

## **Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico**

**Luís Paulo Fernandes dos Reis**

**Relatório Final apresentado à Escola Superior de  
Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em  
Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientado por  
**Professora Doutora Maria do Nascimento Esteves Mateus**

# **Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico**

**Luís Paulo Fernandes dos Reis**

**Relatório Final apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico**

**Parte I** – Apresentação de investigação sobre o tema *Indisciplina em Contexto de Sala de Aula*

**Parte II** – Apresentação de Experiências de Ensino/Aprendizagem realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada

Orientado por  
**Professora Doutora Maria do Nascimento Esteves Mateus**

## *Dedicatória*

*Dedico este trabalho a todos aqueles que sempre acreditaram em mim e que, incansavelmente, me invadem com o seu amor.*

## **Agradecimentos**

Ao longo do nosso trajecto de vida, encontramos-nos com pessoas que nos marcam de uma forma muito especial e que dão um sentido mais profundo à nossa existência.

A elaboração do presente trabalho cruzou-se com a presença de algumas dessas pessoas às quais quero agradecer de forma muito especial, uma vez que sem a sua contribuição, orientação, acompanhamento, experiência, conhecimento e apoio constantes não teria sido exequível este trabalho. Assim, torna-se preeminente o expressar da minha gratidão e apreço para com as pessoas e instituições que mais colaboraram neste trabalho, tornando-o possível:

À Professora Doutora Maria do Nascimento Esteves Mateus que orientou este Relatório Final, pela sua orientação empenhada e competente. O seu espírito crítico e sapiência foram imprescindíveis para a realização deste trabalho. Pelo seu profissionalismo, disponibilidade e confiança que sempre demonstrou quero deixar aqui expressas a minha profunda estima e gratidão.

Aos meus pais, por todo o amor, apoio, ajuda e confiança que me têm dado e demonstrado ao longo da vida e sem os quais não era, de todo, exequível este trabalho.

À Doutora Delmina Pires, Dra. Elza Mesquita, Doutor Carlos Morais, Dr. Carlos Teixeira e Dra. Paula Martins, pelas suas correcções e sugestões aquando da realização das reflexões das Experiências de Ensino/Aprendizagem.

Ao Agrupamento de Escolas Paulo Quintela, de Bragança, por ter permitido a realização da investigação, sem esquecer o Dr. José Borges pelo apoio durante a Prática de Ensino Supervisionada e por ter permitido a aplicação dos inquéritos por questionário na sua turma.

Ao meu amigo Luís Pedro Quinas Guerra, pela sua ajuda preciosa e pela paciência que teve em me ouvir e apoiar, incentivando-me a todo o momento.

Ao Pe. Doutor Octávio Augusto Sobrinho Alves, pelas horas de expediente em que me dispensou e pela ajuda logística e material que me disponibilizou no Cartório Paroquial da Sé.

Aos meus amigos Nuno, Sandra, Paula, Cátia, Luísa, Cláudia, Daniela e César pelas horas de estudo e trabalho que partilhámos juntos.

A todos os meus professores pelos conhecimentos partilhados comigo.

Ao conjunto de todos os alunos que já partilharam comigo horas de estudo e saber.

Ao Meu Grande Amigo que me ilumina e inspira em todas as horas da minha vida.

Estou ainda em dívida para com muitas outras pessoas pela sua ajuda, apoio e paciência, mas que as circunstâncias não me permitem mencionar os seus nomes, embora eles saibam quem são.

A todos o meu Muito Obrigado!

## Resumo

O presente Relatório Final foi elaborado como parte integrante da Unidade Curricular *Prática de Ensino Supervisionada* do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Bragança. Pretende reflectir o percurso formativo seguido pelo professor-estagiário, abordando os desafios, aprendizagens, experiências, dificuldades e êxitos ocorridos ao longo do quotidiano profissional experienciado.

Este relatório divide-se em duas partes: na primeira parte é apresentada uma investigação sobre a *Indisciplina em Contexto de Sala de Aula*, realizada numa turma de 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, aquando da Prática de Ensino Supervisionada de Matemática. Com esta investigação pretendemos identificar os principais comportamentos de indisciplina na sala de aula bem como equacionar formas de os resolver ou minimizar.

Com vista à verificação desta problemática foi elaborado e aplicado um inquérito por questionário a 18 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos de idade, que frequentavam, no ano lectivo 2010/2011, o 5.º ano de escolaridade numa escola de Bragança, tendo-se percebido que são variadas e diversas as causas que promovem os seus comportamentos indisciplinados, com origem interna e externa ao ambiente escolar.

Na segunda parte do presente trabalho apresentam-se Experiências de Ensino/Aprendizagem realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, nas áreas de Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal, Matemática, Ciências da Natureza e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas Experiências apresentam uma reflexão crítica sobre alguns momentos de aprendizagem, sendo evidenciadas as dificuldades sentidas e as estratégias utilizadas para ultrapassar os obstáculos. Ressalta, ainda, a importância da preparação científico-pedagógica do professor, a pertinência de entrelaçar a teoria e a prática, a capacidade de ponderar antes de agir, de corrigir quando se erra, de promover aprendizagens significativas para os alunos. Temos, pois, a certeza de que um ambiente escolar onde reinem estes pressupostos, apontará, seguramente, um caminho de sucesso escolar.

## **Abstract**

This final report has been prepared as part of the area of study of the Supervised Course of Teaching Practice regarding the Master's degree in Teaching in Primary School, 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> Grades, taken at the Superior Education School in Bragança. It intends to reflect the training course followed by the trainee, addressing the challenges, learning process, experiences, difficulties and successes that occurred during the daily professional experiences.

This report is divided into two parts: the first part presents an investigation of Indiscipline in the Classroom Context, carried out in a class of 5<sup>th</sup> grade of Basic Education, during the Supervised Teaching Practice of Mathematics. With this research we intend to identify the major disruptive behaviors in the classroom as well as consider ways to solve or minimize them.

In order to verify this problem it was developed and implemented a questionnaire to 18 students, aged between 10 and 11 years old, who attended in the academic year of 2010/2011, the 5<sup>th</sup> grade at a school in Bragança, and it was realized that there are varied and diverse causes that promote their misbehavior, with origins both internal and external to the school environment.

The second part of this report presents Experiences of Teaching and Learning carried out during the Supervised Teaching Practice in the areas of Portuguese Language, History and Geography of Portugal, Mathematics, Nature's Science and Primary School. These Experiences present a critical reflection on some moments of learning, highlighting the difficulties faced and the strategies used to overcome the obstacles. Also emphasizes the importance of the teacher's scientific-pedagogical preparation, the relevance of intertwining theory and practice, the capacity to consider before acting and to correct mistakes, to promote meaningful learning experiences for the students. We doubtlessly believe that a school environment, where these assumptions prevail, provides, assuredly, a path of academic success.

# Índice Geral

Resumo .....	i
Abstract.....	ii
Índice Geral .....	iii
Índice de Tabelas .....	v
Introdução.....	1
Parte I – Investigação sobre a problemática <i>Indisciplina em Contexto de Sala de Aula</i> .....	4
1. Caracterização do Estudo .....	4
1.1. Importância do estudo .....	5
1.2. Formulação do problema e objectivos do estudo .....	5
2. Fundamentação Teórica.....	8
2.1. Relação pedagógica e indisciplina.....	8
2.2. Conceito de disciplina .....	11
2.3. Conceito de indisciplina .....	12
2.4. Factores desencadeadores de indisciplina .....	13
2.5. Comportamentos com origem na escola e na sociedade .....	15
2.6. Factores desencadeadores de indisciplina por parte do aluno .....	16
2.7. Comportamentos com origem no professor.....	16
2.8. Três níveis de indisciplina .....	18
3. Análise contextual .....	22
3.1. A escola onde foi realizado o estudo .....	22
4. Metodologia.....	24
4.1. Introdução.....	24
4.2. Instrumentos de recolha de dados.....	25
4.3. Caracterização da amostra.....	26
5. Apresentação e análise dos resultados.....	28
6. Conclusão .....	44
Parte II – Experiências de Ensino/aprendizagem realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada .....	48
1. A Importância da Prática de Ensino Supervisionada.....	48
1.1. Introdução.....	48

2. Experiência de Ensino/Aprendizagem do 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolvida no âmbito da PES .....	50
3. Experiência de Ensino/Aprendizagem de História e Geografia de Portugal desenvolvida no âmbito da PES .....	57
4. Experiência de Ensino/Aprendizagem de Ciência da Natureza desenvolvida no âmbito da PES .....	64
5. Experiência de Ensino/Aprendizagem de Matemática desenvolvida no âmbito da PES .....	76
6. Experiência de Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa desenvolvida no âmbito da PES .....	82
7. Considerações Finais .....	90
8. Referências Bibliográficas.....	92

## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Relação entre a classificação das perguntas e o número das questões do inquérito.....	26
Tabela 2 – Género dos alunos.....	28
Tabela 3 – Idade dos inquiridos.....	28
Tabela 4 – Grau de satisfação/insatisfação dos alunos para com a escola .....	28
Tabela 5 – Opinião dos alunos quanto aos espaços físicos da escola.....	29
Tabela 6 – Equipamento das salas de aula .....	30
Tabela 7 – Média do número de horas que os alunos passam na escola .....	32
Tabela 8 – Indisciplina nas aulas de Matemática .....	32
Tabela 9 – Disciplinas curriculares nas quais ocorrem casos de indisciplina .....	33
Tabela 10 – Disciplinas curriculares não disciplinares nas quais ocorrem casos de indisciplina .....	35
Tabela 11 – Incidentes nas aulas de Matemática.....	36
Tabela 12 – Motivos assinalados pelos alunos para os incidentes nas aulas de Matemática .....	37
Tabela 13 – Motivos assinalados pelos inquiridos para justificarem a indisciplina dos restantes colegas.....	37
Tabela 14 – Temas/conteúdos programáticos abordados na disciplina de Matemática .....	38
Tabela 15 – O que mais agrada no professor que lecciona a disciplina de Matemática .....	39
Tabela 16 – Motivos pelos quais a indisciplina é causada na sala de aula.....	40

## Introdução

O presente trabalho surge no âmbito da apresentação do Relatório Final da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. O objectivo é a conjugação das reflexões das experiências de ensino/aprendizagem vivenciadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada juntamente com uma investigação realizada no decorrer da mesma.

Ao longo do desenvolvimento profissional, torna-se imprescindível que os docentes reflectam sobre a sua prática pedagógica, efectuando estudos ou investigações que espelhem as suas práticas de modo a poderem integrar na sua pedagogia os resultados dos estudos realizados.

Em Portugal, a formação de professores nos Institutos Politécnicos, está inserido num modelo de formação integrado que Campos (1995) designa como *aquela em que as disciplinas das várias componentes – formação nas disciplinas para ensinar e formação pedagógica – se distribuem ao longo do curso (...) para que haja uma articulação entre as mesmas* (p. 12). Neste sentido, a Prática de Ensino Supervisionada (PES) apresenta-se como uma unidade curricular na qual é possível aplicar, na prática pedagógica, os conhecimentos adquiridos ao longo da parte curricular do mestrado. A PES pode ser, assim, entendida como uma experiência única na formação do professor que proporciona o complemento prático dos conhecimentos científicos, pedagógicos e didácticos.

Pomos também a tónica na importância que damos a uma prática pedagógica reflexiva como, de resto, é o caso da PES, na qual é possível harmonizar a teoria com a prática, a reflexão com a acção. Ao longo da PES, houve uma preocupação em criar e produzir uma mudança, num jogo cooperativo entre professor e aluno, pretendendo-se actuar de acordo com um objectivo comum: o sucesso escolar e a construção do saber. Neste sentido, Freire (1996) afirma que *é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática* (p. 43).

Nóvoa (1995) diz-nos que *o aprender contínuo é essencial quando se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente*. (p.19). Desta forma, admitimos que a formação contínua se dá de maneira colectiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos permanentes de análise e, neste campo, a PES é um instrumento precioso para o professor em formação.

A par da reflexão sobre o desenvolvimento da PES, procurámos ainda, ao longo deste trabalho, encetar uma investigação sobre *Indisciplina em Contexto de Sala de Aula*. A pertinência de estudar esta problemática terá surgido da crença de que a mesma está patente em muitas das nossas escolas e, como tal, pretenderam-se analisar quais as causas que estão por trás da mesma, no sentido de encontrar soluções que pudessem resolvê-la ou atenuá-la.

Assim, o estudo desta problemática resulta de uma abordagem que considera que são muitas e variadas as causas da indisciplina, intrínsecas e extrínsecas à escola e pretende contribuir para o desenvolvimento de possíveis práticas docentes mais adequadas a lidar com este problema.

Sabe-se, tal como nos refere Estrela (1994), que os comportamentos indisciplinados dos alunos são dos maiores problemas que perturbam o ambiente e a qualidade do ensino nos espaços escolares. A literatura especializada, nesta vasta área de investigação, tem vindo a demonstrar a enorme complexidade dos factores associados à indisciplina escolar e definido os diferentes níveis de análise do problema – alunos, professores, família, comunidade, organização social, escola – bem como as múltiplas e complexas interacções entre eles.

Trabalhar num ambiente onde impera a indisciplina é difícil e acarreta, não raras vezes, desmoralização e desmotivação por parte dos agentes educativos. Há consciência do esforço acrescido que representa ensinar em tais circunstâncias e de como a indisciplina está associada ao insucesso escolar. Há professores que aceitam, conformados, a situação pois acreditam que “pouco ou nada podem fazer”. Brecht, citado por Veiga (2001) afirma que *todos dizem que o rio é violento, mas ninguém culpa as margens que o oprimem*. (p. 9).

Neste contexto, o presente trabalho, encontra-se organizado em duas partes.

A primeira parte diz respeito a uma investigação sobre o tema *Indisciplina em Contexto de Sala de Aula*, onde são apresentados e contextualizados os resultados obtidos na investigação realizada junto de uma turma do 5.º ano, do 2.º Ciclo do Ensino Básico, aquando da realização da Prática de Ensino Supervisionada. A segunda parte é constituída por reflexões sobre experiências de ensino/aprendizagem realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, nas diferentes áreas curriculares que a compõem.

No sentido de organizar um texto de fácil compreensão e interligação de ideias, optámos por apresentar, no primeiro tópico da Parte I, a contextualização do estudo,

onde abordamos a importância do mesmo, os objectivos a que nos propusemos e as dificuldades/limitações com que nos deparamos.

No segundo tópico, apresentamos o enquadramento teórico, fazendo uma revisão bibliográfica sobre a problemática em estudo.

No tópico três foi feita a análise contextual, onde caracterizamos a escola, o ambiente circundante e a turma, no sentido de percebermos quais as condicionantes que podem provocar a indisciplina.

Segue-se o tópico quatro onde referimos a metodologia utilizada, salientando os instrumentos de recolha de dados e a apresentação e análise dos resultados obtidos.

Na Parte II deste trabalho são apresentadas cinco experiências de ensino/aprendizagem, realizadas durante a PES, onde estão patentes as reflexões acerca das dificuldades com que nos deparamos, das estratégias que utilizámos para as superar, num constante cruzamento com o tema da indisciplina em contexto de sala de aula.

As considerações finais reflectem a análise dos dados da nossa investigação, oferecendo-nos uma conclusão sólida baseada em todas as informações apresentadas ao longo deste trabalho.

A bibliografia utilizada, que se encontra após as considerações finais, serviu para fundamentar e enriquecer todo o trabalho realizado.

# **Parte I – Investigação sobre a problemática *Indisciplina em Contexto de Sala de Aula***

## **1. Caracterização do Estudo**

Como refere Jesus (1999) no contexto de um sistema educativo massificado, como é actualmente o nosso, onde predomina o acesso a uma escolaridade obrigatória mais prolongada, abrangendo mais do dobro de anos relativamente a algumas décadas atrás, e que implica a existência de uma população estudantil heterogénea com diferentes níveis sociais, culturais e académicos, torna-se preeminente reflectir acerca da indisciplina em contexto escolar, especificamente, em contexto de sala de aula.

A análise da literatura mostra-nos que a indisciplina é uma problemática real que interfere com o normal funcionamento das aulas, perturbando a aprendizagem e afectando a interacção professores-alunos.

Apoiados nos estudos de Estrela (1998) podemos inferir que os comportamentos de indisciplina influenciam estreitamente os resultados de aprendizagem, daí que a nossa preocupação seja, também, de estudar esta problemática como um fenómeno de perturbação da aprendizagem. Assim sendo, consideramos que a indisciplina deve ser tratada como um factor inibidor do bom sucesso da aula e da interacção professor-aluno-professor, que será tanto mais débil quanto mais cedo e melhor a problemática for percebida pelo professor e pelo próprio aluno.

Desta forma, quer-nos parecer que a problemática da indisciplina deve ser trabalhada mesmo antes de surgirem os problemas indesejáveis e, como tal, o professor deve ter uma atitude mais preventiva que remediativa.

Ao desejarmos compreender o que se passa no contexto educativo relativamente à indisciplina, temos, necessariamente, que caracterizar os seus principais intervenientes e tentar perceber quais os constrangimentos que este problema traz à educação. Assim sendo, é importante conhecer os pensamentos, expectativas e procedimentos que se desenvolvem diariamente no contexto escolar e compreender se a gestão da disciplina na sala de aula será ou não devidamente concretizável e, caso o não o seja, diagnosticar o que falha no sentido de o remediar.

## **1.1. Importância do estudo**

A indisciplina em meio escolar é uma temática claramente inscrita na ordem do dia e um factor de preocupação para muitos pais, professores e demais intervenientes no processo educativo. A forma como muitas vezes esta temática é abordada, desligada dos factores concretos e dos contextos reais em que ocorre, tende a dar das escolas, dos professores e dos agentes educativos uma imagem pouco realista, acentuando, em muito, problemas que efectivamente existem mas que, na maior parte dos casos, são sobrevalorizados.

Neste sentido, a pertinência deste estudo prende-se com o facto de analisar a problemática da indisciplina envolvendo diferentes variáveis, como sendo o contexto familiar, os espaços físicos da escola, o relacionamento com os colegas, o grau de satisfação para com a escola, entre outros.

*Em muitos discursos sobre esta temática, é relativamente frequente a procura dos culpados, para os poder responsabilizar ou mesmo punir, sejam eles os jovens que "não têm regras", os pais que "não os sabem educar", ou os professores que "não sabem impor a disciplina" (Medina, 2010, p. 1).*

No entanto, parece-nos bem mais importante procurar analisar as causas destes comportamentos e atitudes indisciplinadas que serão, certamente, muitas e variadas, exteriores e interiores à escola.

Mas será, então, que os casos de indisciplina em contexto escolar serão sempre inevitáveis? A escola não pode fazer nada? A família dever-se-á demitir desta problemática?

Com este estudo de caso, procuraremos dar respostas a estas questões, cientes que a escola pode fazer muito para controlar esta problemática, como o demonstram, de resto, os exemplos de estudos realizados em várias escolas, junto de muitos professores e de diversas associações de pais, como nos referem os estudos de Estrela (2002).

## **1.2. Formulação do problema e objectivos do estudo**

Este estudo incidiu sobre a observação de comportamentos indisciplinados verificados nas aulas de Matemática, no 5.º D do 2.º Ciclo do Ensino Básico, no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, durante o semestre ao longo do qual

decorreu a PES de Matemática – Setembro de 2010 a Fevereiro de 2011 - na Escola Básica 2, 3 Paulo Quintela de Bragança.

Era uma turma constituída por 20 alunos que se manifestavam de uma forma pouco ordeira, desatenta e por vezes barulhenta. Como tal, partiu-se da escolha intencional dos vinte alunos que constituíam esta turma e, usando como metodologia um estudo de caso, pretendemos compreender quais os verdadeiros motivos que levam as crianças que compõe a nossa amostra a manifestar comportamentos indisciplinados nas aulas de Matemática.

Surge então o problema: *Estarão os comportamentos indisciplinados dos alunos relacionados com problemas de natureza escolar, pessoal, familiar, relacional ou terão a ver com o descontentamento para com o professor, o desinteresse para com os conteúdos programáticos ou com a relação entre pares?*

O problema levanta, de imediato, várias questões para os quais tentámos obter uma resposta:

1. O que leva os alunos a ter comportamentos indisciplinados?
2. Esses comportamentos reflectir-se-ão no insucesso escolar?
3. Estarão os conteúdos programáticos na base da desmotivação dos alunos provocando, dessa forma, indisciplina?
4. A relação entre pares será um dos factores para os casos indisciplinados?
5. A relação professor-aluno estará relacionada com a indisciplina?
6. Os problemas familiares dos alunos estarão na causa desses comportamentos?

Com vista a dar resposta ao problema e às questões, formulámos os objectivos do nosso estudo, os quais passamos a discriminar:

1. Identificar os principais comportamentos de indisciplina nas aulas de Matemática.
2. Analisar as razões que levam os alunos da turma D do 5.º ano do Ensino Básico da Escola Básica 2, 3 Paulo Quintela a mostrar comportamentos indisciplinados nas aulas de Matemática.
3. Compreender as causas subjacentes aos comportamentos indisciplinados.
4. Conhecer os interesses e as motivações dos alunos no contexto escolar.
5. Equacionar formas de resolver ou minimizar os problemas causados pela indisciplina.

Desta feita, pretendemos verificar os porquês dos comportamentos de indisciplina que cada vez mais se verificam nas nossas escolas e quais as estratégias de prevenção para minimizar este problema que, directa ou indirectamente, afecta todos os intervenientes no processo educativo.

## 2. Fundamentação Teórica

### 2.1. Relação pedagógica e indisciplina

Não é novidade para ninguém afirmar que a indisciplina se apresenta, nos dias de hoje, como uma das problemáticas que mais aflige os agentes da educação e, não obstante os inúmeros estudos realizados sobre a mesma, Estrela (2002) diz-nos que continua a ser preocupante para os professores, nomeadamente para os que leccionam o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Com efeito, o equacionamento, estudo e adequada resolução de problemas de indisciplina em contexto escolar são essenciais para superar um dos problemas que mais afecta a qualidade do ensino e que é urgente erradicar das nossas escolas.

Não pode, pois, a formação inicial e/ou contínua de professores passar ao lado desta problemática, nem tão pouco partir do princípio que é uma fatalidade irremediável, inevitável e um factor de desânimos e angústias. Assim sendo, tem todo o interesse e pertinência encarar e analisar este problema, com vista a serem identificados os seus factores e de forma a tentar perceber de que modo se pode contribuir para a construção de um sistema de ensino/aprendizagem, onde a ordem e a paz sejam dominantes.

Contudo, para a construção dessa escola ordenada e pacífica, é necessário que a indisciplina seja, senão destruída, pelo menos controlada. Sabe-se que o sistema de ensino/aprendizagem é dominado por correntes pedagógicas que se vão modificando e aperfeiçoando ao longo dos anos, mas que deixam, inevitavelmente, as suas raízes. No dizer de Estrela (1992) *podemos ver que, apesar das modificações profundas que a escola sofreu na época contemporânea, subsistem nela heranças do magistrocentrismo tradicional que resistem à mudança dos tempos e das vontades* (p. 18).

No sistema educativo actual pensa-se que o professor perdeu, um pouco, o seu monopólio do saber, que dava fundamento à sua autoridade e o seu discurso transformou-se, em virtude das inúmeras pressões sociais que lhe atribuem outros papéis. Contudo, na opinião de Estrela (1992), *na prática pedagógica quotidiana muitos professores tendem ainda a prescrever o lugar central na organização do acto pedagógico que a pedagogia tradicional lhes atribuía* (p.18). Isto é, embora os postulados das pedagogias modernas digam que o conhecimento deve ser construído pelos alunos, o que é certo é que muitos professores, tal como nos refere Estrela (1992), ainda, *privilegiam o seu papel de transmissores do conhecimento, monopolizam ou centralizam a comunicação limitando as possibilidades de o aluno-receptor se tornar*

*emissor, criam formas ilusórias de participação e minimizam os aspectos relacionais (p. 18).*

Este facto leva-nos a ponderar que em muitas escolas o acto pedagógico ainda é estabelecido numa relação de dominação-submissão, que se fundamenta numa diferença de estatutos que delega aos alunos uma certa inferioridade e aos professores uma determinada superioridade. Assim sendo:

*O professor, sem muitas vezes ter consciência disso, institui 'a organização monárquica' da sala de aula, exteriorizada por um conjunto de privilégios inerentes à sua função: o professor selecciona o saber e os recursos permitidos para o acesso a esse saber; dita as normas e controla os comportamentos; arbitra as matérias de disputa; condiciona os sentimentos ao condicionar a possibilidade da sua exteriorização; controla as relações humanas na sala de aula; determina os critérios do que é bom, verdadeiro, belo, útil, correcto (Estrela, 1992, pp. 18-19).*

Esta relação pedagógica, onde a autoridade recai sobre o professor, é centrada na palavra e, portanto, exige uma certa disciplina e ordem, de modo que a mensagem não se perca e possa ser transmitida sem ser perturbada por indesejáveis ruídos. Assim, na visão de Estrela (1992) *se compreende que, apesar do discurso liberalizante sobre as regras de aula, se continue a observar o predomínio daquelas que constituíram o pilar da pedagogia tradicional: o aluno deve estar calado, quieto, atento e ser obediente e respeitador (p. 19).*

Para se poder manter esta ordem e esta disciplina, o professor tem que mobilizar os recursos didácticos e relacionais ao seu dispor, instituindo um conjunto de recompensas e punições e estimulando/motivando constantemente os seus alunos. Para isso, o professor pode, por exemplo, cultivar a impessoalidade e a distância ou, por outro lado, seduzir o aluno pela sua proximidade e simpatia.

Para Estrela (1992) *assim se preserva a disciplina requerida às aprendizagens colectivas e se tenta preservar a harmonia de um universo racional (...) dada pela complementaridade dos papéis do professor-autoridade e do aluno-submisso (p. 19).*

Não obstante que, teoricamente, se fale de autodisciplina o certo é que nas escolas onde este sistema de ensino por transmissão ainda prevalece, o aluno não é responsabilizado na elaboração do acto pedagógico e, como tal, essa autodisciplina vê-se invalidada. No dizer de Estrela (1992) *o mais que se pode aspirar neste tipo de pedagogia é a passagem da disciplina imposta à disciplina consentida, levando o aluno*

*a compreender e a aderir voluntariamente às regras do jogo que ele se vê obrigado a jogar* (p. 19).

No entanto, têm-se vindo a verificar bastantes críticas a este sistema de ensino por transmissão e muitos pedagogos, de forma mais ou menos radical, denunciam o carácter repressivo das práticas de ensino que advêm desta pedagogia obsoleta.

Assim, na actualidade, não faz sentido pensarmos numa escola onde prevaleça o ensino por transmissão (mesmo que saibamos que em muitas escolas ele ainda impere) e, se tomarmos em consideração a perspectiva de uma escola democrática, tal como nos diz Curto (1998) *o papel do professor já não pode ser o de simples transmissor do saber. Do mesmo modo, também o aluno já não assume o papel passivo e atento de mero receptor de conteúdos considerados socialmente úteis* (p. 19).

Ainda nesta linha de pensamento, os críticos da escola tradicional defendem uma pedagogia da existência e abrem portas a uma pedagogia que defende o puerocentrismo, o optimismo e o naturalismo. Para Estrela (1992) estes críticos *reabilitam a afectividade e pretendem anular a relação pedagógica de dominação-subordinação, substituindo-a por uma relação de liberdade e cooperação* (p. 18).

Assim sendo, hoje em dia, têm-se verificado muitas reformas no que respeita ao ensino, atravessando este uma fase de mudança que se caracteriza por aspectos positivos e inovadores e outros que não dão resposta às exigências da sociedade actual. Esta reforma educativa deve-se, essencialmente, à necessidade que a escola sentiu em acompanhar a evolução natural do contexto em que está inserida, criando-se assim uma relação pedagógica assente na interacção. Em relação ao professor, Teixeira (1995) diz que, actualmente, (...) *a sua profissão pode considerar-se como uma profissão eminentemente relacional, sendo que o professor é, sobretudo, um profissional da relação. Ser professor é ser capaz de interacção com os outros. E nenhum professor o será fora desta interacção* (p. 110).

A escola actual beneficia de múltiplos recursos que outrora não dispunha. A este respeito Estrela (1992) diz que *a introdução na sala de material didáctico que o aluno pode contactar e manipular livremente constitui a revolução pedagógica de que Maria Montessori foi a protagonista, pois subverte a relação tradicional professor-aluno* (p. 19). No entanto, o que à partida poderia ser apresentado como um aspecto benéfico, não o será, totalmente, caso os alunos não utilizem esses materiais em prol da construção do seu conhecimento e caso falte aos mesmos discernimento para saberem onde e quando é oportuno fazerem uso diferenciado de cada um. Neste sentido, Estrela (1992) refere que

*esse ambiente deve ser estimulador, de modo a suscitar o interesse e a participação livre da criança e a incentivar o desenvolvimento da sua autonomia (p.19).*

A acompanhar as mudanças tecnológicas e metodológicas da escola estão também inerentes transformações sócio-culturais, que se reflectem nos valores, atitudes, comportamentos, vivências, ideologias, vontades e predisposições apresentados pelos alunos. Assim, para dar resposta a toda esta situação, a escola, devendo acompanhar todas estas evoluções, sente a necessidade de rever, reflectir e reajustar os seus modelos pedagógicos de forma a inovar o ensino, mas sempre numa tentativa de preservar a disciplina e permitir aos seus alunos o seu crescimento integral.

Partindo dos pressupostos da *educação nova*, Estrela (1992) diz que *a formação do cidadão responsável, livre e participante na comunidade pressupõe uma educação em democracia. Por isso, a escola ideal, concebida como república de crianças, é a nova forma que permite o exercício da liberdade e da responsabilidade (p. 19).*

Por outro lado, ao transmitir aos alunos, a ideia de que tudo é permitido na escola, sendo que é nessa permissão que reside o bem-estar dos alunos, a escola está a vincar a ideia de que a existência de um código de conduta não faz sentido e, com isto, a promover comportamentos de irresponsabilidade nos jovens. Desta forma, fica patente que a liberdade e autonomia que se pretende incutir nos alunos estar-se-á a confundir com uma certa libertinagem que leva a alguns comportamentos desviantes, remetendo, muitas vezes, o ensino ao insucesso e a casos de indisciplina.

## **2.2. Conceito de disciplina**

O termo disciplina provém, etimologicamente, da mesma raiz de discente. No dizer de Serrats, citado por Gonçalves *et al* (2010), o seu significado conotava a relação existente entre o professor, o ensino, a educação e o próprio aluno.

De acordo com Kelly, citado por Gonçalves *et al* (2010), disciplina, na sua origem, deriva de uma palavra latina que se referia ao tratamento adequado para um discípulo ou aluno. *Num sentido mais amplo, a expressão disciplina tem-se empregado pedagogicamente no sentido de perfeccionismo sistemático das faculdades físicas, mentais e morais da criança, por meio do exercício e da instrução (Gonçalves et al, 2010, s.p.).*

Para A. Estrela (1994) a disciplina é *a harmonia que cada indivíduo deve realizar em si próprio e na “polis” é o reflexo da harmonia e da ordem do cosmo em que se insere* (p. 16).

*A disciplina parece ser vista como obediência cega a um conjunto de prescrições e, principalmente, como um pré-requisito para o bom aproveitamento do que é oferecido na escola. Nessa visão, as regras são imprescindíveis ao ordenamento, ajustamento e controle desejados de cada aluno e da classe como um todo* (Moresco & Silva, citado por Gonçalves *et al*, 2010, s.p.).

Segundo Estrela (1992) a educação procura inserir o indivíduo numa sociedade que se pretende harmoniosa e ordenada. Por isso, a disciplina social transforma-se num fim educativo de carácter mediato e a disciplina educativa assume, simultaneamente, o carácter de fim e de meio de educação.

Sendo assim, se a disciplina é o respeito pelas regras estabelecidas, sendo para a maioria dos educadores entendida como adequação do comportamento do aluno àquilo que o professor deseja ou espera e podendo, por esse mesmo motivo, trazer harmonia às relações, quando falamos de indisciplina escolar, referimo-nos a algo que pode ser muito perturbador para a maioria dos professores, geradora de conflitos e que poderá afectar as relações professor-aluno.

### **2.3. Conceito de indisciplina**

A indisciplina pode ser definida como a

*Recusa de ser submetido às regras de aprendizagem educativa e ao seu sistema de transmissão institucional. Reportada ao quadro familiar e escolar, a indisciplina é um dos sintomas dos problemas da infância e da adolescência, que se procura situar no campo multidimensional das interações entre processos de aprendizagem e finalidades da educação, relação educador/sujeito/grupos de alunos/classe, sistema de avaliação e risco de insucesso. Transbordando do simples registo das perturbações do carácter, a indisciplina releva factores psicossociais que dão sentido a esta forma de submissão* (Selosse, citado por Doron & Parot, 2001, p. 417).

No dizer de Bertão (2004) o termo indisciplina deriva do latim, significando falta de instrução. Em contexto escolar, poderá reportar-se a uma menor instrução dos

alunos, à maior dificuldade em adequar os comportamentos às normas sociais, à elevada exigência nas relações ou à inadequação da escola às necessidades actuais.

A indisciplina escolar perturba os professores e pode afectá-los emocionalmente, mesmo mais do que os problemas de aprendizagem com os quais, habitualmente, também têm que se confrontar. Frequentemente, impede uma boa relação com os alunos e pode, até, ser vista como uma desconsideração ou ataque pessoal. Este fenómeno tem vindo a preocupar pais, professores, funcionários e alunos devido à sua dimensão, quer em contexto educativo, quer fora da sala de aulas.

Delgado e Caeiro, citados por Gonçalves *et al* (2010), apresentam a indisciplina como *um problema da prática quotidiana onde cada caso é um caso específico e, assim sendo, torna-se difícil definir modelos de actuação generalizáveis que evitem ou regulem eficazmente cada acontecimento* (s.p.).

La Taille (2002) quando se refere ao conceito de disciplina toma-o como sinónimo de moral, sendo este o respeito pelas leis que são consideradas obrigatórias. Logo, se disciplina significa respeito às leis, podemos concluir que indisciplina, corresponde justamente à desobediência das leis (ou regras). Esta definição de indisciplina está em conformidade com grande parte do que pensam e dizem os professores.

Amado, citado por Gonçalves *et al* (2010), refere-se à indisciplina como sendo *um fenómeno relacional e interactivo que se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula, e, ainda, o convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade* (s.p.).

De acordo com Carrascosa e Mut (1998) o que muitas vezes constitui um problema sério para um professor, pode ser entendido com um simples motivo de irritação para outro ou até uma manifestação de ruído e euforia para um terceiro. Por isso mesmo é, praticamente, impossível estabelecer, universalmente, quais os tipos de comportamentos ou situações concretas a que se pode atribuir a denominação de indisciplina, visto que este conceito apresenta uma complexidade que precisa ser considerada contextualmente.

## **2.4. Factores desencadeadores de indisciplina**

Segundo Bertão (2004) a estrutura interna do indivíduo e o seu contexto potenciam de maneira diferente as manifestações de indisciplina e os sentimentos de

quem a percebe. Desta forma, um mesmo comportamento pode ser percebido como indisciplinado por um docente e por outro como uma mera atitude de irreverência.

A indisciplina escolar não apresenta uma única causa. As situações de indisciplina, mesmo envolvendo somente um indivíduo, costumam ter origem num conjunto de causas diversas e muitas vezes reflecte uma combinação complexa de causas. Esta complexidade é parte do perfil da indisciplina e deve ser considerada para a compreendermos.

Whatkins e Whagner, citados por Carrascosa e Mut (1998), referem que muitas vezes as definições de indisciplina são parciais e na maioria das vezes dependem do momento em que ocorre a acção, o lugar, as pessoas ante quem se realizam e as características pessoais dos alunos.

*Quando se estudam problemas de conduta encontram-se muitas definições e tal como a sociedade é influenciada por diferentes factores e interesses também a designação de disciplina muda o seu objectivo e método de acordo com a época histórica em que está inserida (Carrascosa & Mut, 1998, p.7).*

Carrascosa e Mut (1998) para estudarem o fenómeno da indisciplina debruçam-se sobre o transtorno adaptativo com alteração da conduta, em que a manifestação predominante consiste numa *conduta em que existe uma violação de direitos dos outros ou de normas e regras sociais apropriadas à idade* (p. 8), para assim analisar as condutas desadaptadas ocorridas no contexto educativo.

Tanner, citado por Carrascosa e Mut (1998), fala de indisciplina ou comportamento indisciplinado, disruptivo, inapropriado, ou simplesmente de mau comportamento *referindo-se a toda a actividade do aluno que transgride, viola ou ignora a norma disciplinar estabelecida* (p.11).

Ainda de acordo com Carrascosa e Mut (1998) a atitude mais idónea para enfrentar as situações e acções conflituosas é tentar preveni-las: *somos conscientes de que podemos falar de prevenção de indisciplina, pois sempre existirão acontecimentos e condutas que não se podem prever e que, contudo, temos que corrigir* (p. 12).

Por esse motivo, torna-se necessário conhecer os problemas desencadeadores de indisciplina, as situações conflituosas, os agentes das condutas desadaptativas e as causas desses comportamentos.

## 2.5. Comportamentos com origem na escola e na sociedade

Para Estrela (1992) as perspectivas psicológicas de carácter individualizante e correctivo são postas em causa pelas abordagens de carácter sociológico e pedagógico. O aluno deixa de ser o centro da análise dos fenómenos de disciplina/indisciplina e as variáveis do contexto social e pedagógico recebem maior atenção.

Esta desculpabilização do aluno e culpabilização da sociedade e da escola é reforçada pelos resultados das investigações sociológicas sobre violência escolar e pelos resultados das investigações realizadas na sala de aula. Estas vão pôr em relevo o papel do professor como facilitador da indisciplina do aluno, indisciplina, agora, concebida como desvio à regra estabelecida.

Getzels e Thelen, citado por Cerezo (1999), explicam o quadro conceptual da turma como sistema social. Referem que todos os sistemas sociais têm determinadas funções que se devem executar de forma estabelecida. Estas funções ou regras baseiam-se na atribuição dos papéis que cada membro do grupo desempenha, de acordo com o lugar que ocupa. Quando se instituem determinadas obrigações, privilégios, responsabilidades criam-se expectativas sobre quem vai desempenhar o papel.

*A turma pode ser concebida como um sistema social com características de uma instituição, com papéis e expectativas que conformam a conduta daqueles que se encontram integrados nela. Para além disso, como sistema social, ela não pode ser interpretada senão à luz de outro sistema mais complexo que a engloba (a escola) e assim sucessivamente (a comunidade, a sociedade...) (Cerezo, 1999, p. 51).*

D'Antola (1989) fala na necessidade das escolas desenvolverem normas disciplinares de base pedagógica ampla, legitimada pela comunidade escolar consonante com o projecto político-pedagógico. Tais normas devem incluir o desenvolvimento de orientações, regras e procedimentos disciplinares claros, as quais ganham legitimidade à medida que são desenvolvidas com a participação dos estudantes, tornadas claras e conhecidas de toda a comunidade envolvida com a escola.

A participação dos alunos é um elemento importante, pois favorece o sentimento de pertença e implica o exercício de algum grau de poder sobre as disposições colectivas, bases na criação de um senso de responsabilidade comum e um elemento de motivação.

## **2.6. Factores desencadeadores de indisciplina por parte do aluno**

Segundo Estrela (1992) ao se analisar a literatura científica verifica-se que existe uma pluralidade de abordagens disciplinares, utilizando diferentes paradigmas de investigação que tornam difícil uma integração coerente dos resultados.

As abordagens psicológicas preponderantes até aos anos 70 ressaltam os conceitos de disciplina e de indisciplina associados aos de adaptação e inadaptação. Para Amado (2001) o campo de estudos por excelência é o ensino especial e a criança com Necessidades Educativas Especiais, aparecendo a indisciplina associada a condutas anti-sociais e a perturbações de personalidade.

Lindsley, citado por Cerezo (1999), refere que num estudo em que foram incluídos 200 professores, 60,5% dos problemas apresentados pelos seus alunos se deviam a conflitos derivados da inadequação ou desajustamento das condutas sociais e 33% ao rendimento académico.

Quando o campo de estudo se estende às classes ditas regulares, o conceito mantém, contudo, uma conotação de defectibilidade, ainda visível em escalas de comportamentos, como a de Rutter, citado por Estrela (1992).

Se permanece, contudo, a tendência para atribuir a origem da indisciplina, na sala de aula, ao próprio aluno, o estudo das causas tende a desculpabilizá-lo. Amado (2001) refere que para essa desculpabilização contribui um conjunto de investigações de origem pluridisciplinar, que integrando diferentes definições, procuram associar disciplina ou indisciplina dos alunos a factores psicológicos, psicopedagógicos ou sociais que a determinem.

Estrela (1992) refere que estes estudos se baseiam na aplicação de instrumentos variados como testes, escalas e questionários, havendo estudos que correlacionam disciplina e variáveis como o QI, insucesso escolar, a origem sócio-económica e as características do meio familiar.

Outras investigações incidem sobre a raça ou sobre a etnia, idade e sexo, sendo, nestes dois últimos, um fenómeno essencialmente masculino.

## **2.7. Comportamentos com origem no professor**

Segundo Estrela (1992) determinadas correntes sociológicas, baseadas no interaccionismo, debruçam-se sobre o modo como os professores e alunos atribuem

significação aos eventos da aula, elaboram estratégias de resposta e se envolvem em negociações subtis sobre o seu comportamento.

Cerezo (1999) afirma que o papel do professor e do aluno só pode ser definido, relativamente um ao outro, com características de complementaridade.

Assim, a indisciplina resulta de estratégias de resposta dos alunos a situações cuja definição difere da dos professores.

Amado (2001) salienta que o comportamento distante do professor, a despersonalização da relação, originada pelo professor que ignora o nome do aluno, a brandura quando é esperada a força, são algumas das situações que promovem a represália do aluno.

Ainda segundo Amado (2001) nestes processos de negociação subtil, que se estabelecem entre professores e alunos, cada um utiliza as armas de que dispõe para fazer prevalecer os seus interesses. Se os professores se servem de todo um sistema de punições e gratificações, da parte do aluno sucede o mesmo. Os alunos também punem os professores pelos seus comportamentos menos próprios, pela não participação, pela imposição da sua personalidade e gratificam-nos pela ordem e participação. Desta forma, a relação de poder em que o professor dominava alterou-se, originando uma relação de poder recíproco.

Para Estrela (1992) são as correntes pedagógicas, pedagógicas não em função da filiação disciplinar dos seus autores, mas por se basearem na análise do processo pedagógico específico da sala de aula, que mais põem em relevo o papel do professor como agente de indisciplina.

Segundo Estrela (1992) prevenção da indisciplina passa pela função organizativa desempenhada pelo professor. É na prevenção que se distinguem os professores, uma vez que professores com um bom clima disciplinar na aula, quando confrontados com situações inesperadas de indisciplina, não reagem de forma muito diferente dos colegas que se manifestam incapazes dele.

É, ainda, na prevenção que os professores melhor manifestam as suas capacidades de criação e manutenção da disciplina e nessa prevenção revelam-se essenciais as suas competências de organização de aula e a sua coerência e consistência normativa.

Então, e de acordo com Carrascosa e Mut (1998), o papel do professor para conseguir os seus propósitos e prevenir condutas indisciplinadas, deverá estimular a confiança do aluno e ter respeito por ele como pessoa, ter atenção às suas necessidades e

preocupações e fornecer o suporte para potencializar o seu desenvolvimento pessoal. Para isso, o professor pode e deve abordar as situações de uma forma singular e pessoal dos seus alunos e conhecer o seu meio envolvente, para assim compreender as possíveis repercussões que este pode ter sobre os mesmos.

## **2.8. Três níveis de indisciplina**

Segundo Amado e Freire (2002) a indisciplina subdivide-se em três níveis: o desvio às regras na sala de aula, a indisciplina na relação entre pares e conflitos entre professores e alunos.

No primeiro nível estão centrados, os aspectos relativos às regras de sala de aula.

Na opinião de Amado e Freire (2002) por desvio às regras de trabalho na sala de aula consideram-se os comportamentos que se traduzem pelo incumprimento de regras necessárias ao adequado desenvolvimento da aula, ou seja, incumprimento de um conjunto de exigências que enquadram as actividades dentro do espaço da aula, impedindo ou dificultando a obtenção dos objectivos de ensino-aprendizagem. A indisciplina, neste nível, assume uma função psicossocial e pedagógica, sendo, em grande medida, uma forma de comunicação e de expressão ou então de evitamento e obstrução.

Amado e Freire (2002) dizem, ainda, que muitas das regras e valores que estes comportamentos contrariam fazem parte da cultura da escola. Assim, após um período inicial de escolarização, crê-se e espera-se que estejam interiorizados pelos alunos. Devido a esta crença, muitas vezes não são explicitados, a não ser nos discursos rituais do início do ano, de iniciativa de muitos professores, logo mesmo na aula de apresentação. A análise desses discursos, bem como a atenção ao modo como os professores assinalam as infracções no decorrer da aula, são, com efeito, duas vias fundamentais para a investigação e a identificação das regras mais comuns.

Relativamente aos valores, Amado (2001) notou que a exigência de respeito pelos professores e pelos colegas é constante. O respeito aparece como eixo fulcral de exigências, normas e regras da convivência na aula, de acordo, aliás, com o que outras investigações têm concluído como é o caso de Estrela, citado por Amado e Freire (2002). O respeito é, simultaneamente, parte de uma competência cultural que se espera que o professor inculque nos seus alunos e uma exigência essencial para o exercício de controlo sobre alunos. Inculcando e reforçando o que eles consideram ser a atitude

própria para com a autoridade, os professores estão, também, empenhados na tarefa crucial de estabelecer e de manter a base do seu próprio controlo sobre os alunos.

Quanto às regras de trabalho, apesar da variabilidade de professor para professor, que é notada pelos alunos, Amado (2001) considera que há também um núcleo de exigências mais ou menos habituais, implícitas ou explícitas, destinadas a regular a vida na aula e na instituição escolar, que tem por objecto o controlo da palavra, da relação, do corpo, do espaço e do tempo de execução das tarefas.

Para Amado e Freire (2002), neste nível, os desvios das regras da aula são cometidos, praticamente, por todos os alunos, desde os empenhados aos menos empenhados, dos mais novos aos mais velhos, independentemente do sexo. Numa ou noutra ocasião, qualquer aluno tem momentos, no decorrer da aula, em que infringe as regras de trabalho.

Quanto à gravidade dos problemas, para Amado (2001) há uma conclusão unânime de que o carácter perturbador do comportamento de indisciplina provém mais da sua frequência ou reincidência do que da sua gravidade intrínseca.

De acordo com Amado e Freire (2002) verifica-se, ainda, que o género feminino, apresenta, sempre, valores mais elevados de percepção da gravidade dos comportamentos de indisciplina. Também se verifica que os alunos mais novos possuem uma percepção de gravidade dos comportamentos de indisciplina que se vai atenuando à medida que os anos passam.

Em relação às turmas, neste nível de problemas, encontram-se grandes variabilidades. Amado, citado por Amado e Freire (2002) considera que esta problemática é maior em turmas pouco coesas, divididas em subgrupos de interesses desiguais e em conflito, alguns deles liderados por alunos em franca oposição às exigências escolares. Neste caso, são os próprios alunos infractores a reconhecer, muitas vezes, que os seus comportamentos desviantes se ficaram a dever, acima de tudo, ao barulho generalizado da turma.

Amado (2001) verificou diferenças estatísticas significativas quanto ao género, pois há um maior número de participações, com problemas de vários níveis, feitas por docentes do sexo feminino. Constatou, também, que o facto de ser professor efectivo ou provisório (o que na altura suporia formação e experiências diferentes) não se traduziu em diferenças significativas no modo de lidar com os fenómenos de indisciplina.

Como afirma Estrela, citado por Amado e Freire (2002), os professores manifestam diferentes sensibilidades e maneiras de estar na profissão que revelam quer

rupturas face a regras profissionais, quer resistência a novas maneiras de encarar o processo pedagógico. Estas diferenças terão, certamente, o seu reflexo ao nível dos comportamentos na sala de aula.

Segundo Amado e Freire (2002) cada professor é diferente, por exemplo, na flexibilidade e no entusiasmo com que ensina, no modo como concebe o papel do aluno, nas expectativas em relação aos alunos, assim como nos traços de personalidade, da motivação e atitudes em geral mas, se o problema da indisciplina parece ser, conforme diversos estudos têm apontado, um problema bastante permanente no início da carreira, segundo Alves e segundo Cavaco, citados por Amado e Freire (2002), ele não deixa de ser, também, um dos tormentos de professores com muitos anos de profissão.

No segundo nível estão centrados os aspectos relativos à indisciplina na relação entre pares.

Segundo Amado e Freire (2002) o quotidiano escolar proporciona uma enorme diversidade de vivências, desde as situações nas quais professores e alunos entre si se encontram, num quadro formal de ensino-aprendizagens, em que uns e outros possuem, à partida, estatutos e papéis bem definidos, até às situações de carácter mais ou menos informal, nas quais os papéis e os estatutos decorrem das interacções que se desenvolvem, espontaneamente, entre pares. Neste nível de indisciplina dá-se especial importância ao fenómeno dos maus-tratos entre pares iguais. Contudo, a maioria das crianças e adolescentes cria relações de amizade com os seus colegas de escola. Quando ocorrem casos de agressões é durante curtos períodos de tempo, sendo os casos de elevada agressividade bastante raros. As situações de maior problema são as estabelecidas de forma desigual entre dois ou mais alunos, onde um deles desempenha de forma sistemática o papel de agressor sobre uma vítima.

Na perspectiva de Amado e Freire (2002) a agressividade entre pares é um problema que se avalia pelo impacto que se produz na vida das vítimas, dos agressores e dos observadores. Os tipos de incidentes são, na sua generalidade, danos físicos, agressões verbais ou morais que afectam o bem-estar dos colegas. Desta forma, devem distinguir-se das brincadeiras naturais que surgem entre grupos de crianças ou adolescentes.

Muitas crianças e adolescentes, apesar de serem geralmente pacíficas, podem, em determinadas circunstâncias, ter comportamentos agressivos.

Os problemas crescentes de delinquência, de pobreza, de droga, de famílias disfuncionais ou de violência doméstica interferem na normal convivência familiar.

Também a ligação entre famílias e comunidade tende a diminuir e desta forma as crianças e adolescentes podem tornar-se vítimas de *stress* que podem ultrapassar os seus níveis de tolerância e contribuir para aumentar os seus níveis de insatisfação e, conseqüentemente, contribuir para a indisciplina em contexto escolar.

Segundo Amado e Freire (2002) muitas vezes estas crianças e adolescentes, adoptam estilos de comportamentos defensivos muito rígidos ou assumem tendências para a hostilidade com os adultos, acreditando que se pode ganhar respeito através de intimidação e ameaças.

Segundo Piant *et al*, citados por Amado e Freire (2002), as crianças que nos primeiros contactos com a escola ou o jardim-de-infância, desenvolvem relações com os seus educadores caracterizados como emocionalmente seguros são mais capazes de se ultrapassar a si próprias, são mais gregárias, melhor aceites, menos agressivas, menos tímidas, menos isoladas nas relações com os pares. Pelo contrário, as crianças com relações de dependência com os professores revelam maior isolamento e agressividade com os seus pares.

No terceiro nível estão centrados os aspectos relativos aos conflitos entre professores e alunos. Para Amado e Freire (2002) os comportamentos que afectam a relação professor-aluno são aqueles que, além de porem em causa as condições de trabalho, põem, também, em causa a dignidade do professor, quer como pessoa quer como profissional. São, também, aqueles onde os conflitos e as relações de poder melhor se desenham e ganham corpo, constituindo-se como verdadeira oposição à autoridade institucional do professor.

Alguns dos problemas tidos como indisciplina e violência sobre os professores têm como motivação fundamental um desejo de retaliação e uma necessidade de reequilibrar a imagem perante o grupo de colegas.

Estes alunos partilham uma história escolar, a de insucesso ou exclusão, derivando as suas atitudes mais de factores escolares do que das suas origens sociais.

### **3. Análise contextual**

Todas as informações mencionadas no ponto 3 e 3.1. foram obtidas através da análise e consulta do Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas Paulo Quintela.

A cidade de Bragança e toda a zona envolvente, incluem-se na Terra Fria, designação que exprime bem as condições climáticas rigorosas que marcam esta região. Enquadrada num cenário de montanhas, planaltos e vales profundos e estreitos, modulados pelo rio Sabor e seus afluentes, produz o centeio, o trigo, a batata e a castanha.

E se eram estes produtos agrícolas a base de sustentação da maioria das famílias, que tinham como meio de subsistência a agricultura, hoje, as coisas são bastante diferentes, com um afluxo da população à cidade e uma consequente diminuição da população no meio rural.

Quanto às actividades profissionais a que a população se devota, elas incluem-se nos sectores dos serviços (instituições públicas e privadas, escritórios), comércio, alguns quadros superiores e, no meio rural, a população dedica-se, sobretudo, ao trabalho agrícola, de características familiares, o qual tem pouca implantação devido ao envelhecimento da sua população. Embora se registem alguns casais jovens residindo nas aldeias, estes têm o seu emprego na cidade e, inclusivamente, os seus filhos frequentam escolas citadinas. A actividade industrial é reduzida, limitando-se a pequenas empresas do ramo automóvel, construção civil e com estas relacionadas. O sector do comércio tradicional encontra-se bastante debilitado sofrendo o esmagamento das grandes superfícies comerciais que criam bastantes postos de trabalho, mas, por outro lado, favorecem o trabalho precário.

#### **3.1. A escola onde foi realizado o estudo**

O Agrupamento de Escolas Paulo Quintela congrega estabelecimentos de ensino público do Concelho de Bragança do sector pré-escolar, primeiro, segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico, tendo como sede a Escola Básica 2, 3 Paulo Quintela, fundada em 1983 e localizada na Avenida General Humberto Delgado, na cidade de Bragança.

Também desta cidade era o seu patrono – Paulo Quintela – (Paulo Manuel Pires) cujo apelido “Quintela” veio do nome da aldeia do Concelho de Vinhais, de onde era natural o seu avô paterno. Destacou-se como o maior tradutor português de obras alemãs e grande dinamizador do teatro de estudantes da Universidade de Coimbra.

O Agrupamento de Escolas Paulo Quintela possui uma população estudantil de cerca de 1300 alunos, 175 professores e 45 funcionários. A escola sede – onde foi realizado este estudo – contava, no ano lectivo 2010/2011 com 626 alunos.

A Escola Básica 2, 3 Paulo Quintela aposta na capacidade de organização, gestão e sensibilização dos recursos humanos para dar resposta aos alunos e especial atenção aos que têm necessidades educativas especiais. Oferece como actividades de complemento curricular o apoio pedagógico acrescido, o desporto escolar, o jornal do agrupamento, clubes e informática.

Todas estas actividades desenvolvem-se dentro do estabelecimento de ensino em dois períodos: manhã (entre as 8h30m e as 12h50) e tarde (entre as 12h50m e as 17h05m).

Há um cartão magnético de uso obrigatório para os alunos da Escola Sede e para o pessoal docente e não docente que pretendam usufruir dos seus serviços. Os alunos devem, obrigatoriamente, passá-lo na “torre de validação” que se encontra na portaria, sempre que entrem e/ou saiam da escola.

A Escola Básica 2, 3 Paulo Quintela dispõe de uma biblioteca cujo funcionamento consta do regulamento próprio, afixado à entrada da mesma. Tem como finalidade primária a consulta de documentos, podendo funcionar, subsidiariamente, como sala de estudo ou de outras actividades de animação cultural. Neste espaço incentivam-se os clubes escolares que têm em vista o desenvolvimento do projecto educativo e a ocupação dos tempos livres dos alunos.

Para além da biblioteca estão em funcionamento outros serviços: a portaria; a secretaria; a acção social escolar; a reprografia; a papelaria; o bufete; a cantina e o pavilhão gimnodesportivo, com regulamento próprio onde constam as suas normas de funcionamento, exposto em local de fácil acesso e boa visibilidade. Os horários de funcionamento estão de acordo com as necessidades dos frequentadores.

As salas de aula apresentam-se, normalmente, limpas são arejadas, dispõem de uma boa iluminação solar e usufruem de aquecimento central, proporcionando aos alunos um ambiente acolhedor. Os materiais multimédia estão distribuídos por quase todas as salas de aula, o que possibilita ao professor uma maior dinamização das aulas pois facilita uma maior variedade de actividades didácticas com os alunos.

## 4. Metodologia

### 4.1. Introdução

Foi um conjunto de motivos de carácter teórico, profissional, pessoal e académico que nos levaram a optar por conduzir uma pesquisa junto de uma turma de 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, centrada na *indisciplina em contexto de sala de aula*. Foi, assim, uma escolha intencional sobre um estudo de caso com base na análise de uma situação. A recolha de dados qualitativos e quantitativos recaiu sobre uma amostra de dezoito alunos da turma D, do 5.º ano da Escola Básica 2, 3 Paulo Quintela. A dimensão temporal do estudo enquadra-se entre Setembro de 2010 e Fevereiro de 2011. Todavia, entre a escolha do tema e a forma como se decidiu operacionalizar a pesquisa, mediou um período de tempo ao longo do qual a reflexão bibliográfica permitiu clarificar um delineamento da investigação que, a nosso ver, foi ao encontro quer dos objectivos propostos, quer das condicionantes de tempo e recursos ao nosso dispor.

De acordo com Huberman e Miles (1991) e segundo o ponto de vista metodológico, a investigação em causa identifica-se com um estudo de caso.

Para os autores supracitados (1991) um estudo de caso é o estudo pormenorizado de uma situação bem definida, em que cada caso, embora semelhante a outros, tem sempre um carácter único, que forma uma unidade dentro de um sistema, residindo o interesse do estudo no que ele apresenta de singular. Pode não ser representativo de um universo determinado e o seu interesse pode não ser o da generalização, mas será o da investigação de uma situação específica.

Segundo León e Montero, citados por Mateus (2008) *o estudo de caso não permite estabelecer relações nem generalização, mas pode apresentar informações de uma importância tal que obriguem a colocar novas hipóteses não consideradas, levando a uma revisão de conhecimentos que pareciam firmes* (p. 253).

Almeida e Pinto (1995) dizem que *o (...) – estudo de casos ou análise intensiva – consistem no exame intensivo, tanto em amplitude como em profundidade, e utilizando todas as técnicas disponíveis, de uma amostra particular, seleccionada de acordo com determinado objectivo* (p. 95).

## 4.2. Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados foi elaborado um inquérito por questionário (ver anexo D), constituído por dezasseis questões, abertas, fechadas, de múltipla escolha com mostruário e combinação de múltipla escolha e abertas.

Segundo Muñoz, citado por Leitão (2008), o questionário é um instrumento de investigação e de recolha de dados bastante versátil usado na investigação e avaliação de pessoas, processos e programas de formação. É um instrumento de apreciação que tanto pode avaliar aspectos qualitativos como quantitativos, sendo muito usado na investigação quantitativa e nos estudos de opinião.

Almeida e Pinto (1995) dizem que o inquérito por questionário se apoia (...) *numa série de perguntas dirigidas a um conjunto de indivíduos (inquiridos), (...) nele se recorre a um conjunto de perguntas, inseridas no questionário sob uma forma e segundo uma ordem prévia estritamente programadas* (p. 112).

O planeamento e a redacção do inquérito por questionário foram feitos de forma a tentar dar resposta ao problema e às questões, com vista a alcançar os objectivos propostos.

Depois de definidos os domínios que as questões deveriam abordar, foram tratados alguns aspectos formais. Tivemos também cuidado com a linguagem que se pretendeu acessível a todos os inquiridos, considerando os domínios dos conteúdos expressos.

Utilizando a classificação de Lakatos e Marconi (1988), quanto à forma, foram feitas perguntas fechadas que facilitaram a interpretação; perguntas abertas que permitiram obter um leque variado de opiniões, mas dificultando o processo de interpretação; perguntas de múltipla escolha com mostruário, onde eram apresentadas várias escolhas de respostas, combinação de múltipla escolha com abertas e uma pergunta final de reflexão, onde os inquiridos tiveram oportunidade de registar algumas sugestões sobre a problemática em estudo.

O trabalho no terreno foi realizado pelo autor do estudo. Assim, para aplicar os inquéritos por questionário, partiu-se da escolha intencional da turma do 5.º D, do 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Básica 2, 3 Paulo Quintela, constituída por vinte alunos e onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada em Matemática.

Desta feita, a população e amostra do estudo foram delimitadas, recaindo a recolha de dados quantitativos e qualitativos sobre dezoito dos vinte alunos da referida turma.

A construção do instrumento de recolha de dados foi feita de forma a obter dados que permitissem respostas às questões formuladas e aos objectivos propostos.

Na tabela 1 será evidenciada a relação entre a classificação das perguntas utilizadas e o número das questões do inquérito.

<b>Classificação</b>	<b>Número das questões do inquérito</b>
<b>Quanto à forma:</b>	
- abertas	6.; 16.
-fechadas	1.; 2.;12.;
- múltipla escolha com mostruário	10.
- combinação de múltipla escolha com mostruário e abertas.	3.; 4.; 5.; 7.; 8.; 9.; 11.; 13.; 14.; 15.

Tabela 1 – Relação entre a classificação das perguntas e o número das questões do inquérito

Foi realizada a pilotagem do inquérito por questionário no dia 3 de Dezembro de 2010. Para a viabilidade desta pilotagem, aplicou-se o inquérito a cinco alunos de uma outra turma do 5.º ano da mesma escola. Tendo-se verificado a perceptibilidade do mesmo, considerou-se desnecessário proceder a qualquer tipo de alteração mantendo-se o formato original.

Numa segunda fase – dia 17 de Dezembro de 2010 - procedeu-se à aplicação do inquérito por questionário à amostra escolhida – alunos da turma D do 5.º ano -, aquando da leccionação de uma aula de Matemática, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. No dia da aplicação, faltaram dois alunos. Neste sentido, o universo da turma que seria de vinte alunos foi reduzido para uma amostra de dezoito alunos.

### **4.3. Caracterização da amostra**

Como já foi dito, a amostra era constituída por dezoito alunos da Turma D do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Básica 2, 3 Paulo Quintela de Bragança.

No entanto, reforçamos que a população era de vinte alunos, mas no dia do preenchimento dos inquéritos por questionário, só estiveram presentes 18.

Segundo leitura e análise do Projecto Curricular de Turma do 5.º D pudemos constatar que a maior parte dos alunos são provenientes de famílias com características sócio-económicas estáveis. Contudo, no decorrer das aulas, alguns revelaram falta de afectividade e comportamentos desviantes, sendo, inclusivamente, acompanhados pela psicóloga da escola. Nesta turma existe um aluno que foi sinalizado com a Síndrome de Asperger e um aluno a quem lhe foi diagnosticada hiperactividade. Estes dois alunos são acompanhados por uma Professora de Ensino Especial, uma vez que estão assinalados como sendo alunos com Necessidades Educativas Especiais.

## 5. Apresentação e análise dos resultados

Todos os dados analisados neste ponto foram obtidos através de inquérito por questionário aplicado a uma amostra de dezoito alunos da turma D do 5.º ano do Ensino Básico.

<b>1. Indica o teu género</b>	
<b>Género</b>	<b>N.º de respostas</b>
1.1. Sexo masculino	10
1.2. Sexo feminino	8
TOTAL	18

Tabela 2 – Género dos alunos

Como se pode verificar através da análise da leitura da tabela 2, a amostra deste estudo era composta por um total de dezoito inquiridos, dos quais dez eram do *género masculino* e oito do *género feminino*.

<b>2. Escreve a tua idade</b>	
<b>Idade</b>	<b>N.º de respostas</b>
Dez anos	17
Onze anos	1
TOTAL	18

Tabela 3 – Idade dos inquiridos

Dos dezoito inquiridos, dezassete alunos tinham, na altura do preenchimento do inquérito por questionário, *dez anos* e um aluno tinha *onze anos*, o que revela uma frequência com aproveitamento escolar nos anos lectivos anteriores.

<b>3. Assinala o teu grau de satisfação/insatisfação para com a escola onde estudas</b>	
<b>Hipóteses do mostruário</b>	<b>N.º de respostas</b>
3.1. Insatisfeito	0
3.2. Pouco satisfeito	1
3.3. Satisfeito	7
3.4. Muito satisfeito	10
TOTAL	18

Tabela 4 – Grau de satisfação/insatisfação dos alunos para com a escola

Segundo análise da tabela quatro, podemos verificar que não há nenhum aluno insatisfeito com a escola onde estuda.

Apenas um aluno respondeu que se sentia *pouco satisfeito*, afirmando que *as casas de banho cheiram mal*.

Sete alunos afirmaram que se sentiam *satisfeitos*. Na generalidade, estes alunos afirmaram que se sentem satisfeitos com a escola porque *tem boas condições e está bem equipada*, no entanto três deles referem que *há meninos que gozam connosco e batem nos mais novos*.

Dez alunos assinalaram que o seu grau de satisfação para com a escola era de *muito satisfeito*. Entre as justificações que foram dadas para assinalar este seu grau de satisfação destacam-se as seguintes: *porque acho que a escola tem o que precisamos; porque acho que tem condições para dar aulas; porque a escola está vigiada pelos funcionários para não acontecerem problemas e para nos ajudarem; porque temos a biblioteca; porque os professores ensinam muito bem; eu gosto dos meus colegas de turma; eu gosto da minha escola, dos meus professores*.

<b>4. Menciona se a escola disponibiliza espaços físicos que te permitam trabalhar de forma confortável e rentável</b>	
<b>Hipóteses do mostruário</b>	<b>N.º de respostas</b>
4.1. Nada equipados	0
4.2. Mais ou menos equipados	1
4.3. Equipados	3
4.4. Muito bem equipados	13
Não responderam	1
TOTAL	18

Tabela 5 – Opinião dos alunos quanto aos espaços físicos da escola

A tabela 5 mostra-nos que não há nenhum aluno que considere que a escola tem espaços físicos *nada adequados*.

Apenas um refere que a escola possui espaços físicos *mais ou menos equipados* mas não dá qualquer tipo de justificação para a sua escolha.

Três alunos referem que a escola tem espaços físicos *equipados*. Como justificações referem:

- *porque às vezes alguns rapazes fazem-nos cair e nessa parte não está equipada*. A justificação deste inquirido traduz uma clara contradição entra a pergunta e aquilo que ele responde.

- *porque tem tudo*. Este inquirido manifesta uma clara satisfação com o equipamento da escola, uma vez que evidencia considerar que a escola tem todos os equipamentos

necessários, no entanto apenas assinala que a escola disponibiliza espaços físicos *equipados* que lhes permite trabalhar de forma confortável e rentável, tendo a possibilidade de assinalar a opção *muito bem equipados*.

- *tem mesas e cadeiras, quadros.* A justificação deste inquirido evidencia que ele se sente satisfeito com os espaços físicos da escola pelo facto de ter mesas, cadeiras e quadros, sendo que estes são os equipamentos básicos de qualquer escola e a sua justificação não referencia, exactamente, aquilo que era perguntado.

Treze alunos indicaram que a escola possui espaços físicos ***muito bem equipados*** e dez deles dão as seguintes justificações:

- *porque temos a papelaria. Se acabarmos, por exemplo, a cola e se não tivermos cola vamos à papelaria comprar;*
- *porque se alguém não trouxer material a escola ajuda e empresta algum material. À entrada de cada pavilhão há uns placares que têm a planta da escola no caso de emergência;*
- *porque tem o que nós precisamos;*
- *são muito bons porque é onde brinco sempre;*
- *porque aquecem bem;*
- *tem plantas de emergência e extintores;*
- *tem tudo o que nós precisamos para ter boas notas;*
- *porque são muito bons;*
- *porque tem grandes espaços se acontecer alguma coisa de mal;*
- *há espaço para todos.*

Três alunos não deram qualquer justificação quando mencionaram que a escola está muito bem equipada.

Um dos inquiridos não assinalou qualquer tipo de resposta

<b><i>5. Marca as questões que consideras mais adequadas quanto ao equipamento das salas de aula</i></b>	
<b>Hipóteses do mostruário</b>	<b>N.º de respostas</b>
5.1. Nada equipadas	1
5.2. Mais ou menos equipadas	5
5.3. Equipadas	3
5.4. Muito bem equipadas	9
TOTAL	18

Tabela 6 – Equipamento das salas de aula

Com base na observação da tabela 6 podemos referir que apenas um aluno mencionou que as salas de aula estavam *nada equipadas* e justificou escrevendo *não gosto*.

Cinco alunos assinalaram que as salas de aula estavam *mais ou menos equipadas*. Como justificação, três deles referiram que *alguns quadros interactivos e projectores não funcionam*. Um aluno justificou-se dizendo que *deviam ter pelo menos quatro aquecedores e desligarem-nos nos dias quentes*. Um aluno não deu qualquer justificação.

Três inquiridos referiram que estavam *equipadas* e deram as seguintes justificações:

- *têm o quadro e placares;*
- *porque elas têm mesas, cadeiras e cabides;*
- *porque algumas têm retroprojectores e todas têm projectores.*

Nove alunos assinalaram que as salas de aula estavam *muito bem equipadas* e justificaram-se referindo que estas tinham tudo que necessitavam para trabalharem, que algumas salas tinham placares e saídas de emergência e que todas as salas tinham um computador e retroprojectores onde podiam ser apresentados *PowerPoint's*.

Para tentar resolver a pouca satisfação que alguns elementos da amostra apresentam face ao equipamento das salas de aulas, que pode estar na causa de alguma indisciplina, apontaremos algumas estratégias que Garcia (1999) citado por Gonçalves *et al* (2010) apresenta:

- Criação de grupos de trabalho responsáveis por avaliar, planear e desencadear determinadas mudanças na escola – especificamente nas salas de aula - de forma a tornar o ambiente mais seguro e motivador.
- Introdução de tecnologias de ponta nas escolas, nomeadamente nas salas de aula, com fim a beneficiar os processos de ensino/aprendizagem dos jovens. Garcia (1999) citado por Gonçalves *et al* (2010) refere que as escolas só têm a ganhar se introduzirem (...) *inovações educacionais que melhor instrumentalizem alunos e professores* (s.p.).

<b>6. <i>Escreve o número de horas que passas, em média, diariamente, na escola</i></b>	
<b>N.º de Horas</b>	<b>N.º de respostas</b>
6h00m	4
8h05m	1
8h30m	6
8h35m	2
9h30m	2
10h00m	1
Não responderam	2
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>

Tabela 7 – Média do número de horas que os alunos passam na escola

Analisando a tabela 7 podemos aperceber-nos que as respostas dos alunos, quanto à média do número de horas que passam diariamente na escola, não é homogénea.

Com efeito, quatro alunos responderam que, diariamente, passavam, em média, seis horas na escola.

Um aluno referiu que passava, em média, na escola, 8h05m.

Seis alunos mencionaram que a média de horas que passam, diariamente, na escola, era de 8h30m.

Dois alunos referiram que passavam, em média, na escola, 8h35m e outros dois disseram passarem, em média, na escola, 9h30m e um outro disse passar, em média, diariamente, na escola 10h00m.

Não responderam a esta questão dois alunos.

<b>7. <i>Assinala a resposta que está mais de acordo com o que observas sobre indisciplina nas aulas de Matemática</i></b>	
<b>Hipóteses do mostruário</b>	<b>N.º de respostas</b>
7.1. Não ocorre nenhuma vez	2
7.2. Ocorre poucas vezes	5
7.3. Ocorre algumas vezes	8
7.4. Ocorre muitas vezes	2
Não responderam	1
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>

Tabela 8 – Indisciplina nas aulas de Matemática

Dos dezassete inquiridos que responderam a esta questão, dois referiram que nas aulas de Matemática a indisciplina *não ocorre nenhuma vez*. Um dos inquiridos apenas se justificou dizendo *porque não* e outro não deu qualquer justificação.

Cinco inquiridos assinalaram a opção *ocorre poucas vezes* quando lhes foi pedido para assinalarem a resposta que está mais de acordo com o que observam sobre indisciplina nas aulas de Matemática. Três destes cinco alunos não justificaram as suas respostas. Um justificou que a indisciplina ocorre poucas vezes nas aulas de Matemática porque *alguns meninos se portam mal* e outro justificou a sua resposta dizendo: *porque alguns são conversadores*.

Sobre a indisciplina nas aulas de Matemática, assinalaram a opção *ocorre algumas vezes*, oito dos inquiridos. Como justificações para esta opção assinalada, os alunos responderam:

- *porque o professor não nos manda calar;*
- *porque alguns colegas perturbam as aulas;*
- *porque me porto mal;*
- *porque nós falamos muito;*
- *porque somos barulhentos;*
- *porque há vezes que nos portamos mal;*
- *porque alguns colegas perturbam o normal decorrer da aula;*
- *porque não vão ao quadro.*

Dois alunos referiram que a indisciplina nas aulas de Matemática ocorre *muitas vezes* e deram as seguintes justificações: *porque falamos muito; porque fazemos muito barulho*.

Um aluno não respondeu a esta questão.

<b>8. Referência as disciplinas curriculares nas quais ocorrem casos de indisciplina</b>	
<b>Hipóteses do mostruário</b>	<b>N.º de respostas</b>
8.1. História e Geografia de Portugal	9
8.2. Ciências da Natureza	14
8.3. Educação Visual e Tecnológica	12
8.4. Língua Portuguesa	7
8.5. Língua Estrangeira I – Inglês	10
8.6. Educação Física	2
8.7. Educação Musical	8
8.8. Matemática	12
<b>TOTAL</b>	<b>74</b>

Tabela 9 – Disciplinas curriculares nas quais ocorrem casos de indisciplina

Com base na análise da tabela 9, podemos verificar que a disciplina curricular na qual os alunos referem haver mais casos de indisciplina é na de *Ciências da Natureza*, na qual catorze dos dezoito inquiridos mencionam haver indisciplina.

Nas disciplinas de *Educação Visual e Tecnológica* e de *Matemática* há doze alunos que referem haver casos de indisciplina.

Dez dos dezoito inquiridos responderam que há casos de indisciplina nas aulas de *Língua Estrangeira I – Inglês*.

No que respeita às aulas de *História e Geografia de Portugal*, nove alunos mencionaram que ocorria indisciplina nas mesmas.

Oito inquiridos referiram que ocorrem casos de indisciplina nas aulas de *Educação Musical*.

Nas aulas de *Língua Portuguesa*, sete dos inquiridos mencionaram que se verifica indisciplina.

Apenas dois inquiridos assinalaram haver casos de indisciplina nas aulas de *Educação Física*.

Esta questão, tal como a maioria das questões deste inquérito, era de combinação de múltipla escolha com mostruário e aberta. Como tal, os alunos foram assinalando várias opções – neste caso várias disciplinas – e davam apenas uma justificação geral. Assim, não podemos justificar as opções dos inquiridos relativamente à escolha que fizeram para cada uma das disciplinas curriculares nas quais eles consideravam haver mais casos de indisciplina. Daremos sim, baseados nas justificações dos inquiridos, as seguintes justificações gerais:

- *porque são disciplinas nas quais fazemos muito barulho;*
- *porque alguns colegas são malcriados;*
- *porque falamos em todas;*
- *porque alguns meninos são muito mal comportados;*
- *porque os alunos falam muito e portam-se mal;*
- *porque às vezes há conflitos.*

<b>9. Assinala as disciplinas curriculares não disciplinares nas quais ocorrem casos de indisciplina</b>	
<b>Hipóteses do Mostuário</b>	<b>N.º de respostas</b>
9.1. Educação Moral e Religiosa Católica	8
9.2. Área de Projecto	7
9.3. Estudo Acompanhado	8
9.4. Formação Cívica	1
9.5. Informática	5
Não responderam	2
TOTAL	31

Tabela 10 – Disciplinas curriculares não disciplinares nas quais ocorrem casos de indisciplina

Das trinta e uma respostas dadas pelos dezoito inquiridos, pode verificar-se, com base na análise da tabela 10, que oito alunos responderam que há indisciplina nas aulas de *Educação Moral e Religiosa Católica* e nas aulas de *Estudo Acompanhado*.

Sete inquiridos referiram que ocorrem casos de indisciplina nas aulas de *Área de Projecto*.

Quanto à disciplina curricular não disciplinar de *Informática*, há cinco alunos que dizem que ocorrem casos de indisciplina.

Apenas um inquirido referenciou haver casos de indisciplina nas aulas de *Formação Cívica*.

Dos dezoito inquiridos, dois não responderam a esta questão.

Os alunos deram, entre outras, as seguintes justificações para as suas escolhas:

- *fazemos muito barulho nestas disciplinas;*
- *falta de educação;*
- *há mais barulho;*
- *porque há alguns meninos que são mal comportados;*
- *porque nós nos portamos mal;*
- *porque alguns são mal-educados;*
- *porque há colegas nossos que têm muita coisa para dizer, mas que não interessa.*

Como estratégias para tentar minimizar a indisciplina nas disciplinas curriculares e nas disciplinas curriculares não disciplinares cujos valores estão representados nas tabelas 9 e 10, basear-nos-emos nas palavras de Garcia, citado por Gonçalves *et al* (2010), que nos dá as seguintes sugestões:

- Actuação firme e visível da direcção escolar, de modo a oferecer encorajamento e suporte aos professores.

- Desenvolvimento de um conjunto de directrizes orientadoras (regras e procedimentos) disciplinadas, amplas e claras, que sejam legitimadas por toda a comunidade escolar de modo que todos estejam cientes dos objectivos e possam participar, congruentemente, nessas regras.
- Diálogo entre os agentes da educação, alertando o valor educativo que a escola deve ter na vida e no futuro dos alunos. Os alunos devem ter a consciência de que a escola não é apenas uma fonte de conhecimentos, mas também facilitadora da formação integral dos alunos, preparando-os para se adaptarem às exigências da sociedade vigente.

<b>10. Assinala a opção ou opções que achas que acontece ou acontecem contigo nas aulas de Matemática</b>			
<b>Hipóteses do Mostruário</b>	<b>N.º de respostas</b>		
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Às vezes</b>
10.1. Brinco com os colegas, às escondidas do professor	1	12	5
10.2. Não faço os trabalhos que o professor me propõe	0	17	1
10.3. Danifico o material dos colegas	0	18	0
10.4. Chego tarde à aula	0	16	2
10.5. Insulto os colegas	0	17	1
10.6. Insulto o professor	0	18	0
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>98</b>	<b>9</b>

Tabela 11 – Incidentes nas aulas de Matemática

A análise da tabela 11, permite-nos verificar que, dentro das opções que os inquiridos tinham para assinalar relativamente a incidentes nas aulas de Matemática, apenas um aluno referiu que brincava com os colegas às escondidas do professor. Doze inquiridos responderam que *não* e cinco responderam *às vezes*.

Quanto à opção *não faço os trabalhos que o professor me propõe*, dezassete alunos responderam *não* e apenas um aluno respondeu *às vezes*.

Houve unanimidade das respostas na hipótese do mostruário *danifico o material dos colegas*, pois todos os alunos assinalaram a opção *não*.

Dezasseis inquiridos afirmaram não chegar tarde à aula e dois referiram que chegavam tarde *às vezes*.

Na opção *insulto os colegas*, dezassete dos inquiridos assinalaram a opção *não* e apenas um assinalou a opção *às vezes*.

A totalidade dos inquiridos assinalou a opção *não* quando lhes foi perguntado se insultavam o professor.

<b>11. Assinala se a opção ou opções que referiste na questão anterior têm a ver com:</b>	
<b>Hipóteses do Mostruário</b>	<b>N.º de respostas</b>
11.1. Não gostas da matéria	1
11.2. Não gostas do professor	1
11.3. A matéria é dada em horas que já estás cansado	7
11.4. A matéria é dada em horas que já sentes fome e não consegues prestar atenção	5
11.5. Outras razões	1
Não responderam	7
TOTAL	22

Tabela 12 – Motivos assinalados pelos alunos para os incidentes nas aulas de Matemática

Com base na análise da tabela 12, podemos verificar que sete dos inquiridos responderam que os motivos pelos quais consideravam haver incidentes nas aulas de Matemática se deviam ao facto da *matéria ser dada em horas em que já estão cansados*.

Cinco alunos responderam que esses incidentes se devem ao facto da *matéria ser dada em horas que já sentem fome* e, portanto, não conseguem prestar atenção à aula.

Um inquirido respondeu que *não gostava da matéria* e outro que *não gostava do professor*.

Assinalou a opção *outras razões* um dos inquiridos e referiu que essas razões eram *porque às vezes é chato*.

Não respondeu a esta questão um dos dezoito inquiridos.

<b>12. Indica se consideras que os teus colegas são indisciplinados pelas mesmas razões apontadas por ti</b>	
<b>Hipóteses do Mostruário</b>	<b>N.º de respostas</b>
12.1. Sim	7
12.2. Não	6
Não responderam	5
TOTAL	18

Tabela 13 – Motivos assinalados pelos inquiridos para justificarem a indisciplina dos restantes colegas

Sete dos inquiridos responderam que consideram que os seus colegas são indisciplinados *pelas mesmas razões* apontadas por eles e seis responderam que sê-lo-ão por *outras razões*.

Cinco dos inquiridos não responderam a esta questão.

<b>13. Assinala a forma como consideras os temas/conteúdos programáticos abordados na disciplina de Matemática</b>	
<b>Hipóteses do Mostruário</b>	<b>N.º de respostas</b>
13.1. Desinteressantes	1
13.2. Pouco interessantes	3
13.3. Interessantes	7
13.4. Muito interessantes	7
TOTAL	18

Tabela 14 – Temas/conteúdos programáticos abordados na disciplina de Matemática

Com base na análise da tabela 14 podemos verificar que apenas um dos inquiridos considera os temas/conteúdos programáticos abordados na disciplina de Matemática *desinteressantes* e não dá qualquer tipo de justificação para a sua escolha.

Três inquiridos referem que os temas/conteúdos programáticos abordados na disciplina de Matemática são *pouco interessantes*. Um dos inquiridos que assinalou esta opção não justifica a sua escolha e os outros dois justificam a sua escolha dizendo: *porque quase só fazemos contas; porque eu não gosto*.

Dos dezoito inquiridos, sete referiram que os temas/conteúdos programáticos abordados na disciplina de Matemática são *interessantes* e dão as seguintes justificações: *porque algumas coisas já sei e tenho de passar para o caderno; porque gosto de algumas matérias e outras menos; aprendemos muitas coisas; porque o professor é bom explicador*.

Sete inquiridos consideram os temas/conteúdos programáticos abordados na disciplina de Matemática *muito interessantes* e justificam as suas escolhas dizendo que: *são muito interessantes porque servem para o teste; porque eu gosto de Matemática; porque acho que o professor escolhe bem o que nos vai mostrar; porque temos que aprender para sermos alguém na vida*.

<b>14. <i>Explícita o que mais te agrada no professor que lecciona a disciplina de Matemática</i></b>	
<b>Hipóteses do Mostruário</b>	<b>N.º de respostas</b>
14.1. Domina os conteúdos programáticos	8
14.2. Cria empatia com a turma	11
14.3. Utiliza recursos adequados aos conteúdos abordados	10
14.4. Comunica de forma que todos o compreendam	11
14.5. Está atento às necessidades dos alunos	8
14.6. Ajuda os alunos com mais dificuldades de aprendizagem	11
14.7. Outras	1
TOTAL	60

Tabela 15 – O que mais agrada no professor que lecciona a disciplina de Matemática

Quando questionados sobre o que mais lhes agradava no professor que lecciona a disciplina de Matemática, onze dos inquiridos referiram que ele *cria empatia com a turma* e outros onze explicitaram que *comunica de forma que todos o compreendam*. Ainda onze dos inquiridos referiram que *ajuda os alunos com mais dificuldades de aprendizagem*.

Dez dos inquiridos referiram que o que mais lhes agrada no professor de Matemática é o facto de ele *utilizar recursos adequados aos conteúdos abordados*.

A tabela 15 permite-nos, ainda, referir que oito dos inquiridos afirmaram gostar do professor de Matemática porque *domina os conteúdos programáticos* e outros oito *porque está atento às necessidades dos alunos*.

Apenas um inquirido assinalou a opção *outras* para explicar aquilo que mais lhe agrada no professor que lecciona a disciplina de Matemática e justificou a sua opção com o seguinte registo: *é engraçado*.

<b>15. Assinala, entre as opções que te são dadas, se a indisciplina na sala de aula pode ser causada por:</b>	
<b>Hipóteses do Mostruário</b>	<b>N.º de respostas</b>
15.1. Problemas de natureza pessoal	3
15.2. Problemas de relacionamento com os colegas	5
15.3. Não gostares dos conteúdos programáticos	1
15.4. Não gostares da forma como o professor lecciona as aulas de Matemática	2
15.5. Não gostares da escola onde estudas	0
15.6.1. Pelos teus pais terem problemas socioeconómicos	0
15.6.2. Pelos teus pais terem baixo nível cultural	1
15.6.3. Pelos teus pais terem problemas de emprego	1
15.6.4. Pelos teus pais estarem divorciados	2
15.6.5. Outras razões	0
Não responderam	10
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>

Tabela 16 – Motivos pelos quais a indisciplina é causada na sala de aula

Nesta questão, não assinalaram qualquer tipo de resposta dez dos inquiridos.

Dos oito inquiridos que responderam, cinco referiram que a indisciplina na sala de aula pode ser causada por *problemas de relacionamento com os colegas*. Como resposta à solicitação *indica quais* os inquiridos responderam: *discutimos; bato-lhes; serem malcomportados; conflitos*. Um dos cinco alunos que assinalou esta opção não indicou quais eram esses problemas de relacionamento com os colegas.

Como estratégia para combater a indisciplina no que respeita aos problemas de relacionamento com os colegas recorreremos, uma vez mais, a Garcia, citado por Gonçalves *et al* (2010), que nos diz que a escola deve:

- Garantir um ambiente humanitário: um espaço democrático, onde se cultive o diálogo e a afectividade humana, praticando-se a observação e garantia dos direitos humanos, o respeito e a harmonia entre todos.

Três inquiridos assinalaram a opção ***problemas de natureza pessoal*** para justificarem a indisciplina na sala de aula. Responderam que esses problemas de natureza pessoal eram: *barulho; terem alguma deficiência mental; sou hiperactivo.*

Como estratégia para resolver ou minimizar a indisciplina provocada por problemas de natureza pessoal apontamos a seguinte:

- Prestação de serviços de cariz especial, sendo que Garcia, citado por Gonçalves *et al* (2010), refere que deve existir (...) *aconselhamento e supervisão, sobretudo, para aqueles alunos com problemas disciplinares e/ou crónicos* (s.p).

Dois inquiridos referiram ***não gostar da forma como o professor lecciona as aulas de Matemática*** e outros dois assinalaram que a indisciplina na sala de aula pode ser causada pelo facto dos seus ***pais estarem divorciados***.

Para justificar a indisciplina na sala de aula, um inquirido assinalou a opção ***não gostares dos conteúdos programáticos***; outro dos inquiridos referiu que a indisciplina na sala de aula pode estar relacionada com o facto de os seus ***pais terem um baixo nível de cultura*** e outro pelos seus ***pais terem problemas de emprego***.

No que respeita aos pais, importa salientar que Garcia, citado por Gonçalves *et al* (2010), nos diz que deve haver:

- Introdução dos pais e/ou encarregados de educação nas actividades da escola.

### **Questão 16.**

Na questão 16.<sup>a</sup> deste inquérito por questionário, era pedido aos inquiridos que fizessem uma pequena reflexão onde apresentassem sugestões para controlar a Indisciplina na sala de aula, caso considerassem que ela existia.

Assim, passamos a apresentar algumas das sugestões que os alunos mencionaram para dar resposta a esta problemática:

- *Os professores mandam-nos calar e se continuarmos a perturbar o professor deverá pôr-nos de castigo;*
- *Os professores devem dar estaladas, mandar para o GAAL (Gabinete de Apoio ao Aluno) e mandar para o Director.*
- *Tomar medidas drásticas;*
- *Pôr de castigo;*
- *Mandar-nos calar e quem não se calar ir para o GAAL;*
- *Devem-nos por de castigo e mandar-nos calar. Mandam-nos para o GAAL;*
- *O professor quando nós nos portamos mal deve mandar os meninos que se portam mal para o GAAL ou pô-los de castigo;*
- *Mandar ir para o GAAL;*
- *Pôr-nos de castigo;*
- *Para não haver indisciplina devem mandar os alunos malcomportados para o gabinete de apoio ao aluno;*
- *Devem pôr-se os meninos que se portam mal mais vezes de castigo;*
- *Pôr-nos de castigo ou ralhar-nos, ou então mandar-nos para o GAAL. Estamos a fazer uma actividade e se nos portarmos mal já não a fazemos;*
- *O professor deve mandar-nos para o GAAL;*
- *Quando nos portamos mal o professor deve pôr-nos de castigo;*
- *Mandar-nos para o GAAL;*
- *Deviam ralhar mais com eles ou castigá-los de alguma forma;*
- *Os professores devem impor respeito.*

Dezassete alunos responderam a esta questão, dando as suas gestões. Destas dezassete reflexões, podemos verificar que existem três ideias predominantes:

- Encaminhar os alunos para o GAAL;
- Pôr os alunos de castigo;
- Mandar calar os alunos.

Através da análise das suas sugestões, podemos inferir que estes inquiridos conseguem ser bastante drásticos com eles próprios, uma vez que as medidas que eles apontam para as correcções dos casos de indisciplina são bastante correctivas.

Fazendo um resumo geral aos dados deste inquérito, salientamos os seguintes pontos:

1. Nenhum inquirido se sente insatisfeito com a escola onde estuda. Dez inquiridos referiram que o seu grau de satisfação para com a escola é de *muito satisfeito*;
2. Nenhum aluno da amostra refere que a escola tem espaços físicos *nada equipados*. Treze alunos indicam que a escola possui espaços físicos *muito bem equipados*;
3. Apenas um inquirido mencionou que as salas de aula estavam *nada equipadas*. Nove alunos assinalaram que as salas de aula estavam *muito bem equipadas*;
4. Dois inquiridos referiram que nas aulas de Matemática a indisciplina *não ocorre nenhuma vez*. Dois alunos da amostra mencionaram que a indisciplina nas aulas de Matemática *ocorre muitas vezes*;
5. A disciplina curricular na qual os alunos desta amostra dizem ocorrer maus casos de indisciplina é na de Ciências da Natureza, seguindo-se a de Educação Visual e Tecnológica e a de Matemática;
6. As disciplinas curriculares não disciplinares nas quais os inquiridos referem ocorrem mais casos de indisciplina é na de Educação Moral e Religiosa Católica e na de Estudo Acompanhado;
7. Nenhum dos inquiridos admite insultar o professor;
8. Sete inquiridos referem que os incidentes disciplinares nas aulas de Matemática se devem ao facto da matéria ser dada em horas que já estão cansados;
9. Um inquirido considera os temas/conteúdos programáticos abordados nas aulas de Matemática *desinteressantes*, embora sete os considerem *muito interessantes*;
10. Onze inquiridos referem que o professor *cria empatia com a turma* e onze referem que *comunica de forma que todos o compreendam* e que *ajuda os alunos com mais dificuldades de aprendizagem*;
11. Cinco alunos da amostra admitiram que a indisciplina nas aulas de Matemática pode ser causada por *problemas de relacionamento com os colegas* e três referiram que é causada por *problemas de natureza pessoal*.

## 6. Conclusão

O tema central do nosso estudo, trabalhado nesta primeira parte do Relatório Final, incidiu sobre a problemática da *indisciplina em contexto de sala de aula*, a qual interfere com o normal funcionamento das aulas, perturba as aprendizagens e afecta a interacção professor-aluno-professor.

Sabemos que a indisciplina escolar é uma temática inscrita na ordem do dia e que poucos temas merecem, na actualidade, tanta atenção da opinião pública, sendo exemplos disso o largo destaque que a imprensa falada e escrita lhe confere, as medidas pedagógicas e administrativas que são tomadas pelo Ministério da Educação e pelas escolas, os protocolos especiais celebrados entre a Administração Interna e o Ministério da Educação, a policialização das escolas, a frequência com que ocorrem os chamados conselhos disciplinares e, noutro plano, a organização de seminários, conferências, encontros, acções de formação e iniciativas congéneres que se vão realizando um pouco por todo o lado, tendo o tema como referência.

Através da análise da literatura, evidenciámos que a indisciplina é um problema que afecta o sistema educativo, caracterizada pelos comportamentos desviantes dos alunos dirigidos aos professores, colegas e demais agentes educativos. Pudemos constatar, na análise que fizemos à relação que existe entre as correntes pedagógicas e a indisciplina, que existe uma dualidade de interesses e dificuldades: se por um lado, num sistema educativo onde impera o ensino por transmissão, a indisciplina não se verifica tanto, uma vez que os alunos acabam por se acomodar às regras que lhes são impostas, verificando-se a passagem da disciplina imposta à disciplina consentida, por outro, realçou-se a percepção que na escola onde impera uma “educação nova”, os alunos acabam por conceber a ideia de que tudo lhes é permitido e, desta feita, a liberdade e autonomia que vinga nestes sistemas acabam por se confundir com uma certa libertinagem e comportamentos desviantes.

Verificámos, ainda, que são vários os factores desencadeadores de indisciplina, podendo ter origem na escola e na sociedade, no aluno ou no professor. Constatámos também que, segundo as linhas de investigação mais recentes, existem três níveis de indisciplina: no primeiro, centram-se os aspectos relativos às regras de sala de aula; no segundo estão centrados os aspectos relativos à indisciplina na relação entre pares e o terceiro nível incide nos aspectos relativos aos conflitos entre professores e alunos.

No entanto, como em qualquer estudo desta natureza, existiram algumas limitações. Entendem-se como limitações de qualquer estudo os factores que o condicionam e as condições desfavoráveis que o poderão afectar na sua estrutura e nos seus resultados.

Segundo Almeida e Pinto, citado por Mateus (2008), *o trabalho científico, como se sabe, é agenciador de um processo de produção que desemboca num produto* (p. 18) e o produto pretendido com este estudo não consegue libertar-se da subjectividade inerente a todos os processos de natureza social e local, da não possibilidade de generalização, pela natureza da metodologia utilizada e pela amostra limitada, dos comportamentos específicos e múltiplos de todos os protagonistas envolvidos.

No dizer de Mateus (2008), num trabalho desta índole, para além das dificuldades de natureza científica, surgem outras, pois nem sempre é fácil congregiar vontades e disponibilidades de tempo.

Salientamos, ainda, que foi difícil a aplicação dos inquéritos por questionário, devido a problemas levantados pelos órgãos de direcção da escola onde os mesmos foram aplicados, pois nem sempre a nossa vontade de fazer coincide com a disponibilidade dos agentes sem os quais não é possível a concretização do trabalho.

Muitas das dificuldades estão em

*(...) mobilizar as dimensões pessoais nos espaços institucionais, de equacionar a profissão à luz da pessoa (...), de aceitar que por detrás de uma **logia** (uma razão) há sempre uma **filia** (um sentimento), que o **auto** e o **hetero** são dificilmente separáveis, que (...) o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele. (Nóvoa, 1992, p.25).*

Todas estas dificuldades apontadas constituíram barreiras a vencer, com maior ou menor dificuldade, mas visando sempre a concretização real do estudo em causa.

Vencidas essas dificuldades, a meta a alcançar tornava-se mais viável. Contudo, por considerarmos que a questão da indisciplina não pode ser analisada à luz de uma leitura que a interprete como a expressão de comportamentos individuais desviantes ou de desenvolvimento de tendências anti-sociais inscritas no material genético dos indivíduos, ponderámos encetar esta investigação de modo a tentar compreender quais as verdadeiras causas da indisciplina em contexto de sala de aula, no que respeita à turma em concreto que serviu de alvo da nossa investigação.

Assim, para compreender se a indisciplina nas aulas de Matemática era causada devido a insatisfação para com a escola, insatisfação na sala de aula, desinteresse para com os temas/conteúdos programáticos abordados nas aulas, desagrado para com o professor da disciplina, problemas de natureza pessoal, relacional, entre outras questões, analisámos os dados recolhidos no inquérito por questionário e chegámos às seguintes conclusões gerais:

- ✓ Uma parte significativa da amostra considerou que se sente muito satisfeita com a escola onde estuda;
- ✓ A maioria dos inquiridos admitiu que a escola disponibiliza de espaços físicos muito bem equipados, permitindo-lhes trabalhar de forma confortável e rentável e metade da amostra referiu que as salas de aula estão muito bem equipadas;
- ✓ A opinião dos inquiridos divide-se quanto à ocorrência de casos de indisciplina nas aulas de Matemática, sendo que a parte mais significativa admite que ocorre algumas vezes, pelo facto de a matéria ser dada em horas em que os alunos já estão cansados e sentem fome;
- ✓ Mais de metade da amostra considera os temas/conteúdos programáticos abordados nas aulas de Matemática ou interessantes ou muito interessantes;
- ✓ Uma parte significativa da amostra admite que o professor de Matemática cria empatia com os alunos, comunica de forma que todos o compreendam e ajuda os alunos com mais dificuldades de aprendizagem;
- ✓ As causas mais dominantes que os alunos apontam para a existência de casos de indisciplina nas aulas de Matemática são problemas de natureza pessoal e problemas de relacionamento com os colegas, embora em nenhum dos casos o número da amostra a responder seja significativo.

Constatámos que os dados obtidos neste inquérito por questionário aparentam ser contraditórios pois, embora os alunos se sintam satisfeitos com a escola onde estudam e admitam que as salas de aula estão bem equipadas, que sentem empatia pelo professor de Matemática, que gostam dos temas/conteúdos programáticos desta disciplina, acabam por concordar que nas aulas de Matemática existem casos de indisciplina.

Podemos, assim, de forma sucinta, concluir que a indisciplina nas aulas de Matemática não tem a ver com:

- Descontentamento com a escola;
- Descontentamento com os espaços físicos da escola;
- Descontentamento com o equipamento das salas de aula;
- Desinteresse para com os temas/conteúdos programáticos;
- Descontentamento com o professor da disciplina.

Embora não de forma muito significativa, os dados do inquérito por questionário permitem-nos concluir que a indisciplina nas aulas de Matemática poderá estar relacionada com:

- Brincar com os colegas às escondidas do professor;
- A matéria ser dada em horas que os alunos já estão cansados e com fome;
- Problemas de natureza pessoal;
- Problemas de relacionamento com os colegas;
- Problemas de natureza familiar.

Sentimo-nos, pois, em condições de afirmar que a problemática desta investigação foi devidamente trabalhada e os objectivos traçados foram alcançados.

## **Parte II – Experiências de Ensino/aprendizagem realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada**

### **1. A Importância da Prática de Ensino Supervisionada**

#### **1.1. Introdução**

Começaremos esta Parte II do Relatório Final com as palavras de Rosa (2008) que nos diz: *se quer seguir-me, narro-lhe; não uma aventura, mas experiência, que me induziu, alternadamente, séries de raciocínios e intuições. Tomou-me tempo, desânimos, esforços. Dela me prezo, sem vangloriar-me.* (p. 11).

No decorrer do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, logo no início, ficámos conhecedores da necessidade de realizar prática de ensino supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico e nas áreas de Matemática, Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal e Língua Portuguesa do 2.º Ciclo do Ensino Básico e, consecutivamente, nascia, com esta realidade, a necessidade de fazer reflexões sobre estas experiências de ensino/aprendizagem.

Assim, a realização destas experiências de ensino/aprendizagem fez-nos reviver momentos agradáveis, reencontrar alunos e colegas, recriar situações, reavaliar decisões, enfim, recomeçar a prática pedagógica.

Toda a prática de ensino supervisionada decorreu no Agrupamento de Escolas Paulo Quintela de Bragança.

Estamos cientes que o estágio pedagógico é essencial para a formação de todo e qualquer docente, visto ter como finalidade o desenvolvimento de competências profissionais que articulam a teoria com a prática e integram um ambiente de sensibilização para a formação contínua e desenvolvimento pessoal. O estágio é uma forma de expor os conhecimentos adquiridos, de detectar os erros no processo ensino/aprendizagem, quais as falhas nos anos de formação e quais as estratégias para colmatar essas falhas. Foram, portanto, estes alguns dos objectivos da prática de ensino supervisionada.

Assim, nas reflexões que se vão encontrar nesta Parte II do Relatório Final, ficarão evidenciadas as acções pedagógico-didácticas nas turmas nas quais essa prática de ensino supervisionada foi realizada.

No regulamento da PES dos Cursos do Mestrado que conferem habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e Ensino Básico (2010, p. 2), no seu artigo 2º, foram definidos, como os principais objectivos da PES:

- 1) “Adquirir e desenvolver competências básicas em relação a:
  - a) conhecimento da instituição escolar e da comunidade envolvente;
  - b) aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos adquiridos relativos às diferentes componentes de formação;
  - c) domínio de métodos e técnicas relacionados com o processo de ensino-aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da escola e a investigação educacional.
- 2) Aprofundar e operacionalizar competências adquiridas nos domínios científico e pedagógico-didáctico.
- 3) Habilitar para o exercício da actividade profissional de professor, favorecendo a inserção na vida activa”.

Desta forma, a PES estimula os estagiários a desenvolverem actividades diversificadas e a reflectir sobre a sua acção antes e após a prática. Assim, a distância entre a teoria e a prática deve ser um desafio a vencer que pode ser ultrapassada com a adaptação das estratégias planificadas perante a imprevisibilidade de uma aula, bem como através da capacidade de lidar com os diferentes alunos que se encontram na comunidade educativa onde, não raras vezes, a indisciplina é uma realidade contundente.

A PES prevê, ainda, uma contribuição para o desenvolvimento profissional e pessoal do futuro professor, mas também contribui para o seu desenvolvimento inter-pessoal devido ao contacto que se estabelece com alunos, docentes, pessoal auxiliar de acção educativa e comunidade em geral dada a partilha de ideias e experiências que faz de todos cidadãos mais maduros, mais atentos, participativos e mais activos nas vivências democráticas.

## **2. Experiência de Ensino/Aprendizagem do 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolvida no âmbito da PES**

As recompensas extrínsecas e intrínsecas do ensino são, de facto, vitais para a manutenção do nosso sentido de individualidade e de colectividade, bem como de valor e mérito pessoais e profissionais. Assim, para começar esta reflexão sobre a experiência de aprendizagem do 1.º Ciclo do Ensino Básico é pertinente referir que, no ano lectivo de 2010/2011, foi leccionada pelo professor estagiário, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica no Agrupamento de Escolas Paulo Quintela de Bragança, no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Uma vez que não lhe foi atribuída nenhuma turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, houve a necessidade de falar com alguns colegas do 1.º Ciclo no sentido de solicitar autorização para fazer a referida experiência de ensino/aprendizagem numa das suas turmas. Um dos aspectos positivos foi estar a leccionar neste agrupamento e, como tal, foi considerado pertinente realizar a intervenção numa turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico que pertencesse ao mesmo.

Iniciaram-se as diligências necessárias, pedindo autorização ao Director do Agrupamento. Depois de ter sido concedida essa autorização, contactou-se uma colega do 1.º Ciclo, explicando-lhe a situação. Esta colega rapidamente se prontificou a ajudar, disponibilizando a sua turma para este trabalho. Assim, agendámos uma data para ser apresentada a turma e fazer uma observação, no sentido de se ficarem a conhecer minimamente os alunos com os quais se iria trabalhar nessa experiência de ensino/aprendizagem. Será importante referir que não seria sensato realizar esta experiência de aprendizagem numa turma desconhecida sem, pelo menos, uma aula de observação. A este respeito A. Estrela (1986) diz-nos que *em todos os sistemas de formação de professores, mesmo nos mais tradicionais, a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação de comportamento e da atitude do professor em formação* (p. 61). A. Estrela (1986) diz, ainda, que a observação de situações continua a ser um dos pilares fundamentais da formação de professores.

No dia destinado à observação, depois de a professora cooperante ter feito as apresentações, explicou, aos alunos, qual era o motivo pelo qual estaria presente um novo docente que se apresentou e pediu a cada um dos alunos que fizesse o mesmo. Foram alguns minutos que permitiram criar empatia e fizeram com que todos se sentissem mais à vontade.

Enquanto a professora trabalhava com os alunos, no fundo da sala, atrás de todos, foi realizada a observação e registo do comportamento e das atitudes dos mesmos e também a forma como a professora actuava, pois, segundo De Ketele e Roegiers (1998), *observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientada por um objecto terminal ou organizador e dirigido sobre um objecto para dele recolher informação* (p. 55). No final da aula, foram combinados, com a professora, os conteúdos programáticos que deveriam ser leccionados na aula que foi marcada para o dia 5 de Fevereiro de 2011 – logo na semana seguinte.

No dia 5 de Fevereiro de 2011, a sala de aula, por volta das 8h45m, encontrava-se vazia, uma vez que os alunos e a professora cooperante ainda não tinham chegado. Não foi por casualidade a chegada à sala de aula quinze minutos antes do toque da campainha. Com efeito, ao fazê-lo, propositadamente, teve-se em consideração o aproveitar daquele período de tempo para preparar o material necessário para a leccionação da aula e também para realizar um bom acolhimento aos alunos, já que iria ser uma experiência nova para todos. Com efeito, é pertinente fazer um bom acolhimento aos alunos, em todos os contextos e principalmente quando se está numa situação em que os alunos recebem um novo elemento que não conhecem. A este propósito, Nunes (2003) refere que *o acolhimento aos alunos pode ser, em boa parte, determinante da criação de um bom clima da aula. Porque estou convencido desta afirmação é que eu, quando os alunos entram na sala de aula, já lá estou à espera deles. Ou seja, a aula começa antes dos alunos lá chegarem* (p. 32).

Por volta das 09h00m, passados estes quinze minutos de preparação psicológica e também de preparação do material a utilizar ao longo da aula, os alunos começaram a entrar na sala de aula. Foram recebidos com agrado e as suas saudações foram correspondidas.

Depois de estarem todos sentados e em condições de nos ouvirmos uns aos outros, foram renovados os votos de que tudo se pudesse fazer naquela aula para que o dia fosse bom, para que aquele tempo que íamos estar juntos pudesse ser proveitoso e rentável para todos, esperando poder contribuir com momentos significativos de aprendizagem.

Após este período de desejo de boas-vindas, foi estabelecido, com os alunos, um diálogo cujo objectivo era indagar alguns direitos e deveres que gostariam de ver cumpridos naquele dia, negociando e estabelecendo um pequeno contrato pedagógico com eles, assente numa pedagogia da participação. A este respeito, Oliveira-

Formosinho (2007) refere que nesta pedagogia *a participação implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade desse modelo pedagógico* (p. 19). Terminado este momento de participação pedagógica activa por parte dos alunos, prosseguiu-se a aula com a motivação. Convém dizer que esta motivação inicial serviu como mote para o lançamento de todas as áreas disciplinares a leccionar nesta aula, numa tentativa de fazer uma interdisciplinaridade entre as diferentes áreas, num esforço constante de ter sempre os alunos motivados. Neste sentido, consideramos pertinente a interdisciplinaridade sempre que possível mas, principalmente quando o ensino-aprendizagem é feito em regime de monodocência, como é o caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Sabemos que com o processo de especialização do saber, a interdisciplinaridade mostrou-se como uma das respostas para os problemas provocados pela excessiva compartimentalização do conhecimento. Freinet (1976) diz-nos que *o princípio da interdisciplinaridade permitiu um grande avanço na ideia de integração* (p. 76). As ciências haviam-se dividido em muitas disciplinas e a interdisciplinaridade permitiu restabelecer, pelo menos, um diálogo entre elas.

É importante justificar o porquê da escolha da motivação utilizada e referir qual foi essa causa. Assim, dir-se-á que a mesma se prendia com um texto que os alunos do 4.º ano iriam abordar na área de Língua Portuguesa. Este texto, em forma de poesia, da autoria de Antero de Quental, intitulava-se “As Fadas”. Desta forma, achou-se por bem comprar um disfarce de fada. Como não poderia ser o professor-estagiário a disfarçar-se e já que não fazia par com nenhum colega de estágio, não restou alternativa senão convidar a professora cooperante para o fazer. Na aula de observação, havia-se conversado sobre este assunto e concordou-se que seria engraçado ser a professora titular a disfarçar-se, pois achámos que os alunos iriam gostar – como de facto! Depois de colocar uma música de fundo e apagar as luzes (para tornar o momento mais solene) e depois de estar tudo preparado, a professora titular – sem os alunos o esperarem – entrou na sala de aula com o seu disfarce de fada, deixando-os maravilhados, uma vez que não estavam a contar com aquela agradável surpresa, já que ainda não tinham visto, naquele dia, a professora titular e muito menos imaginavam que ela entraria na sala disfarçada de fada. Assim, depois de uns breves minutos de euforia – que a situação inesperada provocou – os alunos, respondendo aos apelos da “fada”, começaram a acalmar e sobre uma cadeira, num tom de voz solene e adequado, deu-se início, por parte do professor-estagiário, à declamação do poema, enquanto a música se fazia ouvir

e a professora dançava pela sala de aula, ao som da mesma, interagindo com os alunos e tocando-lhes com a sua varinha de condão. Foi um momento de aprendizagem e ao mesmo tempo de descontração que marcou todos os presentes. No final da recitação do poema, os alunos bateram palmas e pediram calorosamente para que repetíssemos aquele momento que, de alguma forma, os encantou. No sentido de responder aos apelos das crianças, mas tornando aquele momento mais participativo por parte delas, decidiu-se, tal como planeado, pedir dois voluntários: um para a recitação da poesia e outro para dramatizar as acções da fada, vestindo o disfarce. Este momento repetiu-se por três vezes, sempre com alunos diferentes e, desta forma, sempre envolvidos pela motivação e sem se aperceberem, os alunos foram ouvindo e lendo repetidamente aquela poesia e interiorizando a sua mensagem.

De facto, as motivações devem partir dos professores para os alunos, ou seja, os professores devem começar por motivar as crianças, através das acções que considerem pertinentes, mas no final devem dar oportunidade para que elas participem nessas motivações e sejam os actores principais daqueles momentos que se pretendem motivantes mas também momentos de aprendizagens significativas.

Terminada a parte da motivação inicial, deu-se continuidade à área de Língua Portuguesa. Assim, foi pedido aos alunos de 4.º ano para fazerem a leitura silenciosa do poema que tinha servido de motivação, solicitando-lhes que sublinhassem as palavras que desconheciam e as fossem pesquisar no dicionário, escrevendo os seus significados nos cadernos diários. Com esta proposta de actividade deu-se oportunidade aos alunos para desenvolverem um trabalho autónomo, que certamente os ajudou a consolidar melhor as suas aprendizagens.

Enquanto os alunos de 4.º ano estavam embrenhados na tarefa acima mencionada, fez-se um trabalho com os alunos do 3.º ano, também no âmbito da área de Língua Portuguesa. Com estes alunos trabalhou-se um texto intitulado “Factos sobre a Terra”. Leu-se o texto e procurou fazer-se uma pequena interpretação oral. Como este texto era retirado duma enciclopédia, depois de ter sido lido e explorado, foi mostrada uma enciclopédia e foi solicitado aos alunos de 4.º ano que se juntassem ao grupo. Assim, depois de explicar o que era uma enciclopédia e para que servia, foi-lhes dada a oportunidade para a manusearem e tentarem descobrir algo de novo. Nesta linha de pensamento, Hohmann e Weikart (2007) referem a importância da aprendizagem pela acção.

*A aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos. Mais ninguém consegue ter experiências pela criança ou desenvolver conhecimentos por ela. As crianças têm, elas próprias, de fazê-lo (Hohmann & Weikart, 2007, p. 22).*

De seguida procedeu-se à avaliação da leitura dos textos de 3.º e 4.º anos, registando-a numa folha utilizada para o efeito, uma vez que a professora titular de turma tem esse hábito e também tinha alertado para essa situação.

Com os alunos de 3.º ano houve ainda a oportunidade de desenvolver um jogo de linguagem, onde puderam trabalhar e aperfeiçoar a rapidez da leitura e da escrita e também a sua capacidade de improvisação.

Terminados que estavam os trabalhos planificados para a área de Língua Portuguesa, introduziu-se a área de Estudo do Meio, partindo também da motivação inicial, através de um diálogo sobre a mensagem da poesia, já anteriormente referida. Assim, com os alunos de 3.º ano trabalharam-se as raízes das plantas e com os de 4.º ano os principais rios de Portugal.

Enquanto os alunos de 4.º ano liam os textos propostos pelo manual escolar adoptado relativos aos conteúdos programáticos a leccionar nesta área, os alunos de 3.º ano realizaram um jogo, em forma de puzzle, inventado e construído pelo professor-estagiário, intitulado “Por cima e por debaixo da terra”.

Terminado o jogo, foram colocados em cima da secretária algumas raízes de plantas e reuniram-se os alunos de 3.º e 4.º anos num só grupo. Foi-lhes explicado que havia vários tipos de raízes (aéreas, aprumadas, fasciculadas e tuberosas) e que cada uma delas continha características particulares. De seguida, foram colocados no quadro cartazes com cada uma destas raízes, onde aparecia por debaixo do desenho a sua nomenclatura. Foi-lhes pedido que, com a ajuda dos cartazes, tentassem identificar as raízes que estavam sobre a secretária, dividindo-as em quatro grupos. Posteriormente, foi pedido aos alunos de 3.º ano que respondessem às questões propostas pelo manual escolar em vigor no agrupamento, relacionadas com esta matéria. Uma vez que algumas destas questões se prendiam com a oxigenação do ar, foi colocada uma música intitulada *Uma árvore, um amigo* (de Joel Branco), com o intuito de permitir aos alunos a construção da ideia de que é necessário preservar o ambiente, respeitando a sua integridade e também defendendo a importância da música na sala de aula. A este propósito da música ambiente na sala de aula - prática utilizada sempre que as

circunstâncias o permitem - é de salientar a opinião de Cury (2005) que diz *se houver música ambiente dentro da sala de aula, de preferência música suave, o conhecimento seco e lógico transmitido pelos professores ganha uma dimensão emocional... sem a emoção, o conhecimento não possui paladar* (p. 121). Embora nem sempre seja possível utilizar esta estratégia pedagógica, considera-se que os professores se devem debruçar mais sobre este assunto pois, na realidade, com música ambiente, consegue-se um contexto de trabalho que concede aos alunos uma sensação de acalmia, proporcionando, desta feita, um ambiente de trabalho mais adequado, de maior concentração nas tarefas a realizar e com ausência de indisciplina em contexto de sala de aula.

*A música ambiente tem três grandes metas. Primeiro, favorecer a educação musical e emocional. Segundo, gerar o prazer de aprender durante as aulas (...). Terceiro, aliviar a síndrome do pensamento acelerado (SPA), pois aquietta o pensamento, melhora a concentração e a assimilação de informação. A música ambiente deveria ser usada desde a mais tenra infância em casa e na sala de aula* (Cury, 2005, p. 122).

No decorrer da aula, enquanto se fazia ouvir a música ambiente e os alunos de 3.º ano se embrenhavam na realização da ficha de trabalho individual, os alunos do 4.º trabalharam o conteúdo programático relacionado com os rios de Portugal. Assim, foi-lhes comunicada a importância dos rios, das ribeiras e de outros recursos hídricos e explorámos um mapa hidrográfico. No final, e em jeito de verificação dos conteúdos assimilados pelos alunos, introduziu-se um debate, no qual se refutaram alguns temas relacionados com a matéria, como sendo a existência, ou não, de algum curso de água na região onde os alunos vivem, da sua importância para a vida da população, do seu estado, ou não, de poluição. Considera-se que este debate foi de grande importância para os alunos pois contribuiu para desenvolver a sua capacidade de argumentação e raciocínio.

Na área de Matemática trabalharam-se com ambos os anos as noções de circunferência, círculo, diâmetro e raio e também a utilização do compasso. Assim, os alunos foram levados para o espaço do recreio, onde, com a ajuda de um pequeno pau, atado a um fio e preso a um prego espetado no chão, se traçou uma circunferência. Neste mesmo espaço, foi-lhes explicada a noção de circunferência, círculo, raio e diâmetro. Foi dada oportunidade aos alunos para que, divididos em grupos, traçassem algumas circunferências.

Já dentro da sala de aula, foram distribuídos, pelos alunos, cilindros e foi-lhes pedido que circundassem, numa folha de papel, a base do cilindro. De seguida, foram distribuídos, por todos, papéis cortados e coloridos e pediu-se-lhes que os colassem no interior da linha curva que haviam desenhado. Através deste exercício, os alunos puderam perceber que a linha curva que tinham traçado era a circunferência e a superfície preenchida com os papelinhos era o círculo.

Na área de Expressão Plástica distribuíram-se pelos alunos folhas A4 em papel branco. Depois de lhes ter sido pedido para se colocarem à vontade nas suas secretárias, com uma música de fundo, após concedida autorização para lhes vendarem os olhos com uma pequena tira de tecido, foi-lhes solicitado para passarem as mãos pelo seu rosto, tentando encontrar os traços mais finos da sua face. Depois de lhes ter sido dado algum tempo para esta actividade de percepção, pediu-se-lhes para pegarem num lápis e desenharem, na folha A4, o seu próprio rosto sem, contudo, desvendarem os olhos.

No final do exercício, e sem que os alunos tivessem ainda desvendado os olhos, cada um dos desenhos foi colocado em cima da secretária, tendo contudo o cuidado prévio de colocar, na parte de trás da folha, o nome do autor do desenho. Por fim, foi pedido aos alunos para desvendarem os olhos e para se dirigirem à secretária, onde se encontravam os desenhos todos misturados. Foi-lhes colocado o desafio: identificar o seu desenho. Foi um exercício enriquecedor que, por um lado, permitiu aos alunos trabalhar a área de Expressão Plástica de uma forma motivante e, por outro, a actividade deu lugar a uma acção educativa estruturada que facultou o ingresso num modelo pedagógico aberto e flexível (Ministério da Educação, 2001).

No final deste dia de aulas uma sensação de tranquilidade e bem-estar invadiram o professor-estagiário pois, ao contrário do que acontecia, muitas vezes, na prática de ensino supervisionada do 2.º Ciclo, não houve indisciplina na sala de aula. Várias hipóteses e especulações podiam ser levantadas para analisar esta realidade, nomeadamente o facto de ser um elemento novo a leccionar a aula, de os alunos estarem habituados a uma disciplina exigente por parte da sua professora titular, entre outras. Contudo, é preferível acreditar que a boa escolha das actividades realizadas ao longo desta experiência de aprendizagem terá sido o motivo que originou, pela positiva, a ausência de indisciplina e o bom clima que predominou ao longo de todo o dia.

P.S. – A planificação desta aula encontra-se em Anexo II.

### **3. Experiência de Ensino/Aprendizagem de História e Geografia de Portugal desenvolvida no âmbito da PES**

A Prática de Ensino Supervisionada de História e Geografia de Portugal decorreu na turma F do 5.º ano da Escola Básica 2, 3 Paulo Quintela de Bragança. O professor cooperante foi o professor Carlos Prada e a professora supervisora a Dr.ª Paula Martins.

O período de tempo em que decorreu esta Prática de Ensino Supervisionada foi compreendido entre o dia vinte e três de Fevereiro de 2010 e o dia quinze de Junho de 2010, com as respectivas interrupções lectivas propostas na lei.

Começar-se-á por dizer que é indubitável a importância da PES em História e Geografia de Portugal, porque também é indubitável a importância desta disciplina para a formação geral dos alunos. Como realçam Lauhenbauer *et al* (2005) *o saber histórico construído como recurso mental e interpretação sobre o mundo e realidades só se processa como articulação entre saberes, os mesmos que conseguem dar sentido a um homem individual e colectivamente definido* (p. 220).

Acredita-se que a disciplina de História e Geografia de Portugal desperta nos alunos o interesse pelo Homem como construtor da História e pelos lugares onde se desenrolaram os acontecimentos – a Geografia. Segundo Lauhenbauer *et al* (2005) *o passado é o interesse do presente* (p. 219) para que, ao reconhecer o espaço geográfico onde se desenrola a História, nas palavras de Straforini (2004) o aluno *vá do particular ao geral e retorne enriquecido ao particular* (p.81).

Segundo o Ministério da Educação (2004) *a presença da História no currículo do ensino básico encontra a sua justificação maior no sentido de que é através dela que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança* (p.87). Assim sendo, podemos dizer que a função do professor de História, enquanto agente que participa na construção do conhecimento histórico, é enquadrar o aluno num tempo social, estimulando-o a construir saberes históricos fundamentais.

Já no que respeita à Geografia esta

*(...) procura responder às questões que o Homem levanta sobre o Meio Físico e Humano utilizando diferentes escalas de análise. Desenvolve o conhecimento dos lugares, das regiões e do Mundo, bem como a compreensão de mapas e um conjunto de destrezas de*

*investigação e resolução de problemas, tanto dentro como fora da sala de aula* (Ministério da Educação, 2004, p. 107).

Assim sendo, atrevemo-nos a dizer que é uma disciplina de charneira entre as Ciências Naturais e Sociais pois, através do seu estudo, os alunos estabelecem contacto com diferentes sociedades e culturas num contexto espacial, ajudando-os a perceber de que forma os espaços se relacionam entre si.

No decorrer da PES em História e Geografia de Portugal, procuraram-se utilizar metodologias activas que respondessem aos interesses das crianças que se iniciam num contacto com um tempo passado e um espaço alargado, numa fase evolutiva marcada pelas operações concretas, em que a compreensão espaço-temporal é ainda complexa.

Ao longo desta prática de ensino supervisionada leccionaram-se bastantes subtemas pertencentes a dois grandes temas: 1.º tema – A Península Ibérica – lugar de passagem e de fixação; 2.º tema: Portugal no Passado. Como tal, houve a necessidade de utilizar estratégias que pudessem evidenciar a sucessão, a simultaneidade, a continuidade e a mudança dos fenómenos humanos através do tempo com o propósito, do ponto de vista processual, da aquisição de capacidades para o uso e compreensão das noções de tempo e espaço, a nível lúdico e intuitivo.

Partindo do princípio que as realidades ainda não conhecidas pelas crianças só serão compreendidas a partir de referências que o meio lhes apresenta, apelou-se para uma actividade permanente do jovem aluno em busca de vestígios do passado, pesquisando pequenos dados, através de recursos variados, de modo a concretizar a ideia que cada aluno é, ao mesmo tempo, sujeito e agente da História. A abordagem ao meio natural e social, encarada como um todo globalizante, conduziu à compreensão progressiva das inter-relações entre a natureza e a sociedade.

Tendo em conta uma perspectiva integradora de atitudes, capacidades e conhecimentos, pretendeu-se, ao longo das aulas, contemplar a educação geográfica através do domínio das destrezas espaciais e das informações geográficas de forma a responder às questões sobre o Meio Físico e Humano.

Uma vez que o professor deve ser um orientador no processo ensino/aprendizagem, tentaram-se criar condições para promover o sucesso, apoiando-se num conjunto de princípios de modo a ajudar os alunos a construírem o seu conhecimento. Utilizando a maior variedade possível de recursos didácticos, incluindo os que são oferecidos pelas novas tecnologias de informação e comunicação, tentou desenvolver-se a capacidade de comunicação, imaginação (pensamento empático –

empatia histórica – a partir de fontes, situações ou determinadas circunstâncias em que viveram as pessoas de outras épocas), sensibilidade e até um certo espírito crítico.

Todos estes aspectos implicaram a adopção de estratégias, actividades e recursos diversificados que se situaram desde a planificação das unidades de ensino, à narrativa expressiva, à observação e interpretação iconográfica, à utilização de representações cartográficas, organização de painéis temáticos, elaboração de dossiês de documentação e informação e jogos didácticos, com o intuito principal de levar os jovens alunos a serem construtores dos seus próprios saberes de forma a contribuir para um processo de aprendizagem vocacionado para a aquisição de valores fundamentais, numa educação para a cidadania e no princípio do “aprender a aprender” e do “saber-ser”.

Assim, apraz dizer que se pretendeu estimular os alunos, em contacto com manifestações de carácter histórico-geográfico, à produção de bens culturais, através de um enriquecimento da capacidade de reflexão, juízo crítico e sensibilidade perante o outro e o mundo.

Na realização das planificações, procuraram-se definir as competências específicas através dos três grandes núcleos que estruturam este saber, ou seja, o Tratamento de Informação/Utilização de Fontes, a Compreensão Histórica e Geográfica, esta consubstanciada nos diferentes vectores que a incorporam: a temporalidade, a espacialidade e a contextualização e a Comunicação em História e Geografia.

Partindo agora para uma reflexão crítica mais centrada numa aula, diremos que se escolheu, para essa reflexão mais pormenorizada, a terceira aula leccionada, tendo sido uma aula assistida pela professora supervisora. Nesta aula foram abordados os seguintes conteúdos programáticos: O Reconhecimento do Reino: Bula *Manifestis Probatum*; A conquista definitiva do Algarve; O Tratado de Alcanises (ver planificação em anexo III).

Querendo reforçar a importância destes conteúdos programáticos, far-se-á uma alusão bibliográfica sobre os mesmos. Assim, acerca do Reconhecimento do Reino e mais concretamente da Bula *Manifestis Probatum*, Saraiva e Guerra (1992) referem que *esta bula consagra a independência de Portugal no conjunto da Cristandade. Está de parabéns a hábil diplomacia da corte portuguesa* (p. 14).

No que respeita à conquista definitiva do Algarve, Serrão (1979) refere que *para a definição territorial do País faltava conquistar algumas praças do Algarve (...) D.*

*Afonso III sentiu-se animado pelo feito de Sevilha e entendeu, por seu turno, conquistar o Algarve, no que teve a ajuda militar dos cavaleiros de Sant'Iago* (pp. 137-138).

Quanto ao Tratado de Alcanises, este

*(...) fixava os limites da zona nevrálgica da Beira e permitia estabilizar a fronteira portuguesa, com excepção de pequenas áreas no Alentejo (...). A definição do território estava terminada nos limites que veio a ter ao longo dos tempos. Caso único na história europeia: bastou século e meio para Portugal consolidar o seu organismo, no assentamento da Pátria como realidade geográfica fundamental para o seu destino* (Serrão, 1979, p. 150).

Como se pode verificar na planificação, anexo III, para a leccionação desta aula, utilizaram-se estratégias diversificadas, no sentido de tornar a aula mais atractiva, enriquecedora e construtivista para os alunos. Nomeadamente, nesta aula, houve a oportunidade de realizar com os alunos a exploração de filmagens da Escola Virtual; leitura de quadros, textos e mapas; completamento de uma tabela cronológica; realização de exercícios de escolha múltipla, de correspondência e de verdadeiras e falsas, entre outras (Ver Anexo III – a); Anexo III – b); Anexo III – c).

Não obstante estas estratégias diversificadas, e mesmo sendo a aula assistida pela supervisora, ela foi propiciadora de um ambiente um pouco indisciplinado por parte dos alunos. Considere-se aqui a indisciplina como o conjunto de barulho, de inquietação, de falta de atenção e de desobediência por parte destes, ou seja, foi detectável a indisciplina de primeiro nível, onde estão centrados, como vimos na Parte I deste relatório, os aspectos relativos à desobediência das regras de sala de aula.

Não querendo fazer uma exposição exaustiva das actividades realizadas nesta aula, nem tão-pouco com a intenção de fazer um diário de bordo da mesma, centrar-nos-emos em algumas actividades, de modo a poder fazer a ligação com a indisciplina, que é o aspecto central sobre o qual se pretende reflectir nesta experiência de aprendizagem.

Assim, por exemplo, nos exercícios de escolha múltipla da escola virtual, criou-se um ambiente um pouco barulhento, porque os alunos não conseguiam controlar a ansiedade que sentiam em ir ao computador responder aos exercícios e queriam ir todos ao mesmo tempo, levantando-se dos lugares e não prestando atenção ao que os colegas estavam a fazer. No entanto, mesmo perante este ambiente de desordem, tentou-se manter a calma, evitando os castigos, sempre indesejáveis e por vezes pouco pedagógicos.

A este respeito far-se-á, apoiados em estudos sobre a psicologia da criança, uma pequena reflexão. Assim, pretende-se, neste ponto, manifestar a descrença perante os reforços negativos e perante os castigos, ao mesmo tempo que se manifesta a simpatia pelos prémios e reforços positivos.

*É controversa e complexa a questão da punição na educação dos seres humanos. Pela experiência sabe-se, por exemplo, que se uma criança depois de dizer um palavrão for impedida pelos pais de ver televisão durante um dia haverá uma forte probabilidade de o comportamento diminuir. Contudo, o comportamento provavelmente não será esquecido, mas apenas reprimido, pelo que pode ocorrer noutros contextos (Monteiro & Santos, 2001, p. 75).*

Ainda a este respeito, Monteiro e Santos (2001), dizem-nos que *Skinner chamou a atenção para os efeitos indesejáveis que um castigo pode provocar: uma criança pode associar o medo da punição não só ao comportamento responsável, mas também à pessoa que o administra (p. 75).*

Logo, segundo a pouca mas já reflexiva experiência do professor-estagiário, é de considerar que haverá formas muito mais eficazes e duradouras de modificar os comportamentos indesejáveis, como sendo através da aplicação do reforço positivo. Monteiro e Santos (2001), a este propósito, dizem-nos que *na aprendizagem é mais eficaz a instrução positiva do que a negativa. Além disso é muitas vezes possível reformular de modo positivo muitas ameaças de castigo (p. 75).*

Nesta índole, e à luz destas considerações, apraz dizer que, confiando nestes pareceres da psicologia, foram utilizadas, nesta aula, e pretendem-se utilizar em todas as aulas futuras, reforços positivos com os alunos. Sempre que algum aluno dizia algo pertinente, atribuía-se-lhe um reforço positivo e era visível, perante todos, o grau de satisfação com que o mesmo ficava.

Quando os alunos, nesta aula, enveredavam por caminhos indesejáveis, fazendo muito barulho, ou não obedecendo ao que lhes era sugerido fazer, tentou-se manter a calma e encontrar sempre uma solução inteligente para contornar o problema, lembrando que os reforços negativos não são, de todo, métodos profícuos para serem utilizados quando queremos colher resultados imediatos e permanentes. Ajudaram as palavras de Cury (2005) que, a este respeito, aconselha *encante a sua classe com gestos inesperados. Surpreenda os seus alunos. Assim você resolverá os conflitos na sala de aula. Como? Leve-os a pensar, a mergulhar dentro de si mesmos, a confrontar-se consigo mesmos (p. 77).* Desta feita, ao longo de toda a aula, e com vista a evitar

problemas, foram utilizados reforços positivos, como o caso dos elogios, das palavras meigas e carinhosas, da utilização de certos adjectivos que pudessem classificar as crianças de modo que elas se sentissem bem e com a sua auto-estima reforçada.

É pertinente, ainda, reflectir acerca de outra actividade realizada nesta aula, nomeadamente a realização de uma tabela cronológica, que continha os anos, as terras conquistadas aos mouros e os reinados em que essas terras haviam sido conquistadas. Acerca desta actividade, importa dizer que a tabela cronológica já ia previamente feita de casa, nomeadamente já estavam localizadas as conquistas e os reinados em que as mesmas tinham sido realizadas e os alunos apenas tinham que colocar o ano em que tinham ocorrido.

Pode considerar-se que esta foi uma actividade motivante para os alunos, pois tiveram oportunidade de ir à tabela cronológica assinalar o ano e notava-se a clara motivação que os alunos estavam a sentir ao serem envolvidos activamente neste processo de ensino aprendizagem. No entanto, em reflexão pós-aula, consegui aperceber-me que a tabela cronológica não deveria ter sido apresentada aos alunos em produto semi-final. Com efeito, deveria ter-lhes sido dada a oportunidade de serem eles a construírem-na na totalidade o que teria resultado melhor em termos de acção motivacional e de aprendizagem significativa, pois, como refere Bruner, citado por Pires (2010), quando são os alunos a construir o seu próprio conhecimento assimilam muito melhor os conteúdos.

Não foi uma aula perfeita e no final foi sentido que muito havia, ainda, a melhorar. No entanto, dir-se-á que foi uma aula, em tudo, interessante e construtiva. A oportunidade para utilizar algumas técnicas pedagógicas que muito poderão contribuir para a formação pedagógica de um docente, nomeadamente na forma de lidar com alunos indisciplinados, de os pôr a participar, de criar laços de ligação profunda e enraizada entre eles, foi uma mais-valia neste processo de formação.

Contudo, se esta experiência de ensino/aprendizagem pudesse ser repetida, as estratégias/actividades a utilizar seriam diferentes. Com efeito, Roldão, citado por Proença (1989), diz-nos que o professor, como decisor e gestor do currículo, dispõe de uma margem de iniciativa própria em trabalho colaborativo com os seus pares, onde a reflexão se torna, necessariamente, a ferramenta chave na resolução de problemas e de situações imprevisíveis. A reflexão sobre os diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem, sobre os sucessos e insucessos verificados, as estratégias conseguidas e aquelas que falharam, constitui uma ferramenta essencial à evolução das

suas competências de docente e à melhoria das condições do ensino. Ao mesmo tempo, o professor deve aliar a esta reflexão a procura constante de actualização científica e pedagógica.

No entanto, é de salientar que se tentou, ao longo de toda a aula, criar empatia, ser sensível às necessidades dos alunos e motivar os mais indisciplinados, conscientes que, tal como refere Cury (2005), *o afecto e a inteligência curam as feridas da alma, reescrevem as páginas fechadas do inconsciente* (p. 79).

## **4. Experiência de Ensino/Aprendizagem de Ciência da Natureza desenvolvida no âmbito da PES**

A esta altura, no final de toda a intervenção directa, proporcionada pela prática de ensino supervisionada de Ciências da Natureza, serão feitas algumas considerações.

Antes de mais, dir-se-á que a prática de ensino supervisionada de Ciências da Natureza foi realizada na turma G do 6.º ano da Escola Básica 2, 3 Paulo Quintela de Bragança, entre o dia 22 de Fevereiro e o dia 18 de Junho de 2010.

Será de realçar que a primeira preocupação quando se iniciou o trabalho com esta turma foi procurar conhecer os alunos. Para o efeito, foi consultado o Projecto Curricular de Turma e feita uma reunião com a Directora de Turma e o professor cooperante, numa tentativa de recolher o máximo de informações sobre aqueles alunos e tentar encontrar, *a priori*, as melhores estratégias para trabalhar com eles, tendo em conta os seus conhecimentos anteriores, bem como as suas motivações e expectativas e, ainda, o contexto socioeconómico no qual estavam inseridos. Neste linha de pensamento, dir-se-á que

*(...) os bons professores têm uma boa cultura académica e transmitem com segurança e eloquência as informações na sala de aula, no entanto os professores fascinantes ultrapassam essa meta. Eles procuram conhecer o funcionamento da mente dos alunos para os educar melhor. Para eles, cada aluno não é apenas um número na sala de aula, mas um ser humano complexo, com necessidades peculiares (Cury, 2005, p. 59).*

Assim, logo após esta primeira análise ao conjunto geral dos alunos da turma, foi possível constatar que a mesma era composta por alunos com dificuldades económicas e transtornos de ordem familiar, nomeadamente, muitos deles eram filhos de pais separados e outros viviam com tios ou avós. Esta variável fazia, sem dúvida, daquela turma uma turma peculiar, na qual se veio a verificar que não era fácil trabalhar, pois predominava a indisciplina e também o insucesso escolar que, provavelmente, eram também fruto deste ambiente inóspito no qual os alunos estavam inseridos.

Deste modo, as aulas de observação/cooperação naquela turma foram de extrema importância, uma vez que houve oportunidade para observar e registar informações que proporcionaram a reflexão sobre este aspecto disciplinar e tentar criar condições para que as aulas que viriam a ser leccionadas naquela turma pudessem ser o mais frutíferas possível para todos.

Logo nas primeiras aulas de observação foi possível a percepção de que, talvez, uma das razões pelas quais os alunos eram indisciplinados e desinteressados nas aulas de Ciências da Natureza se prendia com o modelo de ensino utilizado pelo professor cooperante. Um Modelo de Ensino bastante tradicional que, habitualmente, é designado como Modelo de Ensino por Transmissão/Recepção. Sabemos que este modelo de ensino continua a ser muito utilizado hoje em dia mas, para Marques (1999) *este modelo não respeita os estádios do desenvolvimento cognitivo das crianças e manifesta pouca abertura para a individualização e flexibilização das aprendizagens* (p. 9).

Quanto ao modelo de ensino por recepção haverá, ainda, bastantes considerações a tecer. É sabido que há um claro descrédito no que respeita a este modelo de ensino, nomeadamente quando é utilizado numa linha behaviorista, ou seja, quando a aprendizagem privilegiada é de cariz mecânica. Para Pires (2010) *na aprendizagem mecânica, a tarefa de aprendizagem não é potencialmente significativa nem se torna significativa no processo de interiorização. Ou seja, os novos dados de conhecimento não são ligados a conceitos que o sujeito já possua na sua estrutura cognitiva*. No entanto, importa realçar que o modelo de ensino por recepção defendido por Ausubel privilegia a aprendizagem significativa e, quando isto acontece, este modelo passa a ser bastante relevante uma vez que contribui para o desenvolvimento da estrutura cognitiva das crianças.

*(...) a ênfase da teoria de Aprendizagem por Recepção, desenvolvida por Ausubel, assenta no papel que atribui à aquisição e formação de conceitos na aprendizagem significativa. A estrutura cognitiva desenvolve-se pela aquisição de conteúdos significativos para a aprendizagem, sendo, por sua vez, conteúdos significativos de aprendizagem aqueles que potencialmente podem ser incorporados, de maneira não arbitrária, na estrutura cognitiva* (Pires, 2010, s.p.).

Depois de apresentada fundamentação teórica que até legitima a utilização do Modelo de Ensino por Recepção defendido por Ausubel – quando respeita a estrutura cognitiva da criança – importa salientar que o modelo de ensino que o professor cooperante em questão utilizava era um modelo de ensino numa linha mais behaviorista, privilegiando a aprendizagem mecânica, o que fazia com que os alunos se desmotivassem constantemente, pois eram tomados apenas como receptores passivos da informação que ele lhes transmitia e isto fazia com que a indisciplina fosse uma constante na sala de aula.

Apraz dizer que, actualmente, ser professor é uma tarefa árdua, pois nem sempre os alunos estão receptivos aos conteúdos e, não raras vezes, tomam uma atitude indisciplinada que dificulta, em muito, o bom trabalho que se pretende desenvolver em sala de aula. Perante esta situação, é necessário que o docente esteja atento, seja inovador, utilize estratégias motivantes e diversificadas de forma a tentar cativar os seus alunos e a construir bons momentos de aprendizagem.

Assim, depois de verificar que os alunos não mostravam qualquer interesse pela disciplina e que, como consequência, apresentavam comportamentos indisciplinados, houve necessidade de rever os modelos pedagógicos que tinham sido (re)apresentados nas aulas de Didáctica do Ensino das Ciências e chegar à conclusão que não podia, de todo, continuar a utilizar, pelo menos de forma predominante, o mesmo modelo de ensino que o professor cooperante utilizava nas suas aulas. Desta feita, foi fácil perceber que com aquela turma tinha que ser utilizado um modelo de ensino que desse oportunidade aos alunos de serem participantes activos do seu próprio conhecimento e, nessa perspectiva, apresentavam-se como boas escolhas metodológicas o Modelo de Ensino por Descoberta (baseado na Aprendizagem por Descoberta, de Bruner), o Modelo Colaborativo (baseado na Aprendizagem Cooperativa/em Interação Social proposta por Vygotsky) e o Modelo por Mudança Conceptual (baseado no reconhecimento que os alunos quando chegam à escola já trazem ideias sobre muitos conteúdos que aí se vão tratar e que interferem com as aprendizagens da escola).

No respeitante à aprendizagem por descoberta, importa salientar que há uma regra fundamental pois

*(...) o aluno constrói o seu próprio conhecimento. Na aprendizagem por descoberta significativa, o aluno descobre o conhecimento que irá incorporar significativamente na sua estrutura cognitiva. O conhecimento construído pelo próprio permite que se estabeleça uma relação única entre este conhecimento e o seu possuidor (Pires, 2010, s.p.).*

Pires (2010) também refere que Bruner encoraja a aplicação da aprendizagem por descoberta por considerar que aumenta a potência intelectual; provoca uma mudança da motivação extrínseca para a intrínseca; permite uma maior conservação das aprendizagens na memória e privilegia o desenvolvimento de estratégia de descoberta.

Quanto ao Modelo de Ensino Colaborativo, baseado, como já foi dito, na aprendizagem cooperativa/em interação social proposta por Vygotsky, admite-se que

*(...) a inter-relação entre pensamento, linguagem e cultura e o papel do adulto na construção/estruturação da compreensão da criança, pressupõe a pedagogização do desenvolvimento, ou seja, pressupõe que a instrução deva ser mais encarada como meio para promover o desenvolvimento e menos como consequência do desenvolvimento (Pires, 2010, s.p.).*

Pires (2010) salienta, ainda, que na aprendizagem colaborativa se deve avaliar o estado de desenvolvimento da criança considerando não apenas o nível de desenvolvimento real (aquilo que a criança pode fazer independentemente) mas também o seu nível potencial (aquilo que a criança pode fazer em colaboração com outros). É nesta perspectiva de desenvolvimento que Vygotsky introduz na Psicologia Educacional o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

*(...) esta zona pode ser vista como a distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança, determinado pela realização independente de problemas, e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas com orientação de um adulto ou em cooperação com pares mais capazes (Pires, 2010, s.p.).*

No que respeita ao Modelo de Mudança Conceptual, Posner *et al*, citados por Pires (2010), referem que o modelo se fundamenta na hipótese de que será possível uma mudança de conceitos se os alunos experimentarem algum tipo de insatisfação em relação às ideias prévias que têm, quando, por exemplo, tentam usá-los numa nova situação e não conseguem “dar sentido” à nova experiência.

Assim, ao longo de toda esta prática de ensino supervisionada tentaram-se usar, nas aulas, metodologias activas baseadas nos modelos de ensino referidos, de modo a poder envolver os alunos na construção do seu conhecimento e contrariar a situação indisciplinar e de insucesso que aquela turma apresentava nesta disciplina. Ou seja, tentou-se retirar o que de melhor se aprendeu sobre cada um destes modelos de ensino e aplicá-lo na sala de aula, resultando numa metodologia baseada num modelo de ensino por descoberta orientada, onde foram privilegiadas as actividades práticas, experimentais, de pesquisa, de resolução de problemas, de demonstração, discussões de descoberta e actividades de inquérito.

Este Modelo de Ensino por Descoberta Orientada é um modelo de orientação construtivista para o ensino das ciências, concretizada através de estratégias de

descoberta orientada que estão adaptadas ao nível etário dos alunos e que são motivantes para eles.

Para Pires (2010) é um modelo que permite, em simultâneo com a aquisição dos conteúdos de ciências, a consolidação/desenvolvimento de processos científicos/capacidades investigativas necessárias ao desenvolvimento de competências complexas (cognitivas, afectivas e psicomotoras) que podem ser transferidas para outras áreas do saber.

Pires (2010) refere, também, que sendo um modelo de ensino de orientação construtivista, baseia-se em autores como Vygotsky, Bruner, Paper, Ausubel, entre outros, e integra facilmente o Modelo de Mudança Conceptual e a Perspectiva CTS/A (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) do Ensino das Ciências. Desta feita, fica fácil perceber os porquês da minha escolha sobre este modelo de ensino.

Logo no primeiro dia de intervenção directa – após o necessário período de observação/cooperação – foi estabelecido um código de conduta com os alunos no qual se tentou chegar a um acordo quanto aos direitos e deveres que cada um iria ter dentro da sala de aula. Nesta aula, tentou, ainda, manter-se uma postura firme e determinada, mas temperada com uma certa dose de simpatia e boa disposição.

Siedentop, citado por Oliveira (2001), afirma que aquilo que um professor faz logo no primeiro dia de aulas vai determinar, a longo prazo, a sua actividade ao longo do ano, uma vez que é nas primeiras aulas que a ordem é definida, sendo que os procedimentos que sustentam essa ordem são perfeitamente clarificados. Assim, antes que os indícios de mau comportamento surjam, o professor deve transmitir aos seus alunos as formas de comportamentos apropriados, dizer-lhes quais as regras do jogo, para que as aulas corram o melhor possível. Segundo Sanford e Evertson, citados por Oliveira (2001), todos os sistemas de organização de uma aula, sejam eles bons, deficientes ou numa posição intermédia, têm um início. A maneira como os professores estruturam as primeiras aulas, tem consequências no sucesso ou insucesso das suas actividades lectivas ao longo do ano, determinando ainda a existência, ou não, de um clima disciplinado.

Para Estrela (1991) o primeiro impacto do início do ano, o relembrar ou estabelecer regras, as recomendações, a curiosidade recíproca professor/alunos, a empatia que se gera ou se confirma, são fenómenos que marcam bem o início do ano escolar e influenciam o sucesso ou insucesso das aulas ao longo do ano.

Ao longo de toda a prática de ensino supervisionada procurou-se promover um bom clima de trabalho, adaptando o ritmo das aulas às características diferentes de cada aluno, tentando, sempre que possível, planificar as aulas alicerçadas às vivências reais dos discentes e às realidades onde a escola está inserida, pretendendo que os alunos desenvolvessem e construíssem o seu processo de ensino/aprendizagem em vários níveis.

A este propósito, Doyle, citado por Oliveira (2001), refere que alguns investigadores chegaram à conclusão que a ordem e o controlo na sala de aula são preocupações dos professores, quando estão a fazer o seu plano e a sua programação de aulas, em especial em professores que estão a iniciar a sua carreira docente e que são mais inexperientes como, de resto, é o caso.

Relativamente ao trabalho de cooperação e supervisão, tanto o professor cooperante – Dr. Francisco Vale – como a professora supervisora – Professora Doutora Maria Delmina Pires – se mostraram sempre colaborativos, interessados e disponíveis para ajudar e orientar todo este processo da prática de ensino supervisionada das Ciências da Natureza.

No final de cada aula leccionada procurou-se receber um *feedback* do professor cooperante acerca do desempenho, o que se considera extremamente importante, pois só desta forma nos podemos aperceber daquilo que estamos a realizar correctamente e o que poderá ser alterado e melhorado.

Sempre que possível e necessário, foi consultada a professora supervisora, com o intuito de clarificar algum aspecto científico e/ou metodológico. Se todo o professor tem como finalidade melhorar o seu desempenho, só será possível se fizer um esforço para alterar os aspectos menos positivos e corrigir os “defeitos”. Para que tal aconteça será necessária a opinião e a crítica de quem já tem muitos anos de experiência e saber adquirido.

Não há dúvidas que ensinar Ciências da Natureza é uma tarefa enriquecedora, mas muito complexa, que exige muito do professor, como sendo, objectividade, rigor, criatividade, entre outras competências. As Ciências da Natureza são uma disciplina indispensável nos currículos do 1.º e do 2.º Ciclos, pois ajudam a desenvolver nos alunos várias competências e a estruturar-lhes o pensamento. A este propósito dir-se-á que

*(...) o processo da ciência veio dar um sentido novo à importância do ensino das ciências no desenvolvimento da criança enquanto pessoa. Os aspectos que se realçaram foram: a objectividade e o rigor; a exigência de dedução lógica; e, também, o apelo ao pensamento divergente e criativo capaz de encontrar construções mentais que se ajustem à estreita configuração de um problema a resolver (...) contribuem igualmente para o desenvolvimento de atitudes e valores (Pereira, 1992, p.27).*

Ainda sobre a importância do ensino das Ciências, Pires (2010) argumenta que a aprendizagem das ciências desenvolve nos alunos processos científicos/capacidades investigativas, bem como competências cognitivas e sócio-afectivas de elevado nível de abstracção. Estas competências e capacidades, depois de terem sido desenvolvidas pela aprendizagem das ciências, podem ser transferidas para outras áreas do saber.

Pires (2010) salienta, também, que a aprendizagem das ciências prepara os alunos/cidadãos para enfrentarem o mundo sócio-tecnológico em mudança, tornando-os capazes de tomar decisões individuais e sociais com base em conhecimentos científicos e de utilizar capacidades, atitudes e valores para se adaptarem à mudança. Promove ainda a literacia científica, alimentando a curiosidade das crianças e aumentando o seu interesse pela ciência e pela actividade dos cientistas.

Não podia, também, fazer-se esta reflexão deixando de falar na perspectiva Ciência/Tecnologia/Sociedade/Ambiente (CTS/A) no ensino das Ciências, uma vez que, segundo Pires (2010) ao privilegiar estes quatro campos de saber, o ensino das ciências tem o objectivo de formar indivíduos capazes de apreciar o papel da ciência e da tecnologia na sociedade/ambiente e vice-versa, de modo que as suas decisões no dia-a-dia sejam responsáveis e informadas.

Relativamente à reflexão de uma experiência de ensino/aprendizagem em concreto, ela será centrada na aula do dia 11 de Março de 2010. Nesta aula, foram abordados os seguintes conteúdos:

- Captação e circulação de água e sais minerais.
- Trajecto da seiva bruta nas plantas.
- Produção dos alimentos pelas plantas: fotossíntese.

Assim, para iniciar esta aula, fez-se com os alunos uma revisão dos conteúdos programáticos abordados nas aulas anteriores, de forma a poder proporcionar-lhes momentos de aprendizagem significativa. De facto, Pires (2010) salienta que *Ausubel propõe o conceito de aprendizagem significativa, que ocorre quando um conteúdo*

*passa a ser incorporado ao conjunto de conhecimentos do indivíduo, relacionando-se o novo conteúdo com os conhecimentos já existentes.*

Procuraram-se, ainda, identificar as concepções alternativas que os alunos tinham sobre os conceitos científicos a abordar na aula, de forma que estes conhecimentos não interferissem com o que se pretendia que eles procurassem conhecer.

De seguida, foi introduzido um debate, através de uma discussão de descoberta, no qual se procurou que os alunos soubessem dizer que as plantas se alimentam de forma diferente dos animais, uma vez que conseguem sobreviver apenas com água e sais minerais.

Terminado este diálogo inicial, no qual os alunos expuseram as suas opiniões e mostraram os conceitos que já tinham aprendido sobre esta temática, explorou-se uma filmagem da Escola Virtual – plataforma virtual de apoio aos professores – que abordava uma actividade experimental na qual era possível verificar que a zona pilosa da raiz é a zona pela qual se dá a absorção da água e dos sais minerais numa planta. Ao longo desta filmagem, os alunos foram tecendo algumas considerações e colocando determinadas dúvidas. Procurou-se não lhes dar respostas prontas e rápidas mas tentar conduzi-los no sentido de serem eles a chegarem às conclusões desejadas de forma a satisfazerem as suas dúvidas.

No que respeita a esta primeira actividade realizada, salienta-se que, com efeito, a observação é também um processo indispensável no ensino das Ciências. Nesta linha de pensamento afirmamos que

*(...) observar talvez seja o contributo mais básico das Ciências para o desenvolvimento das capacidades da criança. Olhar não é ver! O passar do olhar ao ver é, por um lado, o treino da capacidade para perceber os pormenores do objecto que se apresenta inicialmente global (Pereira, 1992, p. 34).*

De seguida, explorou-se uma imagem ilustrativa e um pequeno texto de apoio. Com a exploração de ambos estes materiais pedagógicos os alunos conseguiram perceber a circulação da seiva bruta na planta envolvendo-se, uma vez mais, na descoberta deste conteúdo. Convém salientar que, de facto, ao longo de toda esta aula evitou-se a utilização de metodologias expositivas, procurando levar-se os alunos para um processo de aprendizagem por descoberta orientada. Quanto ao processo por descoberta, Marques (1999) afirma que *Bruner faz a crítica das metodologias*

*expositivas, considerando, ao invés, que a aprendizagem das Ciências se faz melhor através do envolvimento dos alunos no processo de descoberta e no uso das metodologias científicas próprias de cada ciência (p. 44).*

No sentido de procurar perceber se os alunos tinham compreendido a matéria relacionada com a absorção da água e dos sais minerais nas plantas, foi-lhes colocado um exercício de aplicação. Os exercícios de aplicação ajudam a desenvolver nos alunos competências cognitivas e sócio-afectivas de elevado nível de abstracção, bem como processos científicos transferíveis para outras áreas do saber, ou seja, competências cognitivas complexas.

Depois de explorado o exercício de aplicação, introduziu-se, de novo, um diálogo com os alunos no qual lhes foi perguntado se consideravam que as plantas, à semelhança dos animais, necessitariam de se alimentar de outros seres vivos ou se, pelo contrário, seriam capazes de produzir o seu próprio alimento, tendo sido interessante pela diversidade e divergência das respostas. Com efeito, muitos alunos afirmavam, convictamente, que as plantas não eram capazes de produzir alimento, mas houve alguns alunos que conseguiram perceber, através da relação com a matéria dada anteriormente, que, de facto, as plantas conseguem produzir o seu próprio alimento. Houve, inclusivamente, uma aluna que afirmou, desde logo, que esse processo é denominado de fotossíntese.

Uma vez que estava lançado o termo de “Fotossíntese”, perguntou-se à aluna se sabia no que consistia ao certo esse processo e se era capaz de o explicar ao resto dos colegas. Embora de uma forma um pouco confusa, conseguiu aproximar-se bastante da resposta pretendida e foi um momento de aprendizagem e partilha de opiniões.

Para melhor explorar este conteúdo, foram mostrados alguns diapositivos em *PowerPoint*, sobre o processo de fotossíntese. Enquanto explorávamos estes diapositivos, os alunos iam colocando determinadas questões e pediu-se à aluna que tinha introduzido o conceito que ajudasse a responder aos seus colegas.

Terminada a exploração dos diapositivos, leu-se uma página do manual escolar, adoptado pelo agrupamento, que falava da seiva elaborada e de substâncias orgânicas.

No final desta leitura, foram questionados sobre as condições necessárias para a realização da fotossíntese. Conforme os alunos respondiam, o professor-estagiário ia escrevendo as suas respostas no quadro. De seguida, foi visualizada uma filmagem da Escola Virtual que estava relacionada com estes tópicos e, no final, confrontaram-se as respostas dos alunos com aquilo que a filmagem abordava.

Como forma de verificar experimentalmente que a luz solar é um dos factores indispensáveis à realização da fotossíntese, foi realizada uma actividade experimental, já iniciada em casa. Esta actividade experimental tinha como principal objectivo proporcionar aos alunos a oportunidade de perceberem que as plantas fabricam o seu próprio alimento, nomeadamente amido (glícido), mas para que isso aconteça é necessário que as mesmas recebam luz solar. Assim, a realização desta actividade experimental permitiu aos alunos fazerem observações, interpretações, formulação de previsões, inferências e hipóteses, controlo de variáveis e chegar a conclusões.

*Nos 2.º e 3.º ciclos a actividade experimental deve ser realizada com os alunos, decorrendo de problemas que se pretende investigar e não constituem a simples aplicação de um receituário. Em qualquer dos ciclos deve haver lugar a formulação de hipóteses e previsão de resultados, observação e explicação (Ministério da Educação, 2001, p. 131).*

A importância da realização de actividades experimentais é inegável e

*sugere-se a implementação, sempre que possível, de situações de aprendizagem centradas na resolução de problemas, com interpretação de dados, formulação de problemas e de hipóteses, planeamento de investigações, previsão e avaliação de resultados, estabelecimento de comparações, realização de inferências, generalização e dedução. (Ministério da Educação, 2004, p. 74).*

Foi uma aula bastante proveitosa para todos, proporcionando-se um clima de trabalho rentável e no qual os alunos tiveram oportunidade de construir aprendizagens significativas através de uma aprendizagem por descoberta orientada, já que

*(...) na aprendizagem por descoberta o aluno constrói o seu próprio conhecimento. Na aprendizagem por descoberta significativa, o aluno descobre o conhecimento que irá incorporar significativamente na sua estrutura cognitiva. O conhecimento construído pelo próprio permite que se estabeleça uma relação única entre este conhecimento e o seu possuidor (Pires, 2010, s.p.).*

Foi, ainda, uma aula bastante estimulante uma vez que houve oportunidade para se promoverem aprendizagens significativas para os alunos que, certamente, as irão incorporar na sua estrutura cognitiva, de uma forma privilegiada.

Fazendo um apanhado geral a todo o decorrer desta aula, importa salientar que se considera ter sido feita uma boa escolha das actividades/estratégias para trabalhar os

conteúdos. De salientar, de forma particular, a realização da actividade experimental pois a mesma está de acordo com a aprendizagem por descoberta (que segundo Bruner permite a construção de conhecimento). O guião desta actividade experimental estava preparado de acordo com o modelo de POCEA (prevê, observa, conclui, explica e aplica).

Nesta aula, foi, ainda, realizada, com os alunos, uma discussão de descoberta, concretizada com questões que permitiram aos alunos descobrir, ou seja, que lhes permitiram quer a descoberta de conhecimentos relacionados com o tema, quer o desenvolvimento de processos científicos (relacionar, prever, inferir, interpretar, generalizar, concluir...) e de formulação de questões divergentes e questões convergentes.

Quanto à questão de aplicação, salienta-se, uma vez mais, que foi de extrema importância uma vez que ajudou os alunos a desenvolver competências cognitivas complexas.

No entanto, não é possível afirmar que tudo correu maravilhosamente bem nesta aula, uma vez que se perdeu bastante tempo no controlo disciplinar, pois, como já foi referido, era uma turma bastante indisciplinada e mesmo com actividades alternativas e enriquecedoras demorou algum tempo até serem controlados. É, pois, necessário ser-se bastante assertivo e ter um firme controlo disciplinar da turma, uma vez que são parâmetros essenciais ao desenvolvimento de qualquer actividade no processo de ensino e aprendizagem.

No cômputo geral, e no que respeita à prática de ensino supervisionada de Ciências da Natureza, mais uma vez se verifica que a prática é, sem dúvida, a melhor fonte de conhecimento. Contudo, não se quer, com isto, retirar importância à teoria pois, como é lógico, funciona como uma bússola a indicar o Norte, ou seja, orientando-nos, dizendo-nos qual o caminho a seguir e com isto renova-se a importância que a disciplina de Didáctica do Ensino das Ciências pode dar para a solidificação de competências científicas e pedagógico-didácticas.

Quanto ao futuro, não se sabe o que ele nos reserva. Talvez demore uns tempos até conseguir leccionar Ciências da Natureza, contudo, este semestre de actividades, valeu por muitos anos e reforçou, ainda mais, o sonho: ser um professor, facilitador de aprendizagens e, através das virtudes do ensino, construtor de um mundo um pouco melhor.

N.B.: Sendo as referências a Pires (2010) baseadas numa colectânea de textos que não estão paginados, encontram-se, nesta experiência de ensino e aprendizagem, algumas citações que não têm página.

P.S. – Ver planificação e materiais utilizados nesta aula em Anexo IV, Anexo IV – a), Anexo IV – b) e Anexo IV – c).

## **5. Experiência de Ensino/Aprendizagem de Matemática desenvolvida no âmbito da PES**

Quando olhamos para o nosso dia-a-dia, conseguimos ver, com clareza, as marcas da Matemática em quase tudo o que nos rodeia. Desta feita, torna-se inquestionável a necessidade de se leccionar esta disciplina em todos os ciclos escolares, nomeadamente no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Começa-se então por dizer que foi com grande prazer que foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada de Matemática, na turma do 5.º D, da Escola EB 2, 3 Paulo Quintela de Bragança. Esta prática pedagógica aconteceu entre o dia cinco de Novembro de 2010 e o dia dezoito de Fevereiro de 2011, tendo sido professor supervisor o Professor Doutor Carlos Morais e professor cooperante o Dr. José Borges.

Estes meses de prática concederam o privilégio de poder lidar, directamente, com várias questões matemáticas que permitiram o professor-estagiário crescer enquanto pessoa, educador e futuro professor desta disciplina. No início, o facto de estar a leccionar Matemática, foi um pouco assustador, pois foram sentidas algumas dificuldades para poder executar com perfeição essa tarefa. Contudo, à medida que o tempo ia passando, ganhou-se algum à vontade com os temas a abordar e foram criadas algumas estratégias que permitiam sentir mais segurança, aquando da leccionação das aulas. O ultrapassar destas dificuldades deveu-se, em grande parte, à ajuda e orientação que o professor supervisor e o professor cooperante dispensaram, mas também ao empenho e trabalho que o professor-estagiário concretizava através de constantes investigações e estudos que ia fazendo, com o intuito de apreender técnicas e estratégias pedagógico-didácticas que o permitissem crescer enquanto professor em formação. É pertinente salientar o precioso contributo que a disciplina de Didáctica do Ensino da Matemática forneceu para cimentar os conhecimentos matemáticos e estruturar certas competências pedagógicas.

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, foi-se ganhando a percepção que a Matemática é uma das disciplinas mais importantes para qualquer aluno, mas que ainda tem uma conotação um pouco negativa para eles. Isto porque é sabido que é uma disciplina na qual os alunos têm algumas dificuldades, achando-a bastante difícil e árida e com pouca relevância para a sua vida diária.

Não obstante o que acaba de ser dito, este estágio foi revelador da importância da Matemática, pois aprendeu-se a gostar dela e a considerá-la absolutamente

fundamental para o desenvolvimento mental do indivíduo. E porquê será, a Matemática, tão importante para os alunos?

Considera-se que a grande mais-valia da Matemática não é apenas a simples aritmética do dia-a-dia, mas sim o desenvolvimento do raciocínio que ela permite. Grande parte da Matemática assenta em deduções lógicas, dependentes umas das outras. Devemos ser capazes de “partir” um problema em etapas e resolvê-lo passo a passo, usando técnicas e teoremas que muitas vezes são o resultado de anos de aprendizagem e de estudo.

Assim, os raciocínios que temos de desenvolver para a resolução dos problemas matemáticos podem, e devem, ser utilizados em muitas outras áreas do conhecimento e da nossa vida, sendo esta a grande mais-valia que esta disciplina traz a todos os alunos e também ao mais comum dos cidadãos. Nesta linha de pensamento, Sequeira *et al* (2010) dizem-nos que *é importante que os alunos contactem com a Matemática de forma a reconhecerem o seu papel no desenvolvimento tecnológico e científico das sociedades no passado e no presente* (p. 5).

Centrando agora a reflexão numa experiência de aprendizagem concreta (a leccionação de uma aula), ela incidirá na primeira aula assistida, que teve lugar no dia 14 de Janeiro de 2011.

A planificação desta aula (Ver anexo V) foi realizada no sentido de permitir ao aluno a aprendizagem das noções de mínimo múltiplo comum e de máximo divisor comum de dois ou mais números. Estas noções exigem do aluno firmeza nos conceitos de divisibilidade (com correcta aplicação dos critérios para a obtenção da decomposição de números em factores primos) e, como tal, ao longo desta aula não foi tida como esquecida a matéria leccionada nas sessões anteriores.

Apesar do recurso à calculadora ter sido permitido nesta sessão e, até, em algumas situações, essencial, foi tida em conta, ao longo da leccionação deste conteúdo matemático, que o cálculo (mental e aproximado) deve merecer uma grande atenção (bem como ao longo de todo o 2.º Ciclo do Ensino Básico), dada a importância de um bom domínio, a este nível, para o desenvolvimento da autoconfiança e desembaraço dos alunos, essenciais para a aprendizagem neste tema e em particular na resolução de problemas.

Nesta aula, para além de outras, foi possível trabalhar com os alunos as seguintes competências:

- Dominar a utilização de linguagem matemática relacionada com esta matéria;

- Ter a capacidade de cálculo, tendo em conta as regras de prioridades das operações;
- Identificar números primos e números compostos, os múltiplos e os divisores de um número.
- Compreender as noções de mínimo múltiplo comum e de máximo divisor comum de dois ou mais números e determinar o seu valor.
- Definir e calcular o mínimo múltiplo comum e o máximo divisor comum de dois números.

Apraz, ainda, dizer que, aquando da realização da planificação desta aula, houve o cuidado de seleccionar tarefas que pudessem prever momentos para o confronto de resultados e discussão, diversificando estratégias, de forma a poderem desenvolver as capacidades transversais que constam no Programa de Matemática do Ensino Básico, sendo elas:

- Resolução de problemas;
- Raciocínio matemático;
- Comunicação matemática.

Não obstante considerar-se que a aula, no que respeita aos conteúdos programáticos abordados, às estratégias escolhidas, às actividades seleccionadas e à metodologia utilizada ter sido bastante positiva, há algumas questões relacionadas com o comportamento dos alunos sobre as quais será feita uma reflexão, pois esse foi um indicador menos positivo para que a aula tivesse sido um sucesso.

Desta feita, embora a aula tenha decorrido das 8h30min às 10h00min da manhã – horário em que os alunos, por norma, estão mais calmos e mais disciplinados – foram sentidas algumas adversidades quando se tentava manter a turma serena e tranquila para que pudessem ser trabalhados os conteúdos a leccionar, através de tarefas adequadas para o efeito.

Esta turma é composta por vinte crianças, bastante heterogéneas no que respeita ao seu nível sociocultural e familiar. Com efeito, há crianças provenientes de ambientes familiares estáveis, mas há também aquelas que provêm de ambientes um pouco turbulentos, aspecto que condiciona o ambiente menos propício ao desenvolver das tarefas pedagógico-didácticas.

Interessa, também, salientar que nesta turma há uma criança à qual lhe foi diagnosticado a Síndrome de Asperger e outra que foi diagnosticada como sendo uma

criança hiperactiva. Ambas são acompanhadas por uma professora de Ensino Especial, mas que apenas está com elas durante quarenta e cinco minutos nas aulas de quarta-feira. Salienta-se que esta aula, sobre a qual se está a reflectir, decorreu numa sexta-feira e, como tal, os alunos não tiveram o acompanhamento da professora de Ensino Especial, o que facilitaria a sua aprendizagem.

Tudo isto acima mencionado, contribuiu para o tal ambiente indisciplinado que se gerou nesta aula em questão. Contudo, importa referir que quando se fala aqui em indisciplina, não se estão a referir casos de indisciplina graves, mas sim um ambiente um pouco mais barulhento por parte dos alunos, provavelmente até provocado pelo entusiasmo com que os alunos se embrenharam na realização das tarefas que lhes foram propostas.

Admite-se que:

*A disciplina do aluno parece ser uma condição sine qua non para a aprendizagem e é reveladora do ideal de aluno que a escola persegue. Já a indisciplina, por oposição à definição de disciplina, vista precedentemente, pode ser tomada como a inobservância das regras, isto é, remete-se a tudo que foge às regras estabelecidas como naturais pela escola (Santos, 1988, p. 33).*

Tendo em conta Santos (1988), é lícito dizer que para poder proporcionar aos alunos bons momentos de aprendizagem, tem que se começar por criar bom ambiente dentro da sala de aula, onde reine a disciplina, pois só assim haverá condições para os professores conseguirem cumprir o seu papel de facilitadores da aprendizagem e para as crianças construírem o seu conhecimento.

Infelizmente, nesta aula tal não foi conseguido, pois não se criou um ambiente harmonioso, dado os alunos estarem bastante agitados e conversadores e nem sempre acatarem os pedidos de silêncio e concentração.

Na mesma linha de investigação, salienta-se que:

*Na escola, normalmente o que se considera como comportamento indisciplinado é qualquer acto indesejado do aluno ou a sua omissão diante das normas que regulamentam as relações escolares, contrariando alguns princípios básicos estabelecidos por ela ou pelos professores (Santos, s.d., p. 4).*

Assim, embora a indisciplina em contexto de sala de aula não tivesse atingido níveis elevados, o certo é que os comportamentos indesejados dos alunos criaram um certo mal-estar e foram condicionantes de uma aprendizagem mais conseguida.

O estudo realizado pelo autor deste relatório, e apresentado na Parte I, mostra que a temática da indisciplina afecta a escola e muitos professores, uma vez que exige muito esforço por parte destes para controlar tal situação. Por norma, a questão da indisciplina é, maioritariamente, centrada na não-submissão, pelo aluno, ao regulamento disciplinar imposto pela escola, ou pelas normas comportamentais impostas pelos docentes em contexto de sala de aula.

Nesta linha de pensamento, Aquino (2003) diz-nos que *a indisciplina traduzir-se-ia numa espécie de efeito de inconformidade, por parte do aluno, aos anacrónicos padrões de comportamento nos quais as escolas ainda parecem inspirar-se* (p. 51), pois enquanto houver professores a impor o melhor modo de os alunos se comportarem, haverá alunos protestando e fugindo às regras que lhes parecem arbitrárias.

Saindo do campo mais teórico e voltando para a experiência de aprendizagem concreta, relatar-se-á um episódio, considerado pelo professor-estagiário, como um caso de indisciplina, aquando da leccionação desta aula de Matemática. Num dado momento da aula, foi pedido aos alunos para realizarem algumas tarefas de aprendizagem que tinham sido previamente seleccionadas. Os alunos deveriam realizar estas tarefas nos seus cadernos diários, enquanto o professor-estagiário circulava pela sala, auxiliando-os nas suas dificuldades. Um aluno recusou-se frontalmente a realizar esta tarefa. Na verdade, ele em todas as aulas recusava-se, sempre, a executar as tarefas propostas e, muitas das vezes, nem sequer chegava a abrir o caderno ou o manual escolar adoptado. Então, em todas as aulas, e nesta em particular, foi-lhe pedido, com bastante delicadeza, que deixasse de brincar - o que fazia há já muito tempo - e foi-lhe dito que era altura de começar a trabalhar. Contudo, ele continuou a brincar e riu-se provocatoriamente. Como se não bastasse, começou a distrair os colegas do lado e a perturbar os seus trabalhos. Desta feita, foi-lhe dito que se não mudasse aquela atitude seria comunicado, por escrito, aquela ocorrência, à directora de turma. Não quis saber e continuou a destabilizar, ainda mais, o bom funcionamento da aula.

Quando terminou a aula, aluno e professor-estagiário tiveram, a sós, uma conversa. Com muita calma, foi-lhe perguntado porque é que se recusava a executar as tarefas propostas e porque é que destabilizava constantemente a turma, sendo-lhe apontadas algumas razões, como: “Não gostas do professor-estagiário?” Ele respondeu, muito envergonhado: “Claro que gosto. Eu gosto do professor, mas eu faço isto em todas as aulas. Não consigo estar atento. Só me apetece brincar”.

Perante aquela conversa, o aluno em questão “baixou as defesas” e, como não tinha a plateia da turma para assistir, falou de uma forma muito humilde e até arrependida. Pediu desculpas e disse que, nas aulas seguintes, iria mudar o seu comportamento e empenhar-se mais nas tarefas propostas.

O comportamento do aluno, após esta conversa em privado, mudou e, tal como prometera, a sua atitude nas aulas foi de interesse, controlando-se de modo a não perturbar o bom ambiente do grupo-turma. Para além de mais interessado e motivado, revelou-se ainda mais trabalhador e menos barulhento. Daqui advém a satisfação de pensar que se ganhou esta batalha.

Tal como revela Aquino (2003) de certo modo, a crise da autoridade ou da disciplina em ambiente escolar radica na crise da tradição, da nossa relação com o passado. Esta crise da relação com o passado fundamenta-se no facto de que a escola é o melhor representante do sentido histórico da educação como perpetuação do conhecimento colectivo, da introdução das novas gerações no *status quo*. É, no entanto, fundamental ressaltar que esse respeito por parte do docente pela transmissão da tradição não se pode pautar por anacronismo ou nepotismo.

A atitude e os resultados do docente fundamentam-se na sua qualificação mas este busca inspiração para o seu tratamento com os alunos nas suas práticas, procurando guiá-los com a sua experiência de tomadas de decisão anteriores.

*Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Em face da criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo (Arendt, 1992, p. 239).*

Desta forma, considera-se ter conseguido tomar uma atitude diligente, pedagógica e profícua perante aquela situação que perturbou o bom funcionamento da aula, uma vez que foram visíveis os resultados nas aulas seguintes. Assim sendo, não se pode terminar esta reflexão sem deixar claro que, tal como salienta Bishop, citado por Oliveira (2001), *se há algo que distingue um bom professor de um professor normal é que o primeiro toma melhores decisões que o segundo (p.48).*

P.S. – Material utilizado nesta aula encontra-se em Anexo V – a).

## **6. Experiência de Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa desenvolvida no âmbito da PES**

Esta reflexão sobre a experiência de aprendizagem de Língua Portuguesa está estruturada no sentido de partir dos aspectos mais gerais para os mais particulares. Assim, começar-se-á por falar sobre o comportamento e a evolução dos alunos, ao longo da prática de ensino supervisionada. Seguidamente, será apresentada uma pequena reflexão sobre a planificação de uma aula, na qual se evidenciarão os objectivos traçados pelo professor em formação, bem como os conteúdos a serem leccionados nessa aula. Após terem sido tecidas algumas considerações sobre a planificação, o centro de interesse será a reflexão da experiência de ensino aprendizagem da aula planificada. Como se verá, esta experiência reportar-se-á a uma aula assistida. À medida que se vão descrevendo as actividades decorrentes da aula, far-se-ão algumas reflexões fundamentadas sobre as mesmas. Na parte final, serão focados aspectos gerais sobre a PES.

A prática de ensino supervisionada de Língua Portuguesa foi realizada na Escola Básica 2,3 Paulo Quintela e decorreu entre o dia 22 de Fevereiro de 2010 e o dia 18 de Junho de 2010. A turma na qual a PES foi realizada foi a turma do 6.º F, sendo constituída por vinte alunos, dos quais dez eram rapazes e outros dez raparigas. As suas idades estavam compreendidas entre os dez e os doze anos, tendo esta informação sido recolhida no início do ano lectivo.

Após consulta do Projecto Curricular de Turma, constatou-se que a maior parte dos alunos desta turma são provenientes de famílias com características sócio-económicas bastante estáveis, o que se traduziu num clima proveitoso e tranquilo dentro da sala de aula, embora tivessem havido, como à frente será referido, alguns momentos de indisciplina.

Fazendo uma análise geral ao conjunto de todos os alunos da turma, considera-se que era uma turma um pouco barulhenta, mas que se controlava com alguma facilidade, bastando para tal exercer algumas chamadas de atenção ou repreensões orais. A este respeito Burbules, citado por Oliveira (2001), explica que a autoridade legítima do professor tem limites claros. Sugere ainda que os professores podem exercer a sua autoridade, fazendo pedidos aos alunos, permitindo privilégios, e seleccionando tópicos que sejam compatíveis com os interesses e habilidades daqueles.

É pertinente referir-se que a facilidade com que se controlavam estes alunos se devia também ao professor cooperante pois, através das suas metodologias, conseguia, com alguma facilidade, moldar, de forma correcta, os comportamentos dos alunos dentro da sala de aula. Contudo, quando o professor, por algum motivo de força maior, se ausentava, sentia-se alguma dificuldade em exercer esse controlo, pois começavam todos a falar alto, levantavam-se dos seus lugares e algumas vezes não obedeciam às solicitações que lhes eram feitas.

Perante esta situação, houve a necessidade de repensar as estratégias utilizadas e adoptar outras, no sentido de tentar alguma melhoria no tocante à indisciplina manifesta. Assim, tornava-se preeminente tentar recolher mais informações acerca da vida individual e familiar de cada um dos alunos, captando os seus gostos, os seus hábitos de estudo, as actividades e jogos que mais prezavam realizar pois, tal como diz Relvas (1987), *muitas e variadas são as queixas dos professores quanto à falta de aproveitamento e indisciplina dos seus alunos, e tantas ou mais são as hipóteses de variáveis psicológicas, sociais, culturais, económicas, institucionais e curriculares envolvidas na indisciplina e no insucesso escolar* (p. 421).

Mediante esta análise pormenorizada, que foi facilitada com a consulta do Projecto Curricular de Turma e também através de diálogos com a Directora de Turma e o professor cooperante, tentou-se ir ao encontro desses gostos pessoais e dos hábitos de cada um, na tentativa de criar um bom clima disciplinar e momentos ricos de aprendizagem. Ou seja, procurou-se humanizar o conhecimento saindo das esteiras puramente científicas e tecnicistas e cruzando a história individual e os gostos pessoais do professor-estagiário com a história de vida dos alunos. A este respeito Cury (2005) diz-nos *que humanizar o conhecimento é fundamental para revolucionarmos a educação* (p. 137).

A esta humanização acresce o cuidado de escolher bem as estratégias e as metodologias a utilizar, respeitando os conteúdos programáticos que o professor cooperante pedia para trabalhar de forma aliciante e motivadora para se evitarem os casos de indisciplina.

*Ninguém discordará da ideia de que a disciplina é menos problemática quando as actividades são bem escolhidas e pensadas. Mas isto não nos assegura que todos os estudantes se tornem repentinamente bem comportados. Considerar desta forma a relação entre ensino e disciplina é, no mínimo, simplista. Os professores deveriam esforçar-se por melhorar os seus programas e métodos de*

*ensino, mas deveriam resolver também, frontalmente, problemas de gestão da sala de aula* (Siedentop, citado por Oliveira, 2001, p. 6).

Procurou-se, ainda, educar a auto-estima de cada um dos alunos, principalmente daqueles que eram os agentes de maior indisciplina na sala de aula. Neste sentido, foi usado o elogio sempre que possível, foram evitadas as críticas destrutivas e as repreensões sem uma explicação adicional. Procurou-se, portanto, pensar antes e depois da acção numa tentativa constante de analisar todas as aulas, reflectindo acerca do que havia corrido bem, para repetir posteriormente, e acerca do que havia corrido menos bem, no sentido de o melhorar. Este procedimento profissional enquadra-se no pensamento de Clark, citado por Oliveira (2001), quando afirma que *o professor é alguém que está constantemente valorizando situações, processando informação acerca dessas situações, tomando decisões, que deve ser o rumo dos acontecimentos, guiando as suas acções com base nestas decisões e observando o efeito das acções nos alunos* (pp. 43-44).

Mesmo com uma escolha criteriosa das metodologias usadas e com uma constante reflexão antes e após cada aula, houve muitos momentos nos quais se sentiu que havia falhas pois os alunos estavam constantemente agitados nas suas cadeiras e muitas vezes pareciam aéreos e numa total desconcentração.

*A síndrome do pensamento acelerado dos alunos faz com que as teorias educacionais e psicológicas do passado quase não funcionem, porque, enquanto os professores falam, os alunos estão agitados, inquietos, sem concentração e, ainda por cima, viajam em pensamento. Os professores estão presentes na sala de aula e os alunos estão noutra mundo* (Cury, 2005, p. 62).

No entanto, não se pretende fazer desta reflexão um “muro de lamentações” tentando vender a ideia de que tudo foi cinzento ao longo desta prática de ensino supervisionada. Na verdade, houve, com aquela turma, muitos e bons momentos considerados verdadeiros momentos de aprendizagens significativas.

A reflexão, daqui para a frente, será sobre a aula assistida do dia 17 de Maio de 2010, tendo sido uma das aulas na qual o verdadeiro prazer em ser professor em formação foi uma constante.

Para a realização de qualquer trabalho, que se espera bom, é necessário, *a priori*, fazer a sua planificação. Neste sentido, antes da leccionação desta aula, houve a preocupação de realizar a sua planificação (Ver Anexo VI), tecendo uma pré-reflexão

sobre a prática que seria complementada com uma pós-reflexão após a aula. Assim, nesta experiência de ensino aprendizagem, foram trabalhados os seguintes conteúdos:

- Leitura e análise do texto de uma página do manual, intitulado “Marta”, de António Martins.
- Modos de expressão da narrativa: narração, descrição e diálogo – revisões.
- Recursos expressivos – revisões.

Para serem leccionados estes conteúdos, houve a necessidade de traçar algumas competências específicas, nomeadamente:

- ✓ Ler com autonomia e perseverança;
- ✓ Utilizar a leitura como forma de aprendizagem;
- ✓ Conhecer aspectos básicos da estrutura e do uso da língua;
- ✓ Reconhecer e identificar os modos de expressão da narrativa: narração, descrição e diálogo;
- ✓ Identificar e classificar recursos expressivos;
- ✓ Desenvolver a capacidade de argumentação;
- ✓ Desenvolver o sentido de responsabilidade;
- ✓ Produzir textos escritos com rigor e clareza.

Enquanto professor em formação, foi sentida, também, a necessidade de traçar algumas competências que iam no sentido de conseguir leccionar uma aula na qual os alunos construíssem significativamente as suas aprendizagens e onde a motivação e a disciplina pudessem estar presentes.

Em jeito de motivação inicial, foi feita uma apresentação em *PowerPoint* (Anexo VI – a) com imagens ilustrativas da Região do Douro e de algumas cidades do Interior. À medida que se iam sucedendo as imagens, foram tecidos alguns comentários acerca desta bela região, Património da Humanidade, e que nem sempre é tratada como deveria ser. Foi pedido aos alunos para comentarem as imagens que iam vendo e para partilharem algumas experiências pessoais que já tivessem vivido em algum dos sítios em análise. Foi um momento rico de partilha, que deixou os alunos entusiasmados e maravilhados com as imagens que estavam a ver e com a oportunidade que tiveram de partilhar as suas experiências pessoais. Enquanto se viam e comentavam as imagens, os alunos foram informados que se iria ler, de seguida, um texto precisamente sobre a Região do Douro, ou seja, alusivo às imagens que se estavam a analisar. Foi escolhido este texto como factor de motivação pois,

*(...) a passividade, o desinteresse e até o aborrecimento acontecem quando, num texto, os alunos vêem apenas uma mancha tipográfica igual a tantas outras a que não atribuem qualquer função e sobre a qual vão realizar um exercício de leitura sem objectivos e tarefas definidos (Alarcão, 1995, p. 22).*

No final desta visualização e partilha de experiências, foi-lhes dito que como se tinham estado a ver imagens do Douro e do Interior do país, seria pertinente, tal como já tinham sido informados, analisar um texto sobre essa mesma região. Neste sentido, passou-se à análise do texto do manual escolar adoptado, intitulado “Marta”, de António Martins.

Num primeiro momento, foi feita uma leitura silenciosa do texto, pois partilhando da opinião de Rebelo (1990) *a leitura silenciosa é extremamente importante para o desenvolvimento do pensamento da criança porque, sem a obrigação de proferir as palavras em voz alta, fica mais livre para captar o sentido daquilo que lê* (p. 96).

Assimilada a mensagem central do texto, foram distribuídas pela turma algumas personagens da narrativa e solicitaram-se alguns alunos para realizarem a leitura em voz alta dado que para Belo e Sá (2005) *sendo a leitura em voz alta uma actividade posterior à leitura silenciosa, vai ser influenciada pelas significações construídas aquando da primeira leitura, funcionando esta como referente. Será também influenciada pelos sentimentos que o leitor nutrir pelo conteúdo da mensagem* (p. 17).

Terminada a leitura expressiva do texto, passou-se à análise do mesmo, explorando-se também alguns conteúdos gramaticais. Depois de compreendido, os alunos identificaram, no texto, sublinhando, os modos de expressão da narrativa: narração, descrição e diálogo.

Ao longo do texto, foram-se experimentando várias sensações, que levaram os alunos a envolver-se na própria acção. Desta feita, foi-lhes pedido para identificarem sensações visuais, auditivas, olfactivas, tácteis e gustativas, sublinhando-as no livro.

Finda esta actividade, realizou-se um jogo lúdico-didáctico acerca das sensações que o texto transmitia. Terminado o jogo, os alunos responderem a uma questão do manual escolar adoptado relacionada com os recursos expressivos.

Terminados estes exercícios de gramática, um debate sobre a problemática entre a existência de dois mundos envolveu os alunos: o mundo de Marta (juventude) e o mundo dos outros passageiros (adultos e idosos). Foi-lhes perguntado qual a relação existente entre estes dois mundos ou se, pelo contrário, não existe diálogo inter-

geracional. Ao longo do debate, o professor-estagiário foi moderador, tendo dado oportunidade aos alunos de exporem as suas opiniões e de refutarem, eventualmente, as opiniões dos colegas. Esta actividade teve como principal objectivo desenvolver a capacidade de argumentação e de raciocínio dos alunos.

A existência dos debates em sala de aula é importante e

*(...) tão verdadeira é a afirmação de que nossos alunos não sabem ouvir quanto a de que não sabem discutir, debater, negociar, argumentar, concluir. Essas habilidades, é evidente, não são inatas e, se não forem propiciadas em sala de aula, em que outros lugares serão? Assim, é importante propor uma aula dialogada, um debate ou até mesmo momentos específicos de debate após o tema que se leccionou ou ouviu (Antunes, 2008, p. 108).*

Terminado o debate, momento rico de aprendizagens, ficaram claras as ideias das assimetrias regionais, em desfavor do Interior, bem como do envelhecimento da população e dos constrangimentos que a população idosa tem de passar quando quer recorrer a um serviço de saúde, por exemplo. Neste seguimento, foram distribuídos os alunos por cinco grupos de trabalho heterogéneos e, uma vez que eles serão os “cidadãos do amanhã”, foi-lhes sugerido fazerem uma espécie de petição ao Governo, onde ficasse claro que o Interior Norte é uma zona envelhecida e desfavorecida, com falta de infra-estruturas e serviços, pelo que seria desejável que o Governo tomasse algumas medidas para ajudar a desenvolver esta zona do País. Como suporte, foi-lhes facultada a cada grupo uma notícia que falava sobre estas problemáticas (Ver Anexo VI – b), no sentido de proporcionar aos alunos a fundamentação da petição a apresentar. Veiga (2006) refere que os *trabalhos de grupo devem ser compostos por grupos heterogéneos que são formados na sala de aula para a solução de tarefas propostas, com clara delegação de autoridade* (p. 59).

As estratégias utilizadas deram resultado pois os alunos mantiveram o interesse ao longo de toda a aula envolvendo-se activamente em todas as tarefas propostas. Foi-lhes dada oportunidade para poderem relacionar os conhecimentos que já tinham previamente adquiridos com novos conhecimentos que construíram, nomeadamente na actividade de leitura e na visualização das imagens do Douro. Segundo as teorias construtivistas do conhecimento, ao aluno cabe a auto-regulação da sua aprendizagem, devendo reconhecer-se-lhe um papel activo nesse processo e permitindo que ele participe activamente na construção do seu conhecimento.

*O construtivismo afirma que o locus de controlo do conhecimento do sujeito é da ordem do sujeito que, para construir significados para as coisas, tem de envolver-se activamente no estabelecimento de conexões entre aspectos da situação de aprendizagem e os seus conhecimentos prévios (Neto & Almeida, 1990, p. 44).*

Foi uma aula não apenas rica em conteúdos gramaticais e textuais mas também em cultura geral e, num sentido mais orientador, Santos (1988) afirma que *ensinar Português é levar o sujeito da aprendizagem a encontrar-se consigo próprio, com o mundo em que vive, com os mundos que o procederam e com aqueles que lhe sobreviverão, numa palavra, levá-lo a viver a cultura* (p. 12).

Trabalhar numa turma desconhecida, a meio do ano lectivo, é, no início, incrivelmente “assustador”, uma vez que os alunos já estão habituados a desenvolver toda uma panóplia de actividades com outro docente. No entanto, essa fase “assustadora” inicial rapidamente se converteu num oásis, contribuindo, para tal, a simpatia e abertura demonstradas desde os colegas professores aos funcionários e alunos.

Ao longo de toda a PES, um objectivo marcante esteve presente em todo o trabalho realizado: progredir como pessoa e como profissional através do trabalho a desenvolver em prol dos alunos, com os alunos, com todos os docentes da turma e com a comunidade em geral.

Analisando este percurso de formação, e fazendo uma retrospectiva de todo o trabalho e desempenho desenvolvidos ao longo da PES, expressar-se-á a satisfação e a recompensa pela vivência desta experiência.

Foram vários os momentos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido, sobre o empenho, sobre as metodologias utilizadas. Muitas vezes foram reformuladas as estratégias, tendo em conta as características da turma e a predisposição e motivação dos alunos.

Na preparação das aulas, a maior preocupação era saber qual a melhor estratégia a utilizar, de modo que os alunos chegassem ao conhecimento, construindo-o significativamente. Como dizem Clark e Peterson, citados por Oliveira (2001), a preparação das aulas *inclui os processos de pensamento que o professor leva a cabo antes da interacção da classe, assim como os processos de pensamento ou reflexões que se produzem depois da interacção da classe* (p. 48).

Desta feita, a planificação das aulas foi sempre uma preocupação que esteve bem patente, e à qual foi dada bastante atenção. Para McCutcheon, citado por Pereira (2006),

o planeamento é potencialmente a parte mais profissional da actividade docente, na medida em que proporciona aos professores a oportunidade de relacionar os seus conhecimentos teóricos com os casos reais.

É no estágio que nós, professores estagiários, nos apercebemos das nossas dificuldades; é durante a nossa prática de ensino supervisionada que aprendemos a seleccionar e a separar aquilo que está certo daquilo que nos parece mais errado. Aceitamos críticas, tentamos moldar-nos às situações, investigamos, procuramos, estudamos, descobrimos, tentamos fazer sempre mais e melhor – tudo isto para dar aos nossos alunos oportunidades de crescerem.

Relativamente ao trabalho de cooperação e supervisão, tanto o professor cooperante – Dr. Carlos Silva – como a professora supervisora – Professora Doutora Lurdes Cameirão – se mostraram sempre colaborativos, interessados e disponíveis para ajudar e orientar colmatando as lacunas que foram surgindo.

Todo este percurso se revelou como uma experiência única para o futuro, pois o ser humano é um “ser a fazer-se”, incansavelmente, todos os dias.

A alegria sentida com o trabalho realizado e a força interior propulsora de motivação levou a tentar fazer mais e melhor, um verdadeiro trabalho de equipa com os alunos, na medida em que todos ensinámos e aprendemos já que, tal como refere Ennis, citado por Oliveira (2001), *o professor e o aluno devem trabalhar como parceiros para desenhar um ambiente conducente a uma aprendizagem produtiva* (p. 69).

## 7. Considerações Finais

Quando se chega ao fim de uma longa etapa como esta, é tempo de pensar no futuro. Contudo, não se pode deixar de evocar momentos passados, recordando situações que dificilmente serão esquecidas.

Ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada, houve a preocupação permanente de nos adaptarmos às situações, utilizando estratégias inovadoras, variando as actividades e aperfeiçoando o desempenho.

Sendo o estágio uma fase de aprendizagem, é de esperar que haja uma construção do conhecimento profissional do professor estagiário e consideramos que passámos por essa construção, estando, contudo, cientes que ainda há um longo caminho a percorrer.

A Prática de Ensino Supervisionada é um passo fundamental para a carreira de qualquer professor. Sem ela dificilmente nos sentiríamos preparados e seguros para assumir uma turma. Além disso, caso tal acontecesse, cada professor daria as aulas à sua maneira, talvez tendo como modelo o seu próprio professor do 1.º ou do 2.º Ciclo e, em vez de existir uma evolução na formação dos professores, manteríamos a linha de ensino do modelo tradicional, um ensino baseado na transmissão, não havendo espaço para a inovação e para o adquirir de novas competências e metodologias.

O estágio permite que se faça uma construção do conhecimento profissional do professor quando é exigido ou proposto aos professores-estagiários a utilização de técnicas, estratégias e actividades inovadoras e diversificadas, quando requer o desenvolvimento de projectos, quando se envolvem os formandos em acções de formação ou seminários informativos, quando se faz uma constante reflexão crítica sobre os trabalhos pedagógicos realizados, quando se participa em reuniões de auto e de hetero-avaliação. Todas estas estratégias, a que se procurou dar resposta, conduziram à aquisição de um conhecimento profissional que, de outra forma, talvez nunca viesse a acontecer.

Uma das principais funções de um professor é promover aprendizagens significativas para os alunos e fomentar a sua autonomia, dando-lhes a possibilidade de serem eles próprios a construir o seu conhecimento.

A Prática de Ensino Supervisionada permitiu a consciencialização de que cada aluno é único e que cada caso é um caso e, como tal, não existe um método mágico de ensino, que permita alcançar sucessos absolutos. Para o professor obter um ensino

eficaz, tem de ser um constante inovador colmatando as lacunas, as dúvidas e dificuldades dos alunos, esclarecendo, usando metodologias activas e diversificadas, reformulando, se necessário, as planificações, mantendo a disciplina em contexto de sala de aula de forma a que o sistema de ensino-aprendizagem seja um sucesso. Henkel, citado por Pereira (2006), sustenta que a responsabilidade de gerir uma aula inclui o ensino de tarefas, a revisão de estratégias e a intervenção na conduta dos alunos, não se podendo também ignorar aspectos comportamentais.

O estágio pretende criar um espírito aberto e inovador, testar os interesses e motivações dos intervenientes, alunos e professores. Desta forma, o professor-estagiário tem que integrar os seus conhecimentos científicos e pedagógico-didácticos, adquiridos ao longo de todo o processo de formação inicial e/ou contínua, na realidade escolar em que está inserido.

Por isso, a PES é uma preparação, no presente, para construir o futuro. É no estágio que nos apercebemos das nossas fragilidades, que aprendemos a reflectir sobre o que está certo e o que está errado, que desenvolvemos um pensamento crítico e tentamos moldar-nos às situações. Investigamos, procuramos, estudamos, descobrimos, tentamos fazer sempre mais e melhor, crescendo como pessoas e como profissionais.

É curioso constatar que, passados alguns anos desde o estágio na formação inicial, o regresso implicou novas descobertas, novas aprendizagens, novas metodologias e novos conhecimentos. Eis a escola a cumprir a sua função de sempre!

Concluimos assim que, aliar a teoria à prática, é o melhor caminho para se atingir o objectivo máximo: ser professores reflexivos, capazes de ponderar antes de decidir, corrigir se errados e, sobretudo, ser-se capaz de contribuir para o sucesso dos nossos alunos, já que essa deve ser a principal meta. Estimular, incentivar e encaminhar os alunos para o sucesso conduz a que se consiga ser bom, contribuindo para o atingir de uma formação de responsabilidade social, determinante para a construção de uma educação para a cidadania.

## 8. Referências Bibliográficas

- Alarcão, M. L. (1995). *Motivar para a Leitura. Estratégias de Abordagem do Texto Narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Amado, J. (s.d.). *A indisciplina e a formação do professor competente*. In <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/joaoamado.pdf>. Acedido em 22 de Dezembro de 2010.
- Amado, J. S. (2001). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Lisboa: Edições Asa.
- Amado, J. S. e Freire, P. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para Prevenir*. Lisboa: Edições Asa.
- Antunes, C. (2008). *A sala de aula – inteligências múltiplas, aprendizagens significativas e competências no dia-a-dia*. São Paulo: Papirus Editora.
- Aquino (2003). *Confrontos na sala de aula: Uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus.
- Arendt, H. (1992). *Entre o passado e o futuro*. 3.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Perspectiva.
- Belo, M. e Sá, C. (2005). *A leitura em voz alta na aula de Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.
- Bertão, A. (2004). *Violência, agressividade e indisciplina em meio escolar: perdidos em busca do amor*. *Psycologica*, 36, 149 – 162.
- Brophy, J. (1983). *Classroom Organization and Management*. In D. Smith (ed.). *Essential Knowledge for Beginning Educators*. Washington: AACTE/ECTE.

- Campos, B. P. (1995). *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carrascosa, M. e Mut, B. (1998). *Cómo prevenir la indisciplina – Programa de intervención educativa*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Cerezo, R., F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Curto, P. M. (1998). *A Escola e a Indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Cury, A. (2005). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Cascais: Pergaminho.
- D'Antola, A. (1989). *Disciplina na escola*. São Paulo: EPU.
- Daron, R. e Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*. São Paulo: Editora Climepsi.
- De Ketele, J. M. e Roegiers, X. (1998). *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1991). Deontologia e Formação Moral dos Professores. *In Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas*. Lisboa: Sociedades Portuguesa de Ciências da Educação, 581-591.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.

- Estrela, M. T. (1998). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. (3.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.T. (2002). *Relação Pedagógica, Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. e Amado, J. (2000). *Indisciplina, Violência e Delinquência na Escola*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano XXXIV, n.º1-3, 249271.
- Ferreira, V. (1986). O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos. Em A. Santos Silva e J. Madureira Pinto (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freinet, C. (1976). *Psicologia e Pedagogia*. Lisboa: Moraes Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gonçalves, D. et al (2010). *A Indisciplina na Sala de Aula*. In <http://dariogoncalves.webs.com/indisciplinanaeducacao.htm>. Acedido em 20 de Setembro de 2010.
- Hohmann, M. e Weikart, P. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Humberman, M. e Miles, M. B. (1991). *Analyse des Données Qualitatives*. Recueil de Nouvelles Méthodes. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, S. A..
- Instituto Politécnico de Bragança (2010). *Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada dos Cursos de Mestrado*. Bragança: IPB.
- Jesus, S. N. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?*. Porto: Edições ASA.
- La Taille, Y. (2002) *Violência na escola: pequena pauta para reflexão*. Petrópolis: Vozes: GRUHBAS Projectos Educacionais. BBE.

- Lakatos, E. M. e Marconi, M. A. (1988). *Fundamentos de Metodologia Científica*. S. Paulo: Editora Atlas, S. A..
- Lauhenbauer *et al.*, (2005). *Ensino fundamental no século XXI: questões e desafios*. Canoas: Editora Universidade Luterana do Brasil.
- Leitão, F. (2008) *Questionário – Clarificação do conceito*. In [http://fatimaleitao700984.blogspot.com/2008/05/o-questionario\\_19.html](http://fatimaleitao700984.blogspot.com/2008/05/o-questionario_19.html).  
Acedido em 17 de Janeiro de 2011.
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Braga: Plátano Edições Técnicas.
- Mateus, M. N. (2008). *O Estudo do Meio Social como Processo Educativo de Desenvolvimento Local*. Bragança: IPB, Série de Estudos.
- Medina, T. (2010). *Indisciplina e violência em meio escolar*. In [www.apagina.pt](http://www.apagina.pt).  
Acedido em 21 de Novembro de 2010.
- Ministério da Educação (2001) - *Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas*. Departamento da Educação Básica.
- Monteiro, M. e Santos, M. 2001. *Psicologia*. Porto: Porto Editora.
- Neto, A. J. e Almeida, M. I. (1990). *Conhecimento, lógicas de organização e rendimento escolar*. O Professor, 12 (3.<sup>a</sup> série), 40-49.
- Nóvoa, A. (1992). *Os Professores e as Histórias da Sua Vida*. In Nóvoa, A. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (coord.) (1995). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nunes, M. (2003). *Professor, Ensine-me a dar aulas*. Lisboa, Edições Asa.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da Infância, Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. São Paulo: Artmed.
- Oliveira, M. (2001). *A Indisciplina em Aulas de Educação Física*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Pereira, M. (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, T. (2006). *Percepções e crenças dos professores estagiários em relação aos comportamentos de indisciplina nas aulas de Educação Física*. Porto: Faculdade de Desporto.
- Pires, D. M. (2010). *Didáctica das Ciências* [Colectânea de Textos]. Bragança: Escola Superior de Educação.
- Pires, D. M. (2001). *Práticas Pedagógicas Inovadoras em Educação Científica. Estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Proença, M. C. (1989). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rebelo, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Relvas, M. C. (1987). Desempenho linguístico e insucesso. *Actas do Encontro Internacional de Intervenção Psicológica da Educação*, 421-427. Porto: Associação de Psicólogos Portugueses.
- Rosa, J. (2008). *O Espelho*. In <http://suzi-lis.blogspot.com/2008/07/o-espelho-joo-guimares-rosa.html>. Acedido em 17 de Outubro de 2010.
- Santos, C. (s.d). *A sala de aula de Matemática: indisciplina e subjectividade*. In <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT20-3303--Int.pdf>. Acedido em 18 de Fevereiro de 2011.

- Santos, O. (1988). *Outras Palavras*. Livro do Professor. Lisboa: Texto Editora.
- Saraiva, J. H. e Guerra, M. L. (1992). *Diário da História de Portugal. Da Fundação aos Lusíadas*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Sequeira, A., Andrade A., Almeida, C., Beja, E. (2010). *Olá Matemática! – Guia do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Serrão, J. V. (1979). *História de Portugal*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Straforini, R. (2004). *Ensinar Geografia: o desafio da totalidade do mundo nas séries iniciais*. Sao Paulo: Annablume.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Veiga, F. H. (2001). *Indisciplina e violência na escola – práticas comunicacionais para professores e pais* (2.<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Veiga, I., et. al. (2006). *Técnicas de Ensino: Novos tempos, novas configurações*. São Paulo: Papirus Editora.

## **Lista de Anexos**

**Anexo I** – Inquérito por questionário

**Anexo II** – Planificação da Experiência de Ensino/Aprendizagem do 1.º Ciclo do EB

**Anexo III** – Planificação da Experiência de Ensino/Aprendizagem de História e Geografia de Portugal

**Anexo III – a)** – Grelha de Observação das Competências Específicas

**Anexo III – b)** – Ficha de Trabalho

**Anexo III – c)** – Proposta de Correção da Ficha de Trabalho

**Anexo IV** – Planificação da Experiência de Ensino/Aprendizagem de Ciências da Natureza

**Anexo IV – a)** – Guião da Actividade Experimental

**Anexo IV – b)** – Guião de Discussão

**Anexo IV – c)** – Diapositivos em *PowerPoint* explorados na Experiência de Ensino/Aprendizagem de Ciências da Natureza

**Anexo V** – Planificação da Experiência de Ensino/Aprendizagem de Matemática

**Anexo V – a)** – Diapositivos em *PowerPoint* explorados na Experiência de Ensino/Aprendizagem de Matemática

**Anexo VI** – Planificação da Experiência de Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa

**Anexo VI – a)** – Diapositivos em *PowerPoint* explorados na Experiência de Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa

**Anexo VI – b)** – Textos de Apoio para a realização dos Trabalhos de Grupo da Experiência de Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa

# **Anexos**

## **Anexo I – Inquérito por questionário**

## Inquérito: Disciplina/Indisciplina na sala de aula

Este inquérito, sobre **Disciplina/Indisciplina na sala de aula**, tem como objectivo analisar as razões que levam os alunos de uma turma de 5.º ano a mostrar comportamentos dis/indisciplinados na sala de aula, durante os tempos lectivos destinados à disciplina de Matemática.

Os dados obtidos através desta investigação, inserida no Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, mantêm o anonimato dos inquiridos e são imprescindíveis para a análise da temática em causa.

Agradece-se, desde já, a colaboração prestada.

**Em relação a cada questão, escreve ou assinala com uma cruz a resposta que consideras mais adequada.**

1. Indica o teu género:

1.1. Masculino

1.2. Feminino

2. Escreve a tua idade \_\_\_\_\_

3. Assinala o teu grau de satisfação/insatisfação para com a escola onde estudas:

3.1. Insatisfeito

3.2. Pouco satisfeito

3.3. Satisfeito

3.4. Muito satisfeito

3.5. Justifica a resposta dada: \_\_\_\_\_

---

---

4. Menciona se a escola disponibiliza espaços físicos que te permitam trabalhar de forma confortável e rentável:

4.1. Nada equipados

4.2. Mais ou menos equipados

4.3. Equipados

4.4. Muito bem equipados

4.5. Justifica a tua resposta: \_\_\_\_\_

---

---

5. Marca as opções que consideras mais adequadas quanto ao equipamento das salas de aulas:

5.1. Nada equipadas

5.2. Mais ou menos equipadas

5.3. Equipadas

5.4. Muito bem equipadas

5.5. Justifica a tua resposta: \_\_\_\_\_

---

---

6. Escreve o número de horas que passas, em média, diariamente, na escola:

---

7. Assinala a resposta que está mais de acordo com o que observas sobre indisciplina nas aulas de Matemática

7.1. Não ocorre nenhuma vez

7.2. Ocorre poucas vezes

7.3. Ocorre algumas vezes

7.4. Ocorre muitas vezes

7.5. Justifica a tua resposta: \_\_\_\_\_

---

---

8. Referencia as disciplinas curriculares nas quais ocorrem casos de indisciplina:

8.1. História e Geografia de Portugal

8.2. Ciências da Natureza

8.3. Educação Visual e Tecnológica

8.4. Língua Portuguesa

8.5. Língua Estrangeira I - Inglês

8.6. Educação Física

8.7. Educação Musical

8.8. Matemática

8.9. Refere as razões que te levaram a considerar as disciplinas mencionadas:

---

---

---

9. Assinala as disciplinas curriculares não disciplinares nas quais ocorrem casos de indisciplina:

9.1. Educação Moral e Religiosa Católica

9.2. Área de Projecto

9.3. Estudo Acompanhado

9.4. Formação Cívica

9.5. Informática

9.6. Aponta as razões que te levaram a considerar as disciplinas mencionadas:

---

---

10. Assinala a opção ou opções que achas que acontece ou acontecem contigo nas aulas de Matemática:

<b>Opção</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Às vezes</b>
10.1. Brinco com os colegas, às escondidas do professor			
10.2. Não faço os trabalhos que o professor me propõe			
10.3. Danifico o material dos colegas			
10.4. Chego tarde à aula			
10.5. Insulto os colegas			
10.6. Insulto o professor			

11. Assinala se a opção ou opções que referiste na questão anterior têm a ver com:

11.1. Não gostas da matéria

11.2. Não gostas do professor

11.3. A matéria é dada em horas que já estás cansado

11.4. A matéria é dada em horas que já sentes fome e não consegues prestar atenção

11.5. Outras razões

11.5.1. Indica quais: \_\_\_\_\_

---

12. Indica se consideras que os teus colegas são indisciplinados pelas mesmas razões apontadas por ti:

12.1. Sim

12.2. Não

13. Assinala a forma como consideras os temas/conteúdos programáticos abordados na disciplina de Matemática:

13.1. Desinteressantes

13.2. Pouco interessantes

13.3. Interessantes

13.4. Muito interessantes

13.5. Justifica a tua resposta: \_\_\_\_\_

---

---

14. Explicita o que mais te agrada no professor que lecciona a disciplina de Matemática:

14.1. Domina os conteúdos programáticos

14.2. Cria empatia com a turma

14.3. Utiliza recursos adequados aos conteúdos abordados

14.4. Comunica de forma que todos o compreendam

14.5. Está atento às necessidades dos alunos

14.6. Ajuda os alunos com mais dificuldades de aprendizagem

14.7. Outras

14.7.1. Indica quais: \_\_\_\_\_

---

15. Assinala, entre as opções que te se dão dadas, se a indisciplina na sala de aula pode ser causada por:

15.1. Problemas de natureza pessoal

15.1.1. Indica quais: \_\_\_\_\_

---

15.2. Problemas de relacionamento com os colegas

15.2.1. Indica quais: \_\_\_\_\_

---

15.3. Não gostares dos conteúdos programáticos

15.4. Não gostares da forma como o professor  
lecciona as aulas de Matemática

15.5. Não gostares da escola onde estudas

15.5.1. Indica as razões que consideras importantes para não gostares da escola onde estudas: \_\_\_\_\_

---

15.6. Pelos teus pais :

15.6.1. Terem problemas sócio-económicos

15.6.2. Terem baixo nível cultural

15.6.3. Terem problemas de emprego

15.6.4. Estarem divorciados

15.6.5. Outras razões

15.6.5.1. Indica quais: \_\_\_\_\_

---

16. Faz uma pequena reflexão onde apresentes sugestões para controlar a Indisciplina na sala de aula, caso consideres que ela existe.

---

---

---

---

---

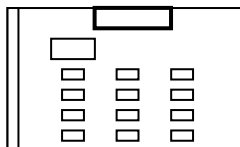
---

---

---

**Anexo II – Planificação da Experiência de  
Ensino/Aprendizagem do 1.º Ciclo do EB**

**Ajuste Espacial** (Organização do Ambiente Educativo):



Áreas	Competências específicas	Conteúdos	Procedimentos metodológicos Actividades/Tarefas	Recursos	Avaliação
<b>Língua Portuguesa</b>	<p><b>Domínios:</b>  <b>3.º e 4.º anos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento de técnicas básicas de organização textual.</li> <li>- Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita.</li> </ul> <p><b>Objectivos Operacionais:</b>  <b>3.º ano:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever</li> </ul>	<p><b>3.º ano:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e interpretação de textos narrativos e poéticos.</li> </ul> <p><b>4.º ano</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e interpretação de textos narrativos e poéticos.</li> </ul>	<p>A motivação será efectivada pelo professor estagiário com a cooperação da professora titular de turma: o texto de Língua Portuguesa (do 4.º ano) intitulado “As Fadas” irá ser trabalhado na aula em forma de poesia, pois o professor estagiário começará a aula declamando. Para o efeito, levará um pequeno estrado para a sala de aula, sobre o qual fará a declamação. Enquanto isto, a professora cooperante, disfarçada de fada, com traje próprio, dançará pela sala, ao som de uma música de fundo que se fará ouvir, interagindo com os alunos e tentando reproduzir através de mímica algumas palavras expressas na poesia.</p> <p>No final desta pequena actuação, o</p>	<p><b>3.º e 4.º anos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vestidos de fadas;</li> <li>- Coroas;</li> <li>- Varinhas de condão;</li> <li>- Enciclopédia;</li> <li>- Diplomas de participação;</li> <li>- Jornal “Nordeste”;</li> </ul>	<p><b>Observação Directa:</b>  <b>3.º e 4.º anos em todas as áreas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Através do registo em:</li> <li>- Grelhas de observação</li> </ul> <p><b>Observação Indirecta:</b>  <b>3.º e 4.º anos:</b></p> <p><b>Língua</b></p>

	<p>individualmente através de instruções dadas;</p>		<p>professor estagiário pedirá a participação dos alunos para, desta vez, serem eles a realizar uma pequena dramatização sobre o poema, que pode ser dentro da índole daquela que acabaram de assistir, ou de outra. Convidar-se-ão os alunos a declamar a poesia de diferentes formas e com entoações diferentes.</p> <p>Depois desta motivação inicial, o professor dará continuidade à área de Língua Portuguesa. Assim, pede aos alunos de 4.º ano para fazerem a leitura silenciosa do texto, sublinhando as palavras que desconhecem para, posteriormente, pesquisarem os seus significados no dicionário.</p> <p>Enquanto isto, o professor estagiário irá trabalhar com os alunos do 3.º ano. Com estes, trabalhará um texto científico, intitulado “Factos sobre a Terra”. Como este texto é retirado duma enciclopédia, o professor estagiário, depois de o ler e de o trabalhar com os alunos, pegará numa enciclopédia e irá trabalhá-la com os alunos do 3.º e do 4.º anos, levando-os a inferir sobre o que é, para que serve e dando-lhes oportunidade para a</p>	<p>- CD;</p> <p>- Computador.</p> <p><b>3.º ano:</b></p> <p>- Cartões com palavras escritas.</p>	<p><b>Portuguesa:</b></p> <p>- Através do registo da avaliação da leitura numa grelha de avaliação.</p>
--	---	--	--	--	---

			<p>manusearem.</p> <p>Como a professora titular de turma tem por hábito fazer a avaliação da leitura dos alunos numa grelha, o professor estagiário irá também proceder a esse registo. Assim, começará por fazer a avaliação da leitura dos alunos do 4.º ano e, enquanto isto, pedirá aos alunos do 3.º ano para fazerem a leitura silenciosa do seu texto uma vez que de seguida proceder-se-á também à sua avaliação.</p> <p>Depois de ambos os anos terem sido avaliados na leitura, o professor estagiário pedirá aos alunos do 4.º ano para iniciarem a interpretação desse mesmo texto, proposta pelo seu manual de Língua Portuguesa.</p> <p>Com os alunos de 3.º ano, irá desenvolver-se um jogo de linguagem, com o intuito de se melhorar a rapidez da leitura, da escrita e da improvisação.</p> <p>O professor estagiário terá o cuidado de colocar em cima da sua secretária pequenos cartões com palavras escritas e devidamente numeradas. Convém referir que estas palavras terão que ver com o texto que foi alvo de interpretação nesta mesma área.</p>		
--	--	--	---	--	--

<p><b>Estudo do Meio</b></p>	<p><b>Domínios:</b></p> <p><b>3.º ano:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecimento da existência de semelhanças e diferenças entre seres vivos (plantas).</li> </ul> <p><b>4.º ano:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A compreensão de</li> </ul>	<p><b>3.º ano:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparação e classificação de plantas segundo alguns critérios, tais como a forma da raiz.</li> </ul> <p><b>4.º ano:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação dos</li> </ul>	<p>Com os cartões virados com a escrita para baixo, o professor estagiário pedirá aos alunos para descobrirem uma determinada palavra. O primeiro a descobri-la deverá dizer aos restantes quais os sistemas de investigação que utilizou, dando assim pistas aos mais lentos.</p> <p>Numa segunda versão deste jogo, o professor estagiário pedirá aos alunos para formarem frases com alguns números que ele lhes ditará. Assim, trabalharão a rapidez de leitura e a improvisação.</p> <p>Voltando à motivação inicial – a poesia – o professor convida as crianças ao diálogo, no qual tentará entrelaçar o assunto da poesia com os conteúdos temáticos a serem trabalhados na área de Estudo do Meio. Nesta área, o professor estagiário irá trabalhar com os alunos de 3.º ano as raízes das plantas e com os alunos de 4.º ano os rios de Portugal. Assim, para lançar estes temas, o professor estagiário tentará</p>	<p><b>3.º ano:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Raízes de plantas;</li> <li>- CD;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Jogo “por cima e por</li> </ul>	
------------------------------	--	--	--	---	--

	<p>conceitos geográficos para descrever a localização, a distribuição e a inter-relação entre espaços;</p> <p>- Participação na discussão sobre a importância de procurar soluções individuais e colectivas visando a qualidade de vida.</p> <p><b>Objectivos Operacionais:</b></p> <p><b>3.º ano:</b></p> <p>- Comparar e classificar plantas segundo alguns critérios, tais como: forma da raiz</p> <p><b>4.º ano:</b></p> <p>- Localizar os maiores rios (Tejo, Douro, Guadiana, Mondego, Sado, etc.);</p> <p>- Apresentar as principais características</p>	<p>maiores rios portugueses (Tejo, Douro, Guadiana, Mondego, Sado):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localização no mapa</li> <li>• Observação indirecta dos rios através de imagens</li> </ul>	<p>partir da pequena motivação inicial, introduzindo um diálogo nesse sentido.</p> <p>Lançados os temas, enquanto os alunos de 4.º ano lêem o texto do manual, respectivo a esta matéria, o professor estagiário irá trabalhar com os alunos de 3.º ano as raízes das plantas. Para o efeito, e em jeito de uma pequena motivação, pedir-lhes-á para se reunirem num só grupo, entregando-lhes um jogo, intitulado “Por cima e por debaixo da terra”, em forma de puzzle. De seguida, explicar-lhes-á quais os objectivos deste jogo e as suas regras e posteriormente solicitar-lhes-á para o jogarem.</p> <p>No final do jogo e com vista a tornar-se uma aula mais dinâmica e estimulante, o professor estagiário levará alguns exemplos verdadeiros de raízes. Pedirá a todos os alunos deste ano, e também aos de 4.º ano, que se dirijam até à secretária, onde estão as raízes, explicando-lhes, de seguida, as características de cada uma das raízes, nomeadamente das raízes aéreas, aprumadas, fasciculadas e tuberosas. Convém dizer que no quadro se encontrarão expostos quatro cartazes,</p>	<p>debaixo da terra”;</p> <p>- Cartazes com os tipos de raízes.</p> <p><b>4.º ano:</b></p> <p>- Mapas hidrográficos.</p>	
--	---	---	---	--	--

	dos maiores rios.		<p>com as imagens de cada um dos tipos de raízes. Assim, o professor estagiário pedirá aos alunos que olhem para os cartazes e leiam o nome do tipo de raiz e depois indiquem, das raízes expostas sobre a secretária, aquelas que têm as mesmas características.</p> <p>Depois da visualização e explicação, o professor estagiário pedirá a estes alunos para responderem a algumas questões propostas pelo manual, relacionadas com esta matéria.</p> <p>Visto algumas destas questões se prenderem com temas relacionados com a oxigenação do ar, o professor estagiário fará passar, durante este trabalho, uma música intitulada “Uma árvore, um amigo”, com o intuito de ajudar as crianças a construírem uma cultura ambiental, bem como a defesa da música na sala de aula.</p> <p>Enquanto isto, dirigir-se-á para os alunos do 4.º ano e trabalhará com eles a matéria relacionada com os rios de Portugal. Assim, falará da importância dos rios e das ribeiras, bem como de outras informações das quais os alunos deverão ser conhecedores. Será ainda explorado um mapa hidrográfico.</p>	
--	-------------------	--	--	--

<p><b>Matemática</b></p>	<p><b>Domínios:</b>  <b>3.º e 4.º anos:</b>  - A tendência para</p>	<p><b>3.º e 4.º anos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinção entre círculo e circunferência;</li> <li>- Noção de raio e diâmetro;</li> </ul>	<p>No final, e para verificação dos conteúdos assimilados pelos alunos, o professor estagiário introduzirá um debate, no qual se devam refutar alguns temas relacionados com esta matéria, como sendo a existência, ou não, de algum curso de água na região onde estes vivem, da sua importância para a vida da população, do seu estado, ou não, de poluição, etc.</p> <p>Caso os alunos do 3.ºano já tenham terminado a sua tarefa, deverão também participar neste debate, podendo até confrontarem-se as opiniões convergentes e divergentes quanto ao assunto, tornando-o, mais enriquecedor e estimulante, possibilitando-lhes o desenvolvimento das suas capacidades de raciocínio e de argumentação lógica.</p> <p>Nesta área, ambos os anos irão trabalhar as noções de circunferência, círculo, diâmetro e raio e também a utilização do compasso e, uma vez mais, para lançar estes temas o professor estagiário recorrerá a uma nova motivação.</p> <p>Visto a matéria ser idêntica para os</p>	<p><b>3.º e 4.º anos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prego;</li> <li>- Fio;</li> <li>- Pau;</li> <li>- Cilindros;</li> </ul>	
--------------------------	---	--	--	--	--

	<p>procurar ver e apreciar a estrutura abstracta que está presente numa situação, seja ela relativa a problemas do dia-a-dia, à natureza ou à arte, envolva ela elementos numéricos, geométricos ou ambos.</p> <p>- A tendência para usar a matemática, em combinação com outros saberes, na compreensão de situações da realidade, bem como o sentido crítico relativamente à utilização de procedimentos e resultados matemáticos.</p> <p><b>Objectivos Operacionais:</b> <b>3.º e 4.º anos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar o compasso;</li> <li>- Distinguir círculo de circunferência;</li> <li>- Desenhar frisos;</li> <li>- Fazer composições a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenho de frisos com compasso.</li> <li>- Composição a partir de padrões</li> </ul>	<p>dois anos escolares, grande parte da aula ser-lhes-á leccionada conjuntamente.</p> <p>O professor estagiário levará os alunos para o espaço do recreio, onde, com a ajuda de um pequeno pau, atado a um fio e preso a um prego espetado no chão, se irá traçar uma circunferência, explicando assim a noção de circunferência, círculo, raio e diâmetro.</p> <p>De regresso à sala de aula, o professor estagiário colocará na sala dois cartazes: um com a noção de circunferência e outro com a noção de círculo.</p> <p>Seguidamente, distribuirá cilindros por cada um dos alunos, pedindo-lhes que circundem, com um lápis, numa folha, a base do cilindro. Depois disto, pedir-lhes-á que colem pequenos papelinhos no interior da linha que desenharam. Através deste exercício deverão perceber que a linha que traçaram é a circunferência e a superfície com papelinhos é o círculo.</p> <p>De seguida, executar-se-ão alguns exercícios relacionados com o raio e com o diâmetro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compassos;</li> <li>- Material icónico.</li> </ul>	
--	---	---	---	---	--

<p><b>Expressão Plástica</b></p>	<p>partir de um padrão dado.</p> <p><b>Domínios:</b>  <b>3.º e 4.º anos:</b>  - A tendência para o desenho como uma atitude expressiva que deixa perceber modos de ver, sentir e ser.</p> <p><b>Objectivos Operacionais:</b>  <b>3.º e 4.º anos:</b>  - Identificar e experimentar diferentes modos de representar a</p>	<p><b>3.º e 4.º anos:</b>  - Realização de desenhos com os olhos vendados;  - Ilustração pessoal.</p>	<p>No final, far-se-ão algumas actividades com os compassos, nomeadamente a construção de frisos com suporte no traço da circunferência, respeitando determinados segmentos de recta.</p> <p>Na área de Expressão Plástica o professor estagiário distribuirá pelos alunos folhas A4 em branco. Pedir-lhes-á para se disporem à vontade, nas suas secretárias, vendar-lhes-á os olhos e colocará uma música de fundo, suave, mas a fazer-se ouvir.</p> <p>Num exercício seguinte, pedir-lhes-á para passarem as mãos pelo seu rosto, tentando encontrar os traços mais finos da sua face. Depois de lhe ser dado tempo para esta actividade de motricidade, pedir-lhes-á para pegarem num lápis e desenharem na folha que lhe foi entregue o seu próprio rosto, sem contudo desvendarem os olhos.</p> <p>No fim deste exercício, o professor estagiário pegará em cada um dos desenhos e dispô-los-á em cima da sua secretária, tendo contudo o prévio cuidado de colocar, na parte de trás da</p>	<p><b>3.º e 4.º anos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Folhas brancas A4;</li> <li>- Lápis;</li> <li>- Vendas para os olhos;</li> <li>- Lápis de cor.</li> </ul>	
----------------------------------	--	---	--	--	--

	<p>figura humana; - Ilustrar de forma pessoal.</p>		<p>folha, o nome do autor do desenho. Por fim, pedir-se-á aos alunos para desvendar os olhos e que se dirijam à sua secretária, onde se encontram os desenhos todos misturados, desafiando-os a tentarem identificar o seu desenho. Se houver tempo, ser-lhes-á sugerido que ilustrem os desenhos de uma forma pessoal.</p>		
--	--	--	---	--	--

**Fundamentação Teórica:** Através desta aula pretende-se criar um espaço favorável à aprendizagem, rico em materiais e em técnicas dinâmicas, onde os alunos possam manipular e mexer com o material, sendo construtores activos das suas aprendizagens. Assim, baseamo-nos no Programa do 1.º Ciclo onde se expressa: “*as crianças necessitam de explorar sensorialmente diferentes materiais e objectos*” (Ministério da Educação, 2011, p.84).

**Observações:**

Como o plano possui um carácter flexível, poderá estar sujeito a alterações sempre que se considerarem significativas para o bom funcionamento e desenrolar da actividade educativa.

**Anexo III – Planificação da Experiência de  
Ensino/Aprendizagem de História e Geografia de Portugal**

## PLANO DE AULA N.º 3

**Nome da Supervisora:** Dr.ª Paula Martins  
**Nome do Cooperante:** Dr. Carlos Prada  
**Nome do professor estagiário:** Luís Paulo Fernandes dos Reis  
**N.º de aluno:** 13993

**Disciplina:** História e Geografia de Portugal

**Ano:** 5.º F

**Data:** 20-04-2010

**Tema:** Portugal no Passado

**Subtema:** Um Novo Reino Chamado Portugal

### Questões Orientadoras

1. Qual a importância da Bula *Manifestis Probatum*?
2. Em que século foi conquistado definitivamente o Algarve?
3. Qual foi o rei responsável pela conquista definitiva do Algarve?
4. Quem participava na guerra contra os Mouros?
5. Que decisões saíram do Tratado de Alcanises?

Conteúdos	Competências Específicas	Estratégias/Experiências de Aprendizagem	Recursos	Tempo
- O Reconhecimento do Reino:	<b>1. Tratamento de informação/utilização de fontes</b>	- Exploração de uma pequena filmagem, da escola virtual, sobre a simulação de uma	<b>Materiais:</b> - Texto retirado do manual	90 minutos

<p>Bula <i>Manifestis Probatum</i>.</p> <p>- A conquista definitiva do Algarve.</p> <p>- O Tratado de Alcanises.</p>	<p>1.1 Identificar e aplicar conceitos ou palavras-chave (Monarquia, rei, senhores nobres, linha de fronteira, etc.).</p> <p>1.2 Interpretar documentos: texto, imagens, tabela cronológica.</p> <p><b>2. Compreensão histórica e geográfica</b></p> <p><b>A – Temporalidade</b></p> <p>2.1 Indicar o ano da Bula <i>Manifestis Probatum</i>.</p> <p>2.2 Referir o ano da conquista definitiva do Algarve.</p> <p>2.3 Assinalar no friso cronológico a data da Batalha de S. Mamede.</p> <p>2.4 Indicar o ano em que foi assinado o Tratado de Alcanises.</p> <p>2.5 Localizar na tabela cronológica os</p>	<p>entrevista feita a D. Afonso Henriques. Esta entrevista fala das vitórias militares dos portugueses e da formação do Reino de Portugal.</p> <p>- Afixação no quadro de um excerto da Bula “<i>Manifestis Probatum</i>”.</p> <p>- Distribuição, pelos alunos, do excerto da Bula “<i>Manifestis Probatum</i>”.</p> <p>- Leitura e análise, em grupo, do excerto da Bula <i>Manifestis Probatum</i>. Apresentação oral das conclusões a que cada grupo chegou através desta leitura.</p> <p>- Leitura da página n.º 68 do manual escolar adoptado sobre o “reconhecimento do reino”.</p> <p>- Realização de exercícios de escolha múltipla da Escola Virtual sobre a Bula de 1179.</p> <p>- Leitura da página n.º 72 do manual escolar adoptado sobre a conquista definitiva do</p>	<p>escolar adoptado: Bula <i>Manifestis Probatum</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador</li> <li>- <i>Data show</i></li> <li>- Tela</li> <li>- “Escola Virtual”</li> <li>- Manual escolar adoptado pelo agrupamento</li> <li>- Tabela cronológica</li> <li>- Ficha de Trabalho Individual.</li> </ul>	
--	---	--	--	--

	<p>anos de algumas conquistas (Silves, Alvor, Alcácer do Sal, Tavira, Faro)</p> <p><b>B - Espacialidade</b></p> <p>2.6 Localizar no mapa a linha de fronteira portuguesa no século XIII.</p> <p><b>C – Contextualização</b></p> <p>2.7 Conhecer factos e datas essenciais (Bula <i>Manifestis Probatum</i> 1179); Conquista definitiva do Algarve (1249), Tratado de Alcanises (1297).</p> <p>2.8 Compreender a importância da Bula <i>Manifestis Probatum</i> para o reconhecimento do reino de Portugal pelos outros reinos cristãos.</p> <p>2.9 Reconhecer a importância da conquista definitiva do Algarve para a quase definição da linha de fronteira</p>	<p>Algarve.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização de uma pequena filmagem, da Escola Virtual, sobre a Conquista do Algarve.</li> <li>- Afixação de uma tabela cronológica, construída pelo professor estagiário, contendo os anos, o nome de terras conquistadas e os reinados em que essas terras foram conquistadas.</li> <li>- Realização de exercícios, em grupo, sobre a conquista do Algarve, com base na tabela cronológica (exercício n.º 1 da ficha de trabalho).</li> <li>- Leitura da página n.º 73 do manual escolar adoptado sobre a participação da população na guerra contra os mouros.</li> <li>- Realização de um exercício de correspondência sobre a acção da população no processo da Reconquista (exercício n.º 2 da ficha de trabalho).</li> <li>- Audição de uma pequena gravação, da Escola</li> </ul>		
--	---	---	--	--

	<p>portuguesa.</p> <p>2.10 Destacar a importância do Tratado de Alcanises para a definição dos limites do território português.</p> <p><b>3 – Comunicação em História e Geografia</b></p> <p>3.1 Comunicar a importância da Bula <i>Manifestis Probatum</i> para o reconhecimento da independência do Reino.</p> <p>3.2 Comunicar a importância do Tratado de Alcanises para a definição das fronteiras do território português.</p>	<p>Virtual, sobre a participação da população na luta contra os mouros.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura da página n.º 74 do manual escolar adoptado sobre o Tratado de Alcanises.</li> <li>- Análise de um mapa da Península Ibérica nos finais do século XIII.</li> <li>- Visualização de uma pequena filmagem da Escola Virtual sobre o Tratado de Alcanises.</li> <li>- Realização de exercícios de verdadeiras e falsas sobre o Tratado de Alcanises (Escola Virtual).</li> <li>- Realização de exercícios de selecção de opções correctas sobre o Reino de Portugal e dos Algarves (Escola Virtual).</li> </ul>		
<b>Avaliação</b>				
- Grelha de Avaliação por Competências.				

## Sumário

- A Bula *Manifestis Probatum*.
- A conquista definitiva do Algarve.
- O Tratado de Alcanises.

## Bibliografia

Anexo III – a) – Grelha de Observação das Competências  
Específicas

**Avaliação das Competências Específicas – História e Geografia de Portugal**  
**Escola EB 2,3 Paulo Quintela - 5.º F**  
**20/04/2010**

<b>Conteúdos / Competências Específicas em História e Geografia de Portugal</b>	Número dos ALUNOS																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	20	21	22	
<b>I – TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO/UTILIZAÇÃO DE FONTES (30%)</b>																						
a) Identificar e aplicar conceitos ou palavras-chave (Monarquia, rei, senhores nobres, linha de fronteira, etc.) - <b>(15%)</b>	3	15	12	12	12	13	12	6	15	3	12	15	12	12	8,5	9	3	5	11	12	14	
b) Interpretar documentos: texto, imagens, tabela cronológica. - <b>(15%)</b>	6	14	12	11	12	14	12	6	13	3	12	14	12	12	8	9	5	4	10	11	15	
<b>II – COMPREENSÃO EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA - 50%</b> [Temporalidade (20%), Espacialidade (15%) e Contextualização (15%)]																						
a) Indicar o ano da Bula <i>Manifestis Probatum</i> . - <b>(4%)</b>	1	4	3	2	2	3	3	2	4	3	3	2	2	2,5	3	2	1	1	2	3	4	
b) Referir o ano da conquista definitiva do Algarve. - <b>(4%)</b>	1	4	3	2	2,5	3	3	2	4	3	3	2	3	2,5	3	2	1	1	2	3	4	
c) Assinalar no friso cronológico a data da Batalha de S. Mamede. - <b>(4%)</b>	1	4	3,5	2	2	3	3,5	2	4	3	3	2	2	3	3	2	2	1,5	2	3	4	
d) Indicar o ano em que foi assinado o Tratado de Alcanises. - <b>(4%)</b>	1,5	4	3	2	2	3	3	2	4	2	3	2	2	2,5	3	2	1	1	2,5	3	4	

e) Localizar na tabela cronológica os anos de algumas conquistas (Silves, Alvor, Alcácer do Sal, Tavira, Faro, Silves, etc.) – (4%)	1	3	3	2	2,5	3	3	2	4	3	3	2,5	2	2	3,5	2	1	1	2	4	3
f) Localizar no mapa a linha de fronteira portuguesa no século XIII. – (15%)	4	14	12	12	12	13	12	6	15	3	12	14	12	12	8	9	5	4	11	14	15
g) Conhecer factos e datas essenciais (Bula <i>Manifestis Probatum</i> 1179); Conquista definitiva do Algarve (1249), Tratado de Alcanises (1297)). – (3%)	2	1,5	1	1,5	1,5	1,5	2	2	3	2	2	2,5	2	2	1	2	3	0,5	2	3	3
h) Compreender a importância da Bula <i>Manifestis Probatum</i> para o reconhecimento do reino de Portugal pelos outros reinos cristãos. (3%)	1	1	1	1,5	1,5	1,5	2	2,5	3	2	2	2	2	2	1,5	2	3	1	2,5	3	3
i) Reconhecer a importância da conquista definitiva do Algarve para a quase definição da linha de fronteira portuguesa. – (4%)	1,5	4	3	2	2	3	3	2	4	2	3	2	2	2,5	3	2	1	1	2,5	3	4
j) Destacar a importância do Tratado de Alcanises para a definição dos limites do território português. (5%)	2	5	3	2	2	3	4	2	5	2,5	3	2	2	23	3	2	1,5	2	2,5	3	5
<b>III – COMUNICAÇÃO EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA (20%)</b>																					
a) Comunicar a importância da Bula <i>Manifestis Probatum</i> para o reconhecimento da independência do Reino.. – (10%)	4	10	7	8	9	8	8	6	9	6,5	9,5	10	8	9	6	9	4	5	8	9	10

b) Comunicar a importância do Tratado de Alcanises para a definição das fronteiras do território português. – (10%)	5	9	7,5	8,5	9,5	8	8	6	10	6	9	10	8	8	6	9	5	5	8	9	10
<b>SOMATÓRIO (100%)</b>	49%	89%	67%	73%	75%	83,5%	74%	47%	97%	63%	61%	95%	84%	81%	65%	69%	45%	43%	70%	79%	97%

<b>Alunos</b>	<b>Outras observações</b>
N.º 1 – Abílio Linhares	
N.º 2 – Amílcar Ramires	
N.º 3 – Ana Ferreira	
N.º 4 – Ana Estevinho	
N.º 5 – Andréa Dinis	
N.º 6 – Cadi Embaló	
N.º 7 – Catarina Silva	
N.º 8 – Cristofe	
N.º 9 – Filipa Ribeiro	
N.º 10 – Francisco	
N.º 11 – Iara Monteiro	
N.º 12 – Joel Geraldês	
N.º 13 – Lara Antas	
N.º 14 – Luís Filipe	
N.º 15 – Luís Pinto	
N.º 16 – Marcelo	
N.º 17 – Moisés Sá	
N.º 18 – Nuno Pinela	
N.º 20 – Rosa Lopes	
N.º 21 – Ruben Costa	
N.º 22 – Nelson Brás	

## Anexo III – b) – Ficha de Trabalho



**Escola Superior de Educação de Bragança**

**Escola EB 2, 3 Paulo Quintela**

**Ficha de Trabalho de História e Geografia de Portugal – 5.º F**

Nome: \_\_\_\_\_

N.º \_\_\_\_\_

**Professor Estagiário: Luís Paulo Reis**

**20 de Abril de 2010**

1 – Analisa a cronologia que está na tabela afixada no quadro e responde às questões preenchendo os espaços em branco:

1.1. Quais foram as duas últimas cidades a serem conquistadas?

R.: \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_

1.2. Em que século se fez a conquista definitiva do Algarve?

R.: \_\_\_\_\_

1.3. Qual foi o monarca que conquistou definitivamente o Algarve?

R.: \_\_\_\_\_

**A População na Reconquista**

2 – Faz a correspondência entre as classes sociais e a sua função na Reconquista.

Rei:

Auxiliam o rei nos combates e recebem terras como recompensa

Nobres:

Monges:

Combate a pé no apoio ao rei, aos nobres, monges e guerreiros

Guerreiros:

Povo

Comanda o exército

Anexo III – c) – Proposta de Correção da Ficha de  
Trabalho



## Escola Superior de Educação de Bragança

### Escola EB 2, 3 Paulo Quintela

**Proposta de Correção** da Ficha de Trabalho de História e Geografia de Portugal – 5.º F

Nome: \_\_\_\_\_

N.º \_\_\_\_\_

Professor Estagiário: Luís Paulo Reis

20 de Abril de 2010

1 – Analisa a cronologia que está na tabela afixada no quadro e responde às questões preenchendo os espaços em branco:

1.1. Quais foram as duas últimas cidades a serem conquistadas?

R.: Faro e Silves.

1.2. Em que século se fez a conquista definitiva do Algarve?

R.: Século XIII.

1.3. Qual foi o monarca que conquistou definitivamente o Algarve?

R.: D. Afonso III.

### *A População na Reconquista*

2 – Faz a correspondência entre as classes sociais e a sua função na Reconquista.

Rei:

Auxiliam o rei nos combates e recebem terras como recompensa.

Nobres

Combate a pé no apoio ao rei, aos nobres, monges e guerreiros.

Monges

Guerreiros:

Comanda o exército.

Povo

Anexo IV – Planificação da Experiência de  
Ensino/Aprendizagem de Ciências da Natureza



# PLANO DE AULA Ciências da Natureza



**Professora Orientadora:** Delmina Pires

**Professor Cooperante:** Francisco Vale

**Professor Estagiário:** Luís Paulo Fernandes dos Reis

**Ano:** 6.º **Turma:** G **Nº Aula:** 67/68 **Data:** 11/03/2010 **Duração:** 90 minutos

Conteúdos:	Materiais:
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Captação e circulação de água e sais minerais.</li><li>➤ Trajecto da seiva bruta nas plantas.</li><li>➤ Produção dos alimentos pelas plantas:<ul style="list-style-type: none"><li>• Fotossíntese.</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>📁 Computador;</li><li>📁 <i>Data show</i>;</li><li>📁 Manual do aluno;</li><li>📁 Materiais para a actividade experimental;</li><li>📁 Guião da Actividade Experimental.</li></ul>


## Competências / Resultados de Aprendizagem:


- Identificar a constituição de uma planta;
- Indicar factores essenciais à vida da planta;
- Identificar a zona pilosa como a zona de absorção da água e de sais minerais numa planta;
- Relacionar o fenómeno de absorção da água e sais minerais numa planta como a seiva bruta;
- Descrever o percurso ascendente das substâncias absorvidas pela raiz de uma planta;
- Identificar a relação entre os vasos condutores e a circulação da seiva bruta numa planta;
- Relacionar a alimentação da planta com a fotossíntese;
- Indicar as condições necessárias à realização da fotossíntese;
- Identificar os produtos da fotossíntese;
- Distinguir seiva bruta de seiva elaborada;
- Descrever a circulação da seiva elaborada na planta;
- Ser capaz de fazer observações, previsões e relacionar dados.


## Desenvolvimento da aula:


- 📁 A aula inicia-se com a abertura da lição e o registo do sumário, por parte do professor.
- 📁 Para introduzir a temática da aula o professor começa por relembrar com os alunos (em jeito de revisão da última aula) que as plantas se alimentam de forma diferente dos animais. Com efeito, elas conseguem sobreviver apenas com água e sais minerais. Esta parte inicial da aula serve, também, para determinar as concepções alternativas que as crianças têm sobre esta temática. Estas


concepções alternativas (as predominantes) são registadas no quadro para, no decurso do processo de ensino/aprendizagem, poder tê-las em consideração, clarificando-as e confrontando-as com o conhecimento científico (ao fazer a comparação destas concepções com as aprendizagens realizadas pelos alunos, pretendemos contribuir para que a aprendizagem seja significativa).


 Seguidamente, observa-se e explora-se uma pequena filmagem que mostra uma experiência na qual é possível verificar que a zona pilosa da raiz é a zona pela qual se dá a absorção da água e dos sais minerais numa planta.


 De seguida, o professor recorre a uma imagem ilustrativa, acompanhada de um pequeno texto de apoio, no sentido de fazer perceber aos alunos como se processa a circulação da seiva bruta nas plantas.


 Para finalizar este conteúdo, o professor projecta, em *data show*, um exercício de aplicação de conhecimentos, com o objectivo de perceber se os alunos compreenderam como se faz a absorção da água e dos sais minerais nas plantas.

 Em seguida, o professor pergunta à turma se as plantas, à semelhança dos animais, necessitarão de se alimentar de outros seres vivos, ou se serão capazes de produzir o seu próprio alimento e conduz o diálogo de forma que os alunos percebam que as plantas produzem o seu próprio alimento. O professor perguntará se sabem como se chama a esse processo, introduzindo, desta forma, o conceito de “Fotossíntese”.

 No sentido de proceder à exploração do processo de Fotossíntese, o professor discute com os alunos um PowerPoint (Anexo I) que explica este mesmo processo e vai-lhes colocando algumas questões.

 Seguidamente, lê-se e explora-se a página 126 do manual escolar, como ponto de partida para se introduzir o conceito de substâncias orgânicas e de seiva elaborada.

 Como síntese, o professor coloca uma pequena filmagem que mostra quais as condições necessárias à realização da fotossíntese.

 Para verificar que a luz solar é um dos factores indispensáveis à realização da fotossíntese, realizar-se uma actividade experimental, iniciada já em casa (Ver anexo II).

### **Sumário:**

- Captação e circulação de água e sais minerais nas plantas – consolidação;
- Elaboração do alimento nas plantas.
- Actividade de demonstração.

### **Avaliação:**

#### **Avaliação Formativa:**

- Observação directa (tendo em conta os seguintes itens: empenho, participação, comportamento, motivação, etc.).

---

**Observações:**

Como o plano possui um carácter flexível, poderá estar sujeito a alterações sempre que se considerarem significativas para o bom funcionamento e desenrolar da actividade educativa.

## Anexo IV – a) – Guião da Actividade Experimental

**Escola EB 2, 3 Paulo Quintela**

**Guião da Actividade Experimental – Ciências da Natureza – 6.º ano**

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Professor: \_\_\_\_\_

**11 de Março de 2010**

**Informação:** Durante a fotossíntese, as plantas fabricam o seu próprio alimento, nomeadamente, amido (glícido). Os glícidos são identificados pela água iodada que, sendo amarelada, passa a azul na sua presença.

**Material:**

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>○ Planta (sardineira)</li><li>○ Papel de alumínio</li><li>○ Dois gobelés de 100 cm<sup>3</sup></li><li>○ Gobelé de 250 cm<sup>3</sup></li><li>○ Tina</li><li>○ Lamparina</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>Suporte</li><li>Rede</li><li>Álcool</li><li>Água iodada</li><li>Água</li><li>Fósforos</li></ul> |
|--|---|



**Procedimento:**

- 1 - Selecciona duas folhas idênticas da planta e marca-as.
- 2 - Tapa totalmente uma das folhas da planta, com papel de alumínio, durante quarenta e oito horas (48h) e deixa a planta ao sol, com as outras folhas destapadas\*.
- 3 - Após 48h, retira da planta as duas folhas que marcaste e coloca-as durante cerca de 3 ou 4 minutos em álcool quente para remover a clorofila.
- 4 - De seguida, coloca as folhas em água fria durante sensivelmente 3 minutos, para retirar o excesso de álcool.
- 5 - Prevê aquilo que irá acontecer se mergulhares as duas folhas em água iodada.
- 6 - Mergulha as folhas em água iodada.
- 7 - Espera cerca de 4 minutos e observa aquilo que acontece às duas folhas. Regista os resultados.
- 8 - Compara a tua previsão com aquilo que observaste. Estão de acordo?
- 9 - Explica o que observaste.
- 10 - O que podes concluir com esta experiência?

\* Os procedimentos 1 e 2 foram realizados previamente pelo professor.

## Anexo IV – b) – Guião de Discussão

## Escola EB 2, 3 Paulo Quintela

Guião de Discussão de Descoberta – Ciências da Natureza – 6.º ano

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Professor: \_\_\_\_\_

11 de Março de 2010

### Guião de Discussão

1 - Observa a figura 1. Descreve o que observas.

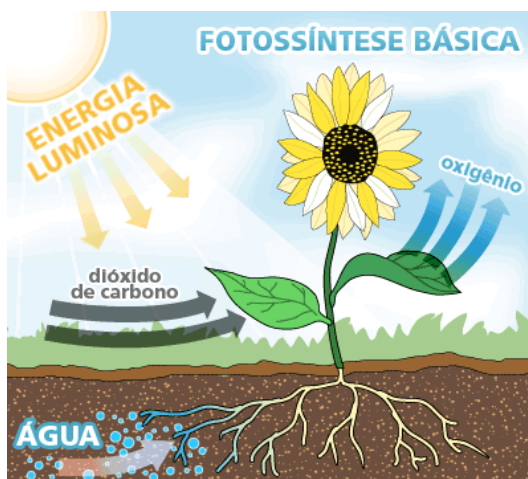


Figura 1

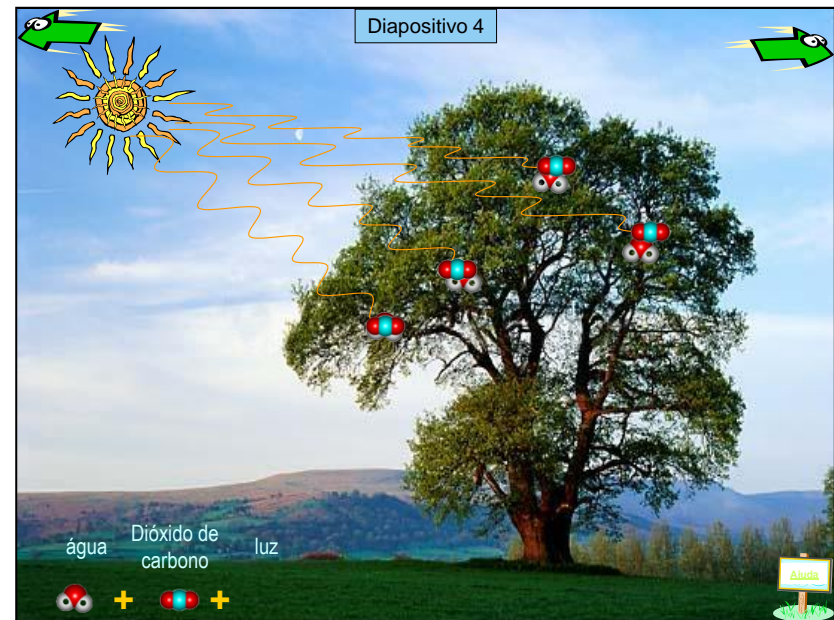
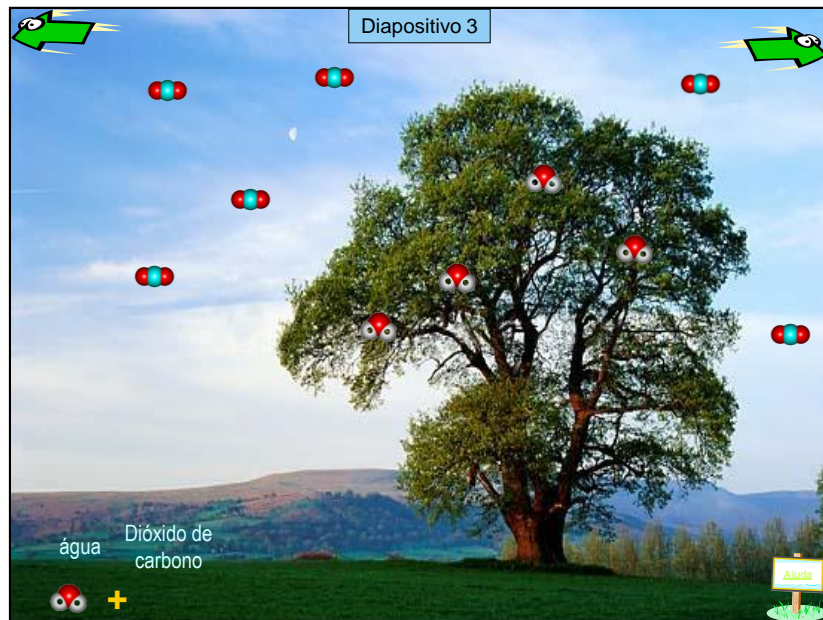
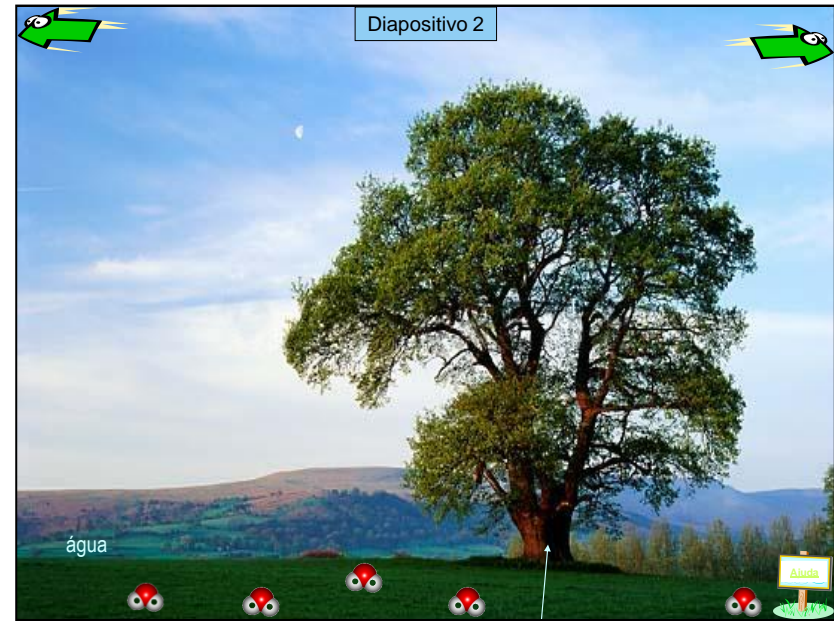
2 - Observa a figura 1. Nesta figura foram utilizadas várias setas que relacionam diferentes substâncias (água, dióxido de carbono e oxigênio) com a planta aí representada. Interpreta o significado dessas setas.

3 - Dá uma explicação para o facto de o sol estar representado numa figura onde se representa o processo de fotossíntese.

4 - Por que será que a planta representada na figura 1 tem a raiz tão desenvolvida, quando comparada com o tamanho da planta?

5 - Indica, agora, quais os factores que serão necessários para a realização do processo de fotossíntese.

Anexo IV – c) – Diapositivos em *PowerPoint* explorados  
na Experiência de Ensino/Aprendizagem de Ciências da  
Natureza





## AQUI ESTÃO AS AJUDAS!



### •SAIR DO PROGRAMA

Para saíres do programa em qualquer altura clica na tecla ESC.



### •OUVIR O SOM

Liga as colunas para ouvires as explicações.



### •VOLTAR ATRÁS

Podes voltar sempre para o slide anterior mas não vais ver as animações nem ouvir as vozes.



### •VER E OUVIR DE NOVO

Para veres de novo as animações e ouvires os comentários tens que clicar nas teclas PageUp e depois PageDown.

## Ficha Técnica

Autor:  
- Luís Paulo Reis

Clica em mim  
para  
regressares

**TERMINAR**

Anexo V – Planificação da Experiência de  
Ensino/Aprendizagem de Matemática

## Escola Básica 2, 3 Paulo Quintela

**Planificação da sessão de Matemática n.º 5**

**Professor Orientador: Carlos Morais**

**Professor Cooperante: José Borges**

**Professor Estagiário: Luís Paulo Fernandes dos Reis**

**Ano: 5.º Turma: D Nº Aula: 51 e 52 Data: 14/01/2011 Duração: 90 minutos**

## Plano de Aula

**Introdução:** A planificação desta aula foi realizada no sentido de permitir ao aluno a aprendizagem das noções de mínimo múltiplo comum e máximo divisor comum de dois ou mais números. Estas noções exigem do aluno firmeza nos conceitos de divisibilidade (com correcta aplicação dos critérios para a obtenção da decomposição em factores primos) e, como tal, ao longo desta aula não será tomada como esquecida a matéria leccionada nas sessões anteriores.

Apesar do recurso à calculadora ser permitido nesta sessão, e, até, em algumas situações, essencial, é necessário ter em conta ao longo da leccionação deste conteúdo matemático que o cálculo (mental e aproximado) deve merecer uma grande atenção (bem como ao longo de todo o 2.º Ciclo do EB), dada a importância de um bom domínio a este nível para o desenvolvimento da autoconfiança e desembaraço dos alunos, essenciais para a aprendizagem neste tema e em particular na resolução de problemas.


### **Tópicos Matemáticos:**


- ✓ Mínimo múltiplo comum;
- ✓ Máximo divisor comum.


### **Objectivos Específicos:**


- Compreender as noções de mínimo múltiplo comum (m.m.c.) e máximo divisor comum (m.d.c.) de dois números e determinar o seu valor.
- Definir e calcular o mínimo múltiplo comum (m.m.c.) e o máximo divisor comum (m.d.c.) de dois números.
- Dominar a utilização de linguagem matemática relacionada com esta matéria;
- Ter a capacidade de cálculo, tendo em conta as regras de prioridades das operações;
- Identificar os múltiplos, divisores, números primos e números compostos;


### **Estratégias Metodológicas:**


 Nesta aula, o professor começará por relembrar com os alunos as noções de **potências de base e expoente natural; múltiplos e divisores de um número; critérios de divisibilidade; números primos; números compostos e decomposição de números em factores primos**, pois todos estes conceitos serão indispensáveis para a matéria a leccionar na presente aula.


 Posto isto, o professor abre a página da Escola Virtual e explora com os alunos um problema (Os sapos e o lago) que diz respeito ao mínimo múltiplo comum de dois números, mas sem introduzir a fórmula matemática que o permitiria identificar. Este problema será trabalhado pelo professor e pelos alunos no quadro.

 Seguidamente, o professor, servindo-se ainda da Escola Virtual, propõe outro problema aos alunos (A Cuca na natação e na aeróbica). Com este problema, pretende-se ainda identificar o mínimo múltiplo comum de dois números, mas através da descoberta do menor dos múltiplos comuns dos dois números diferentes de zero.


 Depois da resolução destes dois problemas, o professor pede aos alunos que digam qual será então a definição de mínimo múltiplo comum (m.m.c.). Após ouvir a opinião dos alunos, procurará construir-se a seguinte definição: ***O mínimo múltiplo comum (m.m.c.) de dois ou mais números é o menor dos múltiplos comuns, diferentes de zero, desses números.***


 De seguida, o professor pede aos alunos para determinarem então o mínimo múltiplo comum dos números 32 e 50. Sugere-lhes que determinem os múltiplos desses dois números e que identifiquem qual é o número mais pequeno comum aos dois conjuntos. Assim, o professor dá aos alunos algum tempo para tentarem resolver esta questão matemática. Como será de esperar, os alunos terão alguma dificuldade na resolução desta tarefa. Desta feita, o professor diz-lhe que quando isto acontece será necessário encontrar um outro procedimento. Diz então aos alunos que para descobrirem qual é o m.m.c. entre 32 e 50 se deve começar por fazer a sua decomposição em factores primos e pede a um aluno que vá fazer essa decomposição ao quadro. Continua a explicar que feita a decomposição dos dois números em factores primos, há um procedimento matemático que permite identificar o m.m.c. desses números e que, para tal, basta encontrar o produto dos factores comuns elevados (cada um) ao maior dos expoentes pelos factores não comuns.


 Posto isto, escreve no quadro: ***O mínimo múltiplo comum de dois ou mais números decompostos em factores primos é igual ao produto dos factores primos comuns cada um elevado ao maior expoente pelos factores não comuns*** e pede aos alunos que passem este registo para os seus cadernos diários.


 Seguidamente, o professor apresenta aos alunos uma tarefa matemática (Ver anexo n.º 1) e resolve-a, com a ajuda dos mesmos, no quadro. Com esta tarefa, o professor pretende introduzir a

noção de máximo divisor comum. No final da resolução e explicação do problema, o professor pede aos alunos que lhe digam o que entendem, então, por máximo divisor comum (m.d.c.) de dois ou mais números. Pretende-se que as respostas dos alunos se encaminhem para a seguinte definição: ***O máximo divisor comum (m.d.c.) de dois ou mais números é o maior dos divisores comuns desses números.*** Depois de construída esta definição deverá ser passada, pelos alunos, para os seus cadernos diários.

 Posto isto, o professor diz aos alunos que, tal como acontece para encontrar o mínimo múltiplo comum de dois ou mais números, também pode ser difícil encontrar o máximo divisor comum de dois ou mais números e, como tal, há também um outro procedimento possível, que é utilizando a decomposição dos números em factores primos. Desta forma, pede aos alunos que decomponham os números que aparecem na Tarefa 1 em factores primos.

 Depois diz-lhes que para se procurar o maior divisor comum desses números - 24 e 30 - deverá calcular o produto dos factores primos comuns de menor expoente.

 Assim, pede aos alunos que escrevam nos seus cadernos diários que ***o máximo divisor comum de dois ou mais números decompostos em factores primos é igual ao produto dos factores comuns, cada um elevado ao menor expoente.***

 Para aplicação destes novos tópicos matemáticos, sugere aos alunos que resolvam os exercícios da página n.º 42 do seu manual. Enquanto isto acontece, o professor circulará pela sala, apoiando os alunos nas suas dificuldades. O exercício 52.2 será utilizado para introduzir o conceito de **números primos entre si**.

 A correcção dos exercícios de aplicação deverá ser realizada no quadro.

### **Sumário:**

- Mínimo múltiplo comum e máximo divisor comum.
- Exercícios de aplicação.

### **Avaliação:**

#### **Avaliação Formativa:**

- Observação directa (tendo em conta, entre outros, os seguintes itens: empenho, participação, comportamento e motivação).
- Apreciação do trabalho desenvolvido em termos de produção e aprendizagem dos conteúdos matemáticos.

### **Observações:**

Como o plano possui um carácter flexível, poderá estar sujeito a alterações sempre que se considerarem necessárias para o bom funcionamento e desenrolar da actividade educativa.

Anexo V – a) – Diapositivos em *PowerPoint* explorados  
na Experiência de Ensino/Aprendizagem de Matemática

Escola Básica 2, 3 Paulo Quintela



## Matemática 5.ª Sessão

14 de Janeiro de 2011

# ▶ Anexo n.º 1



## Tarefa 1

- ▶ A D. Zita, florista, tem 24 rosas brancas e 30 rosas vermelhas que pretende dividir por diversos ramos, contendo, cada um, o mesmo número de rosas de cada cor. Deseja fazer **o maior número possível** de ramos, usando todas as rosas!
- ▶ Como cada ramo tem de ter o mesmo número de rosas de cada cor, o número de ramos terá que ser um divisor comum do número de rosas brancas e de rosas vermelhas.
- ▶ A D. Zita pretende fazer o maior número possível de ramos, logo devemos escolher o maior divisor comum de 24 e 30.

- ▶ 1. Determina os divisores de 24.
- ▶ 2. Determina os divisores de 30.
- ▶ 3. Qual é o maior divisor comum dos números 24 e 30?

## Conclusão

- ▶ O número 6 é o **máximo divisor comum** dos números 24 e 30. Logo, a D. Zita pode fazer, no máximo, 6 ramos, incluindo cada um 4 rosas brancas e 5 rosas vermelhas.
- ▶ Simbolicamente, escrevemos:  $m.d.c. (24, 30) = 6$
- ▶ O **máximo divisor comum (m.d.c.)** de dois ou mais números é o maior dos divisores comuns desses números.

## Proposta de Correção

- ▶ **Tarefa 1**
- ▶ 1. Divisores de 24: 1, 2, 3, 4, 6, 8, 12, 24
- ▶ 2. Divisores de 30: 1, 2, 3, 5, 6, 10, 15, 30.
- ▶ 3. É o 6.

**Anexo VI – Planificação da Experiência de  
Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa**



Escola EB 2, 3 Paulo Quintela



## PLANO DE AULA – Língua Portuguesa

**Professora Orientadora:** Lurdes Cameirão

**Professor Cooperante:** Carlos Silva

**Professor Estagiário:** Luís Paulo Fernandes dos Reis

**Ano:** 6.º **Turma:** F **Nº Aula:** 109 e 110 **Data:** 17/05/2010 **Duração:** 90 minutos

### Conteúdos:

- Leitura e análise do texto “Marta”, de António Martins.
- Modos de expressão da narrativa: narração, descrição e diálogo – revisões.
- Recursos expressivos – revisões.

### Materiais:

- Computador.
- Tela.
- *Data show*.
- Manual escolar.
- Quadro negro.
- Cartolina.
- Caixa.
- Tiras de cartolina.
- Textos de apoio para os trabalhos de grupo.

### Competências / Níveis de Desempenho:

#### Competências Gerais:

- Desenvolver a competência da leitura.
- Desenvolver a competência da oralidade.
- Desenvolver a competência da escrita.
- Usar correctamente a língua portuguesa.
- Pesquisar, seleccionar e organizar informação.
- Adoptar estratégias adequadas à tomada de certas decisões.
- Cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns.
- Trabalhar em equipa.


#### Competências Específicas:


- ✓ Ler com autonomia e perseverança.
- ✓ Utilizar a leitura como forma de aprendizagem.
- ✓ Conhecer aspectos básicos da estrutura e do uso da língua.
- ✓ Reconhecer e identificar os modos de expressão da narrativa: narração, descrição e diálogo.
- ✓ Identificar e classificar recursos expressivos.
- ✓ Desenvolver a capacidade de argumentação.
- ✓ Desenvolver o sentido de responsabilidade.


✓ Produzir textos escritos com rigor e clareza.


### **Desenvolvimento da aula:**


 A aula terá início com a abertura da lição e o registo do sumário no quadro.


 Em jeito de motivação inicial, o professor fará uma apresentação em PowerPoint com imagens ilustrativas da Região do Douro e de algumas cidades do Interior. À medida que vai fazendo a apresentação, vai tecendo alguns comentários acerca desta bela região que é Património da Humanidade e que nem sempre é tratada como deveria ser. Pedirá também aos alunos para comentarem as imagens que vão vendo, partilhando, se for o caso, algumas experiências pessoais que já tenham vivido por algum dos sítios em análise.


 No final da apresentação do PowerPoint, o professor dirá aos alunos que, já que estiveram a ver imagens do Douro e do Interior do País, por que não analisar um texto que fala dessa mesma região. Assim, pedirá aos alunos para abrirem os manuais de Língua Portuguesa na página n.º 132 e proceder-se-á à leitura do texto “Marta”, de António Martins.


 Neste sentido, o professor pedirá aos alunos para fazerem uma leitura silenciosa do texto. Depois, distribuirá as personagens por alguns alunos, pedindo-lhes assim que façam eles uma segunda leitura do texto, numa espécie de dramatização.

 Terminada a leitura expressiva do texto, por parte dos alunos, passar-se-á à análise do mesmo, explorando-se também alguns conteúdos gramaticais.

 Depois de compreendido o texto, o professor pedirá aos alunos para identificarem no mesmo, sublinhando, os modos de expressão da narrativa: narração, descrição e diálogo.

 Seguidamente, diz aos alunos que, ao longo do texto, se vão experimentando várias sensações, que os fazem envolver na própria acção. Desta feita, pedir-lhes-á para identificarem sensações visuais, auditivas, olfactivas, tácteis e gustativas, sublinhando-as no livro.

 De seguida, o professor afixará no quadro uma cartolina com uma tabela, onde, de um lado, aparece o nome das sensações e do outro tem espaços em branco para colocar as expressões que traduzam essas sensações. Numa caixa, colocada em cima da secretária do professor, estarão pedaços de cartolina com expressões do texto relacionadas com as cinco sensações mencionadas. O professor pedirá a alguns alunos para irem à caixa retirar uma expressão e depois de identificarem a sensação, colocá-la na tabela no respectivo lugar.

 Terminado este jogo ludico-didáctico, o professor pedirá aos alunos para responderem, no caderno, à questão n.º 5 da página n.º 134 do manual, relacionada com os recursos expressivos. Essa questão será devidamente corrigida no quadro.

 Posteriormente, o professor introduzirá um debate com os alunos. Nesse sentido, dir-lhes-á que

no texto fica bem clara a existência de dois mundos: o de Marta (juventude) e o dos outros passageiros (adultos e idosos). Assim, perguntará aos alunos se acham que existe relacionamento entre eles ou, pelo contrário, se não há diálogo entre as gerações. Ao longo do debate, o professor servirá de moderador do debate, dando oportunidade aos alunos de exporem as suas opiniões e de refutarem, eventualmente, as opiniões dos colegas. Esta actividade tem como principal objectivo desenvolver a capacidade de argumentação e de raciocínio dos alunos.

Terminado o debate, o professor começa por lembrar aos alunos que no texto fica bem clara a ideia das assimetrias regionais, em desfavor do Interior, bem como do envelhecimento da população e dos transtornos que a população idosa tem de passar quando quer recorrer a um serviço de saúde, por exemplo. Desta feita, distribui os alunos por cinco grupos de trabalho e, visto que eles serão os “cidadãos do amanhã”, pedes-lhes para fazerem uma espécie de petição ao governo, onde fique claro que o Interior Norte é uma zona envelhecida e desfavorecida, com falta de infra-estruturas, serviços, etc. e que, como tal, desejariam que o Governo tomasse algumas medidas para ajudar a desenvolver esta zona do País. Para os ajudar neste trabalho, o professor distribui por cada um dos grupos uma notícia que fala precisamente dos problemas do Interior (ver anexo n.º 1), de modo que os alunos tenham algum fundamento para realizarem a sua petição.

Enquanto os grupos realizam os seus trabalhos, o professor circulará pela turma ajudando os grupos e esclarecendo alguma dúvida que possa surgir.

No final, os trabalhos deverão ser entregues ao professor para serem corrigidos. Posteriormente serão devolvidos aos alunos para os passarem a computador de modo a serem expostos ou, se possível, fazê-los chegar a um representante do governo, nomeadamente o Governador Civil.

### **Sumário:**

- Leitura e interpretação do texto “Marta”, de António Martins.
- Trabalho de grupo escrito: Desertificação do Interior.

### **Avaliação:**

- Observação directa (tendo em conta os seguintes itens: empenho, participação, comportamento, motivação, etc.).

### **Observações:**

Como o plano possui um carácter flexível, poderá estar sujeito a alterações sempre que se considerarem significativas para o bom funcionamento e desenrolar da actividade educativa.

Anexo VI – a) Diapositivos em *PowerPoint* explorados na  
Experiência de Ensino/Aprendizagem de Língua  
Portuguesa



# Escola EB 2,3 Paulo Quintela

Língua Portuguesa – 6.º Ano

17 de Maio de 2011

## Douro – Património da Humanidade

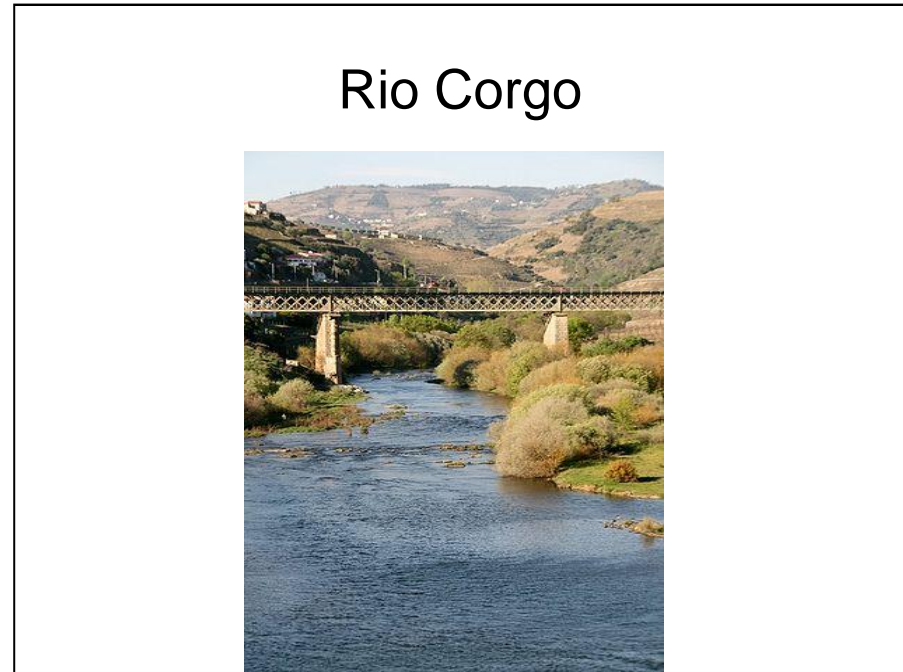


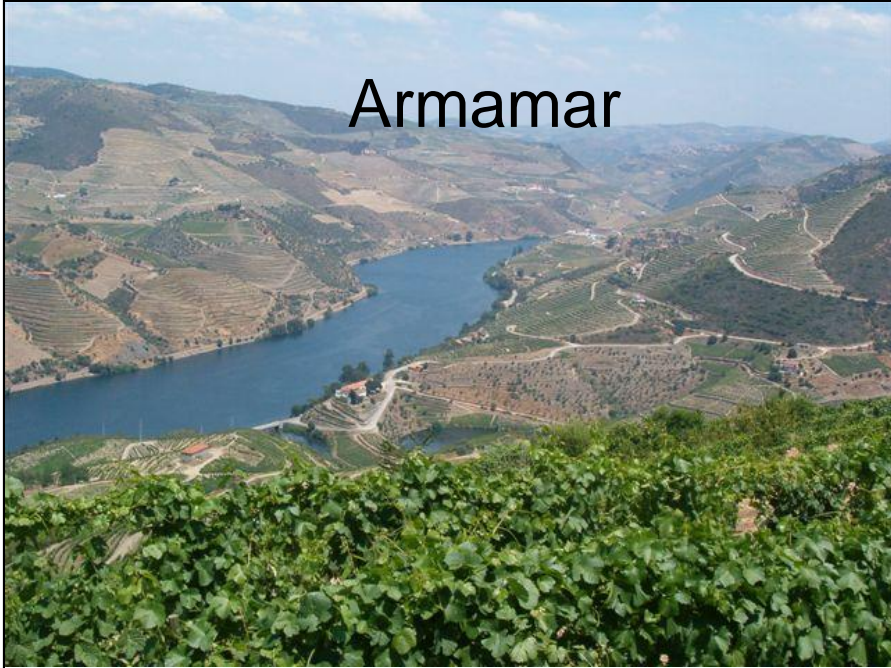
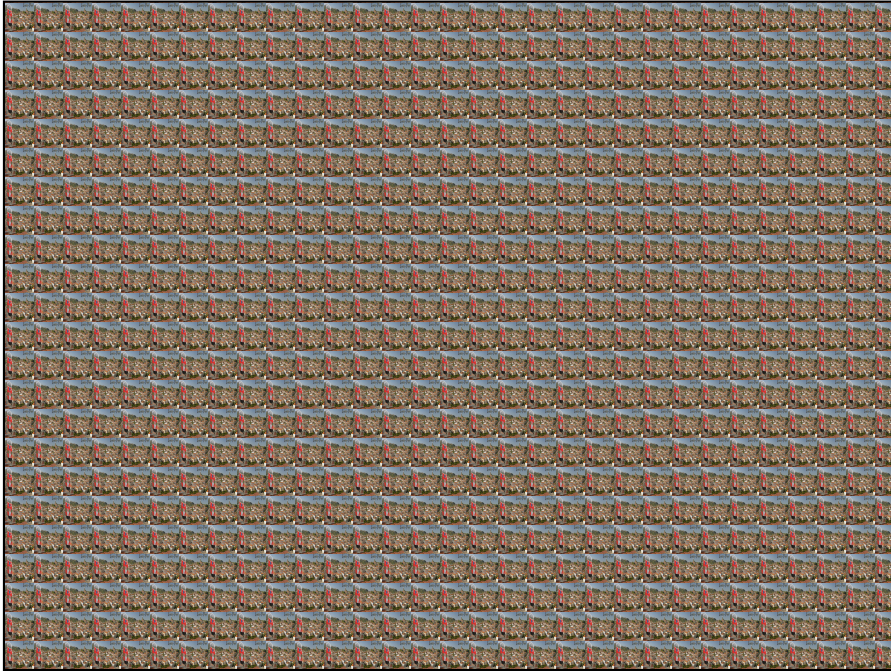
Peso da Régua



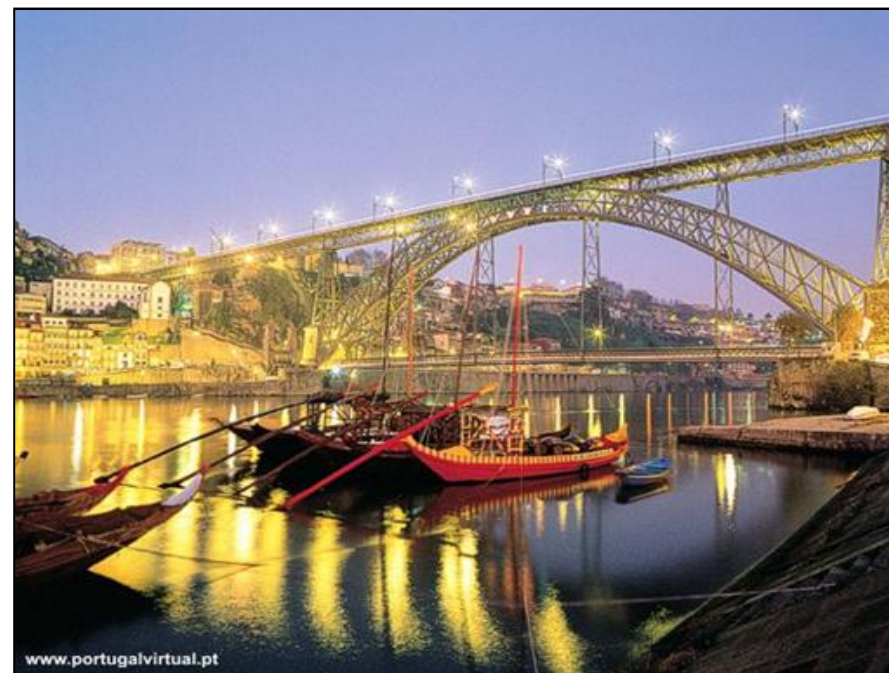
Rebuçados da Régua







## Cidade do Porto



## Estação de Campanhã



## Bibliografia

- Imagens retiradas de:  
[http://www.google.pt/search?hl=pt-PT&q=imagens%20do%20Douro&rlz=1W1ADF A\\_pt-PT&gs\\_sm=e&gs\\_upl=4222l6865l0l16l10l0l0l0l0l0l576l2313l3-2.1.2&bav=on.2,or.r\\_gc.r\\_pw.&biw=1345&bih=658&wrapid=tlif130745456169011&um=1&ie=UTF-8&tbm=isch&source=og&sa=N&tab=wi](http://www.google.pt/search?hl=pt-PT&q=imagens%20do%20Douro&rlz=1W1ADF A_pt-PT&gs_sm=e&gs_upl=4222l6865l0l16l10l0l0l0l0l0l576l2313l3-2.1.2&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.&biw=1345&bih=658&wrapid=tlif130745456169011&um=1&ie=UTF-8&tbm=isch&source=og&sa=N&tab=wi)  
Acedido no dia 15 de Maio de 2010.

Anexo VI – b) - Textos de Apoio para a realização dos  
Trabalhos de Grupo de Língua Portuguesa

## ***Textos de Apoio para a Realização dos Trabalhos de Grupo***

Para os políticos deste país o Interior tem sido folclore e, por isso, nunca os seus problemas foram considerados uma prioridade nacional. Como força política distintiva que é, está na altura de o Bloco adoptar esses problemas como absoluta prioridade.

Contributo de Mário Leston Bandeira, Professor Catedrático do Departamento de Sociologia/ISCTE

Proponho que o programa do PSD inclua referência à seguinte questão:

Combate à engrenagem de desertificação e de envelhecimento do Interior. Esta engrenagem não terá retorno enquanto, por um lado, continuar o êxodo para as zonas urbanas do litoral, cuja qualidade de vida está cada vez mais degradada e, por outro, quase dois terços do território continuar a morrer, porque os jovens se vão embora e só ficam os seniores.

Se bem que o êxodo rural tenha começado nos anos 60, como reacção à política de miséria de Salazar, a responsabilidade pela persistência e agravamento daquela engrenagem é de todos os governos que, desde o 25 de Abril, foram incapazes de promover incentivos à fixação de jovens nas áreas do Interior e de descentralizar actividades e investimentos públicos.

Jornal de Notícias, Maio de 2009

“É necessário investir no Interior do nosso país, para que cada vez que precisemos de um serviço médico não tenhamos que nos deslocar ao Porto ou Lisboa. Queremos que as nossas capitais de distrito nos possam dar resposta às nossas necessidades”.

Entrevista de uma popular de Miranda do Douro  
ao Mensageiro de Bragança

“Não temos condições para nos fixarmos no Interior Norte do nosso país. Não há ofertas de emprego, porque os nossos governantes não pensam em nós e os investimentos apenas vão para o Litoral, ou então para cidades com muitos eleitores. É tudo uma “politiquice barata”, afirma um jovem de Mirandela.

A Voz do Nordeste, Maio de 2009.