

Orientação

Aos meus filhos, Maria Carlota e Carlos Duarte.

*Ainda não é o fim nem o princípio do mundo
calma é apenas um pouco tarde*

Manuel António Pina, 1974

AGRADEÇO...

Ao João, meu marido, amigo e companheiro de aventura. Pela compreensão das noites e fins de semana de trabalho tantas vezes partilhados comigo. Pelo sorriso apaixonado perante os disparates do meu mau feitio e o colo inesgotável nos dias de desânimo.

O meu (sor)riso é mais feliz contigo.

Aos meus filhos. Carlota, menina de feições perfeitas, criança feliz, furacão de vida e amor. Duarte, bebé doce que sorri para o mundo e espalha magia sem esperar nada em troca. Os dois num coração só...o meu. Em vós, sou criança outra vez.

Aos meus pais, Maria Cândida e José Braga, que me ajudaram a mim e ao João sendo pais dos nossos filhos quando a exigência dos dias não deixou. Sem cobrar, sem julgar, sem exigir, estiveram e estão sempre ao meu lado, carinhosamente orgulhosos a ver-me crescer.

Às minhas irmãs, Sandra e Carolina, as minhas melhores amigas que nunca questionaram as minhas ausências. Sabem de cor o brilhoso nos olhos, mesmo no escuro, e percebem a lágrima escondida atrás do sorriso, ainda em silêncio.

Sem vocês fica um vazio por preencher.

À minha sobrinha Beatriz, pelos sorrisos preenchidos e pelas gargalhadas sem fim. Sócia n.º1 do meu clube de fãs, minha afilhada de coração e de academia. Desde sempre e para sempre, junto aos teus passos caminham os meus.

Aos poucos, mas bons amigos, que numa compreensão infinita souberam dar o espaço necessário para esta última jornada, sem nunca me abandonarem.

À minha querida Professora Elisa, pelo ser humano ímpar e inspirador que é e que percorreu comigo este caminho, que o fez também seu. À professora inesquecível que, nas palavras de Pennac, me salvou a vida e fez de mim Professora.

Ao meu Professor José António, pela amizade sincera e pelo apoio incondicional. A presença atenta e sentida ao longo do percurso foi o conforto necessário para tornar a jornada mais luminosa.

Às Professoras Supervisoras que depositaram em mim a confiança necessária para me deixarem experimentar, arriscar e ajudarem-me a fazer-me professora.

Ao meu par pedagógico, a Ana Rita, que carinhosamente me acompanhou nesta caminhada e embarcou nas minhas “loucuras”, sem nunca me largar a mão.

Aos colegas de mestrado que partilharam receios e anseios nesta jornada de crescimento. Foram dias intensos, mas estamos aqui. Um agradecimento especial ao Diogo por termos dividido, nos últimos meses, as nossas preocupações, submersos entre tantos livros e rascunhos.

Às professoras cooperantes que, com humildade, abriram a porta das suas salas e me receberam como igual, sempre prontas a dar uma palavra de orientação e encorajamento. Sem o seu acolhimento, bem como dos restantes elementos da comunidade escolar, o caminho teria sido bem mais difícil.

Aos meus alunos, de quem ainda recordo o nome e partilho um pouco de vida. Estão para sempre no meu coração.

Juntos somos mais fortes.

A todos.

Este caminho não é só meu.

Obrigada.

RESUMO

O presente Relatório de Estágio, com o título *De que (poesia) são feitos os dias da escola*, é reflexo da identidade docente que se foi construindo ao longo da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, condição para a obtenção do grau de Mestre e habilitação legal para a docência no 1.º ciclo e nas mencionadas áreas disciplinares do 2.º ciclo.

Este relatório desenha um caminho de descoberta pessoal e profissional, pautado pelo gosto e vontade de crescer e aprender mais. Marcada por uma atitude crítica, reflexiva e investigativa, a prática pedagógica caracterizou-se pela concretização de sequências didáticas amparadas sob o mesmo fio condutor – a presença da Poesia na escola. Sob este mote, procurou-se dinamizar intervenções em sala de aula, articuladas entre os dois ciclos, possível pela presença, no mesmo horizonte temporal, nos dois ciclos, cujo trabalho foi o “alimento” para as intervenções na escola, envolvendo a comunidade educativa.

Para a prática pedagógica, assumiu relevância o trabalho desenvolvido no âmbito da Supervisão Pedagógica, que se baseou no diálogo e na reflexão permanente, o que permitiu a concretização de situações de ensino e de aprendizagem fundamentadas e contextualizadas. Na sala de aula privilegiou-se a metodologia oficial, a metodologia de aprendizagem cooperativa, com especial atenção no espaço e ambiente de sala de aula.

Na mesma senda, o desenho do projeto de investigação vem reforçar o espaço protagonista que a Poesia pode assumir na aula de Português, convocando textos de outros géneros e em diversos suportes para, com eles, construir uma malha articulada de saberes.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Supervisão Pedagógica; Educação Poética; Metodologia Oficial; Aprendizagem Cooperativa

ABSTRACT

Entitled “De que (poesia) são feitos os dias da escola”, the present internship report, reflects the teaching identity built all throughout the Supervised Educational Practice. The mentioned internship is part of the Master’s Degree of Education (M. Ed) in Primary Education and Portuguese and Portuguese History and Geography in Secondary Education, which is fundamental in obtaining the masters degree and legal qualification for teaching the first cycle and the above mentioned subjects of the second cycle.

This report draws a path of professional and personal discovery, always lined by the willingness to learn and self-grow. Marked by a critical, reflexive and investigative attitude, the pedagogical practice was characterized by the accomplishment of teaching sequences, driven by a common thread - the presence of Poetry in school. Baring this in mind, classroom interventions were boosted, articulating both cycles and only possible by the presence, in the same time horizon, in both of them. This was the “fuel” for school interventions involving the whole school community.

The developed work, within Pedagogical Supervision, based in constant dialog and reflection, allowing teaching accomplishments and reasoned and contextualized learning, was of most importance to the pedagogical practice.

Classroom work, was privileged by workshop methods and collaborative learning methodologies, focusing on classroom environment.

Within the same path, this work aims to empower the leading role that Poetry, along with texts from other literary genres and various media, has in classroom, and together create articulated experiences and knowledge.

Keywords: Supervised Educational Practice; Pedagogical Supervision; Poetic Education; Official Methodology; Cooperative Learning

ÍNDICE

Lista de Figuras	XI
Lista de Abreviaturas	XV
Era uma vez...	1
1. Ventos de mudança: Aprender para fazer, praticar para mudar	3
1.1. Aprender a ser Professor	6
1.1.1. Ser Professor no contexto educativo português	9
1.1.2. A supervisão pedagógica e a formação de professores	14
1.1.3. Da letra da lei à prática na escola	18
1.2. Diálogos intercontextos: do macro ao micro	26
1.2.1. O Agrupamento de Escolas Gaia Nascente	30
1.2.2. A Escola Básica do 1.º CEB Fernando Guedes	34
1.2.3. A Escola Básica do 2.º e 3.º CEB Adriano Correia de Oliveira	39
1.2.4. Juntos somos mais – Articular ideias, somar vontades, construir projetos	42
2. ”Ouçam-nos! Estamos a trabalhar! “ – Aqui a palavra é de ouro	63
2.1. O lugar dos porquês: A intervenção do professor	69
2.1.1. Reflexos da prática educativa em sala de aula: Diálogos (im)prováveis	71
2.2. De que (poesia) são feitos os dias da escola	101
3. Investigar para compreender, compreender para fazer	104
3.1. O lugar da poesia no ensino de Português – Prática e Diálogos entre 1.º e 2.º CEB	105
3.1.1. Motivação e Contextualização	107
3.1.2. Questão problema e objetivos	109
3.1.3. Estado da Arte	110
3.1.4. Metodologia e Instrumentos de investigação	116
Da poesia à forma dos dias	121

Referências Bibliográficas	124
Referências Documentais	132

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Exemplo de horário semanal
- Figura 2 – Texto coletivo dos alunos
- Figura 3 – Atividades matemáticas: ordenar sequências numéricas, identificar regularidades, manipular e dividir o calendário anual
- Figura 4 – Educação Artística – Artes Visuais: Construção pelos alunos de um postal *pop up* mediante instruções. Produto final
- Figura 5 – Galeria de Poetas – Manuel António Pina
- Figura 6 – Capa e matriz da Caderneta de Cromos de Poesia
- Figura 7 – Estações de Poesia
- Figura 8 – Exemplo de guião de instruções e matriz dados aos alunos
- Figura 9 – Escrita de Poesia no contorno da mão, no 1.º CEB; Caligramas feitos pelos alunos do 6.º ano e a partir do poema “Formas (1)” de João Pedro Mésseder
- Figura 10 – Panfleto *Poesia ao Vento* distribuído pelos alunos
- Figura 11 – Apregoadores de Poesia no 1.º CEB
- Figura 12 – Camisola “Sou Poema... E murmuro-lhe a Palavra”
- Figura 13 – Catavento na entrada da EB1
- Figura 14 – Poesia de autor no átrio da EB2/3 e na árvore da entrada da EB1
- Figura 15 – Expositores com trabalhos dos alunos do 1.º e 2.º CEB
- Figura 16 – Cataventos elaborados pelos alunos do 6.º ano
- Figura 17 – Poemas escritos pelos alunos do 5.º ano
- Figura 18 – *Poesipopular* nas escolas: Caixa de Furos, Roleta de Poetas, Tiro ao Alvo
- Figura 19 – Flores feitas pelos alunos com o poema oferecido
- Figura 20 – Programa *Dar voz aos dias de escola*
- Figura 21 – Sarau Poético: *Dar voz aos dias de escola*
- Figura 22 – Árvore de Tradições de Natal feita pelos alunos do 2.º CEB
- Figura 23 – Dinâmica de grupo
- Figura 24 – Núcleos de trabalho

Figura 25 – Mapa de influências culturais no mundo no séc. XVI feito pelos alunos do 5.º I

Figura 26 – Mapa de textos. Intervenções no 1.º ciclo e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB: articulação horizontal e vertical

Figura 27 – Mapa de Sequência didáticas e títulos agregadores. Intervenções no 1.º ciclo e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB: articulação horizontal e vertical

Figura 28 - Iluminura de séc. XI que retrata a atividade piscatória

Figura 29 – Exemplo de fontes e atividade de exploração propostas no guião de exploração sobre a agricultura

Figura 30 – Narrativa produzida por um aluno do 5.º I sobre o comércio externo

Figura 31 – Relação entre a atividade piscatória e salineira do séc. XIII e a sua importância no séc. XXI - Exemplo de fonte e atividade

Figura 32 – Visita virtual à Igreja de S. Martinho de Cedofeita

Figura 33 – Organização do título

Figura 34 – Diário do Navegador e exemplo de desafio matemático

Figura 35 – Alunos do 1.º CEB a movimentar o peão no mapa de acordo com as coordenadas do *QR Code*

Figura 36 – Estações de trabalho

Figura 37 – Folha de registo das palavras pesquisadas

Figura 38 – Esquema de compreensão do poema “O Alexandre”

Figura 39 – Identificação dos constituintes da planta pelos alunos do 1.º CEB

Figura 40 – Tipos de folhas e raízes; Bilhete de identidade de folhas e raízes selecionadas

Figura 41 – Atividade de escrita lúdica

Figura 42 – Exemplo de planta ficcionada

Figura 43 – Estação *Herbariopoema* – seleção de materiais; Exposição oral de “Herbariopoema” feito pelos alunos

Figura 44 – *Polisphone*

Figura 45 – Tabela preenchida pelos alunos do 1.º CEB com a associação dos sons do *Polisphone* e do meio local e os sons ouvidos do meio local

Figura 46 – Orientações de trabalho experimental por grupo

Figura 47 – Carta de planificação semipreenchida (primeira página)

Figura 48 – Escala de decibéis

Figura 49 – Resolução de problemas em grupo

- Figura 50 – Trabalho de simetria em marcador de livros
- Figura 51 – Ambiente de sala de aula – trabalho em grupo e produtos
- Figura 52 – Constelações temáticas produzidas pelos alunos do 6.º I

LISTA DE ABREVIATURAS

AEGN – Agrupamento de Escolas Gaia Nascente
ASE – Apoio Social Escolar
CEB – Ciclo do Ensino Básico
CREC – Complemento Regulamentar Específico de Curso
CRP – Constituição da República Portuguesa
DT – Diretor de Turma
EB – Escola Básica
EE – Encarregado de Educação
ESE – Escola Superior de Educação
HGP – História e Geografia de Portugal
IPP – Instituto Politécnico do Porto
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
PAA – Plano Anual de Atividades
PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
PEA – Projeto Educativo do Agrupamento
PES – Prática Educativa Supervisionada
RI – Relatório Interno

ERA UMA VEZ...

A expressão mágica *Era uma vez...* tem estreado os mais belos contos de todos os tempos. Ainda hoje, quando escutada, desperta a atenção de olhares curiosos, e crianças e adultos não resistem a embarcar na aventura do imaginário. Aqui inaugura uma história única, a minha que, tal como o herói dos contos, saí da zona de conforto e procurei superar os obstáculos ao longo do caminho com o meu melhor segredo: trabalho, dedicação e entusiasmo.

De que (poesia) são feitos os dias da escola é reflexo da identidade docente que se foi construindo ao longo da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESSE/IPP).

A escolha do título permite antever a marca pedagógica que orientou a prática – a Poesia e a necessidade de a educação poética assumir um lugar protagonista na escola. A Poesia é poema, mas também é arte, música, teatro, gesto e pode estar em todas as coisas e atitudes compreendidas com os sentidos. Porque “(...) o material do poeta é a vida, e só a vida (...)” (Moraes, 1962), a Poesia acontece todos os dias na escola, só é preciso querer e deixar sentir, contribuindo para uma formação sensível, estética e global do indivíduo.

Este relatório desenha um caminho de descoberta pessoal e profissional. Representa o culminar de um período rico em aprendizagem e crescimento gradual, repleto de inseguranças, desafios, mas amparado pelo apoio incondicional de quem acredita numa formação de professores livre e apaixonada. Escrivê-lo exigiu distanciamento e um olhar mais ponderado sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo. Ainda assim, a emoção extravasa as páginas deste relatório e não tem tamanho perante a poética do que foi possível concretizar. Serão para sempre momentos especiais de um caminho pintado ao pormenor.

A organização do presente relatório é um itinerário de visita obrigatória aos principais pontos de formação no mestrado selecionado, sendo a PES

articulada, reflexiva e a supervisão pedagógica o passaporte para uma identidade docente consciente e fundamentada.

Após esta breve introdução, o primeiro capítulo traça um panorama sobre o percurso formativo e as motivações que conduziram à escolha deste mestrado profissionalizante. Segue-se uma abordagem sobre os critérios que presidem à formação de professores em geral e aos eixos estruturadores da profissão docente. No mesmo capítulo, concretiza-se a estrutura e fundamentos que subjazem à organização da PES, essencialmente a prática simultânea e articulada entre 1.º e 2.º CEB, contribuindo para a formação de um professor de perfil duplo e plural. O primeiro capítulo termina com a caracterização do contexto educativo e apresentação dos trabalhos de projeto desenvolvidos nas escolas e comunidade educativa, em permanente diálogo com a prática educativa.

O segundo capítulo foca-se na prática pedagógica e em dois pilares essenciais que a caracterizam: a presença da Poesia na escola e o ambiente de aprendizagem. Neste capítulo, explora-se com pormenor algumas atividades e sequências didáticas concretizadas, bem como os princípios didáticos que as fundamentam, carimbando a impressão digital pessoal nesta viagem.

O terceiro capítulo dedica-se à dimensão investigativa, espaço onde se esboça o desenho de um projeto de investigação dedicado ao lugar da Poesia na aula de Português.

Por fim, o último capítulo encerra uma reflexão sobre o caminho percorrido e o que ainda está por vir.

1. VENTOS DE MUDANÇA: APRENDER PARA FAZER, PRATICAR PARA MUDAR

A palavra mudança merece, sem dúvida, uma posição de destaque ao longo deste relatório. Por um lado, um professor em formação carrega em si toda a vontade de transformação das práticas pedagógicas adotadas na escola; por outro, foi um caminho de esperança na mudança que me conduziu até aqui.

Nos anos que antecederam a entrada na faculdade, a frequência acadêmica na área de Humanidades no curso científico-profissional de Relações Internacionais nunca foi uma dúvida. Durante esses 3 anos, o gosto pelo Português e pela História eram evidentes, mas destacou-se o desempenho nas disciplinas de Direito e Economia. Por esse motivo, imbuída de um espírito jovem e sonhador que acreditava numa sociedade mais justa e na capacidade de mudar o mundo, decidi firmemente que em 2000 seria calouira da Faculdade de Direito da Universidade do Porto. Passaram-se cinco anos até receber o diploma; mais dois, e a cédula da Ordem dos Advogados chegava a casa, juntamente com a toga que havia de vestir nos anos seguintes na sala de audiências do tribunal da comarca.

Foram anos de muito crescimento profissional e pessoal, mas de um vazio crescente, porque afinal a sala de audiências não era tão verdadeira e justa como imaginava que fosse. Crescia o vazio, mas também a vontade de mudar e continuar a acreditar que é possível fazer a diferença. No sentido inverso ao de muitos professores, que deixaram a profissão à procura de outra carreira com mais reconhecimento salarial e social, pendurei a toga e voltei aos bancos da escola para aprender a ser professora.

Inscrever-me no 1.º ciclo de estudos, a Licenciatura em Educação Básica, foi uma decisão rápida e pouco pensada, mas da qual nunca me arrependi. Com todo o apoio familiar, assumi o primeiro ciclo de estudos com total responsabilidade e dedicação. O objetivo estava bem definido: aprender e saber mais para construir uma boa base de conhecimento e de acesso ao Mestrado em ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico(CEB) e Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB.

A Licenciatura em Educação Básica oferece um plano de estudos de caráter generalista que permite construir uma base de conhecimentos científicos e pedagógicos estruturantes, capazes de capacitar os seus diplomados para o exercício da prática profissional em contextos formais e não formais, dentro e fora do sistema educativo. Acresce que a abrangência formativa da licenciatura e a possibilidade de contactar com três contextos educativos distintos, desde o nível Pré-escolar, passando pelo 1.º CEB, até ao 2.º CEB, no âmbito da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional, ministrada entre o quarto e sexto semestre do curso, permitem uma escolha mais consciente do mestrado profissionalizante, no caso de prosseguimento de estudos.

Os mestrados profissionalizantes conferem habilitação profissional legalmente exigida para o exercício da docência na sequência da alteração legislativa introduzida pelo Regime jurídico da habilitação profissional para a docência (Decreto-Lei n.º 79/2014). Este segundo ciclo de estudos pretende aprofundar o quadro formativo da licenciatura e contribuir para o desenvolvimento de competências de investigação e reflexão sobre os contextos profissionais. Ao longo dos dois anos de mestrado deseja-se desenhar os contornos de um profissional reflexivo, capaz de compreender criticamente as dimensões da sua profissão e de mobilizar conhecimentos e saberes de forma a desenvolver uma ação didática fundamentada e articulada, caminhando para a edificação da sua própria identidade profissional docente.

Considerando a formação académica anterior, não surpreende a motivação pessoal pela área das ciências sociais e humanas. Assim se começa por justificar a escolha da especialidade em ensino, no caso em apreço ensino do 1.º CEB e Português e HGP. Além desta dimensão pessoal, surge também a vontade de aprender para procurar estratégias que aproximem os alunos desta disciplina, contribuindo para a compreensão da sua utilidade e importância no seu dia a dia. É manifesta a vontade de procurar combater a, ainda, visão pouco positiva que os alunos na escola vão transmitindo acerca do ensino da História. Parece ser possível inferir que esta visão pouco satisfatória possa advir da exposição a práticas que colocam a HGP como uma disciplina estagnada no passado que parece vir a desperdiçar o seu papel primordial para a compreensão do presente e futuro. Porém, as orientações da tutela que permitem que a sua carga horária semanal seja de apenas 90 a 100 minutos não fomentam a dignificação da disciplina nem dão espaço para que os seus conteúdos sejam trabalhados com

recurso a metodologias alternativas ao tradicional método transmissivo. Um olhar sobre os atuais documentos orientadores, as “Aprendizagens Essenciais de HGP”, mantêm, nas competências a desenvolver nos alunos, verbos de ação como “identificar”, “referir” e “descrever” que parecem remeter para um processo de ensino expositivo, narrativo e de nomeação de factos ou conceitos (Aprendizagens Essenciais HGP, 2018).

Será por certo um sintoma de défice de conhecimento e interesse dos alunos que levou o Ministério da Educação a introduzir uma nova disciplina no ensino secundário: *História, Culturas e Democracia (HCD)*. Esta nova disciplina visa ajudar os alunos a interpretar o presente e desenvolver pensamento crítico (Aprendizagens Essenciais HCD, 2019). Não será já esta a essencialidade da História em todos os níveis de ensino? Conhecer e compreender o passado para interpretar o presente e transformar o futuro sempre foi a pedra basilar do ensino da História. A sua utilidade reside essencialmente no contributo que dá para a formação de cidadãos conscientes, participativos e livres. Se este fim último não está a produzir efeito na sociedade atual, a solução não estará na redução da sua carga horária e consequente desvalorização, mas num olhar renovado sobre a didática da História aplicada na prática na sala de aula, que os professores em formação anseiam por aprender para fazer e praticar para mudar.

A especialidade em ensino do Português relaciona-se com o meu inquestionável fascínio pelo poder das palavras, assim como a preocupação com o rigor nas produções orais e escritas. Aprender a língua materna e dominá-la permite-nos sermos mais livres, pois possibilita a compreensão dos diferentes enunciados nos diversos contextos, sem recurso à mediação de terceiros. Ao construirmos o nosso pensamento livre, somos capazes de replicar e manifestar a nossa vontade e opinião sem intermédio de terceiros. Apesar do conhecimento funcional que o aluno possui da língua materna, esta é objeto de estudo na aula de Português procurando promover um equilíbrio entre a sua dimensão padronizadora e normativa e o espaço reservado à variação linguística do aluno. Acresce que o Português se assume como um saber linguístico transversal, na medida em que é “(...) condição de suporte, funcional e estruturalmente integrado nos restantes saberes (...)” (Amor, 2006, p. 9). Além de ser objeto de estudo na respetiva disciplina, a aprendizagem da língua materna pode ser fomentada nas diferentes áreas disciplinares pelas inúmeras situações de

comunicação que permitem o desenvolvimento de conhecimentos e aptidões linguísticas dos alunos (Amor, 2006).

Ainda que o mestrado confira habilitação legal para a docência no 1.º e 2.º CEB, confesso um gosto especial pelo ensino neste último ciclo. O 5.º e 6.º ano representam um período de transição. Contudo, a mudança entre monodocência e pluridocência, e consequente organização do trabalho escolar é, frequentemente, uma transformação brusca e incompreensível para o aluno. Assim, o desafio do professor do 2.º ciclo é dar continuidade e conferir sentido às aprendizagens que, nesse ciclo, aos olhos do aluno, surgem compartimentadas e lhe parecem uma máquina sem identidade formada pela aglutinação de várias peças. Há que considerar ainda a faixa etária destes alunos, entre os 10-13 anos, situada numa idade de permanente questionamento, em que é essencial que o professor seja capaz de manter o vínculo pedagógico, a relação de pessoalidade e o conhecimento interpessoal (Alarcão, Andrade, Couceiro, Santos, & Vieira, 2006), indo ao encontro da natureza do desenvolvimento da criança. De acordo com Debesse (1965) a pré adolescência é um período de instabilidade emocional durante o qual é desejável que o adulto crie uma relação empática com a criança que, nesta fase, precisa de motivação como estímulo para o seu desenvolvimento intelectual e emocional.

Considerando as múltiplas valências a mobilizar pelo professor, é com facilidade que se compreende a necessidade de formação para aprender a ser professor (Arends, 1995).

Nas páginas seguintes, especificar-se-á a essencialidade da profissionalidade docente, nomeadamente no contexto educativo português, o lugar que ocupa a supervisão pedagógica neste processo formativo e como se operacionaliza na prática, à luz do mestrado em ensino do 1.º CEB e Português e HGP no 2.º CEB.

1.1. APRENDER A SER PROFESSOR

Se recuarmos à 1.ª Constituição Política da Monarquia Portuguesa, datada de 1822, já a letra da lei fundamental previa no seu texto o direito à educação como elemento base de um Estado democrático e social (Silva & Alves, 2016),

essencial à formação de cidadãos livres, civicamente ativos, solidários e responsáveis (Canotilho & Moreira, 2007). Atualmente, a Constituição da República Portuguesa (CRP) de 1976 e consequentes revisões assume, no seu art.º 43.º, o direito à educação no quadro das liberdades, mas também integrado no domínio dos direitos e garantias, nomeadamente enquanto expressão máxima de direito cultural (art.º 73.º a 77.º), na medida em que compete ao Estado promover a concretização desse direito.

A intervenção do Estado reflete-se na democratização da educação e suas condições, através das escolas e outros meios formativos, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Entre outras, uma das funções a cargo do Estado é a regulação do processo de formação de professores e acesso à carreira docente, procurando assegurar um ensino universal de qualidade.

Parece ser inegável o papel fundamental do professor na construção de uma educação de qualidade, onde todos aprendem, e na sociedade do presente e do futuro em constante mutação, “(...) ou porque lhes cabe formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento económico, ou porque lhes compete formar as gerações do século XXI, ou porque devem preparar os jovens para a sociedade de informação e globalização (...)” (Nóvoa, 1999, p.103).

Esta centralidade dos professores reclama uma maior atenção sobre a sua formação inicial e continuada, afastando-a daquilo que tem sido, por vezes, a tendência mercantilista dos últimos anos que deu origem a programas de formação vazios de conteúdo. Insiste-se no reforço do papel e qualidade do trabalho das universidades e das escolas superiores na formação dos professores, com vista à redescoberta de uma identidade coletiva dos professores para os apetrechar de conhecimentos sólidos e atualizados para o desempenho da sua função e do seu papel na formação de crianças e jovens (Nóvoa, 1999).

A valorização da profissão docente passará, por certo, pelo investimento na sua formação inicial e contínua, contrapondo o exercício sustentado da profissão ao discurso de descrédibilização que, por vezes, circula. Para estes discursos de descrédibilização, concorrerão também fatores que se prendem com a história da profissão docente. Uma retrospectiva no tempo denuncia que a escolha desta profissão esteve frequentemente associada a um conjunto de preconceitos erróneos que apenas a formação profissional e especializada pode desmistificar (Arends, 1995). Destaca-se a feminização do magistério, associada

aos atributos maternos necessários ao professor enquanto cuidador de crianças, as teorias inatistas baseadas nos “dons naturais” que cada ser humano comportaria ao nascer (Benavente, 1990) e a convicção intrínseca de uma vocação atribuída à nascença e que legitimou a baixa qualificação dos professores e a dimensão “missionária” do professor enquanto centro moral e de valores da ação educativa, nomeadamente no Estado Novo. (Mónica, 1978; Rabelo, 2010).

Ao considerar a formação de professores como base para a qualidade do sistema educativo, Nóvoa (1995) afirma que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (p. 9) e defende um novo paradigma de formação de professores, baseado na valorização da experiência ao longo da vida prática, incluindo processos e práticas integrados no quotidiano da profissão docente e que contribuam para um professor verdadeiramente reflexivo e capaz de transformar a prática em conhecimento, fomentando a edificação da identidade docente de cada um (Nóvoa, 1999).

A docência não é uma atividade meramente intelectual, pelo que se espera que os programas de formação de professores reflitam a dimensão mais complexa e multifacetada que é a realidade da profissão docente (Formosinho, 2009). A formação teórica deverá articular-se com a prática, facilitando a leitura e levantamento de hipóteses interpretativas das situações concretas à luz dos quadros conceptuais. Assim, espera-se que a formação inicial forneça um quadro referencial sobre os principais fenómenos numa sala de aula, sejam individuais, coletivos, cognitivos, afetivos ou relacionais (Perrenoud, 1993). Num movimento constante, entre o fazer e o refletir, o professor em formação vai desenvolvendo competências de antecipação e de reflexão durante e após a ação (Schon, 1995). Confrontado com a singularidade em contexto real, é desejável que o professor se assuma como um profissional qualificado e orientado para a tomada de decisões e resolução de problemas, procurando estratégias para atingir os seus objetivos.

Nóvoa (1995) afirma que “(...) a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas”(p. 28). Pelo exposto, pretende-se que a formação seja um espaço de desenvolvimento do

espírito crítico-reflexivo sobre as práticas, dotando os docentes das ferramentas necessárias à construção de um pensamento autónomo, capaz de os tornar agentes do seu próprio processo formativo e em construção permanente da sua identidade (Nóvoa, 1995).

Acresce que a formação de professores parece, assim, assumir-se, enquanto processo dinâmico e interativo, espaço para a troca de experiências e partilha de saberes, de atitudes, de competências e de conhecimentos que estimulem e concorram para a interação positiva, na qual o professor é simultaneamente formando e formador de si e dos outros, “(...) não na solidão, não reinventando sozinho a pólvora, não sem se interessar pelos resultados da investigação em educação, mas permanecendo artesão da integração (...) [dos diferentes contributos] numa prática pessoal” (Perrenoud, 1993b, p.201).

O diálogo entre pares assume a maior relevância no processo de valorização do conhecimento profissional, procurando contribuir para transformar os docentes em “estudiosos” da sua própria prática, dos casos com que se vai deparando e aos quais será necessário responder.

Parece ser neste sentido que Perrenoud (1993b) fala de professores reflexivos, capazes de avaliarem e de refletirem sobre o que fazem na sua prática, interagindo com os seus pares, questionando as suas opções e atitudes, inquietando-se com os resultados obtidos, implicando-se no processo, por dentro, sendo “capaz de auto-observação, autoavaliação e autorregulação” (p.201).

1.1.1.1. Ser Professor no contexto educativo português

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE - Lei n.º 46/86) estabelece o quadro geral do sistema educativo, enquanto conjunto de meios através do qual se concretiza o direito à educação constitucionalmente consagrado. A LBSE é um marco legislativo importante na Educação portuguesa, tendo sido aprovada a 14 de outubro de 1986 pela quase totalidade da Assembleia da República.

Ainda num período de pós revolução de 25 de abril de 1974, durante o qual o país atravessava um processo de democratização e de integração na

Comunidade Económica Europeia, este diploma assume-se como o referencial normativo de políticas educativas que promovam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo (Vilarinho & Sarmiento, 2016).

No seu art.º 2.º encontram-se plasmados os princípios gerais que refletem o projeto de sociedade e modelo de cidadão que se pretende construir, bem como o contributo da Educação para o alcançar (Vilarinho & Sarmiento, 2016), nomeadamente através de uma escola para todos, garantida pela democratização do ensino e promoção da igualdade de oportunidades da responsabilidade do Estado, bem como a defesa dos valores da cultura em respeito pela diferença, pelos outros e pelo Mundo (Lei n.º 46/86).

A LBSE define, ainda, a formação de educadores e professores como uma das vertentes fundamentais da educação em Portugal. Tal como já foi referido anteriormente, uma educação de qualidade e capaz de combater o insucesso escolar pressupõe na sua base a existência de um corpo docente qualificado e estável, como preconizado no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 139-A/90).

O Decreto-Lei n.º 79/2014 veio regular as condições de atribuição de habilitação para a docência e de acesso ao exercício da atividade docente. Este decreto, no seguimento do revogado Decreto-Lei n.º 43/2007, que introduziu alterações decorrentes da transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, exige como condição indispensável para a docência a habilitação profissional atribuída pelos estabelecimentos de ensino superior e equivalente ao nível de mestrado.

Atendendo às características formativas e à reorganização dos estudos superiores em ciclos de formação como consequência da ratificação do Processo de Bolonha, a Licenciatura em Educação Básica corresponde ao 1.º ciclo de estudos e ao passaporte de acesso ao mestrado de profissionalização e especialização. Com a duração de três anos letivos e um plano de curso de “banda larga” (Ponte, 2004), envolvendo estudos nas áreas disciplinares fundamentais (Português, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais e Humanas e Educação Artística), formação educacional, formação prática, cultural, pessoal e ética, a Licenciatura em Educação Básica constitui requisito indispensável para aceder aos Mestrados profissionalizantes que habilitam para a docência.

Esses Mestrados apresentam especialização diferenciada – Educação Pré-Escolar, Ensino do Pré-Escolar e do 1.º CEB, Ensino do 1.º e 2.º CEB, com variantes específicas. Incluem-se nesta última o Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e HGP no 2.º CEB e Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, cujas designações remetem para os grupos de docência em vigor no sistema educativo português (Decreto-Lei n.º 27/2006).

Acresce que na formação inicial de professores valoriza-se a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional, assente no domínio oral e escrito da língua portuguesa. A formação nas didáticas específicas procura formar no professor uma maior autonomia e segurança em sala de aula, fator significativo para a qualidade das aprendizagens. Já a tónica em metodologias de investigação, promove um profissional capaz de se interrogar e procurar resposta aos desafios e às singularidades dos contextos e dos alunos. Por seu turno, a iniciação à prática profissional, cujo trabalho se desenvolve, essencialmente, em torno da PES, é considerada o tempo e o espaço de excelência para os professores em formação mobilizarem o conhecimento, as capacidades e competências adquiridas e desenvolvidas ao longo dos dois ciclos de estudos, numa perspetiva mais teórica, e aplicarem-nos em contexto real, criando práticas profissionais adequadas a situações concretas. Nesta dinâmica de formação, revelam-se particularmente importantes as escolas e professores cooperantes, enquanto agentes formativos parceiros das instituições de ensino superior responsáveis pela formação inicial de professores, cujos benefícios de cooperação estreita serão abordados no título seguinte.

A análise dos documentos e disposições legais permite verificar orientações para a formação de professores, no âmbito dos Mestrados enunciados, procurando preencher as diferentes dimensões do perfil geral de desempenho profissional, previsto no Decreto-Lei n.º 240/2001, que aprova o regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Este perfil evidencia as exigências da formação inicial, a par da formação contínua necessária para um desempenho profissional consolidado e adequado aos desafios impostos pelo dia a dia escolar. Almeja-se um profissional “apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva capaz de dar resposta à

diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro” (Roldão, 2005, p. 14).

O perfil geral de desempenho organiza-se em quatro dimensões (Decreto-Lei n.º 240/2001):

1. Dimensão profissional, social e ética: esta dimensão reforça que o professor é um profissional de educação que exerce a sua função na escola, cujo objetivo central é o de ensinar com base no conhecimento especializado que construiu fruto da investigação e da reflexão partilhada sobre a prática pedagógica. Atendendo à pluralidade social, o professor procura desenvolver a autonomia dos alunos e a sua inclusão num contexto de qualidade, no qual se sintam acolhidos e valorizados independentemente das suas diferenças culturais e pessoais, equilibrando a sua atividade profissional com competências relacionais, comunicacionais e emocionais capazes de contribuir para a gestão das diferentes circunstâncias, assegurando uma efetiva formação cívica e aprendizagem integral dos seus alunos.
2. Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem: destaca que o professor deverá promover aprendizagens significativas, no âmbito de um currículo, no qual integra conhecimentos específicos e multidisciplinares. Estas aprendizagens resultam de uma relação pedagógica de qualidade e de práticas preparadas com recurso a metodologias e estratégias adequadas e diversificadas, atendendo à natural heterogeneidade dos alunos, mobilizando, frequentemente, os próprios saberes e experiências dos mesmos. A gestão do ambiente de sala de aula deve ser feita num espírito democrático, sensibilizando para as regras de convivência na vida em sociedade. No que diz respeito à avaliação, esta surge como um importante processo regulador da qualidade de ensino e indicador da formação do professor.
3. Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade: o professor desenvolve a sua atividade na escola, entendida como um espaço global, colaborando na sua gestão e participando ativamente em projetos curriculares de articulação horizontal e vertical. Ademais, integra na sua prática o contexto comunitário em que se insere, atribuindo maior relevância e significado às aprendizagens que

promove, fomentado a participação da comunidade educativa na vida escolar.

4. Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida: o professor entende a sua formação como elemento estruturante da sua identidade docente, em função das evidências colhidas na prática pedagógica, analisadas reflexivamente, por recurso à investigação e ao trabalho cooperativo.

O perfil geral de desempenho docente assume ainda maior relevância na atualidade, considerando a homologação do “Perfil do Aluno à Saída de Escolaridade Obrigatória” (PASEO - Despacho n.º 6478/2017). Apesar de focado no aluno, definindo o que se espera dele, quanto às competências, saberes e atitudes, no final da escolaridade obrigatória, evidenciando preocupações com a qualidade de ensino, aquele documento parece supor também a construção de um perfil docente que seja capaz de responder à diversidade e complexidade das aprendizagens “(...) formando pessoas autónomas, responsáveis e cidadãos ativos (PASEO, 2017, p.5). Urge um professor humanista, inovador e autocrítico cuja prática diferenciada se centre no aluno e no seu desenvolvimento global: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser (Delors, 1996; PASEO, 2017).

Neste sentido, o perfil do aluno poderá ser uma base de referência às decisões a adotar pelos diferentes agentes educativos, nomeadamente os professores que devem ter desenvolvido na sua formação um conjunto de competências essenciais para mediar a construção deste perfil. Assim, há que “(...) encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes (...)” (PASEO, 2017, p.32). Esse caminho passará por necessárias alterações de práticas pedagógicas, como estabelecer relações evidentes entre os conteúdos programáticos e problemáticas do quotidiano do aluno, ou presentes no seu contexto sociocultural e geográfico; recorrer a materiais, recursos, estratégias, métodos experimentais, sempre que possível, dentro e fora da sala de aula, promovendo a interrogação do real e a integração de saberes; promover práticas cooperativas, de partilha e construção de conhecimento com respeito por si e pelo outro; participar em projetos intra e extraescolares; promover a análise crítica de informação e a multiperspetiva,

valorizando a participação democrática e a opinião do outro; proporcionar e valorizar a intervenção livre e responsável do aluno na comunidade educativa.

Será neste enquadramento de escola enquanto espaço privilegiado de educação para um futuro desafiante e imprevisível, no qual o aluno e o professor são os principais atores, que se espera que sejam desenhados os programas de formação inicial e contínua, com o objetivo de formar docentes singulares e aptos a enfrentar a complexidade do quotidiano e de um mundo em constante mudança.

Para essa preparação em particular, mas não só, a formação inicial terá de se constituir como espaço que valoriza práticas em contextos educativos de modo a oferecer aos “aprendizes” de professor a possibilidade de experimentar e arriscar práticas inovadoras, testando quadros conceptuais e desenvolvendo competências profissionais, pessoais e sociais, orientadas pela bússola da reflexão que aponta para a progressiva autonomia. É neste sentido que a prática assume significativa centralidade no processo formativo do futuro professor. Por esse motivo, o próximo título é dedicado à supervisão pedagógica e ao seu lugar na formação de professores.

1.1.2.A supervisão pedagógica e a formação de professores

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

(Freire, 1996)

O olhar renovado sobre a formação inicial de professores tem vindo a acentuar a necessidade de articular os quadros conceptuais aprendidos no ensino superior com a prática efetiva nos contextos reais onde os jovens futuros professores irão exercer a sua profissão docente. Por esse motivo, a legislação mais recente sobre a habilitação profissional para a docência (Decreto-lei n.º 43/2007; Decreto-lei n.º 79/2014) continua a acentuar o investimento na dimensão da iniciação à prática profissional, designada nos cursos de Mestrado por Prática Educativa Supervisionada (PES).

Uma das bases que permite a concretização desta unidade curricular reside nos protocolos assinados entre as instituições de ensino superior responsáveis pela formação inicial de professores e os estabelecimentos de ensino que abrem as suas portas e recebem os professores estagiários, construindo entre si uma “(...) cultura de formação interinstitucional partilhada e fundamentadora de um projeto de formação (...)” (Alarcão, 1999, p. 264), “(...) interligando (...) dois mundos que não podem ser desconexos” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 38). Como forma de procurar garantir a qualidade da formação neste domínio, o art.º 19.º do Decreto-Lei n.º 43/2007 determina que a orientação por professores cooperantes e supervisores institucionais deverá ser feita, preferencialmente, por quem detenha formação especializada em supervisão pedagógica.

A PES é o momento mais esperado pelos professores em formação. É durante esse tempo que terão oportunidade de estar em contacto com os alunos e com outros profissionais da área docente, observar os comportamentos do grupo e as práticas dos colegas, refletir sobre esses aspetos e transformar o conhecimento científico que adquiriram durante anos em intervenções na sala de aula, na escola e na comunidade. Através dos conceitos teóricos fundamentam a prática, as suas ideias e ideais, partilham entre profissionais, como os orientadores cooperantes e os supervisores institucionais, as suas dúvidas, os seus desejos, a reflexão conjunta e caminham progressivamente para a autonomia e para a contínua construção da sua identidade docente.

Assim, e de acordo com alguns autores, a supervisão assume-se como um processo continuado através do qual um professor mais informado e experiente orienta o desenvolvimento profissional e pessoal do formando, com o objetivo primordial de o ajudar a aprender a ensinar (Alarcão & Tavares, 2007; Roldão, 2014). Nas palavras de Oliveira-Formosinho, o supervisor é um mediador que facilita a construção e expansão das capacidades reflexivas do formando (2002). A sua intenção é estimular o autoconhecimento, o desenvolvimento do seu saber didático-pedagógico e a sua capacidade reflexiva sobre a prática, de forma a ampliar as suas potencialidades e permitir-lhe tornar-se um profissional docente cada vez mais autónomo e competente (Roldão, 2014) e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação nas escolas (Alarcão & Tavares, 2007).

Neste seguimento, a supervisão entende-se como um processo colaborativo de desenvolvimento e aprendizagem para o aprimoramento da prática pedagógica do professor, permitindo que este último se venha a tornar supervisor da sua própria prática (Vieira, 1993). Esta perspectiva implica uma visão de supervisão indissociável do conceito de reflexão, considerando que o desenvolvimento holístico que se preconiza (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996) dificilmente é atingido sem a necessária competência reflexiva manifestada antes da ação, na ação e sobre a ação (Schon, 1995), momentos que encontram paralelo nas três principais fases do ciclo de supervisão: pré-observação, observação e pós-observação (Alarcão & Tavares, 2007). A capacidade reflexiva do docente impõe-se pela imprevisibilidade dos contextos e a assunção da profissão próxima, por comparação, de uma “prática clínica”, que se depara no real com um conjunto de sintomas novos e diferentes daqueles que são os estudados nos manuais. Exige-se do professor uma postura flexível, inteligente e criativa que lhe permita dar resposta à singularidade do dia-a-dia no imediato ou a curto prazo.

Deste modo, espera-se que o professor supervisor desenvolva no formando um conjunto de capacidades e atitudes que o habilitem para a resolução de problemas em contexto real. Segundo Alarcão e Tavares (2007),

“(...) os objetivos de um supervisor devem apontar para desenvolver nos formandos (...) o espírito de autoformação e desenvolvimento, [a] capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência, capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas, capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo, consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou insucesso, dos seus alunos, entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes [e] capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo” (p.72).

A figura do supervisor parece, assim, assumir um papel de relevo para fomentar no professor um espírito de investigação-ação da sua prática, sendo, para tal, fundamental a existência de uma relação dinâmica e interpessoal entre estes dois atores, bem como para o desenvolvimento das capacidades e atitudes antes mencionadas. A supervisão pedagógica deverá assentar num clima de trabalho honesto e de confiança mútua, no qual ambos possam dialogar sobre as suas preocupações e anseios sem receio, procurando apoio, encorajamento,

orientação, pautados pelo respeito e pelo empenho demonstrado em todo o processo, desmontando o paradigma que associava a supervisão pedagógica à mera avaliação, mais precisamente, à avaliação final (Alarcão, 2000; Alarcão & Tavares, 2007).

O supervisor não dá receitas nem manda fazer, ele cria no e com o professor um espírito de saber e saber-fazer mais. A supervisão “(...) combina ação, experimentação e reflexão sobre (...) o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 35), com o apoio cooperante dos supervisores dotados do conhecimento sobre as necessidades das crianças e estratégias mais adequadas (Oliveira-Formosinho, 2002), bem como das competências necessárias a estimular o que de melhor há no formando.

A relação dinâmica entre supervisor e formando implica que o primeiro conheça bem o professor em formação, de maneira a adequar o tipo de supervisão às suas características. Dependendo do momento de formação em que se encontra o formando e das competências que o supervisor pretende valorizar ou entende serem mais adequadas fortalecer naquele contexto, o supervisor pode adotar três estilos de supervisão: não-diretivo, de colaboração ou diretivo (Glickman, 1985, como citado em Alarcão & Tavares, 2007).

Assim, e de acordo com Glickman, no trabalho desenvolvido com o supervisor não-diretivo, o formando poderá ter uma postura mais proactiva, na medida em que se estabelece um ambiente propícia à escuta por parte do supervisor dos seus anseios, medos, ideias, concepções. O supervisor presta atenção ao que o formando diz, ajuda-o a clarificar as suas palavras, encoraja-o no seu processo e pede informações complementares sempre que se mostrem necessárias para ajudar o professor em formação a superar as suas dúvidas. Nesta perspetiva o formando tem possibilidade de dirigir com maior autonomia o seu processo de formação, contando com o apoio e intervenção do supervisor.

No estilo de supervisão colaborativo, o supervisor serve, frequentemente, de espelho para o formando, pois verbaliza as informações que recebe do próprio formando, devolvendo-lhe o que ele disse, fazendo, eventualmente, sínteses e colocando questões. Esta postura permite-lhe ajudar a encontrar uma solução conjunta, a negociar prós e contras em relação a hipóteses colocadas pelo

formando e a encontrar um caminho em colaboração, no sentido de lhe proporcionar caminhos que o façam chegar cada vez mais longe.

Já no estilo diretivo, o supervisor concentra-se na necessidade de dar orientações e estabelecer critérios que devem ser cumpridos, condicionando as atitudes do formando (Alarcão & Tavares, 2007), que, por vezes, só assim conseguem avançar no seu desenvolvimento profissional.

Depois de revisitados os quadros conceituais que norteiam a formação inicial de professores em Portugal e que servem de base à construção da identidade docente do professor em formação, no título seguinte propõe-se examinar como essas orientações educativas se concretizam na prática na formação académica e profissional, nomeadamente da mestranda.

1.1.3. Da letra da lei à prática na escola

Uma sociedade em constante mutação obriga a que o sistema educativo se adapte ao seu ritmo e às suas exigências, procurando garantir uma educação de qualidade para todos. No cerne do sistema educativo, encontra-se o professor e a sua formação enquanto mediador de aprendizagens globais e específicas capazes de desenvolver nos alunos as competências necessárias para se integrarem e afirmarem na realidade atual e futura.

Tal como foi referido, atualmente exige-se a habilitação profissional para a docência, conferida pelo grau de mestre, conferido pelo 2.º ciclo de estudos, a cargo dos estabelecimentos de ensino superior. Realça-se que, por força das alterações introduzidas pelo Processo de Bolonha, o ingresso no mestrado concretiza-se pela conclusão do 1.º ciclo de estudos com a duração de três anos, neste caso a Licenciatura em Educação Básica.

Terminada a licenciatura, preferindo a via profissionalizante, a lei prevê um leque de mestrados que habilitam para a profissão docente nos diferentes grupos de recrutamento. No caso concreto, a escolha recaiu sobre o Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e HGP no 2.º CEB, pelas razões já invocadas, ministrado na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (ESE/PP).

Segundo o art.º 3.º do Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC) o curso do 2.º ciclo de estudos tem a duração de quatro semestres e decorre num primeiro momento na instituição de formação, incidindo sobre unidades curriculares de teor mais teórico e, posteriormente, no terceiro e quarto semestre realiza-se nas instituições de estágio, concretamente em escolas de 1.º e 2.º CEB, em estreita articulação com a ESE/PP.

A leitura do art.º 2.º do Anexo I do CREC assinala a Prática Educativa Supervisionada (PES) como unidade curricular da componente de Iniciação à Prática Profissional e parte fundamental da formação inicial de professores. Durante a prática educativa, a partir da observação e caracterização do contexto educativo e da compreensão das dinâmicas de atuação do professor cooperante, o professor em formação planifica intervenções devidamente fundamentadas e com intencionalidade educativa, sobre as quais reflete em cooperação com a restante equipa educativa, com o objetivo de compreender e de melhorar a sua prática. Além de uma intervenção individual em sala de aula, preconiza-se que o professor em formação amplie competências de trabalho em equipa, concretamente ao nível da participação ativa em projetos e atividades na comunidade educativa.

Através das atividades enunciadas, que se assumem como a base de atuação do professor no processo de ensino e de aprendizagem, prevê-se concorrer para a formação plena de um profissional capaz de mobilizar múltiplos conhecimentos na sua prática educativa, contribuindo para um projeto inclusivo e diferenciador, que procura pautar-se pela renovação das práticas. Para este perfil, é essencial insistir em metodologias de trabalho que privilegiem a reflexão, a instrumentalização da investigação em favor da ação, consolidando uma verdadeira atitude crítico-reflexiva em busca de soluções reais para problemas concretos.

Neste percurso formativo, considera-se essencial que o professor em formação aprenda com docentes mais experientes e que experimente a sua prática pedagógica em escolas de ambos os ciclos nos quais se especializa, confrontando-se com as diferentes vivências e dinâmicas de um e de outro contexto, aprendendo, desde logo, as suas especificidades e desenvolvendo a capacidade de se adaptar.

De acordo com o art.º 8.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE - Lei n.º 46/86) o ensino básico compreende três ciclos sequenciais. O 1.º ciclo tem a

duração de quatro anos e afirma-se como a base da educação básica, período formativo essencial no percurso escolar individual. É considerado um “(...) ensino globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (art.º 8.º, n.º 1 a)).

Em conformidade, ao professor do 1.º CEB caberá promover aprendizagens significativas, trabalhando o currículo de forma flexível e em articulação com o contexto dos alunos, procurando uma atuação informada, contextualizada, encarando os alunos como seres em desenvolvimento, cujos conhecimentos prévios, mais do que não serem ignorados, deverão ser valorizados em todo processo de ensino e de aprendizagem. Para o efeito, a monodocência que, de um modo geral, caracteriza este ciclo facilita a integração dos diferentes saberes das áreas curriculares, bem como o período de contacto com os alunos promove um melhor conhecimento dos seus saberes, capacidades, experiências, dificuldades e constrangimentos. Esta relação de proximidade e a valorização da relação entre o professor e o aluno constituirão, também, elementos promotores da qualidade de ensino. Paralelamente, o 1.º ciclo fomenta a articulação das aprendizagens do 1.º CEB com as da educação pré-escolar e as do 2.º CEB (Decreto-Lei n.º 241/2001). De acordo com Zabalza (2001b), “(...) há que estabelecer uma ideia de formação contínua (...)” (p.29), cuja qualidade passa pela articulação curricular, ou seja, promover um diálogo mais estreito entre educadores e professores do 1.º CEB e entre estes e os professores do 2.º CEB que lhes permita “(...) compreender o processo desenvolvido (...) e adequar o seu ensino ao que as crianças já aprenderam” (Marques & Pinto, 2005, p. 294).

Por sua vez, o 2.º ciclo organiza-se por áreas disciplinares de formação básica e desenvolve-se em regime de professor por área. Este ciclo pretende alargar e reforçar competências que contribuem para dotar os alunos de um progressivo espírito de interpretação crítico perante a informação, promover a aquisição de métodos de trabalho autónomo e o desenvolvimento de atitudes ativas perante a comunidade (Lei n.º 46/86). Este ciclo é comumente entendido como um período de transição entre a monodocência e a pluridocência, mas também como uma oportunidade de consolidar saberes e formar uma base de aprendizagem comum a partir da qual se começa a especificar conceitos, conteúdos e aprendizagens.

Porém, de acordo com os dados avançados pelo Conselho Nacional de Educação, o elevado número de reprovações assinalado nesta transição de ciclos

e a mudança abrupta de dinâmicas organizativas que os diferentes agentes educativos apontam têm vindo a predizer a perda de identidade deste período e a falência do 2.º ciclo (Santos, 2017). Portugal assume um modelo de organização de 1.º e 2.º CEB único no panorama internacional, motivo pelo qual, na última década, alguns estudos têm-se revelado a favor da fusão destes dois ciclos. Uma das hipóteses avançada prevê que a monodocência se prolongue nos seis anos iniciais do ensino básico, contando com a coadjuvação progressiva por docentes na área das ciências e das letras, numa terminologia clássica adotada pelos autores. Estamos aqui perante a questão que se coloca, a situação é de transição brusca, seja por ser ao nível da relação dos alunos com o espaço-escola, as áreas e tempos de organização do trabalho e o desenvolvimento de competências esperadas, seja pelas atitudes e conceções que parecem encarar o aluno como uma criança que cresceu repentinamente e adquiriu autonomia de forma livre e espontânea durante o período de férias escolares (Alarcão & Miguéns, 2009).

Os mesmo autores sugerem, ainda, uma alternativa mais flexível e produtiva nesta fase de transição entre 1.º e 2.º CEB baseada na conceção de equipas multidisciplinares, constituídas desde o 1.º ano, lideradas por professores especialmente vocacionados para iniciar os alunos no domínio das literacias em trabalho integrado com professores orientados para conhecimentos disciplinares específicos. Esta visão valoriza a permanência do vínculo pedagógico, do carácter pessoal e relacional (Alarcão & Miguéns, 2009).

Neste contexto, revela-se de particular importância a formação de perfil duplo, ou seja, um professor formado e especializado nos dois ciclos de ensino consecutivos capaz de compreender as especificidades de cada um. O presente Mestrado em ensino do 1.º CEB e de Português e HGP no 2.º CEB permite uma melhor compreensão dos atuais contrastes entre as diferentes lógicas organizativas que estruturam o trabalho escolar entre estes ciclos e prepara o professor em formação para uma prática mais integradora.

Esta perspetiva contextualizada da ação do professor nos dois ciclos de ensino praticada no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e HGP no 2.º CEB poderá ser considerada enriquecedora, pela presença dos professores em formação nos dois contextos educativos em simultâneo, ou seja, o modelo de formação assenta na articulação entre estes dois ciclos procurando edificar um perfil plural e flexível, exigido pela dupla especialização para a qual

qualifica. A simultaneidade dos ciclos parece ser entendida como prática que concorre para a formação de professores capazes de conceber e colocar em prática atividades e intervenções articuladas dentro do próprio ciclo, bem como integrar saberes das diferentes áreas de especialidade e ciclos de ensino. Almeja-se que a familiaridade com as especificidades de cada ciclo seja o motor de intervenções mais completas, fundamentadas em saberes científicos e didáticos específicos, capazes de estabelecer verdadeiros diálogos entre estes dois contextos que se pretendem de continuidade e, na prática, oferecem rutura. Esta exigência amplia o campo de visão do futuro docente e posiciona-o no contexto de uma prática pedagógica interventiva e reflexiva, em comunhão com os alunos, a escola e a comunidade.

Este modelo de formação requer uma organização prévia. Os mestrandos organizam-se em pares pedagógicos e distribuem-se pelos respetivos centros de estágio. Cada par pedagógico fica integrado numa turma de Português e de HGP no 2.º ciclo e numa turma de 1.º ciclo. O horário do par pedagógico é elaborado de acordo com o horário das turmas que lhe estão destinadas, no 1.º e no 2.º CEB, correspondendo, genericamente, à presença diária na escola, repartida pelos dois ciclos e de acordo com as especificidades daqueles, designadamente dias de jornada completa no 1.º CEB.

HORÁRIO SEMANAL					
HORAS	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SENTA-FEIRA
8H20/9H00	1º CEB	1º CEB		5º I HGP I	1º CEB
9H15					
10H25					
11H25					
12H25			6º I Português	6º I Português	
ALMOÇO					
14H25	1º CEB	5º I HGP			
15H25		6º I Português			
16h30					

Figura 1: Exemplo de horário semanal

Este processo de formação desenvolve-se de forma progressiva, procurando fomentar a autonomia no mestrando, distribuído por três etapas: a observação, a observação/cooperação e a responsabilização/regência, que não se anulam mutuamente (CREC, 2018).

A observação inicial do contexto é o primeiro momento de contacto com o local e intervenientes, e também a primeira etapa de formação em investigação (Estrela, 1994). É a partir do que vai observar que o professor fica a conhecer os seus alunos, os seus saberes, interesses, dificuldades e consegue melhor planificar e adequar a sua ação promovendo “(...) experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada um” (Ministério da

Educação, 2004, p.23). Assim, foi pela observação das aulas dos professores cooperantes que comecei a construir o conhecimento sobre a escola, o espaço de sala de aula, a turma e as dinâmicas. Como forma de registo socorri-me de uma escrita livre diarística. A esta observação direta aliou-se a observação indireta reforçada pelos documentos de turma partilhados pelos cooperantes, bem pelos diálogos mantidos com os mesmos sobre as características da turma e as opções didáticas.

O momento de observação/cooperação introduz uma progressiva adaptação do professor em formação à turma e vice-versa, através de momentos pontuais de cooperação com o professor cooperante, quer por sugestão deste ou por iniciativa do formando. Trata-se de um momento fundamental para começar a criar uma relação com a turma e a fazer parte integrante do contexto. Acresce que a aproximação do formando ao professor cooperante é essencial para a progressão no seu processo formativo, considerando que é através da experimentação gradual com a orientação de docentes mais experientes que vai construindo o seu perfil docente.

Por fim, as regências são os momentos previamente calendarizados entre o par pedagógico, professores cooperantes e supervisores institucionais nos quais os professores em formação são responsáveis, individualmente ou cooperativamente, por lecionar uma sequência de aulas com unidade na turma cujo titular é o professor cooperante. Considerando o número de regências que cada formando deve garantir, também o calendário de regências deve assumir uma gestão prioritária de maneira a que as intervenções assumam coesão, fio condutor e não sejam lecionadas como momentos estanques e sem significado para os alunos. Significa que o par pedagógico deve organizar as suas intervenções de maneira a garantir esta articulação e não quebrar o continuum que foi iniciado por uma dada unidade.

Para além do trabalho desenvolvido na sala de aula, caberá ao professor em formação envolver-se na escola e com a restante comunidade escolar e educativa, participando ativamente no plano anual de atividades no âmbito do projeto educativo. Esta intervenção pode surgir na forma de dinamizador ou de colaborador, mas espera-se que possa incentivar a transposição do trabalho desenvolvido na sala de aula para a comunidade escolar e educativa, procurando uma atuação articulada e com sentido para aluno e professor. Numa perspetiva holística da formação do professor, enquadrada no perfil geral de desempenho

do professor do ensino básico constituem, ainda, atribuições do formando a participação do formando em reuniões de departamento e conselho de turma, ou outras que sejam relevantes para compreender a organização e dinâmica da escola.

Pela sua organização, tendencialmente em pares pedagógicos, com calendarização prévia dos diferentes momentos de observação, cooperação e regências, a PES favorece um espírito de partilha constante entre pares e entre estes e os supervisores cooperantes e institucionais. Resulta daqui a importância das reuniões semanais nas escolas com os cooperantes, das reuniões com o grupo na instituição de formação durante as quais se expõe o trabalho em curso e se constrói conhecimento em cooperação, dos momentos de preparação de materiais e planificações em conjunto ou individualmente e com o apoio dos docentes. Este acompanhamento sempre presente, e que conduz a momentos de questionamento, de hesitação, de sugestões, de encorajamento foi uma constante neste último ano e contribuiu para a emancipação das minhas capacidades, potenciando um visível crescimento pessoal e profissional, resultando numa prática que procurou evidenciá-lo, através de planos de aula integradores de vários saberes e articulados com o meio, bem como atividades diversificadas acompanhadas de materiais apelativos, manipuláveis ou até construídos pelos alunos.

No âmbito das regências, aulas gradualmente assumidas pelos professores em formação, há momentos de aulas supervisionadas. A supervisão decorre de acordo com o ciclo de supervisão: a pré-observação, a observação e a pós-observação (Alarcão & Tavares, 2007), que contribuem para um processo de crescimento progressivo.

A pré-observação contempla o encontro prévio entre formando e supervisor para partilhar ideias, discutir tópicos, conteúdos, estruturar materiais, desenhar estratégias e afinar atividades a desenvolver, tirar dúvidas, fazer opções, por exemplo, quanto à organização do espaço, procurar respostas/soluções para problemas concretos e definir o que se pretende ver observado (Alarcão & Tavares, 2007; Vieira, 1993). Este momento de preparação e de reflexão antes da ação permitirá ao professor em formação enfrentar a intervenção em sala de aula com mais confiança, uma vez que faz uma previsão pormenorizada do decurso da aula e prepara-o para gerir os imprevistos com mais segurança.

O momento de observação destina-se à recolha de dados pelo supervisor *in loco* sobre o que ocorre durante o momento observado ou sobre determinado aspeto particular que se definiu notar (Alarcão & Tavares, 2007; Vieira, 1993). O supervisor regista acontecimentos, posturas, atitudes, imprevistos e partilha notas para reflexão que assumirão um papel preponderante no crescimento pessoal e profissional do formando. Nesta fase, importa observar, também, a capacidade de reflexão na ação do professor em formação e a flexibilidade da planificação considerando os imprevistos, a gestão de tempo e as opções didáticas no decurso da aula.

Por fim, a pós-observação é o momento de reflexão sobre a aula, no qual se faz um paralelo sobre o planeado e o concretizado, a análise das opções tomadas sobre a gestão da aula e eventuais imprevistos. O supervisor recolhe a reflexão do formando e do cooperante e, em conjunto, ajuda a interpretar (Alarcão & Tavares, 2007), procurando fazer deste momento mais uma oportunidade para, a partir da reflexão, da crítica construtiva e do diálogo, contribuir e concorrer para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor em formação.

Esta dinâmica partilhada e reflexiva na ação e sobre a ação edifica um professor que procura compreender-se a si enquanto docente e pretende melhorar o seu ensino. Espelha, também, um verdadeiro espírito investigativo assente na matriz planificar, atuar, observar e refletir sobre a singularidade de cada contexto escolar ou sala de aula. Este olhar crítico cresceu em mim durante a formação. Começou nas planificações de cada momento e ganhou força em projetos de maior fôlego que atravessaram os dois ciclos e a comunidade educativa, sempre com objetivo de experimentar e aprender o máximo para evoluir, reformular práticas e melhorar o processo educativo (Alonso & Roldão, 2004).

No atual quadro legal a atribuição de qualificação profissional para a docência culmina com a apresentação do relatório de estágio que deve retratar o teor da prática pedagógica do professor em formação, de forma fundamentada e contextualizada.

Segue-se a caracterização dos contextos educativos em que estive integrada, essenciais para uma compreensão contextualizada das opções didáticas plasmadas nas intervenções dentro e fora da sala de aula.

1.2. DIÁLOGOS INTERCONTEXTOS: DO MACRO AO MICRO

A organização e funcionamento do sistema educativo português tem vindo a sofrer sucessivas transformações no sentido de evoluir para a consolidação de uma relação efetiva entre a escola e a comunidade em que esta se insere, norteado pela lei fundamental do país, que é a Constituição e pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada em 1986, pela quase totalidade da Assembleia da República. Tal como afirma Ferreira (2003), nos últimos anos, a discussão em torno da organização do sistema educativo tem provocado a proliferação de noções como autonomia, contrato, projeto, participação e comunidade, com base no desenvolvimento de parcerias reais entre membros e instituições do meio envolvente.

A democratização do acesso à escola alcançou jovens que tendencialmente resistem à cultura que a escola transmite e, frequentemente, o insucesso escolar ou dificuldades de inserção social e profissional destes é imputado à própria escola e à sua reduzida capacidade de motivar e envolver estes alunos (Zay, 1996). Neste sentido, a relação entre escola e comunidade vem assumindo um papel central, concretamente o desenvolvimento de parcerias entre esta, as pessoas e as instituições da comunidade local, como forma de responder a estas questões cuja responsabilidade não deve residir apenas na escola.

Nessa medida, “(...) a escola não pode mais ser entendida como uma organização social isolada, que se valida e justifica internamente, [mas antes como uma] organização social que se insere numa determinada comunidade, a qual tem de ser tida em conta na enunciação dos seus objetivos e perante a qual tem de se responsabilizar em termos de resultados” (Alves & Varela, 2012, p. 38).

É neste contexto que se descodifica, em parte, a referência à perspetiva macro e micro a que se refere o título desta secção, bem como a necessidade de dialogar entre contextos. Na verdade, a escola enquanto unidade micro e isolada representa um contexto com características específicas, mas que se insere e não pode alhear-se do contexto e particularidades da comunidade que a envolve, e que representa a dimensão macro. Porque existe esta relação de interdependência a que se já aludiu, persiste a necessidade indubitável destas duas dimensões comunicarem entre si na concretização de um objetivo de

interesse comum, derrubando barreiras entre escola e comunidade, pautados pela máxima *envolver para desenvolver* (Marques, 2003, como citado em Alves & Varela, 2012).

Na sequência desta mudança educacional, o estabelecimento escolar enquanto unidade administrativa e braço da administração central, dá lugar a uma escola única enformada pelas singularidades locais, o que conduz, também, a uma nova organização da rede escolar, concretamente os agrupamentos de escolas (Despacho Normativo n.º 27/97).

Os agrupamentos de escolas, tal como os conhecemos na atualidade, são fruto de sucessivas políticas de gestão da rede escolar que, desde a revolução democrática, procuraram dar resposta às necessidades impostas pela concretização do objetivo da escolarização da população portuguesa, tal como o prevê a LBSE: uma escolaridade universal, obrigatória, gratuita, de qualidade e promotora de sucesso (Lei n.º 46/86). Esta sucessão de políticas educativas deveu-se a um conjunto de fatores dos quais se destaca a organização da rede escolar enquanto fator potenciador de insucesso (Justino, 2017).

Foi a convicção da estreita relação entre a organização escolar e a taxa de insucesso que esteve na base das políticas de reordenamento introduzidas e aprofundadas a partir de 2002, iniciadas com a implementação do Programa Especial de Reordenamento da Rede de Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. De acordo com o estudo *Organização Escolar: Os Agrupamentos*, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pretendia-se combater os contextos escolares isolados, com um número diminuto de alunos, elevada taxa de retenção e que obrigavam à constante mudança de contexto escolar. Este panorama não correspondia à desejada articulação vertical entre ciclos e conseqüente “coerência requerida por percursos escolares de sucesso” (Justino, 2017, p. 7), o que justificou o encerramento de escolas em “zonas isoladas, com poucos alunos e falta de recursos” (Gabinete de Gestão Financeira, 2013). Ademais, o mencionado programa preconiza uma política de agrupamento vertical com vista à melhoria qualitativa do ensino, “facilitando a integração e desenvolvimento de projetos educativos”, a racionalização e reapetrechamento de infraestruturas existentes, conforme prevê a Lei n.º 107-A/2003, que aprova o balanço da execução das medidas implementadas e as opções políticas de intervenção futura.

Foi neste movimento interno de reorganização que, paulatinamente, se evoluiu para a concretização efetiva de agrupamentos de escolas, já previstos no Despacho Normativo n.º 27/97 de 2 de junho e no Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, concretizados na sequência do Despacho n.º 13313/2003. Na prática, e num primeiro momento, assistiu-se à agregação de escolas do mesmo nível de ensino (agrupamento horizontal) e de ciclos de ensino diferentes (agrupamento vertical), privilegiando esta última, considerando que esta estrutura

(...) permitiria criar maiores oportunidades de colaboração e mobilidade entre docentes dos vários ciclos e estabelecimentos agregados, bem como dotar essas novas unidades orgânicas de instrumentos coerentes de autorregulação pedagógica e curricular, como é o caso do projeto educativo de agrupamento ou do regulamento interno (Justino, 2017, p. 8)

Neste sentido, o agrupamento de escolas assume uma nova conceção de escola, do ponto de vista da sua estrutura organizacional, sendo constituído por um conjunto de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino, do mesmo concelho, sob a égide do mesmo projeto pedagógico plasmado no “Projeto Educativo de Agrupamento” (PEA) (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril). Esta estrutura assenta numa perspetiva de escola-organização com vista à concretização de uma escola, enquanto unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão, capazes de decisão e de assunção de autonomia, ainda que cada um dos estabelecimentos que a integra mantenha a sua identidade e denominação própria (Formosinho & Machado, 2012).

A constituição dos agrupamentos verticais que caracteriza a mais recente política de reorganização da rede escolar visa, essencialmente, “(...) garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e da qualidade pedagógica” (Decreto-Lei n.º 75/2008), atendendo à descentralização e integração territorial do mesmo, bem como “(...) proporcionar aos alunos de uma dada área geográfica um percurso sequencial e articulado” (Decreto-Lei n.º 75/2008, Preâmbulo), permitindo uma gestão articulada mais eficiente dos recursos e projetos. Estes objetivos são, também, as principais vantagens apontadas para esta organização (Cruz, 2014; Decreto-Lei n.º 75/2008). É, também, nesta nova estrutura de agrupamento que, numa outra perspetiva, se compreendem as relações de interdependência estabelecidas entre as unidades micro que são as escolas

individualmente, mas que em conjunto dão forma a uma macrounidade – o agrupamento. Assim, o agrupamento assume, por um lado, a dimensão macro em relação às escolas que dele fazem parte e, por outro, assume a dimensão micro, em relação à comunidade em que se insere e na qual deve ter uma participação ativa e de contributo para o bem comum.

Nesta dinâmica organizacional, prevê-se a possibilidade de a administração educativa constituir unidades administrativas de maior dimensão, por agregação de agrupamentos de escolas, vulgo mega agrupamentos, atendendo a objetivos específicos assentes, essencialmente, numa mais eficaz gestão do currículo e do pessoal docente, bem como da avaliação e acompanhamento dos alunos (art.º 7.º, do Decreto-Lei 75/2008). A referência à agregação de agrupamentos justifica-se pelo facto de a prática educativa ter decorrido no Agrupamento de Escolas Gaia Nascente (AEGN), resultado da agregação dos extintos Agrupamento Adriano Correia de Oliveira, Agrupamento Anes de Cernache e Escola Secundária de Oliveira do Douro em 2012 (Projeto Educativo Agrupamento Gaia Nascente, 2015/2017). Esta agregação cobre três freguesias vizinhas: Avintes, Vilar de Andorinho e Oliveira do Douro numa área geográfica de cerca de 22 Km², ocupada por aproximadamente 52.000 habitantes. Apesar dos objetivos específicos preconizados no diploma legal, e que estão na base desta agregação, esta dimensão parece dificultar a prossecução dessas finalidades. Por um lado, não se verifica uma real e efetiva articulação entre as escolas que compõem o agrupamento, e, por outro, a falta de autonomia das unidades escolares pode contribuir para uma menor proximidade e adequação do processo de ensino e de aprendizagem, tal como avançam alguns estudos na área (Salgueiros & Henriques, 2017).

O desenvolvimento humano é, também, fruto da interação com o meio, que o indivíduo influencia e pelo qual é influenciado (Piaget & Inhelder, 1979). Por esse motivo, revela-se essencial conhecer os diferentes sistemas que, correlacionados, concorrem para o seu crescimento. São eles, essencialmente, a família, a escola e a comunidade envolvente. Compreender esta realidade permite adequar o contexto educativo e orientar opções pedagógicas de professor de acordo com as reais necessidades dos alunos, tornando-o num ambiente potenciador do desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos, bem como formativo para os adultos que nele cooperam (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Com esse intuito, nos sub subtítulos seguintes pretende-se desenhar um quadro geral da caracterização do agrupamento e da comunidade em que se insere, seguindo-se uma abordagem mais focada nas escolas de 1.º e 2.º CEB e respetivos alunos que compõem as turmas. Para o efeito, foi essencial a consulta do PEA, do “Relatório Interno” (RI), o permanente diálogo com as Professoras Cooperantes e consulta dos seus documentos internos de turma, o desenvolvimento crescente da relação entre Professora em formação e aluno, bem como as notas diárias pessoais, fruto da observação direta do espaço, das dinâmicas e do diálogo entre todos os intervenientes.

1.2.1.O Agrupamento de Escolas Gaia Nascente

Considerando a anterior incursão pela organização da rede escolar em agrupamentos e a sua relação com a comunidade em que se insere, importa agora caracterizar em concreto o agrupamento de escolas no se desenvolveu a Prática Educativa Supervisionada (PES), bem como o meio onde se situam os respetivos estabelecimentos de ensino e os objetivos traçados no “Projeto Educativo do Agrupamento” (PEA).

Como referido anteriormente, o presente agrupamento de escolas surge em 2012, como resultado da agregação do agrupamento de escolas Anes de Cernache, em Vilar de Andorinho, o agrupamento Adriano Correia de Oliveira, em Avintes e a Escola Secundária de Oliveira do Douro, dando lugar à constituição do Agrupamento de Escolas Gaia Nascente (AEGN) que agora se caracteriza. Este é constituído por onze estabelecimentos de educação e ensino – oito Escolas Básicas de 1.º CEB com Estabelecimento Pré-Escolar, duas Escolas Básicas de 2.º e 3.º CEB e uma Escola Secundária, escola sede do agrupamento. Acresce que duas das suas escolas integram “Unidades de Apoio Educativo à Multideficiência” (UAEM), uma para alunos do 1º ciclo e outra para alunos do 2.º e 3.º ciclo, procurando apoiar de uma forma especializada e diferenciada a educação destes alunos (Ferreira, 2014).

Esta estrutura disponibiliza uma oferta formativa que vai desde a educação Pré-escolar e percorre todos os níveis de ensino até aos cursos científico-

humanísticos no Ensino Secundário, bem como outros percursos alternativos, concretamente os Cursos Profissionais, os Cursos de Educação e Formação e, ainda, duas turmas de Cursos Vocacionais de 3º Ciclo que, em particular, visam promover a transição para a vida pós-escolar de alunos com limitações cognitivas. Acrescem as atividades de complemento curricular centradas no Desporto Escolar, no projeto “Promoção e Educação para a Saúde”, no “Clube da Floresta Malta Verde”, na “Biblioteca Escolar e Centro de Recursos Educativos”, bem como outras “Atividades de Enriquecimento Curricular” (Regulamento Interno, 2017/2021). Numa perspetiva geral, a oferta disponibilizada pelo agrupamento pretende facilitar a inclusão, a diferenciação pedagógica, o acesso à cultura, estimular no aluno a potencialização das suas capacidades, promover valores de cidadania, assim como a sua autonomia e bem-estar, perseguindo o objetivo de combate ao insucesso escolar através de uma formação integral (PEA, 2015/2017). Neste sentido, destaca-se, em particular, o “Programa de Tutoria” previsto no Regulamento Interno (RI), pensado a partir do 2.º CEB, e que consiste num acompanhamento do processo formativo de um aluno ou grupo de alunos por um professor-tutor, procurando acompanhá-los e apoiá-los de forma mais individualizada num horário determinado.

O agrupamento é frequentado por cerca de 2750 alunos, estando 11% matriculados no Pré-Escolar, 30% matriculados no 1.º CEB, 19% no 2.º CEB, 27% no 3.º CEB, 6% no Ensino Secundário e 7% matriculados nos Cursos Vocacionais, Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais.

O seu corpo docente é composto por cerca de 269 professores, a maior parte deles pertencentes ao quadro e com idades superiores aos 35 anos, o que indicará um exercício na carreira docente superior a 10 anos e, nesse caso, pressuporá um corpo docente com experiência profissional, mas cujas práticas surgem com pendor que podemos caracterizar como “tradicionais”, com recurso acentuado ao manual escolar.

No que diz respeito ao pessoal não docente, exercem funções neste agrupamento 111 funcionários não docentes, estando mais de metade enquadrados na categoria de “assistentes operacionais” que asseguram a vigilância dos alunos, a limpeza e assistência à atividade docente. O agrupamento possui apenas uma psicóloga que trabalha com todos os alunos,

que frequentam os diferentes estabelecimentos de educação e ensino que o integram, qualquer que seja a sua faixa etária ou nível de ensino.

Atendendo ao contexto geográfico em que se insere, o AEGN integra estabelecimentos de educação e ensino de três freguesias do concelho de Vila Nova de Gaia: Avintes, Oliveira do Douro e Vilar de Andorinho que, pela sua situação geográfica, na zona nordeste/este do concelho, justificam o nome do agrupamento. Considerando a sua proximidade física, estas freguesias, apesar de assumirem a sua identidade, apresentam bastantes semelhanças, no que diz respeito à atividade económica centrada, essencialmente, no setor terciário, trabalhando a maior parte da população ativa em serviços, como vendedores, operários, artífices e trabalhadores não qualificados. À data de 2011, a taxa de desemprego rondava os 20% nas três freguesias, presumindo que este valor possa, eventualmente, ter reduzido atendendo aos últimos anos de recuperação económica a que se tem vindo a assistir no panorama nacional.

De acordo com os dados enunciados no PEA, parece ser possível estabelecer uma relação direta entre as atividades profissionais e os níveis de escolaridade dos Encarregados de Educação (EE), motivo pelo qual importa evidenciar que cerca de 76% dos EE não estudou para além do 3.º CEB: 21% completaram apenas o 1.º CEB e 6% frequentaram e terminaram o ensino superior. De acordo com os Censos 2011, verificava-se uma taxa de analfabetismo na ordem dos 3/4% nestas freguesias.

Ora, este contexto económico e sociocultural que envolve o agrupamento poderá ter reflexos na situação e resultados escolares dos alunos que o frequentam. Assim, de acordo com o PEA as taxas de aprovação no 1.º CEB e no 5.º ano do 2.º CEB são superiores às do panorama nacional. Contudo, a partir do 6.º ano e até ao 11.º ano as taxas de aprovação estão abaixo da média nacional. É de salientar que os anos em que esta taxa é inferior, por comparação ao resto do país, correspondem a níveis de ensino onde se encontra uma maior percentagem de alunos matriculados beneficiários de Apoio Social Escolar (ASE), o que corresponde, na sua totalidade, a cerca de 50% da população escolar. Não obstante, esta regra é contrariada pela análise do 5.º ano em que, apesar do elevado número de alunos com apoio social, a taxa de aprovação é superior à taxa nacional, o que permite inferir que onexo de causalidade entre a situação social do aluno e o seu desempenho escolar parece que nem sempre se confirma.

Atento a esta caracterização do contexto envolvente e à relevância que assume o seu conhecimento profundo, o PEA e o RI estruturam-se de modo a apresentar um plano de ação que se almeja capaz de dar resposta às necessidades do meio, nomeadamente através da sua oferta educativa que se pretende integradora e promotora de melhores condições sociais da população que serve. Destacam-se dificuldades específicas de leitura e escrita, problemas emocionais, ausência de hábitos de vida saudável, elevado número de alunos indicados para apoio ao estudo, comportamentos sociais reveladores de falta de valores, de cidadania e respeito pelo património, aos quais acresce a frágil articulação entre agrupamento, famílias, autarquia e comunidade envolvente, culminando em fracos resultados escolares e fraca imagem do agrupamento na comunidade.

No que diz respeito à avaliação externa de que o agrupamento foi objeto, importa valorizar os esforços envidados no sentido de fomentar uma cultura inclusiva e de cidadania com vista à plena formação pessoal e social dos alunos, o investimento na dimensão artística da educação, bem como na dimensão prática e experimental no ensino das ciências. Contudo, mantem-se a necessidade de refletir e reorientar a ação no sentido de melhor articular e adequar as estratégias de ensino e de aprendizagem, através de um trabalho mais colaborativo e promotor de sucesso escolar e educativo (Relatório Avaliação Externa, 2014/2015).

Como forma de superar as dificuldades diagnosticadas, salienta-se, não só a necessidade de um trabalho mais articulado entre pares, bem como o reforço da identidade do agrupamento e envolvimento da comunidade, fomentando a relação entre a escola e o meio através de ações de formação conjuntas e outros projetos a desenvolver. Deste modo, e de acordo com o Plano de Melhoria (2015/2019) deseja-se que o agrupamento concretize em pleno a sua integração na comunidade, interligando o ensino com as respetivas atividades económicas, sociais, culturais, desportivas e científicas, apelando à participação dos membros da comunidade educativa, satisfazendo os objetivos do sistema educativo e os da realidade social e cultural em que se insere, e se assuma como um agente primordial promotor de equidade social que promove iguais oportunidades para todos, de sucesso e de prevenção do abandono escolar, caminho apontado, também, pelo Plano de Melhoria agora em vigor.

Reflexo deste ensejo é, também, o conjunto de atividades que preenchem o “Plano Anual de Atividades” (PAA) do agrupamento que conta com mais de

cento e setenta atividades que se distribuem ao longo do ano por todos os estabelecimentos de educação e ensino que constituem o agrupamento. Confirmando a grande mobilização e envolvimento de todos os departamentos de todas as escolas, sublinha-se o caráter agregador e transversal de algumas atividades de que são exemplo o “Programa de Promoção e Educação para a Sexualidade” e o projeto “ECO-ESCOLAS”. Este conjunto de atividades serve, também ele, os objetivos do PEA considerados prioritários, a saber: a promoção do sucesso escolar e educativo dos alunos, a promoção da educação para a cidadania, o reforço da identidade do agrupamento e a participação e envolvimento da comunidade educativa.

Nos próximos sub subtítulos far-se-á a caracterização mais detalhada de cada uma das escolas e turmas onde foi desenvolvida a PES, realçando as suas características particulares, essenciais para dar forma a uma prática pedagógica contextualizada, fundamentada e adequada ao meio.

1.2.2.A Escola Básica do 1.º CEB Fernando Guedes

A Escola Básica Fernando Guedes pertence ao Agrupamento de Escolas Gaia Nascente (AEGN) e localiza-se na freguesia de Avintes. Deve o seu nome ao Comendador Fernando Guedes que, nascido na Quinta da Aveleda em 1930, veio a integrar, depois de completar os seus estudos na Faculdade de Economia de Lisboa, a Sogrape, empresa fundada pelo seu pai e sediada em Avintes. Dedicado à família e aos valores, foi um humanista que viu o seu contributo para elevar Portugal, a sua história e valores reconhecido pela Grã-Cruz da Ordem do Infante D. Henrique. Pelas suas características humanas e pelo impacto que a sua empresa revela na comunidade avintense, esta escola parece assim querer homenagear este avintense designando-o como seu patrono (CPM, 2018).

Este centro escolar foi inaugurado em setembro de 2014, como resultado de um projeto de edificação totalmente novo e com o objetivo de responder às necessidades locais, representando um importante equipamento para o concelho e para a freguesia.

Dotado de um estabelecimento de Educação Pré-Escolar, de 1.º Ciclo e de uma Unidade de Apoio Educativo à Multideficiência (UAEM) implantados numa área de cerca de 3 mil metros quadrados, tem capacidade para cerca de 500 crianças que se distribuem por quatro salas de atividade do Pré-Escolar e por onze salas de aulas do 1.º CEB. Nas suas instalações, conta, ainda, com salas de informática e de ciências, biblioteca (ainda em processo de implementação), mediateca, auditório, cantina, cozinha, gabinete médico, de enfermagem e de psicologia, e ainda um generoso espaço exterior no qual se encontra uma ampla zona coberta que permite abrigar os alunos nos dias de chuva, assim como o Pavilhão Desportivo Municipal de apoio à escola.

Destaca-se, ainda, o facto de, atendendo à sua recente construção, todas as salas serem bastante amplas, luminosas, ventiladas e acolhedoras, bem como zonas organizadas de arrumação, computador, quadro branco, quadro interativo e banca com torneira de água. Realça-se com agrado o conforto e a qualidade técnica e visualmente agradável do espaço escolar, em concreto da sala de aula, considerando que é aqui que se favorecem as relações didático-pedagógicas, que se pretendem otimizadas em função das condições físicas do mesmo. Atendendo às exigências de um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade e do tempo que os seus intervenientes passam na sala de aula e na escola em geral, Olson e Kellum (2003) preconizam que as melhores condições deste ambiente conduzem à redução do absentismo, melhoria do desempenho escolar e maior produtividade em razão do grau de satisfação dos seus usuários.

No que diz respeito ao 1.º CEB, o corpo docente é constituído por quatro Educadoras de Infância e doze Professoras de 1.º CEB, tendo uma das Professoras de 1.º CEB funções de coadjuvação em algumas turmas. O restante funcionamento da escola é assegurado pelos respetivos assistentes operacionais.

Da análise do “Plano Anual de Atividades” (PAA) a desenvolver em concreto na EB1 Fernando Guedes, realça-se as atividades relacionadas com o desenvolvimento de hábitos de alimentação saudável, nomeadamente a comemoração do “Dia da Fruta” e do “Dia da Alimentação Saudável”, atividades de cariz ambiental como é o “Dia da Reciclagem”, momentos de envolvimento da comunidade educativa através do “Pequeno Almoço em Família”, bem como “Os pais (também) vêm à escola”.

É importante destacar, também, a proximidade da escola ao Parque Biológico de Gaia, o que potencia a concretização de inúmeras visitas e atividades no Parque, previstas no PAA de forma genérica, ao longo de todo o ano. Exemplo disso foi a comemoração do “Dia da Floresta Autóctone”, marcado por uma visita ao Parque e sementeira de bolotas pelas crianças do 1.º CEB, momento no qual a mestrandade teve oportunidade de participar, acompanhando a turma em que está integrada, como adiante se apresentará de forma mais detalhada.

A organização do presente PAA aplicado à Escola EB1 Fernando Guedes permite confirmar aqueles que são os principais objetivos de trabalho do agrupamento concretizados no “Projeto Educativo do Agrupamento” (PEA) e já mencionados no subtítulo anterior.

A turma 3/4aFG é constituída por dezasseis alunos, dez do género masculino e seis do género feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos. Destes dezasseis alunos, cinco frequentam o 3.º ano e os restantes frequentam o 4.º ano. A questão das turmas mistas não é consensual. Por um lado, estudos dos autores franceses Mingat e Ogiet (1995) apontam no sentido de que esta organização com mais do que um nível de ensino poderá ser pedagogicamente benéfica, uma vez que potencia uma melhor gestão da natural heterogeneidade dos alunos e, paralelamente, promove o desenvolvimento da sua autonomia, fruto do mais frequente e necessário trabalho autónomo. Por outro lado, na prática, os docentes a lecionar em turmas mistas sentem-se muitas vezes desorientados e indicam este facto como uma das razões para o insucesso escolar, tal como concorda Justino (2016). Não obstante, esta organização continua a ser uma realidade nas escolas portuguesas e poderá ser gerida com uma atitude proativa do professor em relação ao currículo. Ou seja, escusar-se a ser um mero executor de prescrições curriculares, mas refletir sobre elas, planear e adequá-las às características reais do seu contexto, quer sejam turmas mistas ou não, acompanhando com estratégias pedagógicas criativas, inovadoras e motivadoras (Flores & Flores, 2000).

Mais de metade da turma frequenta “Atividades de Enriquecimento e Complemento Curricular”, de dimensão desportiva, artística, científica, de ligação da escola com o meio e de educação para a cidadania, promovidas pela autarquia (Despacho nº 9265-B/2013; PEA, 2015/2017), ou no âmbito particular, fora da escola. Alguns alunos beneficiam da Componente de Apoio à

Família, também da responsabilidade da autarquia, na qual, antes ou depois da componente letiva e no período de férias escolares, desenvolvem um conjunto de atividades que visa o acompanhamento destas crianças (Despacho nº 9265-B/2013; PEA, 2015/2017).

Na sequência da análise dos dados económicos e socioculturais da comunidade envolvente, em concreto dos Encarregados de Educação (EE), anteriormente realizada numa perspetiva geral de agrupamento, parece ser possível afirmar que no 1.º CEB vamos encontrar EE cujo nível médio de escolarização se situa entre o 2.º e o 3.º CEB. A maior parte dos agregados familiares possui rendimentos económicos reduzidos, uma vez que em cerca de metade pelo menos um dos elementos está desempregado, o que levará a que mais de 60% da turma beneficie de Apoio Social Escolar (ASE).

Em relação às estruturas familiares, verifica-se apenas um caso em que o aluno reside com os avós que, apesar da idade avançada e do elevado grau de analfabetismo, demonstram interesse e preocupação em acompanhar o neto no seu processo educativo, e uma situação de família monoparental, na qual a criança reside apenas com o pai. No geral, os EE não se mostram muito atentos e empenhados no acompanhamento do seu educando, desvalorizando os trabalhos de reforço individual e comparecem na escola apenas após alguma insistência da Professora titular.

No que diz respeito ao desempenho geral da turma, convém destacar que em dezasseis alunos apenas três não ficaram retidos no 2.º ou no 3.º ano. Assim, o desempenho da turma é classificado como Suficiente, ainda que, no que concerne ao grupo do 4.º ano, esta valoração seja mais baixa e instável do que se verifica no grupo do 3.º ano. Esta avaliação global é resultado das médias de desempenho nas diferentes áreas de conteúdo, pelo que não há nenhuma área específica em que o grupo se destaque ou na qual revele mais dificuldades, sendo estas são de carácter transversal. Atendendo a estas características, a turma beneficia de apoio educativo por docente do ensino regular, em regime de coadjuvação, durante 8h por semana, em conformidade com as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018).

Não revelando esta turma um comportamento muito agitado, isso não significa que os alunos estejam envolvidos, motivados e interessados no processo de ensino e de aprendizagem, salvo algumas exceções de crianças que

participam voluntariamente, colocando questões pertinentes e demonstrando vontade em fazer parte desse processo.

Em relação à interação Professor-Aluno, é possível constatar uma relação de respeito mútuo e harmonia, apesar de ser o primeiro ano de contacto da Professora titular com esta turma e ainda estarem a desenvolver laços de confiança e de afetividade entre as partes. Já a interação entre as crianças revela alguma atitude crítica entre elas e tendência para desvalorizar o outro. Por vezes, verificam-se alguns conflitos fora e dentro da sala de aula que acabam por dividir o grupo e desestabilizar o ambiente de trabalho. Ainda que estejam organizados em grupo, nota-se falta de trabalho cooperativo e de entre ajuda. O facto de, ocasionalmente, trabalharem em equipas ainda mais pequenas não tem vindo a desenvolver o espírito de diálogo e a procura conjunta de soluções na resolução de um dado problema, verificando-se um trabalho mais individualizado, ignorando a opinião do outro, motivo pelo qual a Professora titular tem vindo a reforçar a sua formação no âmbito do “Projeto Coopera”, o que me permitiu, também, conhecer, compreender e acompanhar desde o início o desenvolvimento destas estratégias na sala de aula.

Para além do que já foi referido anteriormente, quanto às características físicas do espaço de sala de aula e que se verificam num modo geral em todas as salas desta escola, cumpre particularizar que na sala do T3/4aFG as paredes estão preenchidas com alguns trabalhos realizados pelos alunos, mas, essencialmente, por cartazes de teor gramatical ou matemático para esquematização de conteúdos, elaborados pela Professora titular. O espaço encontra-se organizado em conjuntos de mesas que, dispostas em forma de quadrado, permitem formar pequenos grupos de trabalho de cerca de 4 alunos, à exceção de um aluno que trabalha frequentemente sozinho, pois tendencialmente desestabiliza os seus pares, na medida em que quer impor a sua maneira de pensar e fazer, e de 4 alunos cujas mesas estão dispostas de forma corrida de frente para o quadro. Regra geral, os alunos mantêm o seu lugar na sala, podendo haver alterações pontuais motivadas pelo comportamento dos alunos, por motivos de saúde ou como medida de promoção de melhor desempenho escolar.

1.2.3.A Escola Básica do 2.º e 3.º CEB Adriano Correia de Oliveira

A Escola Básica do 2.º e 3.º CEB recebe o nome de Adriano Correia de Oliveira. Nascido no Porto na década de 40, cedo se mudou e tornou filho da vila de Avintes de onde viria a sair para estudar Direito em Coimbra. Desde logo, começou a deixar a sua marca nos meios cultural e desportivo da academia, nomeadamente na música, teatro e no voleibol. No entanto, foi no fado e na música de intervenção que se destacou, cantando inúmeros poemas de Manuel Alegre e projetando a voz da resistência estudantil. Distinguido com o Prémio Pozal Domingues, pela boa música portuguesa que levou além-mar, foi ainda feito Comendador da Ordem da Liberdade e Grande Oficial da Ordem do Infante D. Henrique em 1983, um ano após a sua morte (Adriano & Matos, 2016; Reis, 1999).

Este estabelecimento de ensino foi inaugurado em 1997, tendo assumido a partir de 1999, a função de escola sede do agrupamento, com o mesmo nome, até se ter agregado ao mega agrupamento já caracterizado anteriormente. A oferta formativa da EB2/3 Adriano Correia de Oliveira engloba o 2.º e 3.º CEB, que serve cerca de 460 alunos distribuídos pelas vinte e duas turmas dos dois ciclos de ensino: cinco turmas de 5.º ano, três de 6.º ano, cinco salas de 7.º ano, quatro de 8.º ano e cinco turmas de 9.º ano.

Nos dois edifícios comunicantes que a constituem, a escola conta com diversas salas específicas de Educação Visual e Tecnológica, bem como laboratórios de Ciências Naturais, Física e Química, biblioteca, espaço de convívio e leitura no corredor de ligação entre os edifícios, cantina, gabinete médico, reprografia, elevador e rampas que permitem o acesso a utilizadores com mobilidade reduzida. Num terceiro edifício não comunicante, encontra-se o pavilhão de jogos coletivos e a sala de ginástica, tal como os respetivos balneários. O espaço exterior é amplo e arborizado, disponibilizando campos de basquetebol e de futebol.

Apesar de se tratar de uma construção mais antiga, as salas apresentam uma dimensão adequada ao número de alunos, são ventiladas e luminosas, embora a maior parte das vezes os estores estejam fechados para promover uma melhor visibilidade para o quadro. Essas salas contam ainda com computador, quadro

de giz, quadro interativo ou tela de projeção e algumas têm também placard para afixar trabalhos dos alunos e armário de arrumação.

Uma incursão pelo “Plano Anual de Atividades” (PAA) a concretizar na EB2/3 Adriano Correia de Oliveira permite destacar atividades relacionadas com a promoção de hábitos de leitura (preocupação patente na implementação do programa Bibliocarro, através do qual a funcionária da Biblioteca percorre quinzenalmente as turmas, transportando um carrinho de livros, de maneira a motivar a requisição e leitura domiciliária), atividades de cariz cultural, nomeadamente de envolvimento musical como a realização de workshops na Casa da Música e o Concerto de Reis, momentos de celebração com a família e, ainda, a comemoração do Dia do Patrono, a 9 de abril, momento já idealizado pela comissão organizadora, constituída por professores da escola, e em cujas reuniões de organização participei procurando contribuir com algumas sugestões. Também aqui sobressaem os objetivos do “Projeto Educativo de Agrupamento” (PEA), em concreto a promoção de sucesso escolar e educativo, desenvolvimento de literacias e integração da escola na comunidade educativa.

A turma do 5.º I, onde concretizei a prática educativa, no âmbito da História e Geografia de Portugal (HGP), é constituída por vinte e três alunos, sete do género masculino e dezasseis do género feminino, com idades compreendidas entre os 9 e 11 anos. A par da análise socioeconómica geral do agrupamento, também nesta turma se verifica que o nível de escolaridade das famílias é reduzido, tendo a maior parte dos encarregados de educação estudado apenas até ao 3.º CEB, o que poderá refletir-se nas atividades profissionais e nos rendimentos do agregado familiar, comprovados pelo facto de nove alunos beneficiarem de Apoio Social Escolar (ASE).

Esta turma é caracterizada pelo corpo docente como uma turma com comportamento muito agitado e dificuldades em cumprir as regras de sala de aula. Revelam dificuldades de atenção e concentração, bem como falta de hábitos e métodos de trabalho e estudo. Demonstrem uma atitude muito crítica em relação ao outro e frequentemente aproveitam qualquer motivo para proferir ataques pessoais entre si. Por esse motivo, revelam, também, competitividade e alguma dificuldade em trabalhar em grupo para um fim comum. Na sequência deste comportamento, demonstram pouca motivação, interesse e quase nula participação nas atividades propostas.

A disciplina de HGP é lecionada três vezes por semana, em tempos de 50' cada um. Neste caso concreto, esta turma nunca tem esta disciplina na mesma sala, contando apenas uma delas com quadro de cortiça para exposição de trabalhos. Ainda assim, optei por aproveitar as paredes e os espaços possíveis, ou até os corredores da escola, para expor o resultado do trabalho dos alunos, funcionando como motivação pessoal do grupo e como projeção do trabalho desenvolvido pela turma junto da restante comunidade escolar que frequenta as mesmas salas.

Ao nível da organização do espaço, este é constituído por um conjunto de mesas duplas, dispostas em cerca de quatro filas, direcionadas para o quadro. Os alunos sentam-se em pares, à exceção de casos pontuais de alunos que trabalham sozinhos. Os lugares são pré-definidos pelo Diretor de Turma, contudo qualquer professor pode fazer as alterações necessárias à planta da sala. Assim, considerando a necessidade de desenvolver nesta turma competências de trabalho em equipa, procurei, nas minhas intervenções, organizar alguns momentos de trabalho de grupo, oferecendo uma nova configuração à sala que assim o permitisse.

Na mesma escola, acompanhei, também, a turma do 6.º I onde desenvolvi a prática pedagógica, no âmbito da disciplina de Português. Esta turma é constituída por vinte e quatro alunos, treze do género masculino e onze do género feminino, com idades compreendidas entre os 10 e 14 anos. No que diz respeito ao nível de escolarização dos EE a média não ultrapassa o 3.º CEB, e estes agregados familiares revelam rendimentos baixos, considerando que cerca de dezassete alunos beneficiam de ASE.

Os alunos desta turma revelam uma correta compreensão e execução das regras de sala de aula, à exceção de alguns comportamentos relacionados com a higiene e conservação do espaço e material escolar. No geral, são um grupo curioso e participativo, demonstrando uma progressiva vontade de aprender e gosto pelo que é novo. Não obstante, é uma turma algo conversadora entre si e que facilmente inicia um diálogo aberto em grande grupo, opinando sobre as questões uns dos outros, causando alguma perturbação.

A disciplina de Português é lecionada quatro vezes por semana, em três tempos de 50' cada um e um bloco de 100'. A turma do 6.º I tem esta disciplina sempre na mesma sala, o que facilita e promove a exposição dos seus trabalhos, com todos os benefícios já referidos. Apesar disso, as paredes da sala

encontravam-se despidas e sem qualquer registo dos alunos. Assim, considerando que o placard de exposição é pequeno e é partilhado com outras disciplinas, comecei logo na primeira intervenção a preencher as paredes da sala com a “impressão digital” deste grupo, que se começou a construir para esta disciplina e que será reveladora das suas características únicas.

A sala 9 assume a organização típica das restantes salas de aula normais da escola, logo é composta por um conjunto de mesas duplas, disposta em colunas de frente para o quadro, o que é revelador de uma conceção pedagógica ainda centrada no professor. Os alunos sentam-se em pares e, sendo um grupo com bastantes elementos, são poucos os casos de alunos sozinhos numa mesa. Atendendo à dimensão do grupo e do espaço, a circulação pela sala torna-se mais difícil, motivo pelo qual devem ter as suas mochilas, casacos e materiais bem organizados, libertando a passagem, o que raramente acontece e vai ao encontro da dificuldade deste grupo em manter hábitos de higiene, organização e conservação do espaço.

A organização da sala e os lugares são definidos pelo DT e, regra geral, mantêm-se estáveis, embora cada professor possa fazer as alterações que entender necessárias em função do trabalho a realizar, o que aconteceu frequentemente nas minhas regências. Durante a prática educativa, o espaço de sala de aula foi entendido como um local flexível e que acompanha o movimento do dia a dia, em função da diversificação das práticas pedagógicas. A regra foi não ter regra e projetar a organização da sala de aula de forma a refletir a ação pedagógica do professor (Arends, 1995) e procurando potenciar o processo de ensino e de aprendizagem em razão das atividades que se pretendia desenvolver (Zabalza, 2001).

1.2.4. Juntos somos mais – Articular ideias, somar vontades, construir projetos

A atuação do professor parece, ainda, muito centrada no seu papel dentro da sala de aula. Porém, o professor não o deixa de ser quando trespassa a porta

deste espaço exíguo, manifestando-se a sua dimensão em todo o espaço escola e na relação com a comunidade em que esta se insere.

Neste sentido, o perfil de desempenho docente reforça a necessidade de o professor participar ativamente no desenvolvimento de projetos que envolvam a comunidade educativa e articulem o trabalho desenvolvido na sala de aula pelos alunos, tornando-os os principais agentes e protagonistas destes momentos.

Emprestar ao trabalho em contexto de sala de aula um sentido comunitário, responsabiliza os alunos, motiva-os, permite que o processo de ensino e de aprendizagem seja mais participativo e que encontrem nele um verdadeiro significado. Ademais, a visibilidade dada ao trabalho individual e coletivo da turma fomenta a construção da sua identidade e a relação de pertença ao meio escolar, sendo, também, uma forma de validar e reconhecer o seu valor.

A formação inicial de professores está atenta a esta dimensão, motivo pelo qual a Prática Educativa Supervisionada (PES) prevê o envolvimento dos professores estagiários em projetos já existentes nas escolas e em projetos propostos por sua iniciativa. Estes projetos podem ser desenvolvidos com carácter individual, em par pedagógico ou em colaboração com os restantes pares pedagógicos em formação no mesmo agrupamento, potenciando o trabalho em equipa e o envolvimento de alunos de outras turmas.

Considerando a pretendida formação holística, procurei organizar a prática educativa em sala de aula orientada por um elemento aglutinador que permitisse articular as áreas de conteúdo e disciplinares entre si, articular os dois ciclos e fazer transparecer para lá das quatro paredes da sala de aula a prática pedagógica. Esse elemento agregador, que orientou as intervenções, bem como o desenho do projeto de investigação que será concretizado em capítulo próprio, foi a Poesia e a sua presença na escola, nomeadamente na aula de Português.

Sob o mote de levar a Poesia à escola, foram desenvolvidos um conjunto de projetos que nasceram e se alimentaram de atividades na sala de aula. Como (grandes) produtos finais, pretendia assinalar o *Dia da Poesia* através da comemoração de uma semana preenchida com exposições, atividades e demais momentos poéticos que espelhassem o trabalho de sala de aula, envolvesse os alunos e a comunidade educativa e, no final do ano letivo, desejava organizar um sarau poético no qual os alunos dessem voz ao que foram fazendo durante o

ano e convidassem a família a visitar e a recordar o que a escola tem de bom e como os filhos podem fazer trabalhos com tanto significado. A presença da família na escola relembra o papel parceiro que estas duas instituições têm na formação do aluno. Para o aluno, receber os seus entes queridos no espaço escolar para lhes mostrar o seu trabalho faz dele o verdadeiro protagonista da sua história, cuja autoestima e motivação ainda em construção sairão valorizados, promovendo uma cada vez maior confiança, empenho e sucesso escolar. No mesmo sentido, Avelino (2005), reforça que a “(...) participação dos pais na vida da escola e no acompanhamento dos filhos (...) tem de ser uma constante, tem de fluir, tem de ser efetiva (...)” (p. 77) e que são inúmeras as estratégias que “(...) a escola pode usar para fazer vir os pais à escola” (p. 76).

Com a lente bem focada, as primeiras intervenções foram, desde logo, desenhadas sobre a linha do já referido fio condutor da Poesia e em todas elas se começou a espalhar as primeiras sementes. A sequência didática *Avariados, normais, bissextos e outros que tais* foi a primeira regência no 1.º CEB. Esta sequência de um dia completo articulou Português, Educação Artística - Artes Visuais e Música e Matemática. Destaca-se a importância da escolha do título da sequência que deve ser unificador, desafiante, mas não suficientemente revelador, ou seja, deve funcionar como uma espécie de desafio inicial que começa desde logo a apelar à implicação dos alunos no processo e nas atividades. Neste caso concreto, o título permite-nos estabelecer uma relação com o texto, que será o “distribuidor de jogo” do dia: “O ano em que o calendário avariou”, de Manuel António Pina.

Começando com uma atividade de escuta ativa que permitiu fazer o cartão de identificação do autor, o trabalho de preparação da leitura e a leitura, articulados com o domínio da interpretação e comunicação musical, contribuíram para a compreensão do texto, apoiado, também, num registo síntese. A leitura inicial do texto foi realizada por mim, a professora, a primeira voz de mediação que faz chegar o texto aos alunos, para fazê-los entrarem no texto, compreenderem o seu conteúdo, lendo e registando ideias que possam

conduzir a um registo orientado do percurso de compreensão. A partir do texto original, e considerando os constrangimentos criativos, os alunos sugeriram inúmeras avarias para o seu calendário que foram sendo registadas no quadro, como forma de preparação para a escrita de um texto coletivo à maneira do autor.

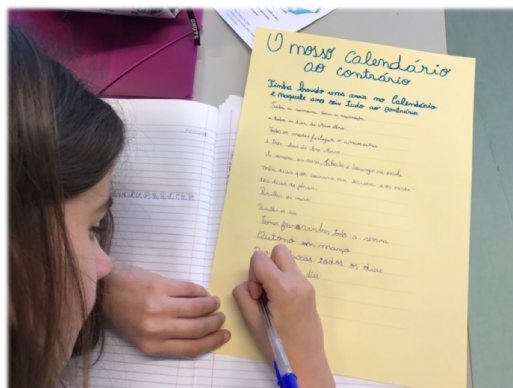


Figura 2: Texto coletivo dos alunos

O ensino e aprendizagem da escrita é um processo exigente e continuado que requer uma presença planificada, constante e intencional na sala de aula, na medida em que a escrita constitui uma prática "(...) difícil, [que] exige apuro técnico, disciplina e autocontrole, capacidade de distanciação crítica" (Amor, 2006, p. 131) e só o trabalho sistemático poderá permitir identificar melhor as dificuldades dos alunos e conceber estratégias para as ultrapassar. No domínio da escrita, foram realizadas em todas as sequências momentos e atividades de escrita, partindo da preparação, apoiada na orientação do professor de acordo com as necessidades dos alunos, ajudando a estruturar ideias em grande ou pequeno grupo, planear, textualizar, corrigir, reescrever até atingirem o produto desejado.

O calendário avariado continuou a ser o motivo para introduzir a Matemática e ordenar a sequência numérica no loto do calendário, identificar as regularidades no calendário anual, ler e organizar essa informação, indicar a periodicidade dos anos bissextos, manipular e dividir os meses do calendário anual e, a partir do conceito de semestre, concluir sobre a definição de trimestre.

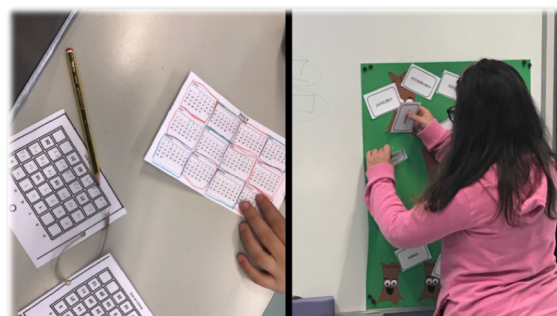


Figura 3: Atividades matemáticas: ordenar sequências numéricas, identificar regularidades, manipular e dividir o calendário anual

Sem perder o foco, retomou-se o autor do poema e com a sua imagem modificada digitalmente, com base em diferentes estilos artísticos, os alunos fizeram um postal *pop-up* individual, seguindo as instruções, no qual reuniram a etiqueta de identificação e o poema do autor.

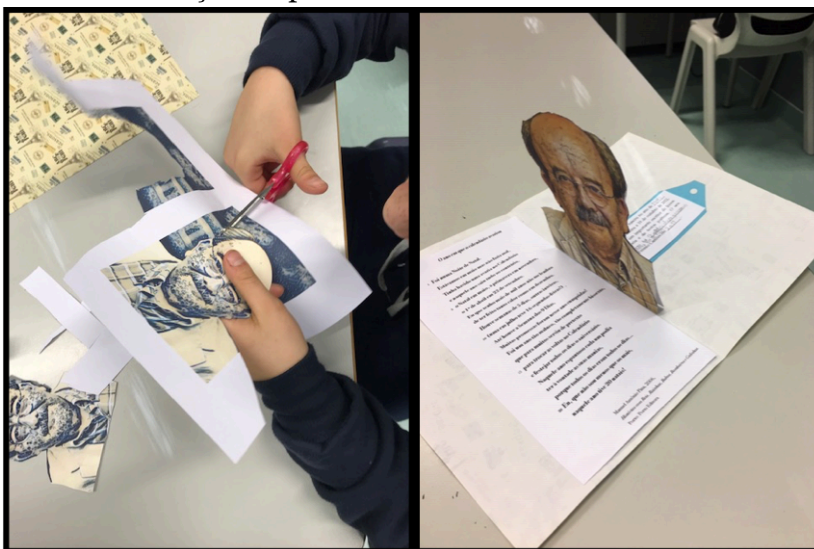


Figura 4: Educação Artística – Artes Visuais: Construção pelos alunos de um postal *pop-up* mediante instruções. Produto final

Por fim, como resultado da sequência didática materializada num intenso dia de trabalho, os mesmos elementos que reuniram no postal - imagem do autor, cartão de identificação, poema original e texto escrito pelos alunos - foram as peças chave para o primeiro busto da “Galeria de Poetas” que naquele momento os alunos iniciaram e que sabiam que faria parte da exposição da semana da Poesia, em março.

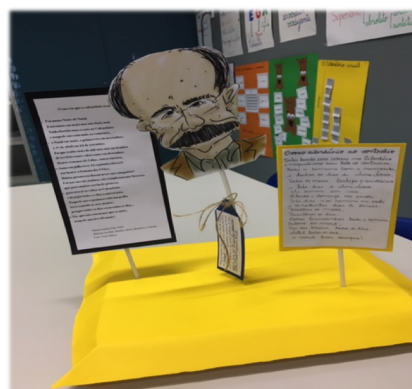


Figura 5: Galeria de Poetas – Manuel António Pina

No 2.º CEB, as regências organizaram-se de acordo com o mesmo elemento aglutinador – a Poesia. Do trabalho em aula perspectivava-se os produtos a que se poderia dar maior visibilidade na sua celebração. A sala de aula foi sempre o estaleiro onde os alunos trabalharam e prepararam de raiz, totalmente envolvidos e empenhados, a sua semana da Poesia.

Numa das primeiras intervenções na turma de Português, com o título *Voar sem ter asas, correr sem parar. Alguém o consegue agarrar?* a mestranda deu continuidade ao projeto de turma *Cromopoeticar*, uma caderneta de cromos de Poesia que havia começado com o grupo desde a primeira regência. Este plano surgiu inspirado nas cadernetas de colecionáveis de que habitualmente os mais novos são entusiastas, mas também como veículo privilegiado para tentar alcançar o público específico que são os alunos do 2.º CEB. Nesta “carruagem” pretendia transportar o rosto e a vida dos poetas, desmontando representações estereotipadas, pitorescas, antiquadas atribuídas ao poeta e que, frequentemente o mantêm

afastado da população mais jovem (Siméon, 2015). Fomentar este contacto com o autor pode ser uma forma de esbater mitos, criar laços afetivos com o ato de ler e conquistar leitores (Sousa, 2001). Assim, construiu-se com os alunos uma caderneta individual com os poetas trabalhados ao longo do ano. Para cada poeta colecionaram a sua imagem, alguns dados biográficos, pelo menos um poema lido em aula, trabalhos de

escrita inspirados no autor, ilustrações e outros produtos que resultaram dessa abordagem em aula, procurando revitalizar o poeta e a poesia, estimular no aluno o conhecimento da sua obra, da sua escrita e da sua vida diária. Estes “encontros” marcados com os poetas foram o início de uma vontade maior de espalhar a Poesia nos dias da escola.

Considerando que a caderneta foi entregue a todos os alunos no final do ano letivo, poderá ser para alguns um objeto que os acompanhará e conduzirá à leitura de outros poetas, aumentando a pouco e pouco a sua coleção e o seu património literário, contribuindo para a sua formação leitora.

Foi nesta unidade didática que acrescentaram à sua coleção o escritor Vinicius de Moraes, através da criação da sua página de *Facelook*, a partir da



Caderneta de Cromos de Poesia

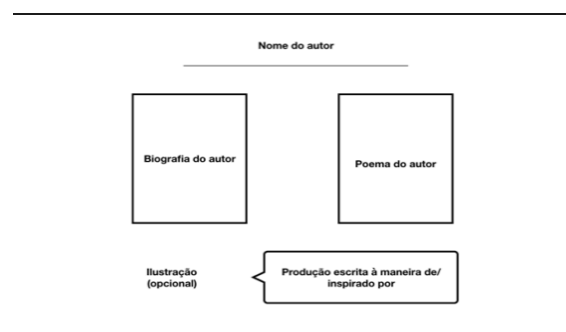


Figura 6: Capa e matriz da caderneta de cromos de Poesia

seleção de informação da sua biografia. Do mesmo autor, prepararam a leitura em cânone do poema “O Relógio”, da obra *Arca de Noé*, que viria, mais tarde, a ser um dos produtos recuperados na semana da Poesia e no sarau poético.

O grande chapéu sob o qual organizei a prática pedagógica – a Poesia - abrigou ambos os ciclos. Assim, também os projetos foram articulados e comuns às duas escolas. Esta articulação vertical manifestou-se com mais expressão na organização de unidades didáticas comuns aos dois ciclos, nos quais se desenvolveu com os alunos um trabalho mais alargado privilegiando a modalidade de aula oficina, sobre o qual se falará com mais detalhe no capítulo dedicado às intervenções.

Nas oficinas de poesia, os alunos de ambos os ciclos trabalharam em pequeno grupo e de forma cooperativa os diferentes domínios: oralidade, leitura e escrita. A cada domínio correspondia uma estação com envelopes que continham guiões de orientação e matrizes de atividades dedicadas ao texto poético. Cada grupo pôde, rotativamente, trabalhar em cada um dos domínios tarefas diferentes, o que resultou em diversos produtos que foram partilhados em grande grupo e, posteriormente, exibidos à comunidade educativa.

As unidades didáticas *Oficinar, Poeticar para Mil Formas Criar e Oficinar, Poeticar para a Poesia Espalhar* são exemplos deste trabalho oficial e articulado, demonstrando, também, o contínuo vaivém entre o trabalho de sala de aula e fora dela. Nestas intervenções, as turmas organizaram-se em pequeno grupo e todo o material necessário para a oficina estava disposto numa mesa ou exposto ao fundo da sala. A mesa estava dividida em estações: *Poeler, Poedizer e Poescrever*. A cada grupo, selecionado pelo jogo da roleta digital, foi atribuída uma estação onde recolheram um envelope com instruções e demais elementos necessários. As orientações dadas pretendiam-se precisas e claras de modo a que os alunos as compreendessem, cumprissem e desenvolvessem progressivamente a sua autonomia. Apesar de específicas para cada caso concreto, as orientações seguiram, em termos gerais, o seguinte esquema:



Figura 7: Estações de Poesia


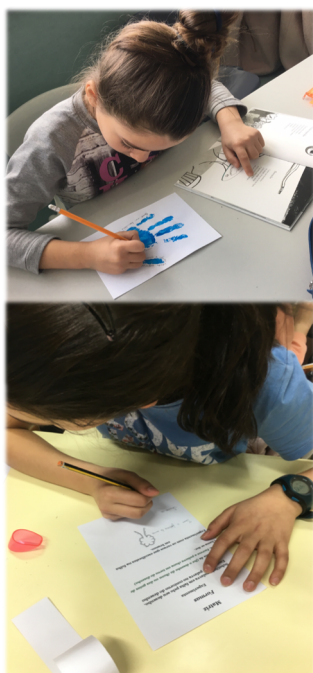
 <p>Basta imaginar</p> <p>Basta imaginar, um pássaro para o aprisionar, e depois imaginar o ar para o libertar e imaginar asas para ele voar e imaginar uma canção para ele cantar.</p> <p><i>Manuel António Pina</i></p> <p>Basta imaginar</p> <p>Basta imaginar, _____ para _____, e depois imaginar _____ para _____, e imaginar _____ para _____, e imaginar _____ para _____.</p>	<p>Guião de Instruções Escrever à maneira do autor</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lê as instruções até ao fim. 2. Lê o poema. 3. Lê o poema com lacunas. 4. Sublinha as palavras que “desapareceram” do poema. 5. Indica a que classe de palavras pertencem essas palavras. 6. Preenche (a lápis) os espaços em branco com palavras da mesma classe. Se precisares de ajuda, observa a matriz. 7. Relê o que escreveste. 8. Revê o que achares necessário. 9. Escreve a caneta de cor à tua escolha. 10. Escreve o teu nome a lápis na parte de trás da folha. 11. Partilha com o teu grupo.
---	---

Figura 8: Exemplo de guião de instruções e matriz dados aos alunos

Observa; O que verificas (identificar regularidades/aspectos que chamam a atenção/rimas/comparações/estrutura, entre outros); Experimenta (escrever à maneira do autor, escolher palavras e fazer caligramas; escrever à volta de imagens ou borrões de tinta; ler com diferentes intenções, diferentes formas de ler: cânone, coro, eco; dizer expressivamente,

mimar, cantar, entre outras opções); Verifica se está de acordo com o exemplo/se está como querias; Revê e regista/Revê e apresenta ao grande grupo. Tal como já foi mencionado, a diversidade de atividades propostas em cada domínio permitiu que todos os grupos trabalhassem de maneira diferente e apresentassem produtos distintos, o que enriqueceu a aprendizagem global e a mostra de produções fora da sala de aula.







<p><i>Tem a forma de um</i></p>  <p><i>Chama-se tristeza.</i></p>	<p><i>Tem a forma de um muro</i></p> <p><i>Chama-se</i></p> 
<p><i>Tem a forma de uma pedra.</i></p> <p><i>Chama-se</i></p> 	<p><i>Tem a forma da</i></p>  <p><i>Chama-se desejo.</i></p>

Figura 9: Escrita de poesia no contorno da mão, no 1.º CEB; Caligramas feitos pelos alunos do 6.º ano a partir do poema “Formas (1)” de João Pedro Méseder

Este trabalho de sala de aula foi o cerne da intervenção na escola e sem ele não teria sido possível concretizar um verdadeiro projeto pelas e com as mãos dos alunos. Foi o trabalho dos alunos que permitiu espalhar Poesia pela escola e dar corpo à Semana da Poesia. Por isso se justifica que neste título se tenha começado por dedicar especial atenção a algumas intervenções que para isso contribuíram.

Contudo, a par do trabalho que foi sendo feito em sala de aula e cujo contágio entre os alunos ia crescendo, foi igualmente importante disseminar esta cultura poética entre as professoras cooperantes, par pedagógico, colegas de estágio e demais elementos da comunidade escolar. Com o acompanhamento da orientadora supervisora, organizei todas as ideias sobre o que pretendia fazer, verifiquei as que seriam mais produtivas e quais os obstáculos a ultrapassar, ponderei diferentes cenários e desenhei um esboço de ação que pudesse apresentar à escola.

O interesse das professoras cooperantes, do par pedagógico e das colegas em formação foi essencial para acreditar que as muitas ideias poderiam ser uma realidade. Depois de o projeto ser apresentado e avalizado pela direção das escolas, foi o momento de estabelecer um cronograma e distribuir tarefas. Importa destacar que este foi, também, um momento de importante aprendizagem, pois, habitualmente, concentro todas as tarefas em mim. Conseguir criar um pequeno grupo de trabalho em cujos elementos deleguei tarefas, ainda que orientadas por mim, representou um crescimento pessoal no que diz respeito ao trabalho em equipa. O trabalho colaborativo é essencial para o desenvolvimento profissional do professor (Day, 2001), uma vez que se trata de um “(...) processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos” (Roldão, 2007, p.27)



Figura 10: Panfleto *Poesia ao Vento* distribuído pelos alunos

Na arte dos dias, concretizei a imagem que ilustrou e deu nome à semana da Poesia e, assim, o catavento passou a ser o símbolo do projeto *Poesia ao Vento*, como instrumento que capta a energia poética, mas também associado ao movimento de espalhar a Poesia.

Para a semana de 18 a 22 de março previu-se um calendário repleto de atividades a decorrer em paralelo e sob a mesma tónica em ambas as escolas.

Nessa semana, a comunidade educativa foi recebida todas as manhãs por



Figura 11: Apregoadores de Poesia no 1.º CEB

alguns alunos dos dois ciclos, à porta da escola, que distribuíram poesia como se fossem verdadeiros apregoadores: “Olha a Poesia do dia! É a poesia fresquinha!”. A comunidade educativa foi surpreendida com esta ação, mas visivelmente satisfeita como quem concorda com Siméon (2015) e confirma: “Um poema por dia, nem sabe o bem que lhe fazia!”. Para o efeito, todos se vestiram a rigor e durante essa semana todos foram poema. Com o apoio de uma

entidade particular que cedeu as camisolas e do curso Multimédia da Escola Secundária Gaia Nascente, pertencente ao agrupamento, que ofereceu a estampagem, todos os alunos das turmas em que estava integrada, as professoras cooperantes e as colegas de estágio receberam uma camisola na qual se podia ler “Sou poema...”, acompanhada de um verso de Francisco Duarte Mangas.



Figura 12: Camisola “Sou Poema...E Murmuro-lhe a Palavra”

Porém, não foram apenas os alunos que se vestiram de Poesia. No dia 18, na entrada principal de cada uma das escolas, amanheceu um catavento de grandes dimensões, escrito com poesia de Eduíno de Jesus que espalhou a Poesia ao vento e anunciou o que poderiam encontrar dentro do edifício. Assim, no átrio das escolas, passagem obrigatória dos alunos, professores e demais elementos da comunidade educativa, pendurou-se no teto e na árvore do Pré-escolar, que assinalou o Dia Mundial da Árvore na mesma data, poemas de autor que podiam ser lidos e colhidos por quem passasse.

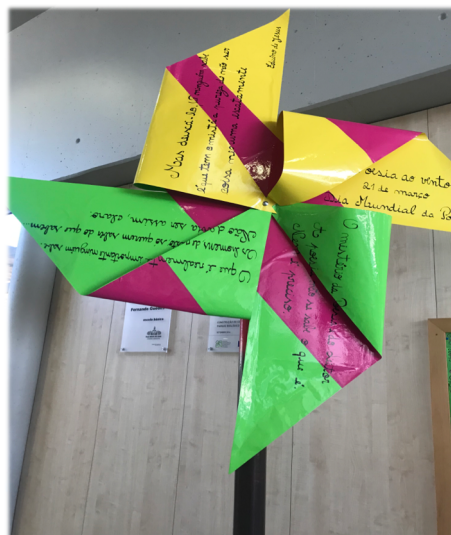


Figura 13: Catavento na entrada da EB1



Figura 14: Poesia de autor no átrio da EB2/3 e na árvore da entrada da EB1

No mesmo espaço, coabitou a exposição dos trabalhos dos alunos marcada pelo permanente diálogo entre os dois ciclos. Em cada exposição, cruzaram-se produções do 1.º e 2.º CEB, sem qualquer distinção que as separasse por níveis de ensino, mas identificadas como um trabalho uníssono e articulado. Uma visita mais atenta, permitiu conhecer duas categorias expostas, cada uma no seu cavalete: “A Cor das Palavras” e a “Forma das Palavras”. No primeiro expositor, encontravam-se borrões de tinta e impressões de mãos coloridas, contornados com poesia selecionada pelos alunos. No segundo cavalete, expuseram-se os caligramas e as escritas lúdicas inspiradas no autor, elaboradas em sala de aula.



Figura 15: Expositores com trabalhos dos alunos do 1.º e 2.º CEB

Além destes expositores, aqui e ali, as escolas foram plenificadas com os bustos da Galeria de Poetas desenvolvida no 1.º CEB e por pequenos cataventos, feitos pelos alunos do 2.º CEB e escritos com poesia à sua escolha.

Ademais, a semana da Poesia foi enriquecida com trabalhos de alunos de uma turma de Português do 5.º ano, cuja professora era cooperante em História e Geografia de Portugal (HGP), mas deixou-se contagiar pelo projeto e levou-o para os seus alunos.

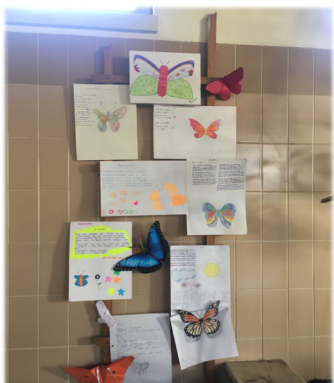


Figura 17: Poemas escritos pelos alunos do 5.º ano

Assim, no âmbito da leitura do poema “O Caçador de Borboletas”, de Álvaro Magalhães, as crianças fizeram as suas produções escritas e criaram as suas próprias borboletas que esvoaçaram entre a Poesia pelos corredores da escola. Esta união espontânea é uma nota visível de como o trabalho dos professores na escola pode e deve ser articulado entre si, promovendo um maior envolvimento da comunidade escolar, uma articulação orientada para um objetivo comum e capaz de promover momentos de aprendizagem com sentido.

Durante os meses anteriores à semana da Poesia, as turmas envolvidas na sua preparação, partilharam o seu entusiasmo com os colegas de outros anos e com os professores de outras disciplinas. Por esse motivo, na data, para além dos cartazes que haviam publicado na escola, já todos estavam convidados e motivados a visitar a exposição.

Paralelamente, de forma a cultivar o texto poético junto da comunidade escolar e chegar a todos os níveis de ensino, criou-se um espaço de entretenimento, alimentado pela Poesia, numa zona comum das escolas, nos principais intervalos. Assim nasceu a *Poesipopular*, uma banca de jogos tradicionais, composta pela “Roleta dos Poetas”, “Caixa de Furos” e “Tiro ao Alvo”. O funcionamento deste espaço contou com a colaboração dos alunos que geriram a organização dos participantes e a atribuição da recompensa. A mera participação em qualquer um dos jogos implicou a atribuição de um reбуçado



Figura 16: Cataventos elaborados pelos alunos do 6.º ano

embrulhado num poema. No caso da “Roleta dos Poetas”, a cor assinalada depois de girarem a roda indicava que o rebuscado recebido estava embrulhado num poema desse autor.



Figura 18: Poesipopular nas escolas: Caixa de Furos; Roleta dos Poetas; Tiro ao Alvo

Ainda no âmbito da semana da Poesia, sempre na sequência do trabalho desenvolvido na sala de aula, os alunos deram vida nova aos intervalos mais curtos, com poemas ditos por eles. A seleção passou por “O Relógio”, de Vinicius de Moraes dita e coreografada ao som de *Hip Hop* e *Beat Box* e “Não quero, não”, de Eugénio de Andrade ao ritmo da marcha. Este momento foi particularmente importante para a turma do 1.º CEB, que o ofereceu aos colegas e a todos os professores e, mais tarde, ao Diretor do Agrupamento e ao Bispo de Vila Real numa visita oficial à escola. Num grupo com as características enunciadas na sua caracterização, uma taxa elevada de alunos repetentes e o estigma que carregam relativamente à sua capacidade de envolvimento nestas propostas, o facto de serem os protagonistas deste projeto criou neles a confiança necessária no seu trabalho e na visibilidade que lhe deve ser dada. De acordo com (Schlechty, 2001), “(...) reconhecer o trabalho do aluno (...) é

declarar que o que aconteceu é importante e tem valor. Validação sugere importância e, assim, agrega importância ao evento ou à ação”.

Por fim, no dia 21 de março, Dia Mundial da Poesia, na EB1 concretizou-se a atividade *O Passador de Poemas*. Esta dinâmica foi apresentada uns meses antes a todas as professoras da escola e a sua organização era semelhante à do jogo do amigo oculto. Pretendia-se que todas as turmas se inscrevessem numa plataforma digital que selecionaria a turma a que cada uma teria de oferecer ocultamente um poema. Para o efeito, cada sala poderia ter à porta um marco do correio, uma caixa, um saco ou outro objeto no qual, num período determinado os representantes das turmas depositassem os poemas sem serem vistos. Os poemas recebidos poderiam ser partilhados com a comunidade educativa através da sua exposição no painel da escola. Por sugestão das professoras titulares, alguns poemas foram colados em flores feitas pelos alunos e expostos nos vidros das janelas associando-se à celebração do equinócio da Primavera. Inicialmente, a intenção do *Passador de Poemas* era ser uma atividade que se prolongasse no tempo e que pudesse fomentar o contacto dos alunos com a Poesia, o gosto pela pesquisa e escolha de textos para oferecer, o entusiasmo por num dado dia receberem um poema novo e criar a expectativa e um momento único de prazer pela sua leitura. Porém, atendendo ao elevado número de atividades já inscritas no “Plano Anual de Atividades” (PAA), as docentes não aderiram à iniciativa, motivo pelo qual apenas se concretizou na semana da Poesia.

O projeto *Poesia ao Vento* abriu as portas da sala de aula e projetou no exterior o trabalho aí desenvolvido. O entusiasmo e partilha foram contagiantes e promoveram a construção de laços afetivos entre os alunos e os textos, entre estes e a professora em formação. Também a comunidade educativa saiu reforçada pelo maior envolvimento e proximidade que se gerou em torno da iniciativa. A publicação das imagens da semana na página do *Facebook* do agrupamento de escolas fomentou o sentimento de pertença e a convicção de que somos todos um só.

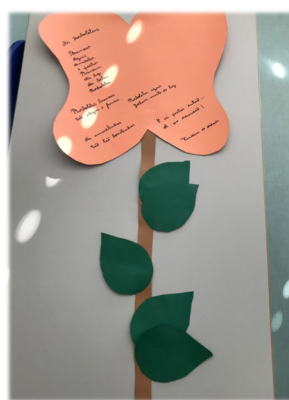


Figura 19: Flores feitas pelos alunos com o poema oferecido

Contudo, o trabalho não terminou com a celebração do Dia Mundial da Poesia. Até ao final do ano letivo, ainda muitos dias havia para outros autores conhecer, textos para trabalhar e muito para partilhar. Por isso, as salas de aula de um e outro ciclo continuaram a ser verdadeiras oficinas e laboratórios de experiências à descoberta de conhecimento.

Com a aproximação do fim do ano, propus às colegas de estágio e às professoras cooperantes a organização de um sarau poético no qual os alunos de ambos os ciclos se reunissem e oferecessem às famílias um momento recreativo durante o qual ouvissem e vissem de que Poesia tinham sido feitos os seus dias de escola. Pretendia-se, uma vez mais, reforçar não só um plano de atividades comum e articulado entre ciclos, atendendo a todo o trabalho feito a montante, mas também a essencialidade da presença da família na escola nos momentos de valorização do aluno, contrariando as ,arcas de uma relação marcada pela dimensão do que negativo têm os alunos, chamando a família à escola para avaliar, ajuizar e estigmatizar o que já é estigmatizado. Colocar a família perante realizações positivas dos seus dependentes constitui também uma forma de valorizar o que se faz dentro da escola, com os alunos no centro.

Por alegada sobrecarga de agenda no que diz respeito às atividades programadas para o final do ano, o 1.º CEB não se disponibilizou para participar, motivo pelo qual o sarau poético contou apenas com a participação dos alunos das turmas do 2.º CEB. Depois de recolhidas as devidas autorizações administrativas, impôs-se auscultar os alunos sobre o formato e a sua participação. Numa primeira abordagem, foram poucos os alunos que manifestaram interesse em participar. Apesar de ter sido escolhido o último dia de aulas, um final de dia de sexta-feira, num horário que permitia com mais facilidade a presença da família, foram vários os impedimentos apontados para não participar e também a falta de vontade. Porém, depois dos primeiros ensaios começarem, ainda que com poucos alunos, outros mais tímidos juntaram-se ao grupo e constrangimentos anteriores foram ultrapassados.

A organização do sarau promoveu, mais uma vez, o desenvolvimento de competências de gestão de tempo, de pessoas e de trabalho em equipa. Foi importante criar um mapa de ensaios com os alunos no tempo que tinham disponível, redigir e enviar atempadamente as autorizações para participarem nesses ensaios e no evento, criar o convite e, com o apoio da Professora Bibliotecária, divulgá-lo junto da comunidade educativa, estruturar o programa

para o sarau e recolher a opinião dos alunos para que estivessem efetivamente envolvidos em todo o processo, pensar na organização do espaço no dia da apresentação, valorizando e tirando partido desse espaço especial que a Biblioteca Escolar pode constituir, como porta de acesso ao conhecimento e à fruição. Há todo um conjunto de circunstâncias, todas fundamentais para fazer com que tudo aconteça. Ademais, o compromisso dos alunos envolvidos fomenta a sua participação responsável e interessada, havendo lugar para a sua participação ativa nas diferentes fases da preparação da atividade, designadamente na montagem do sarau, fomentando o desenvolvimento de competências (nomeadamente, no âmbito da linguagem e textos, comunicação, resolução de problemas, pensamento criativo, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal, autonomia, sensibilidade estética e artística, conhecimento e domínio do corpo em diferentes contextos, conforme preconizado no PASEO) e de aprendizagens que, também, extravasam as paredes da sala de aula.

Depois de muitos ensaios e de todo o trabalho prévio, no dia 13 de junho, pelas 18h30, estava tudo pronto na Biblioteca da EB2/3 para receber as famílias e demais convidados e *Dar voz aos dias de Escola*. Nos bastidores, o burburinho e nervoso miudinho era mais que muito, tal como acontece com qualquer protagonista no seu grande dia de estreia. Do início ao fim, foram os alunos que receberam os convidados na porta da escola, encaminharam-nos até à Biblioteca, guiaram-nos pela exposição e deram início à Poesia. Foram 30 minutos que tentaram compilar em Poesia dita, acompanhada ou não de música, ritmada pelos alunos ou coreografada, todo o seu trabalho ao longo do ano. Ao mesmo tempo, foi também um momento de homenagem à Poeta Sophia de Mello Breyner, em associação à celebração do seu centenário, com a leitura de poemas, bem como com a exposição do painel *O Universo de Sophia*, construído pelo 6.º I, na última sequência



Dar voz aos dias de escola
Programa

- 18h Recepção
Visita à Exposição
- 18h30 Apresentação
- "O Relógio, Vinícius de Moraes (6.º I)
 - "Jardim verde e em flor", Sophia de Mello Breyner (6.º I)
 - "Fogo", Teresa Guedes (6.º I)
 - Realizar Sophia (6.º I)
 - "Faz de Conta", Eugénio de Andrade (6.º I)
 - "A liberdade o que é", José Jorge Letria (6.º G)
 - "Ou isto ou aquilo", Cecília Meireles (6.º I)
 - "Fundo do Mar", Sophia de Mello Breyner (6.º I)
 - "Juntos somos mais fortes", Amor Eletro (6.º G e I)

Junho 2019
AEGN/EB2/3ACO

Figura 20: Programa *Dar voz aos dias de escola*

didática trabalhada em aula, e à qual regressarei em capítulo posterior.

A participação dos alunos foi muito expressiva e positiva e a sala estava cheia de espectadores especiais, próximos e significativos, que partilharam com eles a sua emoção. Terminaram cantando “Juntos somos mais fortes”, do grupo “Amor Electro”, anunciando o que durante aquele ano se procurou edificar: a ideia de que a união constrói uma escola mais forte e melhor, rica em aprendizagens significativas e duradouras e de portas abertas para a comunidade.



Figura 21: Sarau Poético – Dar voz aos dias de escola

Além da dimensão destes dois projetos de intervenção na escola, procurei desde o início, também, participar e integrar as atividades previstas no PAA. Assim, no 1.º CEB, cooperei com a professora titular durante a visita ao Parque Biológico de Gaia, onde visitámos a flora autóctone e plantámos bolotas no âmbito do Dia da Floresta Autóctone. No mesmo parque, concretizámos a atividade *Dos cereais à broa*, durante a qual os alunos tiveram oportunidade de participar em todo o processo de fabrico da broa. Acompanhei os alunos na visita à Biblioteca Municipal Almeida Garrett e no Dia do Livro selecionei, a pedido da professora cooperante, o livro *Se eu fosse um livro*, de José Jorge

Letria para trabalhar o paratexto, o texto e a escrita lúdica, atividade na qual os alunos integraram a sua experiência pessoal e completaram individualmente a frase “Se eu fosse um livro...”. Uma das potencialidades da escrita é ativar a criatividade. Assumindo que uma das funções da escola é ensinar a escrever, também o deverá fazer nesta perspectiva criativa, proporcionando a todos os alunos a oportunidade de aprenderem a criar (Pereira, 2014). De acordo com Barbeiro (2000), a escola deve fomentar a descoberta das potencialidades da expressão escrita, quer na sua esfera comunicativa, quer na sua esfera criativa e expressiva, que desperta a dimensão afetiva. É esta dimensão que pode servir de motivação à aprendizagem da escrita, “(...) marcada pelo prazer de escrever e pelas escolhas do sujeito da escrita” (Amor, 2006, p. 128). Na ótica de Camps (2005), “(...) o jogo com os textos, a criação a partir de novas combinações das peças descobertas na análise, etc. permitem aos alunos aproximar-se da estrutura, da forma dos textos, descobrir a sua gramática e “criar” (p. 13).

Por fim, durante o ano pude observar e colaborar com a professora cooperante no âmbito do projeto COOPERA¹ em sala de aula, o que se revelou um importante momento de aprendizagem, pois permitiu experimentar novas estratégias e metodologias de trabalho e integrá-las na prática, em ambos os ciclos, que se revelaram bastante produtivas.

No 2.º CEB, preparei em conjunto com o par pedagógico uma intervenção constituída por três aulas nas quais trabalhámos com os alunos a Oralidade, Leitura e Escrita do Português, a partir de um conjunto de imagens e pequenos textos que traduziam diferentes tradições de Natal em diversos países, contribuindo para o “Projeto Educativo” (PE), na medida em que se previa que o Departamento de Língua Materna trabalharia essa temática nessa altura do ano. Para a concretização dessa atividade, a turma foi organizada em pequenos

¹ O cerne do Projeto COOPERA é a Aprendizagem Cooperativa enquanto metodologia educativa inovadora, com potencial para mudar práticas pedagógicas nas escolas, aplicável a todos os níveis de ensino. O projeto foi desenvolvido durante o biénio 2016/2018 no Agrupamento de Escolas Escultor António Fernandes de Sá, em Vila Nova de Gaia e visava a promoção da qualidade da aprendizagem e do sucesso educativo, pela mudança de paradigma no contexto de sala de aula, em alternativa ao ensino tradicional, através da utilização de métodos ativos de ensino-aprendizagem. Conta com a parceria da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) e o Centro de Formação Gaia Nascente, dando corpo a uma comunidade cooperativa da aprendizagem profissional (Silva, Lopes, & Moreira, 2018).

grupos. Criamos uma “caixa mistério” com objetos escondidos. Alguns objetos representavam símbolos de Natal, mas outros não se associavam a esta época. Os alunos selecionados aleatoriamente retiraram da caixa todos os objetos e separaram-nos entre símbolos de Natal e outros não associados à festividade. Depois de feita esta divisão, projetou-se um postal de Natal com a representação da tradicional ceia. Sem qualquer legenda ou título, em grande grupo, os alunos analisaram os elementos constituintes da imagem e inferiram com que tradição poderia estar relacionado. Concluída esta etapa, projetou-se um conjunto de legendas sobre diferentes tradições de Natal. Analisada essa seleção, em grande grupo, os alunos selecionaram a legenda que melhor se adequava ao postal explorado anteriormente. Concluíram, juntando o símbolo da “caixa mistério” apropriado àquela tradição.

Uma vez realizada a tarefa em grande grupo, a cada grupo foi atribuído um postal de Natal de diferentes regiões do Mundo. Todos se referiam a uma tradição natalícia daquela região.

Distribuiu-se, também, pelos grupos um guião de instruções sobre os passos a seguir, conforme a atividade anterior. Assim, cada grupo deveria analisar a imagem e preencher o guião de análise, procurar a legenda adequada entre as dispostas numa mesa central na sala e associar um dos símbolos da “caixa mistério”. Depois de ter o “puzzle” completo, cada grupo deveria atribuir um título ao seu postal.



Figura 22: Árvore de Tradições de Natal feita pelos alunos do 2.º CEB

Com a intenção de partilhar o trabalho de cada grupo, construir uma árvore de Natal coletiva com todas as tradições de Natal e trabalhar de forma intencional o domínio da Oralidade, distribuimos um guião de preparação do oral, no qual cada grupo preparou os tópicos de uma breve exposição oral à turma sobre o postal no qual trabalhou e a tradição que pretendia dar a conhecer. O produto final foi assinado por todos os elementos da turma e exposto na entrada da escola (Arends, 1995).

O próximo capítulo revela com mais pormenor a identidade docente que a intervenção na escola deixa antever. Tenho em mim todos os sonhos do mundo (Campos, 2014) e uma incansável vontade de os realizar que carrego comigo para a sala de aula. Por esse motivo, o ambiente de sala de aula foi e é um fator muito valorizado no processo de ensino e de aprendizagem, bem como as diferentes metodologias que procurei experimentar de maneira a valorizar o trabalho dos alunos.

2. **”OUÇAM-NOS! ESTAMOS A TRABALHAR!” – AQUI A PALAVRA É DE OURO**

“Se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.”

(Andrade, 1997)

Tic-tac, Tic-tac! O tempo passa e tudo lá fora é mais interessante do que o que acontece na sala de aula. Atualmente, uma criança passa a maior parte do seu dia fechado numa sala, sentado numa cadeira a olhar e a ouvir o professor. Ainda que muito se tenha debatido e concluído no âmbito das teorias da educação, não são raras as situações tradicionais centradas na figura do professor transmissivo, enquanto o aluno interioriza, repetindo pelo exercício até automatizar (Vidiella, 2003).

O presente paradigma de formação de professores deverá reforçar neste profissional a preocupação e competência para criar ambientes de sala de aula que coloquem o aluno no epicentro do processo de ensino e de aprendizagem (Aguerrondo, 2018). Compete ao professor abandonar um modelo de sala de aula passivo e criar um ambiente que favoreça uma participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem e fomente nele o gosto em ir à escola, o que resultará num fator acrescido de motivação e estímulo para novas aprendizagens, contribuindo para o seu desenvolvimento integral (Arends, 1995).

A sala de aula assume-se como um espaço de múltiplas interações. Nela coabitam diariamente professores, alunos, conteúdos programáticos, materiais e demais recursos. A gestão destas interações que se estabelecem no contexto de sala de aula é a chave do processo de ensino (Vidiella, 2003) , considerando que, frequentemente, são as marcas da dimensão sociopsicológica da turma que permanecem na memória dos alunos e que influenciam o seu posicionamento face à aprendizagem (Arends, 1995).

Segundo Paiva e Lourenço (2011), o professor tem um papel central no ambiente de sala de aula considerando que ele deve ser o primeiro a transmitir motivação, otimismo, entusiasmo e alegria no trabalho que vai desempenhar. Um clima de sala de aula produtivo é predominantemente influenciado pela atitude do professor, logo há um conjunto de fatores a considerar para que se concretize uma interação de qualidade, que promova a autoestima do aluno e contribua para o seu processo de aprendizagem.

Deste modo, as relações interpessoais devem reger-se pelo respeito mútuo, confiança e sinceridade. É essencial que a criança encontre um espaço seguro para emitir a sua opinião, participar sem recear o erro e onde se sinta aceite. Para o efeito, Schmuck e Schmuck (1988, como citado em Arends, 1995) afirma que um clima positivo de sala de aula é um ambiente de comunicação aberta caracterizado pelo diálogo fluído, valorizando a participação de alunos menos espontâneos, pautado por uma tonalidade afetiva positiva.

Paralelamente, devem ser trabalhadas competências grupais e interpessoais como o companheirismo, solidariedade, cooperação e coesão de grupo, nomeadamente através de metodologias de aprendizagem cooperativa.

Não obstante, o ambiente de sala de aula positivo implica, também, uma atitude atenta do professor e constante feedback face ao trabalho realizado pelo aluno, cultivando nele a persistência perante a tarefa escolar (Arends, 1995). Caberá ao professor manter o nível de exigência, valorizar o processo e trabalhar no sentido de aumentar progressivamente a autonomia do aluno, permitindo-lhe sentir-se capaz de enfrentar os desafios propostos e ver a sua autoestima reforçada (Vidiella, 2003).

A organização do espaço determina o padrão de comunicação e de relações interpessoais que poderão ser estabelecidos na sala de aula (Arends, 1995). Por isso, o modelo tradicional de filas ordenadas, com alunos sentados virados de frente para o quadro, sem falar, merece reflexão (Aguerrondo, 2018), porque alterar a disposição da sala de acordo com a intencionalidade pedagógica possibilitará condições para a comunicação e resultados mais satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente através da cooperação entre alunos.

A organização em grupo é um modelo de pensar o espaço frequentemente afastado pelos professores. Adotar esta organização implica refletir sobre o posicionamento das mesas, a formação dos grupos, o lugar que os alunos irão

ocupar, o tipo de trabalho que vão desenvolver e o necessário ruído que vão originar. Este barulho é um dos “culpados” apontado para não se trabalhar cooperativamente, e de forma sistemática, em sala de aula. Contudo, Arends (1995) defende que não é possível afirmar a existência de uma relação direta entre o ruído de sala de aula e a aprendizagem dos alunos. Na verdade, o barulho que se ouve nas salas de aula pode ser um som saudável, sinónimo de trabalho, de cabeças que pensam em conjunto e que estão a produzir. É nessa linha que afirma que “É importante para os alunos falar uns com os outros enquanto aprendem novas competências e conceitos e ajudarem-se entre si em tarefas importantes de sala de aula” (Arends, 1995, p. 96). Este é o som do entusiasmo e da motivação que se deseja ouvir quando os alunos estão envolvidos e empenhados na tarefa e que deve ser valorizado. A sala de aula afirma-se como um estaleiro com barulho e mostras de trabalho feito (Aguerrondo, 2018).

Pelo exposto, a perspetiva oficial, a preocupação com o ambiente de sala de aula e o trabalho cooperativo foram fatores preponderantes na minha prática pedagógica.

Numa sociedade cada vez mais colorida pela diversidade, a escola assume um papel fundamental na formação do indivíduo para a vida social democrática. A aprendizagem cooperativa permite o desenvolvimento de competências interpessoais e intergrupais na medida em que expõe os alunos a situações reais de cooperação, ou seja, cenários de trabalho em que apenas a união conjunta de esforços permitirá o sucesso individual e coletivo (Bessa & Fontaine, 2002).

O que distingue esta estratégia alternativa de ensino-aprendizagem do tradicional trabalho de grupo ou pares é a cuidada formação prévia do pequeno grupo marcado pela diversidade, selecionado pelo professor (Silva, Lopes, & Moreira, 2018). O grupo de alunos que desenvolverá uma dada atividade conjunta deverá possuir diferentes características de modo a que nas diferenças, cada um encontre a sua identidade e a (sua) força conjunta para desenvolver a tarefa, promovendo a construção de uma aprendizagem global.

Na turma do 1.º CEB, a professora titular encontrava-se em formação no âmbito do projeto COOPERA², o que despertou o meu interesse por esta

² Sobre o Projeto COOPERA, ver nota de rodapé na página 60.

estratégia de ensino que, depois de conhecer em contexto, optei por experimentá-la na turma de Português e na de História e Geografia de Portugal (HGP), no 2.º CEB. Para formação dos grupos de trabalho considerei o número total de alunos e o espaço de sala de aula disponível. Pretendia constituir grupos de quatro a cinco elementos e cuja disposição na sala possibilitasse uma boa área de trabalho para cada grupo, livre circulação e visibilidade entre todos os grupos. A seleção dos elementos dos grupos foi pensada com base nas características de cada aluno de maneira a garantir a diversidade e a prevenir eventuais conflitos ou fatores perturbadores. Apesar de a formação dos grupos ter sido feita previamente por mim, na aula foi criada uma atividade para que os alunos se organizassem em grupo, uma espécie de *puzzle*, quebra-cabeças ou jogo que não só indicava a que grupo cada aluno pertencia, mas também o lugar físico que ocupava dentro do grupo. Para além de pensar no espaço, atribuiu-se uma tarefa a todos os elementos do grupo – “Orientador”, “Silenciador”, “Controlador do Tempo” e “Porta-voz”.

Na sequência didática *Os Portugueses pelo Mundo – Influência entre culturas (séc. XVI)*, concretizada na turma de HGP, do 5.º ano, propôs-se a execução de um conjunto de tarefas, uma tarefa por grupo, orientadas por um *webquest*³ comum a toda a turma. A cada grupo, devidamente identificado e organizado por uma prévia dinâmica de grupo, coube uma tarefa de pesquisa na *web* sobre um tema específico, cujo produto foi partilhado com a turma e concorreu para a construção de um mapa coletivo sobre as influências culturais pelo mundo no século XVI, posteriormente exposto na escola.

3 O *webquest* integral, da autoria da mestranda, pode ser consultado no seguinte endereço: <https://sites.google.com/view/osportuguesespelomundo5i/in%C3%ADcio>

Quando os alunos entraram na sala, o espaço já estava organizado em seis grupos de quatro alunos. Cada núcleo tinha um identificador com o título da tarefa que iriam desempenhar (Exemplo: *Novidades à mesa*). Depois de entrarem na sala, em pequenos grupos os alunos dirigiram-se a uma mesa no fundo da sala onde encontraram peças de *puzzle*, cada uma com o nome de um aluno escrito no verso. Cada peça era parte do identificador igual aos que encontraram nos núcleos de trabalho. Encontrado o identificador do qual fazia parte a sua peça, sentaram-se nesse grupo. Depois de todos acomodados, cada aluno encontrou debaixo da sua cadeira uma etiqueta com a tarefa que lhe era atribuída: silenciador, porta-voz, orientador ou controlador do tempo, cuja função foi explicada pela professora.



Figura 23: Dinâmica de grupo

As tarefas de grupo implicaram a pesquisa e seleção de informação na internet e interpretação de fontes, a sistematização da informação em legendas, preenchimento de textos lacunares, redação de narrativas curtas, formulários online e correspondências. Por fim, o trabalho individual foi partilhado através de uma exposição oral de cada grupo e do preenchimento do mapa



Figura 24: Núcleos de trabalho

coletivo. No final da sequência didática, os alunos preencheram uma grelha de autoavaliação sobre a atividade e sobre o desempenho individual e do grupo, procurando ter o mais possível presente a dimensão formativa da avaliação – avaliar para aperfeiçoar e aprender mais.

Considerando a já mencionada importância de dar visibilidade ao trabalho dos alunos e a sua relevância como fator motivador no processo de ensino e de aprendizagem, o produto final foi exposto no corredor e dado a conhecer à comunidade escolar.



Figura 25: Mapa de influências culturais no mundo no séc. XVI feito pelos alunos do 5.º I

Com esta atividade pretendia-se promover a participação em pequeno grupo, cuja aquisição de hábitos de trabalho grupal já vinha sendo trabalhada progressivamente nesta turma, a partilha de saberes, a construção coletiva de conhecimento e o desenvolvimento de competências ao nível da pesquisa e extração de significado das fontes.

A perspetiva por mim assumida configura o professor como um mediador de aprendizagens, um exímio organizador de atividades pensadas com intencionalidade pedagógica, que acompanha a trajetória dos alunos e os guia no seu processo de aprendizagem e de aquisição progressiva de autonomia. Ao mesmo tempo, este profissional deve ser um aprendiz permanente na sua própria experiência e na partilha com os seus colegas (Aguerrondo, 2018).

As estratégias a adotar em sala de aula, a organização do espaço, a escolha dos materiais, as características do grupo são alguns dos muitos elementos que concorrem para a planificação de uma aula. Há todo um leque de escolhas e decisões ponderadas que compete ao professor tomar, ainda que orientado por um currículo norteador. O próximo título pretende abordar esse espaço de

dúvidas e de hipóteses, mas tantas vezes solitário na decisão, que é a intervenção do professor.

2.1.O LUGAR DOS PORQUÊS: A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR

Tal como já foi referido anteriormente, a profissão docente poderá assemelhar-se a uma “prática clínica”, na qual a capacidade de observação, a situação dos sujeitos e os casos que a vida abarca constituem dimensões do seu desenvolvimento profissional no quotidiano do que o espera. Assim, também as situações reais que se sucedem no quotidiano do professor são, frequentemente, dotadas de características únicas fruto da singularidade do contexto e dos sujeitos e raramente constam dos manuais de formação. Contudo, é na sua formação inicial profissional que o professor se mune do conhecimento científico, técnico e pedagógico e das ferramentas que lhe permitem avaliar cada caso, levantar hipóteses, fazer escolhas e tomar decisões.

Esta reflexão crítica permanente é exigida pela diversidade patente na sala de aula: culturas diferentes, ritmos de aprendizagem distintos, experiências pessoais díspares, interesses e estímulos variados, pelo que o professor não poderá esperar poder continuar a orientar a sua atuação pelo modelo do “aluno padrão”, ou dito normal, pois essa normalidade parece nunca ter existido. É nesta dimensão que melhor se revela o professor reflexivo, aquele que conhece bem o currículo e o contexto em que se situa e que, animado de competências investigativas, é capaz de gerir o currículo e decidir-se por estratégias pedagógicas diferenciadas, capazes de contribuir para a equidade no ensino (Jacinto, 2003). Assim, o professor investigador coloca a sua prática sistematicamente em dúvida, liberta-se de preconceitos e estereótipos, identifica problemas, procura soluções, avança hipóteses, concebe estratégias de atuação, comprova na ação, acima de tudo procura e aceita a mudança com vista a modificar e melhorar a sua prática (Roldão, 1999).

Na sequência do que vem sendo dito, e de acordo com o art.º 2.º, n.º 1 do Decreto-lei n.º 139/2012 o currículo é, assim, o “conjunto de conteúdos e objetivos que (...) constituem a base da organização do ensino e da avaliação do

desempenho dos alunos (...)” assumindo-se como o reflexo do que política e socialmente se considera essencial e transversal na formação comum dos indivíduos. O currículo orienta e fornece chaves de leitura, não podendo ser entendido como um mero guião prescritivo de programas que os professores simplesmente aplicam. O currículo surge como um instrumento flexível, de proximidade com o grupo e que servirá de guia para a ação do professor, a partir do seu contacto profissional, tendo em consideração o respeito pelas diferenças individuais, o ritmo de aprendizagem de cada aluno, a valorização das experiências pessoais e todas as características que influenciam o processo de ensino e de aprendizagem, procurando ir ao encontro da diversidade e promovendo o sucesso de todos na aprendizagem, o que concretiza o verdadeiro conceito de escola democrática. Segundo Diogo e Vilar (2000), a gestão flexível do currículo implica a possibilidade de ajustar programas educativos de forma a que todos os alunos atinjam os objetivos gerais no ciclo de estudos, variar tempo, espaço, atividades, estratégias e metodologias sem perpetuar soluções, ou seja, consciente de que o que é bom para uns pode não ser para outros. Não se aprende ao mesmo tempo nem da mesma maneira, pelo que o processo deve ser adequado às características reais do grupo.

Procurando dar resposta à diversidade dos alunos, o Decreto-lei n.º 54/2018 veio reforçar a aposta na autonomia dos profissionais docentes, abandonando o outrora caráter instrucional e subjugado à tutela da profissão. O diploma da educação inclusiva reitera a necessidade de responder às potencialidades, expectativas e necessidades dos alunos, promovendo a sua participação e sentido de pertença. A equidade na educação compete à escola e ao professor enquanto organizador de oportunidades de ensino, ou seja, aquele que define prioridades e organiza aprendizagens diferenciadas de acordo com os seus alunos, recorrendo a estratégias diversificadas para o mesmo público.

Partindo do conhecimento intrínseco do contexto, o professor interpreta o currículo e procura reconstruí-lo em função das necessidades e especificidades de cada situação. Nesta medida, a planificação parece ser um importante instrumento ao serviço da contínua reflexão e reformulação da prática. Porque conhece o seu grupo, o professor pode planear atividades com intencionalidade pedagógica, promover aprendizagens com sentido, integradas, e relacionar a teoria com a vida real.

Toda a intervenção pedagógica pressupõe uma planificação que orienta o professor, ajuda a antever e prever. Segundo Clark e Peterson (como citado em Zabalza, 2001b) a planificação constitui “(...) um conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referências que guie as suas ações” (p. 48). Nela constarão os elementos necessários para cumprir o seu papel de guia orientador para o professor, considerando que se trata de um instrumento que espelha as decisões tomadas e a sua identidade docente. De acordo com Amor (2006), “(...) embora se possa dispor de modelos ou protótipos, (...) se tem de usar da maior flexibilidade na sua utilização, não os substituindo ao trabalho do [professor] (...), nem os subtraindo aos ajustamentos determinados pelas situações particulares” (p. 148).

Durante a Prática Educativa Supervisionada (PES) experimentei diferentes tipos de planificações até evoluir e encontrar o esquema que melhor traduzia a minha maneira de pensar, a organização da sequência ou unidade didática, a clareza das orientações e a previsibilidade da aula sem, no entanto, deixar de olhar para a planificação como um instrumento de ajuda flexível e modificável a qualquer momento. O plano de aula funcionou como o porto seguro capaz de se adaptar a qualquer imprevisto.

É neste bailado permanente que o professor se depara com um sem número de questões para as quais procura resposta na sua prática e que o levam a fazer escolhas, decidir o que ensinar, quando ensinar, tomar opções sobre estratégias e metodologias e justificá-las, gerir tempo e espaço e explicar objetivos e razões que conduzem ao ensino de determinados conteúdos em detrimento de outros (Roldão, 1999). É o lugar de intervenção do professor que privilegia uma prática ponderada e planeada, o lugar dos porquês.

2.1.1. Reflexos da prática educativa em sala de aula: Diálogos (im)prováveis

As mais recentes alterações legislativas introduzidas no panorama educativo, nomeadamente o “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória”

(PASEO), posicionou a escola com um papel fundamental no desenvolvimento holístico do indivíduo. No final da escolaridade obrigatória, pretende-se ter contribuído para a formação de jovens responsáveis, participativos na sociedade, autónomos, críticos, capazes de compreender o passado para intervir e operar o futuro em comunhão consigo e em respeito pela diversidade dos outros.

Por esse motivo, o PASEO destaca como competências essenciais a linguagem e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e criatividade, relacionamento interpessoal e autonomia, sensibilidade estética, saúde, bem-estar, saber científico e domínio do corpo, cujas aprendizagens ao longo da escolaridade devem promover o seu desenvolvimento.

Na conceção de Zabalza (2001b), o currículo é um “(...) conjunto de pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar (...) é um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, que são considerados importantes para serem trabalhados na escola”, logo é a partir daqui que o professor deverá organizar o seu agir, focado no saber e progressão do aluno, concretamente, a partir das “Aprendizagens Essenciais” “(...) que definem o que atualmente é considerado relevante como aprendizagem escolar” (Rodrigues, 2017, p. 1), incluindo “(...) conceitos, factos, relações, competências, saberes práticos e muitos outros que integram os conteúdos curriculares” (Roldão, 2009, p.58).

Considerando a exigência social de mobilizar um saber em uso interdisciplinar, a escola deve assumir-se como um espaço cultural significativo. Assim, o currículo não poderá ser visto como um compêndio de informação sequenciada a transmitir aos alunos, nem as disciplinas serem entendidas como blocos de saber individuais e autossuficientes (Cosme, 2018). A recusa pela compartimentação do currículo conduzirá a uma prática articulada, de forma a integrar o conhecimento, aproximá-lo do real e conferir-lhe significado, o que contribui para uma efetiva aprendizagem.

Este caminho integrador parece passar por uma abordagem pedagógica articulada, acrescentando valor à ação dos professores e “(...) abrindo espaço para a motivação, a contextualização, a complexificação e a consolidação das aprendizagens” (Rodrigues, 2017, p. 1). Uma conceção articulada do currículo implica a opção por percursos didáticos articulados vertical e horizontalmente, ou seja, na articulação vertical verifica-se uma relação entre os conteúdos do

mesmo domínio do conhecimento entre os diferentes níveis de ensino, numa lógica de sequência e continuidade no tempo, e na articulação horizontal realça-se a conexão patente entre as diferentes áreas curriculares no mesmo ano de ensino (UNESCO, 2016).

O Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB prevê a formação de formandos para um perfil duplo e flexível, habilitando-os para docência nos dois ciclos de ensino e, no 2.º CEB, em duas áreas de especialização. A organização da Prática Educativa Supervisionada (PES) – Estágio, que lhe confere a particularidade de ocorrer nos dois ciclos em simultâneo, no mesmo horizonte temporal, pretende potenciar a articulação vertical e horizontal a que se alude, assim como o desenvolvimento de uma relação pedagógica com tempo para crescer, no sentido de aproximação do conhecimento dos alunos, das suas necessidades e potencialidades. A exigência do dia a dia formativo obriga a uma mais eficaz gestão do trabalho, procurando um diálogo produtivo entre saberes específicos e o empréstimo de metodologias entre didáticas específicas.

Tendo por base o PASEO e as “Aprendizagens Essenciais”, orientada pela conceção de ensino articulado como caminho para um processo de ensino e de aprendizagem mais produtivo, adotei desde o início uma marca pedagógica que procurei que fosse o guia orientador e a “cola” que deu sentido à prática: a Poesia. Como modelo do meu pensamento, organizei as intervenções em sequências didáticas, constituídas por áreas disciplinares, domínios a trabalhar, conteúdos, competências, estratégias e, no cerne, textos de diversa natureza em diferentes suportes, sempre a partir de um título unificador. Constituindo um momento, um dia, dois dias ou uma medida mais vasta, as sequências didáticas foram, no 1.º CEB, sempre articuladas horizontalmente, ou seja, baseadas na articulação entre as diferentes áreas curriculares, e, em ambos os ciclos com aplicação transversal de metodologias consideradas específicas de uma outra área.

Estas sequências didáticas, todas elas convergentes para a grande unidade agregadora que era a Poesia e um ensino num ambiente de sala de aula positivo, se desdobravam num conjunto de planos de aula pensados e subordinados a um mesmo título. Este elemento, o título, foi a chave unificadora de cada sequência que permitiu antever a lógica subjacente à organização dos textos, atividades, conteúdos e escolhas didático-pedagógicas.

Dos textos ...

Português

História e Geografia de Portugal

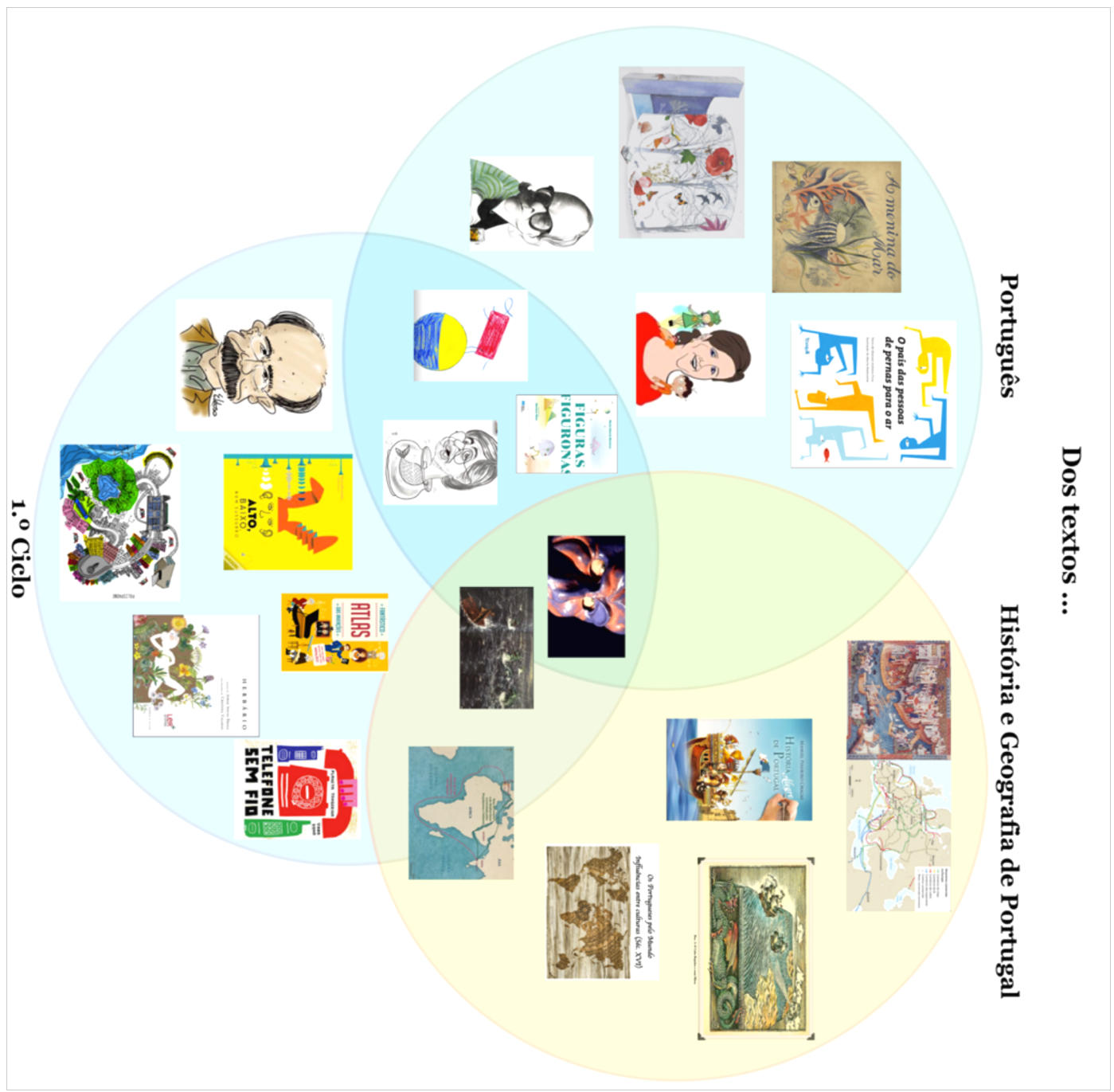


Figura 26: Mapa de textos.
Intervenções no 1.º Ciclo e em Português e HGP no 2.º CEB – articulação horizontal e vertical

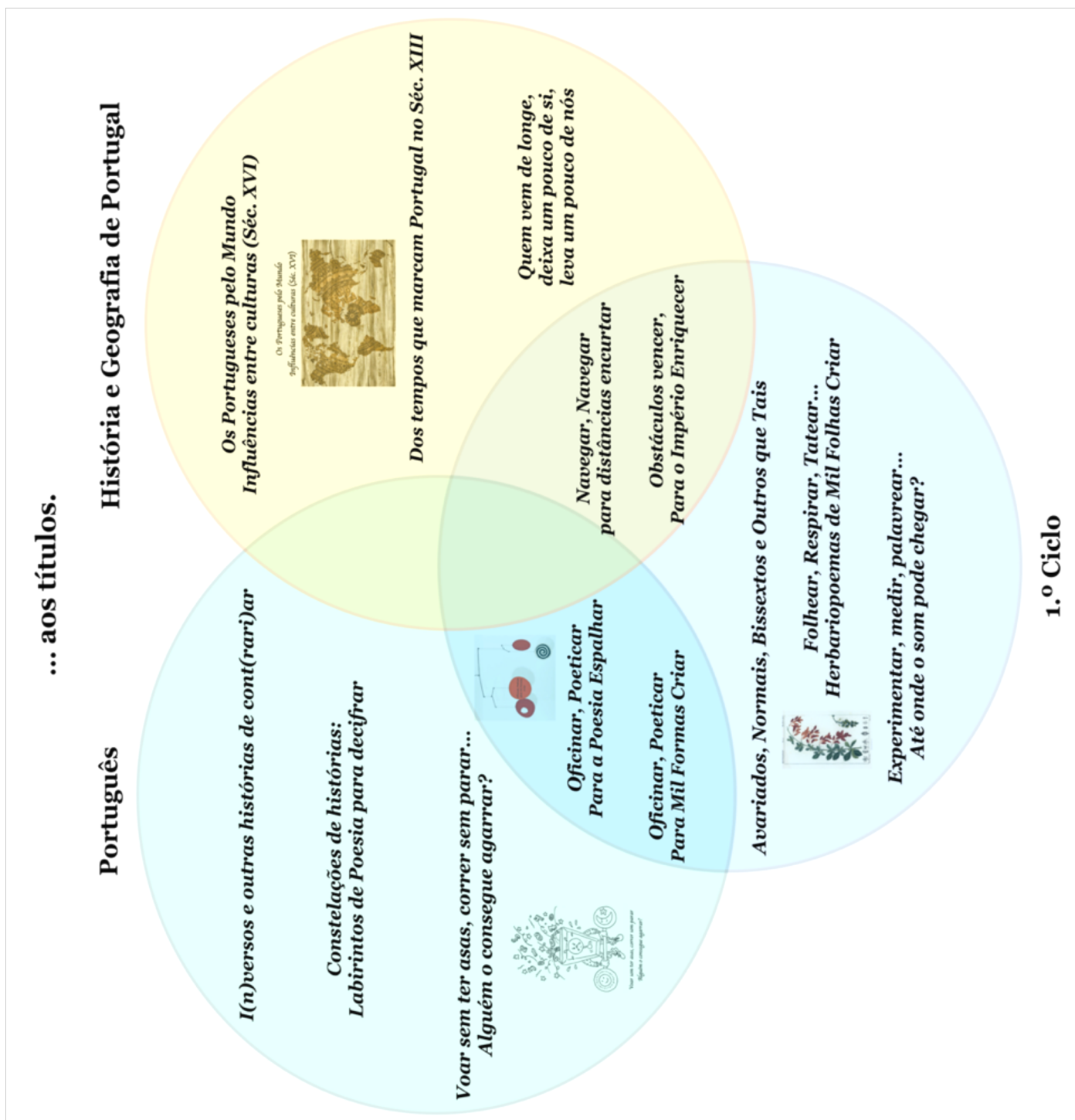


Figura 27: Mapa de Sequências didáticas e títulos agregadores. Intervenções no 1.º Ciclo e em Português e HGP no 2.º CEB – articulação horizontal e vertical

Com a Poesia em pano de fundo, à medida que pensei e planifiquei as intervenções, considerei aspetos relevantes com base nas características dos alunos e das competências que se pretendia trabalhar. Assim, nas sequências didáticas que concretizei procurei aplicar e valorizar conceitos das didáticas específicas que, de seguida, pretendo ilustrar, a começar pela área da História.

A didática da História tem vindo a evoluir na sua conceção, na medida em que representa um importante contributo para a educação no desenvolvimento da cidadania, valorizando a Educação Histórica como fonte muito relevante na construção do conhecimento do mundo e sobre o mundo. Rompendo com o paradigma tradicional no qual o ensino da História se baseava na transmissão de conhecimento factual que deveria ser memorizado, as finalidades do ensino da História passaram a estar direccionadas para a formação do indivíduo e o desenvolvimento da sua consciência histórica (Félix & Roldão, 1996).

Assim, atualmente, a principal função da História é formar cidadãos ativos e conscientes, capazes de intervir de forma crítica e informada na sociedade, mudando mentalidades e atitudes. Através da História, o Homem é capaz de explicar o presente, compreendendo o passado, de maneira a mudar o futuro. É também nesta ciência que reside a preservação da memória coletiva que fomenta o sentimento de pertença a uma dada comunidade e a consciência de si próprio e da identidade nacional. O conceito de mudança e permanência, a dimensão temporal do Homem, a multiculturalidade e a dimensão internacional compreendidas através do desenvolvimento de procedimentos e competências específicas, como a exploração de fontes e tratamento de informação são, também, elementos basilares da formação histórica cuja abordagem curricular deve permitir o seu desenvolvimento (Félix, 1998).

Neste sentido, procurei afastar-me de metodologias mais expositivas e tentei nas minhas intervenções promover a compreensão do passado através de práticas ativas, centradas no aluno e mediadas pelo professor, num diálogo permanente com a sua realidade próxima e com a atualidade.

Uma das metodologias muito trabalhada em sala de aula foi o modelo de aula oficina, constituindo esta modalidade uma das linhas de marca do trabalho desenvolvido nas diferentes áreas do 1.º e 2.º CEB, como já antes foi referido. Esta metodologia adota esta nomenclatura considerando que a sala assume o ambiente de um estaleiro de construção de conhecimento, no qual o professor parte dos conhecimentos prévios dos seus alunos para, através de um conjunto

de ferramentas que lhes disponibiliza, organizar atividades que promovam a problematização e construção de conhecimento, geralmente de forma cooperativa, integrando nas suas ideias pré-existentes novos conteúdos e atribuindo-lhes novos significados (Barca, 2004).

Na sequência didática *Dos tempos que marcam Portugal no séc. XIII*, concretizada num conjunto de quatro aulas seguidas de HGP, articuladas entre o par pedagógico, tendo ficado responsável pela primeira e última aula, realça-se a aula dedicada às atividades económicas daquele século. Nessa aula, a sala estava já organizada em seis grupos de quatro alunos e cada núcleo de trabalho estava identificado com uma imagem que retratava uma

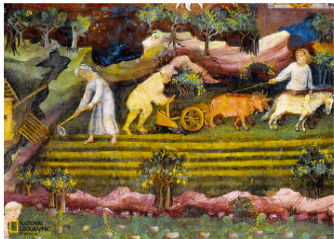


Figura 28: Iluminura do séc. XI que retrata a atividade piscatória.

atividade económica da época. Depois de sentados, escolhido o porta voz do grupo e analisada a imagem, cada um apresentou a sua atividade à turma e indicou, a partir das ideias prévias do pequeno grupo, que atividade económica poderia ser. Todas as atividades foram projetadas e registadas no quadro para discussão em grande grupo. Após este momento inicial, e uma vez confirmadas as atividades de cada um, todos receberam um guião de trabalho grupal correspondente ao seu tema. Deste modo, cada grupo trabalhou numa atividade económica diferente.

Considerando que o desenvolvimento do conhecimento histórico faz-se fundamentalmente pela exploração de fontes adequadas que, pela sua interpretação, permitam a reconstrução e compreensão do passado (Amaral, Alves, Jesus, & Pinto, 2012), os respetivos guiões eram constituídos por fontes diversas, nomeadamente, imagens da época, documentos escritos históricos e historiográficos, vídeos, documentos informativos atuais aos quais se associaram, também, um conjunto de atividades diversificadas quer no seu conteúdo, quer no grau de complexidade: sublinhar, selecionar, verdadeiro/falso, escolha múltipla, legendar, resposta curta.

**GUIÃO DE EXPLORAÇÃO
AGRICULTURA**

FONTES/DOCUMENTOS	EXPLORAÇÃO
<p>Doc. 1: <i>Monarquia agrária</i></p> <p>“A monarquia agrária [foi a] época em que [Portugal] viveu exclusivamente dos produtos da terra e o labor agrícola constituiu o fundamento da vida económica. Os cereais eram a principal necessidade, levando à cultura do trigo, centeio, cevada e aveia, assim como de legumes, que supriam as carências de alimentação. (...) A cultura de vinho e azeite teve, de igual modo, predominância no território. O mundo agrícola revestia-se ainda de muitas espécies frutícolas (...) que ajudaram ao sustento das populações.”</p> <p style="text-align: right;"><small>Serrão, J. (1978). <i>História de Portugal: 1080-1415</i>.</small></p>	<p>1. Lê o documento 1.</p> <p>1.1. Sublinha no próprio documento os produtos cultivados em Portugal.</p>
<p>Doc. 2:</p>  <p><small>Fresco que faz parte da série Ciclo dos doze meses pintado pelo mestre Venceslau da Boémia em 1397 (Torre da Água, Castelo de Buonconsiglio, Trento)</small></p>	<p>2. Observa o documento 2.</p> <p>2.1. Dá um título à imagem do documento 2 que identifique o seu assunto.</p> <p>2.2. Circunda na imagem os instrumentos agrícolas utilizados.</p> <p>2.3. A partir da observação do documento 2, rodeia qual das seguintes afirmações é falsa. Justifica.</p> <p>a. A agricultura medieval usava instrumentos e máquinas agrícolas sofisticadas;</p> <p>b. Os animais representavam uma ajuda importante no trabalho agrícola;</p>

Título aqui

Figura 29: Exemplo de fontes e atividades de exploração propostas no guião de exploração sobre a agricultura

Uma vez terminados os guiões de exploração, um momento importante da aula oficina foi a partilha de conhecimento com o grande grupo. Assim, no final do guião de exploração cada grupo tinha um conjunto de orientações que lhes permitiam preparar uma breve apresentação oral que desse a conhecer à turma os aspetos mais relevantes sobre a sua atividade económica. Realça-se aqui a pertinência do perfil duplo conferido pelo presente mestrado, uma vez que a formação no ensino de Português permitiu-me estar mais atenta para a necessidade de se preparar a exposição oral e seguir determinados procedimentos didáticos transversais, tais como a adoção de um guião de preparação do oral, ainda que estivesse na aula de HGP.

A título de síntese, em grande grupo, preencheu-se um esquema com todas as atividades económicas e, como forma de consolidar a partilha de saberes, cada grupo ficou responsável por escrever uma pequena narrativa histórica sobre outra atividade que não a que tivessem trabalhado. Este tipo de exercício permite a representação dos conteúdos aprendidos, sem os listar ou apresentar como fragmentos de informação (Cruz, 2017). De acordo com Rusen (1992, 2001), a disciplina de História é fundamentalmente narrativa, pois o pensamento histórico obedece em si a uma lógica narrativa, uma forma de

explicar racionalmente e dar sentido através da narração. Porém, não se trata de uma narrativa literária, pois importa na construção narrativa dos alunos a coerência, criatividade, solidez dos conhecimentos históricos, pormenorização, análise e interpretação de fontes, uso de vocabulário específico, compreensão temporal, espacial e contextualização (Cruz, 2017).

Com base nos documentos que acabaste de explorar, prepara uma apresentação oral em que partilhes com os teus colegas os aspetos mais importantes da pecuária e pastorícia em Portugal no séc. XIII. Deves referir os seguintes tópicos:

- nome das atividades económicas;
- criação de animais e sua importância;
- características naturais de Portugal que permitiram o desenvolvimento destas atividades económicas;
- importância dessa atividade económica na sociedade medieval e nos nossos dias.

TAREFA PARA CASA

Escreve um texto breve (máximo 6 linhas) em que resumas o que ouviste os teus colegas explicarem sobre o comércio externo. Deves usar as seguintes palavras:

Século XIII
Atividade económica
Comércio externo
Sal e Vinho
Tecidos e Cereais
Rotas marítimas, fluviais e terrestres
Bolsa de Mercadores Portugueses

*— No século XIII desenvolveu-se uma atividade económica que era o comércio externo. —
— Através das rotas marítimas, fluviais e terrestres, exportavam-se sal e vinho e também importavam-se tecidos e cereais. —
— A Bolsa de Mercadores Portugueses era o imposto ou lucro nos portos dando benefícios ao rei. —*

Figura 30: Narrativa produzida por um aluno do 5.º I sobre o comércio externo

De acordo com Arostégui (2006), as fontes históricas são todo o material, símbolo ou discurso através do qual se pode inferir algo sobre o passado. Por esse motivo, a natureza da História é interpretativa e o trabalho em sala de aula reside essencialmente no trabalho de fontes cuja interpretação permite dar resposta às questões que a História levanta e a construção de conhecimento. Atendendo a esta particularidade o conhecimento histórico deverá ser entendido como provisório, pois diz respeito à interpretação de fontes conhecidas num dado momento pelo historiador, o que implica necessariamente uma perspetiva, ainda que fundamentada na fonte (Amaral, Alves, Jesus, & Pinto, 2012).

Desta maneira, o trabalho com as fontes deverá ser diversificado, de forma a permitir o desenvolvimento da capacidade de distinção da qualidade do objeto em estudo, nomeadamente a sua credibilidade e, sempre que possível, colocar em confronto diferentes perspetivas. A multiperspetiva é valorizada no atual ensino da História, na medida em que permite ao aluno compreender a complexidade da realidade humana e promove a consciencialização de que o passado é percecionado de forma diferente dependendo do contexto, não

havendo uma verdade única sobre o passado (Euroclio, 2006). Ademais, conhecer diferentes perspectivas pode ajudar na formação de um indivíduo mais tolerante e capaz de apreciar a informação de forma crítica, distinguindo entre facto e opinião (Amaral, Alves, Jesus, & Pinto, 2012).

Nesta senda, na prática pedagógica, procurei escolher fontes que fomentassem a multiperspetiva. Como exemplo, destaca-se a sequência didática articulada entre o 1.º CEB e HGP no 2.º CEB com o título *Obstáculos vencer para o Império enriquecer* sobre o Passado Nacional: Expansão Marítima, conteúdo de Estudo do Meio do 1.º CEB e Portugal nos séculos XV e XVI: A carreira da Índia e a viagem de circum-navegação de Fernão Magalhães, conteúdos de HGP no 2.º CEB. A propósito desta viagem, depois de analisado o mapa com o itinerário da viagem de Fernão Magalhães, os alunos ouviram uma reportagem recente com o título “Viagem de Fernão Magalhães posta em causa”. Nessa reportagem, pôde ouvir-se a posição portuguesa perante a perspetiva da Real Academia espanhola, que vem agora afirmar a exclusividade desse Estado na primeira volta ao mundo. Seguiu-se o diálogo em grande grupo o que permitiu aos alunos analisarem as duas perspetivas e manifestarem a sua opinião.

Por seu turno, este exemplo bem como o trabalho desenvolvido na aula oficina já mencionada são também reflexo de uma outra prática didática relevante no ensino da História. Cumprindo uma das finalidades da História, as fontes adotadas devem permitir estabelecer conexões entre o passado e o presente (Félix, 1998), motivo pelo qual, sempre que possível, mobilizaram-se fontes historiográficas, nomeadamente notícias, entrevistas, eventos recentes que permitissem compreender de que maneira o passado ainda encontra marcas no presente ou influencia a atualidade. Na sequência didática dedicada às atividades económicas da sociedade medieval, todos os grupos de trabalho tinham um documento que lhes permitia estabelecer esta relação com o momento.

<p>Doc. 5: Produção de sal em Portugal</p> <p>Sal: uma indústria que conserva os trabalhadores e dá tempero ao país</p> <p>“Nas salinas do Samouco, às portas de Lisboa, já se está a fazer a extração do sal. Esta atividade artesanal tem por objetivo mostrar a arte dos salineiros e preservar o ecossistema do estuário do Tejo. Ainda assim, espera-se uma produção de 200 toneladas de sal e cinco de flor de sal.”</p> <p>Diário de Notícias, https://www.dn.pt/sociedade/interior/sal-uma-industria-que-conserva-os-trabalhadores-e-da-tempero-ao-pais-8702207.html; (13.08.2017)</p> <p>Doc. 6: Aumento de quotas de pesca</p> <p>https://pt.euronews.com/2018/12/19/mais-peixe-para-portugal-em-2019</p>	<p>5. Lê o documento 5. Escuta com atenção o documento 6.</p> <p>5.1. A extração de sal e a atividade piscatória continuam a ser atividades económicas importantes no séc. XXI? Justifica a tua resposta com base nos documentos 5 e 6.</p>
---	---

Figura 31: Relação entre a atividade piscatória e salineira do séc. XIII e a sua importância no séc. XXI – Exemplo de fonte e atividade

Na mesma sequência didática, mas na aula dedicada à Arte Românica e Gótica em Portugal, na qual se pretendeu revelar a relação entre a época vivida e as características dos edifícios então construídos, partiu-se da exploração do património local mais próximo, nomeadamente a Capela de Quebrantões em Vilar de Andorinho, de estilo românico, para a Igreja de Cedofeita no Porto com as mesmas características, mas apresentando uma construção mais completa que possibilitou a análise de todas as marcas arquitetónicas exteriores e interiores do edifício, numa espécie de visita de estudo virtual à Igreja de São Martinho de Cedofeita.

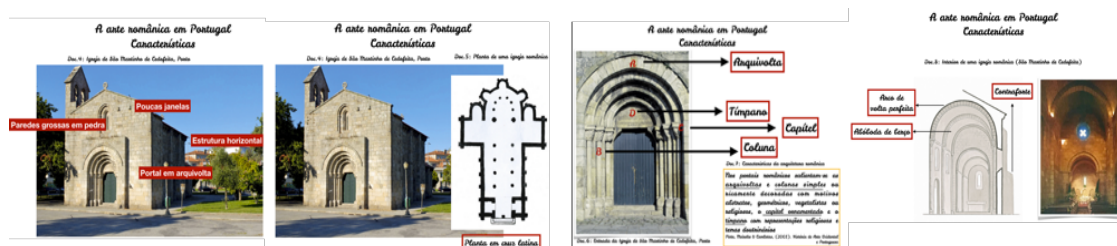


Figura 32: Visita Virtual à Igreja de São Martinho de Cedofeita

Segundo Barca e Pinto (2014), o património local é entendido como um bem cultural que promove a construção de conhecimento histórico e de identidade individual e coletiva. A valorização do património local no ensino da História parece ser um contributo para o desenvolvimento do pensamento histórico, da capacidade de questionar as fontes e de reconstruir o passado através delas, ao mesmo tempo que fomenta o sentimento de pertença a uma dada comunidade.

A valorização do património histórico-geográfico e cultural que o meio local tem para oferecer importa pela sua proximidade com a realidade do contexto o que motiva o maior envolvimento dos alunos e a sua predisposição para a

aprendizagem. Parte-se do concreto e do que lhes é afetivamente mais próximo para fomentar a formação de alunos mais participativos, críticos e reflexivos na sua comunidade e , conseqüentemente, na sociedade (Barros, 2007).

Associado a este princípio didático, salienta-se a relevância da contextualização do ensino. De acordo com Leite (2012), a aprendizagem é favorecida quando se recorre a pontos de partida que permitem ao aluno convocar conhecimentos anteriores para interpretar e integrarem conhecimentos novos. Este será conhecimento adquirido, próximo do contexto real do aluno, tornando-o mais ativo no seu processo de ensino e de aprendizagem ao encontrar ligações com o quotidiano e o conteúdo que está a aprender (Morin, 2001). Assim, a aprendizagem poderá tornar-se mais significativa se estiver ligada ao mundo do aluno, à sua experiência pessoal, de forma a que lhe possa atribuir significado, tornando-se aquela mais significativa, sólida e duradoura.

A este propósito, destaca-se a seqüência didática articulada entre o 1.º e 2.º CEB com o título *Navegar, Navegar para distâncias encurtar*, cujo momento inicial recuperou algumas imagens da visita de estudo ao museu interativo *World of Discoveries*, realizada pelos alunos do 1.º CEB com a professora titular, que motivou um diálogo entre os grupos sobre o momento histórico e a relação das imagens com a expansão marítima portuguesa, auscultando, paralelamente, os conhecimentos prévios dos alunos (Arends, 1995).

As seqüências didáticas *Navegar, Navegar para distâncias encurtar* e *Navegar, Navegar para o Império Enriquecer* foram duas seqüências que procuraram concretizar a articulação dos dois ciclos. A partir dos seus títulos agregadores, desvendava-se uma linha de trabalho comum relacionada com viagens, distâncias percorridas, riquezas. No 1.º CEB, ambas relacionaram as áreas curriculares de Português, Estudo do Meio e Matemática que foram trabalhadas na modalidade de trabalho cooperativo, estratégia pedagógica adotada com o intuito de privilegiar uma aprendizagem personalizada, potenciando o sucesso educativo individual e coletivo, uma vez que o desempenho de cada um influencia e é influenciado pelo desempenho do outro (Silva, Salazar, & Poças, 2015). Na primeira seqüência, o título foi, desde logo,

um elemento impulsionador da aula, pois foi pela organização sintática do mesmo que os grupos inferiram a sua relação com a vista de estudo realizada e o trabalho proposto para aquele dia. Depois de visitar a página *online* do museu *World of Discoveries*, fazer a sua leitura, responder a questões situando a informação e completar um esquema síntese, os alunos receberam

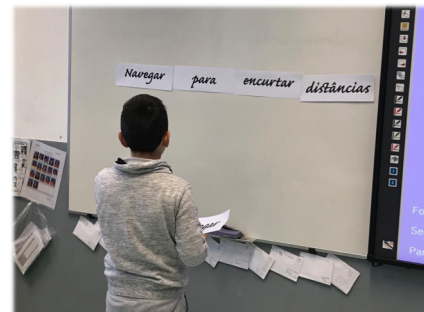


Figura 33: Organização do título

um “Diário do Navegador” e embarcaram na aventura dos Descobrimentos. Para essa aventura, idealizei e construí um mapa mundo numa malha quadriculada, em papel cenário, que afixei no quadro. Nas paredes da sala, espalhei *QR Codes* com coordenadas ou orientações no espaço que permitiam movimentar o peão (o navio) no mapa e chegar aos destinos descobertos pelos portugueses. Mas, para aceder à informação do *QR Code* era necessário ultrapassar os desafios propostos no “Diário do Navegador”. Esses exercícios estavam relacionados com a exploração de fontes históricas e historiográficas diversas encontradas ao longo do caminho, nomeadamente músicas, vídeos, imagens, mapas, documentos escritos e com a resolução de problemas matemáticos. Uma vez concluída a tarefa por todos os núcleos de trabalho e partilhada em grande grupo, um dos alunos acedia ao código e movimentava o peão de acordo com as orientações fornecidas.



Figura 34: Diário do Navegador e exemplo de desafio matemático

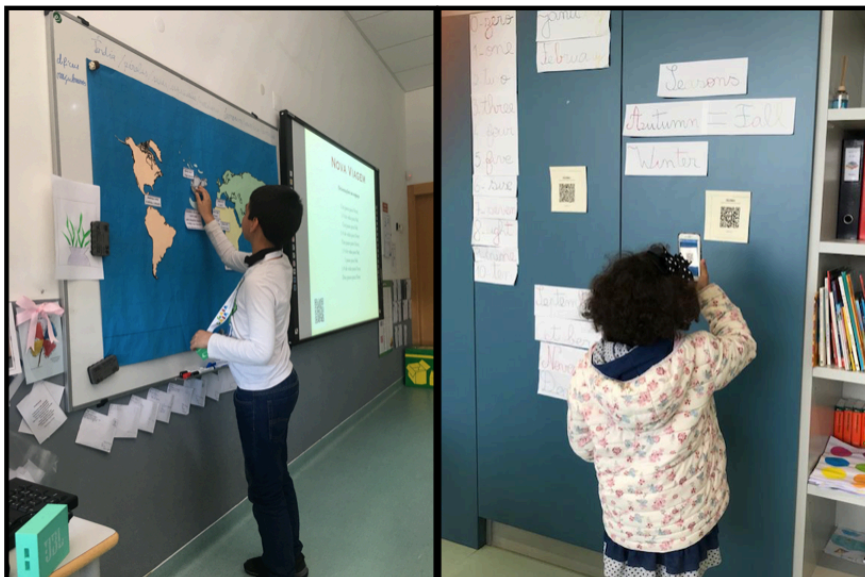


Figura 35: Alunos do 1.º CEB a movimentar o peão no mapa de acordo com as coordenadas do QR Code

Na segunda sequência, deu-se continuidade ao trabalho articulado entre a Matemática e o Estudo do Meio através da exploração do mapa com recurso às coordenadas e orientações no espaço e conseqüente registo no “Diário do Navegador e introduziram-se outras atividades que agora se destaca.

Prosseguindo a aventura dos Descobrimientos, quando os alunos alcançaram a Índia, foram distribuídas vendas para todos taparem os olhos. Ao som de uma música tradicional indiana, circularam pelos grupos cestos com vários produtos originais da Índia: sedas, pérolas, especiarias em pó, flor de açafão e porcelanas. Envolvidos naquele ambiente, os alunos cheiraram e tocaram nos produtos sem os poderem ver. O facto de estarem de olhos vendados não só permite que os outros sentidos estejam mais sensíveis, como estimula a curiosidade e a participação dos alunos. O indivíduo percebe o ambiente em seu redor, através do seu sistema sensorial, pelo que a utilização de estímulos sensoriais em sala de aula teve como objetivo ajudá-los a viajar no tempo e no espaço, animar a sua motivação no desenvolvimento da aula e suscitar a sua curiosidade pela descoberta dos produtos que motivaram o interesse de Portugal na Índia – *Que produtos seriam esses? Seriam produtos luxuosos? Porque seria a Índia tão desejada?* – ajudando a evitar ou minimizar distúrbios na aprendizagem (Ayres, 2005).

Atendendo à articulação horizontal preconizada na presente sequência didática, entre Português, Estudo do Meio, Matemática e Educação Artística – Música, antes de retomarem a aventura no mapa, os alunos realizaram um exercício de escuta ativa. Viram e ouviram o poema “O Mostrengo”, de Fernando Pessoa dito por Guilherme Gomes, um jovem dizedor de poemas⁴. As atividades de escuta ativa são uma forma de trabalhar intencionalmente o domínio da oralidade, nomeadamente na sua vertente de compreensão oral, ensinando a escutar (Sousa, 2006), uma vez que “(...) implicam um esforço de audição atenta, centrada na deteção e compreensão de aspetos globais e parcelares da mensagem (...)” (Amor, 2006, p. 72). Para serem produtivas, estas atividades devem ser orientadas por uma metodologia específica, “(...) pressupondo uma informação prévia que permite focalizar a audição por meio de instrumentos e categorias de recolha e análise de dados (...)” (Amor, 2006, p. 72). Assim, os alunos primeiro ouviram o poema sem nenhuma orientação, de seguida ouviram uma segunda vez, orientando a sua escuta para informações relacionadas com o que lhes iria ser perguntado (quem, onde...), e, depois desta escuta, distribuiu-se pelos alunos o poema com lacunas para infirmarem as respostas na última audição.

Ainda no âmbito do trabalho desenvolvido com o texto, na sequência da compreensão, os alunos prepararam a leitura do poema em voz alta. Assim, leram a primeira estrofe em grande grupo com diferentes alturas e intenções: som baixo, som alto, zangado e assustado. Depois, dividiu-se a turma em três grupos correspondentes à narração, à voz do mostrengo e à fala do homem do leme e cada grupo experimentou ler respetivamente alto, progressivamente zangado, assustado e corajoso. Estes momentos em que se define o que cada um lê, como vai ler, em que cada aluno faz preparações individuais e coletivas com o seu grupo durante o qual sublinham e assinalam no texto os seus excertos, em que repetem a leitura várias vezes são fundamentais para a fluência leitora uma vez que estes procedimentos específicos da preparação da leitura favorecem a compreensão do texto e ajudam a dar mais ênfase à leitura e escolher o ritmo mais adequado da narração (Colomer & Camps, 2002).

⁴ Áudio acessível neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=foRSm-Of1qk>

Seguiu-se a leitura integral do poema de acordo com a distribuição dos grupos e as intenções atribuídas. A leitura foi gravada e o resultado ouvido pelos alunos. A audição do produto pretendia colocá-los em contacto com o produto do seu trabalho, promovendo a autoavaliação, ajudando o aluno a aprender e superar as suas “eventuais” dificuldades, pelo treino e pelo esforço. Assim, estiveram atentos à sua voz, à entoação e apontaram sugestões de alterações ou correções, promovendo o seu espírito crítico.

Numa atividade subsequente, reorganizou-se a turma em quatro grupos de maneira a introduzir na leitura o acompanhamento de instrumentos não convencionais. Antes de preparar a leitura, todos os alunos exploraram os instrumentos e os sons que reproduziam: os sacos e os copos de plástico simulavam o som da chuva, o tubo imitava o som do vento e experimentaram ainda a intensidade do pau de chuvada e da trovoada. A compreensão do texto permitiu-lhes associarem o seu conteúdo aos sons reproduzidos e relacionarem-nos com a tempestade pela qual os marinheiros atravessaram ao passar o “Cabo das Tormentas” onde teriam encontrado o “Mostrengo”. Depois de ensaiarem a leitura com o acompanhamento destes instrumentos, fizeram a leitura integral e gravaram tal como anteriormente.

A articulação de saberes foi uma constante na minha prática pedagógica. Esta posição revela uma perspetiva de ensino que considera “(...) o conhecimento de maneira mais abrangente, global e, portanto, integrante” (Guará, 2009, p. 70). Não obstante, atendendo à grande unidade didática que pautou o fio condutor das minhas intervenções – a Poesia na escola - a área de Português revelou-se protagonista. Acresce que esta área curricular se constitui como “(...) um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (Reis et al, 2009, p.21), revelando-se transversal a todas as disciplinas “(...) na sua condição de suporte, funcional e estruturalmente integrado nos restantes saberes” (Amor, 2006, p. 9).

O ato comunicativo é intrínseco ao Homem que, desde cedo, o faz de diversas maneiras: gestos, desenhos, sons, palavras. Contribuir para o domínio da palavra e da linguagem através do conhecimento da língua materna é uma das funções da escola, promovendo a construção pessoal, social e profissional do indivíduo. Ser proficiente na língua torna o indivíduo mais livre, capaz de compreender o que o rodeia, interpretar e de expressar a sua opinião. Neste

sentido, os documentos curriculares e a formação de professores orientam no sentido de o professor ser um “modelo” no uso da língua (portuguesa) e capaz de ensinar eficazmente a língua materna, socorrendo-se de “(...) *inputs* linguísticos de qualidade (...)” (Sim-Sim, 2001, p. 9) que atravessem os domínios da Oralidade, Leitura, Escrita e Gramática.

Consciente da essencialidade do Português, organizei as minhas sequências didáticas em torno dos textos, frequentemente, textos poéticos. A partir dos textos, considerados elementos centrais da aula (Sousa, 1993), desenhei os planos de aula, selecionei as competências e convoquei as atividades que aqueles me permitiam trabalhar, agreguei outros textos do mesmo ou outros géneros abrindo o leque da intertextualidade e estabeleci relações com as demais áreas curriculares procurando um todo encadeado lógico e significativo para os alunos.

Considera-se distinguir-se a sequência didática *Herbariopoemas de Mil Folhas Criar: Folhear, Respirar, Tatear...* concretizada no 1.º CEB e que articulou as áreas curriculares de Português, Estudo do Meio e Educação Artística. A sequência foi organizada de acordo com o trabalho na modalidade de oficina, ou seja, os alunos estavam organizados em quatro grupos de quatro elementos, já organizados em intervenções anteriores, na linha da metodologia de aprendizagem cooperativa desenvolvida pela professora titular e professora estagiária. As estações de trabalho estavam expostas ao fundo da sala e cada estação estava identificada com o nome/atividade respetivo: *Palavras Difíceis*, *Dar vida às Palavras*, *A Natureza veio à escola* e *Herbariopoema*. Em cada estação encontravam-se envelopes com guiões de instruções, folhas de registo, cartões de identificação, cestos com palavras, cestos com folhas e raízes, cestos com materiais de expressão artística.

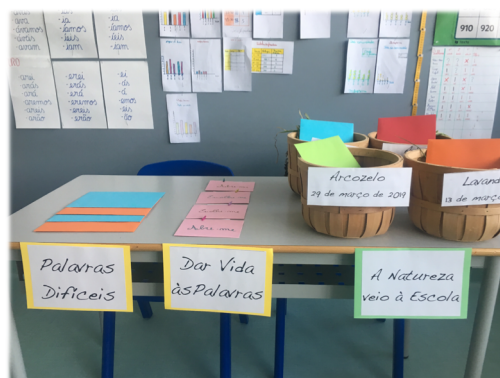


Figura 36: Estações de trabalho

A metodologia oficial, também na aula de Português, promove um ambiente de aprendizagem cooperativa, a autonomia do aluno e o desenvolvimento de competências ao nível da leitura de textos instrucionais, organização do

trabalho, participação ativa do aluno e o seu maior envolvimento, espelhando um verdadeiro paradigma socio-construtivista.

A sequência teve início com a atividade *O que procura o Alexandre?* e partiu da leitura do poema “O Alexandre” do livro *Herbário*, de Jorge Sousa Braga oferecida por mim, enquanto professora, aos alunos. Posteriormente, fizeram a compreensão leitora do poema através da resposta oral a um conjunto de questões orientadoras dirigidas ao grande grupo - *Figura central; O que procura; Para quê; O que serão as coisas que o Alexandre procura* - cuja localização no texto permitiu o preenchimento gradual de um esquema global de compreensão.

A utilização de formas gráficas de representação para ajudar a compreender o texto são úteis na medida em que se assemelham à “(...) maneira como se estrutura [o] nosso conhecimento e (...) [permitem] explicitar visualmente as complexas relações estruturais do texto” (Colomer & Camps, 2002).

Atendendo ao facto de o poema ser escrito com um significativo número de palavras específicas da família da botânica, o “Orientador” de cada grupo dirigiu-se à estação das *Palavras Difíceis* e recolheu um envelope no qual encontraram um guião de instruções, folhas de registo de duas palavras do texto para pesquisar o seu significado, cartões de identificação das palavras e imagens. Em todos os grupos, cada par pesquisou o significado das palavras respetivamente no dicionário digital online e no dicionário físico, fomentando competências de pesquisa e seleção de informação em diferentes suportes. Propôs-se aos alunos que observassem as palavras, verificassem o número de sílabas, inferissem sobre o significado das abreviaturas, registassem os diferentes significados e assinalassem o relacionado com

FOLHA DE REGISTO	
Nome da palavra: _____	
1. Rodeia as abreviaturas associadas à tua palavra:	
v. n. m. f. adj. interj. prep. pl. adv.	
2. Escreve o significado de cada uma das abreviaturas encontradas:	
Exemplo: adj. - adjetivo	

3. Regista os diferentes significados da tua palavra:	

Figura 37: Folha de registo das palavras pesquisadas

plantas, a partir de um exemplo feito em grande grupo. Depois de descoberto o significado de todas as palavras desconhecidas do poema e concluídos os cartões de identificação, os mesmos complementaram o esquema síntese contribuindo para que os alunos situassem no texto a resposta à pergunta inicial, identificando a finalidade do Alexandre na procura de todos aqueles elementos.

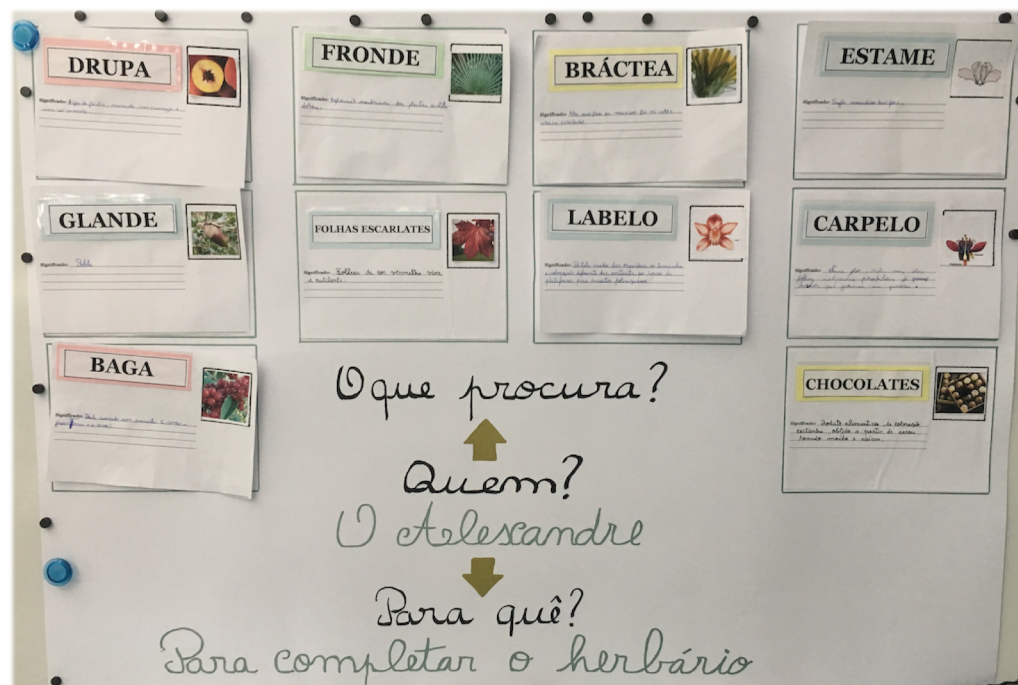


Figura 38: Esquema de compreensão do poema “O Alexandre”

Ainda no domínio da leitura, a turma começou por ouvir quatro estilos musicais distintos: *Hip Hop*, *Funk Brasileiro*, *Fado* e *Música Popular Portuguesa*. Não foi difícil identificar os estilos musicais, uma vez que as músicas escolhidas eram músicas muito recentes e do universo musical dos alunos. Ainda em grande grupo, experimentaram ler alguns versos do poema adaptados ao ritmo de cada estilo musical. Depois deste aquecimento que motivou os alunos e deixou os mais introvertidos envolvidos na tarefa, o “Silenciador” de cada grupo dirigiu-se à oficina e recolheu o envelope *Dar vida às Palavras*. O envelope atribuíu versos distintos a cada grupo que deveria treinar a sua leitura de acordo com o ritmo indicado. Após o treino de cada grupo, encadearam os versos entre grupos e disseram o poema na íntegra ao som dos diferentes estilos musicais. Mais uma vez, este momento de preparação da leitura implica um conjunto de procedimentos que potenciam a compreensão do texto (Colomer & Camps, 2002). A música da Pantera Cor de Rosa foi a inspiração que motivou a segunda proposta de leitura. Ao som desta melodia, os alunos experimentaram ler o poema “O Alexandre”, primeiro em grande grupo, depois em pequeno grupo. Por fim, os quatro grupos juntaram-se para cada um, na sua vez, cantar a sua parte do poema.

Estas atividades de preparação da leitura e leitura em voz alta devem ser constantes no processo de ensino e de aprendizagem do leitor, uma vez que “(...) quando considerada como uma situação de comunicação oral (...), [mesmo que se queira apenas] proporcionar o prazer da realização sonora de um texto literário (...) [os alunos] têm de ser capazes de realizar a atividade interpretativa”, o que valida a sua importância (Colomer & Camps, 2002, p. 68).

O conteúdo do texto e a orientação de trabalho adotada permitiu estabelecer uma relação com a botânica e os diferentes constituintes de uma planta. Por esse motivo, pareceu

adequado articular a leitura deste poema com as Ciências Naturais através da legendagem e identificação das funções de cada parte de uma árvore inteira. Para o efeito, levei para a aula uma pereira e cartões com o nome e com as funções para que os alunos identificassem e amarrassem no sítio próprio da árvore.



Figura 39: Identificação dos constituintes da planta pelos alunos do 1.º CEB

Ulteriormente, o “Controlador do tempo” de cada grupo dirigiu-se à estação *A Natureza veio à Escola* e escolheu um cesto com folhas e raízes. Cada cesto estava identificado com o local e data onde o material foi recolhido, tendo sido a recolha em locais do meio ou próximos do meio local dos alunos. As instruções desta tarefa indicavam que cada grupo devia escolher uma folha e uma raiz para analisar e classificar quanto à forma, textura e cor. Para completarem a atividade, o guião de instruções trazia exemplos de folhas e raízes que permitiam enquadrar o material selecionado e fazerem o seu bilhete de

identidade, os quais foram partilhados com toda a turma e expostos na sala de aula.

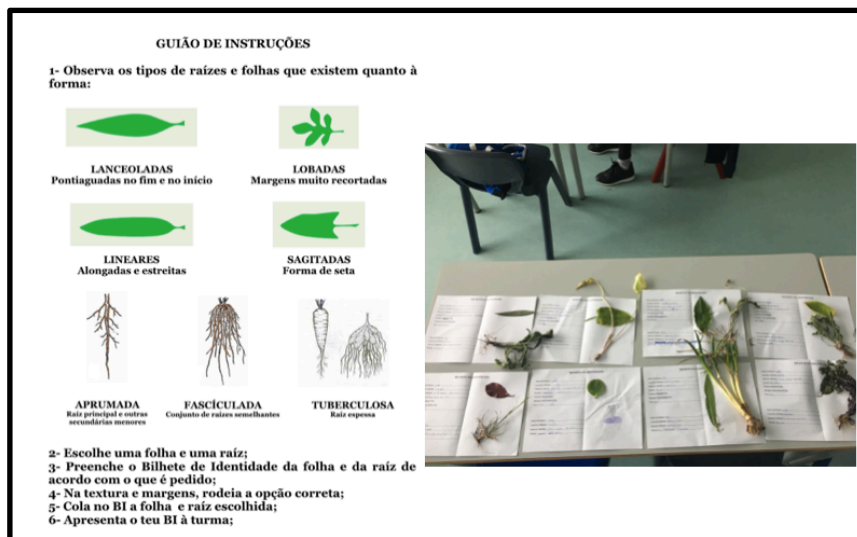


Figura 40: Tipos de folhas e raízes; Bilhetes de identidade de folhas e raízes selecionadas

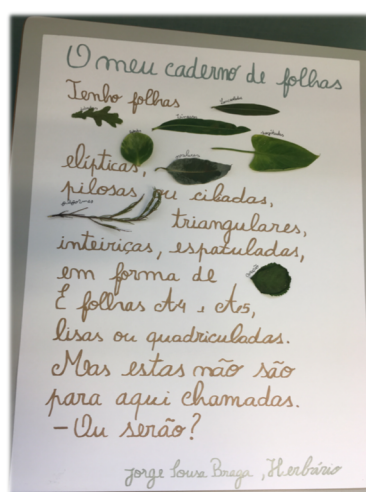


Figura 41: Atividade de escrita lúdica

No seguimento desta atividade, foi feita a leitura de “O meu caderno de folhas” da mesma obra e autor (*Herbário*, de Jorge Sousa Braga). Após a compreensão oral do texto e sua esquematização, cada grupo ficou encarregado de pesquisar nos cestos duas folhas mencionadas no poema. As folhas completaram os espaços em branco do poema escrito numa cartolina e no seu contorno os alunos escreveram o nome da sua forma.

Na manhã seguinte, regressaram ao livro *Herbário*, analisaram o guião de construção de uma prensa para preparar as plantas do herbário e abriram na sala de aula uma prensa de madeira feita por mim. Ao percorrerem as folhas de jornal, identificaram o que era necessário para fazer um herbário, como se dispunham e catalogavam as plantas. Ademais, visualizaram diferentes estilos de herbários selecionados na internet. Para além desses exemplos, levei um “Herbariopoema”, com plantas, decalques, carimbos, recortes, colagens, fotografias e poemas.

“Herbariopoema” foi uma palavra criada pela mestrande e que representa a mistura entre um herbário que também é poesia. Neste “Herbariopoema”, para além da planta, encontrava-se um poema selecionado da obra de Jorge Sousa Braga com o nome da mesma, bem como a representação da folha ou flor em diferentes variações: desenho, fotografia, carimbo, recorte, entre outros. Além disso, havia ainda espaço para uma planta ficcionada, ou seja, uma planta formada a partir da amálgama de duas palavras fornecidas pela junção de partes dessas plantas. Que tipo de planta, a sua forma, cor, local e data de colheita foram as perguntas às quais os alunos tiveram de criativamente responder.



Figura 42: Exemplo de planta ficcionada



Figura 43: Estação *Herbariopoema* – seleção de materiais; Exposição oral de “Herbariopoema” feito pelos alunos

No final do dia, a turma fechou a oficina de trabalho depois de cada grupo preparar a sua exposição oral sobre o seu “Herbariopoema”, apresentá-lo e expô-lo na sala de aula.⁵

⁵ No que diz respeito às atividades desenvolvidas com recursos da natureza - a árvore, as folhas, as flores – a intenção inicial era realizá-las no exterior com os recursos do meio. Contudo, devido à contaminação do

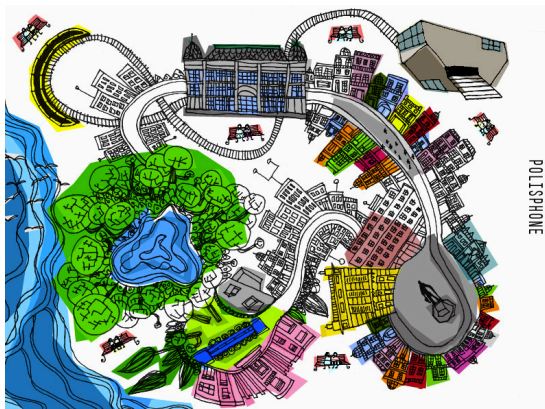


Figura 44: Polisphone

Uma outra sequência didática que importa destacar tem como título *Experimental, medir, palavrear... Até onde o som pode chegar?* Esta intervenção teve lugar no 1.º CEB e articulou as áreas curriculares de Português, Estudo do Meio, Matemática e Educação Artística – Artes Visuais. A leitura pela voz da professora de um excerto de *Alto,*

Baixo num Sussurro, de Romana Romanyshyn e Andriy Lesiv abriu caminho para a exploração da aplicação multimédia *Polisphone*. Trata-se de um mapa de som associado a uma imagem gráfica que pretende transmitir e explorar sonoridades. Esta aplicação deve ser instalada no computador e projetada⁶. Ao passar com o cursor do computador por cima da imagem é possível ouvir-se alguns sons associados à cidade do Porto: a conversa dos transeuntes, o som do comboio, o trânsito, a música clássica tocada na Casa da Música. A partir da audição, os alunos foram identificando os sons e relacionaram-nos com locais do mapa digital e do meio local onde podem ser ouvidos começando, com essa informação, a preencher uma tabela.

Posteriormente, seguindo a metodologia oficial, cada grupo recolheu as suas orientações na estação de trabalho *Os sons do meu meio*. Nesta atividade, os alunos ouviram sons gravados por mim do seu próprio meio local: a confeção da broa de Avintes, as motas de água na Praia do Areinho, o recreio da escola e o som dos animais no Parque Biológico de Gaia aos quais tiveram de associar uma imagem e uma legenda para completar a tabela iniciada anteriormente.

espaço verde com uma bactéria que na data se desconhecia se podia afetar ou não o organismo humano, não foi possível usar o espaço exterior, motivo pelo qual se optou por reproduzir o melhor possível no espaço de sala de aula o ambiente pretendido.

⁶ A aplicação pode ser descarregada neste endereço: <http://www.phonambient.com/pt/soundpath>

Os sons do meu meio







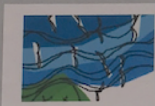


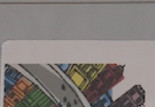


Sons	Polisphone	Meio local	Sons	Meio local	Meio local
Buzinas			Parque Biológico	Avintes	
Música			Praia do Areinho	Avintes	
Gainotas			Braza de Avintes	Avintes	
Rua			Recreio EB1 Fernando Guedes	Avintes	

Figura 45: Tabela preenchida pelos alunos do 1.º CEB com a associação de sons do *Polisphone* e do meio local e os sons ouvidos no meio local

Por fim, ouviram novamente todos os sons e, individualmente, registaram numa tabela se os consideravam sons agradáveis ou desagradáveis. Com os resultados – sons agradáveis, desagradáveis e não consensuais - preencheram um diagrama de Venn *online*.

O estudo da Ciência e da sua relação com a sociedade e cultura constitui um aspeto importante para o desenvolvimento da criança (Reis, Rodrigues, & Santos, 2006), permitindo-lhe compreender melhor a formação do mundo em que vive e a sua transformação. É desejável que o professor ofereça aos seus alunos oportunidades de aprendizagem enriquecedoras e significativas transformando a sala de aula num ambiente de experimentação, observação, diálogo aberto, enfim, de construção de conhecimentos. O professor assume o papel de moderador procurando partir dos conhecimentos prévios dos alunos, através de uma estratégia de questionamento que lhes permite pensar sobre o que os rodeia ao mesmo tempo que estimula a sua curiosidade.

A leitura de mais um excerto do livro *Alto, Baixo, num Sussurro* foi, novamente, o fio condutor para introduzir uma questão problema: *Como se propaga o som?* Para responder a esta questão realizou-se uma breve atividade prática com o grupo que consistiu na observação e inferência. Usaram-se duas tinas de igual dimensão, uma com água e outra vazia e duas moedas do mesmo tamanho. Ao deixar cair a moeda na tina vazia, não aconteceu nada, mas ao deixar cair a moeda na tina com água, esta provocou o efeito de ondas circulares que aumentaram de diâmetro desde o centro de contacto até às bordas da tina, tal como quando se atira uma pedra ao rio, associação imediata à vida prática feita pelos alunos. Deste modo, procurou-se ajudar os alunos a concluir que o som se propaga por meio de ondas e que é necessária matéria para a formação dessas ondas. No final desta atividade, preencheram um pequeno texto lacunar sobre a conclusão a que chegaram, com as palavras em caixa, atendendo aos diferentes ritmos de aprendizagem e procurando promover a participação de todos, sem sentimentos de frustração ou incapacidade.

Mantendo-me no levantamento de questões, a pergunta seguinte orientou, também, para uma atividade de carácter empírico: *O som propaga-se de igual forma em materiais sólidos, líquidos e gasosos?* A concretização desta atividade manteve a organização em grupo, tendo cada um ficado responsável por experimentar a propagação do som em diferentes meios e os resultados de cada experiência importavam para o grupo seguinte e para as conclusões a que chegaram em grande grupo. As orientações de trabalho foram as que se reproduz na imagem abaixo:

<p>O som propaga-se de igual forma em materiais sólidos, líquidos e gasosos? Tarefa 5</p> <p>Grupo A</p> <p>Material: Relógio Tic tac Fita métrica</p> <p>Procedimento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O Porta voz encosta o ouvido ao relógio; 2. O Controlador do tempo afasta o relógio até que o porta voz deixe de ouvir o som; 3. O Silenciador mede com a fita métrica a distância a que se deixou de ouvir o som; 4. O Orientador regista na folha de registo a distância a que o som deixou de ser ouvido. Indica essa medida ao grupo B. <p>Folha de Registo</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>O som propaga-se de igual forma em materiais sólidos, líquidos e gasosos? Tarefa 5</p> <p>Grupo C</p> <p>Material: Relógio Tic tac Balão</p> <p>Procedimento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O Porta voz enche o balão com ar; 2. O Controlador do tempo encosta o ouvido numa das suas extremidades; 3. O Silenciador encosta o relógio na outra extremidade do balão; 4. O Orientador regista na folha de registo se o Controlador ouve o som e a que volume (alta/baixo). <p>Folha de Registo</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>O som propaga-se de igual forma em materiais sólidos, líquidos e gasosos? Tarefa 5</p> <p>Grupo B</p> <p>Material: Relógio Tic tac Fita métrica Mesas de madeira</p> <p>Procedimento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O Porta voz encosta o ouvido numa das extremidades da mesa; 2. O Controlador do tempo coloca o relógio em cima da mesa à mesma distância medida em A; 3. O Silenciador regista se o porta voz ouve ou não o som do relógio; 4. O Controlador do tempo vai afastando o relógio na mesa até o porta voz deixar de ouvir; 5. O Orientador regista na folha de registo a distância a que o som deixou de ser ouvido. <p>Folha de Registo</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>O som propaga-se de igual forma em materiais sólidos, líquidos e gasosos? Tarefa 5</p> <p>Grupo D</p> <p>Material: Relógio Tic tac Balão Água</p> <p>Procedimento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O Porta voz enche o balão com água; 2. O Controlador do tempo encosta o ouvido numa das suas extremidades; 3. O Silenciador encosta o relógio na outra extremidade do balão; 4. O Orientador regista na folha de registo se o Controlador ouve o som e a que volume (alta/baixo). <p>Folha de Registo</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Figura 46: Orientações de trabalho experimental por grupo

Para a última proposta a realizar pelo grupo D, previu-se um constrangimento em particular: para um maior rigor, o ideal seria o relógio estar dentro do balão cheio de água. Por outro lado, para toda esta atividade, antecipou-se a possibilidade de haver algumas condicionantes externas que pudessem perturbar o seu decurso, nomeadamente ruídos externos e incontroláveis ou até barulho produzido pelos alunos, considerando que se tratava de uma atividade em que o silêncio era essencial. Contudo, o entusiasmo e a curiosidade dos alunos manteve-os envolvidos e empenhados na melhor concretização possível da atividade.

As atividades práticas e experimentais assumem um papel de destaque pelo seu valor formativo para o desenvolvimento de competências científicas, indispensáveis na sociedade dos nossos dias, nomeadamente permite o desenvolvimento de processos científicos como a observação, classificação, previsão, identificação e controle de variáveis incluídos na aquisição de conteúdos (Sousa, 2012). Na perspetiva de que o aluno deve ter um papel ativo na construção do seu conhecimento, as atividades experimentais são determinantes, porque estimulam o aluno relativamente ao conhecimento científico, criando situações de conflito cognitivo que possibilitam a reflexão e induzem à mudança conceptual, sempre mediados pelo professor cuja tarefa consiste em provocar alguma insatisfação nos alunos, promovendo confronto e discussão de opiniões, conduzindo-os à aquisição de níveis de conhecimento de complexidade e de abrangência crescente.

Nesta sequência, seguiu-se outra questão problema: *Qual o material mais adequado para insonorizar o auditório da Escola EB1 Fernando Guedes?* Para esta tarefa experimental, dispus numa mesa uma caixa sem qualquer revestimento e um relógio tic-tac no seu interior. Antes de prosseguirem, os alunos analisaram em grande grupo uma carta de planificação projetada e o modo de a preencher.

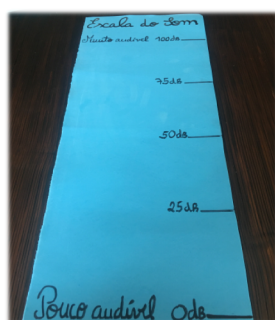


Figura 48: Escala de décibéis

Verificaram, também, a altura do som no relógio e situaram-na numa escala qualitativa e quantitativa entre pouco audível e muito audível. Cada grupo recebeu uma prancheta com a tarefa da estação *Música no Auditório* que, para além das instruções e carta de planificação, continha um material de revestimento diferente: cortiça, algodão,

CARTA DE PLANIFICAÇÃO

ATIVIDADE:

Questão-problema: O tipo de material utilizado influencia a insonorização?

ANTES DA EXPERIMENTAÇÃO

<p>O que vamos mudar...</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>	<p>O que vamos medir...</p> <p>O som do relógio despertador dentro de uma caixa forrada com diferentes materiais.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>
<p>O que vamos manter...</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>	<p>O que vamos medir...</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>
<p>O que vamos fazer...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colocar o relógio despertador na caixa de cartão. - Colocar dentro da caixa papel de jornal amachucado. - Fechar a caixa. - Ouvir o som. - Medir a sonoridade com a ajuda do sonómetro. - Repetir o procedimento com outros materiais. 	<p>O que precisamos...</p> <ul style="list-style-type: none"> Caixa de cartão Relógio despertador Papel amachucado Placas de cortiça Espuma Algodão Plástico

Figura 47: Carta de planificação semipreenchida (primeira página)

jornal e esponja. Cada grupo procedeu à sua experiência, usando uma aplicação medidora de decibéis para quantificar o som do relógio dentro da caixa com os diferentes materiais de revestimento. Todos os elementos do grupo tinham uma tarefa atribuída. Depois de situarem os sons ouvidos na escala, concluíram e responderam à questão problema, sendo que o melhor material para insonorizar o auditório era a cortiça.

Retomando a resposta a esta questão problema, em grande grupo dialogaram sobre a possibilidade de insonorizar o auditório com placas de cortiça e a quantidade necessária para o fazer. Para ajudar a visualizar o espaço e uma possível unidade de medida, projetei a imagem da porta da sala sob uma malha quadriculada. A partir da visualização, os alunos determinaram uma unidade de medida base – a quadrícula - e exploraram as características da forma representada pela porta: número de lados, regular/irregular, côncavo/convexo, perímetro e área.

De acordo com Bivar, Grosso, Oliveira e Timóteo (2013) o ensino da Matemática permite estruturar o pensamento e construir gradualmente uma espécie de “(...) gramática do raciocínio hipotético-dedutivo (...)” (p.2) que promove e fundamenta a capacidade de reflexão e de argumentação, analisar o mundo natural contribuindo para a compreensão dos fenómenos do mundo e a interpretação da sociedade nas suas múltiplas vertentes. O domínio da Geometria e Medida é um domínio constante, considerando que é essencial e presença assídua no quotidiano do indivíduo, por isso os documentos curriculares preconizam uma abordagem focada no desenvolvimento do sentido espacial dos alunos desde os primeiros anos do ensino formal.

Paralelamente, aconselha-se um trabalho exploratório e que envolva a utilização de materiais manipuláveis que permitam uma evolução natural do concreto para a abstração (Breda, Serrazina, Menezes, Sousa, & Oliveira, 2011). No que diz respeito aos conteúdos e procedimentos, no âmbito da medida, Alsina (2006) sugere no seu trabalho a adoção de tarefas manipulativas no geoplano, promovendo o desenvolvimento de habilidades que vão desde a perceção de propriedades de figuras geométricas planas, como o polígono, até à distinção entre a medida do perímetro e a medida da superfície destas figuras. De igual forma, preconiza-se o cálculo do perímetro e da área de figuras desenhadas em malhas quadriculadas ou geoplano, bem como a comparação de perímetro e áreas de duas figuras sem o recurso a fórmulas de cálculo.

Atendendo às presentes orientações didáticas, distribui por cada aluno um *kit* de trabalho constituído por um geoplano em papel e um guião de instruções. Organizados em pares, cada aluno desenhou uma possível planta do auditório com os seguintes requisitos: ser um polígono no mínimo quadrilátero. Individualmente, classificaram o seu polígono quanto ao número de lados, regular/irregular, côncavo/convexo e dada uma determinada unidade de medida, calcularam o perímetro e a área da planta desenhada, sem partilhar com o par. Por fim, os alunos trocaram de geoplano com o seu par e calcularam o perímetro e área da planta do colega, confirmando ou não o resultado. Todos os cálculos puderam ser feitos com o uso de diferentes estratégias (desenho, cálculo, por aproximação, entre outros).

O National Council of Teachers of Mathematics (NTCM – 2007) sugere que em anos iniciais se trabalhe a medida sem recurso ao cálculo exato, mas por estimativa, direcionando a atenção dos alunos para as grandezas, processos de medição e valor das unidades de referência. Paralelamente, preconiza, tal como Henriques (2011), uma análise de perímetro e área em simultâneo, o que promove uma distinção mais clara entre os dois objetos, comparando-os e associando-os a figuras geométricas e percebendo as relações existentes entre eles.

Recuperando a organização de grupo, cada núcleo de trabalho recebeu um problema matemático para resolver, ou seja, tiveram de calcular quantas placas de cortiça eram necessárias para insonorizar o teto do auditório da escola, dada a forma igual do polígono que representa o teto para todos os grupos, variando a unidade de medida de cálculo entre eles. As diferentes estratégias de resolução foram partilhadas e dialogadas em grande grupo para, a partir daí, elaborarem as suas conclusões.

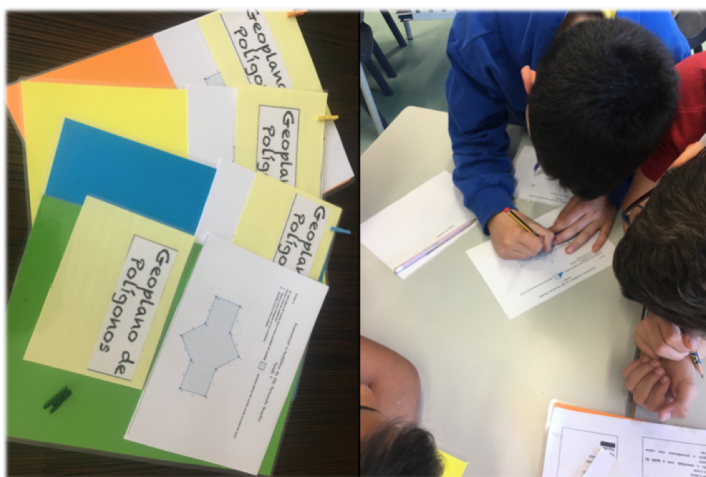


Figura 49: Resolução de problemas em grupo

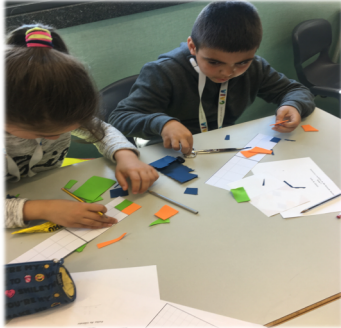


Figura 50: Trabalho de simetria em marcador de livros

Ainda no domínio da matemática, distribuí pelos grupos um cartão com o início de um possível padrão formado pela pavimentação do teto do auditório, dividido por um eixo de simetria. Individualmente, os alunos desenharam a figura simétrica e, numa outra malha quadriculada com eixo de simetria, criaram um marcador de livros com a sua própria pavimentação utilizando diferentes materiais: papel de jornal, EVA, feltro.

A presente sequência didática continuou no dia seguinte em permanente articulação com demais áreas curriculares. Para o efeito concorreram mais excertos do livro explorado no dia anterior, a partir do qual identificaram sons do quotidiano, como o telefone, e reproduziram-nos através de onomatopéias, bem como o texto “O Telefone”, do *Fantástico Atlas das Invenções*, o *booktrailer* e livro *Telefone sem Fio*, que foi distribuído a todos os alunos em formato reduzido. Após a compreensão oral deste texto, a sua estrutura foi o mote para o jogo de linguagem “Telefone estragado”, no qual os alunos reproduziram frases do livro de acordo com as intenções sugeridas – sussurrar, cantar, entre outras.

Por fim, com latas de desperdício e material diverso, cada par fez o seu telefone de fio que experimentou com a linha esticada, com a linha dobrada por esquinas para constatar as diferenças na propagação do som e usaram-no para



Figura 51: Ambiente de sala de aula – trabalho em grupo e produtos

jogar ao “Telefone estragado” e registrar as alterações na mensagem emitida e recepcionada.

Durante o período de prática educativa, a procura por “alimento” que impregnasse o meu imaginário foi uma constante. No mero cotidiano ou numa busca mais dirigida, o olhar sobre tudo o que me rodeia passou a ser o olhar de quem pensa em como é que o pode transformar num recurso didático ou as mil e muitas possibilidades de uma folha em branco na sala de aula.

Na construção dos materiais, tentei o permanente equilíbrio entre qualidade estética, didática, inovação e desafio. Por vezes, o desafio começava na própria construção física ou digital do recurso, frequentemente, também, um momento de descoberta e aprendizagem para mim .

Paralelamente, a edificação de uma relação de confiança com os alunos foi, também, uma das bases estruturantes da minha prática e que permitiu desenvolver sequências didáticas dinâmicas, articuladas, num ambiente de experimentação e aprendizagem livre, democrático e pautado pelo respeito mútuo.

2.2.DE QUE (POESIA) SÃO FEITOS OS DIAS DA ESCOLA

“Se eu gosto de poesia? Gosto de gente, bichos, plantas, lugares, chocolate, vinho, papos amenos, amizade, amor. Acho que a poesia está contida nisso tudo.”

(Andrade, s.d.)

O caminho traçado pela prática pedagógica, associado aos projetos em que me envolvi, transparecem uma crença ideal numa escola ímpar, capaz de envolver os alunos em aprendizagens contextualizadas, integradoras e holísticas.

Numa sociedade complexa e tendencialmente autocentrada parece ser urgente despertar a atenção e curiosidade do indivíduo para o outro e para o que o rodeia. A escola é um espaço de socialização e integração por excelência. A ela

compete essencialmente formar pessoas plenas de conhecimento, valores e atitudes, capazes de pensar, agir, apreciar.

Ao longo da minha presença na escola, procurei despertar essa curiosidade nos alunos, ou seja, motivá-los a olhar para o que os rodeia e, qual caçador de borboletas, descobrir a Poesia em si. Reforçando Carlos Drummond de Andrade, o mundo está cheio de Poesia visível pelo olhar inocente de quem quer ver para além do invisível.

Nas escolas, a Poesia chegou em forma de quem tem em si a vontade de fazer mais e melhor. Foi sorriso na sala de aula, incentivo nos obstáculos, desafio na descoberta e abraço amigo sempre que necessário. Foi música, partilha, brisa primaveril que espalhou palavras de superação perante todos, como quem diz “Nós estamos aqui!”. Foi cor e palavra, descoberta, experiência, aprender. E foi Sophia!

No ano em que se comemora o centenário sobre o nascimento de Sophia de Mello Breyner, encerrei a prática pedagógica em sala de aula com uma sequência didática dedicada à Poeta, com o título *Constelações de histórias: Labirintos de Poesia para decifrar*. Nesta intervenção, ao longo de três aulas, os alunos do 2.º ciclo mergulharam no universo literário de Sophia. Para além de terem visto excertos de documentários sobre a sua vida, ouvido a sua voz, escutado músicas escritas com os seus poemas, encontraram uma exposição de fotografias, livros da autora e ilustrações dispostos sobre areia e conchas do mar que, a par da penumbra e da música, ajudaram os alunos a respirar um pouco do mundo de Sophia. Neste ambiente e seguindo a metodologia oficial, articularam a sua Poesia com as narrativas infante-juvenis da escritora e com outros textos poéticos através da descoberta dos seus escritos colocados à disposição dos alunos. Assim, a partir do seu mundo, cada grupo criou a sua constelação temática que, agregadas, formaram o Universo de Sophia em exposição.

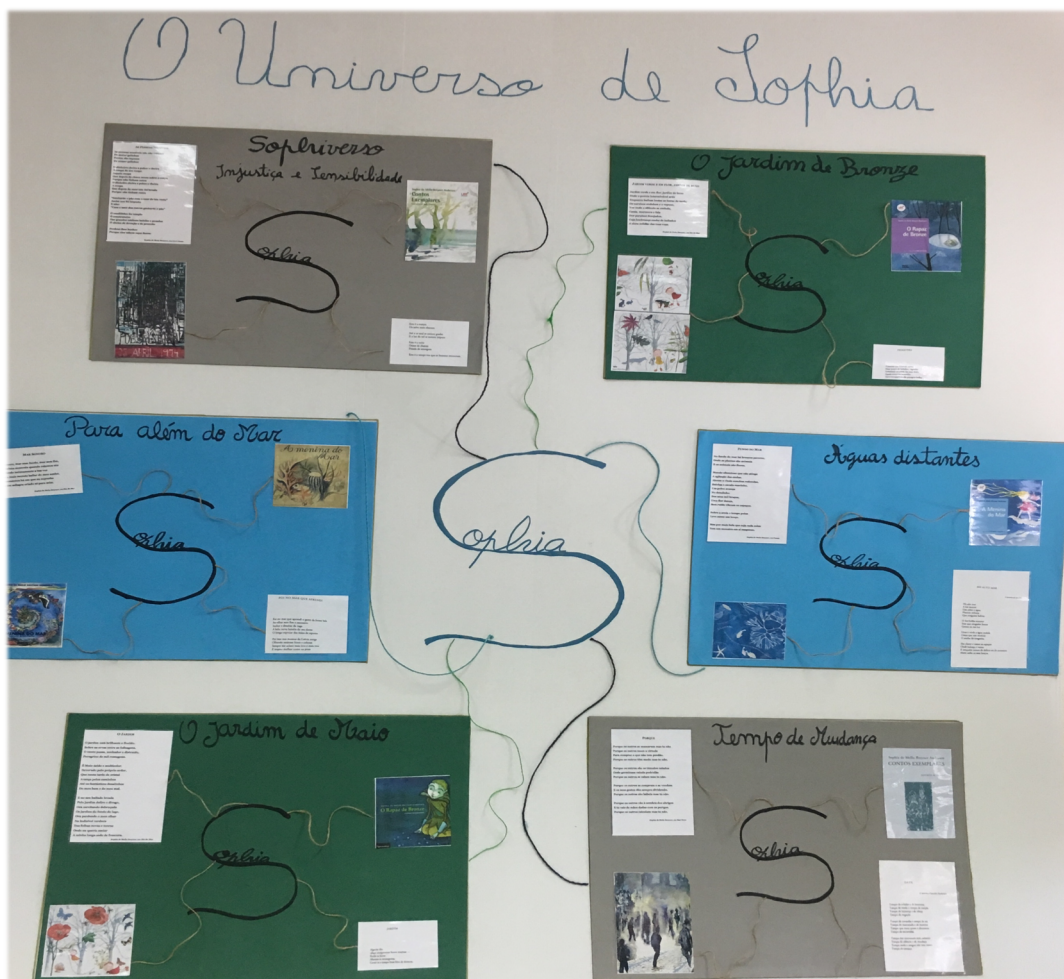


Figura 52: Constelações temáticas produzidas pelos alunos do 6.º I

A partir dos seus versos, criaram novas estrofes, “poemas reescritos” que extrapolaram a sala de aula e foram oferecidos à comunidade educativa no sarau poético *Dar voz aos dias de escola*. Assim, a Poesia foi, também, comunhão entre a escola e a comunidade, reencontro dos alunos com o prazer da língua e sentimento de plenitude.

Considerando esta experiência no contexto educativo, parece sair reforçada a importância da Poesia na escola, nomeadamente na aula de Português. Por esse motivo, a dimensão investigativa deste relatório debruça-se sobre o texto poético e as suas potencialidades no ensino da língua, através de práticas motivadoras. O próximo capítulo será o espaço para aprofundar o desenho do projeto de investigação e a respetiva metodologia de trabalho.

3. INVESTIGAR PARA COMPREENDER, COMPREENDER PARA FAZER

O título deste capítulo justifica-se pelo cada vez mais premente entendimento de que a investigação em educação é uma peça essencial do processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que promove a garantia da “renovação do saber e da descoberta de respostas para os desafios e interrogações do futuro” (Amado, 2017, p. 13) do profissional docente. Segundo o mesmo autor, é fundamental interrogar o real e compreender o processo educativo de forma sustentada em toda a sua complexidade e multiplicidade com vista ao seu aperfeiçoamento contínuo, combatendo concepções sobre a educação baseadas em meras conjecturas assentes no senso comum.

Subscrevendo a perspetiva assumida, o “Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário”, no n.º 2 a) do anexo II relativo à dimensão profissional, social e ética, assume o docente como um “(...) profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e reflexão partilhada da prática educativa (...)” (Decreto-lei n.º 240/2001). O anexo V do mesmo diploma, referente à dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida reforça a essencialidade da formação como parte integrante da prática profissional, sendo a investigação e a participação em projetos de investigação os motores do desenvolvimento da atitude reflexiva na e sobre a prática pedagógica (Medeiros, 2004).

A exigência legal da construção de um professor investigador sobre as suas práticas valida a figura do Professor-Investigador para além de um mero consumidor de investigação externa ao contexto real das escolas (Oliveira, Pereira, & Santiago, 2004). Esta figura, introduzida por Stenhouse na década de 60, posiciona o docente com um papel ativo no que diz respeito à renovação do ensino. A investigação do professor como corolário de um profissional crítico da sua própria prática é uma estratégia de apoio ao seu permanente desenvolvimento profissional e à resolução de problemas concretos que experiencia na sala de aula (Latorre & Gonzalez, 1987).

Na senda de que o professor investiga a partir da sala de aula e com o objetivo de transformar práticas, adequar e melhorar a sua ação, ao longo do presente capítulo apresenta-se o desenho de um projeto de investigação em educação a aplicar em contexto de 1.º e 2.º CEB. Assente nas características da investigação qualitativa, um estudo sobre o ambiente natural, descritivo, no qual o investigador é o principal instrumento de recolha de dados através da observação participante e da entrevista, valorizando o processo e o significado como forma de compreender os dados (Bogdan & Biklen, 1994), partiu-se de uma problemática concreta relacionada com o lugar da poesia no ensino do Português, que permitiu formular uma questão-problema e delinear os respetivos objetivos com a intenção de agir para operar mudanças na prática e em contexto real. Os subtítulos seguintes revelam a organização deste esboço de projeto de investigação, bem como a fundamentação teórica que subjaz às opções tomadas. Pretende-se, também, identificar a motivação e destinatários do projeto de investigação, especificar a questão-problema e seus objetivos, visitar o estado da arte e fazer uma breve incursão sobre a metodologia e instrumentos de recolha de dados que dão corpo a este projeto.

3.1. O LUGAR DA POESIA NO ENSINO DE PORTUGUÊS – PRÁTICA E DIÁLOGOS ENTRE 1.º E 2.º CEB

Não raras vezes os alunos questionam-se sobre a importância e necessidade de aprenderem a própria língua materna. Tal atitude justifica-se por entenderem que o conhecimento natural que possuem da língua é bastante para exercerem a sua vida no quotidiano (Amor, 2006). Não obstante, dominar a língua materna exige mais do que o conhecimento básico que se adquire por mera exposição. A nossa formação enquanto indivíduo livre, consciente e ativo na sociedade depende, também, do conhecimento profundo da língua portuguesa e do uso que fazemos das palavras.

Tornarmo-nos falantes competentes da língua pressupõe, igualmente, que sejamos leitores fluentes mediante qualquer tipo de texto. Assim, perante o texto poético e a sua especificidade, que nos transporta para uma dimensão

estética, entendida por alguns como (aparentemente) inútil no dia a dia, impõe-se questionar em que medida este género literário poderá contribuir para a formação de leitores proficientes, assumindo, por isso, um lugar preponderante no ensino do Português. De acordo com (Batista, 1995), a Poesia é “(...) a mais importante e original das atividades criadoras e artísticas que trabalham a palavra como material de construção” (p. 323). O texto poético centra-se sobre a própria mensagem e visa proporcionar momentos de leitura capazes de promover a capacidade de pensar e de conhecer o mundo (Silva, 1988). É na expressão poética, que encerra em si múltiplos sentidos e significados desvendados em cada leitura, que o leitor pode encontrar “(...) o canto que diz mais do próprio mundo” (Batista, 1995, p.323).

É este mote que pautará este capítulo dedicado ao projeto de investigação. Ao procurar compreender o lugar da poesia no ensino de Português, é quase obrigatório afunilar o olhar em direção à definição (impossível) de poesia e situá-la no âmbito do prazer e do estético, da manifestação artística mais próxima da essência humana, porque envolve todas as emoções para ser apreendida.

Assumindo esta sua especificidade, a poesia surge como uma bolha de oxigénio que permite respirar uma sociedade cada vez menos disponível para o belo, o sensível, para o outro e para si. Deste modo, reafirma-se o lugar da poesia no ensino do Português, não apenas pela sua dimensão estética e humana, mas pelos jogos de palavras, múltiplos sentidos que encerram e que suscitam a compreensão do poema, apelando a todas as emoções do indivíduo, promovendo o apuramento de competências leitoras.

Apesar da inscrição da Poesia nos documentos reguladores, que remetem para o seu lugar no ensino do Português, coloca-se a questão do seu ensino quando passamos para o modo dessa operacionalização, de que é exemplo o retrato que o manual escolar permite, desde logo pelo lugar em que a coloca – nas páginas finais. A escola, sendo a primeira oportunidade de contacto com a poesia, poderá ceifar ou não a relação com a mesma, dependendo da abordagem que é feita. Se continuarem a ser seguidas exclusivamente as sugestões dos manuais escolares, quer quanto à quantidade e qualidade dos textos, quer em relação aos exercícios de recitação e explicação de poemas, o mais certo é que o género poético continue a ser um mito deixado aos “dotados”.

Pretende-se romper com as práticas tradicionais e, levar para a aula de Português, estratégias pedagógicas impregnadas de Poesia e que abram no currículo um espaço para o ensino da sensibilidade, de que é preciso dotar também os professores. Chamar à presença a Poesia na aula de Português reclama por pontes que se construam entre áreas, potenciando um trabalho mais contextualizado com os alunos. Significa que não se trata de trabalhar apenas o texto poético, mas convocar a Poesia para, a partir dela, encontrar relações com outros textos, encontrar relações com o Mundo. Como afirma Maria Alberta Menéres (2007) “Não é preciso estar sempre e só a falar da Primavera, mas o que é preciso é que não se esqueçam dela, e quando acharem que ela chegou, no que escreverem, mostrem-na...” (p. 14)

Este trabalho articulado ao nível do mesmo ciclo, ou entre ciclos, permite, também uma sequencialidade visível e profícua numa lógica de agrupamento. A desejada verticalidade, implicará necessariamente uma organização de esforços conjunta, quer dos professores, quer dos alunos, focada num objetivo comum, mas que se traduzirá num maior envolvimento dos participantes e resultará numa aprendizagem mais enriquecedora para todos, como se espera vir a dar nota em alguns exemplos de diálogos reais entre o 1.º e o 2.º CEB.

3.1.1. Motivação e Contextualização

*“Comprar tudo, saber tudo, ter tudo...
Parece que precisamos de tudo, exceto de poesia!”
(Siméon, 2015)*

Ainda antes de conhecer todos os contornos em que se iria edificar a prática educativa supervisionada e que características deveria assumir o projeto de investigação, já vinha maturando ideias sobre a prática e a construção da minha identidade docente. Desde logo, assumi que pretendia que o projeto de investigação estivesse intimamente relacionado com o trabalho a desenvolver no contexto real e que não se circunscrevesse às paredes daquelas escolas, mas

pudesse extravasar os muros e almejasse transformar práticas no futuro e nas escolas em geral.

Foi no meio deste catavento de ideias que despertei para a Poesia. Tendencialmente, as crianças e jovens leitores gostam de Poesia. Contudo, não deixa de ser um paradoxo quando em contexto escolar a consideram um género pouco motivador. Paralelamente, não é raro os docentes referirem-se à Poesia, com pouco entusiasmo (Franco, 1999), como aquele conteúdo que está no fim do manual escolar e, por isso, com sorte não terão tempo para o trabalhar em aula até ao fim do ano letivo. Comumente, resultam abordagens desinteressantes e repetitivas e resultados que revelam dificuldades ao nível da educação poética.

Perante este cenário impõe-se perguntar porquê? Sem ter a pretensão de encontrar a resposta certa a esta questão, e de acordo com alguns autores, atrevo-me a avançar com algumas hipóteses:

- será que os professores sentem que a sua formação inicial e contínua não é suficiente para trabalhar a poesia de maneira diferente, confirmando as palavras de Franco (1999) quando se refere à formação dos professores nesta área de “uma insuficiência confrangedora” (p. 18)?

- apesar do seu inegável valor, continuará o trabalho poético a ser reduzido ao seu aspeto formal, aprendizagens pouco apetecíveis e pouco promotoras de processos poéticos autónomos (Andrade, 2000; Ribeiro, 2007)?

- poderá o manual escolar estar a ser usado como instrumento de trabalho exclusivo em sala de aula e, por isso, limitar as atividades de compreensão poética à infundada questão “o que é que o sujeito poético quis dizer com...”?

Ora, quanto a esta última hipótese a interpelação nem deveria ser colocada nestes termos, considerando que no texto poético o sujeito não quer dizer nada, tal como já dizia Pessoa (2014) “Sentir? Sinta quem lê!” (p. 262). A Poesia é por excelência o texto do sentir, das emoções, das sensações despertadas na esfera única de quem o lê, pelo que o que se pode perguntar é o que o texto sugere ou faz sentir (Guedes, 1990).

Acresce que, não raras vezes, e em particular no 1.º CEB, a Poesia é abordada como “(...) uma forma de expressão culturalmente distante no tempo (...)” (Ribeiro, 2007, p. 63) e no espaço dos alunos. Frequentemente, é este o género invocado para festejar efemérides ou para entreter na hora do recreio, com recurso a textos breves e simples, sem qualquer intencionalidade ou objetivo pedagógico definido. Por fim, como consequência das referências anteriores,

não se verifica uma leitura poética dialógica, ou seja, que comunica com outros textos com os quais os alunos reconhecem um fio condutor e uma orientação de sentido (Diogo, 1994).

Assim, apesar do reconhecido valor educativo do texto poético e da sua consensual inclusão nos programas escolares, a tónica coloca-se em como a Poesia deve ser trabalhada (Ribeiro, Festas & Damião, 2018), de forma a combater a atual aparente desvalorização da mesma no ensino do Português. Esta questão, associada a uma motivação pessoal, é a base deste projeto com o qual se pretende avaliar, a partir dos documentos oficiais e objetos reguladores da prática pedagógica, como o manual, se e como existe no quotidiano pedagógico, particularmente na aula de Português, um trabalho consistente ao nível da educação poética e, a partir daí, propor práticas de trabalho sistemático na área da poesia que permita estabelecer diálogos verticais e horizontais entre ciclos e entre áreas de conteúdo do mesmo ciclo, potenciando o valor pedagógico da poesia, motivo pelo qual o contexto de aplicação proposto para o presente projeto é a turma 3/4aFG da Escola do 1.º CEB Fernando Guedes e a turma 6.º I da Escola EB2/3 Adriano Correia de Oliveira, cuja caracterização mais detalhada se remete para os capítulos próprios.

3.1.2. Questão problema e objetivos

Tal com um pesquisador de petróleo, também um investigador não começa a sua pesquisa sem qualquer orientação que lhe aponte o caminho (Quivy & Campenhoudt, 1992). Deste modo, qualquer projeto de investigação social tem como ponto de partida uma questão problema que procura enunciar com clareza o que se pretende saber, o que sustenta a investigação. No caso concreto, esta é a questão problema que se coloca: *De que modo a presença sistemática da poesia na aula de Português poderá contribuir para a educação linguística e literária de leitores competentes?*

Com o intuito de responder a esta questão traçou-se um conjunto de objetivos que se espera atingir numa futura concretização da investigação:

- traçar uma panorâmica das práticas de ensino da poesia em turmas do 1.º e 2.º CEB, a partir da análise do manual escolar e do discurso dos professores;
- relacionar o discurso oficial com as práticas de ensino da Poesia;
- experimentar práticas sistemáticas de ensino da Poesia;
- contaminar o meio escolar com estratégias e atividades que valorizem o lugar da Poesia na aula de Português.

Assim, a partir da compreensão do real, com recurso à metodologia e técnicas de recolha de dados, pretende-se compreender de que maneira é trabalhada a Poesia em sala de aula, por referência ou não àqueles que são os documentos oficiais, nem sempre claros quanto ao processo de ensino e de aprendizagem deste conteúdo (Ribeiro, 2007) e, por conseguinte, experimentar este trabalho de forma sistemática, em contexto prático, desejando provocar uma espécie de contaminação para lá das paredes da sala de aula, que possa alcançar a comunidade escolar e educativa e que contribua para a formação de leitores competentes.

3.1.3. Estado da Arte

*“A poesia, não se sabe o que é.
Nem é preciso.
O que é realmente importante ninguém sabe.”*
(Jesus, 2005)

A todo o momento, as páginas dos jornais, as reportagens que passam na rádio, os vídeos que circulam nas redes sociais trazem-nos notícias da alegada “4.ª Revolução Industrial”. Em poucos anos, a evolução tecnológica será de tal ordem que a intervenção do Homem será diminuta e até as questões climáticas poderão estar a ser amplamente combatidas com a ajuda dessas inovações. Num mundo altamente motivado e acelerado pelas novas tecnologias, Siméon (2015) alerta para que “(...) o que está em perigo na nossa sociedade é o humano, (...) as fundações da humanidade: uma consciência aberta, a relação confiante com o outro, a vontade de um progressivo bem-estar individual e coletivo (...)” (p. 7).

Assistimos, por isso, ao crescente de uma sociedade doente, marcada pela rotina, pela ausência de prazer pela arte, pela impossibilidade de sonhar, de evasão, e pela falta de tempo e de espaço para reflexão (Franco, 1999).

É num ambiente cultural e social com estas características, em que o humanismo se vai diluindo, que se justifica falar do que muitos autores referem ser a crise da Poesia (Franco, 1999; Siméon, 2015). Para melhor se entender a relação entre a alegada crise da Poesia e a perda de humanidade é essencial percorrer um breve caminho que nos permita tentar aproximar do que é e para que serve a Poesia.

Atrever-me-ia a dizer que não é possível definir o que é a Poesia, mas com alguma facilidade conseguimos identificá-la quando lemos um poema. Isto acontece porque a Poesia sente-se com todo o corpo e faz vibrar todas as nossas emoções. É este compromisso visceral entre o poema e o leitor que fazem da Poesia o que de mais humano pode haver em literatura. É através da sua linguagem própria, a que o poeta cria e recria a partir da linguagem comum (Siméon, 2015), que permite o confronto do leitor com a realidade, ou seja, o acesso ao mundo real através da descoberta das palavras e do jogo que as mesmas constroem (Franco, 1999). Na mesma senda, Jean (1996) reafirma que a linguagem poética devolve ao indivíduo a linguagem do corpo, dos sentidos e reforça que a forma poética, para além de uma “(...) mera satisfação de uma necessidade estética, serve para exprimir tudo o que é importante e vital na vida (...) jogando com as palavras” (p. 31).

Do ponto de vista etimológico, a palavra *poesia* deriva do verbo grego *poiein* que significa fazer, criar algo, pelo que o “(...) ato poético é um ato criador (...)” (Jean, 1996, p. 17). Tal como noutros contextos literários, o ato de leitura implica uma ação criadora do leitor que recebe o texto, assimila-o de acordo com as suas estruturas mentais e experiências vividas e confere-lhe a sua interpretação à luz do seu mundo interior. O texto lido é sempre diferente do texto escrito. Esta diferença acentua-se ainda mais no texto poético, considerando que a linguagem poética não se reduz à função comunicativa, antes ajuda o imaginário a construir-se e ajuda ao conhecimento do eu e do mundo (Jean, 1996, p. 12).

Se recuarmos às palavras de Aristóteles sobre Poesia na sua obra *Poética* (2017), há duas características que lhe são intrínsecas, concretamente a imitação e o ritmo. A imitação na medida em que a poesia recria o real através das palavras, reinventa a realidade por novos sentidos atribuídos às palavras numa

transgressão lícita da língua que só o poeta manipula como mais ninguém (Siméon, 2015); e o ritmo que a sua linguagem desencadeia no próprio corpo e que chega mais depressa e diretamente ao coração, como palavras confidentes que partilham medos e anseios, despertam emoções e que dizem “(...) mais do que as palavras podem dizer, [então] acontece e faz-se poesia” (Ribeiro, 2011, p. 7).

Pelo exposto, parece ser inquestionável esta relação umbilical do texto poético com o humano. Numa sociedade em que a satisfação imediata das necessidades estéticas e de prazer do Homem se faz através de outras atividades, que não as formas clássicas de arte, conduzindo a uma insensibilidade generalizada do eu, do humano, importará não continuar a considerar a Poesia “o texto difícil”, acessível apenas a uma elite, sem qualquer utilidade (Jean, 1996; Siméon, 2015), promovendo atividades práticas que conduzam à sua divulgação e fruição, a começar pela escola, lugar privilegiado e responsável pela formação de leitores, isto é, de indivíduos também com sensibilidade estética perante o mundo das palavras.

Retomando a ideia inicial de Siméon (2015), perante o perigo das fundações da humanidade, “(...) a poesia é a (...) escola da humanidade. Ela está ao alcance de todos, e é a oportunidade de uma compreensão dinâmica do mundo que nos rodeia e do mundo que cada um representa. (...) ela é o fermento do futuro, e é absolutamente vital nos dias de hoje, pois não haverá futuro para o humano sem o humano” (p. 7). A escola, principal e muitas vezes primeiro ponto de encontro do leitor com o texto poético, não tem sido eficaz na difusão de uma verdadeira cultura poética, pelo contrário, afasta o leitor da poesia, incapaz de o formar numa efetiva educação poética (Franco, 1999).

A propósito do papel da escola na formação de jovens leitores de Poesia, far-se-á uma breve incursão pelos documentos reguladores em vigor, nomeadamente o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PASEO - Despacho n.º 6478/2017) e as “Aprendizagens Essenciais de Português” no 1.º e 2.º CEB (Despacho n.º 6944-A/2018), em paralelo com aquelas que parecem ser as práticas nas escolas portuguesas, a partir da análise do retrato fornecido pelo manual escolar, enquanto objeto regulador da prática, procurando compreender o que poderá estar a conduzir a esta escassa presença do texto poético no ensino.

O PASEO foi desenvolvido numa base humanista que pretende formar jovens livres, conscientes de si próprio e do outro, bem como do mundo que os rodeia, questionadores competentes, na busca de respostas que poderão encontrar nas múltiplas literacias desenvolvidas e seres completos, desde a componente estética manifestada nas artes clássicas até às novas tecnologias mais recentemente introduzidas. Para o efeito, são diversas as áreas de competência que se cruzam e que se pretende serem trabalhadas nas diferentes áreas curriculares, em conjunto. Destas áreas de competência destaca-se com particular relevância para a poesia a área de “Linguagens e Textos” e a área de “Sensibilidade Estética e Artística”. As “Aprendizagens Essenciais de Português” procuram concorrer para a formação de um indivíduo pleno, na medida em que o domínio da língua será um fator importante de “(...) realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico (...)” (2008, p.1).

Não obstante, se visitarmos mais demoradamente todos os domínios das “Aprendizagens Essenciais” e dos anteriores “Programas e Metas Curriculares”, bem como as respetivas ações estratégicas indicadas a título de sugestão, breves são as referências à Poesia e ao modo como esta deve ser trabalhada na aula de Português. Desde o 1.º CEB, o texto poético surge frequentemente representado pelos trava-línguas, lengalengas, rimas infantis, quadras, textos líricos ou poemas apelando à sua respetiva exploração através da sua leitura simples ou dramatizada, sugerindo ouvir ler ou recitação de memória, assim como antecipar temas ou explicitar sentidos. A situação no 2.º CEB assume, ainda, contornos mais preocupantes quando a sua abordagem fica reduzida a 4 ou 8 poemas, conforme sugestão do “Plano Nacional de Leitura”.

Se recuarmos aos documentos curriculares anteriores, é possível constatar uma semelhante indiferença face à operacionalização da Poesia em sala de aula e ao seu verdadeiro valor pedagógico. Também nesses documentos os objetivos da Poesia eram definidos com pouca precisão, passando essencialmente pelo “(...) aperfeiçoamento e enriquecimento linguístico (...), desenvolvimento da compreensão leitora, da aprendizagem e do pensamento (...)” (Ribeiro, Festas, & Damiao, 2018, p. 87). As estratégias preconizadas centravam-se na recolha de património literário oral, na identificação de sonoridades e na construção de textos a partir da relação lúdica com a palavra (Bastos, 1999).

Perante estes documentos, as práticas docentes tendem a ser assentes numa pedagogia tradicional da Poesia caracterizada por exercícios de recitação, numa fase inicial, e mais tarde na explicação do texto poético, o que na verdade, só desencoraja a leitura do poema, porque o que faz o poema é exatamente esse algo que não é traduzível em palavras (Siméon, 2015), essa conexão única que forma com o leitor. Um poema é como uma música que ouvimos e mesmo sem conhecer a letra nos estremece como uma brisa suave de uma noite de verão.

De acordo com Franco (1999), a prática em sala de aula tende a acomodar-se devido ao défice de formação em educação poética dos professores. Na verdade, também eles construíram uma relação nula ou precária com o texto poético ao longo dos seus anos de contacto com a escola e, por isso, mostram pouca disponibilidade para a educação da sensibilidade (Franco, 1999). Se “(...) a poesia de cada um se faz também com a poesia dos outros” (Oliveira, 1995, p. 206), neste contexto de orientações curriculares e de formação de professores, é difícil assistir a práticas que não as veiculadas maioritariamente pelos manuais escolares, sendo também mais um dos fatores que conduz ao estado da Poesia na escola.

De facto, o uso do manual escolar como única estratégia em sala de aula, como ferramenta pedagógica que defende determinados métodos de ensino, faz com que a cultura poética não seja bem difundida na escola. A seleção de poesia oferecida pelos manuais escolares, além de reduzida, é pautada por interesses alheios aos do leitor final, percorrendo uma evolução cronológica da literatura muito afastada da realidade do seu público alvo, com poetas e uma linguagem distante do seu tempo e que causa afastamento (Jean, 1996). Acresce que as atividades propostas são, essencialmente, de reconhecimento e de compreensão o que retira espaço ao aluno para se expressar, para interiorizar o poema e compreender as emoções que os recursos estilísticos despertam. Estes mesmos exercícios promovem uma leitura eferente, que procura informação no poema, em vez de fomentar o prazer estético pela leitura e, conseqüentemente, resultam no entorpecimento natural da imaginação como consequência de uma atividade criadora pouco significativa, construída a partir de modelos pobres e gastos (Franco, 1999; Gebara, 2002).

Atendendo ao valor pedagógico da Poesia de que se tem vindo a fazer apologia, após uma fase inicial de sensibilização e descoberta, o contacto com o texto poético deveria ser regular e provocado, ou seja, deveria ultrapassar o

marasmo da mera instrumentalização em que não raras vezes se encontra e ser uma atividade com intencionalidade pedagógica que conduza a um longo processo de impregnação e maturação poética, levando a que “(...) as crianças e os adolescentes descobrissem por si os poemas que lhes falam (...)” (Jean, 1996, p. 155). A Poesia pode ser importante não só no desenvolvimento da leitura e da escrita, mas também na capacidade criativa da criança, promovendo o desenvolvimento da sua imaginação e sensibilidade (Franco, 1999; Guedes, 1990). Se introduzida desde cedo, é, também, uma forma muito particular de primeiro contacto direto com a arte e de formação do sentido estético da criança (Guedes, 1990).

Ainda que vozes da resistência aleguem que o texto poético favorece o sonho, a ausência de rigor e a distração por contraposição à seriedade escolar, à correção da sintaxe e do vocabulário é este género que com a sua linguagem única favorece a entrada na língua, sem o gramaticalizar e respeitando o poema enquanto palavra global do corpo e dos sentidos (Jean, 1996). Com as suas figuras de estilo, ritmos, sonoridades e jogos de palavras a Poesia permite à criança brincar com a linguagem, cuja dimensão poética lhe é natural, e quanto maior e mais variado for este contacto, maior será o domínio sobre a língua e, conseqüentemente, cresce o prazer e o desejo de a utilizar para reconstruir o mundo com ela.

Deste modo, a presença sistemática do texto poético na aula de Português poderá contribuir para a educação linguística e literária da criança, promovendo um melhor conhecimento sobre a estrutura e funcionamento da língua, favorecendo a formação de leitores competentes, capazes, essencialmente de trabalhar a compreensão inferencial e crítica sobre o texto. O desenvolvimento da opinião crítica é, também, uma das tónicas da Poesia, uma vez que o confronto que estabelece com a realidade conduz a um inevitável questionamento, afirmando-se como uma forma de combate a modelos estereotipados de pensamento (Siméon, 2015).

A Poesia é considerada condição essencial para a formação da identidade da criança, sendo a escola o espaço privilegiado para tal. Educar para a arte e para a Poesia é educar para o questionamento, para a inquietação que provoca uma atenção constante sobre o Mundo, uma busca pelo saber e pelo conhecimento e uma apropriação única do que nos rodeia, tornando-nos mais livres, aliás, primeiro e último propósito da escola.

3.1.4. Metodologia e Instrumentos de investigação

Investigar em educação assume particularidades que decorrem da própria especificidade do seu objeto, concretamente a educação e o ato educativo, na medida em que as práticas e processos educativos, a par das realidades sociais e culturais, concorrem para o desenvolvimento individual, social e cultural do indivíduo. Considerando esta especificidade, o processo investigativo que melhor se adequa à investigação focada em diversos aspetos da vida educativa será o da investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994).

De acordo com Amado (2017) a investigação qualitativa é uma “(...) pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos e atitudes éticas, realizada por indivíduos informados” (p. 17) e experientes nesse campo de atuação. O seu objetivo é recolher no ambiente natural da questão em estudo a informação capaz de lhe permitir uma melhor compreensão da realidade, através da observação e do acesso às conceções dos envolvidos, por meio de diversos instrumentos de recolha de dados. A compreensão plena dos fenómenos em investigação é atingível pela sua análise em comunhão com as características do contexto em que ocorre e em que “(...) aqueles fenómenos de atribuição de sentido se verificam e tornam únicos (...)” (Amado, 2017, p. 17). O seu objetivo primordial é, a partir da compreensão, contribuir para melhorar e/ou resolver os problemas existentes no contexto.

Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa deve assumir cinco características verificáveis em menor ou maior grau. Vejamos, sucintamente, cada uma delas:

1. É no contexto natural que as ações são melhor compreendidas, à luz da influência que o próprio meio tem sobre o comportamento humano. É também o olhar do investigador que dá vida à informação que o mesmo recolhe.
2. A recolha de dados é feita de forma minuciosamente descritiva com prevalência evidente sobre as palavras e as imagens em detrimento dos

números que caracterizam a investigação quantitativa, confirmando que o mais importante é compreender e não quantificar.

3. Nesta sequência, a investigação qualitativa interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados, ou seja, é mais relevante o como e o porquê, do que o produto final.
4. Os dados recolhidos são analisados de forma indutiva. Isto significa que não se investiga para confirmar hipóteses previamente avançadas, pois parte-se da situação particular em estudo para, a partir dela, formular generalizações mais abstratas.
5. Para o investigador em educação interessa, essencialmente, o sentido que os indivíduos dão às coisas e as suas diferentes perspetivas.

De acordo com Amado e Cardoso (2017) uma das estratégias que é possível adotar no processo investigativo de natureza qualitativa é a investigação-ação. O mesmo autor refere que esta metodologia é fruto de uma relação dialética entre “(...) investigação sobre um determinado problema diagnosticado em contexto situacional; [...] ação para resolver o problema e transformar a situação [...] reflexão para produzir conhecimento acerca dessa mesma transformação” (p. 190). Na realidade, o que se verifica é que, a partir da observação na ação, determinadas questões são identificadas para as quais é essencial procurar respostas. A investigação permite delinear possíveis soluções que serão devolvidas à prática para aferir se efetivamente resultam e assim operar transformações em contexto real. Bogdan e Bilken (1994) sintetiza que “(...) a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais (...)” (p. 292), sendo esta finalidade de transformação do real promotora do envolvimento de todos os participantes, conferindo-lhe caráter participativo e colaborativo, pautada pela implicação ativa do investigador.

Refiro-me, agora, ao facto de esta metodologia ser sistemática, o que implica o reconhecimento de um processo em espiral, composto por determinadas fases que se relacionam e alimentam umas às outras. Latorre e Gonzalez (1987) identificam os seguintes momentos essenciais:

- planificação da ação, que deve ser flexível e adaptável aos imprevistos;
- ação e desenvolvimento da planificação;
- observação para recolha de evidências que permitam avaliar; e
- reflexão sobre a ação.

Deseja-se que a reflexão sobre a ação individual e cooperativa permita operar transformações e mudanças no contexto real e, eventualmente, dê lugar a um plano revisto, de início de um novo ciclo de investigação, tantos quantos os necessários para concretizar a mudança. Acresce que durante este processo há, também, produção de conhecimento através da reflexão sobre a ação promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos envolvidos.

Assim, no presente projeto de investigação partiu-se da observação e respetiva compreensão de uma situação concreta e transversal ao sistema educativo, situada no âmbito do ensino da poesia na aula de Português e manifesto desinteresse dos docentes e alunos fruto das metodologias adotadas, para a aplicação, em contexto real, de um conjunto de práticas pedagógicas focadas no texto poético que, pela sua paulatina difusão nas escolas, fomentem uma mudança global e consolidem o lugar da poesia na aula de Português.

A formulação da questão-problema e respetivos objetivos, bem como as especificidades do objeto de estudo e contexto real, a que já foi feita referência anteriormente, são elementos essenciais na determinação dos instrumentos de recolha de dados necessários para a pretendida obtenção de respostas ou possíveis hipóteses de transformação (Tuckman, 2000). Deste modo, considerando a natureza da investigação, optou-se, essencialmente, pelos seguintes métodos de recolha de informação: observação direta das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula e conseqüente registo em diário de bordo; grelhas de registo de conteúdos e atividades poéticas propostas nos manuais escolares; entrevista semiestruturada aos docentes sobre o trabalho desenvolvido no âmbito da poesia e inquérito por questionário aos alunos sobre o texto poético e/ou entrevista de grupo.

Privilegiaram-se os referidos instrumentos de recolha de dados pelas suas características intrínsecas e considerando os respetivos objetivos. Assim, a observação direta permite captar de forma espontânea e autêntica os comportamentos e atitudes adotados *in loco*, sem recurso a qualquer elemento mediador, sendo um instrumento considerado eficaz na recolha de elementos essencialmente não verbais (Quivy & Campenhoudt, 1992).

As grelhas de registo facilitam a organização, visualização e leitura da informação que se pretende condensada e sintética. Estas poderão ser aplicadas à análise do manual escolar atendendo à centralidade que este instrumento

assume na sala de aula, transformando-o em retrato geral da prática docente. Do ponto de vista legal, desde logo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE – Lei n.º 46/86), no seu art.º 44, n.º 2 a), determina os manuais escolares como um dos recursos educativos privilegiados, atribuindo-lhe legitimidade plena enquanto referência do que pode ser dito, os conteúdos que podem ser trabalhados e como o são do ponto de vista pedagógico em sala de aula. Fora do âmbito legislativo, Magalhães (1999), refere-se ao manual escolar como um dispositivo central do processo tradicional de escolarização.

Já os inquéritos por questionário, pelo “(...) carácter preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática (...)” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 187), permitem o conhecimento da população inquirida quanto, por exemplo, aos seus hábitos de leitura, o seu posicionamento perante a Poesia e as atividades poéticas desenvolvidas em sala de aula, manifestando a sua opinião. Por fim, as entrevistas, ainda que semiestruturadas, para manter o foco e a liberdade de expressão do entrevistado, são o instrumento de comunicação e interação humana por excelência. As perguntas abertas permitem aceder ao sistema de valores e referenciais normativos do entrevistado, revelando a sua opinião autêntica, pelo que a análise do discurso assume maior relevância enquanto técnica que permite analisar e fazer inferências a partir do que é dito (Quivy & Campenhoudt, 1992).

De seguida, pretende-se enunciar brevemente o procedimento de tratamento e análise dos dados recolhidos.

3.1.5. Tratamento e Análise de Dados

Analisar as informações recolhidas tem como primeiro objetivo verificar se os resultados obtidos validam as hipóteses formuladas anteriormente para responder à questão problema. Ademais, este momento contribui, também, para rever essas hipóteses ou acrescentar novas pistas de reflexão futura (Quivy & Campenhoudt, 1992).

A análise de dados resulta da convergência dos instrumentos de recolha de dados utilizados e pretende-se objetiva e que ela forneça dados organizados, no

sentido da construção do conhecimento, e abra caminhos, construídos a partir da estratégia de interpretação definida e claramente apresentada. Perante os dados, o investigador deve descrevê-los, relacioná-los e compará-los (Bell, 2002). A descrição de uma variável pode ser distribuída por quadros ou gráficos de acordo com a sua natureza, ou através do seu agrupamento em subcategorias concetuais. A relação entre variáveis estabelece-se pela sua análise e constatação de relações de dependência, ou seja, se uma dada variável se altera em função de outra. Por fim, a comparação dos resultados observados com os esperados é a última fase de análise e a partir da qual é possível extrair conclusões (Quivy & Campenhoudt, 1992).

A análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação comumente adotada na investigação no domínio das Ciências Sociais e Humanas. Esta técnica permite descrever de forma objetiva e sistemática o conteúdo comunicado e o comportamento observado e, pela sua interpretação, fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o contexto (Bardin, 2008). Perante os discursos recolhidos, o investigador procura organizá-los, sistematizá-los e reconstruir o conteúdo à luz das condições análise.

Assim, a análise da informação documental permite um olhar estruturado sobre os dados acumulados através de procedimentos de transformação (Bardin, 2008).

DA POESIA À FORMA DOS DIAS

*“Dá-se a volta ao medo e dá-se a volta ao mundo (...)
E vem-nos à memória uma frase batida
Hoje é o primeiro dia do resto da tua vida”*

(Godinho, 1978)

Olhar para trás, revisitar a prática pedagógica e tudo parece ainda tão próximo! O último ano foi um momento muito esperado e vivido com grande intensidade e dedicação. Foi com um brilhozinho nos olhos que abri a porta da sala de aula pela primeira vez e escondi as dúvidas e receios atrás de um sorriso. Comigo levava uma vontade imensa de aprender, ideias ambiciosas de quem quer fazer mais e melhor e deixar a sua marca. E foi este entusiasmo que nunca perdi e que procurei disseminar pelos “meus” alunos, pois o professor deve ser o primeiro a acreditar no seu trabalho.

Das inseguranças fiz desafios e experiências novas. Aprendizagens amparadas pela cooperação entre colegas, par pedagógico, professores cooperantes e supervisores institucionais. A procura pela perfeição encontrei-a no tempo dedicado a cada texto, atividade, material construído e projetos pensados, encontrei-a na capacidade de desafiar-me e arriscar no que era desconhecido para mim. Assim, descobri-me na Poesia e cresci com a metodologia oficial, a aprendizagem cooperativa e a articulação horizontal e vertical.

Iniciei a construção de uma identidade docente que evoluiu nos últimos meses, fruto do fazer e refazer dos dias, da permanente reflexão antes, durante e após a ação e que contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de atribuir novos significados a uma realidade em constante mutação.

O primeiro passo foi planificar. No princípio, demonstrei uma grande preocupação com a seleção de conteúdos, intertextualidade, escolha do título agregador, atividades em sala de aula e tudo era sempre muito para tão pouco tempo. Com o tempo e sob a orientação institucional, estes aspetos do plano de aula começaram a surgir de forma mais espontânea, sempre muito focados nas competências que se pretendia desenvolver nos alunos. As planificações

atingiram um outro nível de rigor e pormenor: luminosidade da sala, altura do som, lugar em que determinado aluno se vai sentar, distância entre alunos, ordem de entrada, música ambiente, instruções de trabalho, uma infinidade de aspetos demasiado importantes para a operacionalização da aula e que não podiam ser deixados ao acaso.

O grau de autonomia, rigor e pormenor atingido na planificação repercutiu-se nas regências. As regências representam sempre alguma ansiedade, não só por serem um momento esperado, mas também por serem a altura em que há maior exposição e em que se põe à prova a presença em aula, a gestão do grupo e a relação com o aluno. As intervenções iniciais são, também, uma forma de reconhecimento do contexto e de começar a construir uma relação com os alunos. A pouca experiência a montante permitiu aprender com o erro e o que pode ser feito de maneira diferente para melhorar a prática.

Os desafios propostos ao longo do caminho, como as oficinas de Poesia nos dois ciclos, exigiram uma entrega intelectual e física, dificilmente quantificável, mas muito gratificante. Nestas intervenções, viveu-se um ambiente de trabalho, de envolvimento pleno dos alunos, de aprendizagem por todos, de entrar na Poesia e olhar para ela de outra maneira que enriqueceu a todos. Foi um momento que me permitiu alargar horizontes, investir nessa metodologia de trabalho e que representou uma alavanca importante no meu percurso de aprendizagem.

A progressividade sustentada entre regências contribuiu para uma maior segurança perante as turmas e uma postura mais assertiva, assente, também, numa relação cada vez mais sólida com os alunos.

A intervenção na escola exigiu a capacidade de organização e de delegar tarefas. Com a colaboração de todos, foi possível unir os dois ciclos num projeto comum – *Poesia ao Vento* - e mostrar que o professor não precisa de ser uma ilha isolada, nem esgota a sua prática dentro das quatro paredes da sala de aula. Também o sarau de final de ano - *Dar voz aos dias de escola* – foi um momento de grande significado para os alunos do 2.º CEB, no qual puderam partilhar com a comunidade educativa algum do trabalho que foram desenvolvendo ao longo do ano letivo, essencialmente no âmbito da Poesia. Mais uma vez foi preciso unir esforços, ultrapassar obstáculos, combater o tempo, organizar burocracias, arregaçar as mangas e crescer neste processo de formação. E depois de tudo, foi tão bom nunca ter deixado de acreditar e terem acreditado também, foi tão bom

fechar aqueles meses num abraço apertado de todos os que verdadeiramente deram voz aos dias de escola.

Este é o culminar de um dos percursos mais gratificantes da minha vida. Um caminho percorrido com muito trabalho e orgulho, traçado com o apoio incondicional da família, dos professores supervisores, do coordenador do mestrado, dos professores cooperantes, do par pedagógico, dos colegas de mestrado e de todos os que me receberam de braços abertos no agrupamento, a começar pelas crianças.

É com o mesmo brilho nos olhos de outrora que encaro o futuro. A esperança no que está para vir que me fez mudar o presente e acreditar na mudança. Foi o meu idealismo que me trouxe até ao dia de hoje, para muitos uma loucura. Pois que não esmoreça essa vontade de fazer a felicidade acontecer todos os dias, em pequenas coisas, principalmente na sala de aula e apostar que ainda há tanto para fazer.

Olhando para trás, dei a volta ao medo, dei a volta ao mundo e recordo baixinho uma frase batida: “Hoje é o primeiro dia do resto da tua vida” (Godinho, 1978).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adriano, A., & Matos, E. (2016). *Adriano Correia de Oliveira*. Lisboa: CML.
- Aguerrondo, I. (2018). Inovação e Tradição: o que preservar e criar na formação docente. *IV Congresso Nacional de Formação de Professores*. São Paulo: UNESP.
- Alarcão, I. (1999). Um olhar reflexivo sobre a supervisão. *Atas do I Congresso Nacional de Supervisão e Formação* (pp. 256-266). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2000). Escola Reflexiva e Supervisão: Um escola em desenvolvimento e aprendizagem. Em I. Alarcão, *Escola Reflexiva e Supervisão: Um escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11-23). Porto : Porto Editora.
- Alarcão, I., & Miguens, M. (2009). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação - Biblioteca Nacional de Portugal.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., Andrade, A., Couceiro, F., Santos, L., & Vieira, R. M. (2006). O Processo de Bolonha como oportunidade para renovar o ensino superior: o caso particular da formação de professores do ensino básico na Universidade de Aveiro. *Revista de Educação em Educação*, 57-76.
- Alsina, A. (2006). *Desenvolvimento de Competências Matemáticas com Recursos Lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. G., & Varela, T. (2012). Construir a relação escola-comunidade educativa: Uma abordagem exploratória no concelho de Almada. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), 31-61. .
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Cardoso, A. P. (2017). A investigação-ação e suas modalidades. Em J. Amado, *Manual de investigação qualitativa em educação*. (pp. 189-206). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2017). A entrevista na investigação em educação. Em J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 209-234). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Amaral, C., Alves, E., Jesus, E., & Pinto, M. (2012). Sim, a História é importante. O trabalho de fontes na perspetiva da Educação histórica. Porto.
- Amaral, M. J., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. Em I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (2006). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Andrade, C. D. (1997). *A Senha do Mundo*. Rio de Janeiro: Record.
- Andrade, E. d. (2000). Como falar de Poesia? *Relâmpago - Revista de Poesia*, 6, 27-28.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Aristóteles. (2017). *Poética*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Aróstegui, J. (2006). *Pesquisa histórica: teoria e método*. Bauru - SP: Edusc.
- Avelino, O. (2005). Participação dos pais na vida da escola e no acompanhamento dos filhos. *Educação e Família* (pp. 73-78). Lisboa: CNE.
- Ayres, J. (2005). *Sensory Integration and the Child*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do projeto à avaliação. *Atas da IV Jornadas de Educação Histórica* (pp. 131-144). Braga: Centro de Investigação em Educação. IEP - Universidade do Minho.
- Barca, I., & Pinto, H. (2014). Um percurso na cidade de Guimarães, Património da Humanidade: conceções de alunos e professores. *Cultura Histórica & Património*, 5-29.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Coimbra: Edições 70.
- Barros, C. H. (2007). *Ensino de História, Memória e História Local*. São Gonçalo: Universidade Salgado de Oliveira .
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Batista, F. P. (1995). Poesia e Prosa, As duas esferas expressionais da literatura (uma abordagem de intenção pré-didática). *Mathésis*, 321-336.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projeo de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e de educação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escoar no contexto português - abordagens, conceções e políticas. *Análise Social*, 715-733.
- Bessa, N., & Fontaine, A.-M. (2002). *Cooperar para aprender - Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora .
- Breda, A., Serrazina, L., Menezes, L., Sousa, H., & Oliveira, P. (2011). *Geometria e Medida no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Campos, Á. d. (2014). *Álvaro de Campos - Obra Completa*. Lisboa: Tinta da China.
- Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. Em J. A. Carvalho, L. Barbeiro, A. Silva, & J. Pimenta, *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios* (pp. 11-26). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Canotilho, G., & Moreira, V. (2007). *Constituição da República Portuguesa Anotada*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular - Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- CPM. (Novembro de 2018). *Gaia Nascente - Arquivo de Notícias*. Obtido de Agrupamento de Escolas Gaia Nascente: <http://gaianascente.cems.pt/arquivo01.php>
- Cruz, A. S. (2017). *A narrativa de alunos e processo de ensino-aprendizagem*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Cruz, M. (2014). *Agrupamento de Escolas e Estruturas de Orientação Educativa: (In)adequação das estruturas de orientação educativa no 1.º ciclo de um agrupamento do distrito de Braga*. Braga: Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Católica Portuguesa.
- Day, C. (2001). *O desenvolvimento profissional do professor: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (1996). *Educação - Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o séc. XXI*. Porto: Edições ASA.
- Diogo, A. A. (1994). *Literatura Infantil: História, Teoria, Interpretações*. Porto: Porto Editora.
- Diogo, F., & Vilar, A. M. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: ASA.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Euroclio. (2006). *Manifesto de defesa da educação histórica, cívica e patrimonial*. Europe: European Association of History Educators.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Félix, N., & Roldao, M. (1996). *Dimensão formativa das disciplinas de ensino básico: História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ferreira, E. (2014). *Práticas de inclusão com alunos com multideficiência no 2.º e 3.º ciclo*. Lisboa: Escola Superior de Educação, IPL.
- Ferreira, F. (2003). *O Estudo do Local em Educação: Dinâmicas Socioeducativas em Paredes de Coura (Dissertação de Doutoramento não publicada)*. Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Flores, M. A., & Flores, M. (2000). Do currículo uniforme à flexibilização curricular: algumas reflexões. Em J. A. Pacheco, *Políticas Curriculares: IV Colóquio sobre questões curriculares* (pp. 83-92). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (2009). A academização da formação de professores. Em J. Formosinho, *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 73-92). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Autonomia da Escola, organização pedagógica e equipas educativas. Em I. Fialho, & J. Verdasca, *TurmaMais e Sucesso Escolar - Fragmentos de um percurso* (pp. 45-58). Évora: CIEP-UE.
- Franco, J. A. (1999). *A poesia como estratégia*. Porto: Campo das Letras.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gebara, A. E. (2002). *A Poesia na Escola*. São Paulo: Cortez Editora.
- Godinho, S. (1978). Primeiro Dia [S. Godinho gravado].
- Guará, I. M. (2009). Educação e Desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*, 65-81.
- Guedes, T. (1990). *Ensinar a Poesia*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Henriques, M. D. (2011). *Um Estudo sobre a produção de significados de estudantes do Ensino Fundamental para Área e Perímetro*. Juíz de Fora: Universidade Federal de Juíz de Fora.
- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores - conceções e práticas de orientação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Jean, G. (1996). *Na escola da Poesia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jesus, E. d. (2005). *Os Silos do Silêncio - Poesia (1948-2004)*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Justino, D. (2016). *Organização Escolar: Turmas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Justino, D. (2017). *Organização Escolar: Os Agrupamentos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Latorre, A., & Gonzalez, R. (1987). *El Maestro Investigador: La investigacion en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador do programa curricular. *Educação Unisinos*, 87-92.
- Machado, J., & Alves, J. (2013). *Melhorar a Escola: Sucesso escolar, Disciplina, Motivação, Direção de escolas e Políticas educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, CEDH & SAME.
- Magalhães, J. (1999). Um apontamento para a história do manual escolar: entre a produção e a representação. *Manuais Escolares: estatuto, funções, história. I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares* (pp. 280-289). Braga: Universidade do Minho.
- Marques, M. B., & Pinto, F. (2005). A gestão flexível do currículo e a perspetiva de continuidade entre ciclos. Em J. C. Morgado, & M. Alves, *Mudanças educativas e curriculares...e os Educadores/Professores?* (pp. 291-301). Braga: Universidade do Minho - Departamento do Currículo e Tecnologia Educativa .
- Medeiros, M. T. (2004). Formação Inicial de Professores e Metodologia de Investigação. Em L. Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago, *Investigação em Educação: Abordagens conceptuais práticas* (pp. 39-46). Porto : Porto Editora.
- Menéres, M. A. (2007). *O poeta faz-se aos 10 anos*. Porto: ASA Edições.
- Mínget, A., & Ogiet, C. (1995). Elementos para uma nova reflexão sobre a escola primária em meio rural. Em R. Canário, *Escola Rural na Europa* (pp. 13-31). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, Cadernos ICE.
- Moraes, V. d. (1962). Sobre Poesia. Em V. d. Moraes, *Para viver um grande Amor*. Editora de Autor.
- Morin, E. (2001). *O desafio do séc. XXI: Religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença.
- NCTM, N. C. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). La nueva cuestion central de los profesores: Exceso de discursos, pobreza de prácticas. *Cuadernos de Pedagogia - 286*, 102-108.
- Oliveira, C. d. (1995). *O Aprendiz de Feiticeiro*. Lisboa: Sá da Costa.

- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: APM.
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). A formação em metodologias de investigação em educação. Em L. Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago, *Investigação em educação: Abordagens conceptuais e práticas*. (pp. 13-37). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores*. Porto : Porto Editora.
- Olson, S., & Kellum, S. (2003). *The impact of sustainable buildings on educational achievement in K-12 schools*. Wisconsin: Leonardo Academy Inc.
- Paiva, M. O., & Lourenco, A. A. (2011). Ambiente da Sala de Aula: Um estudo de caso. *Educação e Filosofia Uberlândia*, 17-42.
- Pennac, D. (2009). *Mágoas da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, F. R. (2014). *Escrita e Criatividade: Uma proposta didática*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Perrenoud, P. (1993). Formação inicial de professores e profissionalização. Em P. Perrenoud, *Práticas pedagógicas, Profissão docente e Formação: Perspetivas sociológicas* (pp. 135-154). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1993b). Pensar a prática pedagógica para pensar a formação dos professores. Em P. Perrenoud, *Práticas pedagógicas, Profissão docente e Formação: Perspetivas sociológicas* (pp. 193-202). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pessoa, F. (2014). Isto. Em F. Pessoa, *Poesia do Eu* (p. 262). Lisboa: Assírio & Alvim.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1979). *A Psicologia da Criança: Do nascimento à adolescência*. Lisboa: Moraes Editores.
- Ponte, J. P. (2004). *A formação de professores e o processo de Bolonha*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rabelo, A. O. (2010). Eu gosto de ser professor e gosto de crianças - A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. *Revista Lusófona de Educação - 15*, 163-173.
- Reis, M. (1999). *Adriano Presente!* Vila Nova de Gaia: Ausência.

- Reis, P., Rodrigues, S., & Santos, F. (2006). Concepções sobre os cientistas em alunos do 1º CEB: Poções, máquinas, monstros, invenção e outras coisas malucas. *Revista Eletrónica de Ensenanza de las Ciencias*, 5, 51-74.
- Ribeiro, J. M. (2007). O valor pedagógico da poesia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41-2, 51-81.
- Ribeiro, J. M. (2011). *Versos de não sei quê*. Porto : Trinta por uma linha.
- Ribeiro, J. M., Festas, I., & Damiao, M. H. (2018). Educação Poética: Um programa para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 52-1, 81-99.
- Rodrigues, S. V. (2017). Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas Aprendizagens Essenciais. *Encontro Regional Norte do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Amarante.
- Roldão, M. d. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. d. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? Em L. Alonso, & M. d. Roldao, *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construir a Profissão* (pp. 13-26). Coimbra: Almedina.
- Roldão, M. d. (2007). Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 24-29.
- Roldão, M. d. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. d. (2014). Para que serve a supervisão? Em J. Machado, & J. M. Alves, *Coordenação, Supervisão e Liderança: Escolas, Projetos e Aprendizagens* (pp. 36-47). Porto: Universidade Católica Editora.
- Rusen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórica. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Revista Propuesta Educativa*, 27-36.
- Rusen, J. (2001). *Razão Histórica*. Brasília: UniB.
- Salgueiros, J., & Henriques, S. (2017). Dinâmicas de construção de um "mega agrupamento" de escolas. Uma abordagem sistémica luhmanniana. *Gestão e Desenvolvimento*, 25, 219-241.
- Santos, M. E. (2017). *Estado da Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Schlechty, P. (2001). *Inventing better schools - An action plan for educational reform*. John Willey & Sons Inc.

- Schon, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. Em A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Silva, H. S., Lopes, J. P., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Lisboa: Pactor.
- Silva, J. L., Salazar, J., & Poças, M. (2015). Trabalho cooperativo como finalidade e estratégia de aprendizagem. Um estudo de caso em biologia humana. *Interações*, 485-510.
- Silva, M. M., & Alves, D. R. (2016). *Noções de Direito Constitucional e Ciência Política*. Lisboa: Rei dos Livros.
- Silva, V. M. (1988). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Siméon, J.-P. (2015). *A vitamina P: A Poesia, porquê, para quem, como?* Porto: Trinta por uma Linha.
- Sim-Sim, I. (2001). *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto : Porto Editora.
- Sousa, H. F. (2006). *A comunicação oral na aula de Português*. Porto: Edições ASA.
- Sousa, M. d. (1993). *A interpretação de textos na aula de Português*. Porto: Edições ASA.
- Sousa, M. d. (2012). *Ensino Experimental das Ciências e Literacia Científica dos Alunos: Um estudo no 1º CEB*. Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança.
- Sousa, M. E. (2001). A vez e a voz do autor. *Malasartes - Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*, 19-21.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação - Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (2016). *Glossário de terminologia curricular*. Brasília: BIE.
- Vidiella, A. Z. (2003). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vilarinho, E., & Sarmento, T. (2016). Lei de Bases do Sistema Educativo e a Educação Pré-escolar: revisitar as políticas ao longo de 30 anos. *Revista ELO - Universidade do Minho*, 151-159.
- Zabalza, M. (2001). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2001b). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Zay, D. (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

- Aprendizagens Essenciais de História, Culturas e Democracia. (2019). Lisboa: Ministério da Educação.
- Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal. (2018). Lisboa: Ministério da Educação.
- Avaliação Externa das Escolas – Relatório Agrupamento de Escolas Gaia Nascente 2014-2015.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., Timóteo, C. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Complemento Regulamentar Específico de Curso. (2018). Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril. *Aprova o Estatuto da Carreira Docente de Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. Diário da República n.º 98 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário*. Diário da República n.º 102 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 27/2004 de 10 de fevereiro. *Cria e define os grupos de recrutamento para efeitos de seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 30 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário*. Diário da República n.º 79 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Estabelece os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 129 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 129 – I Série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

Despacho n.º 13313/2003 de 8 de julho. *Dá orientações precisas quanto ao encerramento definitivo de escolas, ao seu reagrupamento e ao seu modo de reafectação dos respetivos recursos humanos*. Diário da República n.º 155 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 9265-B/2013 de 15 de julho. *Atividades de animação e apoio à família, Atividades de enriquecimento curricular e Componente de apoio à família*. Diário da República n.º 134 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Diário da República n.º 143 – Série II. Lisboa: Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho. *Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico*. Diário da República n.º 138 – Série II. Lisboa: Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho Normativo n.º 27/97 de 2 de junho. *Novo regime de autonomia e gestão das escolas*. Diário da República n.º 126 – I Série B. Lisboa: Ministério da Educação. Gabinete de Gestão Financeira. (2013). *Transferências orçamentais para as Autarquias Locais no âmbito do PIDDAC do ME (2000-2010)*. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237 – I Série. Lisboa: Assembleia da República.

Lei n.º 107-A/2003 de 31 de dezembro. *Grandes opções do plano para 2004*. Diário da República n.º 301 – I Série A. Lisboa: Assembleia da República. Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programa – 1.º Ciclo*. Lisboa: DEB.

Plano de Melhoria do Agrupamento de Escolas Gaia Nascente 2015-2019.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Gaia Nascente 2015-2017.

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Gaia Nascente 2017-2021.

Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G. & Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.

NM