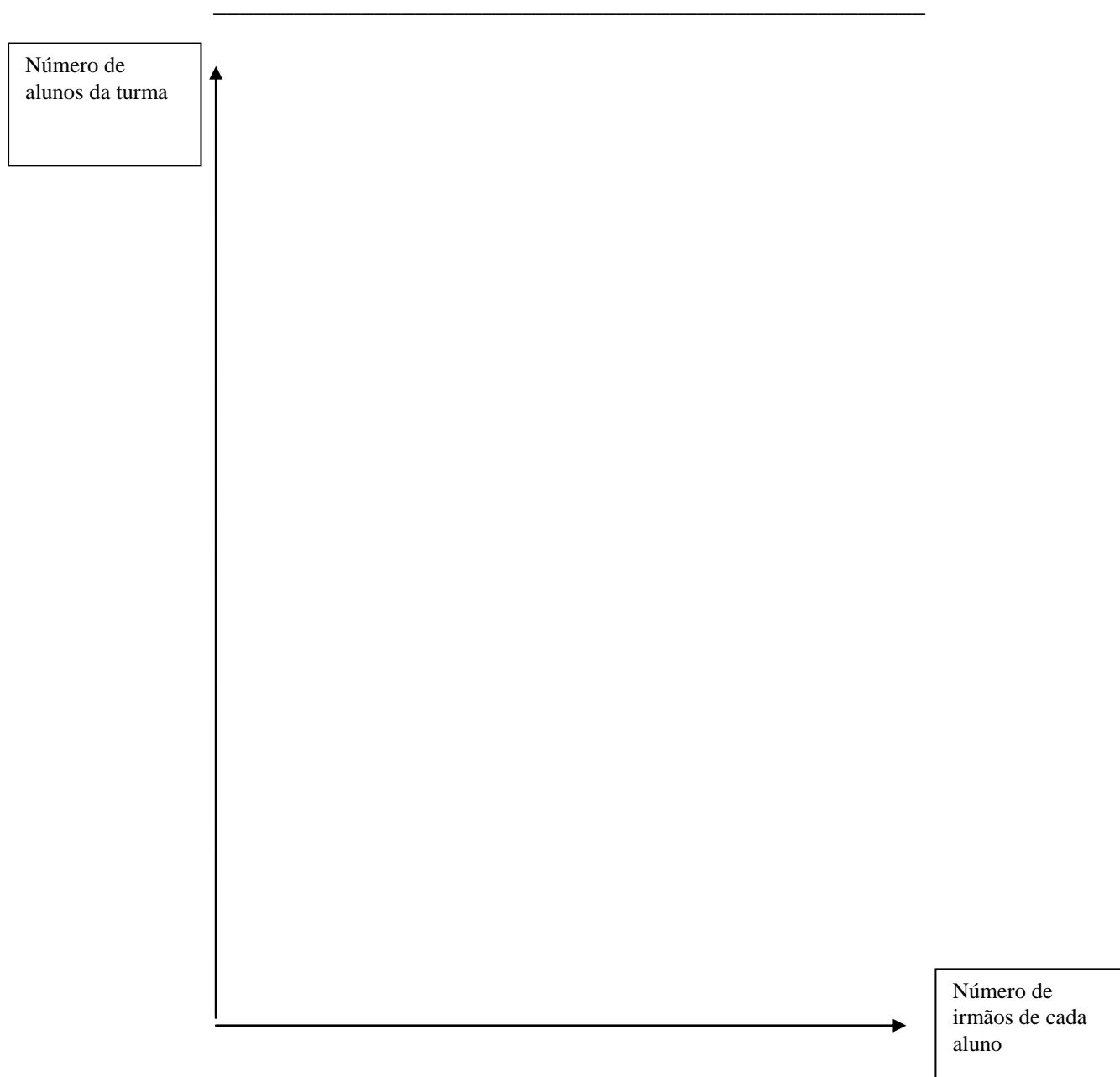
Posteriormente ocorreram questões do tipo:

- “Quantos irmãos mais velhos há neste grupo?” existem 3 irmãos mais velhos;
- “Quantos irmãos mais novos há neste grupo?” existem 2 irmãos mais novos;
- “Há algum grupo que tenha o mesmo número de elementos que outro?” O número de irmãos mais novos é igual ao número de irmãos mais velhas;
- “Quantos irmãos teríamos que colocar nos mais novos para ficarem com o mesmo número que os mais velhos?” neste caso teria que se acrescentar mais um irmão;
- “Quantos irmãos mais velhos teríamos que retirar para ficarem em igual número aos irmãos mais novos?” Teríamos que retirar um irmão mais velho para ficarem dois irmãos em cada lado.
- No final cada criança preenche a ficha de matemática.

Matemática

Nome: _____ Data ___/___/___

1. Preenche o gráfico em conjunto com os teus colegas dá um título ao gráfico



1.1. Qual a barra com mais meninos? Porquê?

1.2. Qual a barra com menos meninos? Porquê?

1.3. Existe alguma barra sem meninos?

2. Agrupa os irmãos do teu grupo no diagrama de Carroll

	Mais velho	Mais novo
Irmão		
Irmã		

2.1. Quantos irmãos há no grupo? E irmãs?

2.2. Quantos irmãos e irmãs mais velhos tem o grupo?

2.3. Quantos irmãos e irmãs mais novos tem o grupo?

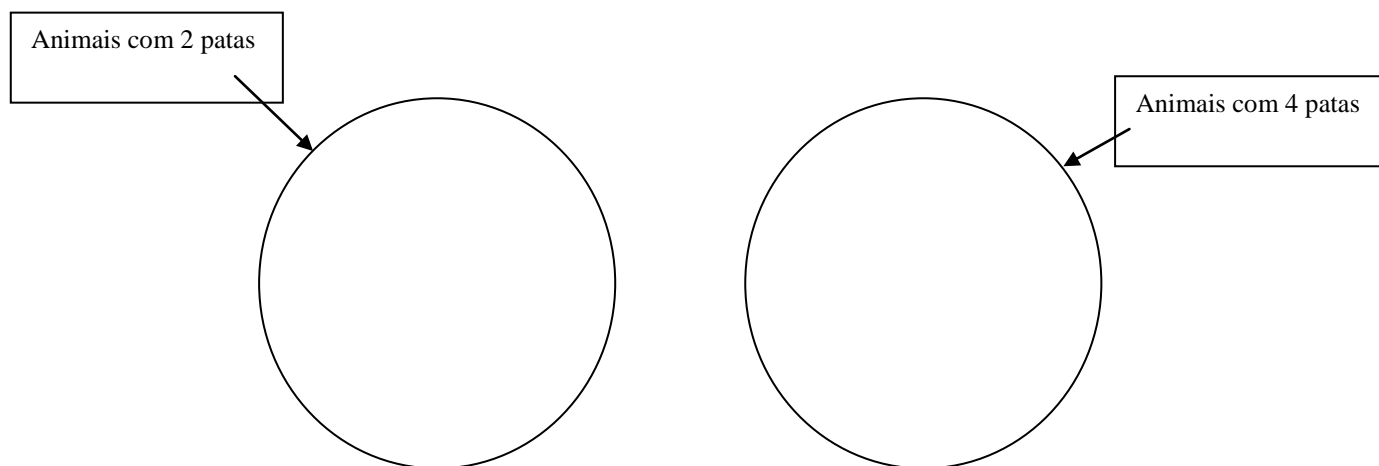
Nota/Procedimento – Atividades

Dia a intervir: 4 de Maio de 2011

Duração da sessão: 45 minutos

Horário: Das 10:30h até às 11:45h

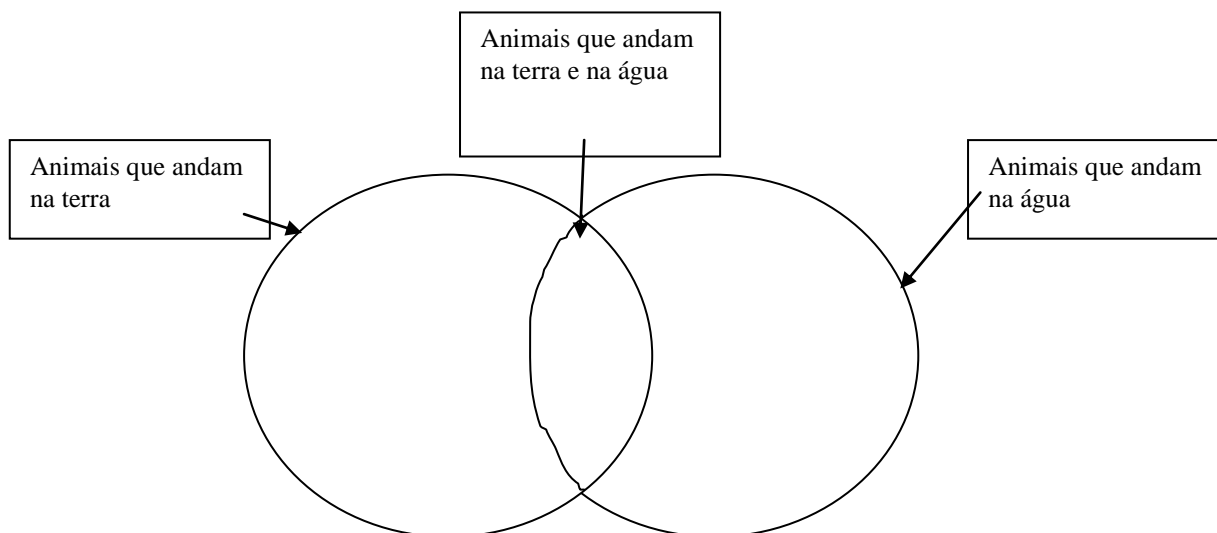
- A sessão de quarta-feira é iniciada com a leitura da história “o meu gato é o mais tolo do mundo” é a história de um dono que confunde um elefante com o seu gato. Este é o ponto de partida para encontrar pontos em comum entre o gato e o elefante, que poderá ser por exemplo a sua locomoção.
- Posteriormente perguntarei que outros animais conhecem e que viram no jardim zoológico (atividade do estudo do meio) e animais que levei para a sala de aula no âmbito do estudo do meio e registarei no quadro. Caso falem alguns animais que me permitirão passar ao diagrama de Venn darei eu mais exemplos de animais
- De seguida pedirei que me agrupem os animais.
- Após agruparem os animais pedirei aos grupos de duas crianças que me respondam às seguintes questões “como agruparam os animais?” “como pensaram?” “porque é que este animal se encontra junto destes?”
- Posteriormente distribuirei o seguinte diagrama a cada grupo de 2 alunos o seguinte diagrama de Venn:



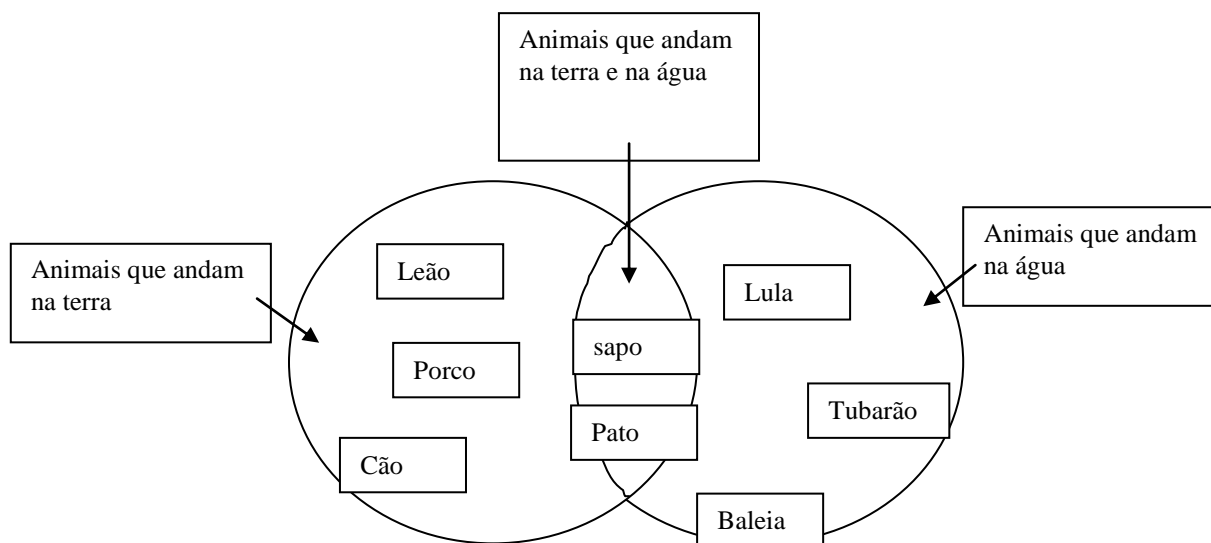
E pedirei as crianças que me agrupem os animais tendo em conta o diagrama.

Após os grupos terem respondido pedirei que me respondam às seguintes questões “que animais é que colocaram no lado dos animais de 2 patas? Porque? Algum dos animais que disseram ficou de fora? Porque? Como pensaram?”

- De seguida seleccionarei apenas alguns animais daqueles ditos pelas crianças e pedirei a cada grupo de dois que me agrupem os animais, mas com o seguinte diagrama:



- Posteriormente lançarei o desafio “e a tartaruga? Onde a colocamos?” “e a rã?” “e o pinguim?” as crianças deverão dizer que esses animais são colocados no centro. “E porquê?” as crianças deverão saber dizer que são animais que andam em terra e em água
- O diagrama de Venn deverá ficar similar a:

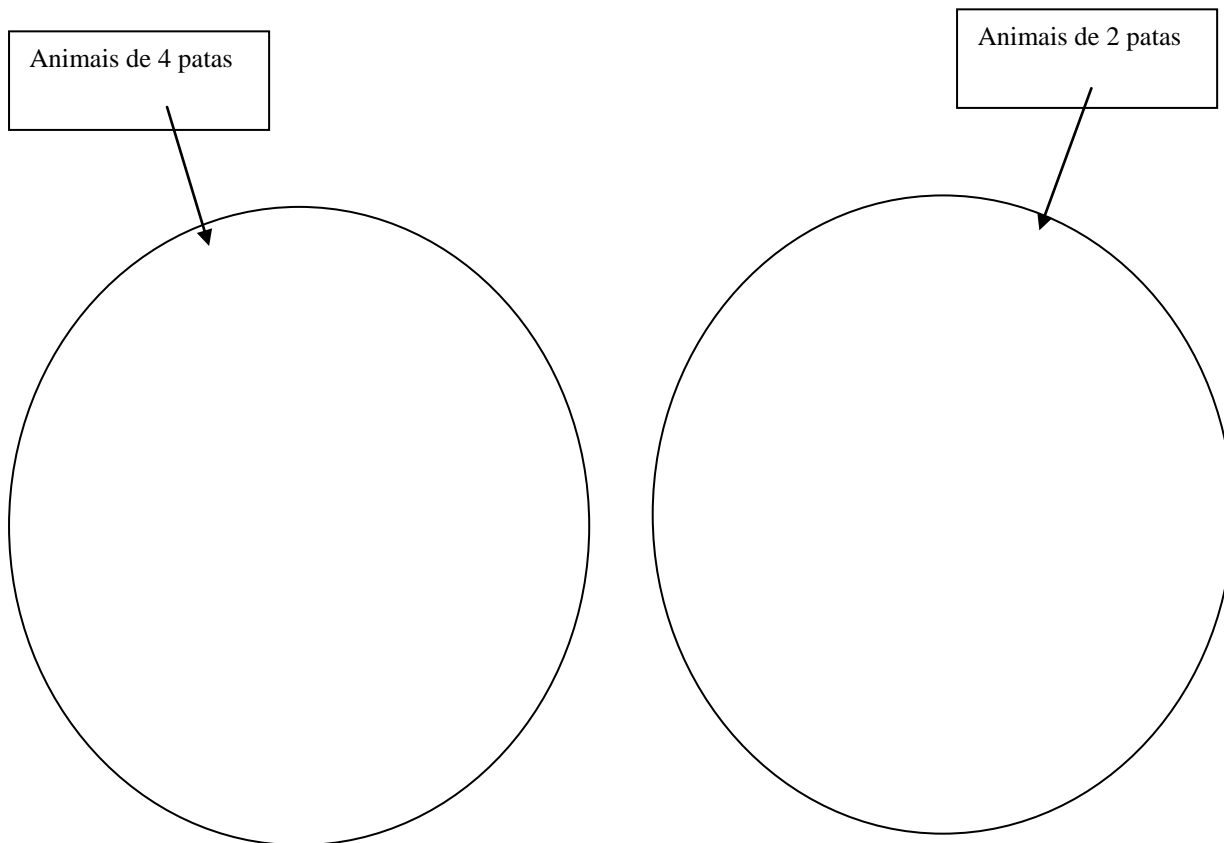


- No fim as crianças irão na sua ficha desenhar ou escrever o nome dos animais respetivos a cada grupo e de acordo com as suas características.

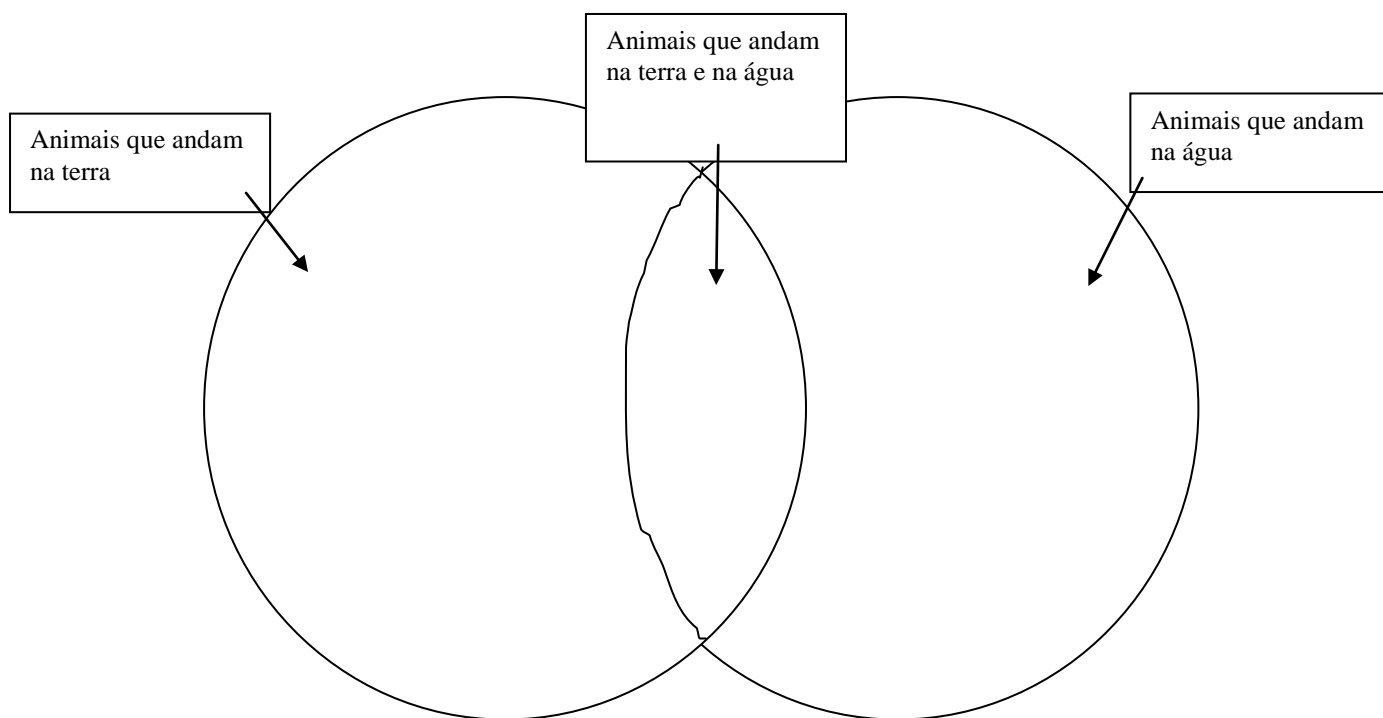
Matemática

Nome: _____ Data ___/___/___

1. Preenche o Diagrama de Venn com os animais




2. Preenche o Diagrama de Venn com os animais seleccionados e as suas características.



ANEXO VI : PLANIFICAÇÃO DE ESTUDO DO MEIO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Planificação Estudo do Meio 1.º Ciclo do Ensino Básico

	Agrupamento nº 2 de Portalegre	EB1 da Praceta	1ºAno Turma A
---	--------------------------------	----------------	------------------

3º Intervenção

Planificação: Experiências com alguns materiais do uso corrente

Docente Supervisor: Prof. Francisco Cid e Prof. Miguel Castro

Docente orientador: Prof.ª Conceição Gordo

Discente: Sónia Cristina Macedo

Dias a intervir: 2, 3 e 4 de Maio de 2011

Nota Introdutória

O tema/conteúdo a trabalhar nesta semana é experiências com alguns materiais do uso corrente.

Irei utilizar materiais como açúcar, sal, limão, coco, e outros produtos alimentares para trabalhar com as crianças o sentido do gosto, do olfato e por fim a consolidação destes dois conhecimentos.

Por último as crianças irão criar um salame, trabalhando não só o sentido de olfato e gosto irão compreender que atualmente todos os produtos alimentares estão ao nosso dispor facilmente mas que inicialmente não seria assim. A partir dos produtos necessários para a realização do salame as crianças verão que por exemplo o açúcar e o cacau vinham inicialmente do Brasil e para que nós, Portugueses, era difícil ter acesso.

Objetivos

- Realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente (sal, açúcar, ovo, coco, bolacha, manteiga, vinagre, chocolate, limão, objetos variados...)
- Comparar alguns materiais segundo propriedades simples (textura, sabor, cheiro...)
- Agrupar materiais segundo essas propriedades.

Competências transversais

- Questionar a realidade observada.
- Participar em atividades interpessoais e de grupo, respeitando normas, regras e critérios de atuação, de convivência e de trabalho
- Usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas
- Comunicar, discutir e defender ideias e descobertas dando espaço de intervenção aos seus parceiros

Avaliação

- Registos do aluno
- Observação de aula
- Trabalho de projeto
- Fichas de trabalho

Dia a intervir: 2 de Maio de 2011

Duração da sessão: 45 minutos

Horário: Das 14:00h até ao 14:45h

Atividade: O gosto

Conceitos-Chave: gosto, língua, papilas gustativas, amargo, salgado, doce e azedo

Descrição da atividade

- Explorarei o livro do gosto com as crianças. Como sentimos nós o gosto dos alimentos, que diferentes tipos de gosto conhecem (amargo, azedo, doce salgado) que alimentos conhecem que sejam salgados ou doces ou azedos, quais os alimentos que mais gostam e porquê?
- Explorar com as crianças o facto de a nossa língua estar dividida em 4 partes diferentes, embora nos só nos foquemos em 3 delas (azedo, salgado e doce).
- As crianças tentarão adivinhar que partes da língua e que detetam os diferentes gostos. Distribuirei por cada grupo de 2 crianças três copos (um com uma tira azul – água com sal, um com uma tira amarela – água com sumo de limão e outro com uma tira vermelha – água com açúcar) as crianças com uma cotonete tentarão adivinhar que

gosto é e em que local da língua é detetado. Após adivinharem irão colorir a parte da língua com a cor do copo.

- Em cada parte da língua identificada irão escrever nome de mais alimentos doces, salgados e amargos que conheçam.
- Posteriormente teremos um jogo que é: identifica os sabores. As crianças virão a pares de olhos vendados e irão experimentar diferentes sabores. Após os identificarem colocarão a imagem do alimento na zona correta da língua do boneco exposto no quadro.

Estudo do Meio

Nome: _____ Data: ___/___/___

1- Pinta as diferentes partes da língua:

- de amarelo a parte da língua que reconhece o sabor azedo;
- de vermelho a parte da língua que reconhece o sabor doce;
- de azul a parte da língua que reconhece o sabor salgado.



2- Identifica alguns alimentos que conheças e que tenham sabor azedo, doce e salgado e escreve-os nas diferentes partes da língua.

Dias a intervir: 3 de Maio de 2011

Duração da sessão: 45 minutos

Horário: Das 14:45h até ao 15:30h

Atividade: O olfato

Conceitos-Chave: o olfato, nariz, sensores de cheiro,

Descrição da atividade

- Exploração do livro o olfato. Posteriormente perguntarei às crianças como acham que conseguimos cheirar? Quais os cheiros que mais gostam? Quando cheiramos um alimento, ficamos com a ideia do seu sabor?
- Levarei diferentes alimentos para as crianças verem. Terão que tentar identificar cada um dos alimentos. Posteriormente irão cheirar de olhos vendados. Terão que identificar o alimento e dizerem se gostaram ou não do seu cheiro.
- No final criarão um placar em grupo com os alimentos que cheiram bem ou mal e com o percurso que é feito pelas partículas que constituem os cheiros.

Estudo do Meio

Nome: _____ Data: ___/___/___

1- Vamos completar:

Alimentos	Gosto do cheiro	Não gosto do cheiro

2- Desenha como é feito o percurso do cheiro.

Dia a intervir: 4 de Maio de 2011

Duração da sessão: 90 minutos

Horário: Das 09:00h até ao 10:30h

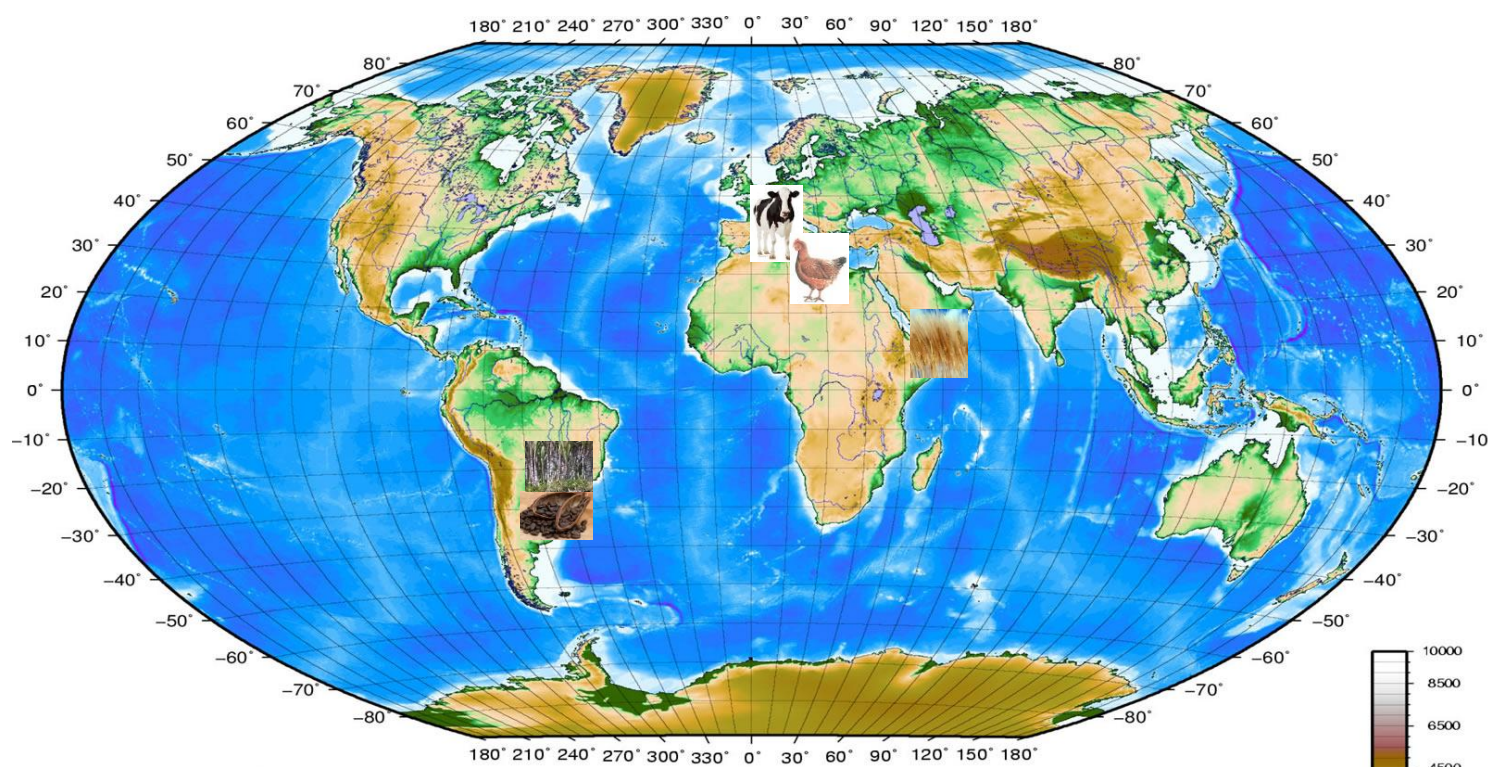
Atividade: Salame

Conceitos-Chave: mapas, origem dos produtos alimentares,

Descrição da atividade

- Levarei um mapa-mundo com as imagens dos diferentes ingredientes nos seus países (ingredientes esses que iremos utilizar na preparação do salame).
- Iniciarei uma conversa exploratória com as crianças sobre como as pessoas obtinham os diferentes produtos alimentares antigamente em comparação com a facilidade com que os arranjamos diariamente.
- Levarei a receita, darei uma a cada um e recapitularei perguntando às crianças se me sabem dizer de onde vem o chocolate, o açúcar, etc.
- Depois pedirei às crianças que leiam a receita, posteriormente distribuirei o material para cada grupo de 3 crianças. Serão elas que com orientação da receita e minha que irão fazer os seus próprios salames.

Mapa-mundo





O chocolate vem do cacau que por sua vez veio originalmente do Brasil

O açúcar vem da cana-de-açúcar que por sua vez veio originalmente do Brasil



O leite e a manteiga que utilizam para fazer as bolachas vêm da vaca leiteira, esta raça, a mais utilizada, veio dos países baixos.



Os ovos vêm da galinha que sendo originária da China, as galinhas domésticas chegaram à Europa a partir da Grécia Antiga.



A farinha utilizada para as bolachas vem do trigo. O trigo é um cereal originário do Médio oriente (Síria, Turquia, etc.)

Receita:

100gramas de chocolate em pó;

100gramas de açúcar;



50gramas de bolacha Maria

1 Ovo

10gramas de manteiga

ANEXO VII- PLANIFICAÇÃO DE PORTUGUÊS DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Planificação Português 2.º Ciclo do Ensino Básico

 <p>Agrupamento de Escolas e Jardins-de-Infância nº 1 de Portalegre - 135320 Escola Básica 2, 3 José Régio - 341848</p>	 <p>GOVERNO DE PORTUGAL</p>	<p>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</p> <p>Direção Regional de Educação do Alentejo</p>
Planificação Semanal - 3º Intervenção	5º Ano Turma D	

Docente Supervisor: Prof. Pedro Santos

Docente Orientadora: Prof.ª Teresa Mendes

Discente: Sónia Macedo

Dias a intervir: 14, 16 e 18 de Janeiro de 2013

Competências

- **Compreensão do oral**

Descritores de desempenho

- Prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível:

- cumprir instruções dadas;
- responder a perguntas acerca do que ouviu;
- relatar o essencial de uma história;

- Manifestar a reação pessoal ao texto ouvido;

- **Expressão oral**

Descritores de desempenho

- Respeitar princípios reguladores da atividade discursiva:

- na produção de enunciados de resposta;
- na apresentação de factos e opiniões;
- na justificação;

- Ler em público, em coro ou individualmente;

- Fornecer um contributo eficaz para o trabalho coletivo, na turma ou grupo, em situações mais formais:

- pedir oportunamente a palavra e esperar pela sua vez;
- sintetizar o essencial;
- **Leitura**

Descritores de desempenho

- Ler de modo autónomo, em diferentes suportes, as instruções de atividades ou tarefas;
- Detetar o foco da pergunta ou instrução, de modo a concretizar a tarefa a realizar;
- Utilizar técnicas adequadas ao tratamento da informação:
 - Sintetizar;
- Antecipar o assunto de um texto, mobilizando conhecimentos anteriores;
- Definir uma orientação de leitura e fixar-se nela;
- Distinguir relações intratextuais e a sua ordem de relevância:
 - Causa-efeito;
 - Razão-consequência;
- Explicitar o sentido global do texto;
- Fazer apreciações críticas sobre um texto, incidindo sobre o conteúdo;
- Fazer leitura integral de textos literários;
- **Conhecimento explícito da língua**

Descritores de desempenho

- Detetar processos irregulares de formação de palavras e de inovação lexical;

Metas Curriculares de Português

- **Oralidade**

3. Produzir discursos orais com diferentes finalidades e com coerência

- Usar oportunamente a palavra, de modo audível, com boa dicção e olhando para o interlocutor.
- Explicar.

- **Leitura e escrita**

6. Ler textos diversos

- Ler textos narrativos.

7. Compreender o sentido dos textos

- Detetar o foco da pergunta para a concretização de tarefas.

9. Organizar a informação contida no texto

- Indicar a intenção do autor, justificando a partir de elementos do texto.

10. Avaliar criticamente textos

- Expressir uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objetos de juízos de valor.

11. Desenvolver o conhecimento da ortografia

- Escrever sem erros de ortografia.
- Aplicar as regras de ortografia e acentuação.

- **Educação Literária**

20. Ler e interpretar textos literários

- Ler e ouvir ler textos da literatura para crianças e jovens.
- Reconhecer a estrutura e elementos constitutivos do texto narrativo: personagens, narrador e ação.
- Distinguir, a partir de critérios dados, a fábula.
- Responder, de forma completa, a questões sobre os textos.

Dia a intervir: 14 de Janeiro de 2013

Duração da sessão: 90min

Sumário: Leitura, audição e exploração da lengalenga: “A velha” de Alice Vieira
Onomatopeias e palavras onomatopaicas

Procedimentos/ atividades:

(40minutos)

- Início a sessão com a audição da lengalenga “A velha” de Alice Vieira (anexo VII-A). Cada aluno tem uma folha com a lengalenga e pedirei que cada um sublinhe as palavras que representam o som dos animais, são elas: miau, ão ão, coco rocó, ronc

ronc, ion ion e muuuu. Como não sei que conhecimentos prévios têm os alunos, perguntarei se algum deles sabe como se denominam estas palavras. Se nenhum aluno souber direi eu e aparecerá no ppoint6 o título: Onomatopeias.

- Continuarei a perguntar: “Então as onomatopeias são o quê? Para que servirão estas palavras?” Os alunos deverão responder que estas palavras foram criadas para representar um som. Colocarei a questão: “som de quê? Apenas animais como está na lengalenga ou também têm outra origem?” Caso sinta que os alunos têm dificuldade em dar exemplos ou em responder, darei eu exemplos. Por exemplo, o som de um relógio (objeto) ou o som do vento (fenómeno natural). Assim se constrói o conceito de palavras onomatopeias – palavras que foram criadas para representar o som ou ruído produzido por objetos, animais ou fenómenos naturais. Os alunos irão passar para o caderno e por baixo os exemplos sublinhados.
- Apresentarei então um novo diapositivo com o título: Palavras onomatopaicas e surgirão os exemplos apresentados na lengalenga. Pedirei aos alunos que sublinhem as palavras na lengalenga com uma cor diferente das onomatopeias. Perguntarei ao grande grupo: o que são as palavras onomatopaicas e para que servirão?” os alunos deverão responder que são palavras que não reproduzem os sons mas que conseguem sugeri-los. Por exemplo o roncar do porco.
- A definição surgirá no ppoint6 e os alunos passarão para o caderno, bem como as palavras sublinhadas da lengalenga.

(25minutos)

- Levarei uma pequena caixa com palavras, cada aluno irá ao quadro e terá que escrever a onomatopeia relacionada com a palavra que tirou. Por exemplo: relógio, soco, vento, cão, gato, avião.

(25minutos)

- Darei uma ficha aos alunos relacionada com as onomatopeias e palavras onomatopaicas. (ver anexo VII-B).
- Procederei à correção da ficha no quadro e no ppoint6.
- Caso haja tempo, pedirei aos alunos que resolvam os exercícios da gramática (no próprio livro) relacionados com as onomatopeias e palavras onomatopaicas. Caso contrário será enviado como trabalho de casa.

Dia a intervir: 16 de Janeiro de 2013

Duração da sessão: 90min

Sumário: Leitura e exploração da obra: “A Floresta” de Sophia de Mello Breyner Andresen

Procedimentos/ atividades:

(10minutos)

- Início a sessão com a correção dos trabalhos de casa. Aparecerá um ficheiro Word com as perguntas da gramática. À medida que os alunos vão respondendo, ou colocarei as respostas no ficheiro ou pedirei a um aluno que vá ao quadro escrever a resposta, dependendo das questões.

(30minutos)

- Aparecerá no ppoint7 – diapositivo1 a capa do livro *A Floresta*. Irei explorar a capa antes da leitura. Pergunto aos alunos:
 - O que te sugere a imagem que ilustra a capa?
 - Que relação existe entre a imagem e o título da obra?
 - Com base nos elementos existentes na capa (imagem e título), o que achas que nos conta a história?
- De seguida distribuirei pelos alunos o primeiro capítulo da obra. Lerei em voz alta em conjunto com os alunos.

(15minutos)

- Após a leitura, explorarei o capítulo oralmente com o grande grupo:
 - O que nos conta aquele capítulo? - um breve resumo do que se leu/ sequência de acontecimentos.
 - Quem te parece ser a personagem principal desta narrativa? Justifica.
 - Refere os espaços onde decorre a ação desta narrativa.

(20minutos)

- Distribuirei um guião de leitura relativo a este primeiro capítulo (anexo VII-C). Os alunos deverão responder no próprio guião.

(15minutos)

- Após os alunos terem respondido, resolverei o guião de leitura com o grande grupo. As perguntas aparecerão no ppoint7, as respostas surgirão posteriormente aos alunos terem respondido.

Dia a intervir: 18 de Janeiro de 2013

Duração da sessão: 90min

Sumário: Leitura e exploração da obra: “A Floresta” de Sophia de Mello Breyner Andresen

Procedimentos/ atividades:

(30minutos)

- Início a sessão com o relembrar do primeiro capítulo, que nos introduz e mostra a vida da personagem principal, através de uma conversa exploratória com os alunos.
- Pedirei aos alunos que em grupos de dois, me ilustrem uma divisão da casa da personagem principal de acordo com as descrições feitas e juntando todas as ilustrações construiremos a casa em papel de cenário.

(20minutos)

- Pedirei aos alunos que liguem os computadores e que abram o ficheiro *Word* com a narrativa e que coloquem no capítulo II. A leitura é feita oralmente pelos alunos e por mim.
- Pedirei aos alunos que me façam um breve resumo dos acontecimentos deste capítulo.

(20minutos)

- De seguida, entregarei aos alunos a continuação do guião de leitura (anexo VII-D), com questões relacionadas com estes dois capítulos.

(15minutos)

- A continuação do guião de leitura será resolvida através do ppoint8, como na aula anterior. À medida que os alunos vão lendo as suas respostas, estas aparecerão no respetivo diapositivo.

ANEXO VII – A: LENGALENGA DA VELHA

Lengalenga da Velha

Era uma velha que tinha um gato
e debaixo da cama o tinha.
O gato miava (miau miau)
e a velha dizia.
- Mal haja o teu miar
que não me deixa dormir
nem tão-pouco descansar.

Era uma velha que tinha um cão
e debaixo da cama o tinha.
O cão ladrava (ão ão)
o gato miava
e a velha dizia.
- Mal haja o teu ladrar
mal haja o teu miar
que não me deixam dormir
nem tão-pouco descansar.

Era uma velha que tinha um galo
e debaixo da cama o tinha.
O galo cantava (coco rocoó)
O cão ladrava
o gato miava
e a velha dizia.
- Mal haja o teu cantar
mal haja o teu ladrar
mal haja o teu miar
que não me deixam dormir
nem tão-pouco descansar.

Era uma velha que tinha um porco
e debaixo da cama o tinha.
O porco roncava (ronc ronc)
O galo cantava
O cão ladrava
o gato miava
e a velha dizia.
- Mal haja o teu roncar

mal haja o teu cantar
mal haja o teu ladrar
mal haja o teu miar
que não me deixam dormir
nem tão-pouco descansar.

Era uma velha que tinha um burro
e debaixo da cama o tinha.

O burro zurrava (ion ion)

O porco roncava

O galo cantava

O cão ladrava

o gato miava

e a velha dizia.

- Mal haja o teu zurrar

mal haja o teu roncar

mal haja o teu cantar

mal haja o teu ladrar

mal haja o teu miar

que não me deixam dormir

nem tão-pouco descansar.

Era uma velha que tinha um boi
e debaixo da cama o tinha.

O boi mugia (muuuuu)

O burro zurrava

O porco roncava

O galo cantava

O cão ladrava

o gato miava

e a velha dizia.

- Mal haja o teu mugir

mal haja o teu zurrar

mal haja o teu roncar

mal haja o teu cantar

mal haja o teu ladrar

mal haja o teu miar

que não me deixam dormir

nem tão-pouco descansar.

E vê-se a velha obrigada

a tomar a decisão:

mata o boi

e mata o burro
mata o porco
mata o galo
mata o cão
e mata o gato
e então dizia:
- Acabou-se o teu mugir
acabou-se o teu zurrar
acabou-se o teu roncar
acabou-se o teu cantar
acabou-se o teu ladrar
acabou-se o teu miar
agora posso dormir
agora vou descansar.

*Alice Vieira, Eu bem vi nascer o sol--
Antologia da poesia popular
portuguesa, Ed. Caminho*

ANEXO VII-B: FICHA DE PORTUGUÊS



Agrupamento de Escolas e Jardins-de-Infância nº 1 de Portalegre - 135320
Escola Básica 2, 3 José Régio - 341848



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Direção Regional de Educação do Alentejo

Português		
Nome:	N.º:	Turma:

1- Diz qual a origem do som representado pelas seguintes onomatopeias:

- a) ão ão: _____
- b) Miau: _____
- c) Gluglu: _____
- d) Tique-taque: _____
- e) Pum: _____
- f) Cricricri: _____
- g) Tinóni: _____

2- Faz a ligação correta:

- Roncar
- Zurrar
- Miar
- Ladrar
- Tilintar
- Cacarejar
- Zumbir
- Relinchar
- Abelha
- Cavalo
- Porco
- Campainhas
- Galinha
- Gato
- Burro
- Cão

3- Identifica a onomatopeia utilizada e a origem do som em cada uma das situações:

3.1-



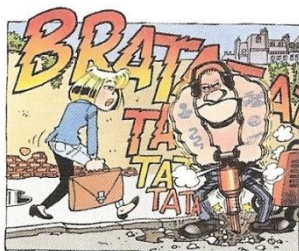
3.2-



3.3-



3.4-



4- Cria 6 onomatopeias diferentes, identificando sempre a origem do som.

ANEXO VII-C: GUIÃO DE LEITURA



Agrupamento de Escolas e Jardins-de-Infância nº 1 de Portalegre - 135320
Escola Básica 2, 3 José Régio - 341848



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Direção Regional de Educação do Alentejo

Português		
Nome:	N.º:	Turma:
Guião de leitura – A Floresta		

Capítulo I

«Era uma vez uma quinta (...）」

1. Diz onde se localiza a quinta.

2. Segundo o narrador, quem entrava via logo um edifício.

De que edifício se trata e qual é a sua importância na narrativa?

«Era nessa casa que morava Isabel»

3. O que fazia Isabel quando chegava a casa?

4. As atividades de Isabel na quinta vão variando ao longo do ano. Explica porquê.

«Em geral Isabel brincava sozinha.»

5. Quem era a sua companhia na quinta?

5.1. Que comportamentos dessa personagem revelam a sua amizade por Isabel?

6. Isabel gostava de entrar em espaços fechados à chave.

O que encontrava Isabel nesses espaços? Completa o quadro com elementos do texto.

Estufa:	
Galinheiro:	
Adega:	

«No inverno, nos dias de chuva, Isabel passava as suas tardes em casa.»

7. Indica o adjetivo que melhor caracteriza o interior da casa de Isabel.

8. Enumera as divisões da casa de Isabel.

9. Observa a descrição da «sala de baile»

9.1. Identifica o adjetivo que melhor caracteriza esta divisão.

9.2. Isabel estabelece a comparação entre a sala de baile e um outro espaço.

De que espaço se trata e qual o motivo dessa comparação?

9.3. Para Isabel, algo de extraordinário poderia acontecer ali. O quê?

10. Observa a descrição da «cozinha».

10.1. Apresenta um adjetivo que na tua opinião, caracterize esta divisão.

10.2. Completa o quadro, indicando as especialidades da cozinheira para cada estação do ano.

Verão:	
Outono:	
Inverno:	
Primavera:	

10.3. A partir das informações do texto, faz a caracterização da cozinheira.

ANEXO VII-D: GUIÃO DE LEITURA

Capítulo II

«Era no mês de outubro, num sábado à noite.»

1. No sábado à tarde, Isabel foi passear para um pequeno bosque perto da sua casa. Selecciona o adjetivo que melhor caracteriza esse espaço?

2. «Isabel **estendeu-se ao comprido** no chão» (Página 12). Substitui a expressão destacada por outra de sentido equivalente.

3. Isabel, ao olhar para o tronco de carvalho, imaginou a casa ideal para anões. Porque é que Isabel gostava tanto de anões?

4. Após reflexão, Isabel tomou uma decisão. O que resolveu fazer?

«No dia seguinte era domingo.»

5. Classifica as afirmações que se seguem como verdadeiras [V] ou falsas [F].

- a) Isabel construiu uma casa de bonecas. []
- b) Isabel completou a casa construída limitando-se a mobilá-la. []
- c) A casa ficara muito confortável e agradável. []
- d) A menina gostaria de ser mais baixa para caber na casa. []
- e) Isabel acreditava que alguém habitaria aquela casa. []
- f) Isabel passou toda a tarde a contemplar a casa que construiria. []

ANEXO VIII: PLANIFICAÇÃO DE MATEMÁTICA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Planificação Matemática 2.º Ciclo do Ensino Básico

 <p>Agrupamento de Escolas e Jardins-de-Infância nº 1 de Portalegre - 135320 Escola Básica 2, 3 José Régio - 341848</p>	 <p>GOVERNO DE PORTUGAL</p>	<p>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</p>
<p>Direção Regional de Educação do Alentejo</p>		
<h1>5ª Intervenção</h1>		<h2>5.º Ano Turma B</h2>

Planificação de Tópico – Geometria

Docente Supervisor: Professor Mário Ceia

Docente Orientador: Professor Luís Maurício

Discente: Sónia Cristina Macedo

Dias a intervir: 3 e 5 de Abril de 2013

Nota Introdutória

A presente planificação será direcionada para o 5.º ano turma B. Nessa planificação abordarei o tema: Organização de tratamento de dados, focando-me no tópico: Representação e interpretação de dados, e a Geometria onde farei uma revisão do conceito de área e desenvolverei este conceito nas figuras planas.

Este tema surgiu pelo facto de ser a sequência do percurso curricular do 5.º ano. Farei alguma revisão da matéria dada no 1.º ciclo e abordarei novos conceitos. Serão eles a área dos triângulos, e as unidades do sistema métrico.

As atividades propostas por mim neste âmbito serão iniciadas por conversas exploratórias junto dos alunos ou por situações que explorarei na aula.

Finalidades do ensino da matemática

a) Promover a aquisição de informação, conhecimento e experiência em Matemática e o desenvolvimento da capacidade da sua integração e mobilização em contextos diversificados. Esta finalidade deve ser entendida como incluindo o desenvolvimento nos alunos da:

- compreensão de conceitos, relações, métodos e procedimentos matemáticos e da capacidade de os utilizar na análise, interpretação e resolução de situações em contexto matemático e não matemático;
- capacidade de analisar informação e de resolver e formular problemas; incluindo os que envolvem processos de modelação matemática;
- capacidade de abstração e generalização e de compreender e elaborar argumentações matemáticas e raciocínios lógicos;
- capacidade de comunicar em Matemática, oralmente e por escrito, descrevendo, explicando e justificando as suas ideias, procedimentos e raciocínios, bem como os resultados e conclusões a que chega.

b) Desenvolver atitudes positivas face à Matemática e a capacidade de apreciar esta ciência. Esta finalidade deve ser entendida como incluindo o desenvolvimento nos alunos de:

- autoconfiança nos seus conhecimentos e capacidades matemáticas, e autonomia e desembaraço na sua utilização;
- à-vontade e segurança em lidar com situações que envolvam Matemática na vida escolar, corrente, ou profissional;
- interesse pela Matemática e em partilhar aspetos da sua experiência nesta ciência;
- capacidade de reconhecer e valorizar o papel da Matemática nos vários sectores da vida social;
- capacidade de apreciar aspetos estéticos da Matemática.

Objetivos gerais do ensino da Matemática

1. Os alunos devem conhecer os factos e procedimentos básicos da Matemática. Isto é, devem ser capazes de:
 - ter presente e usar adequadamente as convenções matemáticas, incluindo a terminologia e as notações;
 - efetuar procedimentos e algoritmos de cálculo rotineiros;
 - reconhecer as figuras geométricas básicas.
2. Os alunos devem desenvolver uma compreensão da Matemática. Isto é, devem ser capazes de:
 - entender o significado dos conceitos, relacionando-os com outros conceitos matemáticos e não matemáticos;
 - acompanhar e analisar um raciocínio ou estratégia matemática.
3. Os alunos devem ser capazes de lidar com ideias matemáticas em diversas representações. Isto é, devem ser capazes de:

- ler e interpretar representações simbólicas e apresentar adequadamente informação em qualquer destas formas de representação;
 - traduzir informação apresentada numa forma de representação para outra, em particular traduzir para termos matemáticos informação apresentada em linguagem natural;
 - elaborar e usar representações para registar, organizar e comunicar ideias matemáticas;
 - usar representações para modelar, interpretar e analisar situações matemáticas e não matemáticas, incluindo fenómenos naturais ou sociais.
4. Os alunos devem ser capazes de comunicar as suas ideias e interpretar as ideias dos outros, organizando e clarificando o seu pensamento matemático. Isto é, devem ser capazes de:
- interpretar enunciados matemáticos formulados oralmente e por escrito;
 - usar a linguagem matemática para expressar as ideias matemáticas com precisão;
 - descrever e explicar, oralmente e por escrito, as estratégias e procedimentos matemáticos que utilizam e os resultados a que chegam;
 - argumentar e discutir as argumentações de outros.
5. Os alunos devem ser capazes de raciocinar matematicamente usando os conceitos, representações e procedimentos matemáticos. Isto é, devem ser capazes de:
- selecionar e usar fórmulas e métodos matemáticos para processar informação;
 - reconhecer e apresentar generalizações matemáticas e exemplos e contraexemplos de uma afirmação;
 - justificar os raciocínios que elaboram e as conclusões a que chegam;
 - compreender o que constitui uma justificação e uma demonstração em Matemática e usar vários tipos de raciocínio e formas de demonstração;
 - desenvolver e discutir argumentos matemáticos.
6. Os alunos devem ser capazes de resolver problemas. Isto é, devem ser capazes de:
- compreender problemas em contextos matemáticos e não matemáticos e de os resolver utilizando estratégias apropriadas;
 - apreciar a plausibilidade dos resultados obtidos e a adequação ao contexto das soluções a que chegam;
 - monitorizar o seu trabalho e refletir sobre a adequação das suas estratégias, reconhecendo situações em que podem ser utilizadas estratégias diferentes;
7. Os alunos devem ser capazes de estabelecer conexões entre diferentes conceitos e relações matemáticas e também entre estes e situações não matemáticas. Isto é, devem ser capazes de:

- compreender como as ideias matemáticas se inter-relacionam, constituindo um todo;
 - reconhecer e aplicar ideias matemáticas em contextos não matemáticos, construindo modelos matemáticos simples.
8. Os alunos devem ser capazes de fazer Matemática de modo autónomo. Isto é, devem ser capazes de:
- organizar informação por eles recolhida;
 - identificar por si próprios questões e problemas em contextos variados e de os resolver autonomamente.
9. Os alunos devem ser capazes de apreciar a Matemática. Isto é, devem ser capazes de:
- reconhecer a importância da Matemática em outras disciplinas escolares e na vida diária;
 - predispor-se a usar ideias e métodos matemáticos em situações do seu quotidiano e aplicá-las com sucesso;
 - partilhar as suas experiências matemáticas.

Tema

Geometria

Propósito principal de ensino

Desenvolver nos alunos o sentido espacial, com ênfase na visualização e na compreensão das propriedades de figuras geométricas no plano e no espaço, a compreensão de grandezas geométricas e respetivos processos de medida, bem como a utilização destes conhecimentos e capacidades na resolução de problemas em contextos diversos.

Objetivos gerais de aprendizagem

Com a sua aprendizagem, no âmbito deste tema, os alunos devem ser capazes de:

- compreender propriedades das figuras geométricas no plano e no espaço;
- desenvolver a visualização e o raciocínio geométrico e ser capazes de os usar;
- ser capazes de resolver problemas, comunicar e raciocinar matematicamente em situações que envolvam contextos geométricos.

Indicações Metodológicas

- Introduzirei este novo tema revendo alguns conceitos abordados no 1º Ciclo como área, quadrado. Introduzirei novos temas como figuras planas congruentes e figuras planas equivalentes.
- Utilizarei alguns materiais didáticos como os pentaminós.
- O trabalho será feito em grande grupo e individualmente.

Tópico

Áreas

Subtópicos

- Equivalência de figuras planas;
- Unidades de área;
- Área do triângulo.

Objetivos específicos

- Compreender a noção de equivalência de figuras planas e distinguir figuras equivalentes de figuras congruentes;
- Relacionar a fórmula da área do triângulo com a do retângulo;
- Calcular a área de figuras planas simples.

Capacidades transversais

Propósito principal de ensino

Desenvolver nos alunos as capacidades de resolução de problemas, de raciocínio e de comunicação matemáticos e de as usar na construção, consolidação e mobilização dos conhecimentos matemáticos.

Objetivos gerais de aprendizagem

- comunicar oralmente e por escrito, recorrendo à linguagem natural e à linguagem matemática, interpretando, expressando e discutindo resultados, processos e ideias matemáticos.

Tópico/ Subtópicos:

- Resolução de problemas:
 - Compreensão do problema;
 - Conceção, aplicação e justificação de estratégias;

Objetivos específicos:

- Identificar os dados, as condições e o objetivo do problema;
- Conceber e pôr em prática estratégias de resolução de problemas, verificando a adequação dos resultados obtidos e dos processos utilizados;
- Averiguar da possibilidade de abordagens diversificadas para a resolução do problema.

Tópico/ Subtópicos:

- Raciocínio matemático:
 - Justificação;
 - Argumentação;

Objetivos específicos:

- Explicar e justificar os processos, resultados e ideias matemáticos, recorrendo a exemplos e contraexemplos e à análise exaustiva de dados.

Tópico/ Subtópicos:

- Comunicação matemática:
 - Interpretação;

- Representação;
- Expressão.

Objetivos específicos

- Interpretar a informação e ideias matemáticas representadas de diversas formas;
- Representar informação e ideias matemáticas de diversas formas;
- Traduzir relações de linguagem natural para linguagem matemática;
- Expressar ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito, usando a notação, simbologia e vocabulário próprio.

Avaliação

- Observação direta focalizada no:
 - interesse;
 - participação;
 - empenho;
 - Capacidade de argumentação e de intervenção;
 - Capacidade de retenção da informação.
- Respostas dadas pelos alunos durante a realização de atividades ou perante questões que lhe são colocadas.
- Produções/ registos escritos no caderno diário.

Procedimentos – Atividades

Dia a intervir: 3 de Abril de 2013

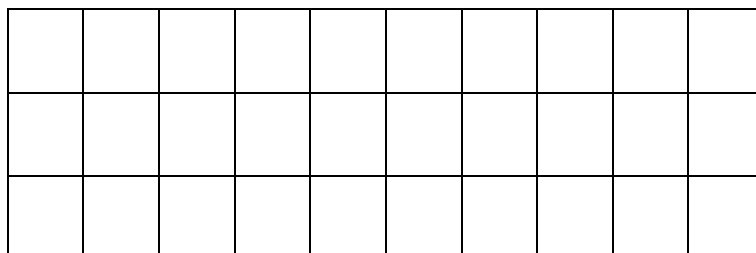
Duração da sessão: 90 minutos

Horário: Das 08:30h até às 10:00h

Sumário: Área do triângulo.

Exercícios de aplicação.

- Iniciarei a sessão com uma breve revisão: "Recordam-se das áreas que falámos no período passado?" R: área do quadrado e a área do retângulo.
- "Então como calculamos a área do quadrado?" R: Multiplicamos a medida dos seus lados, isto é, $A_{\square} = \text{lado} \times \text{lado}$.
- "E como se calcula a área do retângulo?" R: Multiplicando a medida da altura pela medida do comprimento, ou seja, $A_{\square} = \text{altura} \times \text{comprimento}$.
- Distribuirei pelos alunos a seguinte figura plana:



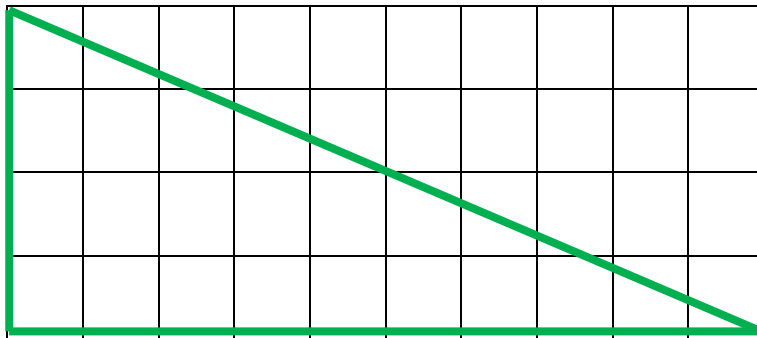


Perguntarei ao grande grupo: “que figura plana é esta?” R: um retângulo.

“Qual a medida da área deste retângulo, sabendo que a unidade é uma quadrícula?” R:

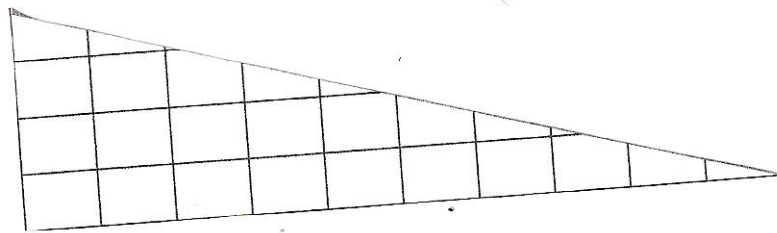
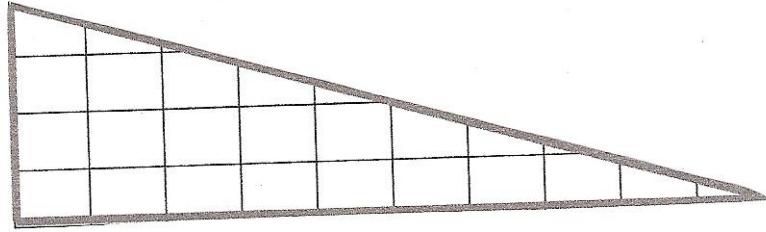
$A_{\square} = 4 \times 10$ $A_{\square} = 40$ A medida da área do retângulo é 40 quadrículas.

- Posteriormente surgirá a imagem no PowerPoint, e dentro do retângulo aparecerá um triângulo:

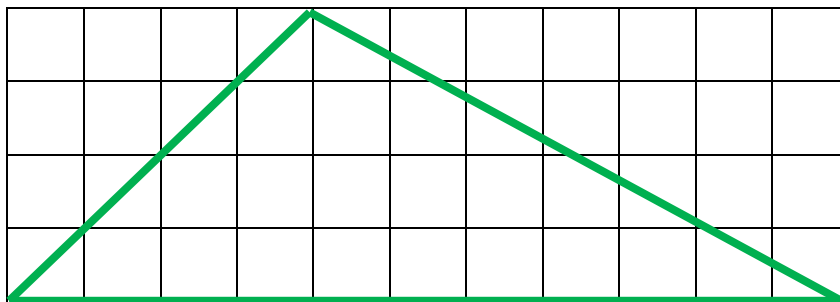


Pedirei aos alunos que no caderno calculem a medida da área do triângulo. Os alunos poderão contar quantas quadrículas cabem no triângulo. No entanto algumas não ficarão completamente dentro do triângulo, pelo que será difícil calcular com precisão a medida da área do mesmo. Assim penso que muitos dos alunos irão dar sugestões ou estimativas.

- Pedirei aos alunos que desenhem o triângulo no retângulo que distribuí e que o recortem, ficando com algo similar a:



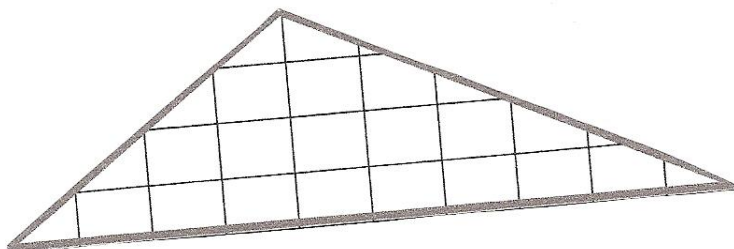
- O que obtivemos? R: Dois triângulos congruentes.
- Porque é que são congruentes? R: Porque se os colocarmos um sobre o outro coincidirão ponto por ponto.
- Se juntarmos os dois triângulos, o que iremos obter? R: O retângulo.
- Que relação existe entre a área do triângulo e a área do retângulo? R: A área do triângulo é metade da área do retângulo.
- E relativamente à sua área? Como a poderei calcular? R: Se o triângulo é metade do retângulo, então a área do triângulo será metade da do retângulo, ou seja, 20 quadrículas.
- Veremos outro exemplo, distribuirei pelos alunos o seguinte retângulo com o triângulo:



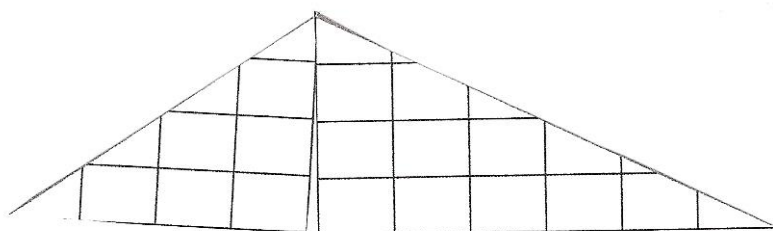
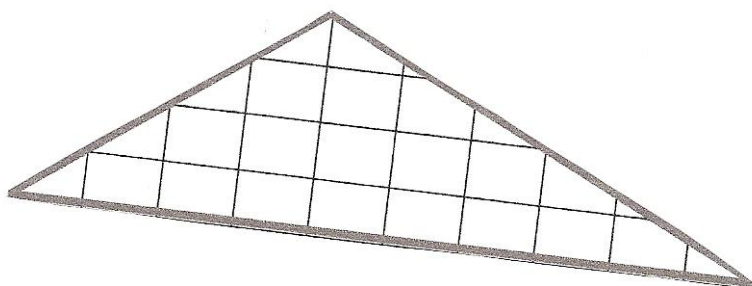
- Pedirei novamente aos alunos que no caderno calculem a medida da área do retângulo e do triângulo.

“Qual a medida da área deste retângulo, sabendo que a unidade é uma quadrícula?” R: $A = 4 \times 10$ $A = 40$ A medida da área do retângulo é 40 quadrículas.

- Qual será a medida da área do triângulo? Pedirei aos alunos que recortem o triângulo, e irão obter algo similar a:



“Se juntarem os dois triângulos mais pequenos que acontece?” R: Ficaremos com um triângulo congruente ao inicial.



“ E porque é congruente?” R: porque se colocarmos este triângulo (feito com dois pequenos) sobre o triângulo inicial, estes irão coincidir ponto por ponto.

“O triângulo por nós feito, é metade do retângulo?” R: sim, pois ao juntamos os dois triângulos congruentes, ou seja, as duas metades teremos o retângulo.

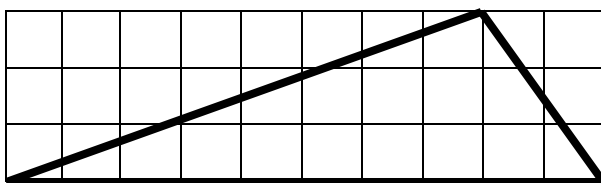
“Assim qual será a medida da área do triângulo?” R: 20 quadrículas.

- “A medida da área do triângulo será sempre metade da medida da área do retângulo? Vamos ver outros exemplos.” Distribuirei pelos alunos a ficha de exercícios e à parte os retângulos com os triângulos para que os alunos os possam recortar e verificar se esta situação em todos os casos.
- Este retângulo terá a mesma medida da área que o que vimos anteriormente?
- Após perguntar aos alunos qual será a medida de área do triângulo pedirei que a comparem com a alínea anterior. Têm a mesma medida da área, mas possuem formas diferentes. São figuras equivalentes.

Tarefa 1

1- Tomando a quadrícula como unidade, calcula a medida da área dos seguintes triângulos.

a)



- Qual será a medida da

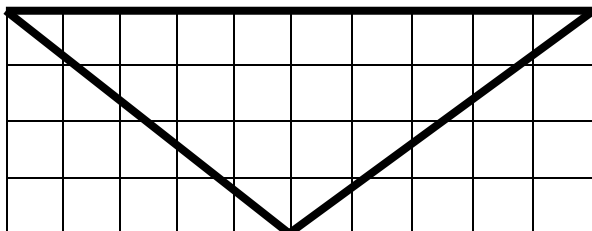
área do retângulo? R: 30 quadrículas.

- Qual será a medida da área do triângulo? Vamos verificar.

Os alunos recortarão e irão verificar que, novamente, a medida da área do triângulo é metade da medida de área do retângulo, ou seja, 15 quadrículas

- Utilizarei o mesmo procedimento para os seguintes triângulos.

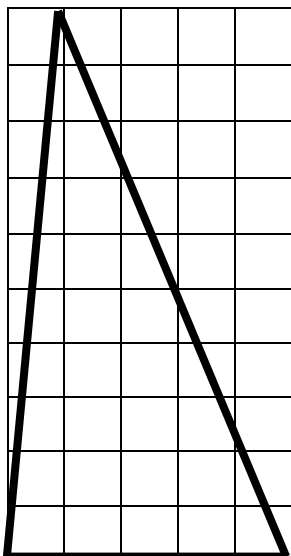
b)



- “Como poderei calcular a medida da área deste triângulo?” R: recortamos e verificamos se é metade do retângulo, se for será metade da medida da área do retângulo.
- A medida da área do retângulo é de 40 quadrículas.

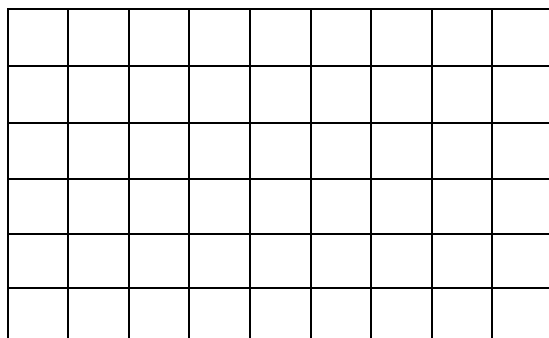
- Os alunos verificarão que de facto, o triângulo é novamente metade do retângulo, assim sendo a medida da área será também metade: 20 quadrículas.

c)



- Voltaremos a analisar esta situação, os alunos farão o mesmo procedimento que as alíneas anteriores. A medida da área deste retângulo é de 25 quadrículas.
- “Será que esta situação se verifica sempre?” Pedirei aos alunos que na alínea d) desenhem os seus triângulos e que vejam se de facto esta situação se verifica sempre ou se haverá algum exemplo que contrarie.

d)



- Seleccionarei alguns exemplos e explorarei junto do grande grupo, relacionando sempre a medida da área do triângulo com a do retângulo.
- Após ter analisado todos os casos, perguntarei aos alunos: “Para não estarmos sempre a recortar triângulos, haverá maneira mais fácil de calcular a sua medida da área?” R:

Os alunos deverão associar à área do retângulo, assim sendo será a área do triângulo dividindo-a por 2 (2 metades):

- Assim: $A_{\Delta} = \frac{\text{base} \times \text{altura}}{2}$

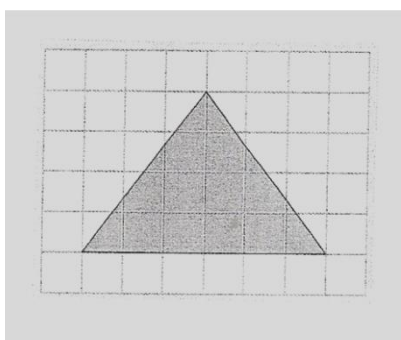
A medida da altura do triângulo corresponderá ao quê? À medida da altura do retângulo. A medida base do triângulo será a mesma que a do retângulo.

- Posteriormente passarei para a tarefa 2.

Tarefa 2

2- Calcula a medida da área, tendo em conta que a unidade de medida é uma quadrícula:

- a) do triângulo

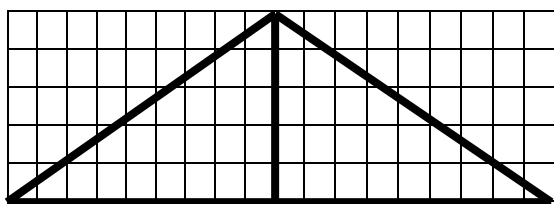


- Nesta atividade colocarei algumas questões orientadoras ao grande grupo: “Qual será a medida da base deste triângulo? E a altura?” R: A base tem como medida 6 quadrículas e a medida da altura é de 4 quadrículas, assim:

- Assim: $A_{\Delta} = \frac{6 \times 4}{2} = 6$

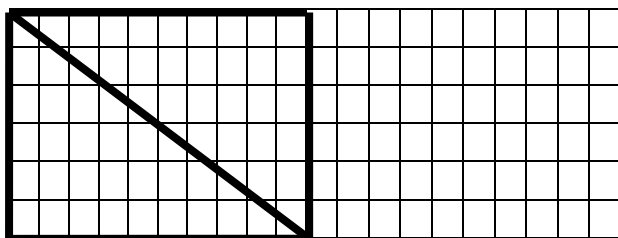
A medida da área do triângulo é de 6 quadrículas.

- b) dos dois triângulos congruentes



- Nesta atividade perguntarei aos alunos, como poderemos calcular a medida da área dos dois triângulos.
- Após ouvir as indicações dos alunos, encaminharei a conversa de modo a que primeiro se calcule a área do triângulo grande e, como são congruentes, poderemos dividir a área do triângulo grande por 2, obtendo assim a área de cada um dos triângulos.
- Perguntarei aos alunos se haveria outra forma de calcular a medida da área. Caso nenhum aluno responda encaminharei o diálogo: “podemos dividir o retângulo em dois e calcular a área de um dos triângulos, como são congruentes a área do segundo será igual”. Explorarei assim as duas formas de calcular a área.

c) dos dois triângulos.



- Começamos por calcular a medida da área de um dos triângulos, “qual será a medida da base do triângulo que está por baixo?” R: 10 quadrículas
- “Qual será a medida da altura? R: 6 quadrículas.
- Então temos que:

$$\text{Assim: } A_{\Delta} = \frac{10 \times 6}{2} = 30$$

A medida da área do retângulo é 30 quadrículas.

O outro triângulo possui as mesmas medidas de altura e base, logo a área será igual.

Procedimentos – Atividades

Dia a intervir: 5 de Abril de 2013

Duração da sessão: 90 minutos

Horário: Das 08:30h até às 10:00h

Sumário: Unidades do sistema métrico.

Exercícios de aplicação.

- Iniciarei a sessão perguntando aos alunos se se recordam do que foi falado na aula anterior: medida da área dos triângulos.
- Distribuirei pelos alunos uma ficha com exercícios de aplicação relativamente às medidas de área que temos vindo a abordar.

Exercício 1

- 1- Calcula a área do tampo da mesa, sabendo que cada quadrícula mede lado do tampo mede 1 metro.

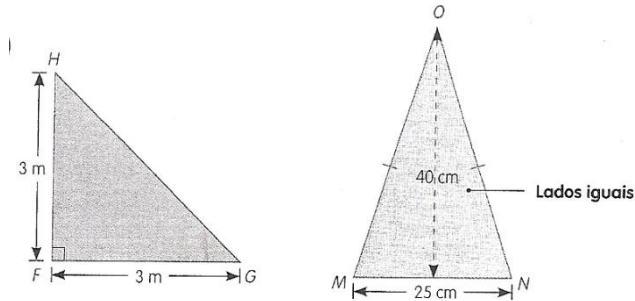


- Se cada lado mede 1m, que forma terá o tampo da mesa? R: tem a forma de um quadrado.
- Como se calcula então a área do quadrado? $A = \text{lado} \times \text{lado}$, assim temos:
$$A = 1 \times 1$$

$$A = 1$$
- A área do tampo da mesa será de 1 m^2 , se colocarmos papel quadriculado por cima do tampo (de forma a cobrir todo o tampo) – ver ppoint unidades de medida de área, poderão ver que cada quadrícula mede 1 dm^2 ou seja, é um quadrado com 1dm de lado. Num quadrado com 1 m^2 de área cabem 100 quadrados com 1 dm^2 , isto é, $1 \text{ m}^2 = 100 \text{ dm}^2$.
- Se a área do tampo da mesa é de 100 dm^2 , significa que no tampo da mesa podemos colocar 100 quadrados com 1 dm^2 de área.
- Se quiséssemos indicar a medida da área do tampo da mesa em cm^2 como deveríamos proceder? Se a área do tampo da mesa fosse de 1 dm^2 poderíamos dizer que tinha 100 cm^2 , ou seja, cabem 100 quadrado com 1 cm de lado. Ou seja, 100 quadrados com 1 cm^2 . ($1 \text{ dm}^2 = 100 \text{ cm}^2$)
- Se a área do tampo da mesa fosse de 10 dm^2 , caberiam 1000 quadrados com 1 cm de lado, ou seja, com 1 cm^2 . ($10 \text{ dm}^2 = 1000 \text{ cm}^2$)
- Neste caso a área do tampo da mesa é de 100 dm^2 , ou 1 m^2 , quantos quadrados cujos lados têm 1 cm, ou seja, quadrados com 1 cm^2 de área caberão dentro da área do tampo? $100 \text{ dm}^2 = 10000 \text{ cm}^2$.

Exercício 2

2- Calcula a área dos triângulos em metros.



- “No primeiro triângulo, qual será a sua medida da base e a medida da altura?” R: a medida da base e da altura é a mesma: 3 metros.
- “Então qual será a área da figura?” Então temos que:
Assim: $A_{\Delta} = \frac{3 \times 3}{2} = 4,5 \text{ m}^2$
- No segundo triângulo farei as mesmas questões: “Qual a medida da base? Qual a medida da altura? Como poderei calcular a área do triângulo?”
- A medida da área é de 500 cm^2 , mas como peço a resposta em metro terei que passar de cm^2 para m^2 . Para auxiliar os alunos farei uma pequena tabela:

km^2	hm^2	dam^2	m^2	dm^2	cm^2	mm^2
					500	

“Primeiro passaremos para decímetro, sabemos que uma área de 1 dm^2 possui 100 cm^2 , como ficará?” R: 5 dm^2

“Que calculo realizamos?” R: Dividimos 500 por 100.

Assim colocarei na tabela:

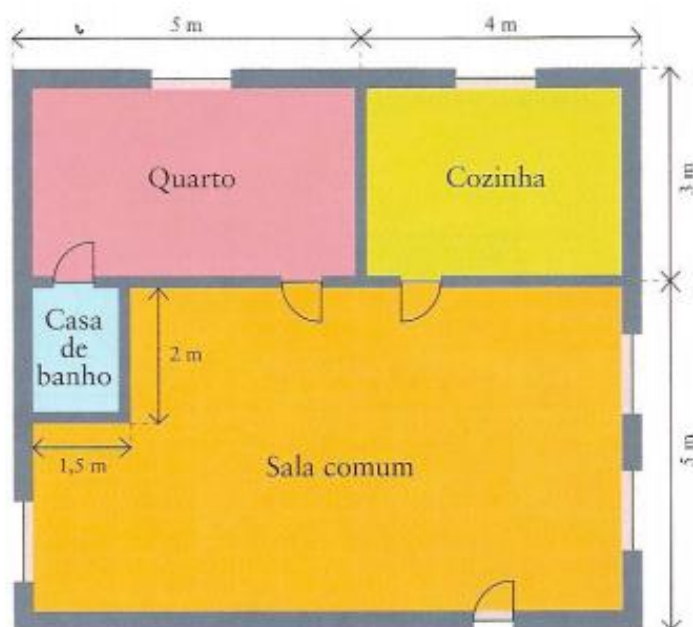
km^2	hm^2	dam^2	m^2	dm^2	cm^2	mm^2
				5	500	

“E agora como ficará ao passarmos de 5 dm^2 para m^2 ?” R: 0,05, ou seja dividimos 5 por 100, porque em $0,05 \text{ m}^2$ significa que existem 100 quadrículas com 5 dm^2 .

km^2	hm^2	dam^2	m^2	dm^2	cm^2	mm^2
			0,05	5	500	

Exercício 3

3- A figura seguinte representa a planta do apartamento da D. Luísa.



3.1- Determina a área total do apartamento.

- Perguntarei ao grande grupo, que forma tem o apartamento? Que figura geométrica nos faz lembrar? R: Retângulo
- Como se calcula a área do retângulo?
- R: $A_{\square} = \text{comprimento} \times \text{largura}$

Então temos que $A_{\square} = 9 \times 8 = 72 \text{ m}^2$

2.2- Calcula a área:

2.2.1- do quarto.

- Perguntarei ao grande grupo, que forma tem o quarto? Que figura geométrica nos faz lembrar? R: Retângulo
- Como se calcula a área do retângulo? R: $A_{\square} = \text{comprimento} \times \text{largura}$

Então temos que $A_{\square} = 5 \times 3 = 15 \text{ m}^2$

2.2.2- da casa de banho.

- Como a casa de banho é um retângulo a área irá calcular-se da mesma maneira que a resposta anterior:
- Então temos que $A_{\square} = 2 \times 1,5 = 3 \text{ m}^2$

2.2.3- da sala comum.

- Como poderei calcular a área da sala comum, tendo em conta o espaço que a casa de banho ocupa? R: calculamos o valor da área da sala comum com a casa de banho, posteriormente tiramos o valor da área da casa de banho.
- Assim a área da sala comum será:

$$A_{\square} = 9 \times 5 = 45 \text{ m}^2$$

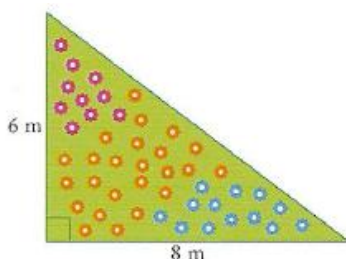
Desses 45 m² retiramos a área da casa de banho então:

$$45 - 3 = 42 \text{ m}^2$$

- Durante a realização deste exercício poderei colocar algumas questões, por exemplo: “E se eu quiser a área é cm² como ficaria? E se fosse em dm²?” utilizando como apoio a tabela construída na alínea anterior.

Exercício 4

4- Calcula a área do jardim triangular representado na figura.



- “Qual a medida da base e da altura do triângulo?” R: a medida da altura é de 6 m e a medida da base é de 8 m.

“Qual será então a área do jardim?” Assim: $A_{\Delta} = \frac{6 \times 8}{2} = 24 \text{ m}^2$

4.1- A D. Adelaide vai comprar adubo para o jardim. Uma caixa de adubo dá para fertilizar 10 m².

a) Quantas caixas de adubo são necessárias comprar?



- “Se a área do jardim é de 24 m² e cada caixa de adubo dá para fertilizar 10 m² então quantas caixas serão necessárias?” R: serão necessárias 3 caixas de adubo.
- “Porque não dá 2 caixas de adubo?” R: Porque duas caixas de adubo apenas dão para fertilizar 20 m² e o jardim possui uma área maior.

b) Sobrará algum adubo?

- Darei alguns minutos para os alunos responderem sim ou não e posteriormente pedirei que me justifiquem. Três caixas de adubo darão para fertilizar 30 m^2 , mas como o terreno apenas tem 24 m^2 sobrará adubo.
- “Quanta terra podemos fertilizar com o adubo que sobrou?” R: poderemos fertilizar mais 6 m^2 de terra.

ANEXO IX: PLANIFICAÇÃO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Planificação Ciências da Natureza 2.º Ciclo do Ensino Básico

 <p>Agrupamento de Escolas e Jardins-de-Infância nº 1 de Portalegre - 135320 Escola Básica 2, 3 José Régio - 341848</p>	 <p>GOVERNO DE PORTUGAL</p>	<p>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</p>
Direção Regional de Educação do Alentejo		
5.ª Intervenção	6.º Ano Turma B	

Docente Supervisor: Professor Fernando Rebola

Docente Orientador: Professora Dulce Reis

Discente: Sónia Cristina Macedo

Dias a intervir: 2 e 4 de Abril de 2013

Temas:

- Trocas nutricionais entre o organismo e o meio nas plantas.

Introdução:

A presente planificação tem como tema as trocas nutricionais entre as plantas e o meio.

Na oitava aula os alunos concluirão a atividade prática nº1 e iniciarão a atividade prática nº2. Na nona aula os alunos terminarão a atividade prática nº2.

Irei continuar com o tema, farei uma revisão sobre as trocas entre o meio e as plantas.

As plantas realizam processos:

- Fotossíntese (processo no qual ocorre a captação de dióxido de carbono e a liberação de oxigénio);
- Respiração (processo no qual ocorre a captação de oxigénio e a libertação de dióxido de carbono);
- Transpiração (processo no qual ocorre libertação de vapor de água). É através dos estomas, estruturas microscópicas existentes epiderme das folhas (e de alguns caules), que a planta efetua as trocas gasosas com a atmosfera.

Durante o dia, na presença de luz, as plantas realizam a fotossíntese, a respiração e a transpiração, mas, durante a noite, na ausência de luz, realizam apenas a respiração e a

transpiração. As trocas gasosas nas plantas contribuem para melhorar a qualidade do ar e amenizar o clima, além de tornar o meio apropriado à vida na Terra, mantendo a composição do ar atmosférico e originando, nas altas camadas da atmosfera, o ozono que protege a Terra da ação nociva dos raios ultra-violeta do Sol.

Para se desenvolverem, as plantas precisam não só de água, mas também de minerais dissolvidos na água. As raízes das plantas absorvem do solo a água com minerais dissolvidos que vão servir para fabricar o seu próprio alimento.

A zona da raiz onde ocorre esta absorção é a zona pilosa. Esta zona contém numerosos pelos absorventes e é através deles que a água com minerais dissolvidos entra para o interior da raiz, subindo depois para o caule e chegando às folhas.

À medida que as células epidérmicas e os pelos radiculares vão absorvendo água a capacidade de sucção celular diminui. As células vizinhas internas à epiderme (células corticais) têm maior sucção celular do que as da epiderme pois estão menos túrgidas. As camadas mais internas do córtex, por sua vez absorvem a água das camadas mais externas e assim sucessivamente.

Deste modo estabelece-se um fluxo contínuo de passagem de água e sais minerais, uma vez que as células epidérmicas, ao terem parte da sua água e sais absorvidos pelo córtex, aumentam a sua sucção celular, passando a retirar mais água ao solo. Graças a este processo, a água passa de célula para célula chegando aos vasos condutores que transportam a seiva bruta – xilema.

Por transpiração, as plantas perdem grande quantidade de água sob a forma de vapor, através das folhas e de outros órgãos aéreos. No entanto, a água que perdem é substituída por outra que é transportada num sistema contínuo de xilema, desde a raiz, passando pelo caule, até às folhas.

A avaliação será feita com base na minha observação no decorrer das aulas e incidirá no domínio da cidadania, verificar a responsabilidade para com os deveres que lhes são pedidos dentro e fora da sala de aula, respeito pelas regras da sala, a sua relação e o seu respeito para com os colegas e com os professores. A avaliação incidirá também no domínio do saber, nomeadamente a qualidade e a pertinência das suas intervenções. O objetivo final é que todos os alunos participem, cooperem e partilham os seus saberes e conhecimentos, aceitando e respeitando cada um.

Plano geral de atividades

Aula	Conceitos a abordar	Tempo previsto
8ª aula – Terça-feira 2 de Abril de 2013	Atividade prática - 1: - Constituintes da planta; Atividade prática - 2 - Seiva bruta; - Circulação de seiva bruta; - Transpiração; - Vasos condutores.	45 minutos
9ª aula – Quinta-feira 4 de Abril de 2013	Atividade prática - 2 - Seiva bruta; - Circulação de seiva bruta; - Transpiração. - Vasos condutores.	90 minutos

8.ª Aula

Conclusão da atividade prática 1, captação de água e sais minerais.

Atividade prática 2

Conceitos

- Caule;
- Raiz;
- Folha;
- Seiva bruta.

Metas de aprendizagem

Domínio: Terra em Transformação

Subdomínio: O que existe na terra

Meta Final 2) O aluno reconhece e interpreta a diversidade de ambientes, seres vivos, materiais e fenómenos existentes na Terra, alguns deles essenciais para a vida.

- O aluno ilustra em que consiste a fotossíntese indicando as condições em que ocorre e os produtos resultantes.
- O aluno explica a importância das plantas na manutenção da vida.
- O aluno demonstra pensamento científico (prevendo, experimentando, ...) verificando que fatores podem influenciar (...).

- O aluno explica a importância das plantas na manutenção da vida.

Materiais

- 12 Cravos brancos;
- 12 Copos de plástico;
- Corante alimentar;
- Água;
- Caderno de atividades práticas

Dia a intervir: 2 de Abril de 2013

Duração da sessão: 45 minutos

Horário: Das 13:50h até às 14:25h

Sumário: As plantas – trocas com o meio.

Captação de água e sais minerais.

Desenvolvimento das atividades

- Iniciarei a sessão com a correção do trabalho de férias, pedirei a um aluno que vá ao quadro desenhar a planta que observou. Posteriormente perguntarei ao grande grupo, que partes das plantas identificaram, os alunos deverão responder: raiz, caule, folhas e flor. Após terem respondido pedirei a um aluno que vá ao quadro identificar, na planta desenhada pelo colega, as diferentes partes das plantas.
- Perguntarei ao grande grupo, que constituintes da raiz puderam observar? R: Conseguiram observar a raiz principal e as raízes secundárias.
- E no caule, o que conseguiram observar? R: Conseguiram observar o colo, o entrenó e o entrenó.
- Nas folhas e nas flores o que conseguiram observar? R: Nas flores conseguimos observar as pétalas, as sépalas os estames e o carpelo, por sua vez nas folhas conseguimos observar o limbo, o pecíolo e as nervuras.
- Posteriormente passarei à exploração das funções de cada parte da planta. Perguntarei ao grande grupo:
 - “Qual será a função das raízes?” Após ouvir as respostas dos alunos, procurarei encontrar palavras-chave que levem à resposta final: “É através da raiz que as plantas

absorvem a água e os minerais nela dissolvidos. Serve também para as plantas se fixarem ao solo. Algumas raízes acumulam, ainda substâncias de reserva importantes para a planta.”

Esta resposta aparecerá no PowerPoint 7 – diapositivo 2 e aguardarei alguns minutos para que os alunos completem e corrijam as suas respostas.

- “Qual será a função do caule?” Após ouvir as respostas dos alunos, procurarei encontrar palavras-chave que levem à resposta final: “O caule liga todas as partes da planta. É pelo caule que a água com os sais minerais dissolvidos, bem como os nutrientes fabricados pelas folhas são transportados e distribuídos a todas as partes da planta. Tem também como função suportar as diferentes partes da planta.”

A resposta final surgirá no PowerPoint 7 – diapositivo 2, darei algum tempo para os alunos completarem e corrigirem, se necessário, as suas respostas.

- “Qual a função das folhas?” Após ouvir as respostas dos alunos, procurarei encontrar palavras-chave que levem à resposta final: “As folhas captam a luz solar para a realização do processo de fotossíntese e é nas folhas que se realizam as trocas gasosas com a atmosfera que ocorrem nos processos de fotossíntese, respiração e transpiração.”

Novamente a resposta final aparecerá no diapositivo 2 do PowerPoint 7, surgirá depois de em conjunto com o grande grupo construirmos uma resposta, ficando-me em palavras-chave nas respostas dos alunos.

- “A nossa planta não tinha frutos, mas qual será a função dos frutos?”, após ouvir algumas das respostas, encaminharei o raciocínio dos alunos, pegando em algumas palavras, questionando até chegarmos a uma resposta final. Surgirá no PowerPoint 7 – diapositivo 2 e pedirei aos alunos que passem para o caderno de atividades práticas.

Enquanto questiono os alunos, vou circulando pela sala e vou verificando cada caderno de atividade prática, assinalando quem realizou o trabalho durante as férias e assinalando o que achar necessários aos alunos.

- Perguntarei ao grande grupo: “As plantas são seres vivos, e como seres vivos farão trocas com o meio?”, aguardarei as respostas dos alunos e surgirá no diapositivo 3 – PowerPoint 7 a imagem e colocarei as seguintes questões:
 - Que trocas existem entre as plantas e a atmosfera? R: A planta capta dióxido de carbono e liberta oxigénio.
 - O que é que a planta capta/absorve? R: Dióxido de Carbono.

- O que é que a planta liberta? R: Oxigénio. O processo, no qual ocorrem estas trocas gasosas, designa-se de Fotossíntese.
- Será que só capta dióxido de carbono e liberta oxigénio? Então a planta como ser vivo não respirará? R: a planta respira, absorve oxigénio e liberta dióxido de carbono. O processo no qual ocorrem estas trocas designa-se de respiração. A imagem está incompleta.
Caso os alunos respondam logo ao início, deverei referenciar que a imagem está incompleta, que falta a respiração feita pelas plantas.
- Em que parte da planta ocorrem as trocas de gases com a atmosfera? R: As folhas (e por vezes nos caules).
- Por exemplo, a respiração é um processo no qual ocorrem trocas gasosas, a planta capta oxigénio e liberta dióxido de carbono (este processo realiza-se sempre de dia e de noite). A fotossíntese é um processo no qual também vão ocorrer trocas gasosas, a planta capta dióxido de carbono e liberta oxigénio (este processo realiza-se durante o dia, apenas na presença de luz). Por sua vez a transpiração é um processo no qual as plantas libertam vapor de água.
- Pedirei a um aluno que leia o pequeno texto que está na imagem: “Sabias que ... As árvores são sumidouros de carbono- captam o dióxido de carbono da atmosfera, contribuindo para a diminuição dos gases do efeito estufa.”.
- “O que é o efeito estufa?” Esta questão fará a ligação entre a matéria a abordar e o trabalho de pesquisa que os alunos ficaram de fazer nas férias. Após ouvir as respostas dos alunos perguntarei: “O que está na origem do efeito estufa?” Os alunos responderão consoante a pesquisa feita e prosseguirei, “o que é um sumidouro? A palavra sumidouro deriva do quê?” Sumidouro vem da palavra sumir, retirar, sumidouros é algo que irá retirar. Sumidouros de carbono, significa o que retira o carbono da atmosfera, por exemplo as florestas.
- Por sua vez as plantas também libertam dióxido de carbono, no entanto, a quantidade de dióxido de carbono absorvida é maior que a quantidade libertada.
- As plantas, durante o processo de fotossíntese captam o dióxido de carbono da atmosfera e libertam oxigénio, desta forma dá-se uma redução de quantidade de dióxido de carbono na nossa atmosfera.
- O que é que a planta capta do solo? R: água e sais minerais.
- Que parte da planta realiza as trocas com o solo? R: Raiz

- Então a raiz servirá para quê? R: É através da raiz que as plantas absorvem a água e os minerais nela dissolvidos. Serve também para as plantas se fixarem ao solo. “Algumas raízes acumulam também substâncias de reserva importantes para a planta. Sabem alguns exemplos?” R: Exemplo: nabo e a cenoura.
- “Se a planta absorve pela raiz, como chegará a água e os sais minerais, ou seja, a seiva bruta, às restantes partes da planta? Ou ficarão apenas na raiz?” Ouvirei as possíveis respostas dos alunos e desafiarei a encontrar a resposta na atividade prática nº 2.
- Dividirei a turma em grupos de 3 alunos. Para cada aluno distribuirei as fichas de atividade prática 2 e o respetivo material. Direi ao grande grupo que iremos realizar apenas a primeira parte da atividade prática. À medida que os alunos vão lendo os procedimentos e realizando os mesmos, irei circulando entre os grupos, esclarecendo algumas dúvidas pontuais, auxiliarei caso seja necessário e apoiarei.
- Após as atividades feitas pedirei aos alunos que completem a primeira parte da tabela, onde diz “Início da atividade” e perguntarei ao grande grupo: “o que acham que irá acontecer? Porquê?” Ouvirei as respostas mas deixarei em aberto, pois será respondida na próxima aula.

9.ª Aula

Continuação e conclusão da atividade prática n.º2

Conceitos

- Transpiração;
- Caule;
- Raiz;
- Seiva bruta;
- Vasos condutores.

Metas de aprendizagem

Domínio: Terra em Transformação

Subdomínio: O que existe na terra

Meta Final 2) O aluno reconhece e interpreta a diversidade de ambientes, seres vivos, materiais e fenómenos existentes na Terra, alguns deles essenciais para a vida.

- O aluno ilustra em que consiste a fotossíntese indicando as condições em que ocorre e os produtos resultantes.
- O aluno analisa materiais e seres vivos (ou parte destes como os caules ou as sementes) (...).
- O aluno demonstra pensamento científico (prevendo, experimentando, ...) verificando que fatores podem influenciar (...).
- O aluno explica a importância das plantas na manutenção da vida.

Materiais

- 6 cravos colocados em solução com corante;
- 6 cravos colocados em solução sem corante;
- Caderno de atividades práticas;
- Ficha atividade prática n.º 2;
- Lupas de mão;
- Bisturi.

Dia a intervir: 4 de Abril de 2013

Duração da sessão: 90 minutos

Horário: Das 08:30h até às 10:00h

Sumário: Captação de água e sais minerais.

Desenvolvimento das atividades

- Nesta aula, cada grupo irá observar o que aconteceu e colocarei a questão ao grande grupo: “o que aconteceu aos vossos cravos?” R: Os que estão colocados apenas em água estão iguais, o que foram colocados em água com corante ficaram tingidos de rosa.
- “Então o que aconteceu?” R: As plantas absorvem a solução desde o caule (uma vez que a planta não tem raiz) até às folhas e flores.

- “Conseguem ver por onde é que a seiva bruta com o corante circulou?” R: Sim, principalmente nas pétalas poderemos ver os vasos por onde a seiva circulou.
- Após a observação, os alunos farão o registo na tabela onde diz “fim da atividade” aluno irá observar o que aconteceu ao seu cravo e responder às questões que estão na atividade prática nº2.
- “Será que a seiva bruta circula livremente por toda a planta ou terá caminhos próprios que a levam a todas as partes da planta?” E como será que sobe até às folhas e flores? Neste sentido iremos fazer a segunda parte da atividade prática 2.”
- Os alunos reúnem-se novamente em grupos (os mesmos da aula passada) e distribuirei os materiais pelos grupos. Os alunos deverão ler os procedimentos e dar início à atividade prática.
- Ao longo da atividade circularéi entre os grupos, esclarecerei algumas dúvidas que possam ter, auxiliarei e irei observando. Colocarei algumas questões como: “O que observaram? Por onde circula a seiva bruta com o corante? O que conseguem observar com os diferentes cortes? E no cravo colocado em água sem corante o que observam?”
- Após terem realizado a atividade prática, de terem observado registado e inferido, irão responder às questões finais.
- Corrigiremos todas as questões e tabelas por preencher da atividade prática 2 em grande grupo e oralmente.
 - 1- Indica as diferenças que observaste entre a montagem sem corante e a montagem com corante?
- Nesta questão espero que os alunos respondam que na montagem com corante o cravo branco ficou com zonas avermelhadas principalmente nas pétalas e folhas. Nas pétalas a coloração é principalmente visível nas pontas. Por sua vez no cravo colocado na montagem sem corante o cravo manteve-se branco nas pétalas e verde nas folhas, sem nenhum vestígio da cor avermelhada em qualquer constituinte.
 - 2- Como explicas essas diferenças?
- Os alunos deverão responder que esta diferença deve-se ao facto de o cravo ter absorvido não só a água e os sais minerais nela dissolvidos mas também o corante. No caso da montagem sem corante, a água está incolor, ou seja sem nenhuma alteração, logo não teve qualquer influência no aspeto físico da planta, embora tenha sido igualmente absorvida pela planta.

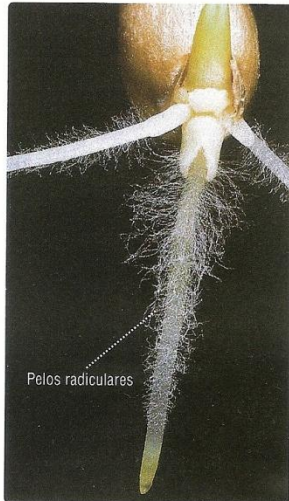
- 3- Faz uma síntese esquemática do trajeto da seiva bruta na planta.
- Os alunos deverão construir algo similar a:

Os pelos radiculares absorvem a água e os sais minerais dissolvidos → chega à raiz → vasos condutores → chega ao caule e nele circulará pelos vasos condutores (movimento ascendente) → a água com os sais minerais dissolvidos chega à diferentes partes da planta.

- Posteriormente pedirei aos alunos que abram o manual na página 98 e 99 (ver anexo IX-A), com base nas imagens do manual consolidarei estes conteúdos junto dos alunos. Na página 98 pedirei aos alunos que olhem para as figuras 5 e 6. Nestas imagens os alunos poderão ver que a zona pilosa da raiz possui inúmeros pelos radiculares cuja função é a absorção de água e sais minerais. A água vai passando pelas células da raiz até chegar aos vasos condutores. Quando chega aos vasos condutores, a água com os sais minerais passa a designar-se por seiva bruta. Na página 99, os alunos poderão observar que os vasos condutores são constituídos por células unidas topo a topo. A seiva bruta ascende desde a raiz até ao caule, e ao longo do caule até às folhas. Este movimento ascendente é contínuo porque as células das folhas perdem continuamente água através da transpiração. À medida que as folhas vão perdendo água, vão recebendo mais através da seiva bruta.
- Funciona como beber um sumo por uma palhinha. O sumo circula pelas palhinhas (vasos condutores) ascendentemente e é “sugado” até à boca, neste caso será desde o solo até às partes aéreas das plantas
- Caso haja tempo pedirei aos alunos que resolvam os exercícios da página 99.

ANEXO IX – A: PÁGINAS DO MANUAL ESCOLAR

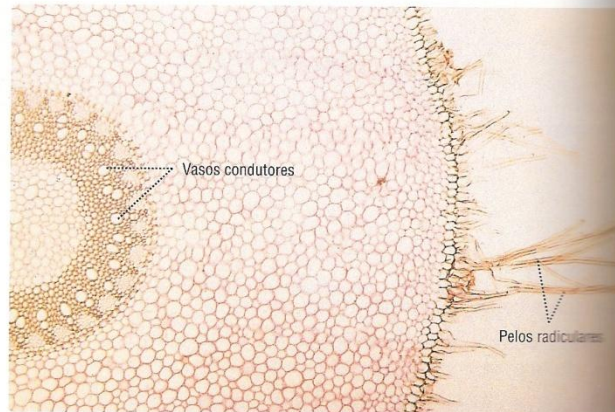
98 I.II. Trocas nutricionais entre o organismo e o meio nas plantas



5. Os pelos radiculares aumentam a superfície de absorção da água com sais minerais dissolvidos.

1.3. Captação de água e sais minerais

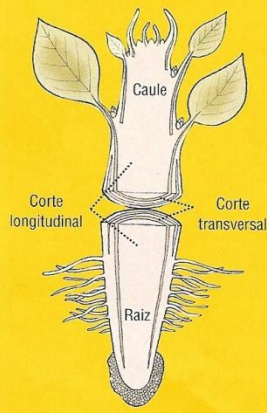
As plantas captam água e sais minerais do solo através da raiz. A zona pilosa da raiz possui numerosos pelos radiculares cuja função é a **absorção** – entrada de água com sais minerais para a raiz. Quando chega aos vasos condutores, a água com sais minerais dissolvidos passa a denominar-se **seiva bruta**. A seiva bruta ascende desde a raiz até às diferentes partes da planta em canais próprios, por onde circula – vasos condutores.



6. Microfotografia de corte transversal de raiz com pelos radiculares.

Sabias que...

Para estudar o interior da raiz e do caule, os biólogos fazem cortes longitudinais e cortes transversais. As fatias muito finas assim obtidas são coradas e observadas ao microscópio.



7. Microfotografia de corte longitudinal de caule com vasos condutores.

8. As nervuras da folha são constituídas por vasos condutores.



	<p>- Construção de friso cronológico;</p> <p>- Comparar factos/acontecimentos;</p> <p>Espacialidade</p> <p>- Interpretar mapas dos locais em estudo;</p> <p>-Evidenciar características geográficas relevantes;</p> <p>- Ordenar factos/acontecimentos</p> <p>Contextualização</p> <p>- Relacionar a interação fatores humanos na ocupação espacial;</p> <p>• Comunicação em</p> <p>História</p> <p>- Expressar oralmente/</p>	<p>- Identificar as áreas de influência dos Muçulmanos nos povos peninsulares.</p> <p>- Salientar em cada um das áreas de conhecimento exemplos de influências exercidas sobre os povos ibéricos.</p>	<p>palácios e bibliotecas; um ambiente mais mercantil. Situam-se todas a sul da Península Ibérica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Levarei um mapa da Península Ibérica feito em papel de cenário (apenas os contornos) • Proponho um jogo ao grande grupo, vamos preencher a área da Península Ibérica com imagens da herança muçulmana, uma espécie de puzzle (as peças terão imagens e respetivas legendas). • Perguntarei ao grande grupo que me diga o que entende por herança e influência. Pretende-se que os alunos compreendam o que herança ou influência muçulmana está ligada ao legado deixado pelos muçulmanos, isto é técnicas e conhecimentos, que foram aos longo dos 800 anos aplicadas pelos próprias muçulmanos e pelos cristãos, e que ao longo do tempo foram fazendo parte da arquitetura, agricultura, artesanato e ciência dos povos que viviam na Península Ibérica. • Após ter explorado estes 			<ul style="list-style-type: none"> • Construção correta do friso cronológico.
--	--	---	--	--	--	--

			<p>novas plantas, árvores de fruto como os citrinos e a produção de azeite; utilização de tapetes; conhecimentos em diferentes domínios.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Após todo o mapa estar completo farei uma revisão oral sobre o tema abordado. • Passarei para a revisão total do capítulo. A cada aluno distribuirei um friso cronológico desdobrável, indicando os séculos, datas e imagens. A ideia será os alunos: <ul style="list-style-type: none"> - nas datas colocarei um caixa de texto vazia por baixo para que os alunos escrevam o que ocorreu na respetiva data; - nas imagens (por exemplo: Pelágio, Corão, etc.) aparecerá também uma caixa de texto para que os alunos escrevam a legenda; - As influências aparecerão como imagens, por exemplo: astrolábio, laranjeiras, azeite, etc; e todas as outras influências muçulmanas aparecerão como imagem. • Imagens e datas a surgir no friso: <ul style="list-style-type: none"> -570: - Frase para terminar: A religião 		
--	--	--	--	--	--

			<p>praticada pelos muçulmanos denomina-se por:____;</p> <ul style="list-style-type: none"> - imagem do corão; - 622; - 630; - mapa de expansão dos muçulmanos; - Diagrama para completarem com os motivos da expansão - 711; - frase para completar: Nome que os mouros passaram a chamar à Península Ibérica:____; - imagem de pelágio; - 722; - Lisboa; - imagem de chaminés rendilhadas; - imagem do arco em ferradura; - Mértola; - mesquitas; - imagem de uma alface; - imagem de uma laranjeira; - Imagem de uma picota; - Imagem de um astrolábio; - imagem da numeração árabe; - imagem de uma nora; -Imagem de um tapete; - 1492. <p>A acompanhar darei umas palavras soltas para os alunos</p>	10 minutos	
--	--	--	--	------------	--

			<p>utilizarem para nomearem algumas das imagens, principalmente as influências, como que um apoio, uma vez que foi a última matéria a ser abordada. Este trabalho é feito individualmente e autonomamente, no entanto, darei apoio sempre que necessário.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se houver tempo iniciarei a correção dos frisos cronológicos. 			
Dia a intervir: 17 de Janeiro de 2013	Duração sessão: 45minutos	Sumário: D. Afonso Henriques: o Condado Portucalense				
Conceitos Básicos	Competências Específicas	Indicadores de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem	Tempo	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Reino; - Condado; - Legítimo; - Ilegítimo; - Fidalgo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamento da informação / utilização de fontes - Identificar e aplicar corretamente os conceitos; • Compreensão 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o significado do conceito de condado, reino, fidalgo, legítimo e ilegítimo; - Relacionar o processo da Reconquista Cristã com a formação do Condado Portucalense; - Identificar os vários reinos cristãos na Península Ibérica no 	<ul style="list-style-type: none"> • Início a sessão com o visionamento de uma história sobre o primeiro rei de Portugal: D. Afonso Henriques.(livro em anexo X-B) • A história terá imagens no ppoint5 e o som aparte, que irei juntar tudo nesta sessão. • Explorarei a história com algumas questões: quem era o rei cristão de que falava o texto? 	<p>15minutos</p> <p>20minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ppoint5; - Áudio da história; 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta focalizada no: <ul style="list-style-type: none"> - interesse; - participação; - empenho; - Capacidade de argumentação e de intervenção. • Compreensão da história;

	<p>histórica</p> <p>Temporalidade</p> <p>-comparar factos/acontecimentos;</p> <p>- Utilizar unidade de referências temporais;</p> <p>Espacialidade</p> <p>- interpretar mapas dos locais em estudo;</p> <p>Contextualização</p> <p>- Relacionar a interação fatores naturais/ fatores humanos na ocupação espacial;</p>	<p>século XI;</p> <p>- Localizar o Condado Portucalense no Reino de Leão.</p>	<p>Como se chamava a sua mãe? De onde vinha? O que ambicionava? Porque lutou contra sua mãe?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante a exploração da história explorarei também conceitos como: diferença entre condado e reino. • Com a exploração farei a ponta para abordar a árvore genológica de D. Afonso abordando assim conceitos como fidalgo, filho legítimo e filho ilegítimo. Farei uma esquematização da árvore genológica para que os alunos façam o registo no seu caderno. • Caso haja tempo os alunos farão a ficha 10 do dossiê do aluno. 	<p>10minutos</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Respostas dadas às questões direcionadas que acompanham cada diapositivo.
--	---	---	---	------------------	--	---

ANEXO X – A: PEÇAS PUZZLE

Lisboa

Uma das principais cidades árabes na Península Ibérica. Situa-se junto ao rio Tejo. Nela podemos encontrar vestígios da influência muçulmana.



Mértola

Uma das principais cidades árabes na Península Ibérica. Situa-se junto ao rio Guadiana. Nela podemos encontrar vestígios da influência muçulmana como por exemplo a Mesquita de Mértola.



Silves

Uma das principais cidades árabes na Península Ibérica. Situada no Algarve o Rio Arade passa por esta cidade. Nesta cidade podemos encontrar fortes vestígios da herança.



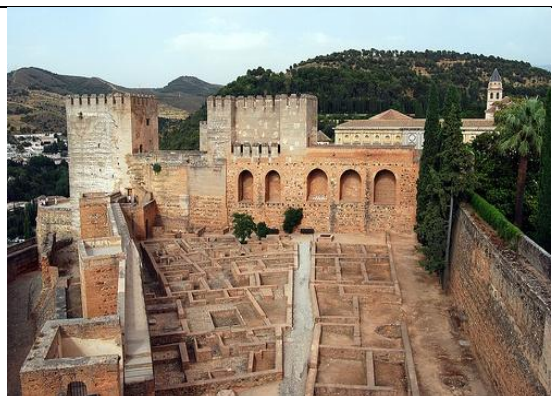
Córdoba

Uma das principais cidades árabes na Península Ibérica. Situada junto ao rio Guadalquivir. Foi conquistada por Tarik no ano 711. Podemos ver algumas influências muçulmanas, por exemplo a mesquita de Córdoba.



Granada

Uma das principais cidades árabes na Península Ibérica. Situada a sul, possui bastantes vestígios de influência muçulmana como é o caso do palácio e fortaleza de Al-Kzar.



Açoteias

São terraços no topo das casas, substituindo os telhados. Podem ter várias utilizações como por exemplo: lazer, seca de frutos como o figo e a retenção de água.



Chaminés Rendilhadas

Muito comuns ainda hoje no Algarve. Foram outrora símbolo de vaidade, quanto mais pormenores tivessem mais caras eram e assim as exibia o proprietário orgulhoso.



Os azulejos

Os azulejos são muito vistos na arquitetura muçulmana.



Arcos em ferradura

Arcos com forma de ferradura são muito vistos na arquitetura muçulmana.



Novas Plantas

A nível da agricultura os muçulmanos trouxeram uma grande variedade de novas plantas como: alface, cenoura, alcachofra, cana-de-açúcar e espinafres.



Laranjeiras

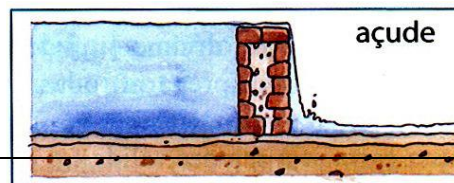
É ao muçulmanos que devemos a grande variedade de árvores de fruto como as laranjeiras, amendoeiras, figueiras, macieiras, cerejeiras, etc.



<p>Oliveira Desenvolveram a cultura da oliveira.</p>	
<p>Azeite Com o desenvolvimento da oliveira veio a produção do azeite.</p>	
<p>Picota Os muçulmanos viviam numa área bastante desértica com escassez de água, tornara-se grandes especialistas na captação e retenção de água. A picota era um instrumento utilizado na extração de água dos poços.</p>	 <p>A Picota</p>
<p>Nora Os muçulmanos viviam numa área bastante desértica com escassez de água, tornara-se grandes especialistas na captação e retenção de água. A nora era um instrumento utilizado na elevação de água.</p>	

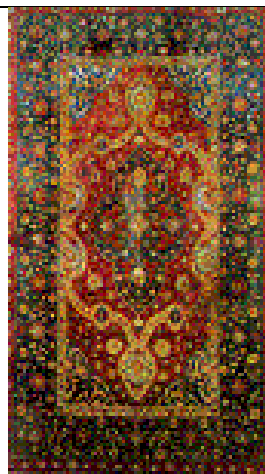
Açude

Os muçulmanos viviam numa área bastante desértica com escassez de água, tornou-se grandes especialistas na captação e retenção de água. O açude era um instrumento de retenção de água.



Tapetes

A nível de artesanato, os muçulmanos divulgaram a produção e utilização de tapetes. Estes tapetes originaram os conhecidos tapetes de arraiolos.



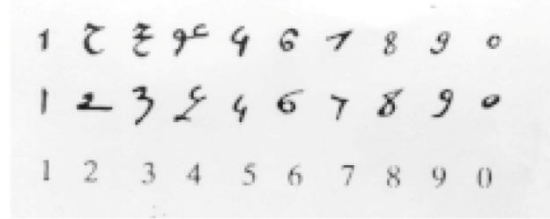
Língua - Vocábulos

Os muçulmanos deixaram importantes conhecimentos no domínio da literatura e da medicina, história e filosofia. Na língua deixaram-nos mais de 600 vocábulos: alcachofra, algodão, alguidar, alfaiate, laranja, xadrez.



Numeração árabe

Os muçulmanos deixaram importantes conhecimentos no domínio da Matemática. Antes da divulgação da enumeração árabe, na península ibérica utilizava-se a numeração romana.



Astrolábio

Os muçulmanos deixaram importantes conhecimentos no domínio da Astronomia. O astrolábio é usado para orientação dos navegadores e serve para medir a altura dos astros. Foi muito utilizado pelos descobridores portugueses.



ANEXO X – B: HISTÓRIA D. AFONSO HENRIQUES

