

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Filipa Raquel Fontinha Duarte

Ensino-aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico em
Contextos Socioeducativos Diferenciados



Viseu, janeiro de 2017

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Filipa Raquel Fontinha Duarte

Ensino-aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico em
Contextos Socioeducativos Diferenciados

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Henrique Ramalho

Viseu, janeiro de 2017



AGRADECIMENTOS

Este trabalho final representa a meta de uma fase crucial na minha vida pessoal e profissional, no qual me proporcionou aprendizagens, experiências e conhecimentos fulcrais que serão uma “importante bagagem” ao longo de toda a minha vida. Esta foi uma importante e difícil etapa, a qual não seria de possível concretização individual, pois foram vários os intervenientes que contribuíram positivamente para que esta fosse executada com sucesso. Desta forma, deixo patente nesta página os mais sinceros agradecimentos a todos os que me apoiaram e contribuíram para a minha formação e realização do Relatório Final de Estágio. Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais e à minha irmã, que foram e serão sempre os meus grandes pilares. Quero também agradecer à restante família e amigos por toda a compreensão e por todo o apoio e incentivo ao longo do meu percurso académico, pois sem eles não seria possível superar todos os obstáculos.

Em segundo lugar, quero agradecer ao Doutor Henrique Ramalho pela disponibilidade e colaboração ao longo de todo o processo de realização do Relatório Final de Estágio.

Em terceiro lugar, quero gratificar todos os professores da Escola Superior de Educação de Viseu que contribuíram e fizeram parte de todo o meu percurso académico.

Um agradecimento especial à Doutora Maria Figueiredo, à Professora Dulce Melão e à Doutora Ana Paula Cardoso por todos os saberes que me proporcionaram, por todas as experiências partilhadas e por toda a ajuda e apoio em momentos mais difíceis. Quero também agradecer aos professores supervisores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico (professor João Rocha e professor João Nunes) e da Educação Pré-escolar (professora Maria Figueiredo e professora Isabel Aires de Matos), por todas as correções, sugestões e ensinamentos.

De seguida, quero agradecer a todas as orientadoras cooperantes dos dois níveis de ensino, em especial à Educadora Conceição Neto por toda a colaboração, apoio, e por todas as experiências e saberes partilhados ao longo da minha permanência no jardim de infância.

Por fim, mas não menos importante, quero agradecer aos agrupamentos e aos professores dos mesmos que prontamente nos receberam e que de certa forma contribuíram para o trabalho de recolha de dados apresentados no presente Relatório Final de Estágio.

RESUMO

O presente relatório final de estágio é composto por quatro partes distintas, a primeira é referente à reflexão crítica do estágio, a segunda ao enquadramento teórico e conceptual, a terceira parte diz respeito ao enquadramento teórico e metodológico e a quarta e última faz alusão à análise e interpretação de dados.

Desta forma a primeira parte é referente a uma apreciação global do estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e na Educação Pré-escolar (EPE), onde são apresentadas as caracterizações gerais da turma do 1.º CEB e do grupo da EPE. É ainda apresentado, um breve comentário acerca do papel e da importância dos professores supervisores, orientadores cooperantes e também a importância da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) e PESIII para o meu desenvolvimento e aprendizagem.

A segunda parte, é composta por uma vertente mais investigativa acerca do ensino-aprendizagem do 1.º CEB em contextos socioeducativos diferenciados. Em que os objetivos traçados para o estudo são: “observar diferentes contextos escolares, comparando a incidência do contexto rural e urbano no desenvolvimento do trabalho escolar dos alunos que perfura a perspetiva dos professores; compreender como os professores perspetivam a influência dos contextos socioculturais (urbano e o rural) e como esses condicionam o trabalho escolar dos alunos e discutir a atual tendência *urbanocêntrica* da educação escolar em detrimento da educação de matriz rural”.

Seguidamente, a terceira parte diz respeito ao plano de investigação nomeadamente o estudo que pretendemos efetuar, os procedimentos, as técnicas auxiliares e a população amostra do estudo. No que diz respeito à investigação, esta é quantitativa e à técnica utilizada foi inquérito por questionário.

Relativamente à quarta e última parte, esta faz referência à análise e interpretação dos resultados obtidos através do inquérito por questionário respondido pelos docentes.

No que concerne aos dados recolhidos, é possível verificar que 50% dos respondentes inseridos em contexto urbano e 45% dos respondentes em contexto rural referem que o contexto em que os alunos se encontram pode ter um efeito dificultador ou facilitador do ensino-aprendizagem e, por sua vez, 2,5% dos respondentes referiram que o contexto em que os alunos se encontram não tem um efeito dificultador do processo de ensino-aprendizagem. Congruentemente, 32,5% dos respondentes em contexto urbano e 22,5% em contexto rural referiram que é em contexto urbano onde os alunos desenvolvem mais aprendizagens e 30% dos respondentes situados em

contexto urbano e 32,5% em contexto rural enunciaram o fator familiar aquele que mais intervém significativamente na aprendizagem dos alunos em sala de aula.

De acordo com os resultados obtidos é possível concluir que os contextos socioculturais de matriz rural suscitam interferências mais negativas no ensino e nas aprendizagens dos alunos, comparativamente com o nível de interferência dos contextos socioculturais de tipologia urbana; o contexto em que os alunos se encontram inseridos pode ser um inibidor ou um facilitador do processo de ensino-aprendizagem; é no contexto urbano que os alunos possuem um maior índice cultural, possuem experiências e vivências mais “ajustadas” com o currículo escolar e é nele que os alunos desenvolvem mais aprendizagens; é em contexto rural que os alunos estão menos familiarizados com o saber escolar; o fator que mais interfere nas práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula é o meio familiar e ainda os alunos inseridos em contexto urbano são mais interessados na aprendizagem dos conteúdos e mais motivados para aprender.

Palavras-chave: contexto sociocultural; aprendizagem; ensino; heterogeneidade cultural; família

ABSTRACT

This training final report is composed of three distinct parts, the first referring to the training critical reflexion, the second to the theoretical and conceptual framing, the third part concerns the theoretical and methodological framing and the fourth and last part alludes to the data analysis and interpretation.

Thus, the first part is referent to the training global appreciation on the 1st Cycle of the Basic Education (1st CBE) and Pre-School Education (PSE), where are presented the general characterizations of the 1st CBE class and of the PSE group. It is also presented a brief comment about the role and importance of the supervisor teachers, cooperating mentors and also the importance of the Curricular Unit (CU) of the Supervised Teaching Practice II (STP II) and STP III for my development and learning.

The second part is composed by a more investigative side about the teaching-learning of the 1st CBE in differentiated social educational contexts, where the objectives drawn for the study are: "observe different school contexts, comparing the incidence of the rural and urban context in the development of the school work of the students that drills the teachers perspective; understand how the teachers perspective the influence of the social and cultural contexts (urban and rural) and how these condition the school work of the students and discuss the current *urban centric* trend of the school education in detriment of the rural matrix education".

Subsequently, the third part concerns the investigation plan, namely the study that we intend to perform, the procedures, the auxiliary techniques and the sample population of the study. In what concerns the investigation, this is quantitative and the technique use was the inquiry by questionnaire.

Regarding the fourth and last part, this refers the analysis and interpretation of the results obtained through the inquiry by questionnaire answered by the teachers.

In what concerns the data gathered, it is possible to verify that 50% of the respondents inserted in urban context and 45% of the respondents in rural context refer that the context where the students are in may have a difficult or facilitator effect of the teaching-learning and, on the other hand, 2,5% of the respondents referred that the context where the students are in doesn't have a difficult or facilitator effect of the teaching-learning process. Congruently, 32,5% of the respondents in urban context and 22,5% in rural context referred that it is in urban context where the students develop more learning and 30% of the respondents placed in urban context and 32,5% in rural

context enunciated that the family factor is the one that intervenes significantly in the students' learning in the class room.

According the results achieved it is possible to conclude that the social and cultural contexts of rural matrix cause more negative interferences on the teaching and learning of the students, comparatively with the interference level of the social cultural context of urban typology; the context where the students are in can be inhibitor or a facilitator of the teaching-learning process; it is in the urban context that the students possess a higher cultural index, possess experiences more "adjusted" with the school curriculum and it is on it that the students develop more learnings; it is in rural context that the students are less familiarized with the school knowledge; the factor that most intervene in the teaching and learning practices in the class room is the familiar environment and also, the students inserted in urban context are more interested in the contents learning and more motivated to learn.

Key-words: social cultural context; learning; teaching; cultural heterogeneity; family.

ÍNDICE GERAL

Índice de gráficos	2
Índice de tabelas	3
Introdução	4
PARTE I - Reflexão crítica das práticas	8
1. Caraterização dos contextos	9
2. Análise das práticas concretizadas	12
2.1 Primeiro Ciclo do Ensino Básico	12
2.2. Educação Pré-escolar	13
3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos	15
PARTE II - Trabalho de investigação	18
Capítulo I - Enquadramento teórico e conceptual	19
1. Processo de ensino-aprendizagem em contextos socioeducativos diferenciados	20
1.1. Ensino e aprendizagem: sentidos e significados da dicotomia	20
1.2. Educação e currículo: uma escola de ensino ou de aprendizagem	21
1.3. O papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem ...	24
2. A escola e os contextos socioeducativos diferenciados	26
2.1. A heterogeneidade cultural e social na escola	26
2.2. Apontamentos sobre a “ interação simbólica na sala de aula”	27
2.3. O processo de ensino-aprendizagem no quadro da interação curricular e pedagógica.....	28
Capítulo II - Enquadramento teórico-metodológico	31
1. O paradigma de referência e metodologias de investigação e análise	32
1.1. Caraterização do contexto: a população e amostra do estudo	33
1.2. Instrumento de recolha de dados	37
1.3.Procedimentos	38
CAPÍTULO III - Análise e interpretação dos dados	40
1. Apresentação dos dados	41
1.1. Resultado dos questionários aos professores	41
2. Discussão dos dados	53
2.1. O trabalho escolar dos alunos na perspetiva dos professores	53
2.2. A perspetiva dos professores sobre a influência dos contextos na aprendizagem dos alunos	54

2.3. Tendência urbanocêntrica da educação escolar em detrimento da educação de matriz rural	57
Conclusão	60
Bibliografia	64
Anexos	70
Anexo 1 - Autorização à Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar	71
Apêndices	72
Apêndice 1 - Questionário aos professores do 1.º CEB	73
Apêndice 2 - Autorização ao Agrupamento	78

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos respondentes por sexo	34
Gráfico 2 – Distribuição dos respondentes por idades	35
Gráfico 3 – Distribuição dos respondentes por habilitações académicas	36
Gráfico 4 – Distribuição dos respondentes por contexto em que lecionam atualmente	36
Gráfico 5 – Anos de lecionação em escolas situadas em contexto rural	41
Gráfico 6 – Anos de lecionação em escolas situadas em contexto urbano	42
Gráfico 7 – Preferência dos contextos na prática letiva	42
Gráfico 8 – O contexto em que os alunos se encontram pode ter em um efeito dificultador ou facilitador do ensino-aprendizagem	45
Gráfico 9 – Grau de gratificação do ato de ensinar em função do contexto socioeducativo	46
Gráfico 10 – Grau de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos inseridos em contextos socioeducativos diferenciados	46
Gráfico 11 – Fator que interfere mais significativamente nas práticas de ensino em sala de aula	47
Gráfico 12 – Fator que interfere mais significativamente nas aprendizagens em sala de aula	48
Gráfico 13 – Alunos do 4.º ano inseridos em escolas situadas em contexto urbano saem mais beneficiados ao nível de aprendizagem	49

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Justificações apresentadas pelos respondentes para a preferência para lecionar em contexto rural.....	43
Tabela 2 - Justificações apresentadas pelos respondentes para a preferência para lecionar em contexto urbano	44
Tabela 3 - Justificações apresentadas pelos respondentes para a preferência para lecionar em ambos os contextos	44
Tabela 4 - Justificações apresentadas pelos respondentes a nível do benefício da aprendizagem dos alunos do 4.º ano inseridos em contextos urbanos	49
Tabela 5 - Justificações apresentadas pelos respondentes a nível do benefício da aprendizagem dos alunos do 4.º ano inseridos em ambos os contextos ...	50
Tabela 6 – Características que melhor definem os alunos nos diferentes contextos	51

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi solicitada a realização de um relatório final de estágio, que tem como objetivo uma reflexão global de tudo o que abrange a prática pedagógica e curricular. Importa frisar que a Prática de Ensino Supervisionado II e III (PESII e PES III), proporcionou-nos a possibilidade de observar, confrontar e experienciar dois contextos e processos de ensino-aprendizagem distintos.

A composição deste relatório final de estágio, é organizada por diferentes etapas. A primeira etapa é referente à reflexão crítica sobre as práticas em contexto, onde é mencionada a caracterização dos dois níveis de ensino (Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico).

A segunda etapa é relativa à reflexão crítica acerca das práticas, esta aborda três pontos cruciais deste relatório final de estágio, sendo elas a caracterização dos contextos, a análise das práticas concretizadas e ainda a análise das competências e conhecimentos profissionais adquiridos. Esta é uma parte extremamente importante pois requer uma reflexão sobre todo o percurso da UC de PES II e PES III.

Refletir é crucial para que tenhamos consciência dos nossos conhecimentos e dos nossos lapsos, para que possamos “reformular”, e mudar o que foi executado de maneira a aperfeiçoar a nossa prática e enriquecer os nossos conhecimentos, pois “É a reflexão sobre a ação que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento (Oliveira & Serrazina, s/d, p. 31). Através das palavras de Oliveira e Serrazina é evidente que a reflexão é algo que deve ser executada no quotidiano de todos os indivíduos, pois só com ela podemos pensar acerca da nossa prática e melhorá-la.

Continuamente, importa enunciar de forma sintetizada as três partes presentes nesta reflexão crítica acerca das práticas executadas.

Desta forma, num primeiro ponto é abordada a caracterização dos contextos nomeadamente do 1.º CEB e da Educação Pré-escolar. De forma sucinta, é mencionada a duração do estágio, as características do grupo de crianças e da turma dos alunos onde se realizou a PESII e PES III, é frisada a importância dos professores supervisores e também dos orientadores cooperantes e é ainda enaltecida a importância da UC da PESII e PESIII que nos proporcionaram contacto e vivências com a realidade nos dois níveis de ensino (1.º CEB e Educação Pré-escolar).

Depois, no segundo ponto é feita uma análise das práticas concretizadas da PESII e da PESIII em que é apresentada a caracterização da turma e do grupo de crianças, é referida a importância da profissão e a relevância do trabalho que um(a) docente/educador(a). Neste segundo ponto é também mencionado o trabalho e preparação que as dinâmizações e as lecionações requerem e são indicadas as dificuldades sentidas ao longo do estágio.

Como forma de finalizar esta etapa da reflexão sobre as práticas, é abordada e concebida uma análise das competências e conhecimentos profissionais adquiridos ao longo da PESII e PESIII. Nesta análise é enaltecida a importância do contacto com o ambiente educacional, os conhecimentos/saberes adquiridos e a percepção que esta foi uma etapa primordial na nossa formação e na nossa aprendizagem.

Nesta análise, é também feita uma breve reflexão acerca da nossa ação nos diferentes contextos educacionais, onde estão subjacentes algumas dificuldades sentidas e alguns saberes adquiridos.

Posteriormente, é dado a saber o planeamento e o desenvolvimento do trabalho de investigação realizado no decorrer dos dois últimos semestres.

Desta forma, importa referir que o tema desenvolvido intitula-se “*Ensino-aprendizagem no 1.º CEB em contextos socioeducativos diferenciados*”. Este tema surgiu a partir das nossas vivências ao longo do nosso percurso escolar, desde o 1.º CEB e também o interesse em perceber de que forma os contextos socioeducativos interferem no ensino-aprendizagem dos alunos.

A segunda etapa deste documento, é referente a três capítulos distintos. O primeiro capítulo reporta-se ao enquadramento teórico e concetual, onde é feita uma triangulação entre perspetivas de diferentes autores. Mediante isto, efetuamos uma abordagem socioeducativa em dois contextos distintos (contexto rural e contexto urbano), em que tentamos perceber se existem ou não disparidades ao nível do processo de ensino-aprendizagem.

O segundo capítulo diz respeito ao enquadramento teórico-metodológico, onde está subjacente o plano de investigação, particularmente no paradigma da referência e a metodologia, a caracterização do contexto, a população e a amostra do estudo e todo o procedimento necessário para a recolha e obtenção de dados.

O presente capítulo é dirigido ao enquadramento teórico e conceptual, que assenta na temática: “*Ensino-aprendizagem em contextos socioeducativos diferenciados*”.

Mediante isto, o presente trabalho de investigação abrange os diferentes contextos em que os alunos se encontram e de que forma eles interferem no ensino e na aprendizagem dos mesmos.

É comumente aceite que existe uma panóplia de contextos, tal como o contexto cultural, social, socioeconómico, familiar e também o contexto escolar em que os alunos estão inseridos, sendo estes o reflexo daquilo que eles foram, são e serão ao nível das suas perceções, crenças, comportamentos e atitudes. Estes contextos diversificados acabam por, de algum modo, ser introduzidos no interior da escola, fazendo da instituição escolar um espaço de encontro de culturas de escala muito diferenciada, suscitando o cruzamento, nem sempre pacífico, de níveis socioeconómicos e ambientes familiares diferenciados, que podem ou não interferir positivamente na aprendizagem dos alunos.

Como tal, esta investigação servirá para que futuramente na nossa prática reconheçamos a importância e os inconvenientes dos diferentes contextos, e que enquanto educadores e professores tenhamos o cuidado de adaptar a nossa prática, os conteúdos e os conceitos ao contexto em que esteja inserida de forma a proporcionar aprendizagem aos alunos e também aprender com eles. Pois, “Ser professor (...). Não se limita a ensinar alunos, mas também a aprender com eles numa relação que tem muito de complementaridade (...)” (Andrade, 2013, p. 37). Enquanto futuras educadoras e professoras, e tendo como local de trabalho o contexto escolar, este deve ser um lugar de fácil acesso onde seja facultado o crescimento, desenvolvimento e a aprendizagem de todos os que nele estão inseridos. Deve também ser fomentado um relacionamento de colaboração entre professor/aluno e aluno/professor para que não seja só o aluno a aprender, mas também o professor.

Na vida escolar, são vários os aspetos que condicionam ou levam a que por vezes os alunos não alcancem os objetivos e os resultados pretendidos, ocorrendo, até mesmo, com alunos que se encontram a frequentar o mesmo nível de ensino, mas que apresentam níveis e capacidades de aprendizagens diferenciadas entre si. Este facto sucede-se, hipoteticamente, devido à influência dos diferentes contextos socioculturais em que cada aluno está inserido, à visão que cada um tem acerca da escola, às dificuldades, aos interesses individuais e à motivação que possuem em relação ao trabalho que a escola lhes solicita.

Desta forma, para este trabalho de investigação partimos da seguinte questão: *Num sentido mais significativo, os contextos socioculturais de matriz rural suscitam interferências mais negativas no ensino e nas aprendizagens dos alunos, comparativamente com o nível de interferência dos contextos socioculturais de tipologia urbana?*

Posteriormente à realização da problemática definimos os seguintes objetivos gerais para procedermos ao desenrolar das fases do processo investigativo:

- Observar diferentes contextos escolares, comparando a incidência do contexto rural e urbano no desenvolvimento do trabalho escolar dos alunos que perfura a perspetiva dos professores;

- Compreender como os professores perspetivam a influência dos contextos socioculturais (urbano e o rural) e como esses condicionam o trabalho escolar dos alunos;

- Discutir a atual tendência *urbanocêntrica* da educação escolar em detrimento da educação de matriz rural.

O terceiro e último capítulo é referente à análise e interpretação dos dados, onde são apresentados os dados recolhidos.

Para finalizar este relatório final de estágio, apresentamos a conclusão geral onde estão presentes as conclusões do estudo e a apreciação global de todo o trabalho desenvolvido ao longo deste percurso formativo.

PARTE I

REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS

1. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS

Através do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), tivemos oportunidade de estagiar em diferentes contextos educacionais e observar, analisar e experienciar algumas pedagogias dos e nos diferentes níveis de ensino.

Mediante isto, faremos uma breve referência à caracterização dos dois contextos, o do 1.º CEB e o da Educação Pré-escolar.

Relativamente, ao estágio no 1.º CEB este decorreu ao longo de um semestre com uma duração de três dias semanais (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira), onde cada elemento do grupo teve de lecionar um total de doze dias de intervenção.

No que diz respeito ao estágio na Educação Pré-escolar, este ocorreu igualmente ao longo de um semestre e teve igualmente um total de doze dinamizações individuais.

Ao longo do estágio no 1.º CEB e na Educação Pré-escolar para além das orientadoras cooperantes tivemos mais dois/duas professores supervisores que através da observação e da supervisão foram essenciais para o esclarecimento de dúvidas, chamadas de atenção e eventuais correções. Estas supervisões desenvolvidas pelas orientadoras cooperantes e pelos professores (as) supervisores (as) foram fulcrais para ultrapassar dificuldades e tornar as nossas práticas melhores, com uma maior produtividade, levando-nos a refletir sobre as nossas ações e as nossas práticas, pois “(...) a reflexão na acção é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer.” (Oliveira & Serrazina, s/d, p. 31).

De forma mais peculiar, a reflexão acerca da nossa praxis é uma “(...) reflexão orientada para a acção futura, é uma reflexão proactiva, que tem lugar quando se revisitam os contextos políticos, sociais, culturais e pessoais em que ocorreu, ajudando a compreender novos problemas, a descobrir soluções e a orientar acções futuras” (Oliveira & Serrazina, s/d, p. 32). É através da reflexão que podemos melhorar a nossa ação futura, na medida em que ao refletirmos estamos de certa forma a relembrar a nossa prática onde podemos compreender eventuais problemas e tentar encontrar soluções para que futuramente não cometamos os mesmos lapsos. Desta forma, refletir é crucial no nosso dia a dia para que aprendamos a ter consciência das nossas limitações e dos nossos lapsos e para que posteriormente tentemos ultrapassá-los de forma a sermos melhores indivíduos e profissionais mais competentes.

Relativamente à Unidade Curricular (UC) de PES no 1.º CEB e na Educação Pré-escolar, esta permitiu-nos um maior contacto com a realidade acerca daquilo que é a docência, pois tivemos de executar planos de aulas e roteiros, tivemos de antecipadamente preparar as intervenções, tivemos de definir objetivos de acordo com os programas e com os documentos orientadores para os diferentes níveis, tivemos de realizar materiais de acordo com temáticas e ter em atenção a articulação das atividades propostas com os objetivos e as competências que pretendemos que os alunos/crianças adquiram.

No que concerne ao estágio no 1.º CEB, este realizou-se numa turma do terceiro ano de escolaridade, composta por 23 alunos com 8 anos de idade, sendo 14 raparigas e 9 rapazes. Nesta turma não existe nenhum aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e no geral a turma apresenta um bom aproveitamento e uma boa aprendizagem; no entanto quatro alunos necessitam de apoio educativo. Esta era uma turma bastante participativa, autónoma, empenhada, assídua, comunicativa e interessada em aprender. O método de trabalho da orientadora apontava para uma prática eclética, na medida em que esta era uma pedagogia completamente inovadora que não seguia linearmente nenhum método, apenas utilizava normalmente, diversos métodos. No método utilizado pela orientadora, os alunos eram os principais intervenientes no seu processo de aquisição de saberes, pois eram eles que tinham de chegar às respostas/conclusões.

No que diz respeito à permanência na Educação Pré-escolar, neste último semestre, esta foi deveras gratificante e motivante pois foi-nos permitido contactar com um ambiente e um espaço que está organizado para que as crianças o explorem livremente e estabeleçam interações com os outros colegas de forma autónoma. A educadora recorria ao método do Movimento da Escola Moderna (MEM), a uma metodologia que "(...) desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspectiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, dentro de parâmetros históricos e culturais" (Folque, 2006, p. 5). Com este método, todo o trabalho e processo de desenvolvimento das crianças é executado de forma social em que todos se ajudam mutuamente, ou seja, a evolução de cada criança em particular é produzida de forma coletiva.

Neste jardim de infância o grupo é constituído por 19 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, sendo 9 meninos e 10 meninas, onde cerca de sete crianças estão a frequentar o jardim de infância pela primeira vez e uma das crianças encontra-se ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro.

O decreto mencionado anteriormente é designado para difundir a “igualdade de oportunidades onde seja promovida uma escola de “todos e para todos” na medida em que seja inclusiva e democrática, tendo como ponto crucial o sucesso de todos não esquecendo a diversidade e as necessidades que se encontram no seu seio. Desta forma, é importante referir que os dois objetivos deste Decreto-Lei assentam em definir “(...) apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo”, tendo como foco a conceção de contextos apropriados para que todo o processo educativo seja capaz de responder às carências dos educandos com limitações e o outro objetivo está direcionado para a inclusão na vertente social e educativa onde seja possibilitada “autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades” de forma a preparar os alunos para progredirem nos estudos ou então para estarem preparados para o dia a dia fora do ambiente educativo (Ministério da Educação, 2008, p. 155).

De uma forma geral, este decreto expõe medidas educativas que têm como fulcrais objetivos permitir a igualdade de acesso, o sucesso educativo e a preparação das crianças com NEE para prosseguirem os seus estudos e também para conseguirem viver harmoniosamente de uma forma autónoma.

Seguindo a linha de pensamento em relação ao estágio, é ainda importante referir que ao longo da permanência deste semestre na Educação Pré-escolar, foi possível observar a importância que o espaço exterior tem para a motivação, a interação e a aprendizagem das crianças. Pois, o espaço exterior é por excelência um local de múltiplas descobertas e aprendizagens, dado que ele oferece “A possibilidade de brincar ao ar livre, de forma autónoma e espontânea, permite desenvolver competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, que se revelam fundamentais para a vida adulta (...)” (Bento, 2015, p. 130).

Por fim, importa salientar um momento crucial e específico desta instituição onde existe interação e comunicação entre as crianças de forma a exporem e partilharem com os colegas as suas vivências, os seus gostos e os seus desejos. Esse momento é assinalado como uma reflexão em grande grupo, no qual as crianças falam acerca do que fizeram, o que gostaram, o que não gostaram e o que querem fazer. Esta é uma situação em que as crianças em grande grupo refletem, e é dada voz às crianças para exporem o seu dia, os seus gostos e também é oferecida a possibilidade de resolverem conflitos entre elas.

2. ANÁLISE DAS PRÁTICAS CONCRETIZADAS

2.1. Primeiro Ciclo do Ensino Básico

No âmbito da UC de PES II, estivemos a estagiar numa turma do 3.º ano do 1.º CEB, onde nos foi possível contactar com todo o trabalho que um docente possui no seu quotidiano. Pois, ser professor é uma profissão essencial para a sociedade, e todo o trabalho de um docente vai muito para além da transmissão de conhecimentos, da repetição da sua práxis e do seu discurso. O docente é um criador de saberes que resulta da sua experimentação e das suas práticas pedagógicas: “Ser professor (...). Não se limita a ensinar alunos, mas também a aprender com eles numa relação que tem muito de complementaridade (...)” (Andrade, 2013, p. 37). O trabalho de docente não se pode circunscrever unicamente por “ensinar “ os estudantes, mas também retirar partido de eventuais conhecimentos dos educandos e instituir uma relação mútua de “complementaridade”, na medida em que ambos proporcionam experiências e saberes. Esta é uma profissão exigente e bastante trabalhosa, uma vez que requer preparação, estudo, pesquisa, empenho, dedicação e disponibilidade de tempo para preparar os planos de aula, as intervenções diárias e as reflexões sobre as práticas.

Pode-se ainda afirmar que “Ser professor é uma profissão única, insubstituível. É aquela que torna as outras profissões possíveis” (Andrade, 2013, p. 37). Esta é uma profissão exclusiva, e é através dela que é possível a existência de todas as outras profissões, pois sem docentes não poderiam existir médicos, advogados, psicólogos, entre outras.

Ao longo da nossa permanência no 1.º CEB e de tudo aquilo que é exigido e esperado por alunas do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, penso que este estágio, neste nível de ensino foi bastante exigente, pois exigia muito trabalho e dedicação continuada. Exigiu a mobilização de conhecimento, estudo, integração de saberes referentes a todas as áreas disciplinares, atenção aos conhecimentos prévios dos alunos, elaboração de planificações de acordo com os conteúdos e os temas solicitados pela orientadora e ainda a elaboração de materiais e recursos dinâmicos e inovadores para auxiliar as práticas e as temáticas. Tudo isto, para que existisse uma boa preparação das intervenções de forma a proporcionar uma aprendizagem desafiante, dinâmica, interessante, motivadora, diversificada e exploratória de maneira a facultar boas aprendizagens aos alunos. Desta forma, existiu sempre o encorajamento dos alunos em participarem ativamente na construção do seu próprio conhecimento.

Ainda acerca das intervenções, houve sempre o cuidado de realizar pesquisas e procurar obter a melhor informação e conhecimento científico relativo aos diversos conteúdos para que os mesmos fossem abordados de forma segura e emotiva.

No que diz respeito às dificuldades sentidas, estas situaram-se na adaptação da linguagem, nomeadamente nas explicações acerca de eventuais dúvidas. Outra dificuldade foi em relação à gestão do tempo, pois algumas vezes as tarefas que estavam previamente redigidas nas planificações não foram concretizadas. No entanto, as planificações são um suporte escrito que leva a “situações educativas que se caracterizam por um encadeamento de ideias, atividades e interações” (Arends, 1999, p. 53), mas apesar disso deve ser tido em conta que elas não são estanques, uma vez que servem de guia para nos auxiliar na prática.

Depois de abordadas algumas dificuldades importa frisar que também existiram pontos fortes, como a relação com os alunos e toda a comunidade educativa, o contacto real com a profissão de professor e as aprendizagens, vivências e conselhos facultados pelos professores supervisores e pela orientadora.

Em suma, resta referir que este foi um estágio importante na nossa formação, pois permitiu-nos crescer enquanto alunas e adquirir aprendizagens fulcrais para que futuramente sejamos profissionais mais competentes.

2.2. Educação Pré-escolar

O estágio em contexto de Educação Pré-escolar ocorreu ao longo do último semestre da UC de PES III, com um grupo de crianças bastante heterogéneas onde estivemos três dias semanais (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira).

Relativamente ao grupo de crianças, para além de ser heterogéneo e, no geral, as crianças apresentavam algumas dificuldades a nível do comportamento, a nível emocional e a nível socioeconómico. É de referir que a maior parte das crianças são de etnia cigana, as quais possuem alguns hábitos e conceções enraizadas, e que no início do estágio tornou difícil a aproximação e a concretização de algumas práticas. No entanto, ao longo da permanência nesta instituição, foi possível desmistificar alguns estereótipos referentes à respetiva comunidade através da convivência e contacto com as crianças e com os pais. Foi evidente, no decorrer do estágio, a confiança, o interesse e o respeito que todos os pais têm pela educadora e por todo o trabalho que a mesma

desenvolve, e ainda a preocupação que os pais têm no bem-estar e na aprendizagem das crianças.

É de salientar que, ao longo da nossa permanência no jardim de infância foi possível observar que as crianças de etnia transportam consigo um conjunto de representações que desvendam culturas e desenvolvem ações comuns, através de variadas interações como jogos e outras brincadeiras com os seus pares.

Esta é uma instituição com boas instalações, possui três salas (sala polivalente, sala 1 e sala 2), um gabinete e uma instalação sanitária no piso superior. No piso inferior possui um refeitório, uma cozinha, duas arrecadações e duas casas de banho, uma para os adultos e a outra para as crianças. É ainda de referir que este jardim de infância possui um elevador para tornar mais fácil a deslocação de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e crianças portadoras de limitações motoras e possui ainda aquecimento em todos os compartimentos do piso superior.

Em termos de espaço exterior, este é um jardim de infância com um grande espaço externo que permite às crianças executarem diversas atividades ao ar livre onde estão em contacto permanente com a natureza.

Neste jardim de infância, para além da educadora existem mais três adultos, que cumprem funções de assistentes operacionais, onde uma delas tem funções específicas de acompanhamento de uma criança com NEE.

É um jardim de infância que está munido de um vasto leque de material pedagógico referente às várias áreas curriculares.

Importa referir que a educação pré-escolar é uma etapa importante na educação de todas as crianças, pois “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997, p. 17). Apesar de, neste nível de ensino não existir uma aprendizagem sistemática de conceitos, o essencial é que as crianças consigam aprender com as suas próprias experiências do dia a dia, isto é, que sejam capazes de “aprender a aprender”. Pois o crucial é que “ (...) as crianças aprendam a aprender. Desta afirmação decorre também o objetivo geral: Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens” (Ministério da Educação, 1997, p. 17). Desta forma, é primordial que ao longo da Educação Pré-escolar o(a) educador(a) tenha como principal objetivo conhecer o grupo de crianças e os seus conhecimentos prévios de forma a proporcionar aprendizagens significativas às mesmas para que desenvolvam as suas aprendizagens e os seus conhecimentos.

Apesar disso, é também importante que os (as) educadores (as) tenham em pensamento que “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção” (Freire, 1996, p. 22), ou seja, a tarefa de ensinar não é apenas e só transmitir saberes mas dispor momentos que possibilitem a construção gradual dos mesmos, em que o desígnio da mesma deve passar por promover o desenvolvimento global das crianças.

No que diz respeito ao espaço interior, este encontra-se bem delimitado e organizado por áreas de interesse, como a casinha, área das construções, área das artes, área da matemática, área da leitura e da escrita, área do computador e a biblioteca. Este é um jardim de infância que está munido de uma vasta panóplia de materiais pedagógicos e lúdicos referentes às diversas áreas de conteúdo.

Em suma, importa frisar que a permanência no último semestre da PES III na Educação Pré-escolar foi sem dúvida a melhor experiência ao longo de toda a nossa formação, foi a prática mais gratificante, a que mais nos proporcionou bem-estar, gosto e admiração por aquilo que é ser Educadora.

3. ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS E CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DESENVOLVIDOS

A educação é algo fulcral numa sociedade, para que exista progresso e desenvolvimento de tudo o que nos rodeia e de todos os indivíduos.

Deste modo, a escola e toda a comunidade educativa fazem parte de um dos espaços de excelência que através de integração de culturas, promoção de valores e partilha de saberes devem promover o ensino e aprendizagens transversais nas diferentes áreas a todos os que nela estão inseridos. Isto para que, futuramente tenhamos alunos/cidadãos com um maior leque de aprendizagens adquiridas, com mais conhecimentos, mais capacidades e que aceitem e respeitem o outro independentemente da cultura.

Mediante isto, surge a necessidade de todos os profissionais de educação refletirem acerca da sua prática e do seu desempenho, com o objetivo de dia após dia serem profissionais mais competentes e satisfeitos com o seu trabalho e desempenho profissional.

De acordo com o Artigo 2.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, é possível através da sua análise destacar alguns princípios gerais referentes ao acesso e direito de todos à educação e à cultura como: “(...) cabe ao estado a responsabilidade de promover a democratização do ensino e a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar (...)”; “(...) na prática educativa deve ser garantida a todos o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e a ensinar”; “(...) o sistema educativo deve responder às necessidades da realidade social e a educação deve promover o desenvolvimento do espírito democrático, pluralista e respeitar os outros e as suas ideias (...)” (Ministério da Educação, 1986, p. 3068). Em conformidade com o que foi anteriormente mencionado através da Lei de Bases do Sistema Educativo, é importante que um profissional da educação, tal como os professores e os educadores, tenham em conta os princípios que estão subjacentes no referido documento, de modo a garantir uma prática altamente formativa que contribua significativamente e de forma positiva para o crescimento/desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças e de todos os alunos.

Deste modo, ao longo do estágio fez parte do nosso quotidiano e também da nossa preocupação satisfazer as necessidades dos alunos/crianças, recorrer a materiais variados e apelativos, respeitar os ideais e a individualidade de cada um e proporcionar momentos de bem-estar e de aprendizagem. Seguindo esta linha de pensamento direcionada para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos/crianças, importa referir que está definido um perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário através do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, onde nele estão assentes várias conceções.

Uma das conceções presentes no decreto é a conceção e desenvolvimento do currículo, em que “O professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei n.º 240/2001, p. 5574). Já na Educação Pré-escolar “(...) o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (Decreto-Lei n.º 240/2001, p. 5573). Através deste documento, é possível observar que professores e educadores possuem um papel crucial e ambos deve ter como objetivo proporcionar um ambiente estimulante e facilitador do ensino e da aprendizagem de todos.

Seguidamente, é de salientar que todo o trabalho desenvolvido ao longo de todo o nosso percurso académico teve como base um trabalho de equipa onde existiu sempre troca de opiniões, partilha de saberes e experiências entre todo o grupo de estágio, professores supervisores e orientadores cooperantes.

Esta troca entre todos os intervenientes das diferentes comunidades educativas (1.º CEB e Educação Pré-escolar) levou a que existisse um excelente ambiente de trabalho e uma ação aprimorada tendo sempre como foco o ensino-aprendizagem das crianças/alunos.

Para finalizar, importa mencionar que apesar de todo o percurso académico e formativo ao longo de vários anos existiu e permanecerá plena consciência que este foi apenas o início de uma aprendizagem, pois um profissional de educação tem de estar constantemente atualizado e procurar cada vez mais informação e formação para que não sejamos ultrapassados pela rápida evolução e alteração de leis, e normas referentes à escola e à sociedade.

PARTE II

TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

1. PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS DIFERENCIADOS

1.1. Ensino e aprendizagem: sentidos e significados da dicotomia

O ensino e a aprendizagem, apesar de apresentarem significados distintos, possuem conexões entre si, para que o trabalho recíproco resulte positivamente no processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Pois, “Aprender e educar são processos que envolvem a transmissão, a fixação e a produção de saberes, memórias, sentidos e significados, práticas e performances” (Vieira, 2006, p. 529).

Logo, ensinar é algo que, à medida que o tempo foi evoluindo, foi tendo vários significados e sentido diferenciados, mas nos dias de hoje, “Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos *currículo*, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (...)” (Roldão, 2007, p. 95). Mediante as palavras da autora, pode-se constatar que ensinar é uma particularidade que tem como desígnio levar a que se aprenda algo independentemente da índole dos conteúdos, pois o importante é que se desenvolva a aprendizagem de algo importante para o desenvolvimento dos sujeitos.

Com isto, é evidente que o ensino e a aprendizagem encontram-se dependentes um do outro, pois a aprendizagem é o “processo de aquisição da capacidade de usar o conhecimento (...)” (Caravantes & Pereira, 1985, p. 6), em que o processamento da obtenção de saberes advém do ensino com a finalidade de produzir aprendizagens.

É evidente que o ensino necessita da aprendizagem e a aprendizagem necessita do ensino, pois “(...) não existe ensino sem intenção de produzir aprendizagem (...) sem se saber o que é aprender, é impossível saber-se o que é ensinar” (Hirst, 1971, p. 71).

Desta forma, ensinar é levar a que alguém adquira conhecimento e aprendizagem, sem ter que haver permanentemente um conteúdo ou conceito imposto, o importante é que o resultado final do ensino seja uma aprendizagem diversificada, e que de forma intencional o aprendente adquira aprendizagem. “A acção de ensinar é (...) uma acção estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem no outro” (Roldão, 2009, p. 56). Ensinar é algo que necessita de estratégia devidamente orientada para que o outro neste caso o aluno obtenha aprendizagem, mas nesta ação de ensinar existem fundamentalmente dois intervenientes indispensáveis.

Esses intervenientes encontram-se presentes no processo de ensino-aprendizagem sendo eles, o professor e o aluno que assumem importantes papéis, pois ambos são elementos fulcrais para que exista ensino e aprendizagem. Apesar de possuírem papéis diferentes, “O ensino será centrado no professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores” (Mizukami, 1986, p. 2). Não obstante, devemos introduzir uma *nuance* simbiótica, pois que, para além disso, o professor deverá ter a possibilidade de oferecer ao aluno um vasto leque de aprendizagens através do ensino e, o aluno, por sua vez, também pode proporcionar aprendizagens ao professor.

Contudo, o ensino deve ser visto e encarado como uma profissão, pois “(...) é uma forma de serviço público que requer dos professores conhecimentos especializados e capacidades específicas, adquiridos e mantidos através de um sentido de responsabilidade pessoal e colectiva na educação e bem-estar dos alunos a seu cargo” (Organização Educativa Científica e Cultural das Nações Unidas, 1998, p. 22).

1.2. Educação e currículo: uma escola de ensino ou de aprendizagem?

São vários os autores e as definições advindas dos mesmos em relação ao currículo e a influência que as diferentes teorias possuem acerca do mesmo, pois este é um conceito bastante abrangente, que está relacionado com o percurso de cada indivíduo.

Desta forma,

(...) as escolas como organizações complexas são espaços para a construção de identidades através da elaboração, realização e avaliação e projectos educativos e curriculares. Todavia, a globalização reforça a práticas de uniformização da escola, acentua o lado formal e administrativo do currículo cria ao mesmo tempo discursos de autonomia, de identidades e de projectos (Pacheco & Pereira, 2007, p. 389).

De acordo com Pacheco e Pereira (2007), as escolas são lugares emaranhados que edificam analogias através de diferentes processos do foro educativo e curricular no qual fortifica as práticas de standardização, mas através do currículo é possível “criar discurso de autonomia e de identidade”.

Pois, “(...) existe Escola porque (...) se reconhece necessário garantir a passagem sistemática de um currículo – entendido como o corpo das aprendizagens socialmente

reconhecidas como necessárias, sejam elas de natureza científica, pragmática, humanista, cívica, interpessoal ou outra” (Santos, 2002 [2003], p. 3). A escola é um local onde é necessário a existência de um currículo metódico que seja assente nos saberes e nas aprendizagens dos mais variados assuntos da sociedade.

Existem diferentes tipos de currículo, uns direcionados para termos sociais, outros relacionados com a família, outros com a escola, mas todos têm em comum marcar o trajeto que cada um trilha. Importa referir que apesar do variado leque de tipos de currículo neste trabalho de investigação, o currículo que importa frisar é o currículo escolar, pois este encontra-se limitado a uma vertente específica relacionada com a educação e com a aprendizagem que advém da instituição Escola. Vários autores mencionam que o currículo é tido como um “projeto integrado e global de cultura”, onde têm de se concretizar saberes e desenvolver competências, onde exista articulação e orientação para que seja permitido e garantido a todos os discentes terem um acesso a uma educação de qualidade (Alonso, citado por Alonso, Ferreira, Santos, Rodrigues & Mendes, 1994, p. 18).

Importa evidenciar que a escola é um espaço socialmente composto de indivíduos que procuram e constroem as suas aprendizagens. Pois, a

(...) escola é uma instituição social, criada na e pela modernidade para a formação dos cidadãos de uma sociedade e que para tal formação é fundamental a construção de sujeitos coletivos, indivíduos sociais (...) é importante procurar aprofundar o entendimento do papel do currículo para essa construção (Bumham, 1993, p. 3).

O “*Currículo* refere-se, assim, ao conjunto de aprendizagens a proporcionar pela escola ao longo do percurso escolar do aluno, de acordo com as finalidades educativas que se pretendem alcançar” (Roldão, s.d., p. 2), desta forma o currículo na vertente escolar está relacionado com as aprendizagens que é suposto os alunos adquirirem. De acordo com Roldão (s.d), fazem parte da constituição do currículo um leque de saberes que é suposto que os alunos obtenham, e que os mesmos se enquadrem nos contextos sociais em que cada aluno se encontra, pois “O currículo corporiza assim um corpo ou elenco de aprendizagens internacionalizadas, que se enquadram num determinado contexto social, e que assumem uma formulação definida pelos órgãos ministeriais e/ou pelas escolas e docentes” (p. 2).

Por outro lado, “Os currículos organizam conhecimentos, culturas, valores, artes a que todo o ser humano tem direito” (Arroyo, 2007, p. 9).

No entanto, os currículos não são conteúdos prontos a serem repassados aos alunos, é necessário uma construção e seleção dos conhecimentos, valores e saberes que ocorram em determinadas circunstâncias e sejam aplicadas mediante a sociedade e a cultura. Na medida em que “o desenvolvimento cultural é a função do momento histórico pelo qual passa a humanidade e do quanto cada país participa do acervo de cultura, tecnologia, ciências e bens disponíveis a um momento dado” (Lima, 2007, p. 12).

É crucial que o currículo atenda à diversidade que existe na escola, pois é nesta instituição que ocorre o processo de ensino/aprendizagem, no qual toda a aprendizagem necessita de um processo de conceção de novas recordações e alargamento de memórias já construídas através da inclusão/ integração de novos saberes, no qual estão dependentes dos distintos contextos em que são facultadas os conhecimentos e as experiências de forma a serem proporcionados conhecimentos de diferentes índoles.

Corroborando a ideia de que “O currículo é (...) o coração da escola, o espaço central em que atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração” (Moreira & Candau, 2007, p. 21), podemos, também, aceitar que o currículo é o núcleo da instituição escolar, em que o professor detém um importante papel na medida em que tem de atuar mediante ele e mediante os distintos níveis de ensino; é ele que “(...) dá vida e contornos ao currículo enunciado, escolhendo e decidindo sobre o modo como irá organizar as acções de aprendizagem adequadas à consecução das finalidades pretendidas” (Roldão, s.d., p. 3), tendo sempre como foco principal o processo de ensino/aprendizagem numa perspectiva de que deve o currículo ser acessível a todos e ainda fornecer bases que sustentem e formem cidadãos.

No entanto, é necessário ter em conta que o currículo não existe de forma abrangente que vá ao encontro das necessidades e interesses dos alunos pois “Os programas e os currículos escolares existentes, concebidos de forma massiva e unificada em função de uma cultura tipo urbana, não contemplam a especificidade sociológica e cultural das crianças e adolescentes provenientes do mundo rural” (Cachadinha, 2008, p. 9).

Em suma, deve-se ter em mente que “(...) a educação (...) não poderá ser senão um processo de mediação entre sujeitos, mundos e saberes. A transferência de cultura, a transferência de conhecimento e a transferência de informação não são processos mecânicos. Implicam um constante processo de mediação” (Vieira & Vieira, 2010, p.

270) onde professores e alunos sejam os intermediários da informação e do conhecimento.

1.3. O papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem

Há muito que o papel do professor apesar de não ser reconhecido por muitos tem sido enaltecido, pois “ser professor é uma profissão única, insubstituível. É aquela que torna as outras profissões possíveis” (Andrade, 2013, p. 37). A profissão de docente é exclusiva, e é através dela que é possível existirem todas as outras profissões, pois sem professores não existiam médicos, advogados, psicólogos, entre outras.

No entanto, apesar de todas as controvérsias, “ser professor” continua a ser uma profissão importante para a sociedade, e o trabalho docente vai muito para além da transmissão de conhecimentos, de repetição da sua prática e do seu discurso.

O professor é um produtor de saberes que advém da sua experiência e das suas práticas educativas: “Ser professor (...) Não se limita a ensinar alunos, mas também a aprender com eles numa relação que tem muito de complementaridade (...)” (Andrade, 2013, p. 37). Fazendo uso das palavras do autor, a profissão docente não se pode cingir exclusivamente a “ensinar “os alunos, mas também tirar partido de saberes dos educandos e estabelecer uma relação mútua de complementaridade na medida em que ambos facultam experiências e conhecimentos. No processo de ensino-aprendizagem têm necessariamente de existir dois intervenientes que ponham em execução o respetivo processo. De acordo com Mizukami (1986) o processo de ensino-aprendizagem tem várias abordagens no entanto apenas vamos referenciar duas, a abordagem tradicional e a abordagem cognitivista. Relativamente à abordagem tradicional a autora refere-se a ela como o processo em que é dada importância às situações ocorridas em sala de aula, onde é neste espaço que os educandos são “instruídos” e “ensinados” pelo docente. Por sua vez, a abordagem cognitivista está relacionada com o ensino que visa desenvolver o intelecto dos alunos, onde tem de se dar especial sentido às atividades que o aluno realiza inserido numa situação social. Em ambas as abordagens é dada importância ao ensino-aprendizagem mas com perspetivas diferentes.

Na abordagem, esta tradicional apenas se foca no que ocorre em sala de aula, nomeadamente as aprendizagens que estão pré-determinadas. Já a abordagem cognitivista visa o desenvolvimento das aprendizagens para lá daquilo que está

previamente estabelecido, ou seja, tem uma visão mais globalizadora do indivíduo, onde de certa forma “os professores (...) em muitos dos casos enfrentam jornadas de trabalho exaustivas, tendo que cumprir simultaneamente a docência e a função de outros profissionais (...)” (Santos, 2010, p. 7).

Desta forma é evidente que o professor e o aluno desempenham importantes papéis na escola, na educação e, eles são os elementos cruciais para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário presente no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 31 de agosto, existem quatro pontos essenciais na função de professor, sendo elas: a “dimensão profissional, social e ética” onde este ponto está relacionado com a parte racional, pública e “deontológica”; a “dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” onde são demonstradas várias vertentes do saber completamente instruídas; a “dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade”, que diz respeito à vertente colaborativa e organizacional de toda a função de professor e por último a “dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida” que está relacionada com as reflexões e investigações individuais e colaborativa (Alonso & Roldão, 2005, pp. 50-51).

Nesta vertente “ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (Nóvoa, 2000). Tomando em consideração as palavras sábias de António Nóvoa, enquanto estagiária e futura docente, ao longo do nosso percurso teremos de tomar decisões e selecionar preferências, que muitas vezes poderão concordar ou não com aquilo que somos ou com aquilo que pensamos ser o mais acertado. Mas, é a através da minha forma de “ensinar”, que refletiremos a nossa forma de ser, pois a forma como se ensina é reflexo daquilo que nós somos enquanto pessoas.

Em suma, “é preciso aprender a refletir sobre a prática, é preciso continuar estudando, é preciso se desafiar a escrever sobre o processo, teorizá-lo” (Caldart, 2003, p. 75).

2. A ESCOLA E OS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

2.1. A heterogeneidade cultural e social na escola

A heterogeneidade cultural e social adquire cada vez mais um papel significativo na escola, pois as práticas educativas são intrínsecas à cultura e à sociedade. Cada vez mais nos deparamos com turmas heterogêneas a nível de interesses, dificuldades, saberes e ainda são também evidentes a diversidade social e cultural, pois “A unificação, numa só escola, da população estudantil (...) traduz-se numa maior heterogeneidade social na composição do corpo discente da escola” (Formosinho, s.d., p. 8). A escola reúne alunos de diferentes posições sociais, de vários meios (rurais e urbanos), de várias culturas, de diferentes ambientes familiares, na qual a heterogeneidade nos diferentes contextos (sociais, familiares, culturais) são o reflexo das dificuldades, dos interesses, das motivações e das necessidades dos alunos no meio escolar.

Desta forma, a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural pois “(...) as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados” (Moreira & Candau, 2003, p. 160), ou seja, na instituição escolar estão presentes um número alargado de diversidades culturais, em que a escola e a cultura têm que estar conectados entre si, mas nunca esquecendo o dia-a-dia e o meio em que os alunos estão inseridos. Mediante o referido anteriormente, importa destacar que “(...) é a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não o contrário” (Caldart, 2003, p. 63).

A escola tem que adotar um papel para além da mera transmissora de cultura, potenciando, pelo contrário a interseção e mediação de conflitos e diálogos entre diferentes culturas, para que exista interação e aceitação por parte de culturas diferenciadas, combatendo, desta forma, a discriminação e favorecendo o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos.

A escola tem um papel muito sério, inescapável, que é um espaço privilegiado de encontro com o diferente. A escola tem de ter um papel muito claro e verdadeiramente democrático, e a escola se democratiza quando ela garante os direitos e cobra os deveres de cada um e faz com que todos os alunos dali se respeitem (Moreira & Candau, 2003, p. 165).

É no espaço escola que acontece o contacto direto com toda a panóplia de diferenças, sejam elas de carácter cultural, étnico, cor, entre outras diferenças que requer que a escola esteja preparada e desempenhe um papel importante na formação e aceitação de todos os alunos, garantindo que independentemente da cultura, do estatuto social ou de qualquer outra dissemelhança, todos os alunos sejam aceites e lhe seja garantido os direitos e os deveres de cada um. Para que subsista na escola um ambiente de harmonia e de interações entre todos de maneira a que exista respeito e aceitação de todos para com todos aqueles que fazem parte do ambiente escolar, e também para que saibam aceitar as diferenças de cada um para que todos sejam capazes de socializarem de forma harmoniosa.

Em síntese, “(...) a escola não foi criada para lidar com a diversidade, mas sim para lidar com a homogeneidade e para produzir homogeneidade” (Canário, 2008, p. 108), ou seja, a instituição escola foi concebida para trabalhar de forma uniforme com aqueles que dela fazem parte.

2.2. Apontamentos sobre a “interação simbólica na sala de aula”

A interação simbólica integra uma perspetiva teórica que pretende compreender a forma como as pessoas interagem, e de que forma é feita a interpretação dos comportamentos que alguém tem mediante diferentes situações. Pois, de acordo com os pareceres de Blumer (1982 [1969], p. 2), o ser humano orienta os seus atos em direção às coisas e em função do que estas significam para ele, em que o significado dessas mesmas coisas surgem como consequência da interação social que cada um estabelece e mantém com o próximo. Mediante isto, é visível que a interação simbólica resulta num processo social em que as pessoas interagem e relacionam-se entre si.

A sociedade, no seu dia a dia interage mediante comunicações simbólicas, de acordo com necessidades, situações e acontecimentos, ou seja estamos em constante interação com todos e tudo o que nos rodeiam. “Os contextos educativos nos quais ocorrem as tarefas de aprendizagem, representam um factor largamente condicionador da natureza do comportamento do professor e dos alunos e, conseqüentemente, dos efeitos desse processo” (Januário, 1996, p. 114).

Neste sentido, a figura do professor é fulcral pois, para além dos alunos, é ele um dos grandes intervenientes no ensino e na aprendizagem. Para além disso, a nível da escola existe uma panóplia de interações esperadas pelos demais naquela situação,

pois os alunos e os professores estão em constante interação na sala de aula através do relacionamento professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno e ainda através da comunicação entre todos.

De acordo com Oliveira & Oliveira (1996), o grupo funciona como um todo, mas todos têm as suas características e mediante isso, o professor tem de adquirir o papel de líder, ser um gestor de conflitos e gerir a dinâmica do grupo, tendo sempre em conta os objetivos e os alunos que tem à sua frente. A interação é um processo que envolve várias pessoas e mediante Martins (s/d) a interação é algo que se encontra entre os indivíduos e é presumível que ocorram modificações e exista a edificação de saberes que se dão de forma partilhada e integrada.

Em conformidade com o autor anteriormente referenciado, a interação que ocorre em sala de aula é algo que envolve os alunos e o professor, onde nesse mesmo processo existe a partilha de informação que servirá para construir conhecimentos para todos os intervenientes.

Desta forma, a sala de aula é um espaço de excelência onde ocorre a interação entre docente e discente, é "(...) na interação da sala de aula, que se vê explicitado o processo de construção de identidade, moldado pela alteridade e pelos aspectos sociais, psicológicos e históricos que o jogo das enunciações deflagra" (Oliveira, 2007, p. 33). É na interação em contexto de sala de aula que o aluno edifica o seu conhecimento e "constrói a sua identidade" adaptada as características do seu meio envolvente.

2.3. O processo de ensino-aprendizagem no quadro da diferenciação curricular e pedagógica

O processo de ensino/aprendizagem exige a existência de dois componentes fundamentais, o docente e o discente.

Quando ambos os intervenientes trabalham entre si proporcionam aprendizagem, pois

O ensino consiste na resposta planejada às exigências naturais do processo de aprendizagem. Daí que mais importante é o professor acompanhar a aprendizagem do aluno que se concentra demasiadamente no assunto a ser ensinado (...). O ensino é visto como resultado de uma relação pessoal do professor com o aluno. O agente da aprendizagem é o aluno, sendo o professor um orientador e facilitador (Santos, 2001,

p.70).

O “processo de ensino-aprendizagem é composto de quatro elementos – o professor, o aluno, o conteúdo e as variáveis ambientais (características da escola), cada um exercendo maior ou menor influência no processo, dependendo da forma pela qual se relacionam num determinado contexto” (Moreira, 1986, p. 72), ou seja, o processo de ensino/aprendizagem não diz respeito apenas ao professor e ao aluno, mas existem outros elementos que lhe estão inerentes.

Apesar disso, o professor, enquanto mentor e simplificador do processo de ensino/aprendizagem deve dar importância a todos os conteúdos e assuntos que possam surgir, não se cingindo apenas aos conteúdos que estão subjacentes nas áreas ou disciplinas que é suposto lecionar ou abordar, pois “os programas curriculares não são uma mera lista de disciplinas de ensino. Os programas curriculares servem de orientação e desempenham um papel central na qualidade do ensino e da aprendizagem” (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional, 2011, p. 1).

De acordo como Thiesen (2008), a escola é um espaço legítimo de aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimentos, e deve por isso acompanhar as mudanças que vão ocorrendo. Logo, esta detém um importante papel neste processo, pois compete-lhe promover a aprendizagem nos mais diversos assuntos, de forma a facultar competências e capacidades que sejam essenciais ao longo da vida dos alunos: “Os resultados de aprendizagem são uma certificação que atesta aquilo que um estudante sabe, compreende e é capaz de fazer no final de um processo de aprendizagem” (Centro europeu para o desenvolvimento da formação profissional, 2011, p. 1), ou seja, as consequências das aprendizagens adquiridas ao longo do processo (ensino/aprendizagem) dos indivíduos é possível compreendê-lo e certificá-lo e avaliá-lo mediante aquilo que os estudantes sabem, do que são capazes de fazer e das capacidades que o aluno demonstra no “final” de todo o procedimento de ensino/aprendizagem.

Apesar da escola ser acessível a todos, nem todos mediante o que a escola tem para oferecer, como por exemplo, a componente curricular e os conteúdos, não invalida a ocorrência de desigualdades a nível de aprendizagens, pois o currículo que é aplicado na escola não está de acordo com as necessidades, com as dificuldades, com os caracteres sociais, culturais e económicos de todos os alunos que pertencem ao ambiente escolar. Benfica (2006, p. 121) na sua dissertação faz alusão à relação pedagógica nas escolas, em que compara essa mesma relação como uma construção onde docente e

discente são os “arquitetos” que “empreendem”, que têm obrigações, têm de cumprir regras e “selecionar materiais para construir o edifício” e “construir o edifício, num tempo e num espaço pré-determinado”.

Mediante isto, para que exista a edificação do conhecimento e da aprendizagem, professores e alunos têm, tal como refere Benfica, trabalhar lado a lado com o mesmo objetivo para que no final o “edifício” esteja devidamente edificado.

Construir o ambiente educativo de uma escola é conseguir combinar num mesmo movimento pedagógico as diversas práticas sociais que já sabemos ser educativas, exatamente porque cultivam a vida como um todo: a luta, o trabalho a organização coletiva, o estudo, as atividades culturais (...) (Caldart, 2003, p. 74).

Em suma, a escola é um local em que são tratadas várias dimensões do indivíduo de forma “processual e combinado” (Caldart, 2003, p. 73). Desta forma, cabe à escola e a todos os profissionais que dela fazem parte promover e incitar um vasto e variado leque de aprendizagens e conhecimentos, em que de forma abrangente e combinada trabalhem, se possível as várias, dimensões do indivíduo enquanto aluno e “futuro cidadão do mundo”.

De seguida, é apresentado o capítulo II referente ao enquadramento teórico-metodológico onde nele está presente tudo o que diz respeito à metodologia, à população do estudo, aos dados recolhidos e analisados.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

1. O PARADIGMA DE REFERÊNCIA E METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE

O trabalho executado na vertente investigativa procura exercícios metódicos de forma maleável, com a finalidade de verificar, esclarecer e perceber questões complexas de caráter social, pois “a investigação é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais” (Coutinho, 2014, p. 6). As questões educacionais para serem contextualizadas e compreendidas necessitam de ser categorizadas através de dados quantitativos, pois “(...) a ideia de quantificação abrange um conjunto de procedimentos, técnicas e algoritmos destinados a auxiliar o pesquisador a extrair de seus dados subsídios para responder à (s) pergunta (s) que o mesmo estabeleceu como objetivo (s) de trabalho” (Falcão & Régnier, 2000, p. 232).

Desta forma, pretendemos realizar uma investigação quantitativa de maneira a constatar questões sociais que interferem no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Considerando o trabalho desenvolvido, este insere-se num paradigma quantitativo, pois “a (...) investigação quantitativa dá ênfase nas estruturas sociais na definição da ação social, preocupa-se com a explicação causal dos fenómenos, coloca ênfase em modelos matemáticos na recolha e tratamento de dados, ênfase no produto de investigação (...)” (Pardal & Lopes, 2011, p. 26), e é com base em todos os cuidados e preocupações relacionadas com a investigação quantitativa que apresentamos o nosso trabalho investigativo que se insere num estudo de caráter social.

Relativamente ao desenvolvimento de todo o trabalho de investigação, num primeiro momento foi realizada uma revisão de literatura de forma a adquirir mais conhecimentos através de autores de referência, para melhor sustentar e contextualizar a temática a ser investigada.

Seguidamente, foi executada uma recolha de dados, através da técnica do questionário.

Posteriormente, é apresentada a análise dos dados recolhidos, e no final é apresentada uma interpretação dos dados para depois efetuar as devidas conclusões.

Importa salientar ainda que mediante os objetivos delineados inicialmente, pretendemos analisar, interpretar e explicar de que forma os professores do 1.ºCEB perspetivam a influência dos contextos socioculturais no trabalho escolar desenvolvido pelos alunos.

1.1. Caracterização do contexto: a população e amostra do estudo

A investigação aqui subjacente teve como principal objetivo estudar de que forma o contexto em que o aluno está inserido pode ser um inibidor ou um facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Crespo (2004, p. 19), uma “ amostra é um subconjunto finito de uma população” e a população de acordo com o mesmo autor é o número total de componentes que estão sob discussão e dos quais se pretende obter informação e investigar.

Mediante o referido anteriormente, a amostra do nosso estudo foi composta por 40 docentes do 1.ºCEB, de dois Agrupamentos, um situado em contexto rural e outro em contexto urbano. A seleção dos respetivos Agrupamentos deve-se ao facto de eu ter frequentado um deles, enquanto aluna, e outro foi porque um dos estágios da Unidade Curricular de PES III foi executado no outro Agrupamento, o que nos permitiu uma maior facilidade na respetiva recolha de dados.

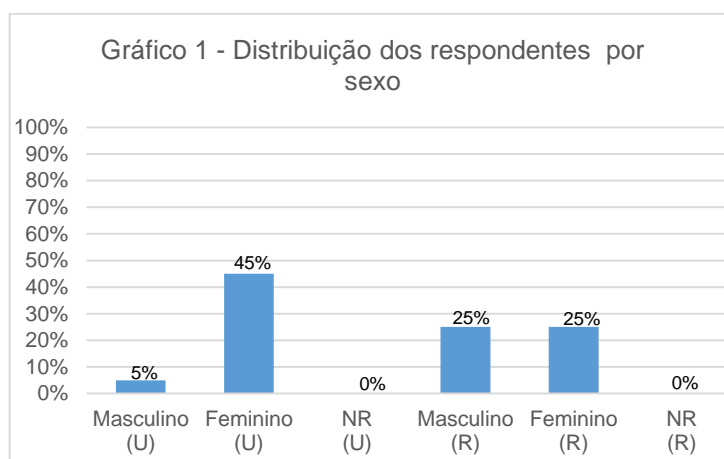
Em termos quantitativos, a respetiva amostra selecionada para este estudo é composta por 20 docentes de um Agrupamento situado em contexto rural e 20 docentes de um Agrupamento situado em contexto urbano, o que perfaz um total de 40 docentes. Os respetivos inquiridos por questionário apresentaram uma taxa de retorno bastante satisfatória, uma vez que, permitiu que fosse possível realizar o presente trabalho investigativo com uma percentagem de 100% de questionários respondidos. Assim, o processo de definição da amostra ocorreu da técnica de amostragem aleatória, pois esta foi uma forma casual de elegermos os elementos Crespo (2004, p. 18) refere-se à abordagem aleatória como a forma de obtermos “informações a respeito de uma população, observamos alguns elementos, os quais são obtidos de forma aleatória”. É uma amostragem aleatória simples, em que de acordo com Crespo (2004) este é um tipo de amostragem igual a uma lotaria, em que todos os intervenientes têm a mesma probabilidade de pertencer à amostra. A amostra foi definida tendo por base o critério de amostra por conveniência, pois de acordo com Anderson, Sweeney & Williams (2008) não houve algum tipo de ligação probabilístico no conjunto amostra, mas devido ao propósito da investigação, esta amostra foi considerada amostra por conveniência.

Seguidamente, apresentamos os dados relativos à caracterização sociodemográfica dos professores de forma mais pormenorizada através da representação gráfica dos dados recolhidos.

Depois da representação gráfica, será apresentada uma descrição dos dados de forma a possibilitar a identificação das características dos indivíduos do presente estudo.

Importa ainda referir, que as respetivas representações e descrições dos dados recolhidos são apresentadas de forma conjunta. No entanto, nos respetivos gráficos identificamos os dados recolhidos dos dois Agrupamentos, o Agrupamento situado em contexto urbano é reconhecido através da letra “U” e o Agrupamento situado em contexto rural através da letra “R”.

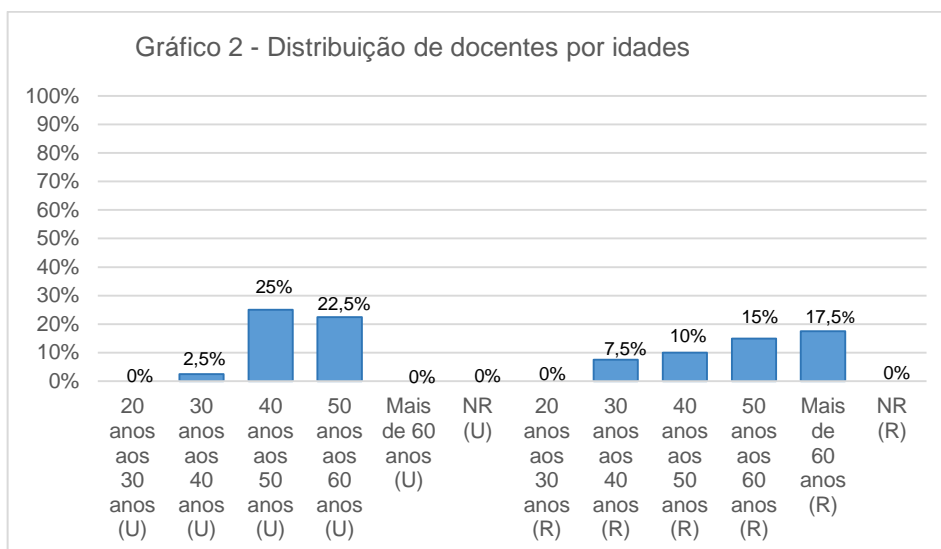
Posteriormente, apresentaremos os dados da caracterização sociodemográfica dos respetivos respondentes de ambos os Agrupamentos.



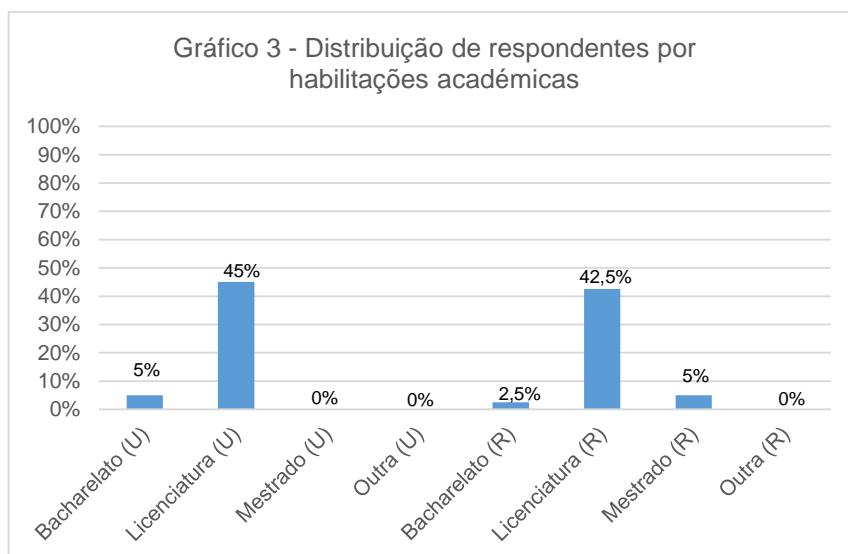
O gráfico 1 expõe a distribuição por sexo dos professores do 1.ºCEB, do Agrupamento “U” e do Agrupamento “R”.

Através do exposto, é possível observar que a distribuição por sexo no Agrupamento “U” ostenta que 5% de inquiridos são do sexo masculino e 45% do sexo feminino. Por sua vez no Agrupamento “R”, 25% dos inquiridos são do sexo masculino e do sexo feminino são igualmente 25% dos inquiridos.

Mediante isto, pode-se afirmar que os dois agrupamentos apresentam percentagens diferentes, uma vez que no Agrupamento “U” prevalece o sexo feminino. Já no Agrupamento “R” é visível que existe igualdade a nível de percentagem de indivíduos de sexo diferente. Importa ainda salienta, que todos os inquiridos responderam a esta primeira questão.

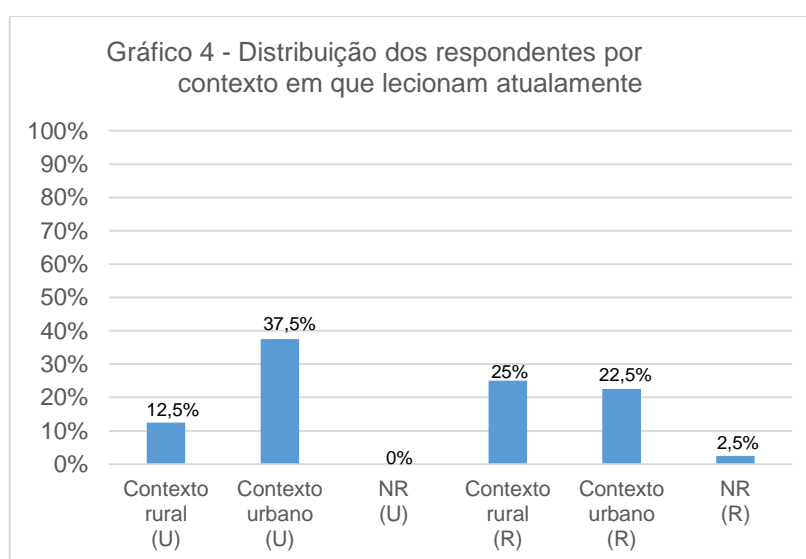


O gráfico 2 apresenta a distribuição dos respondentes do 1.º CEB, de ambos os Agrupamentos, por idades. Através dele é possível constatar que no Agrupamento “U”, na faixa etária entre os 20 anos e os 30 anos de idade não existe nenhum respondente, onde esta faixa tem uma taxa de 0%; dos 30 anos aos 40 anos é possível observar que a taxa apresentada é de 2,5%; entre os 40 anos e os 50 anos deparamo-nos com um aumento significativo para 25%, onde é permitido afirmar que metade dos respondentes deste Agrupamento encontram-se nesta faixa etária. Entre os 50 anos e os 60 anos é apresentada uma taxa de 22,5% e é ainda possível observar que a partir da faixa etária dos 60 anos de idade, a taxa percentual é de 0% onde se pode constatar que não se encontra nenhum respondente com idade igual ou superior a 60 anos. No que reporta ao Agrupamento “R”, este apresenta, tal como o outro Agrupamento, 0% de respondentes entre a faixa etária dos 20 anos aos 30 anos; dos 30 anos aos 40 anos 7,5% dos 40 anos aos 50 anos 10%; dos 50 anos aos 60 anos apresenta uma taxa de 15%; na faixa etária com mais de 60 anos, é possível observar um valor percentual de 17,5%. É evidente, após uma análise do gráfico, que no Agrupamento “R” a faixa etária com um maior valor percentual é a faixa com mais de 60 anos de idade.



O gráfico 3 apresenta a distribuição dos respondentes por habilitações académicas nos Agrupamentos “U” e “R”.

Mediante o gráfico, é possível constatar que a nível do Agrupamento “U”, a habilitação académica com maior valor percentual é a Licenciatura, que apresenta uma taxa de 45%; com grau de Bacharelato 5% e com Mestrado 0%. Já no Agrupamento “R”, o grau de Licenciatura é igualmente o que apresenta maior valor percentual, situando-se nos 42,5%; Bacharelato 2,5% e Mestrado 5%. É também notório através do gráfico, que em ambos os Agrupamentos, os respondentes na sua maioria possuem o grau de licenciatura.



O gráfico 4, apresenta a distribuição dos respondentes de ambos os Agrupamentos pelo contexto em que lecionam atualmente.

Através do gráfico, é possível observar que 12,5% dos respondentes lecionam em contexto rural e 37,5% em contexto urbano. É ainda evidente que existem mais de metade dos respondentes a lecionar em contexto urbano.

Findada a análise dos dados recolhidos acerca da distribuição dos respondentes por contexto que lecionam atualmente referentes ao Agrupamento “U”, passamos a apresentar os dados relativos à distribuição dos respondentes do Agrupamento “R”, onde 25% referem lecionar em contexto rural; 22,5% em contexto urbano e 2,5% dos respondentes não responderam.

1.2. Instrumento de recolha de dados

Como forma de recolher os dados para a respetiva realização da investigação e tendo em conta os objetivos definidos para o presente estudo, optámos por realizar o inquérito por questionário, pois este é o instrumento de recolha de dados mais utilizado na área da investigação sociológica (Pardal & Correia, 1995). O inquérito por questionário é um método que permite recolher informações acerca de opiniões, expectativas e comportamento dos indivíduos, onde é assegurado o anonimato dos respondentes e também possibilita uma maior rapidez na análise dos dados (Fortin, 1999).

Para a concretização e posterior implementação do questionário foi executado um pré-teste onde, segundo Bardin (1997), esta é uma fase de organização e um período de intuições, onde o objetivo passa por sistematizar ou tornar funcionais as ideias iniciais de maneira a desenvolver um esquema concreto, o qual se designa de plano de análise.

Congruentemente, atendemos a duas de três dimensões fulcrais indicadas por Bardin (1997, p. 95) que se encontram ligadas mas, ao mesmo tempo, não possuem uma ordem cronológica, sendo elas a “escolha dos documentos”, a “contemplação” e a “formulação (...) dos objetivos”.

Apoiando-me naquilo que a autora menciona, a construção do questionário passou numa fase inicial pela organização e intuições de ideias de forma a ser possível executar um esquema acerca daquilo que tencionávamos concretizar.

Tivemos, ainda, em linha de conta os objetivos definidos de maneira a ser possível estruturar um conjunto de questões adaptadas aos participantes.

O questionário foi destinado aos docentes do 1.º CEB (Apêndice 1), estando dividido em duas partes distintas. A primeira parte é referente aos dados da caracterização sociodemográfica e a segunda parte diz respeito aos dados de perceção sobre o ensino-aprendizagem em diferentes contextos, composta por doze questões, em que duas delas são de resposta aberta e as restantes de resposta fechada.

1.3. Procedimentos

Para a administração do questionário foi necessário contactar algumas entidades, para que fossem facultadas as autorizações necessárias para consolidar a sua aplicação.

Primeiramente, foi enviado para a DGIDC através da Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) para que fosse autorizada a aplicação dos questionários em contexto escolar (Anexo 1).

Posteriormente, foi solicitado aos respetivos Agrupamentos (U e R) a autorização para que fosse possível contactar com os docentes do 1.º CEB (Apêndice 2). Importa referir que apenas um Agrupamento solicitou o pedido de autorização via correio eletrónico.

Depois de respondidos e admitidos os respetivos pedidos de autorização, o inquérito por questionário foi entregue de forma desigual em ambos os Agrupamentos. No Agrupamento “U”, deslocámo-nos ao coordenador do Agrupamento do 1.ºCEB e este distribuiu o questionário pelos docentes. Relativamente à entrega do questionário no Agrupamento “R”, nós descolocámo-nos a todas as escolas do 1.ºCEB e efetuámos a respetiva entrega em mão aos docentes.

No momento da entrega do questionário em ambos os Agrupamentos, questionámos os docentes acerca do melhor dia e da melhor hora para recolher os mesmos. No que diz respeito ao Agrupamento “U”, os docentes demoraram cerca de duas semanas a dar resposta ao questionário, e o Agrupamento “R”, por sua vez, demorou cerca de uma semana.

Após a recolha dos questionários em ambos os Agrupamentos, procedemos à análise e interpretação dos mesmos. Mediante isto, segue-se o capítulo III referente à

análise e interpretação dos dados, onde estão presentes os dados recolhidos e o estudo dos mesmos.

Capítulo III

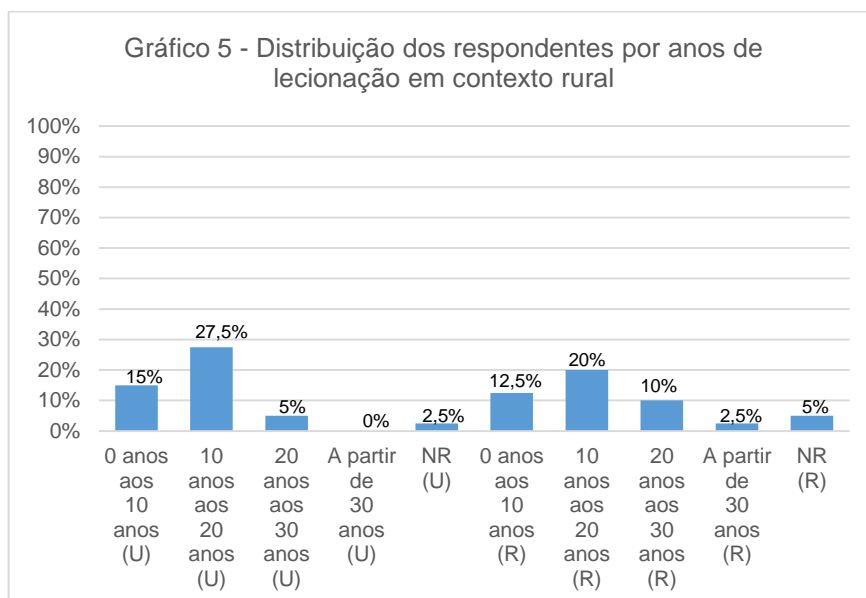
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

1. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

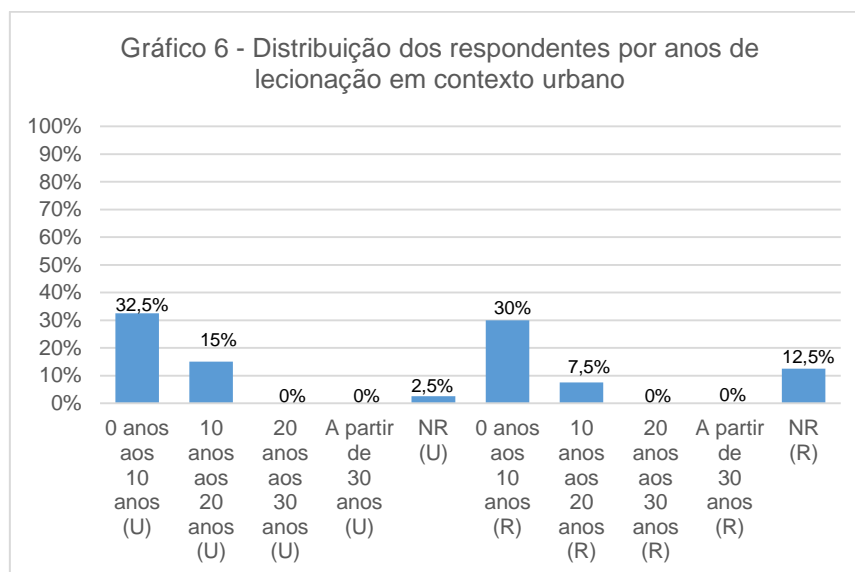
Neste ponto estão subjacentes os resultados adquiridos através dos respondentes inquiridos. Desta forma, os respetivos dados são apresentados em gráficos e/ ou tabelas seguidas de uma breve descrição. É importante frisar que os dados que se seguem estão apresentados de acordo com a ordem das questões presentes no questionário.

De forma, a facilitar a análise apresentaremos os dados recolhidos dos dois Agrupamentos juntamente, em que os Agrupamentos são identificados como Agrupamento “U” e Agrupamento “R”.

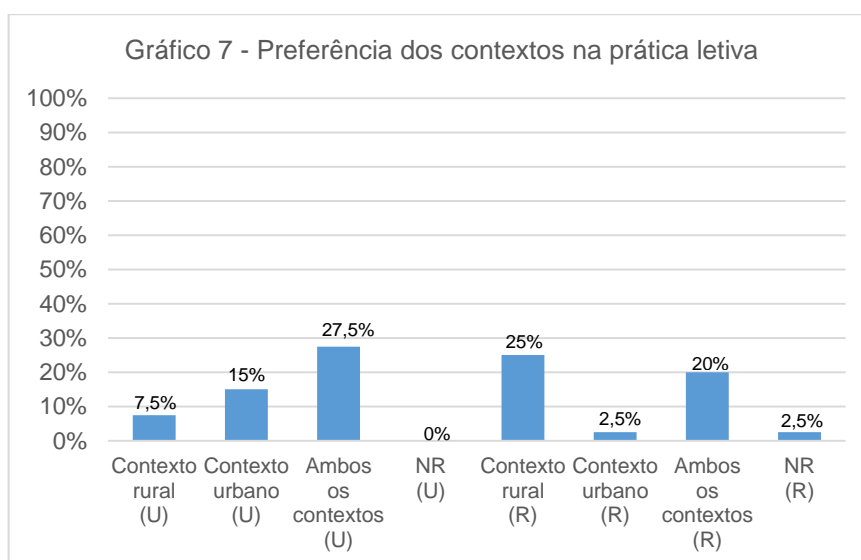
Mediante o referido anteriormente, passaremos à apresentação dos dados referentes aos respetivos Agrupamentos.



O gráfico 5 apresenta a distribuição dos respondentes por ano de lecionação em ambos os Agrupamentos em contexto rural. Mediante o gráfico, é possível constatar que em meio rural 15% dos respondentes lecionaram entre os 0 anos e os 10 anos; 27,5% lecionaram entre 10 anos e os 20 anos; 5% lecionaram entre 20 anos e os 30 anos; a partir dos 30 anos houve um valor percentual de 0% e 2,5% dos respondentes não efetuaram nenhuma resposta. Relativamente aos respondentes do Agrupamento “R”, dos 0 anos aos 10 anos apenas 12,5% lecionaram; dos 10 anos aos 20 anos lecionaram 20% dos respondentes; 10% lecionaram entre os 20 anos aos 30 anos; a partir dos 30 anos 2,5% e 5% dos respondentes não responderam.



O gráfico 6 expõe a distribuição dos respondentes por anos de lecionação em contexto urbano. Nele podemos constatar que no Agrupamento “U” que 32,5% dos respondentes lecionaram entre os 0 anos e os 10 anos; entre 10 anos e os 20 anos lecionaram 15% dos respondentes; entre 20 anos e os 30 anos lecionaram 0%; a partir dos 30 também 0% e 2,5% não deram qualquer tipo de resposta. No que diz respeito aos respondentes dos Agrupamento “R”, estes enunciaram que 30% lecionaram entre os 0 anos e os 10 anos; 7,5% lecionaram dos 10 anos aos 20 anos; 0% dos 20 anos aos 30 anos; 0% dos respondentes não efetuaram qualquer tipo de resposta em relação à lecionação a partir dos 30 anos, e 12,5% dos respondentes não responderam.



O gráfico 7 apresenta a distribuição de respondentes por preferência de lecionação. Desta forma, no Agrupamento “U”, 7,5% preferem o contexto rural; 15% o contexto urbano e 27,5% dos respondentes revelam não ter preferência no que diz respeito ao contexto na prática letiva. Relativamente ao Agrupamento “R”, 25% relevam preferência de lecionação em contexto rural; 2,5% preferem o contexto urbano; 20% não têm preferência e 2,5% não responderam.

Tabela 1 – Justificações apresentadas pelos respondentes para a preferência de lecionar em contexto rural

	Nº de respostas	%
Alunos com menor experiência aceitam mais facilmente as aprendizagens (R)	1	2,5%
Turmas com menor número de alunos (R)	1	2,5%
Melhor comportamento por parte dos alunos (R)	1	2,5%
NR (R)	1	2,5%
Alunos com menos experiências aceitam mais facilmente as aprendizagens (U)	1	2,5%
Turmas com menor número de alunos (U)	4	10%
Melhor comportamento por parte dos alunos (U)	4	10%
NR (U)	0	0%

Nesta questão, foi incitado aos respondentes que apresentassem justificações acerca da preferência para lecionar em contexto rural.

Desta forma, os respondentes do Agrupamento “R” demonstraram a sua preferência, pois 2,5% revelaram que os alunos com menor experiência aceitam mais facilmente as aprendizagens; 2,5% enunciaram que em contexto rural as turmas têm menor número de alunos; 2,5% revelaram a sua preferência, pois os alunos têm melhores comportamentos e 2,5% não justificaram a sua preferência. Relativamente ao Agrupamento “U”, 2,5% enunciaram a sua preferência pois os alunos com menor experiência aceitam mais facilmente as aprendizagens; 10% revelaram a sua preferência pelo contexto rural, pois as turmas possuem um menor número de alunos e 10% dos respondentes revelaram que é em contexto rural que os alunos têm melhores comportamentos.

Tabela 2 - Justificações apresentadas pelos respondentes para a preferência de lecionar em contexto urbano

	Nº de respostas	%
Trabalho com turmas com apenas um ano de escolaridade (U)	3	7,5%
Mais oportunidades e melhores condições de trabalho (U)	2	5%
NR (U)	0	0%
Trabalho com turmas com apenas um ano escolaridade (R)	1	2,5%
Mais oportunidades e melhores condições de trabalho (R)	1	2,5%
NR (R)	1	2,5%

Na tabela 2, está patente a justificação referente à preferência para lecionar em contexto urbano. Desta forma, 7,5% os respondentes do Agrupamento "U" enunciaram que a sua preferência deve-se ao facto de trabalharem com turmas com apenas um ano de escolaridade e 5% dos respondentes revelaram que neste contexto existem mais oportunidades e melhores condições de trabalho. No que diz respeito aos respondentes do Agrupamento "R", 2,5% referiram a sua preferência pois trabalham com turmas com apenas um ano curricular; 2,5% deve-se ao facto do contexto urbano ter mais oportunidades e melhores condições de trabalho e 2,5% não respondeu acerca da sua preferência de lecionar em contexto urbano.

Tabela 3 - Justificações apresentadas pelos respondentes para a preferência de lecionar em ambos os contextos

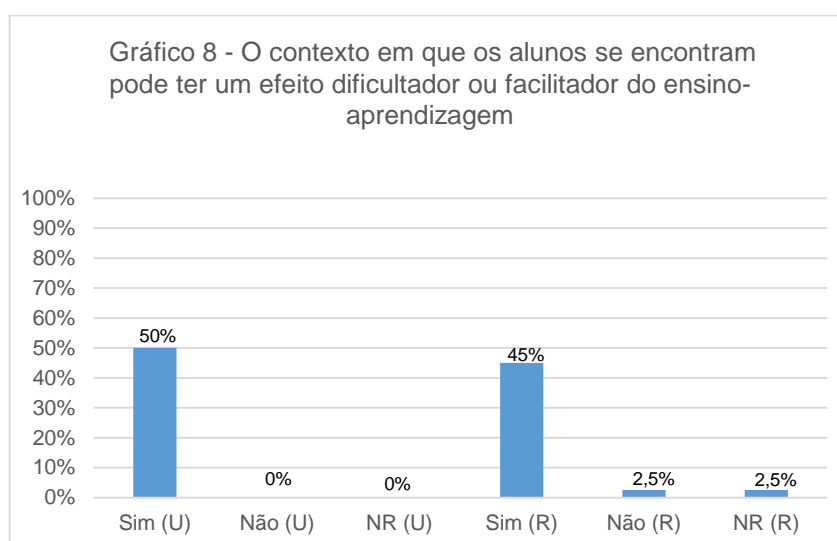
	Nº de respostas	%
Normalmente só se intervém em apenas um ano de escolaridade (U)	1	2,5%
Contextos e variáveis diferenciadas (U)	2	5%
Sem preferência de lecionação (U)	5	10%
NR (U)	3	7,5%
Normalmente só se intervém em apenas um ano de escolaridade (R)	1	2,5%
Contextos e variáveis diferenciadas (R)	5	10%
Sem preferência de lecionação (R)	0	0%
NR (R)	4	10%

A anterior tabela diz respeito às justificações apresentadas pelas respondentes relativas à preferência de lecionar em ambos os contextos.

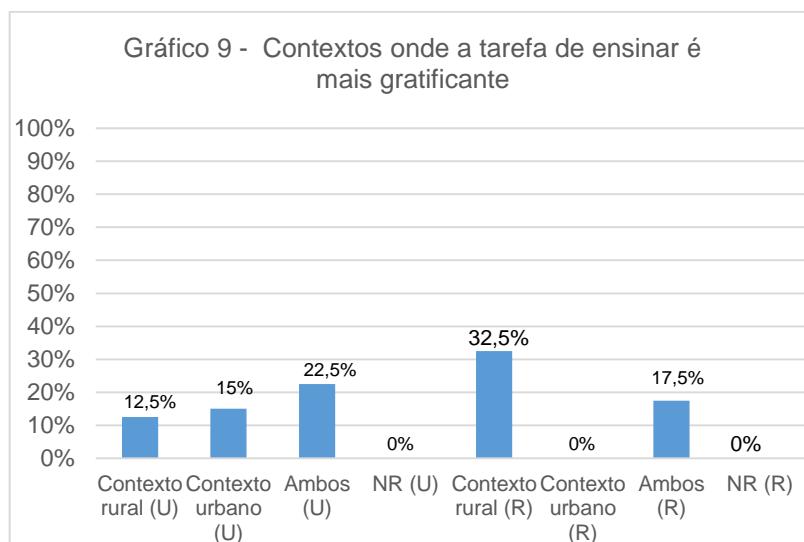
Mediante isto, 2,5% dos respondentes do Agrupamento "U" enunciaram que normalmente só se intervém em apenas um ano de escolaridade; 5% revelaram que os contextos e as variáveis são diferentes; 10% dos inquiridos declararam que não têm

preferência, pois o importante é lecionar e 7,5% dos respondentes não apresentaram nenhuma justificativa para a sua escolha.

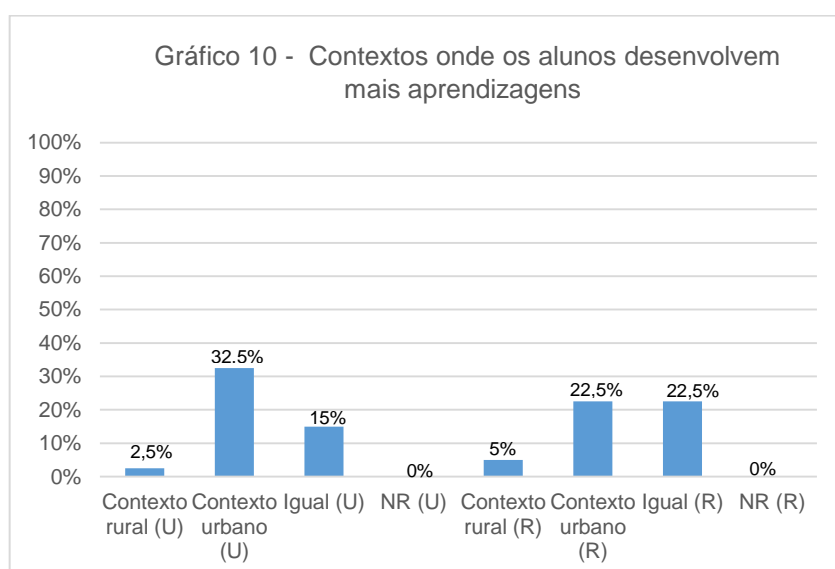
No que diz respeito aos respondentes do Agrupamento “R”, 2,5% enunciaram que não têm preferência de lecionação, pois normalmente só se intervém em apenas um ano de escolaridade; 10% afirmaram que os contextos e as variáveis são diferenciadas, logo não têm preferência e 10% não responderam por que razão não têm preferência de lecionar em determinado contexto.



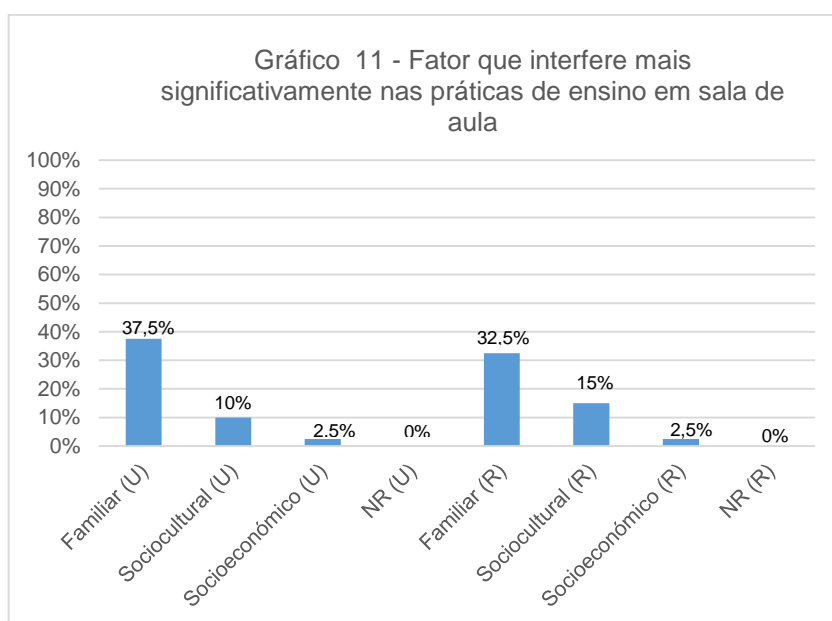
O gráfico 8 é referente à questão do contexto ter um efeito dificultador ou facilitador do ensino-aprendizagem. Através dele, podemos observar que no Agrupamento “ U”, 50% dos respondentes referem que o contexto em que os alunos se encontram pode ter um efeito dificultador ou facilitador do ensino-aprendizagem. No que refere aos respondentes do Agrupamento “R”, 45% enunciam que os contextos em que os alunos se encontram pode influenciar o ensino-aprendizagem; 2,5% enuncia que o contexto não interfere com o processo de ensino-aprendizagem e 2,5% não responderam.



O gráfico 9 refere-se ao parecer dos respondentes em relação ao contexto em que é mais gratificante a tarefa de ensinar. Mediante isto, 12,5% dos respondentes do Agrupamento “U” enunciaram ser mais gratificante a tarefa de ensinar no contexto rural; 15% referem ser no contexto urbano e 22,5% referem ser gratificante em ambos os contextos. Relativamente aos respondentes do Agrupamento “R”, 32,5% referem ser mais gratificante ensinar em contexto rural e 17,5% referiram que é gratificante ensinar em ambos os contextos.

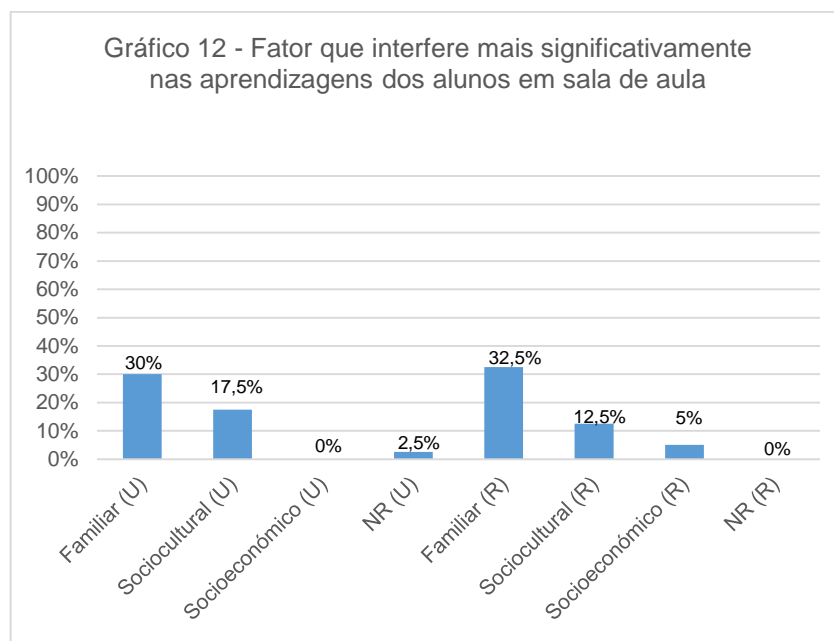


O gráfico 10 concretiza o parecer dos respondentes em relação ao contexto em que os alunos desenvolvem mais aprendizagens. Através dele é evidente que 2,5% dos respondentes do Agrupamento “U” revelaram ser no contexto rural; 32,5% no contexto urbano e 15% afirmam que o desenvolvimento das aprendizagens são iguais, independentemente do contexto. Os respondentes do Agrupamento “R” divulgaram que os alunos desenvolvem mais aprendizagens no contexto rural, com uma taxa percentual de 5%; 22,5% no contexto urbano e 22,5% revelaram ser igual, ou seja, os alunos desenvolvem as aprendizagens de igual forma independentemente do contexto.

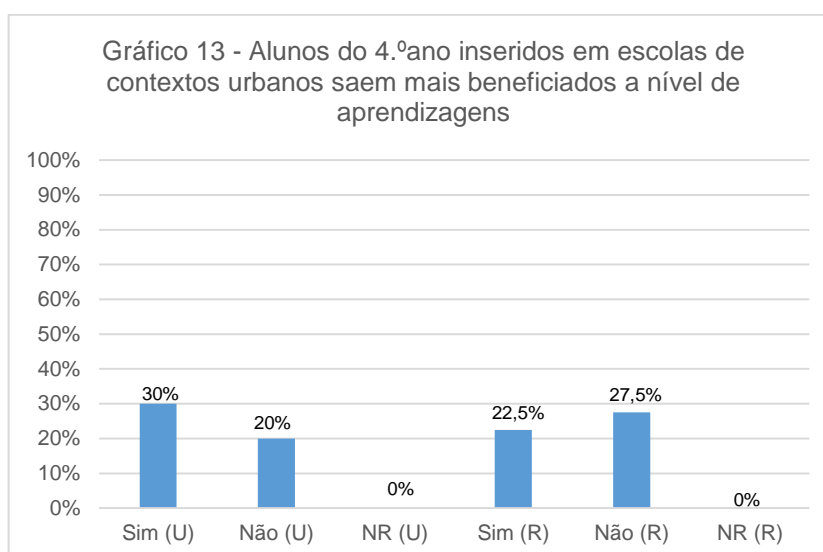


O gráfico 11 é relativo ao fator que interfere mais significativamente nas práticas educativas. Através do gráfico podemos constatar que os respondentes do Agrupamento “U” demonstram que o meio familiar é aquele que mais interfere nas práticas de ensino em sala de aula com uma taxa percentual de 37,5%; segue-se o meio sociocultural com 10% e 2,5% o meio socioeconómico. No que diz respeito ao Agrupamento “R”, os respondentes revelaram ser o meio familiar o que mais interfere nas práticas de ensino em sala de aula com uma taxa percentual de 32,5%; 15% o meio sociocultural e 2,5% o socioeconómico.

Contudo, é evidente em ambos os Agrupamentos que a resposta que prevalece em relação ao meio que mais interfere nas práticas de ensino é o meio familiar.



O gráfico 12 é relativo ao fator que interfere mais significativamente nas aprendizagens dos alunos em sala de aula. Através do gráfico podemos constatar que os respondentes do Agrupamento “U” referem que o fator que interfere mais significativamente nas aprendizagens dos alunos em sala de aula é o familiar com uma taxa percentual de 30%; 17,5% o meio sociocultural; 0% o meio socioeconômico e 2,5% não respondeu. Relativamente aos respondentes do Agrupamento “R”, estes referiram que o fator que mais interfere é o familiar com uma taxa de 32,5%; o meio sociocultural com 12,5% e o meio socioeconômico com uma taxa de 5%. Contudo, é evidente que a resposta que prevalece em relação ao fator que mais interfere nas práticas de ensino é o meio familiar.



O gráfico 13 representa o parecer dos respondentes no que diz respeito ao alunos do 4.º ano inseridos em contextos urbanos saírem ou não mais beneficiados a nível de aprendizagens. Através dele podemos observar que os respondentes do Agrupamento “U” enunciaram que os alunos inseridos em contexto urbano saem mais beneficiados, isto com uma taxa percentual de 30% e 20% dos respondentes referem que os alunos em contexto urbano não saem mais beneficiados a nível de aprendizagens. Relativamente aos respondentes do Agrupamento “R”, 22% revelam que os alunos inseridos em contexto urbano saem mais beneficiados e 27,5% dos respondentes enunciam que os alunos inseridos em contexto urbano não saem mais beneficiados ao nível de aprendizagens.

Tabela 4 – Justificações apresentadas pelos respondentes ao nível do benefício de aprendizagem dos alunos do 4.º ano inseridos em contextos urbanos

	Nº de resposta	%
Maior oportunidade de acesso a diferentes recursos (U)	6	15%
Maior interação e partilha de conhecimentos (U)	1	2,5%
Vivências socioculturais mais desenvolvidas (U)	1	2,5%
NR (U)	2	5%
Maior número de vivências e recursos (R)	6	15%
Maior apoio a nível escolar e explicativo (R)	3	7,5%
NR (R)	1	2,5%

Na tabela 4, explanam-se as justificações referentes ao benefício de aprendizagem em alunos do 4.º ano inseridos em contexto urbano. Através da tabela podemos constatar que 15% dos respondentes revelam que os alunos inseridos em contexto urbano possuem maiores oportunidades de acesso a diferentes recursos; 2,5% refere que os alunos em contexto urbano possuem maior interação e partilha de conhecimentos; 2,5% as vivências socioculturais mais desenvolvidas e 5% não responderam. Seguem-se os dados correspondentes ao Agrupamento “R”, em que 15% refere que em contexto urbano existe um maior número de vivências e recursos; 7,5% um maior apoio a nível escolar e explicativo e 2,5% não respondeu.

Tabela 5 - Justificações apresentadas pelos respondentes ao nível do benefício ou não de aprendizagem dos alunos do 4.º ano inseridos em ambos os contextos

	Nº de respostas	%
Ambos os meios promovem aprendizagens globalizantes (U)	1	2,5%
Programas e aprendizagens disponíveis e ao alcance de todos (U)	1	2,5%
NR (U)	8	20%
Aprendizagem não depende do contexto em que os alunos estão inseridos (R)	7	17,5%
Os alunos cada vez menos aproveitam os recursos que estão à sua disposição (R)	1	2,5%
NR (R)	2	5%

A tabela 5 é referente às justificações apresentadas pelos respondentes ao nível do benefício ou não de aprendizagem dos alunos do 4.º ano inseridos em contextos urbanos. Desta forma, 2,5% dos respondentes referem que em ambos os meios promovem aprendizagens globalizantes; 2,5% referem que os programas e aprendizagens estão à disposição e ao alcance de todos e 20% não justificaram a sua escolha. Em relação aos respondentes do Agrupamento “R”, 17,5% referem que a aprendizagem não depende do contexto em que os alunos estão inserido; 2,5% enunciam que os alunos cada vez menos aproveitam os recursos que estão à sua disposição e 5% dos inquiridos não responderam.

Tabela 6 – Características que melhor definem os alunos dos diferentes contextos

	Contexto rural	Contexto urbano	A origem sociocultural e demográfica é indiferente	N/R
Mais interessados na aprendizagem dos conteúdos (U)	17,5%	12,5%	20%	0%
Mais motivados para aprender (U)	10%	27,5%	12,5%	0%
Com maior índice cultural (U)	30%	7,5%	12,5%	0%
Mais próximo da ideia que “ a escola é importante para o futuro “ (U)	7,5%	25%	17,5%	0%
Menos familiarizado com o saber escolar (U)	20%	7,5%	22,5%	0%
Menos compatibilizado com o grau de dificuldade de realização das tarefas/ atividades propostas em sala de aula (U)	17,5%	12,5%	20%	0%
Experiências e vivências mais “ajustadas” com o currículo escolar (U)	10%	30%	10%	0%
Mais interessados na aprendizagem dos conteúdos (R)	17,5%	10%	22,5%	0%
Mais motivados para aprender (R)	12,5%	7,5%	30%	0%
Com maior índice cultural (R)	5%	37,5%	7,5%	0%
Mais próximo da ideia que “ a escola é importante para o futuro “ (R)	15%	10%	25%	0%
Menos familiarizado com o saber escolar (R)	27,5%	5%	17,5%	0%
Menos compatibilizado com o grau de dificuldade de realização das tarefas/ atividades propostas em sala de aula (R)	20%	7,5%	22,5%	0%
Experiências e vivências mais “ajustadas” com o currículo escolar (R)	5%	37,5%	7,5%	0%

A tabela 6 diz respeito, às características que melhor definem os alunos dos diferentes contextos, segundo a prerrogativa da origem sociocultural e demográfica ser urbana, rural ou ser indiferente mediante as respetivas características. Através dela podemos constatar que no Agrupamento “U”, 17,5% dos respondentes referem que no contexto rural os mais interessados na aprendizagem dos conteúdos; 12,5% revelam que é no contexto urbano e 20% enunciam que a origem sociocultural e demográfica é indiferente.

Mais motivados para aprender, 10% referem ser no contexto rural, 27,5% no contexto urbano e 12,5% enunciam que a origem sociocultural e demográfica é

indiferente. Com maior índice cultural, 30% refere ser no contexto rural; 7,5% no contexto urbano e 12,5% refere ser indiferente a origem sociocultural e demográfica.

No que diz respeito à maior proximidade da ideia de que a “escola é importante para o futuro”, 7,5% dos respondentes referem ser no contexto rural, 25% no contexto urbano e 17,5% referem ser indiferente a origem.

Menos familiarizado com o saber escolar, onde 20% enunciam ser no contexto rural, 7,5% no contexto urbano e 22,5% a origem é indiferente.

Menos compatibilizado com o grau de dificuldade de realização das tarefas/atividades propostas em sala de aula, 17,5% refere ser no contexto rural, 12,5% no contexto urbano e 20% enunciaram que a origem é indiferente. Por último experiências e vivências mais “ajustadas” com o currículo escolar, os respondentes referem ser no contexto rural com uma taxa percentual de 10%, no contexto urbano 30% e 10% dos respondentes referem que a origem sociocultural e demográfica é indiferente.

No que diz respeito aos respondentes do Agrupamento “R”, estes revelaram que os alunos em contexto rural são mais interessados na aprendizagem dos conteúdos com uma taxa percentual de 17,5%, no contexto urbano a taxa é de 10% e 22,5% demonstram que a origem sociocultural e demográfica é indiferente. Relativamente aos alunos mais motivados para aprender, os respondentes revelaram uma taxa percentual de 12,5% no contexto rural, 7,5% no contexto urbano e 30% enunciaram que a origem sociocultural e demográfica é indiferente. Com maior índice cultural, 5% dos respondentes revelaram ser no contexto rural, 37,5% enunciaram que os alunos com maior índice cultural se situam no contexto urbano e 7,5% afirmam que a origem sociocultural e demográfica não interfere. Mais próximo da ideia que “a escola é importante para o futuro”, 15% dos respondentes refere ser no contexto rural, 10% no contexto urbano e 25% mencionam que a origem sociocultural e demográfica é indiferente. Menos familiarizado com o saber escolar, 27,5% dos respondentes indicam que são os alunos inseridos em contexto rural, 5% no contexto urbano e 17,5% mencionam que a origem sociocultural e demográfica é indiferente. Menos compatibilizado com o grau de dificuldade de realização das tarefas/ atividades propostas em sala de aula, 20% dos respondentes assinalam ser no contexto rural, 7,5% no contexto urbano e 22,5% indicam que a origem sociocultural e demográfica é indiferente. E, por último, os respondentes mencionam que 5% dos alunos inseridos em contexto rural são os que têm experiências e vivências mais ajustadas com o currículo escolar, por sua vez 37,5% mencionam ser no contexto urbano e 7,5% dos respondentes refere que a origem sociocultural e demográfica é indiferente.

2. DISCUSSÃO DOS DADOS

2.1. Comparação do trabalho escolar dos alunos na perspectiva dos professores

Com base na análise dos dados pode-se concluir, através do questionamento referente ao trabalho escolar desenvolvido pelos alunos em diferentes contextos, na perspectiva dos professores, que o contexto em que os alunos se encontram pode ter um efeito dificultador ou facilitador do ensino-aprendizagem. Isto é visível, uma vez que mais de metade dos inquiridos refere que o contexto interfere no trabalho desenvolvido pelos alunos mas este, por sua vez, também interfere no trabalho do docente.

No entanto, tal como refere Grácio (1981, p. 77) deve-se respeitar a multiplicidade e a especificidade dos alunos pois este integra um princípio essencial que deve levar à exclusão de qualquer forma de uniformização do ensino. De acordo com Delors (1998) existem quatro pilares fundamentais da educação, sendo eles: “aprender a conhecer” que está relacionado com a compreensão da realidade, despertar mais para a curiosidade e estimular o sentido crítico, o “aprender a fazer” que é útil para poder agir sobre o meio circundante e este é um pilar que deve ir para além da formação profissional, ou seja, é uma construção e evolução do saber universal, o “aprender a viver juntos”, aprender a viver com os outros onde este diz respeito ao saber cooperar e a viver com os outros em todas as atividades humanas sem conflitos e sem preconceitos, e por último o “aprender a ser” onde este pilar está direcionado para o desenvolvimento global da pessoa/indivíduo (p.89-99).

Desta forma, tendo como base os quatro pilares referenciados anteriormente e a multiplicidade e especificidade dos alunos, importa salientar que apesar do que foi dito pelos professores acerca do trabalho escolar dos alunos, não é apenas o contexto que interfere, mas também a forma como o docente instrui o educando tendo como referência os quatro pilares mencionados anteriormente e as características individuais de cada um.

No entanto, por vezes é usual ouvirmos comentários pouco agradáveis acerca desta grande e única profissão. Apesar disso tem que se enaltecer o trabalho dos professores, pois Santos (2010) menciona que os docentes encaram caminhadas de muito trabalho e muitas vezes não são só professores, acabam por completar a função de outros profissionais, o que por sua vez, torna o trabalho do docente mais exaustivo, mais complexo e de certa forma leva a que em alguns casos os objetivos delineados inicialmente não sejam tão bem conseguidos, independentemente do contexto em que se encontrem.

Apesar disso, parece unânime, através dos dados recolhidos, que os docentes não têm preferência pela lecionação em determinado contexto. No nosso entendimento, um professor não deve de forma alguma tomar partido por algum contexto, pois de ambos advêm experiências, vivências e aprendizagens distintas que certamente são enriquecedoras e formadoras no seu trabalho.

Com base nos dados obtidos, é possível constatar que apesar de não estar explícito de que forma os professores perspetivam o trabalho escolar desenvolvido pelo aluno é provável através de alguns pontos mencionar qual a visão que os mesmos possuem em relação ao trabalho escolar por parte dos alunos.

Através dos dados, é possível declarar que é no contexto urbano que existe por parte dos alunos uma maior interação e partilha de conhecimentos e, é neste contexto que os discentes possuem experiências e vivências mais ajustadas com o currículo escolar. Por sua vez, é no contexto rural onde os alunos estão menos compatibilizados com o grau de dificuldade das tarefas e das atividades que são propostas em sala de aula.

Com isto, é possível reconhecer que se é no contexto urbano onde os alunos têm mais experiências, mais vivências, mais conhecimentos, maior interação e estão mais conciliados com as dificuldades das tarefas e das atividades, acredito que seja neste contexto que exista um maior trabalho e dedicação por parte dos alunos em comparação com o trabalho dos alunos em contexto rural. Por que razão, existe uma desigualdade entre os trabalhos dos alunos em diferentes contextos? Será que tem a ver com o contexto familiar, social e económico em que estão inseridos, tem a ver com a importância que a escola tem para ambos, ou com a visão que a família tem acerca da escola e passa-a para as crianças/alunos. Parece-nos que tudo o que foi focado anteriormente está de uma forma muito abrangente relacionada com a forma como discentes e encarregados de educação encaram a escola e a importância que a os mesmos atribuem na vida de cada um.

2.2. Como os professores perspetivam a influência dos contextos na aprendizagem dos alunos

Com base na análise dos dados relativos à forma como os professores perspetivam a influência dos contextos nas aprendizagens dos alunos, os respondentes enunciaram, num primeiro momento, que o contexto interfere na aprendizagem. Através dos

resultados é possível constatar que mais de metade dos inquiridos se encontram em concordância.

É também possível constatar que grande parte dos respondentes referem que é no contexto urbano que os alunos desenvolvem mais aprendizagens. Outro aspeto que importa salientar, diz respeito ao fator que mais interfere nas aprendizagens dos alunos e com mais de metade da taxa percentual, os respondentes referiram ser o meio familiar aquele que mais interfere nas aprendizagens dos alunos.

De acordo com Grácio (1981), não se pode estudar acerca dos resultados menos positivos sem se ter conhecimento, estudar, analisar e intervir na relação com o meio social/família. Este refere que nenhum estudo pode ser efetuado sem se ter conhecimento das causas advindas do meio familiar, pois estas causas passam por necessidades, como a escassez de encorajamento, falta de cultura do próprio meio, falta de apoio em casa, falta de interesse por parte dos pais, falta de incentivo para os alunos estudarem e falta de tempo por parte dos pais para acompanharem os educandos. Posto isto, é evidente que o contexto e o meio familiar em que os alunos se encontram interfere na aprendizagem, pois de acordo com o meio e o contexto estão também implícitas noções e conceções distintas que interferem no aluno/individuo. Neno (s.d.) enuncia que existe uma desigualdade entre famílias inseridas em contexto rural e famílias em contexto urbano, pois segundo o mesmo em meio rural não é dado por parte da família tanta importância à competência individual. Neste contexto, são impostas regras e valores, e a nível económico, a família é vista como uma unidade de produção. Por sua vez, a família urbana possui uma visão mais alargada na medida em que dão maior apreço à realização e eficácia pessoal, em que do ponto de vista económico a família é uma unidade de consumo.

Ainda a propósito da forma como os professores perspetivam a influência dos contextos nas aprendizagens dos alunos, é possível através dos resultados observar que é no contexto urbano segundo a perspetiva dos professores inquiridos onde os alunos estão mais motivados para aprender, têm um maior índice cultural, têm mais oportunidades e melhores condições de trabalho e também é em contexto urbano onde se encontram os alunos mais interessados na aprendizagem dos conteúdos. Isto vai ao encontro de tudo o que foi escrito anteriormente, pois se em meio rural, a família é entendida como uma unidade de produção, onde todos têm um papel de trabalhadores no seio e no contexto familiar (Neno, s/d), isto leva a que os alunos não tenham tanto apreço pelo trabalho desenvolvido na escola, o que por sua vez não acontece em meio

urbano, pois este é um meio que valoriza o desempenho individual e incentiva ao consumo na sua plenitude.

Januário (1996), por sua vez, faz referência ao contexto educativo como sendo dos fatores que condicionam o processo da aprendizagem, e também interferem a nível comportamental do aluno e do professor. Tendo em linha de conta, o que foi dito anteriormente parece-me então necessário pensar acerca do principal fator ou contexto que interfere na aprendizagem dos alunos. Será o contexto rural, o urbano ou será que a origem sociocultural e demográfica é indiferente? Tirando partido dos resultados obtidos através do inquérito por questionário, os docentes foram frisando que ao nível do interesse nas aprendizagens dos conteúdos e aqueles que estão menos familiarizados com o saber escolar são os alunos inseridos em escolas situadas em contexto rural.

No nosso entendimento, parece-nos que tudo se resume ao trabalho devidamente estruturado e unido com os mesmos propósitos entre o contexto familiar e o contexto educativo, pois se ambos trabalharem conjuntamente por mais que existam outras interferências exteriores, o resultado final será a obtenção de aprendizagem por parte dos alunos.

É no contexto educativo que se espera que sejam promovidas aprendizagens diversificadas e essenciais, pois de acordo com o Centro europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (2011), as aprendizagens são o resultado daquilo que o aluno adquiriu, compreende e é capaz de executar no final de um aprendizado.

No processo de construção da aprendizagem, o professor e o aluno são elementos chave, pois sem eles não seriam possível que tal processo ocorresse e fosse posto em prática sempre que necessário. Benfica (2006) aborda a relação pedagógica através de uma comparação entre arquitetos (os docentes) e edifícios (os alunos), parece que pouco têm em comum mas se pensarmos no professor como um arquiteto que tem obrigações, regras e tem de selecionar materiais para poder construir o edifício (o aluno) num tempo estipulado, parece-nos estarmos perante uma comparação repleta de pontos em comum.

2.3. Tendência *urbanocêntrica* da educação escolar em detrimento da educação de matriz rural

O termo *urbanocêntrica* é algo que não se utiliza recorrentemente, logo, é importante num primeiro momento desconstruir o vocábulo para tornar mais perceptível aquilo que se pretende abordar neste ponto.

De acordo com o dicionário de língua portuguesa contemporânea (2001), o termo *urbano* deriva do latim *urbānus* e é referente à cidade (p.3682), por sua vez, o termo *cêntri*, diz respeito ao “elemento de composição (de centro) que traduzem as ideias de <<agulhão, centro>> (Dicionário etimológico de língua portuguesa, 2003, p.116). Através das definições anteriormente mencionadas, e da união dos dois vocábulos (*urbano + cêntri*) no meu entender o termo *urbanocêntrica* é referente à “cidade no centro”.

Uma tendência ou visão *urbanocêntrica* na nossa perspectiva, e tendo como base as definições anteriormente referenciadas, é colocar a cidade como o grande foco repleto de investimento, interesse, modernidade e competência nas mais diversas áreas. Mas, a área que mais se pretende destacar neste projeto é a educação, pois o trabalho investigativo insere-se nessa vertente educativa.

O rural é entendido por muitos como o um local pouco evoluído, onde apenas são utilizadas técnicas rudimentares sem qualquer tipo de progresso, ao contrário do contexto rural onde lhe é dada grande hegemonia pois a “visão urbanocêntrica, (...) é percebida como um lugar de atraso social tecnológico, um espaço relacionado apenas com a prática de atividades agropecuárias tradicionais (Silva, 2016, p.3).

Com base nos dados recolhidos, é evidente que os respondentes apontam o contexto urbano como sendo aquele que tem maior oportunidades de recursos, mais vivências, mais oportunidades, maior interação, maior partilha de conhecimentos e, entre outros aspetos que clarificam a ideia de que é dada bastante ênfase à educação exercida em escolas situadas em contexto urbano. Será que a educação em contexto urbano tem mais poder do que no contexto rural? Ou não é suposto que a educação tenha o mesmo poder em ambos os contextos?

No entanto, Sousa, Santos, Pinho & Araújo (2011) revelam que independentemente do indicador que se aponte, vai sempre existir uma realidade desigual entre contexto rural e contexto urbano e essa realidade assenta numa ideologia *urbanocêntrica* em que apenas existe foco nas áreas urbanas, deixando as áreas rurais um pouco “esquecidas”.

Meneses (2015) menciona que através do processo de urbanização ocorreram várias alterações, e dessas alterações surgiu o desenvolvimento e a progressão das indústrias e do comércio levando a que houvesse um decréscimo dos hábitos rurais. Isto levou a que houvesse uma maior rutura entre o rural e a cidade, em que a população procurou a cidade para se instalar e para ter melhores condições. Através do referido anteriormente, parece-nos que atualmente ainda acontece a população no geral preferir a cidade, pois é lá que há uma maior oferta de serviços em comparação com no meio rural. No entanto, a nível da educação parece-nos não existir claramente a mesma tendência “*urbanocêntrica*”, pois quando questionados os docentes acerca das justificações, acerca do nível de benefício de aprendizagem dos alunos do 4.º ano inseridos em contexto urbano, metade dos respondentes enunciaram que é em contexto urbano que os alunos têm mais oportunidade de acesso a diferentes recursos, maior número de vivências e maior apoio a nível escolar e explicativo. Através dos dados recolhidos, parece claro que existe uma tendência “*urbanocêntrica*” em detrimento, do rural, pois as justificativas apresentadas pelos inquiridos demonstraram que é em contexto urbano que é possível retirar um maior partido das aprendizagens e, de acordo com Silva (2016) o espaço rural é visto como um lugar de “atraso”, ao contrário do meio urbano onde este é reconhecido como um local de grande desenvolvimento.

Pacheco & Pereira (2007, p. 389) referem que “ (...) a globalização reforça as práticas de uniformização da escola” (...), no entanto se confrontarmos com o que foi dito anteriormente, a uniformização da escola parece estar um pouco esquecida, pois se não fosse assim os alunos independentemente do contexto em que estão inseridos teriam as mesmas oportunidades a nível de recursos, materiais, apoio escolar e explicativo, até porque o currículo deve ser acessível a todos e facultar suportes que apoiem e formem cidadãos. Mas mediante Torres (s/d, p.9) “ (...) a educação é compreendida apenas como escolarização, (...) para as professoras, a aquisição deste conhecimento válido tem uma finalidade específica: a superação do atraso, ou ainda, o abandono do rural”.

Em contrapartida, Cachadinha (2008, p. 6) alerta para o facto de se ter em mente que o currículo não existe de forma abrangente e muitas vezes não vai ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, pois os currículos e os programas estão elaborados de forma “unificada em função de uma cultura tipo urbana”. Surge novamente a necessidade de questionar o papel da escola. Caldart (2003, p. 63) refere que “(...) é a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não o contrário”.

Mediante tudo aquilo que já foi frisado e as palavras de Caldart, torna-se claro que a instituição escolar é um dos órgãos com um papel de grande importância na medida em que é ela que tem de proporcionar aos alunos aprendizagens significativas e procurar satisfazer as necessidades dos mesmos. Isto sem esquecer que cada aluno é um ser único e que a escola está repleta de alunos completamente heterogêneos ao nível de meios socioculturais, interesses, dificuldades, competências, pois a “ escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis (Claudemiro, 2007, p. 194). Logo, é de extrema importância que a escola esteja munida de ferramentas capazes de dar resposta à imensa diversidade de alunos que se encontram presentes no seu seio. De acordo com Gilz, Priotto & Marefon (s/d) “ A escola nasceu da comunidade e para atender às necessidades da comunidade” (p.2202), logo é necessário que a escola procure satisfazer os interesses e as necessidades dos seus educandos, pois eles são um dos elementos primordiais da instituição.

Seguidamente, para finalizar o capítulo III referente à análise e interpretação dos dados prossegue-se a conclusão de todo o trabalho investigativo onde é feita uma retrospectiva da elaboração do trabalho, dos dados recolhidos e analisados.

CONCLUSÃO

O presente relatório final de estágio simboliza o culminar de um longo percurso formativo repleto de experiências, vivências, saberes, conhecimentos e aprendizagens a nível pedagógico, didático e curricular. Este relatório final permitiu-nos realizar uma reflexão de todo o nosso percurso académico, principalmente dos dois últimos anos, referentes ao Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB.

Desta forma, foi possível contactar diretamente com todo o trabalho de um educador/professor e observar diversos aspetos, nomeadamente os diferentes contextos que inibem ou facilitam o processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Importa salientar, que neste projeto estão contempladas reflexões, análises e caracterizações de contextos. Está também presente o enquadramento teórico e conceptual, e o enquadramento teórico-metodológico. As reflexões e as caracterizações dizem respeito aos diferentes estágios da PESII e PESIII, o enquadramento teórico e conceptual é referente à parte da revisão científica da literatura e o enquadramento teórico-metodológico é relativo à metodologia utilizada.

Para a concretização deste relatório final de estágio, importa fazer referência à questão central de todo o trabalho, sendo ela: “Num sentido mais significativo, os contextos socioculturais de matriz rural suscitam interferências mais negativas no ensino e nas aprendizagens dos alunos, comparativamente com o nível de interferência dos contextos socioculturais de tipologia urbana?”. Tendo como base a questão problema e os dados recolhidos, foi possível constatar que o contexto em que os alunos se encontram de facto interfere no trabalho e no processo de ensino-aprendizagem dos mesmos.

De acordo com o tema e a questão problema traçada, através de toda a pesquisa feita é possível enunciar que o ensino e a aprendizagem são dois processos distintos mas conectados entre si na medida em que necessitam um do outro para que seja possível a existência de ambos.

Com base na problemática do estudo, na pesquisa feita e nos dados recolhidos é possível dizer que o ensino e a aprendizagem são executados de forma diferenciada a nível do contexto em que os alunos se encontram inseridos, pois estes interferem negativamente ou positivamente no ensino-aprendizagem.

Em concordância com os três grandes objetivos delineados, importa arreferir que apenas um não foi possível atingir. Sendo ele: “observar diferentes contextos escolares, comparando a incidência do contexto rural e urbano no desenvolvimento do trabalho

escolar dos alunos que perfura a perspectiva dos professores”. Isto deve-se ao facto de existirem várias questões burocráticas que adiariam todo o trabalho de investigação, e isto por sua vez, levaria a que houvesse menos tempo para a realização do trabalho, disponibilidade dos respondentes e ainda a concretização deste objetivo solicitava que fosse possível observar dois contextos do 1.º CEB e ao mesmo tempo para que fosse possível retirar o maior número de observações e comparar a incidência de ambos.

Tendo em conta a questão-problema e os objetivos traçados, através do trabalho de investigação desenvolvido indagamos perceber num sentido mais significativo, os contextos socioculturais de matriz rural suscitam interferências mais negativas no ensino e nas aprendizagens dos alunos, comparativamente com o nível de interferência dos contextos socioculturais de tipologia urbana. Assim, de forma a obtermos resposta à nossa questão e aos nossos objetivos delineados inicialmente, realizamos e aplicamos um questionário aos professores do 1.º CEB de dois Agrupamentos, um situado em contexto urbano e outro em contexto rural.

De acordo com os resultados podemos reconhecer que dadas as informações retiradas dos inquiridos por questionário, o contexto em que os alunos se encontram inseridos pode ser um inibidor ou um facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Importa referir que dados os resultados obtidos no presente estudo foi-nos possibilitado compreender e analisar as diversas opiniões de dois grupos de docentes a lecionar em contextos diferenciados.

Desta forma, foi possível contactar diretamente com todo o trabalho de um educador/professor, e observar diversos aspetos nomeadamente os diferentes contextos que inibem ou facilitam o processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Em que através dos dados recolhidos, foi possível constatar que o contexto em que os alunos se encontram de facto interfere no trabalho e no processo de ensino-aprendizagem dos mesmos.

Mediante os dados recolhidos, conseguimos constatar através da análise dos dados que é em contexto urbano que os alunos possuem um maior índice cultural, possuem experiências e vivências mais “ajustadas” com o currículo escolar e é nele que os alunos desenvolvem mais aprendizagens. E congruentemente, é em contexto rural que os alunos estão menos familiarizados com o saber escolar.

Outro aspeto a destacar, é acerca do fator que mais interfere nas práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula, onde foi evidente através dos dados recolhidos e analisados constatar que o fator que mais interfere é o meio familiar. Grácio (1981) refere que este deve ser o primeiro meio a estudar, pois com um conhecimento mais

aprofundado do meio familiar dos alunos é possível identificar as interferências que o próprio meio tem sobre o resultado, ou seja, aprendizagens.

Com base nos dados recolhidos, e com base no que o autor referenciado anteriormente é possível afirmar que o meio familiar interfere nas aprendizagens dos alunos, pois de acordo com os respondentes as necessidades, a falta de incentivo, falta de cultura do próprio meio, falta de apoio em casa, falta de interesse dos pais, falta de motivação para os alunos estudarem e a falta de tempo por parte dos pais para acompanharem os filhos são todos fatores que interferem negativamente no desempenho e na aprendizagem dos alunos. Na minha perspectiva, e de acordo com Mumbach & Meurer (2015) se os professores conhecerem a realidade e as dificuldades dos seus alunos passam a perceber os condutas e as atitudes dos mesmos, levando também o docente a repensar e analisar a sua prática e a importância que o “ensinando” tem para aluno.

É de salientar que ao longo de todo o trabalho, fomos constatando através das diversas informações recolhidas que o professor enquanto profissional da educação deve ser conhecedor dos diferentes contextos e dos diferentes meios, como o familiar, cultural e socioeconómico em que os alunos estão inseridos, para posteriormente desenvolver atividades e estratégias que promovam o ensino-aprendizagem de todos os alunos de forma equivalente.

Relativamente, ao trabalho de investigação desenvolvido indagamos perceber num sentido mais significativo, os contextos socioculturais de matriz rural suscitam interferências mais negativas no ensino e nas aprendizagens dos alunos, comparativamente com o nível de interferência dos contextos socioculturais de tipologia urbana.

Na realização deste trabalho investigativo, existiram várias limitações que passaram pelo número reduzido dos respondentes, não ter frequentado o estágio do 1.ºCEB ao longo do trabalho investigativo, pois iria existir uma maior proximidade, maior visibilidade e um maior número dos dados recolhidos através da observação de diferentes contextos, o que permitiria comparar o rural com o urbano.

Futuramente, a pesquisa e a investigação aprofundada do tema na nossa opinião, é bastante relevante na medida em que na profissão docente é possível contactar com alunos de e em diferentes contextos, e tendo feito este estudo torna-se mais fácil saber como agir inconformidade com o contexto em que nos encontramos. É também necessário, pesquisar e tentar detetar aspetos que condicionam ou interferem no ensino

e na aprendizagem dos alunos para tentar minimizar, e se possível combater-los para que cada vez menos existam disparidades entre os diferentes contextos e os alunos.

Tendo em conta os resultados podemos reconhecer que dadas as informações retiradas do inquérito por questionário, o contexto em que os alunos se encontram inseridos pode ser um inibidor ou um facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Importa referir, que mediante os resultados obtidos no presente estudo foi-nos possibilitado compreender e analisar as diversas opiniões de dois grupos de docentes a lecionar em contextos diferenciados.

Mediante esses dados, conseguimos constatar através da análise dos mesmos que é em contexto urbano que os alunos possuem um maior índice cultural, possuem experiências e vivências mais “ajustadas” com o currículo escolar e é nele que os alunos desenvolvem mais aprendizagens. E congruentemente, é em contexto rural que os alunos estão menos familiarizados com o saber escolar.

Outro aspeto a destacar, é acerca do fator que mais interfere nas práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula, onde foi evidente através dos dados que o fator que mais interfere é o meio familiar.

Por fim, com base nos dados recolhidos e com os objetivos traçados inicialmente pode-se constatar que os alunos inseridos em contexto urbano são mais interessados na aprendizagem dos conteúdos, mais motivados para aprender e possuem um maior índice cultural. Isto deve-se a possibilidade de existir em escolas situadas em contexto urbano uma maior oferta de recursos e melhores condições de trabalho.

Com isto, é evidente através dos resultados obtidos que o contexto em que os alunos se encontram inseridos tem um efeito inibidor ou facilitador de aprendizagem. No entanto tal como refere Grácio (1981) o insucesso escolar não depende apenas e só da repetência e abandono escolar, mas depende de outras dimensões que muito estão ligadas às práticas que são desenvolvidas na instituição Escola.

BIBLIOGRAFIA

- Alonso, L., Ferreira, F., Santos, M., Rodrigues, M., Mendes, T. (1994). *A construção do currículo na escola. Uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. & Roldão, M. (2005). *Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Andrade, C. (2013). *Professor, profissão única*. In J. Cardoso (org.). *O professor do futuro*, (pp.35-53). Lisboa: Guerra e Paz.
- Anderson, D.; Sweeney, D. & Williams, T. (2008). *Estadística para administración y economía*. Santa Fé: Cengage Learning. Obtido de: http://jaguar.cgr.go.cr/content/dav/jaguar/Documents/cgr/centroconoc/pdf/economia_estadistica/estadistica-adm.pdf
- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Arroyo, M.G. (2007). *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o Currículo*. Obtido de: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bento, G. (2015). *Infância e espaços exteriores – perspectivas sociais e educativas na atualidade*. *Investigar em Educação*, 2 (4), 127-140. Obtido de: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/103/102>
- Benfica, W. (2006). *A escola rural na década de 90: expectativas e significado da experiência escolar para os alunos e suas famílias* (Dissertação de Pós-graduação em Educação da pontifícia). Universidade católica de minas, Belo Horizonte.
- Bumham, T. (1993). *Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar*. *Em Aberto*, 12 (58), 3-13. Obtido de: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1885/1856>
- Blumer, H. (1969/1982). *El interaccionismo simbolico: perspectiva y metodo*. Obtido de: <https://pt.scribd.com/doc/37180510/Blumer-Herbert-El-interaccionismo-simbolico-perspectiva-y-metodo-pp-1-76>
- Cachadinha, M. (2008). *Mudanças familiares e educativas no meio rural*. Obtido de: http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR492ec59172c81_1.pdf

- Canário, R. (2008). *Escola/família/comunidade para uma sociedade educativa. Seminário Escola, Família, Comunidade*. (105-140). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Caravantes, G. & Pereira, M. (1985). Aprendizagem organizacional versus estratégia de mudança organizacional planejada: um confronto crítico. *Revista de Administração pública*, 15 (2), 24-44.
- Caldart, R. (2003). A escola do campo em movimento. *Currículo sem fronteiras*, 3 (1), 60-81. Obtido de http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/EducacaoMII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf
- Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional. (2011). *Quando se definem resultados de aprendizagem nos programas curriculares, todos os estudantes devem ser tidos em conta*. Obtido de: http://www.cedefop.europa.eu/EN/%20Files/5506_en.pdf
- Coutinho, C. M. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2ªed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Claudemiro, G. (2007). A teoria crítica de Gramsci nas pedagogias alternativas de educação do campo. *Revista de Linhas críticas*, 13, (25), 185-202.
- Crespo, A. (2004). Estatística fácil. Editora saraiva. Obtido de <http://www.slideshare.net/pablocotes54/livro-estatstica-fcil-antnio-arnot-crespo-ed-saraiva>
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 31 de agosto. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo.
- Delors, J. (1998). Educação um tesouro a descobrir. Obtido de http://www.profdoni.pro.br/home/images/sampled/2015/livros/O_PODER_D_O_AGORA_Eckhart_Tolle.pdf
- Dicionário de língua portuguesa contemporânea (2001). Academia das ciências de Lisboa e da fundação Calouste Gulbenkian, Vol. II, Lisboa: Editorial verbo.
- Dicionário etimológico da língua portuguesa (2003). Vol. II, Lisboa: Livros horizonte.

- Falcão, J. & Régnier, J. (2000). Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 81 (198), 229-243.
- Formosinho, J. (s.d). *A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores*. Obtido de:
[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/189/2/SeE_2ComplexidadeEscolaMassas.p_df](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/189/2/SeE_2ComplexidadeEscolaMassas.pdf)
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Folque, M. (2006). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola moderna*, (5), 5-12.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia de autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra (2ª Ed.) Obtido de
<http://www2.uesb.br/pedh/wpcontent/uploads/2014/02/Pedagogia-da-Autonomia.pdf>
- Gilz, C. & Priotto, E. & Marefon, D. (s/d). Formação do professor a partir das diversidades culturais. Obtido de
<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-205-TC.pdf>
- Grácio, R. (1981). *Política educacional num contexto de crise e transformação social* (1ª Ed.). Instituto de estudos para o desenvolvimento. Moraes Editores.
- Hirst, P. (1971). *O que é ensinar?* Obtido de:
<http://educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/ensinar/hirst.pdf>
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Almedina.
- Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República – I série, n.º 237 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Lima, E. (2007). *Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano*. In J. Beauchamp & S. Pagel, A. Nascimento (Orgs). (pp. 5 - 53). Brasília: Ministério da Educação.
- Martins, G. (s/d). Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. Obtido de
http://togyn.tripod.com/o_papel_das_interacoes_na_sala.pdf
- Meneses, S. (2015). *A educação do campo em curso de licenciatura em pedagogia no agreste e sertão de Pernambuco* (Dissertação e pós-graduação em educação

- contemporânea). Universidade federal de Pernambuco, Brasil.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: ME.
- Moreira, A. & Candau, V. (2003). *Educação escolar e cultura (s):construindo caminhos*. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>
- Moreira, A. & Candau, V. (2007). Indagações sobre o currículo do ensino fundamental. Obtido de <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/1426101400598.pdf#page=20>
- Mizukami, M. (1986). *Ensino: As abordagens do processo*. Obtido de: http://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ1_2014/abaetetub_a/tomeacu2011/ensino_as%20abordagens%20do%20processo.pdf
- Moreira, D. (1986). Elementos para um plano de melhoria do ensino universitário ao nível de instituição. *IMES*, 3 (9), 28-32.
- Moreira, M. & Axt, R. (1986). *A questão das ênfases curriculares e a formação do professor de ciências*. Caderno brasileiro do ensino da física, 3 (2), 66-78.
- Mumbach, S. & Meurer, A. (2015). Discutindo interdisciplinaridade, educação do campo e ensino de história. *Revista Lhiste*. 3, (2), 64-78.
- Neno, J. (s/d). O sistema de ensino português e a formação profissional. In J.E. Loureiro, *O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas* (223-240). Aveiro.
- Nóvoa, A. (2000). *Universidade e formação docente. Interface-Comunicação, Saúde, Educação*. Obtido de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>
- Oliveira, J. & Oliveira, A. (1996). *Psicologia da educação escolar II. Professor – Ensino*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Oliveira, I. (2007). *Preconceito e autoconceito: Identidade* (6.ª ed.). Brasil: Edições Asa.
- Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas. (1998). *Professores e ensino num mundo de mudança* (1.ªed.).Edições Asa.
- Pacheco, J. & Pereira, N. (2007). *Globalização e identidade no contexto da escola e do Currículo*, 37 (131), 371-398.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Editores.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Método e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (s/d). *A reflexão e o professor como investigador*. Obtido de

<http://ltcead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/oprofessorcomoinvestigador.pdf>

- Roldão, M. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista brasileira de educação 12, (34), 94-181.
- Roldão, M. (s.d.). *Do currículo ao projeto: um percurso a construir pelos professores*. Lisboa: Departamento da educação Básica.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santos, S. (2001). *O professor de Ensino-Aprendizagem e a relação professor-aluno: Aplicação dos sete princípios para a boa prática na Educação de Ensino Superior*. Obtido de <http://Www.regeusp.com.br/arquivos/v08-1art07.pdf>
- Santos, H. (2002/2003). *Desenvolvimento Curricular*. Obtido de <http://hen2.no.sapo.pt/desenvolvimentocurricular.pdf>
- Santos, J. (2010). *Da Educação Rural à Educação do Campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas*. Coloquio internacional de educação e contemporaneidade, 4, 1-11.
- Silva, E. (2016). Inclusão escolar : O hibrismo do urbano e do rural no conceito contemporâneo. Universidade federal de campina grande UFCG II congresso internacional de educação inclusiva. Obtido de http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA8_ID2081_23102016235632.pdf
- Sousa, E. ; Santos, F.; Pinho, S. & Araújo, S. (2001). *Sujeitos e práticas pedagógicas nas escolas rurais da Bahia: ações educativas e territoriais de formação*. Currículo sem fronteiras 11, (1), 156-169.
- Torres, D. (s/d). *Elementos para uma interlocução entre educação no campo e avaliação da aprendizagem. V encontro de pesquisa educacional em Pernambuco*. Obtido de http://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/V_EPEPE/EIXO_9/DeniseXavierTorres-CO09.pdf
- Thiesen, J. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista brasileira da educação* 3, (39), 545-598.
- Vieira, R., & Vieira, A. (2010). Os saberes da antropologia da educação e a emergência de novos papéis sociais em escolas portuguesas. Obtido de <http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/pdf/09es16.pdf>
- Vieira, R. (2006). Processo educativo e contextos culturais: notas para uma antropologia da educação. Porto Alegre 3 (60), 525-535. Obtido de

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/490/359>

ANEXOS

Anexo 1 – Autorização da monitorização de inquéritos em meio escolar

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0534700001



mime-noreply@gepe.min-edu.pt

04-04-2016

Você; raquel_duarte8_9@hotmail.com ↕

Responder | ▾

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0534700001, com a designação *Questionário aos professores*, registado em 15-02-2016, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Filipa Raquel Fontinha Duarte

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vítor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário aos Professores do 1.ºCEB



Questionário aos professores

O presente questionário insere-se no âmbito de um trabalho de investigação a realizar no curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu. Com o mesmo pretende-se auscultar a perceção dos professores sobre a influência dos contextos socioeducativos diferenciados (rurais *versus* urbanos) nos processos de ensino-aprendizagem em contextos socioeducativos diferenciados.

O seu contributo é crucial para a realização desta investigação, pelo que agradecemos, desde já, a sua valiosa colaboração.

É de referir que não existem respostas certas ou erradas. O que é importante é a sua opinião sincera. Salientamos, ainda, que o questionário é anónimo e que os dados recolhidos destinam-se a fins académicos, mantendo-se rigorosamente confidenciais.

Instruções de preenchimento: Assinale com um **X** a opção que considera adequada, ou escreva, quando necessário.

Parte I

Dados de caracterização sociodemográfica

1. Sexo:

Masculino

Feminino

2. Idade: _____ (anos)

3. Habilitações académicas:

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Outra Qual ? _____

4. Atualmente leciona em que contexto?

Rural

Urbano

Parte II

Dados de percepção sobre contextos de ensino-aprendizagem

1. Quantos anos leciona/ lecionou em escolas situadas em contexto rural?

_____ anos.

2. Quantos anos leciona/ lecionou em escolas situadas em contexto urbano?

_____ anos

3. Na sua prática letiva, em qual dos contextos prefere lecionar?

Contexto rural

Contexto urbano

Ambos os contextos

3.1. Justifique a sua resposta.

4. Na sua opinião, o contexto em que os alunos se encontram inseridos pode ter um efeito dificultador ou facilitador no processo de ensino-aprendizagem?

Sim Não

4.1. Porquê ? _____

5. Em qual dos contextos (rural ou urbano) a tarefa de ensinar é mais gratificante?

Contexto rural

Contexto urbano

Ambos os contextos

6. Na sua opinião, em qual dos contextos (rural ou urbano) os alunos desenvolvem mais aprendizagens?

Contexto rural

Contexto urbano

Igual

7. De acordo com a sua perspetiva, indique, dos seguintes fatores, qual o que interfere mais significativamente nas práticas de ensino que desenvolve em sala de aula.

Meio familiar

Meio sociocultural

Meio socioeconómico

8. De acordo com a sua perspetiva, indique, dos seguintes fatores, qual o que interfere mais significativamente nas aprendizagens dos alunos em sala de aula.

Meio familiar

Meio sociocultural

Meio socioeconómico

9. Na sua opinião, os alunos do 4.º ano inseridos em escolas de contextos urbanos saem mais beneficiados ao nível de aprendizagem?

Sim

Não

9.1. Justifique a sua resposta.

10. Assinale com um X as características que melhor definem os alunos dos diferentes contextos, segundo a prerrogativa da origem sociocultural e demográfica ser urbana ou rural.

	Contexto rural	Contexto urbano	A origem sociocultural e demográfica é indiferente
Mais interessados na aprendizagem dos conteúdos			
Mais motivados para aprender			
Com maior índice cultural			
Mais próximos da ideia de que a “escola é importante para o futuro”			
Menos familiarizado com o saber escolar			
Menos compatibilizado com o grau de dificuldade de realização das tarefas/atividades propostas em sala de aula			
Experiências e vivências mais “ajustadas” com o currículo escolar			

FIM

Obrigada pela sua colaboração.

Apêndice 2 – Pedido de autorização ao Agrupamento



Exmo. Senhor Presidente do conselho Executivo

Filipa Raquel Fontinha Duarte, na qualidade de aluna do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do ensino básico, no Instituto Politécnico de Viseu.

Venho por este meio solicitar a vossa excelência a autorização para a realização de questionários a professores e em algumas turmas do 4.º ano de escolaridade, a fim de recolher informação sobre o “ Ensino-aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico em contextos socioeducativos diferenciados”.

Os dados recolhidos/informações obtidas serão indispensáveis para o desenvolvimento e realização do meu projeto de investigação.

É ainda de salientar que na realização dos questionários e nos dados recolhidos será preservado o anonimato dos alunos será preservado.

Mestranda

Orientador
